

CADERNOS DE PESQUISAS

em História, Cultura Política, Educação e Diferenças

Volume 2



Augusto César Acioly Paz Silva

Simone Salvador de Carvalho

Organizadores



Augusto César Acioly Paz Silva
Simone Salvador de Carvalho
(Organizadores)

**CADERNOS DE PESQUISAS
EM HISTÓRIA, CULTURA
POLÍTICA, EDUCAÇÃO E
DIFERENÇAS (VOLUME 2).**



Palmeira dos Índios – AL
2023

GRUPO DE PESQUISAS EM HISTÓRIA INDÍGENA DE ALAGOAS

Coordenador: José Adelson Lopes Peixoto.

Endereço: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Rodovia Eduardo Alves da Silva, km 3, CEP: 55.600-000, Graciliano Ramos, Palmeira dos Índios-AL.

Contatos: Tel: (82) 3421-5678. E-mail: gphial@uneal.edu.br. Site: www.gphial-uneal.com.br

COMISSÃO EDITORIAL

Presidentes: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.

Titulares: Adauto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva Soares; Deisiane da Silva Bezerra; Vinícius Alves de Mendonça; Yuri Franklin dos Santos Rodrigues.

Editores executivos: Adauto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva Soares; Vinícius Alves de Mendonça.

Direção editorial: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.

Setor financeiro: Williane Antônia Soares dos Santos.

Diagramação: Adauto Santos da Rocha e Brunemberg da Silva Soares.

Capa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Cultura Política, Educação e Diferenças (NEPHCPED).

Design gráfico: Vinícius Alves de Mendonça.

Revisão de diagramação: Adauto Santos da Rocha e Brunemberg da Silva Soares.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)
Cristiano César Gomes da Silva (UNEAL)

Edson Hely Silva (UFPE/UFRPE)

Francisca Maria Neta (UNEAL)

Gilberto Geraldo Ferreira (SEE/AL)

Iraci Nobre da Silva (UNEAL)

João M. Braga de Mendonça (UFPB)

Lucas Gama Lima (UFAL)

Maria da Penha da Silva (UFPE)

Ricardo José Lima Bezerra (UPE)

Rubens Pessoa de Barros (UNEAL)

Samara Cavalcanti da Silva (UNEAL)

Siloé Soares de Amorim (UFAL)

Suzana Santos Libardi (UFAL)

Zuleica D. Pereira Campos (UNICAP)

Observação: todos os conteúdos (textuais e imagéticos), bem como os usos ortográficos publicados neste livro, são de inteira responsabilidade dos/as autores/as, não cabendo à Editora GPHIAL responder por quaisquer implicações jurídicas.

Biblioteca: Elisângela Dias de Carvalho - CRB/4 nº 2072

C122

Cadernos de pesquisas em História, Cultura Política, Educação e Diferenças (Volume 2). [recurso eletrônico] / Organizado por Augusto César Acioly Paz Silva, Simone Salvador de Carvalho. – Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2023.

ISBN (digital) – 978-65-00-75681-4

1. História. 2. Cultura. 3. Política. 4. Diferenças. I. Silva, Augusto César Acioly Paz. II. Carvalho, Simone Salvador de. III. Título.



CDU: 397

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
O INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE NO BRASIL PÓS INDEPENDÊNCIA	9
INDEPENDÊNCIA E CIDADANIA: POVOS INDÍGENAS E O ADVENTO DO LIBERALISMO NO CEARÁ.....	38
PRÁTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO: VISIBILIDADES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	72
OS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA OBRA DE MARCELO D'SALETE	95
O ENFOQUE DA MEMÓRIA E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA	117
A VIRTUALIDADE MUSEAL ATRELADA AO ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO OS POSSÍVEIS USOS DO MUSEU AFRO BRASIL	135
A DECADÊNCIA DO OFÍCIO DA CANTARIA NO RECIFE (1845-1850)	153

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS DE HUMANIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LIBERTAÇÃO: ESPERANÇAR É PRECISO!	172
ENTRE O BRANQUEAMENTO ESTÉTICO E AS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NEGRA: REFLEXÕES TEÓRICAS	199
“OS VENTOS DO NORTE NÃO MOVEM MOINHO”: CORPOS OUTROS PENSADOS A PARTIR DE ÁFRICA ...	228
MOVIMENTO HIP HOP: RESITÊNCIA, POLITIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE	255
PEDAGOGIAS OUTRAS DA EDUCAÇÃO VIVENCIADA PELO MST NO ASSENTAMENTO SANTA MARIA DA BOA VISTA – PE: OLHARES INSURGENTES	290
SOBRE OS AUTORES	327

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que lançamos o segundo volume do nosso Caderno de Pesquisas em História, Cultura Política, Educação e Diferenças, uma publicação oriunda das ações e apoios que o NEHCPED, ao longo dos anos de 2021 e 2022, fomentou sejam eles através de eventos a exemplo do ocorrido no ano de 2021, que constituiu-se numa ação do NEHCPED junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, fazendo com que o nosso evento, realizado de maneira remota, estivesse inserido na Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária, em memória aos 25 anos do massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu durante os dias 27 a 29 de maio de 2021, e reuniu a apresentação de trabalhos e mesas de debates preocupados em refletir sobre os movimentos sociais e a educação em diferentes contextos. Tivemos a apresentação de diversas comunicações que foram fruto da inquietação de vários pesquisadores, do campo da educação e da História, constituindo-se, assim, num momento frutífero para o nosso Núcleo, o Centro de Ensino Superior de Arcoverde e a Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde.

Um outro conjunto de texto relaciona-se de maneira direta a atividades que foram desenvolvidas pelo curso de História com o apoio institucional do NEHCPED, através da promoção no ano de 2022, do VI Simpósio de História que teve como temática central o bicentenário da Independência, preocupando-se em pensar essa efeméride dentro de uma perspectiva crítica. Naquele momento, recebemos algumas comunicações científicas preocupadas em pensar a dimensão

dos povos indígenas frente ao processo, bem como refletir sobre as possibilidades do estudo da História e do seu ensino. Um terceiro conjunto de artigos vincula-se diretamente da atuação de alguns dos nossos membros em pesquisas que foram frutos das suas reflexões de estudos, encaminhadas com os seus orientandos e, como já destacamos, preocupadas, em colaborar com reflexões críticas a respeito do Ensino da História e da Educação, além da política e sua relação com os movimentos sociais.

Em vista disso, a diversidade de temas que compõe o segundo volume do nosso Caderno de Pesquisa de História, Cultura Política, Educação e Diferenças (NEHCPED) expressam as orientações e eventos nos quais os nossos membros tem participado. A publicação possui a pretensão de integrar as diversas produções dos integrantes do núcleo e parceiros que encaminharam discussões inseridas nas áreas temáticas sob as quais ele se propõe a pensar.

Observando a diversidade e a relação com as áreas de interesse do NEHCPED, temos a primeira parte desta coletânea de estudos, que tematizam o campo da História, a partir dos seguintes trabalhos: o professor Edson Silva intitulado, *o indígena na construção da nacionalidade no Brasil pós independência*, que procura pensar como os povos indígenas foram ao longo do século XIX, pensados como símbolos de nacionalidade, ainda relacionado aos indígenas como personagens centrais de reflexão. O artigo do professor João Paulo Peixoto Costa, intitulado *Independência e cidadania: povos indígenas e o advento do liberalismo no Ceará*, procurou tendo como pano de fundo, o processo de independência e formação do Estado Nacional,

observar como as transformações jurídicas, administrativas e sociais promovidas no país impactaram sob as antigas prerrogativas que lutavam os indígenas para consolidar. Esse artigo analisa as disputas entre índios e autoridades políticas na sociedade liberal que se construía no Ceará e as diferentes operacionalizações do conceito de cidadania.

Ainda, tendo como área temática o ensino de História vinculado às possibilidades de pensar a temática afro-brasileira, é possível contemplar através dos capítulos de José Luiz Xavier Filho uma reflexão sobre as *Práticas e ensino de história inclusiva: visibilidades da cultura afro-brasileira*, de Edmilson Manoel Izidoro Lira da Silva, Izaac Miqueias Viana e do professor Jaelson Gomes de Andrade Pereira, intitulado *os quadrinhos como ferramenta para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise da obra de Marcelo D'Saete* e dos autores Alvanir Ivaneide Alves da Silva e Augusto César Acioly Paz Silva, que tem por título, *A virtualidade museal atrelada ao ensino de história: pensando os possíveis usos do museu afro brasil*. Cada um dentro de uma perspectiva procurou problematizar as possibilidades de uso do ensino de História e a interação com a temática afro-brasileira.

Outro texto preocupado em analisar a importância do ensino de história, como ferramenta para a construção de um pensamento histórico mais crítico a respeito da identidade, pode ser explorado no artigo de Wellington Ricardo Felix dos Santos, que discute o *enfoque da memória e identidade no ensino de história*. Finalizando as contribuições no campo da reflexão da História e do seu ensino, o texto de Lécio Cordeiro Souza, que versa sobre o processo de decadência do ofício da cantaria no

Recife (1845-1850), procurou lançar luzes sobre as transformações ocorridas no interior do mundo do trabalho no qual os profissionais artesãos, responsáveis por essa prática importante no cenário arquitetônico e histórico da cidade do Recife. Esse texto, além de lançar luzes sobre o campo da História das profissões, pensa também as questões relacionadas à História e ao Patrimônio.

Na segunda parte do nosso caderno de Pesquisas do NEHCPED, encontraremos um conjunto de discussões que se filiam mais diretamente, ao campo da educação e de suas diversas possibilidades, sejam na área da educação do Campo, da questão estética para pensar os negros e negras e as suas formas de resistência das possibilidades de recursos musicais como o *Hip Hop* para pensar as questões da educação e decolonialidade, a dimensão dos corpos como construção histórica, social e educacional e as possibilidades das pedagogias e experiências em espaços formais e não formais, e como a educação pode ser vivenciada, trabalhada e pensada pelos movimentos sociais.

Dentro desse conjunto temático, é possível observar nos capítulos organizados por Meyre James Silva Santos, Rafaella Silva Freire, Simone Salvador de Carvalho, intitulado a educação do campo e a construção de pedagogias de humanização, resistência e libertação: *esperançar é preciso!*; o artigo de Mislânia Barros Oliveira e Erika de Sousa Mendonça, *Entre o branqueamento estético e as estratégias de resistência negra: reflexões teóricas*, o texto intitulado *“Os ventos do Norte não movem moinho”*: *corpos outros pensados a partir de África*, de autoria de José Diêgo Leite Santana, Dayvison Herbety Araújo Amaral e

Emanuelle Cristina da Silva Fernandes, o texto *o Movimento Hip hop: resistência, politização e decolonialidade* escrito por Alfonso Heinrich Altmicks e Edmeire Oliveira Pires. Para finalizar a nossa coletânea o texto *Pedagogias outras da educação vivenciada pelo MST no assentamento Santa Maria da Boa Vista – PE: olhares insurgentes* de Ana Cristina Moura dos Santos, Jaine Almeida Silva e Katya Carvalho Alexandre Almeida, colaboraram para que possamos perceber a importância e os debates que serão suscitados.

A construção desta obra é um esforço coletivo dos integrantes do núcleo, dos professores colaboradores que participaram da JURA, de textos apresentados no VI Simpósio de História e de pesquisadores que aceitaram o nosso convite. Por isso, o nosso objetivo, a partir desta coletânea, é divulgar conhecimento que colabore para problematizar e mudar a realidade.

É importante registrar que este livro é fruto do apoio institucional da AESA-CESA e, de maneira muito diligente, da Associação do Docentes da AESA (ADESA), que, através de um patrocínio cultural dos associados, foi responsável pela concretização do segundo volume dos cadernos do NEHCPED, na certeza de que a reflexão e produção de conhecimento é uma ferramenta potente na transformação do mundo e das pessoas.

Boa leitura!

Arcoverde, 16 de junho de 2023

Prof^a Ms^a. Simone Salvador de Carvalho.
Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva.

O INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE NO BRASIL PÓS INDEPENDÊNCIA

Edson Silva

O LUGAR DO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DO BRASIL NO SÉCULO XIX

Discutiremos as imagens sobre os indígenas na construção do Brasil enquanto Nação após Independência e ao longo de boa parte do século XIX. As imagens e discursos durante os debates a respeito da ideia do que seria Brasil e a nacionalidade, expressadas por autoridades públicas, intelectuais, pesquisadores, escritores. Uma diversidade e pluralidade de imagens a respeito dos indígenas, correspondendo aos diferentes momentos com as mudanças sociopolíticas ocorridas no país, evidenciando as oposições entre o Tupi como símbolo da nacionalidade e o Tapuia como bárbaro, selvagem. Entre o índio supostamente dócil, catequizado, mestiçado integrado a civilização e o índio degenerado, feroz, sem sentimentos, a ameaçar a civilização. Ideias sobre os indígenas influenciando concepções sobre os povos nativos e permeando o senso comum quando genericamente foram citados os “índios”. Contrariando essas imagens, nas últimas décadas os indígenas reivindicam o reconhecimento de direitos, sobretudo aos territórios esbulhados, invadidos ou ameaçados. As mobilizações evidenciam os protagonismos sociopolíticos dos povos indígenas, exigindo o repensar sobre os indígenas na

História, o repensar da História do Brasil construída após a Independência.

Com a Independência do Brasil, após 1822 as elites a frente daquele movimento iniciaram as discussões sobre a construção das bases de um Estado Nacional. Esse momento foi marcado pelo nacionalismo e afirmação da soberania política, onde o jovem país espelhava-se nas consideradas grandes nações civilizadas da Europa. Na busca de afirmação da identidade para nova nação independente, a busca de uma representação simbólica expressando a participação das raças na formação histórica do país, o branco por ser de origens portuguesa foi rejeitado, pois significava a manifestação da antiga dominação da qual o Brasil há pouco se libertara. O negro, nunca fora prestigiado, pois a condição de escravizado trazidos da África e de coisificação imposta não permitia pensá-lo como representação da nacionalidade. Restava o indígena, que embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra e assim como ninguém um elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade.

O ambiente posterior à proclamação da Independência contribuiu para a inspiração de uma produção literária e outras expressões artísticas marcadamente nacionalistas. Em 1825, uma gravura representava D. Pedro recebendo nos braços o Brasil liberto de grilhões, sob a forma de um indígena. “O modelo teria sido a Viscondessa de Santos”! (CÂNDIDO, 1975, p. 18). Coube ao Romantismo, movimento literário originário da Europa em muito influenciado pelas ideias de Jean Jacques Rousseau, introduzidas no Brasil por volta de 1830, explicitar essa representação da nacionalidade, por meio de uma

conjugação de elementos estéticos e épicos, com uma mentalidade nativista e politicamente conservadora.

Em muitas imagens, comumente encontradas nos livros didáticos no Brasil, os indígenas foram representados por pintores e artistas-viajantes que percorreram as várias regiões do país a partir das primeiras décadas do Século XIX. Muitas das imagens eram dos chamados “Botocudos”, nome genérico com o qual foram denominados diversos grupos indígenas considerados bravios, habitantes nas fronteiras entre a Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e o Rio de Janeiro. Combatidos com “guerra justa” de extermínio, escravizados “enquanto durasse sua ferocidade” por determinação de D. João VI pelas Cartas Régias de 1808 e 1809 (MARCATO, 1979), esses indígenas foram objeto de curiosidades e estudos por naturalistas que estiveram visitando-os em expedições promovidas entre 1817 e 1825.

As publicações, os relatos dessas expedições, reproduzem em grande parte, as informações e até mesmo as estampas são cópias litográficas baseadas no livro intitulado *Viagem ao Brasil* de Maximiliano de Wied-Newied, o primeiro a realizar uma viagem às citadas regiões entre 1815-1817. Um livro do conhecido pintor Rugendas foi incluído dentre os baseados na publicação de Maximiliano. (HARTMANN, 1975). Nas pinturas de Rugendas, percebe-se a diversidade bem como a pluralidade de imagens sobre os indígenas no Brasil oitocentista. Além de imagens épicas cultivadas pelo Romantismo europeu do indígena como dócil (o civilizado) foi sobreposta outra imagem de barbárie, existiram outras imagens da inferioridade, da “degeneração”, da extinção do indígena.

As imagens do artista-viajante Rugendas que esteve no Brasil nos primeiros anos logo após a Independência, reproduzidas em sua obra *Viagem pitoresca através do Brasil*, foram imagens de “tribos selvagens” espalhadas pelo interior do país as quais o desenhista diferenciando-as entre Tupis e Tapuias, de acordo com as línguas faladas, acentuaram, todavia, “as diferenças de organização física são menos sensíveis” e que “os Tupis e os Tapuias têm caracteres comuns pronunciados”. (HARTMANN, 1975, p. 81-85). Quando comparou os indígenas com a cor e o crânio da raça mongólica da Ásia, escreveu o que os distinguiu principalmente, “é o fato dos Tapuias terem membros mais robustos, estatura mais elevada e um aspecto, até certo ponto, mais humano”. (RUGENDAS, 1979, p. 100). Nas considerações históricas e as várias descrições de “Usos e costumes dos índios”, acompanhando as estampas coloridas publicadas por Rugendas, estão expressas outras imagens do autor sobre os indígenas: “os índios não são homens em estado natural e não são selvagens, mas sim que retrocederam ao estado de selvageria, porque, foram rechaçados violentamente do ponto a que haviam chegado”. (RUGENDAS, 1979, p. 104) Para Rugendas os indígenas estavam reduzidos a uma imagem de brutalidade, resultado das violentas guerras da colonização.

Na estampa “Índios em sua cabana” foi apresentada uma imagem de brutalidade indígena, para o artista, a cena neutralizava a capacidade de civilização do índio. O pintor alemão pôs em dúvidas o estado de desenvolvimento físico e intelectual dos indígenas considerando-os depravados sem noção de moral e direitos, afirmando que, “A exceção de

suas necessidades, sua vida pouco difere das dos animais selvagens, com os quais partilham das florestas primitivas". (RUGENDAS, 1979, p. 159). Nas imagens de indígenas nas estampas pintadas por Rugendas, observa-se uma uniformidade nos traços físicos dos rostos desenhados, além de que as figuras dos indígenas nus representadas seguem a uma "concepção rousseuniana de homem primitivo" e segundo os padrões de perfeição de beleza estética greco-romana. (HARTMANN, 1975, p. 81-85).

As observações dos quadros produzidos por Rugendas onde os indígenas foram pintados de formas assemelhadas com tipos da época de Luiz XIV, evidenciam a projeção a partir do horizonte europeu das imagens como o artista-viajante retratou os indígenas descrevendo-os em sua obra. Significativa foi à declaração do próprio Rugendas: "Mais de uma vez acontece ao viajante, por na boca do índio a resposta que deseja obter, ou explicá-la de acordo com suas ideias próprias" (RUGENDAS, 1979, p. 160), demonstrando, os condicionamentos, as imagens pré-concebidas acerca dos indígenas, expressadas pelos viajantes que estiveram no Brasil no Século XIX.

O INDÍGENA COMO SÍMBOLO DA NACIONALIDADE

Eleito como símbolo da nacionalidade, expressão do patriotismo, o indígena foi representado na Literatura, nas Artes Plásticas, nos discursos políticos e de intelectuais. A História do Brasil foi relida epicamente, onde o indígena Tupi era o personagem principal. Estava representado nos painéis das casas nobres e nas estátuas dos seus jardins, nas fachadas e

arquitetura dos edifícios, na pinacoteca nacional a Escola de Belas Artes. Celebrados e exaltados, os indígenas tiveram as línguas faladas estudadas até pelo Imperador Pedro II e foram objetos de pesquisas etnográficas, sendo pesquisado o folclore, as fábulas, “Imaginou-se confundir brasileirismo, a nação histórica com antepassados aborígenes”. (SODRÉ, 1988, p. 273).

O próprio manto do Imperador era um trabalho indígena, confeccionado com penas de papos de tucanos. (AMOROSO; SÀEZ, 1995, p. 251). A elite política da época encarnou o espírito indianista. Os participantes na Maçonaria eram conhecidos por cognomes indígenas, como José Bonifácio nas reuniões do Apostolado Maçônico chamado por “Tibiriçá”, proprietário do jornal *O Tamoio*, opositor a Dom Pedro I como Grão-Mestre maçônico, intitulado “Guatimozin”, homenagem ao líder indígena da resistência ao colonialismo na América Espanhola.

Por todo o Brasil o “grande furor nativista” motivou nomes indígenas também incorporados aos próprios nomes de famílias nobres da época. E assim surgiu os Buriti, os Muriti, os Jurema, os Jutaí, os Araripe, e em Pernambuco além da família Carapeba, seguindo a tendência nativista, outras famílias adotaram os sobrenomes Brasileiro, Pernambucano, Maranhão. (FREYRE, 1984, p. 452). Na Literatura ocorria o cultivo de uma imagem simbólica para o novo Estado-Nação, onde a marginalização imposta aos indígenas na época foi um tanto desconsiderada. O Romantismo dedicou-se a reler tom épico o passado histórico do Brasil. Quanto à violência imposta aos indígenas pelos colonizadores, o Romantismo deixando-a de

lado, exaltou a bravura indígena, a resistência e a morte heroica, como expressou Gonsalves Dias em poemas.

Todavia, a diversidade do movimento romântico, provocou formas diferenciadas de abordagens pelos vários autores. A exemplo de uma polêmica entre o poeta Gonsalves Magalhães e o escritor José de Alencar, acerca das fontes para a inspiração literária. Essa polêmica evidenciou além das compreensões no período sobre a história, as estreitas relações entre o Romantismo e a política, sobre as imagens indígenas cultivadas no movimento romântico e os reflexos posteriores sobre a política indigenista oficial.¹

O poeta Magalhães foi duramente criticado por meio de cartas publicadas no Diário do Rio de Janeiro com o pseudônimo “Ig”, cuja autoria era José de Alencar. Autor do livro “Confederação dos Tamoios” publicada em 1856, Magalhães escreveu uma epopeia da nacionalidade onde aparecia “uma galeria inteira de personagens históricos indígenas, portugueses e franceses”, (AMOROSO; SÀEZ, 1995, p. 244), criticado pelo jovem Alencar sob a acusação de inspirar-se em relatos de cronistas dos séculos XVI e XVII, desconhecendo a situação histórica do país.

Intelectuais românticos abrigados no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838 e com participação ativa de D. Pedro II, com o próprio, defenderam Gonsalves Magalhães. Acorrendo o conflito entre duas gerações de escritores românticos, “o jovem Alencar anunciava o seu

¹ Política indigenista oficial, as ações organizadas pelos governos para os indígenas.

desejo de produzir uma nova concepção de brasilidade”, recusando assim “o modelo classicista de Magalhães que procedia a aclimação das musas europeias para contar a epopeia nacional”. (ALONSO, 1995, p. 247). Tratava-se de diferentes concepções de discursos e imagens acerca dos indígenas no Século XIX.

O maranhense e poeta Gonçalves Dias autor na época da celebrizada “Canção do Exílio”, foi recebido triunfalmente no Rio de Janeiro e acolhido no IHGB, tornando-se estudioso da História do Brasil. O exercício do emprego público possibilitou ao poeta afastar-se da inspiração romântica francesa e aproximar-se dos indígenas concretos. Como funcionário do Governo Imperial, realizou viagens em 1859 e 1861 às chamadas Províncias do Norte, onde conheceu mais de perto os indígenas, resultando na produção do seu poema mais conhecido “Y-Juca Pirama”. Viajou também a Europa, capacitando-se para pesquisas etnográficas, estudando craniologia, galvanoplastia, fotografia, Física e Fisiologia. Conhecimentos para estudos sobre os indígenas quando retornou ao Brasil, (AMOROSO; SAËZ, p. 245-246) elaborando relatórios etnográficos lidos em sessões do IHGB.

Aliás, foi no IHGB onde ocorreu em meados do Século XIX, um “acirrado debate” entre aqueles advogando a História e os defensores da Literatura, quando discutiram sobre a viabilidade do indígena representar a nacionalidade brasileira. Em 1852, o historiador Adolfo Varnhagen escreveu solicitando ao Imperador tomar uma atitude diante do indianismo de Gonçalves Dias, por este possuir “ideias que acabam por ser subversivas”, em uma literatura exprimindo a imagem do

indígena como representante da “brasilidade”. (GUIMARÃES, 1988, p. 12-14).

A produção literária do Romantismo atingiu maior vigor entre as décadas de 1840 e 1860, tendo em Gonsalves Dias e José de Alencar como os maiores representantes. As obras alencarianas *O guarani* publicado em 1857 nos folhetins do Jornal Correio Mercantil do Rio de Janeiro, *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), alcançaram grande sucesso junto ao público. A oposição entre a imagem do indígena supostamente domesticado (integrado), manso, e a imagem do “bárbaro” (feroz), está presente nas obras desse período. Alencar representou essa dualidade entre o Tupi como imagem do índio assimilado e o bárbaro simbolizado pelos Aimorés, no romance *O guarani*.

O autor justificava a imagem, pois no romance o selvagem era uma ideia que Alencar buscou poetizar, “despindo-o da crosta grosseira de que o envolveram os cronistas, e arrancando-o ao ridículo que sobre ele projetam os restos embrutecidos de quase extinta raça”. (NICOLA, 1994, p. XV). O Tupi (Guarani) representado no romance é a imagem do indígena dócil, sem oferecer perigo, enfim submisso, em oposição aos chamados de “embrutecidos”, o indígena bárbaro, simbolizando os “Tapuia”, inimigo habitante nos sertões. O indígena também foi representado tanto como imagem heroica, de bravura na luta contra o colonizador português, servindo para nomear jornais de oposição, quanto como releitura histórica idílica para favorecer aos grupos políticos hegemônicos.

A revista *Semana Illustrada* publicada no Rio de Janeiro em fevereiro de 1865, apresenta uma charge com a imagem de um indígena com cocar e saio de penas sentado no Trono Imperial,² tendo à frente soldados armados para um combate. Abaixo da imagem, como se fosse a fala do indígena, em letras maiúsculas a legenda “BRASILEIROS! ÀS ARMAS!”, e em letras menores o convite para marchar em defesa da pátria e estímulos ao combate. Uma explícita referência a guerra contra o Paraguai (1865-1870), ressaltando o indígena como representação do Brasil Como símbolo da nacionalidade, a imagem do indígena, mais precisamente do Tupi expressada pelo Romantismo apareceu como representação do Brasil nas diversas caricaturas políticas em muitos jornais e revistas ao longo do Século XIX. Nomeando também vários jornais publicados no país, como alguns no Recife (Pernambuco): *O tupinambá* (1832), *O indígena* (1836), *O indígena* (1843-1844), *Iracema* (1882), *O tamoyo* (1890-1893).

Na mesma perspectiva as obras de José de Alencar, expressaram uma idealização e mitologização da História do Brasil, onde o horizonte era a civilização (branca) e suas instituições. As relações dos personagens Peri e Iracema com o agente colonizador português na obra alencariana, foram estabelecidas em uma releitura idílica da colonização, para exaltação heroica de imagens a serem perpetuadas na memória coletiva da nacionalidade brasileira. A imagem do indígena assimilado porque assimilando a civilização (colonização). (BOSI, 1992, p. 177-179).

² Revista *Semana Illustrada*. Rio de Janeiro, 16/92/1865, p. 1749.

O cearense José de Alencar tornou-se o maior romancista do período. Por meio de suas obras indianistas publicadas em meados do Século XIX, o escritor consolidava seu projeto de descrever a formação da identidade nacional. As imagens de ambientes indígenas pautavam-se por uma preocupação com a “verossimilhança histórica”, por meio da caracterização dos lugares, hábitos e da própria história do país, em um esforço de “recontar a própria história, buscando no passado traços da nossa civilização”, (ALONSO, 1995, p. 248) como por exemplo no romance *Iracema*, estabelecendo uma estreita relação entre imagem indígena e nacionalidade. A idealização das imagens indígenas compreendeu as necessidades do nacionalismo e do nativismo da época: o Brasil Independente que emergia de um contexto colonial. E existiram também estreitas relações entre os adeptos do Romantismo e a política conservadora.

Por outro lado, houve ainda uma correlação entre indianismo e sertanismo, estilos literários que se sucederam. O sertanismo procurava descrever o Brasil verdadeiro, original e puro do interior, transferindo ao sertanejo, ao habitante do interior, ao trabalhador da terra, o dom de exprimir o Brasil. (SODRÉ, 1988, p. 323. No livro *O sertanejo*, publicado por José de Alencar em 1875, o personagem principal do enredo é Arnaldo apresentado como homem arreado, bom, simples e servidor, primeiro vaqueiro de uma fazenda. Uma figura excepcional e misteriosa, com o pleno conhecimento e domínio da Natureza, tendo hábito de dormir no alto de árvores na mata, cercado de animais selvagens, sabendo distingui-los como ninguém. Ao final deste romance, em um diálogo significativo. Arnaldo conversava com o fazendeiro, seu patrão:

— E para si, Arnaldo, que deseja?

Insistiu Campelo.

— Que o Sr. Capitão-mor me deixe beijar sua mão: basta-me isso.

— Tu és um homem, e de hoje em diante quero que te chames

Arnaldo Louredo Campelo.

Pelas características de Arnaldo descritas por Alencar, parece ser um indígena com as peculiaridades de sua condição, convivendo no mundo social da fazenda onde trabalhava. Arnaldo era apresentado como submisso ao senhor e patrão. A submissão era o preço do reconhecimento: “Tu és um homem”. Todavia, para sê-lo em plenitude, Arnaldo devia aceitar incorporar ao seu nome, o nome do Capitão-mor, o patrão e senhor. Tanto estas imagens acerca dos indígenas, como as expressadas por intelectuais, literatos e pintores no Século XIX, foram incorporadas ao imaginário coletivo do país na época e posteriormente sendo reproduzidas nos manuais didáticos. Ora visões românticas de indígenas belos e heroicos vinculados a Natureza, ora indígenas bárbaros, selvagens hostis ou em degeneração, desaparecidos, integrados a colonização.

DEGENERADOS, EXTINTOS E MESTIÇADOS

No Século XIX coexistiram vários discursos e imagens sobre os indígenas no Brasil. A imagem do indígena em “um estado secundário” (MARTIUS, 1992, p. 11) foi defendida pelo naturalista alemão Carl Friedrich von Martius que esteve

vijando pelo Brasil entre 1817 a 1820. Martius mesmo residindo na Alemanha, tornou-se sócio honorário do IHGB, ocupando um lugar entre os “homens de ciencia” (SCHWARCZ, 1993, p. 23) no Brasil do século XIX. Com a Dissertação “Como se deve escrever a História do Brasil”, em 1843 o naturalista alemão conquistou o primeiro lugar em concurso instituído pelo IHGB na apresentação do melhor plano para escrever a História do país. No texto premiado, Martius afirmava serem os indígenas “ruínas de povos” (MARTIUS, 1992, p. 93, grifado no original), estimulando as pesquisas etnográficas e linguísticas para conhecimentos sobre os indígenas.

As ideias do naturalista alemão e os critérios propostos para a escrita histórica, influenciou decisivamente a intelectualidade da época e posterior, nos estudos a respeito da História do Brasil. Assim, Francisco Varnhagen, sócio e Secretário do IHGB, foi um dos seguidores do pensamento do naturalista alemão, adotando na elaboração de sua “História do Brasil”, as propostas metodológicas contidas na dissertação premiada de Martius. O historiador Varnhagen publicou estudos sobre Linguística, Arqueologia, Etnografia e mitologias indígenas, levando ao extremo as ideias de Martius sobre a degeneração dos indígenas, ao defender o emprego da violência no trato com os nativos, afirmando “longe de condenarmos o emprego da força para civilizar os índios, é forçoso convir que não havia outro algum meio para isso” (*apud*, LISBOA, 1984, p. 237).

Na polêmica com João Francisco Lisboa a respeito das referências sobre os indígenas na obra “História do Brasil”, o

pesquisador Varnhagen publicou em 1867 o texto “Os índios bravos e o Sr. Lisboa”, onde transcreveu trechos de um discurso do Senador Dantas Barros Leite, conhecido na época por posições anti-indígenas extremadas. O Senador alagoano discursando em plenário, declarava o desejo de reviver uma “guerra aos índios”, afirmava ser contrário aos aldeamentos, pois estes significavam “colônias de ladrões e assassinos” e “o barbarismo armado” contra a civilização, de “selvagens” a “perturbarem a sociedade com suas inclinações ferozes”. O Senador via a “organização *physica*” dos indígenas impedida de “progredir no meio da civilização” e assim condenada a desaparecerem (*apud*, MOREIRA NETO, 1988, p. 335-338).

Às imagens de degeneração foram vinculadas ao desaparecimento dos indígenas, servindo ambas como argumentos para a negação da identidade étnica e a afirmação da mestiçagem das populações indígenas. Essas afirmações após a Lei de Terras de 1850 legitimavam as tradicionais invasões nas terras habitadas pelos indígenas, esbulhos ampliados, por particulares ou o Estado. Ou seja, nos aldeamentos principalmente aqueles localizados nas áreas mais antigas da colonização portuguesa, a exemplo da região Nordeste do Brasil, os esbulhos foram amparados pela legislação em vigor.

Nessa perspectiva, em 1861, o Governo Imperial solicitou através de circular às Diretorias das Terras Públicas e Colonização nas Províncias, informações sobre a situação dos indígenas. No questionário enviado as províncias, dentre outros itens a serem averiguados, constava os costumes característicos de cada “tribo”, o “desenvolvimento intelectual e moral”, as

relações dos aldeamentos com as populações circunvizinhas e quais os índios que poderiam ser dispensados da tutela dos diretores para demarcação de parte das terras em lotes destinados às famílias indígenas e outra parte a ser vendida em hasta (leilão) pública. (SILVA, 2021).

Portanto, o discurso oficial e a legislação no período justificavam a medição, demarcação e loteamento das terras indígenas, como forma de solucionar conflitos entre os nativos e os invasores, legitimando os arrendatários tradicionais que paulatinamente tinham se apossado das terras dos aldeamentos. Sistemáticamente, era afirmado pelas autoridades que os indígenas estavam “confundidos com a massa da população” e somava-se à negação da identidade dos indígenas, muitos pedidos de autoridades e invasores nos territórios indígenas, para declaração legal da extinção dos aldeamentos, pois ocorrera o suposto desaparecimento dos indígenas.

A imagem do indígena como trabalhador foi evidenciada nas discussões sobre a abolição do trabalho escravizado negro e a viabilidade de colonos imigrantes como mão de obra para a lavoura. O jurista Perdigão Malheiro afirmava que o Governo para promover a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, “não deixasse de insistir em aproveitar também os destroços da raça indígena”, diante das dimensões dos país a escassez e necessidade de braços (MALHEIRO, 1976, p. 243), declarando também que se devia “facilitar” de forma a “mais breve possível que eles (os indígenas) se confundissem na massa da população” (MALHEIRO, 1976, p. 247). Os debates a respeito da mão-de-obra para a lavoura e o futuro do país,

ocorria desde os anos 1840 no interior do IHGB, entre os defensores da imigração dos colonos europeus e os favoráveis a utilização dos indígenas como força de trabalho em substituição a negra escravizada (GUIMARÃES, 1988, p. 21).

Uma imagem acerca do indígena também de caráter integracionista foi propagada pelo General Couto de Magalhães, um dos maiores, senão o maior promotor dessa ideia no período. Em 1876, Couto Magalhães cumprindo determinação de D. Pedro II, realizou um estudo científico sobre “a língua Tupi e a descrição das origens, costumes e religião dos selvagens”, elaborado “para figurar na biblioteca americana da Exposição Universal da Filadélfia”, foi publicado posteriormente com o título *O selvagem*. No estudo, o General citou os indígenas como imagem de “raça bárbara” em oposição a raça civilizada, obviamente e naturalmente representada por Couto Magalhães. O militar no texto, defendeu a imagem do indígena civilizado, pacífico e cristão. Reconhecendo “o imenso poder do homem bárbaro” e a “selvageria”, advogou a catequese indígena e o investimento no aproveitamento da mão-de-obra nativa para o país, “mais um milhão de braços aclimatados e utilíssimos nas indústrias pastoris, extrativas e de transportes internos, únicas possíveis por muitos anos no interior”.

O General construía a imagem do índio trabalhador, do indígena potencializador do progresso econômico nacional e além do nativo habitando espaços disponíveis para a colonização, possibilitando “conquistar duas terças partes do nosso território, que ainda não pôde ser pacificamente povoado por causa dos selvagens” (MAGALHÃES, 1975, p. 13-17). As

várias imagens acerca dos indígenas a partir de meados do século XIX estavam relacionadas com os subterfúgios utilizados para legitimação de esbulhos das terras indígenas. E também, diante das pressões e restrições crescentes ao uso da mão-de-obra negra escravizada na grande lavoura, os indígenas foram pensados como uma possibilidade de substituição para o trabalho livre.

Nos anos 1870 ocorreram mudanças significativas no Brasil. Com a grande virada antirromântica e a recepção de novos pressupostos científicos-filosóficos em voga na Europa, e estes influenciaram decisivamente nas ideias debatidas nos centros culturais, acadêmicos e círculos intelectuais no país (SKIDMORE, 1976; VENTURA, 1991; SCHWARCZ, 1993). As imagens ora afirmaram a felicidade, a ingenuidade natural indígena, ora enfatizaram a degeneração indígena, nas representações de Rugendas e von Martius, em uma tensão entre a “idealização e a desilusão”, do desencanto europeu com as imagens utópicas sobre o mundo selvagem, na busca de uma imagem, um conceito objetivo do homem e da Natureza na América (VENTURA, 1991, p. 32).

Talvez as mudanças que ocorriam no país foram simbolizadas na polêmica entre José de Alencar e Joaquim Nabuco. Este publicamente em 1875 atacou o Romantismo de Alencar. A crítica de Nabuco representava os confrontos de duas gerações, de diferentes projetos políticos das elites para o Brasil. O autor de “Iracema” concebia a nacionalidade como resultado da formação histórica do país, constituindo uma civilização enraizada nas diferentes matizes culturais, onde o indígena era a expressão ímpar das origens americanas.

Joaquim Nabuco por sua vez, defendia uma vinculação entre progresso e civilização, com país inserido no movimento mundial, configurado no novo contexto das relações capitalistas, onde o Brasil deveria superar uma “consciência de atraso”, frente ao mundo civilizado europeu “democrático e capitalista” (ALONSO, 1995, p. 242).

As imagens indígenas cultuadas pelo Romantismo passaram a simbolizar o atraso do país. O Brasil ainda era “terra de botocudos e aimorés” (*apud*, FONSECA, 1994, p. 86), como afirmava o abolicionista, monarquista e engenheiro negro André Rebouças em carta ao amigo o compositor Antonio Carlos Gomes, que mesmo após ter estreado com grande sucesso no Rio de Janeiro a ópera “O Guarani”, desejava retornar a Itália, onde morava e continuaria a trabalhar. Apesar das teorias racistas chegarem no Brasil com atraso, a partir de 1870, quando estavam em descrédito na Europa (SCHWARCZ, 1993, p. 41), foram porém dominantes em nosso país até os primeiros trinta anos do século XX, na busca de uma resposta explicativa para uma identidade nacional, nas concepções das imagens indígenas. Apoiadas nos argumentos científicos-filosóficos, baseados na hereditariedade e nas influências do meio para justificar a superioridade da raça branca europeia sobre os outros povos, foram introduzidas no Brasil na corrente das novas ideias do Liberalismo, da ciência e do progresso da civilização, empolgando a intelectualidade brasileira.

A recepção das teorias raciais e dos pressupostos para explicações das diferenças e desigualdades entre as raças, constituiu-se todavia, em um problema para os pensadores brasileiros. Frente aos paradigmas das teorias raciais, como

explicar a participação histórica e a inegável presença das chamadas raças indígenas e negras na formação social do Brasil? Além do mais e, sobretudo, como advogar uma superioridade de uma pretensa pureza racial no Brasil, onde quase nenhum membro das famílias tradicionais - 38 - de uma suposta elite ariana, podia negar na ascendência familiar a miscigenação negra e indígena? Os modelos deterministas raciais embora muito aceitos no Brasil, foram adaptados e não simplesmente copiados pela intelectualidade do país, às peculiaridades da realidade multirracial local. As teorias raciais encontraram acolhida em diferentes centros de pesquisas e instituições de ensino, bem como no universo dos museus, nas revistas e outras publicações científicas.

Os estudos de Etnologia e de Antropologia estabeleceram as relações entre barbárie, criminalidade, degeneração, doença e inferioridade racial das “sub-raças” negra e indígena. Foi afirmada a imagem de barbárie associada ao “índio botocudo”, intensificou-se as pesquisas científicas oficiais sobre os índios: a imagem do índio “botocudo” como paradigma explicativo para as origens e desenvolvimento da espécie humana. Reafirmou-se a imagem dos “botocudos” atribuída a todos os povos indígenas, habitantes nas matas, no interior do país, chamados de selvagens ao resistirem as frentes colonizadoras invasoras nos territórios onde habitavam. Como “índios da ciência”, foram examinados muitos crânios de “botocudos” em estudos no Museu Nacional.

A defesa da mestiçagem, fusão das raças negra e indígena com a raça branca, como caminho para o branqueamento da raça, foi a solução encontrada com a adoção das teorias raciais

deterministas diante da realidade multirracial no país. Com a proposta da miscigenação, reafirmou-se o indígena e o negro com imagens de raças inferiores. No campo das ideias literárias, a partir da década de 1870 com a virada antirromântica, um dos maiores expoentes foi Sílvio Romero, crítico vinculado a Faculdade de Direito de Recife, um dos grandes centros de debates das teorias raciais, frente a realidade multirracial e na defesa da mestiçagem para explicar o país.

Com a ascensão da literatura realista e naturalista influenciada pelos pressupostos raciais deterministas, em oposição ao Romantismo e ao Indianismo, ocorreu a exaltação das imagens do mestiço e portanto, as imagens negras e indígenas foram deixadas de lado nos escritos literários: “O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional” (ROMERO, 1980, p. 120). Ao longo do século XIX existiu uma diversidade e pluralidade de imagens a respeito dos indígenas, essas imagens corresponderam aos diferentes momentos políticos e as mudanças sociopolíticas ocorridas no país, expressando as oposições entre o Tupi como símbolo da nacionalidade e o Tapuia como bárbaro, selvagem. Entre o índio dócil, catequizado, mestiçado integrado a civilização e o índio feroz, hostil, sem sentimentos, a ameaçar a civilização. Oposição entre o aldeamento e a selva, entre o ócio, a liberdade e a disciplina, o trabalho; entre o atraso e o progresso, entre a degeneração e a civilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do Século XIX, foram afirmadas várias imagens sobre os indígenas expressando o etnocentrismo nos diversos discursos construídos, a partir da suposta supremacia da raça branca, representante da obra redentora da civilização. Imagens a respeito dos indígenas, justificadas com os pressupostos científicos-filosóficos, através das teorias explicativas das diferenças e desigualdades raciais, para legitimaram a ordem social vigente, as violências, as antigas práticas das invasões territoriais, a negação dos direitos históricos dos nativos e a dispersão de povos indígenas.

O Censo realizado no Brasil em 2010 contabilizou cerca de 900 mil indígenas, sendo 305 povos, falantes de 274 línguas. (IBGE, 2010). Os resultados preliminares do Censo IBGE/2023, apontaram mais de 1.652.000 indígenas no país.³ Para além dos números, as informações censitárias provocam reflexões para repensar as construções de imagens sobre os indígenas no século XIX e discursos ainda advogando o desaparecimento dos povos nativos, omitindo, negando os direitos dos povos indígenas. Porém, na atualidade os povos nativos afirmam as sociodiversidades indígenas para ser reconhecer um Brasil pluriétnico e os indígenas como cidadãos brasileiros, mas com especificidades socioculturais. Como escreveu o indígena Gersem Baniwa:

³ Com a coleta concluída na TI Yanomami, Censo já registra 1.652.876 pessoas indígenas em todo o país.

<https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques.html?destaque=36595>

Acesso em: 05 mai. 2023.

A cidadania é a pertença passiva e ativa de indivíduos em um estado-nação específico, com determinados direitos e obrigações universais igualmente distribuídos. Pessoas e coletividades podem possuir os próprios imperativos morais, costumes ou mesmo direitos específicos, que se tornarão um direito atrelado à cidadania, se forem aplicados e garantidos pelo Estado. A questão fundamental para avançar na cidadania indígena é superar a noção limitada e etnocêntrica que a entende como direitos e deveres comuns de indivíduos que partilham os mesmos símbolos e valores nacionais. Ora, os povos indígenas não partilham a mesma língua, a mesma história, os mesmos símbolos, a mesma estrutura social e, muito menos, a mesma estrutura política e jurídica da sociedade brasileira dominante, uma vez que possuem símbolos, valores, histórias e sistemas sociais, políticos, econômicos e jurídicos próprios (LUCIANO, 2013, p. 183).

Reconhecido intelectual e ativista pelos direitos indígenas, Doutor em Antropologia, ex-professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atualmente professor na Universidade de Brasília (UnB), com muitos textos e livros publicados, para Gersem Baniwa os indígenas nos territórios onde habitam seguem normas próprias, contrárias até ao Estado brasileiro, em uma contradição exigindo muitas vezes deixar de ser índio para a aquisição da cidadania, como perda da identidade indígena. E para superar essa relação de contradição,

Para que a cidadania diferenciada dos povos indígenas se consolide, é necessário incorporar à

noção o reconhecimento do direito de diferenciação, garantindo-se a igualdade de condições não pela semelhança, e sim pela equivalência. Em outras palavras, é preciso criar novos campos sociais e políticos em que os índios sejam cidadãos do Brasil e, ao mesmo tempo, membros plenos das respectivas sociedades étnicas a que pertencem. A concepção do Brasil como um país pluriétnico é uma porta de entrada para isso, mas não se mostrará suficiente, enquanto o exercício da multiculturalidade não for incorporado a vida prática da sociedade nacional. Apenas a convivência intercultural efetiva é capaz de tornar possível a coexistência entre a lógica da etnia e a lógica da cidadania (LUCIANO, 2013, p. 184).

Nas últimas décadas os povos indígenas afirmam direitos, sobretudo aos territórios esbulhados, invadidos ou ameaçados. Nessa perspectiva, as mobilizações evidenciam os protagonismos sociopolíticos dos indígenas no Brasil, uma vez que

Os povos indígenas alcançaram avanços importantes em seus processos de autonomia, protagonismo e empoderamento etnopolítico. Tais avanços podem ser exemplificados por meio da construção de uma complexa e ampla rede de organizações indígenas, que na atualidade exerce papel vital de guardião dos direitos indígenas e da autenticidade do Brasil real em todos os níveis locais, regionais e nacional (BANIWA, 2019, p. 18).

Cerca de 6.000 indígenas com lideranças e caravanas, vindos de todas as regiões do Brasil, participaram do 19º Acampamento Terra Livre (ATL), realizado de 24 a 28 de abril/2023 em Brasília/DF, promovido pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e as organizações de base regionais. Na Capital Federal os indígenas realizaram várias discussões e mobilizações, afirmando e reivindicando a garantia de direitos.

Na Carta final do ATL,⁴ destinada ao Presidente Lula, escreveram:

A nossa principal força está na união da nossa diversidade de povos e é justamente essa diversidade que garante a preservação dos nossos biomas. Nossas Terras estão na Mata Atlântica, no Cerrado, na Amazônia, nos Pampas, na Caatinga e no Pantanal. Cada área demarcada é um fôlego a mais para o Planeta.

Precisamos enfrentar de frente o racismo ambiental, pois são as populações que protegem e defendem o meio ambiente são as que pagam o preço mais alto da crise climática. Nós povos indígenas não somos responsáveis pela crise climática, mas nos colocamos à frente para defender o planeta e convocamos nossos aliados para partilhar a luta. Por esse motivo, decidimos decretar EMERGÊNCIA CLIMÁTICA durante o 19º Acampamento Terra Livre (ATL), pois somos

⁴ Carta ATL 2023: sem demarcação, não há democracia.

<https://cimi.org.br/2023/05/carta-atl-2023-sem-demarcacao-nao-ha-democracia/> Acesso em: 05 mai. 2023.

nós, povos e Terras indígenas, a reserva para a vida no planeta.

E após enfatizarem os avanços das políticas públicas nos primeiros meses com o novo Governo Federal, reivindicaram: “A retomada da política de demarcação e proteção das terras indígenas, com um cronograma é fundamental. Precisamos pôr um fim aos conflitos e toda violência que nos atinge em decorrência da paralisia dos processos de demarcação”. E concluíram:

Certos de seu compromisso com o Brasil; certos de sua ética e caráter forjados na esteira da linha de produção metalúrgica; certos da sua capacidade de governar este país para todos os povos que o ergueram sobre o derramamento de sangue e suor, firmamos aqui este compromisso mútuo de retomar a direção da nossa democracia e demarcar a trilha que nos levará à pátria dos trabalhadores e trabalhadoras, à nação pluriétnica do BEM VIVER.

No governo passado, foram estimuladas invasões nos territórios indígenas, com a conivência e omissão de conhecidas autoridades públicas. Diante daquele contexto de retrocessos sociopolíticos no país, os indígenas denunciaram as violências reafirmando os protagonismos, questionando assim as muitas imagens, ideias e discursos ainda equivocados sobre os povos indígenas, no Bicentenário da Independência do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Ângela M. O ocaso do Romantismo: a polêmica Nabuco-Alencar. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 247.

AMOROSO, Rosa Marta; SÀEZ, Oscar Calavra. Filhos do Norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975. (Vol.1).

FONSECA, Rubem. **O selvagem da ópera**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

GUIMARÃES, Manoel L S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos** 1988, vol.1, p. 5-27.

HARTMANN, Tecla O. A contribuição da iconografia para o conhecimento dos índios brasileiros no século XIX. São Paulo, **Museu Paulista da Universidade de São Paulo**, 1975 (Série Etnologia, vol.1).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em: 16 dez. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Gersem Baniwa). **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

LISBOA, João Francisco. **Crônica política do Império**. [Introdução e seleção de Hildon Rocha]. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Brasília: INL, 1984.

MARCATO, Sonia de Almeida. A repressão contra os Botocudos em Minas Gerais. **Boletim do Museu do Índio**, 1979, p. 7-8.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de [General Couto de Magalhães]. **O selvagem**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

MALHEIRO, Perdigão. **A escravidão no Brasil**: ensaio histórico, jurídico, social. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: INL, 1976.

MARTIUS, Karl F. P. Von. **O estado de direito entre os autóctones do Brasil**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1992.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia, de maioria a minoria (1750-1850)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

NICOLA, José de. José de Alencar vida e obra. In: ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: Scipione, 1994.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1980.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Edson. **Aldeia de Escada: conflitos, esbulhos de terras e resistências indígena em Pernambuco no século XIX**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Nélson W. **História da Literatura Brasileira**. 8. ed. atual. São Paulo: Bertrand Brasil, 1988.

VENTURA, Roberto. **Estilo tropical**: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

INDEPENDÊNCIA E CIDADANIA: POVOS INDÍGENAS E O ADVENTO DO LIBERALISMO NO CEARÁ

João Paulo Peixoto Costa

INTRODUÇÃO

A população indígena no Brasil no início do século XIX era bastante diversa, não apenas em termos culturais e linguísticos, mas também social e juridicamente. Alguns grupos classificados como *bugres* e *botocutos* sofriam com o genocídio brutal de uma guerra “justa” promovida por dom João VI pelas Cartas Régias de 1808 e 1811, em nome da expansão de áreas produtivas e da consolidação de seu poder (SOUZA, 2012, p. 34-257. MOREL 2018, p. 109-220). Outros eram sujeitos à Carta Régia de 1798, que teoricamente restaurava a liberdade integral dos índios extinguindo a tutela, mas submetia-os na prática a trabalhos forçados, ao ingresso em corpos militares e suprimindo garantias políticas (MACHADO, 2006, p. 61-72. MOREIRA, 2019, p. 305-348). Outros, talvez em condições menos precárias, viviam sob o Diretório dos Índios, lei setecentista ainda vigente em regiões como o Ceará.⁵

⁵ Havia ainda muitas outras realidades de indígena oitocentista passíveis de análise hoje, como os que buscavam ser atraídos aos domínios portugueses em regiões de fronteira interna e externa, os que viviam fora de sua vila de origem e eram registrados como brancos nos mapeamentos populacionais, os que passaram a empregados em fazendas ou os escravizados ilegalmente.

O Diretório foi promulgado em 1757 para o Grão-Pará e expandido ao restante do Brasil em 1758, durante o reinado de dom José I e pela atuação do poderoso ministro marquês de Pombal. Seu objetivo era integrar os indígenas à sociedade colonial portuguesa por meio do trabalho e pela mudança dos costumes, igualando-os aos demais súditos mas submetendo-os à tutela de um diretor. Por ele foi decretada aos índios a liberdade, a propriedade das terras e o direito a cargos de vereação nas câmaras municipais das vilas, eretas das antigas aldeias religiosas (SILVA, 2005). A lei foi extinta pela Carta Régia de 1798 em algumas regiões e, após a independência, abolida pelo Conselho de Estado na sessão n.º 16 de 23 de setembro de 1822 (SAMPAIO, 2009, p. 182-183),⁶ mas seguiu vigente em capitanias e províncias longe de fronteiras internacionais, sem áreas de expansão agrícola e extrativista e altamente dependentes da força de trabalho indígena oriunda das vilas e povoações de índios (COSTA, 2018, p. 47-56). Com as transformações provocadas pelo constitucionalismo em Portugal a partir de 1820 e a chegada de ideias liberais na América, os índios que viviam sob a “liberdade tutelada” do Diretório passaram a ter expectativas de ampliação de sua autonomia.

No Ceará, o contato dos povos indígenas com o liberalismo foi marcado por velozes e intensas transformações. Em menos de 10 anos muita coisa aconteceu: participaram da formação de

⁶ Sessão n.º 16 do Conselho de Estado do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 16 de setembro de 1822. ATA do Conselho de Estado. Brasília: Senado Federal/Arquivo Nacional, 1973, p. 53.

um novo Estado nacional em 1822, atuaram em batalhas militares, se envolveram em movimentos contestatórios, mas em 1831 viram suas antigas garantias políticas serem desmanteladas. A perda de direitos se originou com a promulgação da Constituição de 1824 e as posteriores interpretações legislativas de seus artigos no que tangia aos índios. Passaram à condição de cidadãos, visto que eram livres e nascidos no Brasil, e, como iguais aos outros em uma sociedade liberal, não poderiam estar sujeitos a ordenamentos legais do Antigo Regime, como era o caso do Diretório dos Índios. Como consequência dessa percepção, foram desfeitos dos assentos nas câmaras municipais das vilas de índios e as patentes militares em corpos de ordenança (XAVIER, 2015, p. 79-133. COSTA, 2018, p. 83-99, 137-164, 279-355).

Essa história turbulenta pode ser dividida em duas fases. A primeira, que vai de 1821 e a 1825, foi marcada principalmente pelo antilusitanismo e luta indígena em torno da manutenção das garantias do Antigo Regime. A segunda, de 1825 a 1831, foi quando os índios passaram a ser classificados como “cidadãos” pelas autoridades provinciais para justificar seu “desaldeamento” e a extinção dos direitos originados no período colonial, em consonância com as transformações processadas pelo legislativo nacional nas estruturas jurídicas e administrativas do Brasil.

INDEPENDÊNCIA: ANTILUSITANISMO E LIBERDADE

Na primeira metade dos anos 1820, a partir do constitucionalismo português, os índios do Ceará lutavam pela

manutenção das prerrogativas que haviam adquirido desde o reinado de dom José I e a promulgação do Diretório, ou seja: a confirmação de seu direito a terra, os cargos políticos nas câmaras de suas vilas, a condição de súditos “iguais” aos outros e – conseqüentemente e o mais importante – sua liberdade. O movimento liberal e constitucional dos portugueses da Europa ameaçava diretamente os direitos indígenas por subjugar o rei, de quem emanavam as mercês, e que acabou transladado para o outro lado do oceano. O monarca era tradicionalmente a entidade protetora por excelência dos índios diante das autoridades locais, ambiciosas de suas terras e na exploração violenta e barata de sua força de trabalho. Por isso, a recém formada “identidade brasileira”, que rompia com as Cortes de Lisboa e que era encabeçada por dom Pedro I – o rei que ficou – representava a permanência da relação dos índios com a monarquia consolidada desde o século XVIII, de suas prerrogativas e da condição de vassalos livres.

Além disso, as escolhas indígenas diante desses grandes dilemas se concatenavam com as dissensões políticas provinciais. As elites do entorno da capital, Fortaleza, foram acérrimas inimigas dos índios por serem as mais interessadas no usufruto de sua mão de obra, por se posicionarem fiéis às Cortes de Lisboa e porque eram formadas por portugueses europeus (XAVIER, 2015, p. 81-82. COSTA, 2018, p. 139-142). Foram elas quem obrigaram o então governador Francisco Alberto Rubim a jurar a Constituição que se fazia em Portugal em 14 de abril 1821 e depuseram-no em 3 de novembro para a formação de uma Junta Governativa (ARAÚJO, 2018, p. 63-88). De acordo com os vereadores da câmara municipal de

Fortaleza, se opunham a ele, entre outros motivos, por verem a agricultura

... privada dos braços dos índios, que até então o Diretório lhes facultava, o qual foi logo pelo dito governador derogado, sem haver ordem régia para isso: subcarregada de uma dívida enorme pelos prejuízos que sofreu de perder quase toda a sua colheita por aquela proibição de não facultar-se-lhe os índios, a quem oferecendo-lhes o jornal como a qualquer outro jornaleiro jamais queriam trabalhar pela licenciosidade própria de sua conduta.⁷

Na sua perspectiva sobre a lógica jurídica portuguesa, a falta de “ordem régia” para que o Diretório tivesse sido derogado pelo governador mostra que a Carta Régia de 1798, que aboliu a lei indigenista pombalina no Pará, não foi automaticamente direcionada para todo o Brasil. É interessante perceber que o mesmo grupo político-econômico que apoiava a adesão cearense à revolução liberal lusitana também exigia a permanência de uma lei do Antigo Regime justamente pelo que tocava no trabalho forçado indígena. Da forma como se referiram aos índios, tratados como ingratos preguiçosos ainda que supostamente remunerados de forma correta, esconderam a própria autoria das explorações corriqueiras e deixaram transparecer seu desprezo e rivalidade.

⁷ Da câmara de Fortaleza a dom João VI. Fortaleza, 17 de novembro de 1821. Arquivo Nacional (AN), série Interior – Negócios de Províncias (AA), código IJJ9 513.

A postura indígena durante o período constitucional português era bem diferente, como se evidencia em um memorial produzido pela câmara municipal da vila de índios de Messejana juntamente com os “demais cidadãos” da povoação. Escrito em janeiro de 1822, foi assinada pelos vereadores Joaquim Lopes de Abreu Lage, Lourenço Soares da Costa, Antônio Francisco Pereira e Francisco Pereira Correa Lima, os dois últimos indígenas. No texto encaminhado ao governo da província pediram, entre outras coisas, que o território do município fosse protegido “sem que as justiças das vilas da Fortaleza e Aquiraz se intrometam nela”, a abolição do Diretório para que pudessem vender bebidas alcoólicas e o fim da tutela dos diretores para que fossem “administrados debaixo da inspeção do seu respectivo capitão-mor”.⁸

Atentos aos ventos liberais que sopravam o território português, os índios de Messejana perceberam no momento a oportunidade de ampliação de suas prerrogativas garantidas desde o Antigo Regime. Ou seja, não queriam apenas o cumprimento das determinações do Diretório como o direito de propriedade, mas buscavam ultrapassar a lei que ainda os considerava incapazes e necessitados de tutela. Nesse contexto de redefinição da ordem política e de possibilidades em aberto, se utilizaram de um consolidado espaço administrativo da ação indígena – a câmara municipal – para se inserir na *igualdade perante a lei* prevista pelo liberalismo por meio da condição de

⁸ MESSEJANA. Ofício da câmara de Messejana ao Governo Provisório. Messejana, 15 jan. 1822. Biblioteca Nacional (BN), códice II-32, 24, 9.

cidadãos (SOUZA, 1999, p. 118. SLEMIAN, 2009, p. 73. SANTOS, 2013, p. 63-67, 80. DANTAS, 2018, p. 169-170).

Em setembro de 1822, durante os acontecimentos que levaram à separação do Brasil do Reino Unido com Portugal, a oposição entre os índios e a elite da capital cearense se manifestou de forma tensa no levante ocorrido em Maranguape, próximo a Fortaleza. De acordo com o governo da agora *província* do Ceará, já ocupado pela elite fortalezense, cerca de 600 índios se dirigiram “às fazendas do diretor geral, o sargento-mor José Agostinho, e o juiz de fora pela lei Joaquim Lopes com ânimo de assassiná-los, e sempre roubaram as casas, dando gritos *contra os europeus, e a favor da liberdade dos escravos*”.⁹ Os dois eram naturais de Portugal, e o segundo conhecido usurpador de terras indígenas na serra de Maranguape: ou seja, ao afrontá-los, os índios também ameaçavam boa parte dos membros do governo provincial. Além disso, bradar pelo fim da escravidão era confrontar todo um sistema econômico e uma tradição absolutamente cara às elites da América portuguesa (XAVIER, 2015, p. 82-85. COSTA, 2018, p. 143-150).

As acusações eram fortes o suficiente para a exigir uma repressão exemplar aos índios rebeldes. Em poucos dias os envolvidos na rebelião foram todos capturados, presos e severamente castigados. Só foram soltos em fevereiro de 1823 pela nova Junta de Governo formada por autoridades do interior do Ceará que depuseram a elite de Fortaleza em janeiro.

⁹ Do Conselho Consultivo do governo do Ceará à câmara da vila de Arronches. Fortaleza, 23 de setembro de 1822, Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC), fundo Governo da Capitania (GC), livro 32, p. 29. Grifo meu.

A nova composição governativa, tendo à frente nomes como José Pereira Filgueiras e Tristão Gonçalves, era contrária à concentração do poder na capital e alinhada a dom Pedro I. Desde o início do mandato contou com a aliança dos indígenas, selada com a intermediação junto ao imperador em prol do perdão régio aos presos de Maranguape por meio de um relato escrito acerca dos acontecimentos que contou com um abaixo-assinado de 21 envolvidos. Para o governo, os índios deveriam ser inocentados "visto que o seu único crime era defender a independência".¹⁰ A versão indígena, produzida em conjunto com os novos mandantes da província, é bem diferente daquela feita pelo antigo governo:

Aparecendo nos princípios de setembro do ano passado [1822] proclamações de sua Majestade Imperial, então príncipe regente do reino do Brasil, nessas tratava aos europeus por inimigos da nação brasileira e às tropas anunciava que ao longe se forjavam grilhões para nos prender, e afirmando seu reverendo pároco a estação da missa conventual que dentro em três meses seriam escravos. Os índios alvoroçados, lembrados dos seus ferros antigos, pegarão dos seus arcos e das suas flechas na noite do dia 22 de setembro, convida[ram] os habitantes a vingar a sua liberdade debaixo dos auspícios d'El Rei [?] Defensor do Brasil. [Fizeram] retumbar nos ares seus Nomes Augustos, a sua independência política. Corre[ram] à casa de José Agostinho

¹⁰ Sessão da Junta Provisória de Governo do Ceará. Fortaleza, 13 de fevereiro de 1823. APEC, GC, livro 32, p. 63V.

Pinheiro para saber se assinava a causa, assim como já tinham feito aos demais europeus da povoação. Não derrama[ram] uma só gota de sangue, e nem maltrata[ram] a pessoa alguma; e se arromba[ram] as portas de seu diretor foi somente para saber-se do seu partido. Concorreu o povo em massa [?] para a casa de Joaquim Lopes de Abreu, não para ofendê-lo, sim para expulsá-lo para fora das suas usurpações. Foi então que apareceu um indigno e leve furto.

Logo de início, a postura dos índios acerca das notícias que lhes chegaram foi apresentada como fiel ao monarca, devota à religião católica e horrorizada diante da possibilidade de reescravização, o que revela que a atuação indígena no contexto de independência não rompeu com a cultura política do Antigo Regime (ALMEIDA, 2007, p. 204-205). Segundo eles, o intuito de suas ações tinha a ver com a consolidação da causa do Brasil, o que justificava o arrombamento e o leve furto. Passaram longe da violência e, ao convocar outros habitantes e inquirir os europeus do lugar, mostravam-se os mais prestimosos brasileiros ao retumbarem sua *independência política* (XAVIER, 2015, 85-98. COSTA, 2018, p. 151-157).

A partir daí a associação entre independência, antilusitanismo e luta por liberdade marcou a atuação política indígena no Ceará nos primeiros anos do Brasil emancipado. Em abril de 1823, uma tropa de índios de Vila Viçosa foi mobilizada para proteger algumas localidades na província do Piauí, que ainda era palco de conflitos sangrentos com agrupamentos armados fiéis às Cortes de Lisboa. Acerca da

estadia em solo piauiense, registrou-se a participação indígena em atos de insubordinação militar, saques e ataques a quem fosse acusado de ser lusitano. De acordo com o juiz José Marques Freire

... aos povos só lhes serviam o nome (grito) de “morra, é corcunda”. [...] Depois foram muitos roubados pelos índios, que não deixaram em casa vidros, e nem coisa alguma. [...] Nesta vila ficaram todas as casas abertas por as tombarem as portas; e roubarem tudo; assim estavam fazendo por fora a quem possuía alguns bens; bastava ter alguma coisa para ser chamado “corcunda”, e ser logo roubado.¹¹

A guerra de independência no Piauí é indício de que o papel do povo talvez tenha sido bem mais decisivo no interior do país e em províncias distantes do Rio de Janeiro do que supõe José Murilo de Carvalho (2014, p. 33). Além disso, aqui importa mais destacar que fúria indígena em solo piauiense, juntamente com a de outros pobres que atuavam na causa brasileira contra os corcundas, extrapolou os que meramente havia nascido na Europa para seus reais inimigos de sempre: a elite proprietária (COSTA, 2018, p. 296-314). Contrariando Carvalho, o que unia todos esses grupos era a “luta popular pela liberdade” (2014, p. 34), que ainda que não fosse o único,

¹¹ De José Marques Freire à junta governativa do Piauí. Campo Maior, 7 de maio de 1823. Arquivo Público do Estado do Piauí, série Independência, livro 4.

era componente crucial para a adesão de províncias como Ceará e Piauí à independência do Brasil.

No ano seguinte, a aliança dos povos indígenas do Ceará com o grupo do interior que governava a província continuou com a adesão cearense à Confederação do Equador. Foi a primeira vez que os índios se posicionaram no espectro abertamente liberal e contrários ao rei, acusado de mancomunação com uma possível recolonização portuguesa e de despotismo após a violenta dissolução da Assembleia Constituinte em 1823, a promulgação da Constituição de 1824 e o famigerado “poder moderador”. Tais questões são expressas no seguinte ofício de Tristão Gonçalves à câmara da vila de índios de Arronches:

Agradeço aos meus patrícios as expressões de amizade no ofício de 15 do presente. Fiquem V. Ss. certos que ou nós salvamos a pátria, ou havemos de acabar de baixo das suas ruínas; e persuadam-se que nos últimos bocejos da vida conservarei os mesmos sentimentos sem duvidar jamais da probidade dos valorosos brasileiros da vila de Arronches. Assaz me tenho explicado com V. Ss. não só em papéis públicos, mas nos particulares. Se querem ser escravos, sigam, e jurem o projeto; enquanto a mim e aos liberais, responderemos com as armas na mão até mil vezes morrermos do que assinarmos uma só vez o selo abominável do servilismo.¹²

¹² De Tristão Gonçalves de Alencar Araripe à câmara de Arronches. Fortaleza, 21 de julho de 1824. Diário do Governo do Ceará. Fortaleza, 30 de

Mesmo sem conhecer o conteúdo do texto enviado pelos membros do senado de Arronches, percebe-se que também partia dos índios a iniciativa de consolidar a aliança com o governo. Além da estratégia de estreitamento da amizade por parte das lideranças rebeldes, a mudança de rumo político indígena se deu porque novamente foi colocada em xeque sua liberdade. Os índios viam na Constituição o retorno ao servilismo, e nos liberais de então o reconhecimento de serem “valorosos brasileiros”, tratamento radicalmente diferente do recebido pelas lideranças provinciais de outrora. A abominação à escravidão era uma forte marca de sua cultura política originada no Antigo Regime.

Para os índios, portanto, a consolidação da independência significava a luta constante pela manutenção da liberdade. Por isso, lideranças das diferentes vilas e povoações de índios estiveram presentes na sessão que proclamou a adesão do Ceará à Confederação do Equador, em 26 de agosto de 1824. Dentre elas, o “capitão-mor e eleitor” de Arroches Vitorino Correia da Silva *Parangaba*,¹³ que, a exemplo de muitos patriotas brancos do período, registrou-se como “eleitor” para demarcar sua posição de *brasileiro* e adicionou um nome indígena ao seu em português – que correspondia justamente à antiga

julho de 1824, nº. 15, p. 1V. AN, fundo Confederação do Equador (IN), caixa 742, pacote 4.

¹³ ATA da sessão extraordinária e grande conselho provincial. Fortaleza, 27 de agosto de 1824. Apud. Confederação do Equador. *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza: Tipografia Minerva, tomo XXV, 1911, p. 295-299. Grifo meu.

toponímia da sua vila de origem – como forma de posicionar-se contra as ameaças vindas da Europa (COSTA, 2018, p. 329-350).

Com a morte de Tristão Gonçalves, a prisão de Pereira Filgueiras e a tomada de Fortaleza por lorde Cochrane em 18 de outubro, os índios foram convencidos a voltar ao lado de dom Pedro I. De acordo com o mercenário inglês,

Os chefes indianos [sic], assim como a gente que deles dependia, foram de grande préstimo na restauração da ordem, combinando robustez corporal superior com atividade, energia, docilidade, e força de aturar que nunca falhava – formando, com efeito, os melhores padrões da raça nativa que eu vira na América do Sul (COCHRANE, 1856, p. 184-185).

Salta aos olhos a importância dada por Cochrane aos soldados indígenas e seus oficiais, destacando sua importância militar e a necessidade de se ter com eles aliança para qualquer um dos lados do conflito. Para os indígenas, a mudança de espectro foi um reconhecimento de que não havia mais condições para resistência diante da morte e prisão das principais lideranças confederadas e da rendição da capital da província. A oferta de uma nova aliança por parte dos vencedores representantes do rei dom Pedro I era a única saída para preservar suas prerrogativas.

Com a derrocada da Confederação do Equador e o reconhecimento do soberano do império do Brasil no Ceará, as manifestações políticas indígenas e de outros grupos subalternos se expressaram de forma semelhante ao contexto

anterior à rebelião. Há relatos de ações violentas protagonizadas por pobres contra “patriotas” e “brancos”, demonstrando que a definição de inimigo para esses grupos agregava tanto a fidelidade ao monarca – ainda entendido como a entidade protetora – quanto um forte fator racial (COSTA, 2018, p. 350-352; CÂNDIDO, 2018, p. 211-213).

Os índios de Viçosa, por sua vez, foram mobilizados pelo governo da província em janeiro de 1825 para capturar o liberal João de Andrade Pessoa Anta na vila de Granja. Por lá, de acordo com as memórias registradas por João Brígido, os indígenas “se dispersaram pelas ruas e cometeram toda sorte de violências, saqueando e açoitando homens e mulheres, até de famílias importantes. Dezenove pessoas sofreram esse vilipêndio” (BRÍGIDO, 1889, p. 66). No mês de setembro, o comandante das armas Conrado Jacob de Niemeyer relatou ao presidente Azevedo e Sá “que os índios de Vila Viçosa [eram] insolentes, que os anarquistas da Granja não sossega[vam] e [estavam] em contínua rivalidade com os ditos índios”.¹⁴ Neste contexto de reestabelecimento da ordem imperial no Ceará após a Confederação do Equador, a cultura política dos índios de Viçosa se expressava semelhantemente à de outros grupos subalternos e ao que fizeram no Piauí dois anos antes. Ricos e patriotas, liberais e membros de “famílias importantes”: todos eram potencialmente inimigos do rei e ameaças às suas garantias políticas.

¹⁴ De Conrado Jacob de Niemeyer a José Felix de Azevedo e Sá. Fortaleza, 20 de setembro de 1825. AN, IN, caixa 742, pacotes 4 e 5.

CIDADANIA, IGUALDADE E SUBALTERNIZAÇÃO

Até o período que analisamos, só encontrei uma menção ao conceito de cidadania associado aos povos indígenas no Ceará, como vimos no memorial de Messejana escrito antes da independência. Termo mais comum era *brasileiro*, que representava a obstinação dos índios em participar da formação do novo país emancipado. O Brasil, nascido da oposição a um Portugal potencialmente recolonizador e reescravizador, era a garantia de liberdade e da manutenção de mercês conseguidas desde o tempo dos reis lusitanos, particularmente dom José I com a promulgação do Diretório. Ou seja, a luta dos índios por direitos por meio da consolidação do Estado liberal ainda seguia uma lógica corporativa de sociedade, na qual os povos indígenas eram corpos sociais que recebiam mercês em troca da fidelidade ao rei.

Todavia, com a Constituição de 1824, a percepção corporativa foi gradativamente desmantelada, especialmente com as discussões e decisões tomadas nos legislativos nacional e provinciais. Consolidava-se uma visão individualista, com uma sociedade formada por cidadãos, ainda que divididos em categorias diferentes no que dizia respeito à participação eleitoral (SLEMIAN, 2009, p. 97-140. CARVALHO, 2014, p. 35-44). A Carta Magna não cita os índios nominalmente, o que fez parte da historiografia acreditar que a cidadania não os alcançaria (CUNHA, 1987, p. 63. SLEMIAN, 2005, p. 843. SPOSITO). Mas seu artigo 6º definia os *cidadãos brasileiros* como os homens livres nascidos no Brasil: tudo isso eram os índios

que ainda viviam sob a vigência do Diretório (MACHADO, 2015, p. 439-458).

Os do Ceará só começam a ser denominados de cidadãos por autoridades políticas na segunda metade dos anos 1820, e, em todas as vezes, a condição era argumento para a dissolução de seus direitos do Antigo Regime. A primeira ocorrência que encontrei foi em 1826 no parecer emitido sobre os indígenas em 22 de setembro pelo Conselho do Governo cearense em resposta à ordem do Ministério do Império, também dirigida a outras províncias, para confeccionar o Plano Geral de Civilização dos Índios. Segundo os conselheiros do Ceará, o melhor meio para civilizar os indígenas era

... a dispersão geral da aldeação deles, queremos dizer, suspender o Diretório, ficando os mesmos índios sujeitos à polícia como os demais cidadãos do Império, por isso mesmo que se unindo em parentesco por afinidade franca, e livremente com quem lhe aprouver, por isso mesmo que tratando e sociando[sic] com os mais mudarão de conduta, como a experiência tem mostrado com aqueles que, apartados da aldeia, são mui diferentes do que eram: uteis a si e à sociedade, principalmente caindo sobre si o rigor da polícia, que tanto temem e respeitam. Fazemos mais lembrar não ser hoje dificultosa a separação dos índios aldeados, porque grassando a terribilíssima seca do ano próximo passado 1825, a peste, o recrutamento, absorveram quase toda essa desgraçada gente, digna por certo de melhor sorte. Aos índios, somos de parecer, se lhes concederão com justiça e equidade os antigos direitos de suas propriedades,

datas e sesmarias de terras para a sua cultura, não pagando rendimento delas, e mesmo preferindo aos mais concidadãos. Quando pois se mande que os índios se dispersem de suas aldeias e vivam onde muito quiserem, parece-nos que estas datas devem passar ao domínio direto das câmaras respectivas para aforá-las a quem quiser ser útil à província pela sua cultura, não ficando deste modo incultas como tem sucedido no poder dos índios, que nem cultivam todas e nem deixavam os extranaturais cultivar, sem precedência de choques e contestações. No caso, porém, de não parecer conveniente a dispersão de poucos índios que hoje existem na província, [...] os índios de Monte-mor Novo, Monte-mor Velho, e os de Messejana e Arronches deverão ser aldeados na vila de Soure [...]. Quando aconteça serem abolidas ou suprimidas as vilas de Messejana e Arronches, neste caso as terras que se deram aos índios que delas se desaldearem deveram ser incorporadas nos próprios reais, e as da vila de Monte-mor Novo incorporarem-se ao domínio direto da câmara, por que ainda mesmo sendo dos índios aldeados, a mesma câmara sempre aforou-as, quando os índios não precisavam de todas para seu patrimônio.¹⁵

Para os conselheiros, era a supressão do Diretório, com os direitos e deveres dela concernentes, que faria com que os

¹⁵ PARECER do Conselho de Governo da Província do Ceará, 22 de setembro de 1826. In: Documentos sobre os nossos indígenas. *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza: Editora "Instituto do Ceará", tomo LXXVII, 1963, p. 323-324.

índios se enquadrassem plenamente como cidadãos do império. As consequências disso também foram antevistas pelos autores do parecer: sua dispersão e miscigenação não apenas ajudaria na civilização, como também diluiria sua condição étnica e, principalmente, duas importantes prerrogativas: as terras e os cargos de câmara. A sugestão de supressão das vilas de Messejana e Arronches e do deslocamento de seus habitantes indígenas, juntamente com os de Monte-mor Velho e Monte-mor Novo, seria facilitado pelos efeitos mortíferos da seca de 1825 na demografia dessas populações (XAVIER, 2015, p. 108-110).

De posse dos senados de algumas vilas de índios ou da incorporação de outras extintas, abria-se caminho para a dominação das terras de seus termos. Enquanto a discussão de outros Conselhos Gerais de Província sobre a população indígena e sua cidadania tinha como principal objeto o controle da força de trabalho (MACHADO, 2015, p. 464), no Ceará desse período a prioridade inicial era a usurpação de suas terras.¹⁶ O Conselho produziu uma descarada torção jurídica no ancestral direito civil indígena à propriedade, pois ainda que não deixassem de reconhecê-lo, sublimaram-no. Para isso, criaram os argumentos da subutilização da terra e da “necessidade” de incentivar a diluição étnica e comunitária como se tais projetos governativos tivessem respaldo constitucional. O incentivo a miscigenação e dispersão, os deslocamentos forçados e o

¹⁶ Como veremos em seguida, a escassez de mão-de-obra fez surgir a necessidade de reagrupar os índios e reativar o Diretório na província em 1843, excluídas as prerrogativas indígenas nele previstas (COSTA, 2018, p. 113-115).

despojamento dos cargos políticos nas câmaras anulariam as defesas aguerridas da terra tradicionalmente empreendidas por vereadores e lideranças indígenas, como registraram os membros do Conselho.

O Plano Geral de Civilização dos Índios projetado pela Corte não foi concluído, mas as ideias dos conselheiros cearenses eram compartilhadas por outras autoridades da província. Antes da emissão do parecer do Conselho de Governo do Ceará, os membros da câmara de Aquiraz já haviam emitido em dezembro de 1825 e abril de 1826 duas petições ao rei para que os índios de Monte-mor Velho, povoação pertencente ao termo do município, fossem removidos para uma das vilas próximas a Fortaleza.¹⁷ Baseados no argumento de que a povoação estava quase deserta e que os índios seriam melhor vigiados em outra vila, o pedido foi autorizado em agosto¹⁸ e a remoção efetivada em janeiro de 1827 para Messejana¹⁹ (XAVIER, 2015, p. 119-120).

Em janeiro de 1828 foi a vez dos vereadores de Monte-mor Novo pedirem a remoção dos indígenas do lugar, que até então era uma vila de índios, mas cuja população passara a minoria

¹⁷ Da câmara de Aquiraz a dom Pedro I. Aquiraz, 12 de dezembro de 1825. BN, códice II-32, 23, 83, nº1. Da câmara de Aquiraz a dom Pedro I. Aquiraz, 24 de abril de 1826. BN, códice II-32, 23, 83, nº1.

¹⁸ De José Feliciano Fernandes Pinheiro a Antônio de Sales Nunes Berford. Rio de Janeiro, 18 de agosto de 1826. APEC, fundo Ministérios (MN), série Ministério do Império (MI), livro 89.

¹⁹ De Antônio de Sales Nunes Berford a João da Cunha Pereira. Fortaleza, 18 de janeiro de 1827. APEC, fundo Governo da Província (GP), série Correspondências Expedidas (CO EX), livro 4, p. 178V-179.

pela intensa migração de colonos nos últimos anos (COSTA, 2020, p. 34-35). Seguindo o exemplo de Aquiraz e pondo em prática as sugestões do Conselho de Governo, os senadores de Monte-mor Novo produziram um requerimento abaixo-assinado com outros moradores, argumentando que a população indígena decrescera assustadoramente pelos efeitos devastadores da seca de 1825 e que as terras seriam melhor aproveitadas se passassem à gestão da câmara.²⁰ A transferência foi ordenada pela Secretaria de Estado e Negócios do Império em julho também para Messejana²¹ (XAVIER, 2015, p. 124-128. COSTA, 2020, p. 35-45). Em sessão do dia 29 de março de 1830, a câmara de Monte-mor Novo leu “um ofício do presidente da província datado de 17 do corrente participando a esta câmara ter deixado esta vila de ter o título de vila de índios” (CATÃO, 1939, p. 157).

O fim do estatuto de vila de índios em Monte-mor Novo foi o início do processo de abolição do Diretório no Ceará. No final de 1830 começaram as discussões no Conselho Geral da Província que propunham a extinção da lei pela incompatibilidade com a Constituição e a cidadania dos índios. A primeira consideração a este respeito foi a proposta de José Ferreira Lima Sucupira:

²⁰ Abaixo-assinado da câmara e povos da vila de Monte-mor Novo, 7 de janeiro de 1828. Anexo ao ofício de José Lino Coutinho, sem destinatário. Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1831. BN, códice II-32, 24, 15.

²¹ De Manoel Joaquim Pereira da Silva à câmara de Monte-mor Novo. Fortaleza, 19 de junho de 1829. APEC, GP, CO EX, livro 13, p. 55V-56.

Nenhuma razão há para que, em uma associação que tem por objetivo a igualdade perante a lei, sejam alguns dos membros, em contravenção ao pacto fundamental de sua regeneração política, forçados a obedecer leis bárbaras ditadas em tempos prestigiosos pelo capricho de um conquistador. São os nativos índios nossos patrícios e concidadãos, obrigados ainda obedecer a dureza e barbárie de seu Diretório, com manifesta infração da Constituição do Império que os declara cidadãos brasileiros, os que, pela péssima educação e dura escravidão de mais de 300 anos, nem ao menos conhecem seus direitos para reclamá-los: vivendo sem garantia do direito de propriedade, da qual os seus diretores dispõem como bem lhes apraz, arrancando-os muitas vezes do serviço de um lavrador, que lhes paga por mais, para manda-los trabalhar a outros que lhes paga por menos.

Ao final, propôs que se cumprisse “o Diretório unicamente naquela parte que não despuser a Constituição e leis constitucionais”.²² A sociedade compreendida por Sucupira já não era mais corporativa como no Antigo Regime, período associado por ele a barbárie, conquista e escravidão. Por utopia ou cinismo, entendia que viviam um tempo baseado na igualdade dos cidadãos, e, já que assim a Constituição declarava os índios (mesmo sem citá-los), não faria mais sentido o Diretório – que garantia muito mais os direitos de

²² Proposta de José Ferreira Lima Sucupira. Fortaleza, 6 de dezembro de 1830. ATAS do Conselho Geral da Província do Ceará: 1829-1835. Fortaleza: INESP, 1997, p. 165-166.

propriedade indígenas do que os novos arranjos jurídicos e institucionais. É curiosa sua leitura do artigo 6º da Carta Magna, mas também o quanto não reconhecia as prerrogativas garantidas pela lei pombalina e como ignorava a atuação política dos índios pela terra, de posse do conhecimento que tinham da legislação. O que deixou sem explicação era em que partes o Diretório não conflitaria com a Constituição e de que maneira tal arranjo protegeria mais eficazmente os índios e suas propriedades.

Outras propostas sugeriram a abolição do Diretório em 7 de janeiro de 1831, por conta da já pequena quantidade de índios e do pouco trabalho dos diretores, o que indica um provável processo avançado de dispersão da população indígena provocado após o fim da Confederação do Equador, a seca de 1825 e o estabelecimento de políticas abertamente anti-indigenistas na província.²³ Em abril, dom Pedro I abdicou do trono, deixando os índios e outros grupos subalternos sem um monarca protetor e abrindo caminho para a ampliação do poder das elites provinciais.

No mês de julho de 1831 foi a vez de indígenas se utilizarem da condição de cidadãos em prol de seus interesses. Sem dom Pedro pai, os índios de Monte-mor Velho viram no filho uma oportunidade de atualizar sua relação de proximidade e afeição com o monarca e reivindicar o retorno à terra natal. Liderados pelos indígenas José Francisco do Monte,

²³ Proposta de Castro e Menezes. Fortaleza, 7 de janeiro de 1831. ATAS..., p. 171. Proposta de Ângelo José da Expectação Mendonça. Fortaleza, 7 de janeiro de 1831. ATAS..., p. 171.

Manuel Batista dos Santos, Policarpo Pereira de Freitas, Manoel Batista de Oliveira, Anselmo Pereira Lopes, Estevão Pinheiro da Rocha e João Francisco Pereira, produziram um requerimento por meio do qual denunciaram a dom Pedro II

... que foram arrancados pelo despotismo das suas casas e terras e mandados morar em Messejana, com manifesta infração da Constituição do império, que no título 2º, artigo 6º, *os declara cidadãos sem a menor sombra de dúvida*, porque são nascidos no Brasil, e são ingênuos: logo assim devem gozar todos os direitos que a Constituição garante aos cidadãos. É garantido pelo §6 do artigo 179 do título 8º a conservação ou saída do Brasil, guardados os regulamentos policiais, e salvo o prejuízo de terceiro: está claro que nenhum cidadão brasileiro pode ser obrigado a morar em certos e determinados lugares. No §2 do citado artigo e título é garantido o direito de propriedade em toda a sua plenitude. Jamais podiam os suplente serem forçados a largarem as suas casas, os seus sítios e as suas terras para serem exilados sem processo, sem sentença, despótica e arbitrariamente.²⁴

²⁴ De José Francisco do Monte e demais índios de Monte-mor Velho a dom Pedro II. Messejana, sem data [julho de 1831]. BN, códice C-750, 29. Grifo meu. Um ofício do vice-presidente do Ceará José de Castro Silva ao ministro da Justiça Manoel José de Souza França faz referência ao requerimento dos índios de Monte-mor Velho em 28 de julho de 1831. Cf. APEC, GP, CO EX, livro 14. BN, códice II-32, 24, 9.

É impressionante o conhecimento indígena sobre os artigos da Constituição, por meio da qual se basearam para provar que a situação de exílio feria a lei e agredia aquilo que eram sem a menor sombra de dúvida: cidadãos brasileiros! Também chama atenção a linguagem liberal utilizada ao acusarem os articuladores da remoção de *despóticos*, termo comumente empregado pelos defensores da independência para qualificar o império português. Da mesma forma, é curioso que, mesmo adequados ao novo contexto, defendiam um direito de propriedade originado como prerrogativa no Antigo Regime e confirmado pelo próprio Conselho de Governo do Ceará, que corroborou a petição dos vereadores de Aquiraz ao sugerir os deslocamentos forçados de comunidades indígenas. De posse da fluência na escrita, escancararam a ilegalidade da artimanha ambiciosa do mesmo Conselho e da câmara da vila vizinha.

Mas as operacionalizações indígenas da condição de cidadãos não conseguiram conter o processo de desagregação de direitos e exclusão de espaços políticos executado pelas autoridades nacionais e provinciais.²⁵ Em agosto de 1831 a criação da Guarda Nacional extinguiu os corpos de ordenança, abolindo o modelo militar corporativo do Antigo Regime e as patentes de oficiais para lideranças indígenas (COSTA, 2018, p.

²⁵ Os índios de Monte-mor Novo conseguiram autorização para retornar às suas terras em 20 de agosto de 1831 e os de Monte-mor Velho em 20 de dezembro do mesmo ano, mas já destituídos de todos os antigos direitos políticos. De José Lino Coutinho ao vice-presidente do Ceará. Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1831. AN, AA, códice IJJ9 56. De José Marciano de Albuquerque Cavalcante a José Antônio dos Santos Silva. Fortaleza, 6 de outubro de 1832. APEC, GP, CO EX, livro 20, p. 10V-11.

218-226). Em dezembro, o Diretório já não estava mais em vigor no Ceará. No dia 13, o Conselho Geral da Província respondeu à câmara de Messejana (até então vila de índios) negando o pagamento de foro pelos indígenas,

... porque, posto que o Diretório esteja em desuso, e que os índios sejam considerados cidadãos brasileiros pela constituição do império, contudo a lei da criação das vilas lhes garante a cultura das terras do mesmo patrimônio extinto de foro, ou arrendamento em atenção ao que os seus progenitores foram os legítimos possuidores do país, e só por outra lei podem ser privados dessa garantia.²⁶

Mais uma vez, a cidadania indígena era apresentada como uma garantia constitucional e o motivo da inadequação e definitiva abolição do Diretório, associada à opressão pelos conselheiros. Se contarmos a partir da seca de 1825, em cerca de 6 anos quase tudo se acabou para os índios no Ceará, agora integrantes de uma sociedade de cidadãos iguais perante a lei, mas despossuídos de todas as posições políticas que lhes possibilitavam atuar em defesa de seus patrimônios. Depois disso, as vilas de índios de Soure e Arronches foram suprimidas pela lei nº 2 de 13 de maio de 1835, com seus termos anexos ao

²⁶ Parecer do Conselho Geral da Província do Ceará. Fortaleza, 13 de dezembro de 1831. ATAS do Conselho Geral da Província do Ceará: 1829-1835. Fortaleza: INESP, 1997, p. 176-177.

da capital.²⁷ Em 1839 foi a vez de Messejana, pela lei nº 188 de 22 de dezembro, ficando seu território dividido entre Fortaleza e Aquiraz.²⁸

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a gestão da terra nas mãos das elites econômicas, antigas inimigas, a desagregação das comunidades se acentuou, provocando dispersões e quedas populacionais. Em 1840, por meio de relatório à Assembleia Legislativa Provincial, o presidente Francisco de Souza Martins apresentou sucintamente a história dos índios do Ceará nos últimos anos e os efeitos para a província das transformações trágicas que enfrentaram:

Esta província era uma da mais ricas em aldeias de índios, mas estes vão pouco a pouco desaparecendo, de sorte que a raça dos primeiros habitantes do Brasil parece condenada à completa aniquilação pelos imperscrutáveis decretos da providência. Talvez, porém, senhores, que os erros

²⁷ Lei nº 2 de 13 de maio de 1835. In: OLIVEIRA, Almir Leal de. BARBOSA, Ivone Cordeiro (Org.). *Leis provinciais: estado e cidadania (1835-1861)*. Compilação das leis provinciais do Ceará - compreendendo os anos de 1835 e 1861 pelo Dr. Liberato Barroso. Ed. Fac-similada. Fortaleza: INESP, 2009 [1862], tomo I, p. 50.

²⁸ Lei nº 188 de 22 de dezembro de 1839. In: OLIVEIRA, Almir Leal de. BARBOSA, Ivone Cordeiro (Org.). *Leis provinciais: estado e cidadania (1835-1861)*. Compilação das leis provinciais do Ceará - compreendendo os anos de 1835 e 1861 pelo Dr. Liberato Barroso. Ed. Fac-similada. Fortaleza: INESP, 2009 [1862], tomo I, p. 266.

da nossa legislação vão não pouco contribuindo para este funestíssimo resultado, cuja maléfica influência reverte em grande parte sobre nós mesmos, que faltos de braços para auxiliar a agricultura, e desenvolver a indústria, não sabemos aproveitar aqueles que possuímos, e que tão profícuos poderão ser. [...] Jurada a Constituição, porém, entendeu-se nesta província abolido o Diretório dos Índios, porque a lei devia ser igual para todos os cidadãos brasileiros, em cujo número com razão compreendem os índios, mas esta inteligência nem foi razoável, nem conveniente ao país. [...] Por outra parte nossas leis de eleições excluíram os índios de todos os empregos públicos, pois que nelas preponderam a influência e cabala dos brancos, mais hábeis e cavilosos. Abandonados os indígenas a si mesmos, desconsiderados os indígenas de suas aldeias, oprimidos e sempre lesados em seus contratos pela maior esperteza dos de nossa raça, estão desgostosos de sua posição social e suspiram pelo antigo regime...²⁹

A dispersão indígena, que se fez sentir na economia cearense, era resultado drástico e o mais visível de uma das mais importantes ações anti-indigenistas do início do império: a exclusão dos índios dos empregos públicos, como bem resumiu Martins. O menosprezo à capacidade indígena, bastante

²⁹ MARTINS, Francisco de Souza. *Relatório que apresentou o Exm. Sr. Doutor Francisco de Souza Martins, presidente desta província, na ocasião da abertura da assembleia legislativa provincial no dia 1º de agosto de 1840*. Fortaleza, Tipografia Constitucional, 1840, p. 10-13.

perceptível no relatório, foi motivação fundamental para que se buscasse a abolição dos cargos indígenas nas câmaras. Com a Constituição, as interpretações e leis dela decorrentes – como a abolição do Diretório e a promulgação da lei de reformas das câmaras de 1º de outubro de 1828 – deixaram os índios à própria sorte. Agora eram cidadãos, mas, despossuídos de tudo, só lhes restava suspirar pelo antigo regime, tempo que ainda saudosamente lembravam.

Pelo menos no Ceará, nunca se questionou se a Constituição de 1824 garantia ou não a condição de cidadania aos índios. Com o fim da concepção corporativa de sociedade, o “ser indígena”, antes um corpo social, tendia a ser diluído na unidade de cidadãos brasileiros por meio da Carta Magna. Além de identidade étnica, “ser índio” no Antigo Regime correspondia a um conjunto de deveres e benefícios que não fariam mais sentido na nova sociedade liberal. As reformas administrativas empreendidas no legislativo nacional entre as décadas de 1820 e 1830 caminharam também no sentido de abolir as concepções corporativas. As câmaras municipais no Brasil perderam o poder político que tinham, se submetendo aos governos provinciais, ao mesmo tempo em que deram força aos Conselhos Gerais, balanceando o poder dos presidentes.

No Ceará, foi o Conselho que compreendeu que a Constituição abolia o Diretório ao declarar os índios “cidadãos”, termo que não aparece nem durante os conflitos militares da independência e nem na Confederação do Equador, último evento militar em que os índios foram recrutados na condição de soldados de ordenanças. A cidadania indígena só passou a ser uma questão a partir da discussão do

Plano Geral de Civilização dos Índios em 1826, quando foi sugerida sua dispersão das aldeias ficando "sujeitos à polícia com os demais cidadãos do império".

Com isso, os privilégios indígenas – patentes militares nas ordenanças e os cargos nas câmaras municipais – foram extintos e pilhados pelas elites provinciais e municipais, e muitas comunidades dispersaram, definharam ou foram expulsas. Prova desse processo é que as fontes que se referem à cidadania dos índios no Ceará sempre tem como tema ou a inadequação da permanência do Diretório – e conseqüentemente das câmaras indígenas – ou a expulsão de comunidades de suas povoações de origem, ações que facilitaram a usurpação de suas terras a partir da década de 1830.

Tratavam-se, portanto, de *cidadãos incompletos*, na definição de José Murilo de Carvalho (2014, p. 14-15). Primeiro, porque os direitos indígenas à propriedade foram fragilizados, o que resultou em deslocamentos forçados em Monte-mor Novo e Monte-mor Velho, mesmo que posteriormente “reparados”, mas que não impediram as dispersões e desagregações comunitárias. Em segundo lugar, porque perderam direitos políticos que exerciam havia cerca de 70 anos nas câmaras municipais, além das também extintas patentes de ordenanças. Ou seja, os povos indígenas que até então viviam sob o Diretório não se encaixavam nos grupos listados por Carvalho, analfabetos e sem experiência nos trâmites administrativos (2014, p. 37), como prova o requerimento dos índios que reivindicaram seus direitos de cidadãos.

As imposições censitárias para acesso ao voto, ainda que baixas para a população brasileira da época (CARVALHO,

2014, p. 35-36), afetaram profundamente os índios recém-saídos de um contexto de conflitos armados, vivendo uma seca brutal e naturalmente pobres pelas obrigações do Diretório que inviabilizava seu acúmulo material. Foram subalternizados, excluídos dos espaços políticos com os novos ordenamentos legais e, assim como os outros, desfeitos das garantias a direitos sociais. Processo semelhante ao que aconteceu em 1798 nas regiões que aplicaram a Carta Régia que abolira o Diretório (MOREIRA, 2019, p. 305-306), mas no Ceará de 1831, o contexto possibilitou a justificativa de supressão da lei pombalina por conta da Constituição e da cidadania. A base argumentativa desse processo orquestrado pelas autoridades provinciais do Ceará era a “igualdade perante a lei”, levantada pelo conselheiro José Ferreira Lima Sucupira em 1830 e reconhecida 10 anos depois pelo presidente Francisco de Souza Martins. Depois de tantas lutas na independência em nome de sua liberdade, os índios foram reconhecidos cidadãos por meio da “igualdade”, falácia jurídica escandalosa em um Estado nação notoriamente escravista e que já nos primeiros anos se formava cada vez mais excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Comunidades indígenas e Estado nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ARAÚJO, Reginaldo Alves de. *A parte no partido: relações de poder e política na formação do Estado brasileiro, na província do Ceará (1821-1841)*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2018.

BRÍGIDO João. Biografias: coronel João de Andrade Pessoa Anta. *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza: Tipografia Econômica, tomo III, 1889.

CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. A plebe heterogênea da independência: armas e rebeldias no Ceará. *Almanack*, n. 20, p. 194-215, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.

CATÃO, Pedro. Baturité: subsídio geográfico, histórico e estatístico (conclusão). *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza: Ramos e Pouchain, tomo LIII, ano LIII, p. 155-198, 1939.

COSTA, João Paulo Peixoto. Dolorosa lembrança: o fim do estatuto de vila de índios em Monte-mor Novo (Ceará, 1828-1831). *Revista Escripuras*, vol. 4, nº 1, 2020.

COSTA, João Paulo Peixoto. *Na lei e na guerra: políticas indígenas e indigenistas no Ceará (1798-1845)*. Teresina: EDUFPI, 2018.

COCHRANE, Thomas Alexander. *Narrativa de serviços no libertar-se o Brasil da dominação portuguesa*. Londres: James Ridgway, 1856.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. *Terra indígena: história da doutrina e da legislação. Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DANTAS, Mariana Albuquerque. *Dimensões da participação política indígena: Estado nacional e revoltas em Pernambuco e Alagoas, 1817-1848*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018.

MACHADO, André Roberto de Arruda. *A quebra da mola real das sociedades: a crise política do antigo regime português na província do Grão-Pará (1821-25)*. Tese (doutorado) – USP, 2006.

MACHADO, André Roberto de Arruda. O Conselho Geral da Província do Pará e a definição da política indigenista no império do Brasil (1829-1831). *Almanack*, n. 10, 2015, p. 409-464.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. *Reinventando a autonomia: liberdade, propriedade, autogoverno e novas identidades indígenas na capitania o Espírito Santo, 1535-1822*. São Paulo: Humanitas, 2019.

MOREL, Marco. *A saga dos botocudos: guerra, imagem e resistência indígena*. São Paulo: Hucitec, 2018.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política indigenista no Brasil imperial. In: GRINBERG, Keila.

SALLES, Ricardo. *O Brasil imperial, volume I: 1808-1831*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Raquel Dani Sobral. *A construção do estatuto de cidadão para os índios do Grão-Pará (1808-1822)*. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. *Vilas de índios no Ceará Grande: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino*. Campinas: Pontes Editora, 2005.

SLEMIAN, Andréa. Seriam todos cidadãos? Impasses na construção da cidadania nos primórdios do constitucionalismo no Brasil (1823-1824). In: JANCÓS, Istvan. *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Hucitec, 2005.

SLEMIAN, Andréa. *Sob o império das leis: Constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834)*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2009.

SOUZA, Almir Antônio de. *Armas, pólvoras e chumbo: a expansão luso-brasileira e os indígenas do planalto meridional na primeira metade do século XIX*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SOUZA, Iara Lis Franco Schiavinatto Carvalho. *Pátria coroada: o Brasil como corpo político autônomo: 1780-1831*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)*. São Paulo: Alameda, 2012.

XAVIER, Maico Oliveira. *Extintos no discurso oficial, vivos no cenário social: os índios do Ceará no período do império do Brasil – trabalho, terras e identidades indígenas em questão*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2015.

PRÁTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO: VISIBILIDADES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

José Luiz Xavier Filho

INTRODUÇÃO

Os currículos escolares, tem ainda insistido trabalhar a História tradicional do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre trata como não relevante a história de outras regiões do mundo a exemplo da África. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

A África desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos “homens de faces queimadas” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56). Daquele período até o final da Idade Média, especialmente com a religiosidade cristã medieval, ganhou impulso a associação da cor negra ao pecado e ao demônio, firmando a visão preconceituosa em relação aos povos africanos. Para confirmar essa “inferiorização” da África, apontada como a região do mal, havia ainda uma passagem bíblica do Gênesis, a qual os referidos autores fazem menção:

Cã, segundo filho de Noé, exibiu-se diante de seus irmãos, gabando-se de ter visto o sexo de seu pai, quando esse se encontrava bêbado. Para castigá-lo,

o patriarca amaldiçoou Canaã, filho de Cã; ele e sua descendência se tornariam servidores de seus irmãos e sua descendência. Eles migraram para o sul e para a cidade das sexualidades malditas: Sodoma. Depois atingiram Gomorra. Lendas contam que os filhos dos filhos dos amaldiçoados foram viver em terras iluminadas por um sol que os queimava, tornando-os negros (DEL PRIORE & VENANCIO, 2004, p. 59).

A ideia de supremacia europeia trouxe ideologicamente a inferioridade de outras culturas, especialmente as africanas, consolidou-se durante a Idade Moderna, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial. Por séculos prevaleceu a mentalidade de enquadrar os africanos num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que classificava os vários povos em avançados e atrasados ou civilizados e primitivos, a exemplo do que foi disseminado sobre os africanos no imaginário de muitos brasileiros.

Comerciantes, conquistadores e teóricos ressaltavam uma suposta selvageria dos povos da África, característica quase sempre relacionada à natureza do continente, fundamentando assim a crença de que a identidade daqueles seria determinada meramente por traços físicos e biológicos, e não por sua história. Impunham essa versão forçada de que o homem africano era incapaz de produzir cultura e história, quadro que serviu aos escravagistas e também aos imperialistas do século XIX, os mesmos que utilizaram o discurso justificador de “civilizar” a África como afirmou Marc Ferro acerca do que era

pensado pelos ingleses que somente haveria civilização pelos europeus (FERRO, 2004).

Os africanos que vieram para as Américas, em condição de escravizados, embora no mesmo período colonial tenha havido uma pequena imigração de africanos livres, provinham de diferentes povos que pertenciam a variadas culturas. As suas práticas religiosas eram, em alguns casos, assemelhadas e, em outros, bastante diferenciadas.

Um grande número de africanos e seus descendentes, porém, buscaram recriar as suas religiões de origem, formando grupos para a prática religiosa dos rituais e para a transmissão das tradições. Estes grupos se autodenominaram nações e os nomes adotados se referem às etnias, cujas culturas são predominantes entre eles.

Tais recriações foram crescentes nos locais de maior concentração de escravizados e seus descendentes, especialmente nas cidades portuárias que mantiveram atividades comerciais com os países da África até as primeiras décadas do século XX. Tendo em vista esse breve histórico da gênese da história, cultura afro-brasileira e o preconceito em torno dessas temáticas, trabalhar e abordar esses conteúdos dentro da sala de aula do Ensino Fundamental do Anos Finais, que é o campo dessa pesquisa, é de profunda importância, pois tende a apreciar os seus valores de vida e do desconhecimento sobre o assunto, combatendo, assim, o aumento da discriminação racial na escola.

A presente pesquisa é documental (fontes primárias - documentos, escritos ou não - ou secundárias - bibliográficas) e descritiva, recorrendo ao método observacional e do tipo

exploratória, pois foi sujeita a entrevistas junto aos alunos e professores, adeptos, ou não, do Candomblé. Para a elaboração desse trabalho foi aplicado questionários com professores, gestores, e alunos da Escola Municipal Cordeiro Filho, da cidade da Lagoa dos Gatos, município de Pernambuco. Também foi significativo a visita em terreiros de Candomblé para perceber o envolvimento de crianças e adolescentes na religião e que estejam cursando o Ensino Fundamental do Anos Finais, tendo em vista que alguns alunos são praticantes dessa religião.

Distribuídos os questionários e realizadas as entrevistas, a intenção foi chegar o mais próximo da realidade e fazer com que o estudo seja útil aos docentes e ao meio acadêmico de uma maneira geral e alinhar junto ao que é proposto pelo livro didático. Destacamos que a identificação das pessoas foi mantida em sigilo, que, nesse caso, foi assinado um acordo entre as partes.

Neste artigo, objetivou-se analisar a partir da visão do conteúdo programático do livro didático, as possibilidades do professor trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental dos Anos Finais, reforçando assim a importância da laicidade como instrumento necessário para defender os espaços públicos da intolerância religiosa e analisar a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, enquanto efetivação em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental não se limita a uma mera submissão ao conhecimento produzido pelos historiadores. Nas escolas, alunos e professores geralmente dialogam com os conhecimentos eruditos da História, produzem e (re)produzem conhecimentos históricos. Os professores, então, não são meros reprodutores de conhecimentos produzidos por pensadores que se encontram fora do ambiente escolar. A velha noção de divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam o pensamento não se enquadra nesse caso.

Os professores, então, cumprem um significativo papel de (re)produzir conhecimentos eruditos importantes para a sociedade, ao mesmo tempo, são pensadores que produzem conhecimentos no espaço escolar. Por isso mesmo, ainda tem sido recorrente a valorização de uma qualificada formação e uma vez bem formados serão para desempenhar as inúmeras tarefas que lhe são atribuídas. Contudo, o ambiente escolar apresenta-se desafiador ao professor para a abrangência de novos conhecimentos face ao que se demanda da própria sociedade representada pelos alunos para ampliação e/ou aquisição de novas aprendizagens.

Nessa base do contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, e pode se propor com novas possibilidades para que se redirecionem, ampliem-se ou desenvolvam novos enfoques sobre o conhecimento., como o que se constitui o foco desse trabalho. De forma dialógica, o professor pode se propõem a novas aprendizagens dos alunos que exigem

formação com orientações especiais para atuações individuais e coletivas. Nesse processo, os alunos são envolvidos a buscar, a selecionar informações, a construir hipóteses e a tomar decisões reorganizando e dando sentido e significado ao conhecimento. É importante que sejam incentivados e orientados a refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e a transcender, isto é, ir além das informações obtidas, distinguindo os dados mais importantes dos secundários, buscando relacionar o aprendido com outras informações e situações.

Rüssen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado.

Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou “antecipar”, no plano mental, o futuro em forma de previsão pertinente (MEDEIROS, 2006; BARCA, 2006).

Não obstante as dificuldades do dia a dia nas escolas as narrativas históricas estão presentes por toda a parte e o sujeito

historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado, estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados. É importante ressaltar que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são evidentes.

É sob essa perspectiva, que nos debruçamos sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo. Tendo a consciência de que as religiões afro-brasileiras podem ser construídas em sala de aula, através e inclusive, a partir das narrativas de alunos e professores, não se atendo apenas ao livro didático. E neste sentido, diagnosticaremos as discriminações históricas a respeito.

Por outro lado, as mudanças exigem novas possibilidades que se tornam inseridas no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Neste sentido busca-se na escola o conhecimento sobre as religiões de origem africana por serem questionadas até por professores ao desconhecerem o conhecimento, não somente como responsáveis, por falta mesmo de Formação atualizada. É o que se espera no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Neste trabalho os livros didáticos escolhidos fazem parte de uma série publicada pela editora FTD e foi adotado numa escola da rede pública. A diversidade cultural pontuada nos livros pode ser percebida a partir de suas capas. Vejamos:

Figura 01: Sequência de imagens de livros didáticos



Fonte: Editora Saraiva. (Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/historia-sociedade-cidadania.html>). Acesso em maio de 2021.

Nas observações da professora que trabalha em escola pública no município da Lagoa dos Gatos, alunos do 6º ao 9º ano, as capas dos livros causaram grande impacto às crianças, principalmente do livro do 7º ano que traz a imagem de uma criança africana. Foi necessário abordar em sala de aula a cultura diferente de alguns países e a forma como as pessoas se vestem, se cuidam e se embelezam. Dentre as capas, a mais criticada e observada pelos alunos foi esta. Frases como: “Que criança feia” ou “Parece que passou cocô no cabelo” foram ditas. Ao longo do ano, a professora aproveitou alguns momentos para elogiar, “despretensiosamente”, a criança da capa, na tentativa de mudar o olhar diferente o belo. Sobre essa questão do belo, também foi trabalhado em outra disciplina, a de Língua Portuguesa, para desmitificar o padrão de beleza que as crianças acreditam que exista. A imagem da capa do 9º ano, última série do Fundamental Anos Finais, já leva aos alunos a perceberem a união entre nossas diferenças, exemplificando a necessidade da paz entre nós, com a simbologia de uma pomba branca. Passemos ao conteúdo das obras: no livro do 6º ano são abordados os seguintes temas sobre África e cultura afro-brasileira:

- A valorização das matrizes africana e indígena (uma página com imagens citando o Tambor de Crioula do Maranhão);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre a capoeira);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre o frevo, enfatizando a origem da dança na capoeira);
- Os primeiros hominídeos (uma página a qual faz referência à origem da humanidade no continente africano);

- Da África para outros continentes (quatro páginas que abordam a origem do homem e como ocorreu a povoação dos continentes com suas hipóteses de rota a partir da África);
- O Egito Antigo e o Reino de Kush (um capítulo abordando esses dois impérios, contendo duas páginas e meia falando sobre a religiosidade egípcia);

Percebe-se, portanto, que o livro do 6º ano aborda muito superficialmente sobre a influência da cultura afro-brasileira, apenas quando se trata de patrimônio cultural, mas em nenhum momento fala-se sobre religiosidade afro-brasileira. Apesar de abordar a mitologia egípcia, essa não faz parte de nossas influências. Aqui, neste espaço, cabe ao professor ou professora, abrir espaço para o debate sobre a mitologia dos orixás, para que os estudantes entendam que existem várias mitologias, a exemplo da egípcia, grega, germana e iorubá.

No livro do 7º ano analisado, temos:

- A unidade 1 inicia com o tema diversidade e discriminação religiosa, no entanto, dá ênfase à tríade islamismo-judaísmo-cristianismo. A ideia é introduzir o conteúdo da Europa Medieval a partir do entendimento da intolerância religiosa, visto que o capítulo se encerra com o tema das cruzadas, guerra religiosa a qual envolvia essas três religiões.

No entanto, nesse início de unidade, a professora pode discutir sobre o atual contexto que vivemos no Brasil, onde as religiões de matriz africana são duramente perseguidas por religiões cristãs.

- Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas (um capítulo que aborda esses reinos africanos e as influências culturais que eles trouxeram para o Brasil).

Apesar de toda a influência religiosa que esses povos nos trouxeram, o livro perde até novo programa a oportunidade de aprofundar o assunto e não fala em Candomblé, por exemplo. Porém, o debate pode ser sugerido em sala para que possam ser abordados o Candomblé e Umbanda, Jurema, por exemplo. Na ocasião pode ser feita uma investigação para descobrir se existem adeptos dessas religiões em sala de aula.

- A economia açucareira (seis páginas abordando sobre a mão de obra escrava no Brasil colonial);

Esse tema já é muito usual nos livros didáticos de uma maneira geral. A novidade seria aprofundar o conteúdo fazendo uma relação da mão de obra nos tempos do Brasil Colonial com os dias atuais. Pode-se trabalhar, neste caso, o mercado de trabalho para negros e negras do Brasil, o índice de escolaridade, de presidiários e a situação atual do negro no Brasil. Neste capítulo não há nenhuma menção sobre a dimensão religiosa afro-brasileiras e suas dificuldades ao serem trabalhadas nas escolas. Há um silêncio nesse aspecto. Também seria uma oportunidade de estudar sobre este tema.

O livro do 8º ano aborda as seguintes questões relacionadas aos negros e à África:

- Africanos no Brasil: dominação e resistência (um capítulo que trata da escravidão, do tráfico de escravizados, do trabalho, da violência, da resistência e dos quilombos).

O momento em que se fala em resistência poderia ser abordado sobre a resistência religiosa, que apesar de proibições e perseguições, as religiões de matriz africana resistem até os dias atuais. Como o livro deixa a desejar neste sentido, a professora pode levantar o debate em sala de aula.

- A sociedade mineradora (uma página que aborda os escravizados da região das minas).

Nesse trecho de capítulo, pouco se fala sobre a religião, as festas e a resistência. Apenas uma breve menção sobre a congada.

- Conjuração Baiana (duas páginas que abordam brevemente sobre a presença da população afrodescendente em Salvador).
- Revolta dos Malês (duas páginas que tratam da revolta escrava considerada a mais importante do Brasil). A seção esclarece o motivo pelo qual a revolta fica conhecida como Revolta dos Malês e traz algumas imagens de africanos e afro-brasileiros.
- A pressão inglesa e o fim do tráfico (três páginas abordando o tráfico de escravizados e a pressão que os ingleses passam a fazer à coroa portuguesa para que o mesmo fosse extinto).
- A abolição (oito páginas que fazem um percurso histórico sobre o movimento abolicionista, as leis que foram instituídas e a realidade que acontecia à época).

Por fim, no livro do 9º ano, os conteúdos abordados sobre nosso objeto de estudo são:

- Teorias racistas do século XX (uma página com atividade de interpretação de texto).
- O imperialismo na África (três páginas que tratam da exploração sofrida em regiões do continente africano. Esse trecho também aborda brevemente a resistência dos africanos através de rebeliões. As questões trabalhadas são mais políticas).
- A Revolta da Chibata (uma página e meia que trata desse episódio de resistência, face à permanência de condutas escravagistas. Aqui não há espaço para falar-se em questões religiosas).
- O nazismo na Alemanha (seis páginas que abordam esse momento histórico. Inserido nesse contexto, brevemente a seção trata da superioridade da raça ariana).
- Independências: África e Ásia (um capítulo sobre o tema, sendo que sobre África são seis páginas com atividades). Nesta seção, os aspectos trabalhados são o econômico e político, sem espaço para as questões religiosas.

Observamos que em todos os livros da série, os aspectos religiosos são deixados de lado. Quando abordados, são abordados muito superficialmente. Das possíveis oportunidades, dentro do conteúdo, o professor ou a professora deve levantar debates, fazer pesquisas, expor o tema, independentemente do livro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por seu lado o estudo das religiões afro-brasileiras há muito se rejeitava de modo que se expandiram nos processos de discriminação e associação a uma cultura inferior, quando não ao próprio mal, ao demônio, de modo que não conhece sobre

tais religiões que em sua matriz africana não se identifica essa representação.

Já nas primeiras pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, ou sobre o negro no Brasil, realizadas por Nina Rodrigues (2010) e Arthur Ramos (2001), ambos médicos, mas que se empenharam em investigar as raízes do povo negro no Brasil, percebe-se o tom pejorativo ou negativo dado à cultura dos africanos. Exemplo disso é quando Nina Rodrigues (2010, p. 242) refere-se a Olorum, criador do mundo, conforme a mitologia dos Orixás, como uma “concepção da minoria inteligente”. Ao mesmo tempo em que os autores referem-se a fé africana como fetichismo. Em nota, Adriana Lima (2016, p. 80) atribui que:

O termo é utilizado tanto na obra de Arthur Ramos quanto na de Nina Rodrigues. Origina da palavra feitiço, o que nos remete a utilização do termo na Idade Média, que estava ligada à bruxaria, que se relaciona mais com o demônio que com a fé, dando a entender que as tradições religiosas de origem africana estão relacionadas ao mal. Na África, a conotação da palavra está relacionada aos deuses particulares.

Neste sentido Nina Rodrigues e Arthur Ramos, irão embasar com as suas ideias um discurso preconceituoso e discriminatório, que reflete a sociedade do final do século XIX e início do século XX, mas que perpassam até nossos dias. Mesmo com uma mudança no contexto referencial histórico de autores mais contemporâneos que tratam sobre as raízes africanas nos

brasileiros a exemplo de Roger Bastide (1971; 2001), José Beniste (2014) e Reginaldo Prandi (2001), os quais dão ênfase à mitologia dos orixás, a explicarem sobre este panteão, e outros tantos que debatem sobre racismo, como o clássico Oracy Nogueira (1954-1985), vivenciamos em pequenos ou grandes espaços, as práticas de intolerância religiosa e os discursos de ódio das mais diferentes maneiras. Assim busca-se que o livro didático venha contribuir com a formação dos estudantes, mediados pelo professor ou professora.

Assim visto nas pesquisas há algumas décadas o livro didático não é um instrumento moderno, estudos comprovam que, na metade do século XVI, já existia uma preocupação em adotar livros adequados para a prática de transmissão de conhecimentos. No Brasil, o livro didático é controlado pelo Estado através da legislação desde 1938, pelo Decreto n. 8.469.

Não obstante os livros tem mudado no século atual, assim estes instrumentos didáticos só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação. Ou seja, o livro deve cumprir o papel de estimulador da cidadania, produzindo efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola com se tem registro de imagens de livros didáticos dos anos 1940 (BITTENCOURT, 1993) onde o índio era visto como passivo, inferior, Por sua vez os negros eram apresentados sempre em trabalhos “pesados” no campo, disseminados a indicar dificuldades na aprendizagem quando as pesquisas dos anos 1940 e 1950 já mostravam visões, se bem que isoladas ideologicamente, de grandes destaques na sociedade brasileira quer seja na arte, no

teatro, nas grandes obras, na literatura, e outros campos (NASCIMENTO, 2017).

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas". Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira.

Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes. A Lei n. 10.639/2003 versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por este conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes.

O conteúdo exige que o professor tenha conhecimento e formação específica, o que ainda não observamos na prática

essa realidade. Na prática, a discriminação racial é retratada nos conteúdos que são abordados nos livros didáticos, a exemplo do que apresentamos com a série *História: sociedade & cidadania*. A série se atém ao passado escravocrata e apenas aborda muito brevemente alguns aspectos e heranças da cultura afro-brasileira. Neste contexto, questões religiosas são deixadas de lado e o candomblé, sequer é mencionado nos livros.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana (COUTINHO et al, 2008, p. 76).

É preciso entender que a história dos afrodescendentes vai além de um passado escravocrata. É preciso que se apresente em temas e textos, o protagonismo, valorizando aspectos históricos, culturais, religiosos, econômicos, sociais, intelectuais. E isso ainda está muito aquém do ideal. Primeiramente, é necessário que os profissionais da educação superem o racismo e o preconceito para abordarem o tema da religiosidade afro-brasileira, visto que ainda se percebe no dia a dia a permanência de discursos discriminatórios que foram perpassados ao longo de nossa história cristã.

Essa característica faz com que muitos da área da educação ainda considerem a religião africana uma prática demoníaca e profana, desconsiderando o seu verdadeiro valor de relações de permanências, resistências, mudanças, históricas. A implementação da lei teve seu fator positivo, pois despertou em nós a importância de se levar para sala de aula conteúdos não abordados. Também detectou a dificuldade dos professores para abordar o tema e a necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As religiões de matriz africana foram incorporadas a cultura brasileira desde há muito, quando os primeiros escravizados desembarcaram no país e encontraram em sua religiosidade uma forma de preservar suas tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África. E assim como tudo que fazia parte deste universo, tais religiões, apesar de sua influência e importância na construção da cultura nacional, também foram perseguidas e, em determinados momentos históricos, até proibidas. Atualmente, os ataques mais expressivos às religiões de matriz africana vêm das chamadas religiões “neopentecostais”, que comumente as rotulam de “culto aos demônios”, “crendices” e “feitiçarias”.

Paralelo a esse debate, também analisamos a lei n. 10.639/2003, que versa sobre a inserção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira e as resistências que foram percebidas em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e

discriminação, em sala de aula observou-se uma recusa constante, uma negação por esse conteúdo e esse diagnóstico foi visível, vindo muito mais dos professores do que os estudantes.

Toda essa ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos aqueles/as que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

Em meio a tamanho projeto de dominação orquestrado pelas elites econômicas, e amparado por um grupo de poder retrógrado e conservador representado na figura do então presidente Jair Bolsonaro e sua família envolvida com milícias (sendo colocada na mídia como “família”, é imprescindível construirmos coletivamente o nosso projeto de fazer educação. Por uma educação pública, gratuita e de qualidade (SOUZA; PEREIRA, 2020, p. 4).

Espera-se que a leitura deste artigo seja útil e ajude os leitores a perceberem a mistura de etnias existente no Brasil e que a maioria das crenças são frutos dessa mistura. Que possam reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Especial, p. 93-112. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BASTIDE, Roger. O candomblé da Bahia. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BENISTE, José. **Òrun Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de doutorado em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

CARDOSO, Odimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**. v. 28, n° 55, p. 153-170. São Paulo, 2008.

COUTINHO, Ana Cecília Porto Cunha et al. Raça, etnia e a escola: possibilidades de Implementação da Lei 10.639/03. **Cadernos de Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 4, ago.-dez./2008, p. 74-85.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigostsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. Revista de Psicologia. v.7, n. 12, p. 17-50. USP: São Paulo, 1996.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERRO, Marc. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006a.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano. São Paulo: Global, 2006b.

LIMA, Adriana Luzia. **Filhos-de-santo, história e candomblé**: narrativa e experiência do Xangô em Alagoas. Dissertação (mestrado em História). Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **Manuais didáticos e a formação da consciência histórica**. *Educar*, Especial, p. 73-92. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo, T.A. Queiroz, 1954-1985.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001a. 590p.

RÜSSEN, Jörn. **Didática da história**: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História, v.30. n.60. dez. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, A. C. B. de; PEREIRA, A. S. M. Paulo Freire, o andarilho da utopia: contribuições para a transformação social através da educação. **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3755>. Acesso em: 15 de set. de 2020.

**OS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA:
UMA ANÁLISE DA OBRA DE MARCELO D'SALETE**

Edmilson Manoel Izidoro Lira da Silva
Izaak Miqueias Viana
Jaelson Gomes de Andrade Pereira

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino de história é antes de tudo pensar as possibilidades metodológicas para seu processo de ensino-aprendizagem, e nessa perspectiva ferramentas como as HQs tornam-se fundamentais, haja vista sua dinâmica, muitas vezes traduzindo conteúdos históricos de maneira lúdica, acessível e facilitadora da compreensão de seus leitores, em primeira instância e considerados aqui, os estudantes da educação básica.

Nessa vereda procuramos pensar o quanto os quadrinhos podem colaborar para a efetivação da Lei 10639/03, através de obras de artistas africanos, afro-brasileiros que em suas criações atendem o que orienta a legislação. Entre eles as HQs de Marcelo de D'Salete, artista brasileiro destaque na produção de histórias em quadrinho críticos-histórico-sociais.

Nosso objetivo geral com esse trabalho é apresentar os quadrinhos como possibilidade metodológica para o ensino de história e para efetivação da Lei 10.639/03 a partir da obra de Marcelo D'Salete. Para isso num primeiro momento buscamos

analisar as HQs como ferramenta metodológica para o ensino de história, ao passo em que refletimos estes para o que orienta a Lei 10639/03. Apresentamos um pouco de quem é, e qual é a obra de D'Salete, para analisamos o quanto essas HQs podem colaborar para o ensino de história e cultural africana e afro-brasileira.

Fizemos uso da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin, quando ela propõe que “[...] a análise de conteúdo, enquanto método, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 229), além de um considerável aparato bibliográfico a luz de autores e autoras que discutem a temática como CARVALHO (2006), BITTENCOURT (2011), SANTOS e VERGUEIRO (2012), entre outros.

O texto está orientado em três seções onde no primeiro momento tratamos dos quadrinhos para o ensino de história, sua trajetória crítica e aceitação enquanto possibilidade metodológica. Bem como da sua relevância para o ensino de história e cultural africana e afro-brasileira na leitura da Lei 10639/03. Na segunda parte apresentamos Marcelo D'Salete pessoa e obra, a riqueza e temática de seus traços nas HQs. Para na última seção cruzamos o que produziu D'Salete em duas de suas principais obras, “Cumbe” e “Angola Janga” para a representatividade histórica afro-brasileira.

OS QUADRINHOS COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Com essa era tecnológica, o conhecimento e a informação estão cada vez mais acessíveis, o papel do docente enquanto mediador desses conhecimentos e informações fica cada vez mais determinado. O quadro e o livro didático não dão mais conta da demanda e outros mecanismos precisam ser pensado e tornassem ferramentas para o ensino de história.

Nesse contexto pensamos os quadrinhos, considerando que estes não foram/são devidamente apreciados e ou utilizados na prática docente em sala de aula. Pensando maneiras de tornar a aula mais dinâmica e atrativa para os estudantes, os quadrinhos podem ser uma alternativa viável e atrativa para o trato com essa nova geração de estudantes.

Como as historietas/quadrinhos estão presentes em nossas vidas, seja em jornais, charges, e livros didáticos, paradidáticos e mesmo nas HQs. Elas são de fácil acesso e podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, pois atraem os jovens de tal maneira, que abrem as portas do desejo e gosto pela leitura, como afirma Roberto Santos apontando que as HQs [...] possibilitam entre outras coisas, o incentivo à leitura, o aprendizado de línguas estrangeiras, a instigação ao debate e reflexão sobre determinado tema, ou mesmo a realização de atividades lúdicas, como a dramatização a partir de uma história em quadrinhos. (SANTOS, 2001 Apud VERGUEIRO, 2012, p. 84)

É importante destaca que apesar do quadrinho ser uma importante ferramenta de ensino, e inclusive para o ensino de

história, no Brasil houve um tempo em que ele foi rejeitado por se caracterizar como cultural antipatriota, o que fica evidenciado quando analisamos o trabalho do professor Djota Carvalho (2006) sobre a relação histórica do quadrinho com a educação, argumentou que:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incutiam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças. (CARVALHO, 2006, p. 32)

O autor evidencia a perseguição as HQs por parte dos governos, mas também das instituições religiosas da época. Todavia, é importante destacar, ainda apoiado na obra de Djota Carvalho, que em todo o território nacional, artistas nativos já produziam tiras e charges, desde o final do século XIX. (CARVALHO, 2006).

A insistência em perseguir as HQs não parou, por outro lado, se intensificou ainda mais quando no ano de 1944 foi publicado um estudo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 3 edições, o estudo concluiu que os quadrinhos eram um objeto que deixava as crianças com “preguiça intelectual” pois viciavam as crianças e jovens. Justificava-se que neles havia poucas falas

escritas e muitas imagens. Essa publicação teve consequências catastróficas segundo Djota Carvalho, pois na época pais e professores se juntaram para queimar histórias em quadrinhos. (CARVALHO, 2006)

Essa visão equivocada das HQs como ferramentas pedagógicas, somente mudaram quando da aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) e dos PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, que incentivavam para temáticas transversais, bem como do uso de recursos pedagógicos diversos. (BRASIL, 2000)

Nessa linha apresentamos alguns HQs que estão diretamente ligadas a possibilidades para ensino de história como as de Marcelo D'Saete apresentadas mais especificamente nesse texto. *Maus*³⁰(2005) uma obra de Art Spiegelman³¹, quadrinista americano, que narra a história de Vladek Spiegelman pai de Art, que relata ao seu filho sua vida em plena 2ª Guerra mundial, chegando em Auschwitz. Na HQ os judeus são ratos e os alemães gatos.

Outra HQ no contexto da 2ª Guerra é uma Coreana chamada de "*Grama*", com autoria de Keum Suk Gendry-Kim³²,

³⁰ Significa rato em alemão, os nazistas em suas propagandas durante a segunda guerra mundial associavam muito os Judeus a ratos, pois para os nazistas os judeus eram como uma praga de ratos, que se infiltraram na sociedade alemã e só trouxeram desgraça, por isso deveriam ser exterminados.

³¹ Art Spiegelman é autor de histórias em quadrinhos norte-americano, nascido na Suécia, ganhou fama produzindo charges para jornais.

³² Autora de quadrinhos sul-coreanos, estudou pintura em universidades francesas, suas obras tem um caráter calcado na realidade.

narrando a vida de Ok-Sun Lee, uma sul Coreana que foi feita escrava sexual durante a Guerra. Sendo 2020 indicada ao prêmio Eisner³³, a narrativa se desenvolve na infância de Ok-Sun, é narrada pela mesma contando que seus pais a vendem para trabalhar, seus patrões a levam para o exército japonês, e lá é feita de mulher de conforto³⁴.

Essas são exemplos das inúmeras possibilidades de HQs de base históricas ou ficcionais que podem ser utilizadas para o trabalho com o ensino de história, cabendo somente ao professor analisar e construir as transposições didáticas necessárias. Segundo Marco Túlio Vilela o uso das HQs pode ser feito de diferentes maneiras, podendo ajudar no entendimento histórico, partindo da análise de aspectos da vida social onde ele está inserido, podendo fornecer uma visão sobre temas e épocas abordadas na banda desenhada. (VILELA, 2004 Apud VERGUEIRO, 2012).

2.1. OS QUADRINHOS E A LEI 11.645/08

A lei 11.645/08 uma atualização da 10.639/03 põe em evidência algo que foi e ainda é muito negligenciada, a história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas. O povo africano, indígena e afro-brasileiro em toda sua pluralidade,

³³ Prêmio de quadrinhos mais aclamado dos Estados Unidos. Ganhou esse nome em homenagem a um grande quadrinista estadunidense conhecido como Will Eisner. O prêmio é concorrido em várias categorias. O prêmio para os quadrinhos tem a mesma relevância que o Oscar para o cinema.

³⁴ Se designa as mulheres que durante a segunda guerra mundial foram feitas de escravas sexuais pelo exército japonês.

principalmente religiosa, foram sempre negligenciados, demonizados, deixado a margem pela sociedade e pela história. Essas leis dispõem sobre a obrigatoriedade da educação básica, da escola, de trabalhar a história e cultural desses povos, em todos os componentes curriculares, porém evidenciando Literatura, Artes e História.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 54% da população brasileira é negra, um número que alerta ainda mais para a importância da representatividade, de que suas histórias não podem ser negligenciadas. Mas colocadas como parte fundamental da formação do Brasil.

Nessa linha pensamos o uso dos quadrinhos em sala de aula, considerando esse uma ferramenta relevante para a propagação e afirmação da cultura e história afro-brasileira, africana e dos povos indígenas, muitos artistas trabalham essas temáticas, seja com base na realidade ou ficcional, e muitos usam de pesquisas científicas para produzi-las, fundamentando o que constroem e garantido a qualidade de suas HQs. Além dos quadrinistas que falam sobre África, porém de fora, precisamos apresentar alguns autores africanos, de do seu lugar de falar apresentam as histórias do continente, dos seus países, com maior qualidade.

Nesse rol de artistas, podemos citar Marguerite Abouet³⁵ (1971) uma escritora e roteirista de quadrinhos da Costa do

³⁵ Você pode saber mais sobre a autora e suas obras no seguinte link: https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=845093

Marfim, que já ganhou o Angoulême³⁶. *Suas obras retratam situações cotidianas, como gravidez e infância*. Outro é Anton Kannemeyer³⁷ (1967) um artista de quadrinhos sul africano, com uma peculiaridade, ele se apropria de velhos estereótipos dos negros nos quadrinhos e os subverte. Citamos ainda Didier Kassai³⁸, nascido em 1974 em Sibut (República Centro-Africana), autor de quadrinhos, e cartunista. Já expos suas obras em países como Estados Unidos, Japão. Vencedor do Angoulême em 2006. A maioria de suas obras retrata o continente africano contemporâneo.

Uma contraposição importante para combater estereótipos presentes no imaginário popular, que retratavam o negro com lábios grandes, sem saber falar de acordo com a norma culta. Artistas como Hergé³⁹, na sua história de *Tintim*⁴⁰ no Congo.

Podemos destacar ainda outros trabalhos que abordam a temática afro, como a obra dos franceses Sybille Titeux de La

³⁶ Uma das mais importantes premiações europeias de quadrinhos, ocorre na cidade de mesmo nome na França, o prêmio tem várias categorias e desde 1972 o prêmio está na ativa.

³⁷ Você pode saber mais sobre o autor e suas obras no seguinte link: <https://www.artprintsa.com/anton-kannemeyer.html>

³⁸ Você pode saber mais sobre o autor e suas obras no seguinte link: <https://www.la-boite-a-bulles.com/profilld/928>

³⁹ Autor de quadrinhos Belga, conhecido por criar as aventuras de Tintim. Você pode saber mais sobre o autor e suas obras no seguinte link: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=02240>

⁴⁰ Personagem mais notório de Hergé, é um repórter fictício, de espírito curioso e aventureiro, que protagoniza as aventuras de Tintim viajando pelo mundo.

Croix⁴¹ e Amazing Ameziane⁴². Com uma biografia em quadrinhos sobre Angela Davis⁴³, chamada de “*Miss Davis*”, contam a história da militante afro-americana da infância até sua saída da prisão em 1972.

Os trabalhos de André Diniz⁴⁴, como “*O Quilombo Orum Aiê*”, que narra uma história sobre um menino escravizado, chamado Capivara, que imaginava a existência de um quilombo dos sonhos, onde tudo era perfeito, e, após uma revolta dos escravizados em Salvador, resolve ir em busca do tal quilombo imaginário. Ou ainda a obra “*Carolina*⁴⁵”, sobre a

⁴¹ Autora Francesa, nascida em 1971, se formou na Escola Nacional de Artes Decorativas, onde estudou desenho, escultura, fotografia, vídeo e até gravura. Apaixonada por literatura, escrever é sua principal atividade. Você pode encontrar a obra em: <https://amzn.to/3s6pgXL>

⁴² É escritor, ilustrador, diretor artístico e professor de mangá, atualmente divide seu tempo entre seus roteiros de cinema e de quadrinhos. Você pode encontrar a obra em: <https://amzn.to/3s6pgXL>

⁴³ Angela Yvonne Davis é uma professora e filósofa estadunidense, que alcançou notoriedade mundial na década de 1970 como integrante do Partido Comunista dos Estados Unidos, dos Panteras Negras, por sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos. Você pode encontrar suas obras em: <https://amzn.to/3q6HpCL>

⁴⁴ É roteirista e ilustrador de histórias em quadrinhos brasileiro, com mais de 30 títulos de sua autoria. Já recebeu 19 prêmios, entre eles três troféus HQ Mix de melhor roteirista. A algumas obras suas foram selecionados pelo PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola e distribuídos para todas as bibliotecas de escolas públicas do Brasil.

⁴⁵ É uma biografia em quadrinhos, de autoria de João Pinheiro e Sirlene Barbosa. Que conta a história de Carolina Maria de Jesus. Negra, pobre, moradora da favela do Canindé, zona norte de São Paulo. O livro narra sua infância pobre em Minas Gerais, sua vida sofrida em São Paulo, a sua fama,

escritora Carolina Maria de Jesus, dos autores João Pinheiro⁴⁶ e Sirlene Barbosa⁴⁷.

Já com a temática indígena brasileira, podemos destacar, dentre outros, o autor de quadrinhos, historiador e antropólogo brasileiro, André Toral⁴⁸. Em suas obras mostra o indígena em seus primeiros contatos com a colonização, retratando seu cotidiano e vida antes e durante o período colonial.

Percebemos a partir desses autores e obras, que é possível o uso das HQs como colaboradora para efetivação da Lei 11.645/08, principalmente quando pensamos os jovens e as crianças que demonstram mais apreço e vislumbre diante de uma banda desenhada.

OS TRAÇOS DE SALETE

Marcelo D'Salette, nasceu em 1979, na cidade de São Paulo, é autor de histórias em quadrinhos e professor, é técnico em design gráfico, graduado, e mestre em artes plásticas. Quando na infância, influenciado por seu irmão, se apaixonou pelos quadrinhos, lia HQs da turma da Mônica e de super heróis estadunidenses, posteriormente, no curso de design gráfico

as ilusões, as decepções e o esquecimento. É possível adquirir a obra pelo link: <https://amzn.to/3oDmPda>

⁴⁶ Você pode saber mais sobre o autor no seguinte link: <https://veneta.com.br/autores/joao-pinheiro/>

⁴⁷ Você pode saber mais sobre a autora no seguinte link: <https://veneta.com.br/autores/sirlene-barbosa/>

⁴⁸ Você pode saber mais sobre o autor e suas obras no seguinte site: <https://veneta.com.br/autores/andre-toral/>

conheceu outras narrativas e tipos de gibis. Conforme o próprio autor, sempre pensou, em trazer narrativas negras para o mercado de quadrinhos brasileiros, logo, várias de suas obras trazem, a ótica e perspectiva dos negros e suas histórias diante de tanto preconceito e negligência que essas perspectivas sofreram e sofrem. (D'Salete, 2020)

Entre suas obras destacamos “*Encruzilhada*” publicada pela editora Leya em 2011, e republicada em 2016 pela editora Veneta, nela há uma composição de vários contos em forma de quadrinhos, a vida de jovens negros nas grandes cidades brasileiras, a violência, discriminação e preconceitos sofridos pelos mesmos. Outra obra importante é “*Angola Janga*” (2017) também pela editora Veneta. Uma obra que demandou 11 anos de pesquisa do autor. Angola Janga ou pequena Angola, nos remete a Serra da Barriga, hoje pertencente a Alagoas, no período colonial onde se localizava o Quilombo dos Palmares.

Nessa obra ele faz um apanhado histórico e transforma sua investigação em uma novela gráfica, com vários personagens de Palmares, como Zumbi, Ganga Zumba, Soares, Domingos Jorge Velho. A obra foi agraciada com os prêmios: Grampo de Ouro 2018, troféu HQ MIX 2018, 60º Prêmio Jabuti e por fim o prêmio Rudolph Dirks Award 2019. E foi publicada em outros países, como França, Estados Unidos e Espanha.

Apontamos ainda a HQ “*Cumbe*”, que nos transporta para a era colonial e o cenário escravagista. A edição da Veneta em 2014, conta causos diferentes em cada capítulo, são mostrados alguns episódios de luta e resistência negra contra o trabalho forçado. Nela, como em Angola Janga, quem ganha voz é o escravizado, e diferentemente de outras obras que recontam a

história dos quilombos. Construindo uma ótica histórica onde o escravizado é colocado de maneira humanizada, como pessoas que amam, choram e socializam, quebrando o paradigma da escravização onde somente eram vistos, e colocados historicamente, como animais para serviço braçal, objetos de uso descartável.

Marcelo, por ser negro, viu diversas cenas, como também sofreu racismo, o seu contato com a cultura negra se dá na adolescência, entre as décadas de 1980 e 1990, através do hip-hop, no entanto nos revelou, que um fato crucial na sua tomada de consciência política a respeito de sua negritude, e mais ainda do seu papel enquanto preto nesta sociedade foi seu ingresso em um curso pré-vestibular, do núcleo de Consciência Negra, da universidade Federal de São Paulo (USP), local considerado como seu embrião na vida acadêmica (D'Salete, 2020).

Outro fator relevante, não só para o Brasil, mas em particular na vida do quadrinista, foi a criação do museu Afro-brasileiro, na cidade de São Paulo, em 2004, local onde existe uma grande quantidade de obras, de vários artistas e de variadas épocas, com o foco na diáspora negra, as quais o autor passou a ter mais conhecimento e contato com sua ancestralidade.

D'Salete vê as HQs como uma ferramenta importantíssima para o ensino, o autor ressalta que o formato dos quadrinhos em relação aos métodos de educação tradicionais, possibilita o despertar da curiosidade, e assim, instiga os alunos para um mergulho mais profundo. Para Marcelo, se o ensino através dos quadrinhos é importante, para a temática Afro-brasileira ele é fundamental, dada a ausência de uma narrativa do ponto de

vista dos escravizados nos livros didáticos comuns, enquanto nos quadrinhos brasileiros, existe um leque de obras que trabalham com essa possibilidade (D'Salete, 2020b⁴⁹).

OS QUADRINHOS DE MARCELO D'SALETE PARA O ENSINO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

Considerar a dimensão da história e cultura afro-brasileira é colocar além da perspectiva dos conteúdos sobre, mas criar espaços para construção de representatividade, de pertença histórica, nessa linha a ferramenta que se constitui com as HQs é sólida, e as obras de Marcelo D'Salete aparecem como alternativa de relevante importância ao que se propõem a Lei 10639/03.

Marcelo D'Salete, em suas obras coloca o negro como protagonista e não como mero coadjuvante de sua própria história. Nas HQs como "*Cumbe*" e "*Angola Janga*", são mostrados o começo e a resistência dos escravizados no período colonial, principalmente o que diz respeito às vivências nos engenhos e quilombos. A mesmo tempo constrói sobre a atualidade dos pretos nas grandes cidades, mostrando que sua luta não acabou com a abolição, que a necessidade de batalhar por respeito e dignidade para o povo preto se perpetua.

Em *Angola Janga* apresenta uma mescla de documentos historiográficos, mapas com uma pitada de ficção. Embora não seja historiador, nos apresenta uma narrativa totalmente diferente do que é tratado por outros quadrinhos da mesma

⁴⁹ Conversa aberta com Marcelo D'Salete, Youtube, out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cxrt3Uepr5g>, acesso em: 16 Dez. 2020.

temática, ou em filmes sobre Palmares, uma visão de pessoas na condição de escravizado somente. Como podemos verificar: trecho:

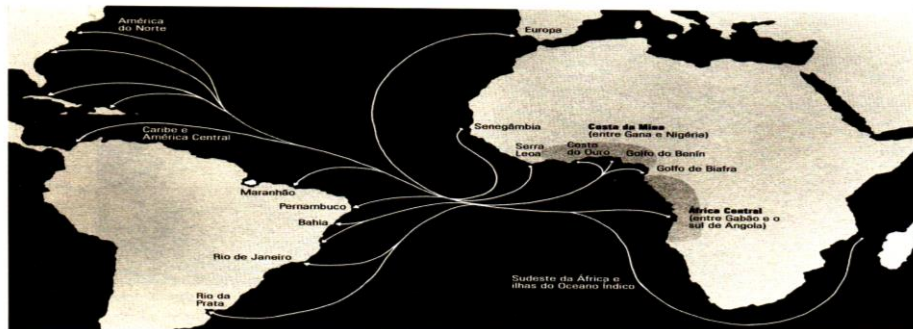
Negro de singular valor, grande animo e constância rara; este é o espectador dos mais, porque a sua indústria, juízo e fortaleza anos nossos serve de embarço, aos seus de exemplo. (Observação sobre Zumbi em Relação das guerras feitas aos Palmares de Pernambuco no tempo do Governador D. Pedro de Almeida, de 1675 a 1678)
Um dos fatores da resistência palmarina era a “pratica militar, aguerrida na disciplina do se capitão e general Zumbi, que os fez destríssimos no uso de todas as armas, de que têm muitas quantidades, assim de fogo, como de espadas, lanças e flechas”. (Documento atribuído a João Fernandes Vieira em 1677 e citado por Décio Freitas em Palmares – a guerra dos escravos) (D’SALETE, 2017, p. 108)

Em vários espaços da obra de D’Saletete percebemos a preocupação do autor com a questão dos dados históricos corretos e embasado, transformando o que se propõem em parte como ficção em ferramenta fundamental para o ensino de história afro-brasileira.

Nessa obra também nos deparamos com um mapa de estimativas, que destaca os locais de embarque e desembarque de escravizados africanos, entre os anos de 1514 e 1866; e nos quadros de estimativas do número destes escravizados, a partir

de cada local de embarque e desembarque⁵⁰ (D'SALETE, 2017, Pág. 427).

Estimativas de embarque de escravizados africanos e desembarque na América (entre 1514 e 1866)



Locais e estimativas de embarque na África

Senegâmbia	755 mil
Serra Leoa	388 mil
Costa do Barlavento	336 mil
Costa do Ouro	1.209 milhão
Costa do Benin	1.999 milhão
Golfo de Biafra	1.594 milhão
África Central	5.694 milhões
Sudeste da África e ilhas do Oceano Índico	542 mil

Estimativa total embarque 12.521 milhões

Locais e estimativas de desembarque

Europa	10 mil
América do Norte	389 mil
Caribe britânico	2.318 milhões
Caribe francês	1.120 milhão
América holandesa	444 mil
Índias orientais dinamarquesas	108 mil
América espanhola	1.292 milhão
Brasil	4.864 milhões
África	155 mil

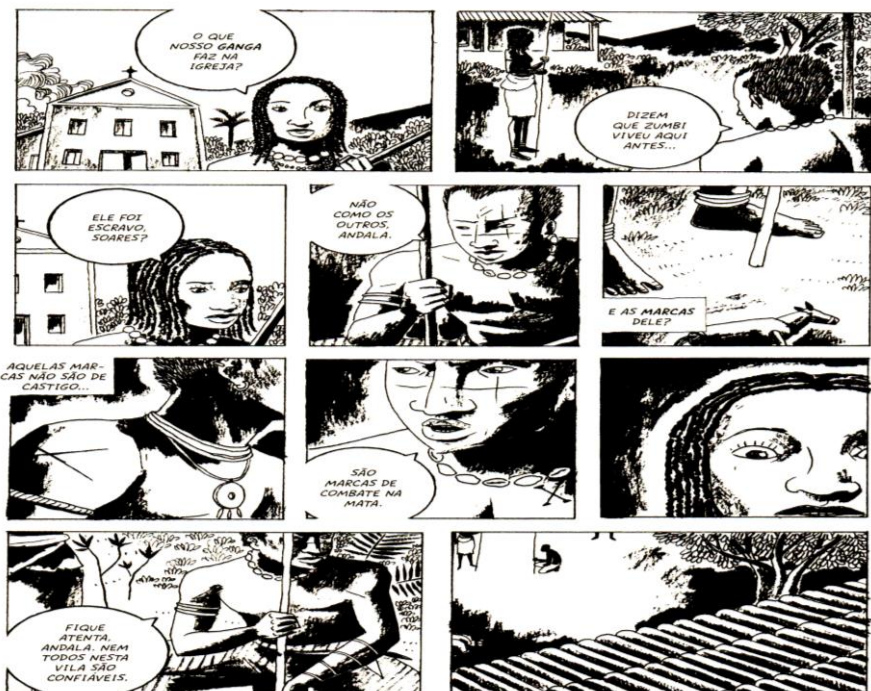
Estimativa total desembarque 10.702 milhões

Percebemos a riqueza apresentada pelo a HQ do autor, que além dos diálogos referentes a história afro-brasileira específica ainda nos oferece alternativas informacionais como infográficos, mapas, tabelas entre outros, o que facilita a aprendizagem sobre determinada temática o que corrobora com o apontado por Circe Bittencourt quando postula que

⁵⁰ Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico (Trans-Atlantic Slave Trade Database – TSTD), disponível em <http://www.slavevoyages.org/> Acesso em 20 de novembro de 2021.

cabe ao professor ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem, mesmo como uma mercadoria que se comprar bem ou mal (BITTENCOURT, 2011 p. 57).

O conjunto pesado de informações, orientadas por um professor preparado para aquela intervenção se torna fundamental para o processo de aprendizagem do estudante na disciplina de história, e principalmente sobre a africana e afro-brasileira. Alguns diálogos de Angola Janga e Cumbe ilustram o que apresentamos aqui:



Angola Janga – Marcelo D'Saete. 2017, p. 205

O diálogo construído, bem como os traços do autor promovem uma leitura de representatividade a história do povo negro, especificamente a história do Quilombo dos Palmares. Como confirma Barbosa (2009):

O autor dos quadrinhos – principalmente aquele que trabalha com os chamados quadrinhos históricos – remete o leitor a documentos que são tidos como verdadeiros, por uma visão subjetiva, que é aquela dada pelo artista; dessa forma, ele constrói a cada momento uma nova história, com um olhar cotidiano, influenciado pelos novos

estereótipos ou por novos ícones da cultura de massa (Barbosa, 2009, p. 106).

No quadrinho *Cumbe*, vemos interpretação de D'Salete, tanto na parte da narração visual, quanto na escrita. A narrativa aborda o período colonial e a resistência negra contra a escravidão no Brasil, porém em sua fase inicial, antes de Palmares, com as primeiras fugas e a formação dos primeiros mocambos. O livro é composto por 4 capítulos (Calunga, Sumidouro, Cumbe e Malungo). Destacamos aqui alguns trechos:



Cumbe - D'SALETE, 2017, p. 124

Diálogo entre Ganzo e um de seus guerreiros, enquanto observavam o ataque sofrido por um grupo de escravizados fugidos. A imagem atrelada a informa histórica constrói no leitor além da consciência da história de resistência dos povos africanos trazidos para o Brasil na condição de cativos, desmistificando a ideia da conformidade com a escravização estabelecida por a historiografia tradicional, mas também, quando coloca guerreiros, heróis, nomes, cria a possibilidade, pela representatividade, do nascimento de imaginários positivos, principalmente para o leitor criança, o estudante na sala de aula. Barbosa nos explica que uma HQ mesmo ficcional consegue construir o sentimento do fato histórico pôr o conjunto de ferramentas presentes nas tiras, afirma que “em um determinado momento histórico, a ficção histórica também pode nos mostrar muito mais do sentimento de um grupo ou grupos do que o registro de um chamado ‘documento oficial’” (Barbosa, 2009, p. 107).

As obras de D’Salete são complementares ou respostas positivas ao que orienta a Lei 10639/03, seu uso consciente em sala de aula colabora para efetivação da lei, evidente que com o devido cuidado, próprio do educador, em analisar os textos previamente e construir as pontes, as transposições necessárias para que o conhecimento chegue aos estudantes de maneira efetiva, como orienta SANTOS e VERGUEIRO (2012) o uso dos quadrinhos como material didático nas aulas, requer cuidado. Ao usá-los de forma indiscriminada, é bom lembrar que os quadrinhos são feitos para públicos distintos (infantil, adolescente, adulto). Sendo assim é preciso que professores indiquem e usem quadrinhos de acordo com a faixa etária da

turma, portanto fazendo uma aula mais dinâmica e que aumente o interesse dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do exposto nessa pesquisa e respondendo aos nossos objetivos percebemos num primeiro momento o quanto as HQs podem ser utilizadas como ferramentas para o ensino de história e que essas se constituem como possibilitadoras de uma melhor compreensão dos conteúdos históricos, haja vista, sua dinâmica imagem, texto, ficção.

Percebemos também que para o atendimento do que orienta a lei 10.639/03 os quadrinhos se tornam alternativa de grande valia. O que nos remete a obra de Marcelo D'Saete que traz em suas criações elementos que ajudam o leitor a imergir, na cultura africana e afro-brasileira. Que nas suas HQs além das histórias incrementadas com ficção, possuem um glossário, para explicação das palavras de origens africanas usadas nas obras. O autor também denuncia todas as mazelas da sociedade. Não só do passado, mas do presente em suas obras. Marcelo D'Saete tem um trabalho de grande relevância e reconhecimento no mundo dos quadrinhos, e por tratar de pautas como racismo, colonialismo e escravidão, suas obras devem ser usadas no âmbito escolar, na aula de história afro-brasileira.

Por fim confirmamos nossos anseios, quando confirmamos o potencial dos quadrinhos para o ensino de história, bem como da obra de D'Saete para história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Alexandre. História e Quadrinhos: a coexistência da ficção e da realidade. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.) **Muito além dos quadrinhos: análise e reflexões sobre a 9ª arte**. São Paulo: Devir, 2009. p. 103-112.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Djota. **A educação está no Gibi**, Papirus, Campinas-SP, 2006.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004.

SALETE, Marcelo`D. **Angola Janga**, Veneta, São Paulo(SP), 2017.

SALETE, Marcelo`D. **Cumbe**, Veneta, São Paulo(SP), 2014.

SALETE, Marcelo`D. **Encruzilhada**, Veneta, São Paulo(SP), 2016.

SALETE, Marcelo`D. dsalete art br, 2020, Disponível em: <https://www.dsalete.art.br/bio.html> . Acesso em 13/09/2020.

SALETE, Marcelo`D. **“Não precisamos de heróis, precisamos de boas histórias”**, Brasil El País, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/02/cultura/1554208356_198750.html . Acesso em 13/09/2020.

SANTOS, R. E. VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. EccoS, São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan./abr. 2012.

O ENFOQUE DA MEMÓRIA E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Wellington Ricardo Felix dos Santos

INTRODUÇÃO

O ensino da História tem sofrido modificações ao longo das décadas, nessa perspectiva, novos conceitos, foram sendo entendidos como de fundamental importância para o entendimento da história, como: a memória que é fundamental, para a concepção da identidade de um grupo social. Sendo assim analisar como são percebidos esses conceitos por parte dos professores do ensino fundamental é coerente, pois a oralidade que é um instrumento utilizado pela memória está presente em vários momentos na sala de aula.

Nesse sentido, este estudo poderá contribuir para que os docentes de História ampliem seus conhecimentos sobre memória e identidade, possibilitando-lhes o domínio de tais conceitos. Outro ponto de destaque se refere ao desenvolvimento em sala de aula do trabalho pedagógico associado à memória social, que enriquecerá as aulas de História, possibilitando ao aluno a oportunidade de se sentir parte do processo histórico, e não simplesmente vê-la como algo construído pelos heróis que estão presentes nos livros didáticos. Partindo dessa explanação, surge a indagação: Como os conceitos memória e identidade são abordados no processo ensino aprendizagem na disciplina de história na Escola? Uma vez que a História enquanto ciência e disciplina escolar têm

sofrido modificações ao longo das décadas, nessa perspectiva, novos conceitos foram sendo entendidos como de fundamental importância para o estudo da história e para o entendimento da sociedade onde o aluno está inserido, percebendo que a história,

em primeiro lugar não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que, segundo Bloch, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato jogada (BLOCH, 2001, p. 7).

Sendo assim a memória é uma categoria que auxilia no processo de identidade e de saber de cada geração, pois:

a memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdo, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura (BOSI, 2003, p. 15).

Discernindo sobre o tema abordado nota-se que o educador pode ser auxiliado pelas experiências dos velhos (lembranças, contos e parafrazeamentos) para trabalhar com a história, não de uma forma conteudista ou positivista, possibilitando assim um maior significado da história local. Perfazendo com que o

aluno passe a sentir-se parte integrante da realidade vivenciada para o crescimento do processo histórico da sociedade a qual ele está inserido, onde o mesmo perceba que o local interfere no processo histórico da sociedade de um modo geral.

Através do objetivo geral busca analisar como os conceitos memória e identidade são abordados no processo ensino aprendizagem na disciplina de história com os alunos. Já nos objetivos específicos buscamos averiguar como está sendo estudada a memória e a identidade no ensino de História; verificar como os docentes trabalham com questões relacionadas a memória e a identidade; investigar o conhecimento que o professor detém sobre a importância da memória e da identidade no Ensino da História.

Uma vez que o desenvolvimento deste estudo será oportuno, visto que os conceitos abordados, Memória e Identidade, estão intrinsecamente ligados e analisados por acadêmicos em diversas universidades. Com este trabalho se poderá questionar a importância do estudo da memória, no Ensino de História, rompendo com a ideia conteudista da História.

Que em 1928 com a edição dos *Annales*, publicação que daria origem a todo um processo de renovação na historiografia francesa e que está na base do que hoje é chamado de "História Nova", tratava-se de uma espécie de guerra de "trincheiras" contra a história exclusivamente política e militar; uma história até então segura e tranquila diante dos eventos e da realidade que buscava anunciar (BLOCH, 2001, p. 8).

Esse tipo de visão crítica – oposta aos modelos mais tradicionais de historiografia, que acreditavam naquilo que Le Goff chamou de “imperialismo dos documentos” – marcou Marc Bloch e toda a primeira geração dos *Annales* (BLOCH, 2001, p. 8-9).

Bem como elevar a autoestima dos alunos, já que estes poderão se sentir agentes da história, visto que todos têm memória e que esta pode ser ampliada, com a história contada pelos velhos que fazem parte do entorno social que estes jovens estão inseridos e que a história “oficial” não valorizava:

os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camada da população excluída da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios. A literatura conhecia já esta prática pelo menos desde o Romantismo: Victor Hugo faz surgir *Notre Dame* de Paris num quadro popular medieval que a história oficial havia desprezado (BOSI, 2003, p. 15).

Esse estudo poderá contribuir para que os docentes de História ampliem seus conhecimentos sobre memória e identidade, possibilitando-lhes o domínio de tais conceitos, bem como vislumbrar uma pedagogia associada à memória social que poderá ser trabalhada em sala de aula, para o enriquecimento das aulas de história, além do aluno se sentir parte do processo histórico, não vendo a história como sendo

apenas construída pelos heróis que estão presentes nos livros didáticos.

Além de corroborar para que os velhos sejam vistos como autores e/ou protagonistas de uma sociedade mais historicamente formada, se transformaram em agentes contribuidores da História do seu entorno social, bem como elevar a sua importância para a educação na escola, onde seus filhos e netos, são estudantes; ampliando, portanto a importância dos conceitos memória e identidade. E a necessidade de um estudo que reflexione os conceitos que a sociedade capitalista exclui das suas discussões, demonstrando que o jovem e o novo são pautas permanentes nos discursos do capital tem relevância no entender da relação entre os velhos e o discurso imposto pelo capitalismo.

DIÁLOGO NO ENSINO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO

As concepções de ensino de História têm mudado devido ao modo de vida da contemporaneidade, sendo necessário a compreensão do mundo em que se vive, não ensinando uma história “positivista”, cheia de dados e datas, que não é atrativa para o alunado que deverá apenas absorver o que o professor diz, mas ensinar a fazer história. Sendo assim os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aponta que: [...] a produção historiográfica, no momento busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o diálogo que “toda história é filha do seu tempo” (BRASIL, 1997, p. 300).

Neste direcionamento, a produção neste campo tem sido renovada e se revisa, na tentativa de encontrar novas

abordagens, novos rumos e novos problemas, portanto novos pontos para investigação. Este tema que até então não era privilegiado pela historiografia tornou-se objetivo de reflexão dos historiadores das demais ciências sociais, imprimindo mudanças na compreensão do que seja história.

Assim, a introdução de estudos que buscam desvendar as múltiplas relações dialógicas, incorporadas às obras humanas ampliando a oportunidade dos alunos no contexto histórico complexo de se expandir em ressonância no tempo, deixando-se escapar de explicações causais e simplistas, indo de encontro à construção de olhares substâncias, recheados de referências culturais e contextos históricos, investindo em estudos que abordam uma concepção de tempo não linear, já que a busca dessa construção viabiliza localizar as vozes que falam, orientando-se em fundamentações e contextos que emergem de muitos recantos; de muitas gerações, que ressoam, ainda no presente, já que é no presente que os alunos estão falando dialogando, construindo uma nova obra.

Neste sentido o entendimento de mundo que o jovem necessita deverá estar sendo trabalhado nos conteúdos e discursos que o professor aborda em sala de aula para que o mesmo possa compreender as linguagens e formas de expressões, que a sociedade lhe mostra ao longo do tempo.

IDENTIDADE SOCIAL DO EDUCANDO NA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA

Na atualidade, a História tem contribuído para uma abordagem de certas indagações sobre a realidade atual, que

em outros momentos poderiam até existir. Entretanto, não eram discutidos como hoje, refletindo sobre o funcionamento da sociedade, na análise do tempo, da economia e da cultura. Atualmente o ensino de História desempenha importante papel na identidade dos educandos ao refletir sobre a atuação dos indivíduos nas relações de grupo que vivem, que viviam seus antepassados e viverão seus descendentes.

Há uma inevitável necessidade de pensar, em nossos dias, a própria condição da história, isto implica em indagar a forma pela qual ela estabelece e produz seus conceitos e, simultaneamente, como trata e discute o evento. Inquire-se como a história produz uma explicação e disciplina o acontecimento. Em si, nossa atualidade vem atravessada por um esgotamento e abandono de um conjunto de certezas e/ou conceitos que, durante bom tempo, pautaram a história: origem, unidade, finalidade, consciência, natureza humana, totalização e outros mais. Logo, nesse “esgotamento surgiria ou a anulação impreterível da história ou a necessidade premente de pensar a sua formulação de modo que provisoriamente, indeterminismo e diferença não constituam a negação do conhecimento histórico (SCHIAVINATTO, 1993, p. 105).

Nas suas emoções e em suas participações no coletivo, valorizando gerações do passado e do futuro Ricardo Oriá faz a seguinte afirmação:

A inovação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas (BITTENCOURT, 2003, p. 28).

Então, o passado pode estar resistindo na identificação que cada aluno tem ao refletir sobre esse passado e a participação de grupos que vivem em outros estágios diferenciados de acordo com avanços tecnológicos que o capitalismo pode influenciar nas transformações sociais apesar das resistências que alguns grupos humanos persistem até os dias atuais.

A percepção do outro, hoje em dia, e do eu, está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e das semelhanças, sendo necessário entender e enfrentar a heterogeneidade e seus valores de identidade, questionando estes valores. Portanto, têm que se tomar cuidado para não criar uma barreira e preconceitos de dominação entre grupos sociais, auxiliando na construção e valorização de ambos sem perda, e sim ganhos de contatos e trocas de conhecimentos de grupos humanos que possam ter singulares formas de analisar e entender o mundo, sem perder a identidade do grupo à qual pertence cada ser humano.

A MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

É inegável o valor da memória para o entendimento da História nas novas perspectivas do estudo enquanto ciência em construção, pois, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1990; BITTENCOURT, 2003).

A preservação da memória histórica é um fenômeno que vem se caracterizando neste final de século, com numerosas instituições e segmentos sociais estão cada vez mais se preocupando com este campo de estudo. A cada momento se ouve falar da criação de bancos de dados acerca deste assunto como; criação de bancos de memória; programas de história oral; elaboração de vídeos e documentários.

Apesar de falar que o Brasil é um país sem memória, já é possível perceber que os livros didáticos estão dando um enfoque maior a este assunto, como também, percebe-se um interesse crescente por parte do alunado que tem o interesse de investigar o passado dos seus familiares mais idosos, não só acerca da sua família, mas também em relação à cidade a qual se vive, sendo trabalhado neste sentido a História de vida e a História local.

Não deixar de ser bem verdade que o tema da memória está em alta, hoje mais que nunca, fala-se da memória da cidade, do bairro, da família, sendo apoiado por forças políticas tendo reconhecimento público. Entre a década de 70 e 80, foram percebidos movimentos sócias de caráter popular,

protagonizado por negros, mulheres, homossexuais, índios, que reivindicam o direito à cidadania, sendo necessário fazer o resgate da memória desses grupos que lutam pela afirmação da sua identidade étnico-cultural, que era reprimida, sobretudo neste momento em que o país estava passando por uma repressão, devido ao Regime Militar, que foi instaurado em meados da década de 60 e foi abolido em meados da década de 80.

É necessário discutir em sala de aula questões relacionadas com a possibilidade de se trabalhar com bens culturais históricos no processo de ensino e de aprendizagem, com fins de estimular, nos alunos, o senso de preservação da memória social coletiva, como condições indispensáveis à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural, considerando que a História tem um papel fundamental nesse processo de construção do entendimento acerca do referido assunto.

A VISÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA E A IDENTIDADE

O espaço de professores na sala de aula nos faz revelar “*locus*” de excelência para o estudo de memória e identidade no ensino e aprendizagem. Apontando a Memória, direta ou indireta como, questão trabalhada e que porventura é percebido nas entrelinhas da fala dos alunos adolescentes ou jovens, em sala de aula de diferentes grupos, pois existe:

[...] uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que

o diferencia dos outros. Neste sentido os professores sentem na sala de aula o distanciamento dos grupos que se identifica como os “iguais” (POLLAK, 1989, p. 8-10).

O que muitas vezes, na contradição pode como decorreu neste trabalho, revelar espaço novo ao processo de ensino, ser desafiador à prática do professor como iremos perceber com a análise das entrevistas.

Com a construção da História e produção de novos contextos aos quais os alunos estão inseridos, vai-se percebendo que a categoria Identidade ao sugerir nessas vozes, que estão fincados nos lugares, pois segundo Bosi (2001, p. 13), está interrelacionado à memória, está reforça identidade, pois a identidade está relacionada na cultura a qual a memória também existe. Todavia, o professor coloca em seus ensinamentos, conceitos que nos dão margem a indagar o papel de mediador na construção e reflexão da memória e identidade, isto é bem perceptível, mas pouco discernido entre os teóricos.

O professor por ser um mediador como trata Vygotsky (BITTENCORUT, 2003, p. 96), “no espaço de cultura é que ele encontra sentido para a aprendizagem”. Observa-se que a problemática é bem complexa podendo o docente e o discente, compreender mudanças e permanências, já que o processo depende de cada ser que o recebe e pratica, a partir de sua cultura, sem perder de vista memória locais ou distantes.

Percebendo não apenas os problemas políticos e sociais, mas também problemas que ultrapassa estes poderes como a memória coletiva e individual e a identidade, o professor se

permite ampliar a dimensão de aprendizagem e de ensino, até porque o professor aprende bem mais sobre a cultura do aluno. Em relação à pergunta sobre a memória, que os alunos trazem da História.

O que se percebe sobre a vontade de conhecer está vinculada a História que precede ao aluno. O ser humano por si já é um agente histórico além de não podermos confundir memória histórica com a memória coletiva como afirma Verdum (1994, p. 146): “[...] se, por memória histórica, entendermos a sequência dos acontecimentos dos quais a história nacional conserva a lembrança, não é ela, não são seus os quadros que representam o essencial daquilo que chamamos memória coletiva”. Em outras palavras, as diferenças fazem perceber que apesar das discussões teóricas que se multiplicam, pode-se entender que falta maior aprofundamento teórico-prático.

METODOLOGIA

O levantamento exploratório existente nas pesquisas realizadas entre os professores, pois através destes resultados poder-se-á realizar um estudo e direcionar a formação conceitual necessária para que os objetivos deste estudo sejam alcançados de forma linear e consensual, deixando em evidência a necessidade ou não de transformações necessárias aos futuros planos curriculares na disciplina História, está voltada a prática do conceito de memória e identidade.

Tendo esta formulação conceitual, esta pesquisa fez uma abordagem se utilizando de entrevista e questionário

semiestruturado a 05 (cinco) docentes de Escola pública da rede Estadual de Ensino, onde com o discernimento relacionado a pesquisa objetivar a construção do perfil e análises dos conceitos memória, identidade e Ensino de História.

O suporte teórico deu-se através de leituras acerca do assunto a ser pesquisado, como também de fontes documentais oficiais e não-oficiais. Pôr a pesquisa estar articulada a História Nova, a conceitos como a Memória e a Identidade, ela é qualitativa, visto que:

a história é uma arte, história é literatura. Frisa: a história é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza, mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas (BLOCH, 2001, p. 19).

É importante destacar que o processo quantitativo também faz parte deste trabalho, pois mesmo com um número total de integrantes existentes no ambiente da pesquisa, pôde-se identificar resultados contraditórios aos condizentes a este tipo de investigação.

Esta pesquisa caracteriza-se dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa, em que se trabalha a Metodologia Interativa de Oliveira (2008, p. 124) e que a define como sendo: “um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto [...] em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo”

Por se tratar de um processo dialético e sistêmico, se aplica a qualquer área de conhecimento e pode ser trabalhada com os mais variados e complexos temas de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre muitos aspectos que ocorreram no desenvolvimento da pesquisa foram encontrados conflitos ideológicos, como também confrontos entre a realidade e os conceitos existentes sobre o tema abordado.

No levantamento exploratório de campo ocorreram eventuais acontecimentos, onde as indagações que persistiram em não serem solucionadas demonstraram a cada momento uma maior preocupação sobre o entendimento do professor(a) de História no que refere-se à Memória e Identidade dos aspectos históricos no ensino da História.

O entendimento sobre o tema abordado demonstrou, em particular, a cada situação no desenvolvimento das questões abertas que o público não atingia o objetivo desta pesquisa, e que por mais fossem argumentados sempre falhavam em discernir o significado e/ou valor do papel da Memória e Identidade no espaço da sala de aula.

A estatística sobre a forma quantitativa que se apresentou no decorrer da pesquisa encontraram-se a demonstração de individualismo, tal como o corporativismo desenvolvendo-se de forma particular, mas que embora o tema abordado seja memória e identidade, os respaldos deixados no levantamento fazem introduzir uma linha de pensamento onde o papel quantitativo deve ser aberto para outros trabalhos, pois a

questão delimitada por alguns professores trouxe à tona reflexões que de certa forma somente poderiam ser visíveis na forma e no decorrer das particularidades de cada um, ou seja, há caso de professores que demonstram uma maior base teórica, mas demonstram pouco interesse na relação do conjunto das ações necessárias para encontrar respostas da prática da memória e identidade no espaço da sala de aula.

É importante lembrar que cada situação, a partir dos dados descritos trouxeram os resultados para assim identificar e relacionar as causas e efeitos da aplicação ou não do tema memória e identidade no espaço de sala de aula. Ressalta, que o processo para a integração entre a temática disciplinar está voltado em transformar o processo de ensino objetivando a identidade do indivíduo, embora que ainda exista nos professores que lecionam História uma enorme contradição a este respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento para o processo de ensino pressupõe uma linha de pensamento onde os conteúdos devem estar relacionados com a vida cotidiana de cada um dos envolvidos no processo ensino aprendizagem, seja como educador, ou seja, como educando, mas o que se pode encontrar com o levantamento exploratório sobre os objetivos desejados para este estudo são as reflexões, ainda em crescimento filosófico de que os momentos de transições existentes – a melhora da qualidade do ensino.

Especificamente este estudo demonstra que há dificuldade por parte dos professores para trabalhar a memória e identidade como também a evolução da praticidade relacionada à história de mundo e a de particularidades existentes no processo de ensino de história, concluindo assim, que os objetivos específicos previamente relacionados neste estudo ficam a margem para que o processo de interação entre a História e os conceitos de memória e identidade possam intervir na realidade social.

Além de estar objetivando e direcionando o universo acadêmico a solução das questões no que refere-se a ciência e aos questionamentos sociais que ainda encontram-se sem um discernimento coerente e coeso na desenvoltura do ensino de história que contenham a necessidade da busca dos conhecimentos sociais de cada educando, os conteúdos não aplicados a estes não dão transparência por parte dos professores, que embora muito preocupados com a necessidade de trabalhar com os seus alunos valores, não conseguem a essência da memória e identidade conforme a qual é necessário para o processo ensino e aprendizagem.

A objetividade dos resultados, como também o confronto entre teoria e prática, no que se refere a prática dos conceitos de memória e identidade é determinante ao processo da evolução do homem, entretanto os pressupostos apresentados com o estudo pode-se dizer que a grande tarefa do professor ainda está em proporcionar aos seus alunos a possibilidade de produzir soluções para problemas, e os que foram resolvidos possam ecoar no lugar onde estes vivem, passando o professor a ser mediador, entre o estudante e o conhecimento, um grande

problematizador do desafio intelectual, visto que a ausência de situações percebidas pelos alunos pode ser também para educadores, para melhorar as condições, na prática do ensino.

Tendo a consciência, de que os professores da Escola pesquisada utilizam os conhecimentos culturais que os alunos trazem da sua realidade vivida, nas suas aulas e em conversas durante a exposição de suas aulas, e apesar que em alguns momentos do estudo interpessoal se nota esta particularidade, alguns professores da escola não dominam os conceitos que permeiam esse trabalho.

Concluindo, portanto, que existem professores na escola campo de pesquisa, por mais tradicionais, na tentativa de lecionar História se preocupando apenas com o fato, se dispõem sem notar de um verdadeiro patrimônio material e imaterial. Mas em evidência demonstram uma falta de didática em trabalhar os conceitos de memória e identidade. Relacionando os dados e conceitos adquiridos até então, enquanto educadores bem formados e conhecedores das novas práticas no Ensino de História poderiam, com o material tradicional trabalhar e reelaborar o conhecimento histórico do seu alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da história:** ou o ofício de historiador. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOSSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto do. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LE GOLF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão [et al]. Campinas-SP; Editora da Unicamp, 1990.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. Ed Petrópolis: Vozes, 2008.

POLLAK, Michael. **Memórias, esquecimento, silêncio:** Estudos históricos. Rio de Janeiro. Vo. 2, n.3, 1989.

SCHIAVINATTO, Iara. **Henri Berr:** a história como vida e valor. IN REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, n. 25/26. São Paulo: Editora Marco Zero/ SCT – CNPq – FINEP, setembro/92/agosto 1993.

VERDUM, Ricardo. **Refletindo sobre a memória com Maurice Halbwachs.** Ciências Humanas em Revista, jul/dez, 1994.

A VIRTUALIDADE MUSEAL ATRELADA AO ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO OS POSSÍVEIS USOS DO MUSEU AFRO BRASIL

Alvanir Ivaneide Alves da Silva
Augusto Cesar Acioly Paz Silva

INTRODUÇÃO

Neste texto serão abordadas as concepções desenvolvidas a partir da nossa pesquisa de Mestrado em História Social da Cultura Regional vinculada a linha de Ensino de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), cuja investigação procura analisar o uso dos museus virtuais como método ativo de aprendizagem, atrelado ao ensino de História na educação básica, de maneira mais precisa nos anos finais do ensino fundamental.

A História enquanto ciência e de maneira mais específica na condição de disciplina escolar, possui a partir das contribuições de metodologias ativas possibilidades que colaboram de maneira importante no processo de estímulo dentro do processo de disseminação do conhecimento histórico, contribuindo assim no processo de formação social, cultural e histórica do aluno. Assim sendo, segundo Gohn (2021) é possível realizar interligações entre a sala de aula com ambientes não formais de ensino, possibilitando conexões no processo de ensinar e aprender diante dos desafios sociais

existentes. Dessa forma, a produção de conhecimento ocorre através do saber produzido por meio da vivência e ligação de tempos e espaços.

É possível desenvolver a educação por diferentes meios e instituições, sendo assim, segundo Costa (2015), os espaços de comunicação possibilitam uma ampliação dos saberes produzidos em sala, pois com a incorporação das tecnologias digitais e das linguagens virtuais à prática pedagógica, desencadeia um ambiente com metodologias ativas capazes de relacionar espaços profissionais, culturais e educativos, a partir de contextos válidos de aprendizagem mediados pelo ciberespaço.

Assim sendo, dentre os espaços não formais de ensino é possível destacar os museus como produtores de conhecimentos culturais e patrimoniais, que contribuem significativamente para a aprendizagem histórica, “assim, o papel social dos museus é definido, na atualidade, por sua função educativa” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 127), e compreender algumas questões relacionadas a esta dimensão, constitui-se assim, um dos enfoques possíveis neste artigo, já que pensamos as mídias digitais como auxiliadoras na produção do conhecimento.

Haja visto que a modalidade virtual dos museus os torna espaço de mediação que podem ser acessados por meio da internet. A utilização dessas plataformas de museus contribui significativamente na produção de conhecimento e de aulas inovadoras, que segundo Schmidt (2014), ocorrem a partir da interligação do uso das tecnologias digitais pelos espaços educativos e pluriculturais.

Os museus virtuais segundo Henriques (2018), podem ser representados em duas modalidades: uma seria um museu essencialmente virtual existente apenas em rede, já a outra versão seria uma modalidade complementar dos museus físicos, existindo tanto presencialmente quanto virtualmente. Dessa forma, é possibilitado que o público acesse de qualquer lugar e espaço, já que “o museu virtual é um verdadeiro laboratório de experimentação que se manifesta especificamente na maneira como a tecnologia determina a própria forma da experiência” (MUCHACHO, 2015, p. 1546).

Henriques (2018), também destaca que “o museu virtual é um espaço virtual de mediação e de relação do patrimônio com o seu público. [...] paralelo e complementar que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado patrimônio” (HENRIQUES, 2004, p. 67).

Com aulas utilizando metodologias ativas como a visitação a museus virtuais que abordem a temática histórica que esteja trabalhando em classe, o educador pode conseguir desenvolver aulas propositivas, utilizando o apoio tecnológico para mediar diferentes espaços, ao mesmo tempo em que desenvolve práticas pedagógicas mais diversificadas, estimuladas por trocas de experiências de aprendizagens vivas e ativas.

Nesse contexto, nosso objetivo visamos caracterizar o uso dos museus virtuais no ensino de História na educação básica, mais preciso em anos finais do ensino fundamental, como mais uma ferramenta inovadora de contribuição para a continuidade da compreensão histórica e cultural pelos alunos. Além disso, pretendemos dar foco as tecnologias digitais como

espaços mediadores de aprendizagens.

OS MUSEUS VIRTUAIS, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA COMO ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO DO SABER

Segundo Araújo (2018), durante o século XXI discussões têm sido tecidas diante da interrelação entre educação e tecnologia, tendo em vista que o mundo globalizado tem se relacionado e desenvolvido a partir da partilha de informações cada vez mais rápida. Sendo assim, essas ações tecnológicas tornaram-se necessárias frente as novas condições de trabalho que ao mundo tem apresentado, uma vez que inovações se ampliam e disseminam ao longo do contexto temporal.

Além disso, se faz necessário salientar que a disponibilidade de recursos tecnológicos digitais pode ser amplamente favorável ao desenvolvimento da disciplina História no âmbito escolar, já que pode desencadear potencialidades no processo do fazer e do ensinar História na sala de aula.

Segundo Fochi (2015), as possibilidades de uso das tecnologias em sala de aula estão diante de nós como uma demanda de nosso presente, sendo necessário pensarmos e refletirmos a respeito. Pois, tal incorporação sensibiliza tanto a cultura histórica como a cultura escolar, proporcionando ampliações na oferta e partilha do conhecimento histórico ensinado na educação básica.

Assim sendo, também torna o docente mais apto no uso das tecnologias digitais de forma que as integre ao currículo e as aulas, possibilitando um ambiente significativo para uma

ampliação de abordagens que resulte melhores feitos na aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, as mídias digitais possibilitam relacionar os diferentes espaços produtores de saberes com uma prática pedagógica ativa e construtiva, já que compreendemos que o ensino deve ser propício a uma interação mútua, tanto diante das inovações, quanto por meio do trabalho docente em História, haja visto que a utilização de elementos diversos ocasiona uma forma interdisciplinar e sociável de produzir conhecimento, mesmo diante de um mundo cada vez mais digital, que desencadeia alterações educacionais de forma inevitável, apto a “assegurar uma aprendizagem efetiva e coerente” (BITTENCOURT, 2008, p. 140).

Assim sendo, Pereira, Gil, Seffner e Pacievitch (2020), evidenciam a importância do ensino de história em ajudar o educando a perceber as mudanças no mundo a qual estão inseridos, e ao mesmo tempo, captar ações que continuam se propagando, mas que necessitam ser repensadas, pois é necessário realizar o ligamento dos sujeitos e temas históricos com a realidade social dos alunos para expandir uma visão e compreensão crítica reflexiva, assim a “história problematiza o presente e abre-se aos futuros” (PEREIRA et al., 2020, p. 18).

Como espaço propício a fazer mediações de tempos e espaços históricos, Bittencourt (2008) destaca que os museus compõem uma cultura material, sendo carregados de objetos que possuem informações sobre costumes, culturas, ritos, etc. Esses objetos desencadeiam uma leitura visual nos discentes, podendo ser uma percepção também desenvolvida em salade aula.

A potencialidade educativa dos museus pode proporcionar práticas educativas diversas, se tornando um recurso acessível para as aulas de História, porém a historiadora Bittencourt (2008) também destaca a necessidade de esclarecer para os alunos o que realmente é um museu, o que ele abriga e sua importância na constituição de memória social e histórica, para que seja possível realizar uma mediação de saberes.

E através da disponibilidade de recursos tecnológicos digitais que são amplamente favoráveis ao desenvolvimento da disciplina História no âmbito escolar, é possível interligar a sala de aula com espaços museais virtuais, pois eles podem permitir uma maior potencialização, rapidez e praticidade ao acesso de acervos, possibilitando conhecê-los sem a exclusividade da presença física no ambiente. Haja visto que, a experiência digital pode desencadear motivação nos alunos e a vontade de acessar outros museus virtuais em espaços extraclasse.

Dessa maneira, a utilização de museus virtuais como método ativo na prática de ensino, dando enfoque ao de História, é útil quando aplicada adequadamente, tornando-se meios para o avanço educacional, como defendido por Bacich e Moran (2018), que evidenciam que o docente na posição de mediador, necessita realizar um planejamento prévio que também esteja apto a adaptação, possibilitando que os alunos construam sua aprendizagem na prática, mas atuando de acordo com o seu próprio tempo.

O museu, por ser um meio de comunicação que expõe e partilha conhecimentos de temas diversos, tem utilizado os

espaços tecnológicos como forma de se relacionar com seu público. “Quando se passa para o campo virtual, o campo de ação alarga-se dando origem a múltiplos percursos interativos.” (MUCHACHO, 2015, p. 1542).

O virtual possibilita que o visitante tenha uma interatividade mais dinâmica com o espaço, seguindo o percurso expositivo com liberdade de fruição, de visualização e de análise. “O visitante deixa de ser um sujeito passivo, que apenas reage à mensagem transmitida, passando a ser incentivado a participar e interagir com o espaço.” (MUCHACHO, 2015, p. 1543).

Medeiros e Surya (2009), também destacam que a utilização dos museus como espaços não formais de ensino, possibilita que seja despertado nos alunos acerca da educação patrimonial que “trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (MEDEIROS, SURYA, 2009, p. 6).

Ao considerar a alfabetização patrimonial na sala de aula como ferramenta teórico- prática que proporciona ao visualizador (re) fazer a interpretação do mundo que o rodeia, desencadeia uma ampliação da compreensão de mundo do estudante, do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

A cultura histórica se estende na dimensão pública do museu, da escola, da sala de aula, das mídias, e de todas as outras instituições culturais que produzem memória coletiva. Nesse sentido, a função didática da memória histórica é o

compartilhamento do conhecimento histórico produzido em determinada sociedade relacionadas às dimensões estética, cognitiva, política e ética da cultura histórica de um povo.

Nesse ponto, os museus são ótimas oportunidades para que seja desenvolvida uma prática pedagógica interativa e uma consciência histórica na sala de aula, pelo fato de serem lugares da memória que expressam a cultura histórica de uma sociedade. Além disso, os museus históricos são meios de percepções fundamentais para a construção da identidade histórica dos sujeitos e da compreensão do outro no meio social (CERRI, 2011).

OS MUSEUS VIRTUAIS E AS POSSIBILIDADES DE USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em linhas gerais, nossa pesquisa de Mestrado tem fundamentado para este trabalho os museus virtuais como espaços de experiências que podem relatar e compartilhar conteúdos históricos diversos, contribuindo com a educação e com a cultura, sendo então um recurso importante na construção das aulas e do saber em História.

Tal realidade colabora no processo de ampliar as possibilidades e discussões da escola, desafiando-a a relacionar-se e produzir possibilidades de diálogo e produção de conhecimento com as mídias digitais, realidade inerente a dinâmica do mundo globalizado na qual estamos inseridos, colaborando assim para que a sala de aula ocupe o papel de um ambiente de experiências de aprendizagem mais vivo e relevante para os alunos da cultura digital.

Através do Google Arts and Culture ou sites de museus, o professor pode ter acesso aos mais variados tipos de plataformas para melhor utiliza-las e sugeri-las para os alunos, a fim de dar prosseguimento de forma lúdica e educativa a temática que esteja trabalhando, assim como, desencadeando neles a visão de valorização e de relevância que o patrimônio tem na nossa sociedade, pois “a identificação com o conhecimento provoca uma alteração no modo de ver e perceber as coisas e o mundo” (MEDEIROS, SURYA, 2009, p. 7).

Com isso, as coleções, os objetos materiais, as imagens, as fotografias, os depoimentos orais e os acervos de músicas expostos nos museus, transmitem mensagens e significados históricos que permitem análises, interpretações e (re) construções de narrativas nas aulas de História, com isso os saberes expostos nos museus se tornam variadas alternativas para compartilhar informações em relação aos temas, eventos e situações históricas.

Nesse sentido, é importante pensar se a prática docente em História no ensino escolar tem utilizado a contribuição das plataformas digitais à utilização de metodologias ativas, tendo em vista que essa interação pode criar meios que venham dar continuidade ao processo de ensino e a colaboração de um ambiente educacional produtivo, que compartilha tanto saberes históricos, quanto contribui para a formação cultural dos alunos, desenvolvendo uma visão crítica e reflexiva da nossa realidade (BACICH; MORAN, 2018).

Tendo em vista que de acordo com Rüsen (2006):

o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. [...] a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizando o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação (RÜSEN, 2006, p. 16).

Sendo assim, a realização de aulas interligando diferentes espaços no ensino de História de acordo com Martins, Barbosa e Gabriel (2020), expressam uma relação de passado e presente aos seus alunos, mesmo em espaços digitais, e se tratando da disciplina e ciência História que aborda fatos históricos, podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos do passado que acabaram sendo disseminados, e colaborar para a construção de uma aprendizagem histórica.

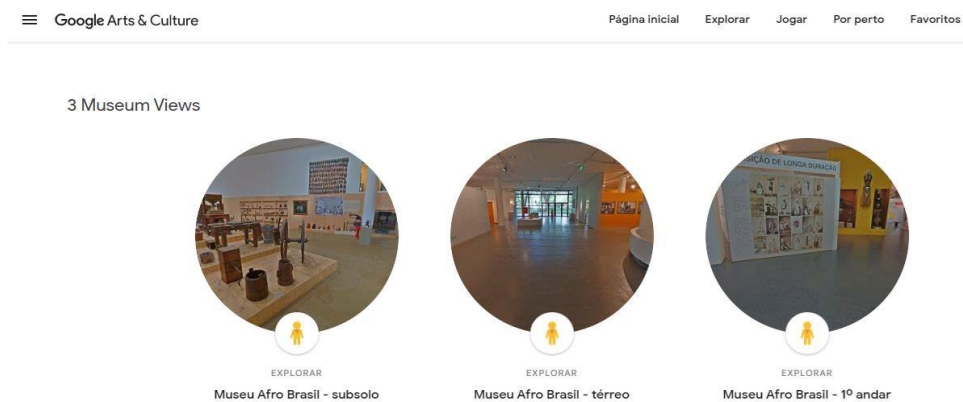
REFLEXÕES SOBRE O MUSEU AFROBRASIL

O Museu Afro Brasil é um desdobramento virtual do Museu Físico, que está vinculado à Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, administrado pela Associação Museu Afro Brasil - Organização Social de Cultura. A plataforma virtual está disponível no site Google Arts and Culture, o acervo possui diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas que marcam e registram a trajetória histórica e as influências africanas na construção da nossa cultura.

O museu em seu acervo virtual conta com a exposição de coleções na área de antropologia, escultura, tecido têxtil, tradição, trajes, escrita, dentre outros. Além disso, apresenta histórias que representam a infância negra inspirada pela ancestralidade africana, a resistência e empreendedorismo feminino no século XIX, as festividades afro-brasileiras como o Maracatu que é uma criação negra pernambucana, os estilos e técnicas advindas dos povos africanos, arte e adorno no tempo da escravidão, entre outras.

Ele também conta com 402 itens, todos expostos, separados por temáticas e possíveis de serem trabalhados e apresentados em sala. Também possibilita uma visitação paralela e complementar a realidade, pois conta com a visualização 360º graus do prédio físico, proporcionando mesmo de forma remota a contemplação de um espaço que por consequência de espaço tempo talvez não fosse possível de realizar presencialmente.

Imagem 1 – Página do Tour Virtual do Museu Afro Brasil



Fonte: <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>

Imagem 2 – Página do Tour Virtual do Museu Afro Brasil

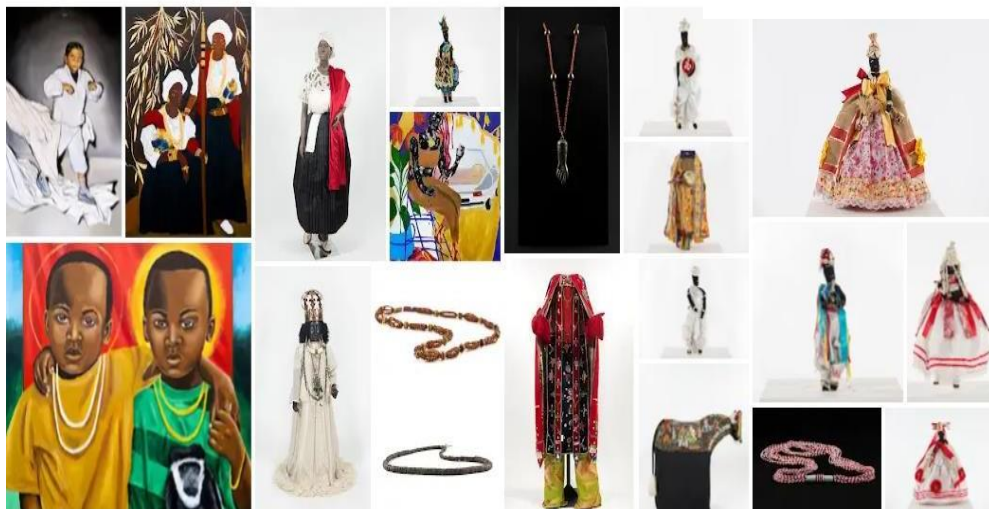
11 histórias



Fonte: <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>

Imagem 3 – Página do Tour Virtual do Museu Afro Brasil

402 itens



Fonte: <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>

Levando em consideração a importância da Lei nº 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas, com o Museu Afro Brasil é possível então trabalhar a temática cultural em sala de aula e sua contribuição na construção de nossa sociedade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, no que tange os anos finais do ensino fundamental, é possível relacionar o Museu Afro Brasil com a temática *O Brasil no século XIX*, presente na unidade temática do 8º ano, a qual objetiva trabalhar “O escravismo no Brasil do século XIX:

plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial” (BRASIL, 2017, p. 422). Cujas suas vigésima habilidade foca em “(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas” (BRASIL, 2017, p. 423).

Também é possível utilizá-lo nas aulas do 9º ano que abordem a temática *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, cujos alguns de seus objetivos de conhecimento é discutir “a questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” (BRASIL, 2017, p. 424). E sua quarta habilidade enfoca em “(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 425).

Sendo assim, os acervos virtuais do Museu Afro Brasil, se tornam uma ferramenta possível de ser interligada com as aulas de história, tendo em vista que o mesmo salvaguarda a memória cultural de elementos que refletem e revelam valores civilizatórios dos povos africanos na formação do Brasil e da cultura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo nosso objetivo: caracterizar a virtualidade museal atrelada ao ensino de História na educação básica, mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental, como mais uma

ferramenta inovadora de contribuição para a continuidade da compreensão histórica e cultural pelos alunos.

É perceptível que no percurso do ensino de História, faz-se necessário uma interligação com diversos espaços educativos de produção de saberes, seja ele formal ou não formal. Sendo assim, as tecnologias digitais tem nos auxiliado a realizar mediações possíveis desses espaços, de forma prática e facilitadora.

É fundamental utilizar as plataformas virtuais nessa nova etapa da educação, mas atreladas a uma metodologia ativa digital, que possibilite a constituição de uma prática docente de qualidade, que media e contribui com um aprendizado transformador e que estimula o desenvolvimento de competências próprias dos alunos.

Dessa maneira, a utilização de museus virtuais como método ativo na prática de ensino, dando enfoque ao de História, é útil quando aplicada adequadamente, tornando-se meios para uma interdisciplinaridade educacional, pois o docente como mediador carece realizar de forma imprescindível um planejamento que leve em consideração o uso das ferramentas digitais em suas aulas, proporcionando que os alunos desenvolvam aprendizagens na prática.

Por meio dos museus virtuais, através do contato com os objetos museológicos é possível que narrativas possam ser formadas e debatidas, já que estará sendo realizada uma interatividade entre a temática histórica e o espaço museal de memória. E destacando o Museu Afro Brasil, ele se torna uma ferramenta propícia para debater-se a contribuição cultural advinda dos povos africanos, mesmo diante de uma

perspectiva desumana que se deu o processo de escravidão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. ALVES, Ronaldo Cardoso. SILVA, André Chaves de Melo. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos. **In: Revista Científica Multidisciplinar**. Ano 2, ed. 1, v. 1, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BRASIL, Presidente da República. Ministério da Educação: **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso: 01 de março de 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; **Ensino de História: fundamentos eméodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2.ed., 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 105 – 128.

FOCHI, Graciela Márcia. **Metodologia do Ensino da História**. Indaial:UNIASSSELVI, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. Cortez, 2001.

HENRIQUES, Rosali. **Os museus virtuais: conceitos e configurações. Cadernos de Socio museologia**. Lisboa: v. 56, n. 12, 2018. p. 53-70.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues De Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, v. 9, p. 145-169, 2020.

MEDEIROS, Mércia Carréra. SURYA, Leandro. **A Importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

MUCHACHO, Rute. **Museus virtuais: A importância da usabilidade na mediação entre o público e o objecto museológico**. Departamento de Ciências da Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Livro de Actas - 4º SOPCOM. 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira De Educação**, v. 25, p. 1-20, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Didática Da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** (1987). Tradução: KUSNICK, Marcos Roberto. Práxis Educativa. Paraná: Ponta Grossa, v. 1, n. 2, 2006. p. 07 – 16.

A DECADÊNCIA DO OFÍCIO DA CANTARIA NO RECIFE (1845-1850)

Lécio Cordeiro de Souza

INTRODUÇÃO

Tecnicamente, **cantaria** é a arte de lavrar pedras com vista à estruturação e ornamentação das fachadas e elementos internos de edificações. Trate-se de uma das mais antigas técnicas de construção. Utilizada por diversas civilizações desde a Pré-História, foi introduzida em Pernambuco no início da dominação Portuguesa e largamente utilizada nas construções até meados do Oitocentos. Data desse período a construção do Teatro Municipal, mais tarde denominado Teatro de Santa Isabel (1841-1850), o teatro monumento no qual se utilizaram pedras de cantaria importadas de Portugal, as quais foram causa de inúmeros embates travados no canteiro de obras e na cena política recifense dos anos que antecederam a Revolução Praieira (1848-1849).

A historiografia do trabalho no Recife Oitocentista é consensual em afirmar que, durante os anos da presidência de Francisco do Rego Barros (1837-1844), os artífices mecânicos atravessaram um período de intensa atividade, decorrente das obras de modernização da cidade e da imposição das Posturas Adicionais promulgadas em outubro de 1839, as quais tratavam “Da Architectura, Regularidade, e Aformoseamento da

Cidade”⁵¹. A partir daí o emprego das pedras de cantaria nas soleiras e cercaduras de portas e janelas passou a ser obrigatório, impondo-se sanções àqueles que não respeitassem as normas impostas.

No entanto, mesmo depois da promulgação dessa lei, muitas residências, prédios públicos e monumentos construídos no Recife substituíram as pedras de cantaria por molduras feitas de argamassa ou mesmo pelas chamadas “pedras artificiais”. A pergunta é: o que estava por trás dessa substituição? Mais ainda: esse dado seria indício do declínio do ofício da cantaria? Neste artigo, portanto, refletiremos sobre questões atreladas ao uso da pedra de cantaria e ao ofício no Recife do final da primeira metade do século XIX.

Na nossa análise, vimos que o declínio da cantaria está intimamente relacionado à desaceleração das obras públicas. Dessa forma, o objetivo é compreender como se deu essa decadência entre o início do governo liberal (1845) e a inauguração do Teatro de Santa Isabel (1850), a última grande obra pública da primeira metade daquele século em que se utilizou largamente pedras de cantaria importadas.

METODOLOGIA

Ao estudar o ofício da cantaria e os artífices canteiros, um grupo restrito, esta investigação se caracteriza, como diriam Ginzburg e Poni “pela análise extremamente próxima de fenômenos circunscritos” (1989, p. 172). Assim, sendo a cantaria

⁵¹ HEMEROTECA DIGITAL. **Diário de Pernambuco**. Recife, 31 de outubro de 1839.

e os canteiros nosso objeto, empreendemos uma busca por eles nos arquivos dos *Diario de Pernambuco* e no *Diario Novo*, disponibilizados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. A opção por esses jornais se deve ao fato de serem os principais periódicos em circulação no Recife entre 1842 e 1849, período que compreendeu o chamado *Movimento da Praieira*, quando esses jornais foram utilizados como verdadeiros instrumentos de luta político-partidária. Martins (2013) ressalta que, naquele contexto, liberais e conservadores possuíam tipografias próprias, nas quais imprimiam uma folha principal diária que eventualmente se desdobrava em publicações de menor porte que ora eram suspensas, ora eram reativadas. A Tipografia Imparcial, que imprimia o *Diario Novo* (1842-1849), representava o grupo liberal e fazia forte oposição ao governo conservador de Rego Barros. Já a Tipografia de Manuel Figueiroa de Faria, mais tarde Tipografia União, produzia o *Diario de Pernambuco*, órgão oficial do Partido Conservador.

Um dado importante é que os jornais nos mostram os indivíduos enquanto alvos de contendas, principalmente no caso dos artigos de opinião, em geral publicados de maneira anônima. Mostram, também, os indivíduos como vendedores de produtos e serviços, funcionários da administração pública, trabalhadores inseridos nos canteiros de obras, importadores de cargas oriundas do estrangeiro. Uma das grandes questões ao utilizar os jornais como fonte é não correr o risco de “perder a complexidade das relações que ligam um indivíduo a uma sociedade determinada” (GINZBURG E PONI, 1989, p. 173).

A busca pela cantaria e pelos artífices canteiros nos arquivos nos revelou diversos dados importantes, como os

registros das importações de pedra feitos na Alfândega. Cercando nosso objeto para um pouco além do recorte temporal, foi possível fazer uma análise serial dos registros de importação de pedras de 1825 a 1859, o que nos permitiu inferir que os anos de governo de Rego Barros (1837-1844) marcaram o apogeu do emprego da cantaria exótica no Recife, pois foi o período de importação de pedras mais intenso. Ou seja, a aplicação do método onomástico “não fecha necessariamente a porta à indagação serial. Serve-se dela” (ibid., p. 175).

No entanto, considerando que o âmbito da nossa investigação é bastante circunscrito, “as séries documentais podem sobrepor-se no tempo e no espaço de modo a permitir-nos encontrar o mesmo indivíduo ou grupos de indivíduos em contextos sociais diversos” (ibid., p. 173-174). O ponto de partida é sempre o nome. Mas o nome não precisa se restringir aos indivíduos. Ginzburg e Poni alertam para o fato de que o método pode ser estendido para além das fontes puramente demográficas. Nesse sentido, a partir dos registros de importação de pedras de cantaria encontramos o nome dos consignatários das cargas. Aqui, vimos a história “por cima”, na perspectiva da elite. Com esse nome, foi possível encontrar seu inventário, o registro de suas propriedades, seu círculo familiar mais próximo, as estratégias matrimoniais nas quais se envolveu, selando compromissos de diferentes ordens com famílias aliadas ou afins. Nos jornais, os indivíduos que tiveram uma vida publicamente exposta, como políticos, comerciantes de grosso trato, capitalistas, encarregados de obras públicas, revelam-se com facilidade. O nome se destaca, de fato, como uma “bússola preciosa”, e aos poucos revela as biografias e as

redes de relações que as circunscrevem (ibid., p. 176). Assim, encontramos Francisco Antônio de Oliveira, o Barão de Beberibe, político influente, ex-cunhado de Angelo Francisco Carneiro, este um conhecido traficante de cativos, um dos homens mais ricos da província naquele tempo. Ambos eram envolvidos com diversas obras públicas, como o Teatro de Santa Isabel, de cuja comissão de obras fizeram parte, juntamente com José Ramos de Oliveira, outro político cuja fortuna vinha do comércio de gente. Ou seja, “encontramos dados seriais (em geral de período curto, mas nem sempre) com os quais é possível reconstruir o entrelaçado de diversas conjunturas” (ibid. p. 174).

REFERENCIAL TEÓRICO

Dada a especificidade do tema e sua ausência na historiografia, boa parte das informações que trazemos sobre a cantaria têm como base o paradigma indiciário (GINZBURG, 1994), isto é, inferências feitas a partir de dados levantados sobre outros ofícios mecânicos. Na prática, esbarramos nas mesmas dificuldades de todos aqueles que se dispuseram a adotar o ponto de vista dos vencidos, a história vista de baixo (*history from below*, como diria Thompson), trazendo “ao centro da cena a experiência de grupos e camadas sociais antes ignorados” (LUCA, 2008, p. 113). Seguimos na esteira das mudanças historiográficas que, a partir das duas últimas décadas do século XX, modificaram a percepção dos historiadores a respeito das experiências dos escravizados, dos libertos e livres pobres que compartilharam os mesmos locais

de trabalho ao longo da escravidão. As pesquisas realizadas nessa perspectiva trouxeram uma nova abordagem, a história social do trabalho, e possibilitaram a renovação dos estudos a respeito do trabalho no Brasil Oitocentista, refletindo sobre a experiência individual e coletiva desse universo de trabalhadores e trabalhadoras. Ou seja, a história social do trabalho é uma das possibilidades de fazer história a partir do ponto de vista desses agentes. Assim, saímos das fábricas, das instituições e entramos no universo cultural deles, a rua como local de trabalho e sociabilidades, o canteiro de obras, entre outras abordagens possíveis (ALVES, 2021, p. 19).

Roberto Dantas de Araújo (2003) apontou na sua justificativa a negligência historiográfica sobre os artífices mecânicos e a natureza das técnicas construtivas e dos materiais utilizados nas construções feitas em Igarassu, Olinda e Recife durante o Período Colonial. Além de dados específicos sobre as pedras utilizadas nessas cidades, o autor aborda os métodos construtivos e o uso precoce do tijolo nessas cidades, particularidade apontada, também, por José Antônio Gonsalves de Mello (1987). Nesta tese, portanto, o autor procura compreender a organização dos artífices mecânicos envolvidos na construção da Capitania de Pernambuco e a “evolução” dos métodos e materiais construtivos empregados por eles. Na busca pela reconstrução desse passado, o autor traz importantes dados sobre uma das irmandades de artífices mecânicos mais importantes no Setecentos: a Irmandade de São José do Ribamar, confraria leiga que reuniu artífices que labutavam nos quatro ofícios anexos (pedreiro, carpinteiro, marceneiro e tanoeiro).

Privilegiando a fase oitocentista dessa irmandade, nesse período reconfigurada como Sociedade de Artes Mecânicas, Cord (2005, 2009 e 2012) reflete sobre a condição social dos artífices, sobretudo sobre sua necessidade de se autoafirmarem profissionalmente. Por outro lado, nos trabalhos de 2013, 2014 e 2020, lança luz sobre como era ser artífice mecânico no Recife Oitocentista a partir da trajetória de personagens de relevo, como o escultor Antonio Benvenuto Cellini, o mestre pedreiro Francisco José Gomes de Santa Rosa e os mestres alemães Theodoro Rampk (mestre de obras) e Remigio Kneip (marceneiro).

Já Alves (2021) desenvolveu um estudo aprofundado sobre a Repartição de Obras Públicas entre os anos de 1837 e 1850. Seu foco é a estrutura administrativa da repartição, o projeto de modernização empreendido por Rego Barros e a complexidade que envolvia os canteiros de obras, marcados pela presença massiva de diversas “categorias” de trabalhadores, como cativos, nacionais livres, libertos, presos ferropedados e estrangeiros. Segundo ele, a repartição foi o órgão público que recebeu maior investimento governamental durante a presidência de Rego Barros, sendo por isso alvo constante de denúncias de corrupção e exclusivismo feitas no *Diario Novo* pelos opositores.

Considerando que todas essas pesquisas mergulharam fundo na história do trabalho manual no Recife dos séculos XVI ao XIX, cada uma a seu modo e conforme seus objetivos nos serviram como fonte para compreendermos melhor o contexto social, político e econômico em que viviam os artífices mecânicos. Adicionalmente, consultamos outros estudos a fim

de enriquecer nosso banco de dados, como os trabalhos de Rita de Cássia Araújo (2007), Raimundo Arrais (2004), Bruno Câmara (2005) e Marcus de Carvalho (2014), entre outros.

RESULTADOS

Desde meados do século XVIII já existiam no Recife muitos empreiteiros dedicados ao ramo das edificações. Estavam envolvidos com obras privadas, públicas e religiosas, lucrando bastante e angariando influência política. Ao longo do século XIX, esse envolvimento se intensificou, sobretudo após 1831, quando, em decorrência da Lei Feijó, que proibiu o tráfico de cativos para o Brasil, muitos comerciantes de “grosso trato”, “capitalistas”, como os traficantes normalmente preferiam ser vistos, direcionaram parte de seus capitais para projetos de melhoramentos urbanos espalhados pelo Império (ALVES, 2021, p. 40). Alguns deles aparecem na documentação da Alfândega como consignatários de pedras de cantaria importadas de Portugal, como detalha o Apêndice disponibilizado no final deste livro. É o caso de Angelo Francisco Carneiro e José Ramos de Oliveira, membros da comissão de obras do Teatro Municipal, da qual participava, também, Francisco Antônio de Oliveira, que foi cunhado de Angelo⁵². Para Marson (1987, p. 311-312), o pequeno número de investidores facilitava a promoção de obras caras e maiores, o que se coadunava com a desejada grandiosidade buscada pelo

⁵² PREFEITURA MUNICIPAL DO RECIFE. **Teatro Santa Isabel: Documentos para sua História**, v. 1 (1838-1850). Departamento de Documentação e Cultura, 1950, p. 43; p. 49; p. 59.

projeto de modernização almejado pelos conservadores. Nesse contexto, esses poucos financiadores lucravam com loterias, juros, pedágios, bilheterias, etc., o que deixava insatisfeitos os pequenos e médios proprietários, que lutavam desde 1842 junto aos praieiros para se inserir no ramo das obras públicas.

O fato é que havia entre esses investidores vínculos como parentesco, amizade, clientela que transcendiam a vida particular e atravessavam a política, formando uma verdadeira rede de relações pautadas por favores, apadrinhamentos, corrupção, etc. Essas relações, que marcaram a elite recifense na primeira metade do século XIX (e transcendem o tempo) foram estudadas em detalhes por Albuquerque (2016) e Gomes (2016), entre outros historiadores. Um bom exemplo dessa rede é a Companhia do Beberibe — uma empresa criada em 1838 para promover o saneamento e abastecimento da cidade. Angelo Carneiro era um dos acionistas, seu ex-cunhado — Francisco Antonio de Oliveira — era vice-diretor e José Ramos de Oliveira, o diretor. Nas obras de encanamento, Angelo ocupava o cargo de diretor fiscal (ALBUQUERQUE, 2016, p. 91).

O estudo dos registros de importação pela Alfândega publicados no *Diario de Pernambuco* entre os anos de 1830 e 1849 é bastante significativo para mapear a atuação desses agentes, mas também a ascensão e o declínio da utilização da pedra de cantaria portuguesa nas construções recifenses da primeira metade do século. Para se ter uma ideia, no período de janeiro de 1830 a setembro de 1839, a alfândega registrou 22 cargas de pedras de cantaria oriundas de Portugal, somando 843 pedras. Excluímos desse total a carga de três importações cuja quantidade de itens não foi informada pela Alfândega. Essas

cargas foram declaradas nas edições do *Diario de Pernambuco* dos dias 10 de setembro de 1832, 4 de janeiro de 1836, e 23 de agosto de 1839. No entanto, no final de 1839, com a Lei de Regularidade e Aformoseamento da Cidade do Recife, promulgada em 31 de outubro de 1839, a Alfândega passou a registrar uma importação de pedras mais intensa, certamente consequência do artigo primeiro das Posturas Adicionais, que, entre outras disposições, determinou que “as frentes das cazas serão guarnecidas de cordão na altura das soleiras, e tanto estas, como o cordão, vergas, e ombreiras, serão de pedra de cantaria”⁵³. Tal lei vinha na esteira das aspirações modernizadoras ventiladas pelo presidente, que tencionava dar ares europeus à capital da província.

Nesse sentido, nos primeiros anos posteriores à promulgação da Lei verificamos um volume de importação de pedras mais significativo que nos anos anteriores, a maior parte delas pedra lioz, todas oriundas de Lisboa. A análise das declarações feitas à Alfândega e publicadas no *Diario de Pernambuco* e no *Diario Novo* mostrou que, de 5 de novembro de 1839 a 12 de dezembro de 1849 foram registradas oficialmente 68 cargas, totalizando 4.519 pedras lavradas — 3.676 a mais que na década anterior.

Assim, a partir de 1839, encontramos diversos anúncios nos quais se ofereciam pedras de cantaria para venda, como vimos no capítulo 1. As pedras, então, tinham grande valor comercial, sendo ofertadas comumente como valor agregado aos imóveis,

⁵³ HEMEROTECA DIGITAL. *Diario de Pernambuco*. Recife, 31 de outubro de 1839.

inclusive distinguindo-se as pedras de cantaria de Lisboa e as da terra (do paiz), sendo aquelas aparentemente mais valorizadas. Nesse contexto, é importante notar que, sendo valorizadas comercialmente, as pedras de cantaria eram vistas como bens e, desse modo, eram oferecidas em leilões particulares e comumente adquiridas por encomenda em hasta pública, pela Repartição de Obras Públicas, outro órgão que, conforme apontou Alves (2021), era alvo constante do jogo de interesses políticos e corrupção.

Ao longo da década de 1840, dois traficantes figuram como os principais consignatários das pedras importadas: são os comendadores José Ramos de Oliveira e Angelo Francisco Carneiro. Entre o dia 29 de novembro de 1843 e 13 de janeiro de 1846, José Ramos de Oliveira recebeu 613 pedras de cantaria, todas empregadas, provavelmente, nas obras do Teatro de Santa Isabel, do qual era diretor. Após sua morte, no dia 7 de julho de 1846, encontramos Angelo Francisco Carneiro como principal consignatário das pedras de cantaria importadas. Entre 14 de maio de 1847 e 12 de março de 1849, ele recebeu, ao todo, 190 pedras. Como também era membro da comissão de obras do Teatro, é provável que essas pedras tenham sido empregadas na construção, que foi concluída em maio de 1850.

DISCUSSÃO

Na visão dos opositoristas, a campanha modernizadora empreendida por Rego Barros tinha dois calcanhares frágeis: a forte presença de estrangeiros envolvidos com as obras públicas e o exclusivismo que o presidente deu aos grandes

financiadores. Assim, a partir de 1842, quando os liberais criaram o próprio partido, a Repartição de Obras Públicas passou a ser ainda mais atacada como reduto de corrupção. Para Marson (2013, p. 195), se até então os conservadores conseguiam lidar bem com a oposição liberal, a partir daí uma conciliação se tornou praticamente impossível.

De acordo com a análise de Alves (2021, p. 56), com a nomeação de Antonio Pinto da Gama para a presidência da província em 1845, as prioridades “do governo do barão, especialmente no que concerne às obras públicas, foram eliminadas”. Os artífices, particularmente, esperavam que o liberal cumprisse a promessa de desarticular a preferência pelos estrangeiros e acreditavam que teriam certo protecionismo do novo governo (MARSON, 2013, p. 270-271). O protecionismo seria uma forma de se evitar a proletarização do trabalho e do trabalhador, mas, para os praieiros, havia problemas mais urgentes a se resolver, como a posse da terra e a nacionalização do comércio a retalho, pautas alheias à demanda dos artífices.

Uma das primeiras ações implementadas pelos praieiros foi a desarticulação da Repartição de Obras Públicas, um dos órgãos mais importantes para a administração baronista. Começaram paralisando as obras, depois demitiram vários funcionários. Daí em diante, a ROP e os artífices mecânicos envolvidos nas obras públicas foram invisibilizados. Com a interrupção das obras, veio o desemprego. “Muitos mestres, pedreiros, carpinas, marceneiros, pintores e toda sorte de trabalhadores empregados nos melhoramentos da cidade ganharam o caminho da rua” (CÂMARA, 2005, p. 100). O desmantelo foi tão intenso que Antônio Pedro de Figueiredo, o

maior pensador daquela época, chegou a afirmar que em menos de cinco anos, a administração praieira extinguiu todas as fontes de trabalho popular existentes na cidade.

Além da mudança de governo e da consequente desarticulação da ROP, outra mudança que impactou diretamente no ofício da cantaria foi a instituição do Decreto imperial nº 376, de 12 de agosto de 1844⁵⁴, que mandou executar o regulamento e a tarifa para as alfândegas do império. Conforme o artigo 3º, as pedras de cantaria importadas passaram a pagar 50% de imposto, valor que praticamente inviabilizou a importação. Por esse motivo, após a aplicação da lei, das 632 pedras importadas que foram registradas na alfândega até dezembro de 1849, 154 foram consignadas a diferentes compradores, 70 foram consignadas à Matriz da Boa Vista e 408 tiveram como destino o Teatro de Santa Isabel. Ou seja, a maior parte das importações teve como destino a principal obra pública que estava em andamento.

Nesse contexto, podemos inferir que o decreto nº 376 contribuiu decisivamente para a queda das importações de pedra. Por outro lado, com a desarticulação da ROP e, consequentemente, o afrouxamento da fiscalização das obras, é provável que a utilização de pedras de cantaria tenha dado lugar a artifícios que visavam à sua substituição, como queria o mestre alemão André Wilmer⁵⁵. Essa substituição é evidenciada em um artigo anônimo publicado pelo *Diário Novo* no final de

⁵⁴ HEMEROTECA DIGITAL. **Diário de Pernambuco**. Recife, 11 de setembro de 1844.

⁵⁵ HEMEROTECA DIGITAL. **Diário de Pernambuco**. Recife, 1 de junho de 1847.

1847. No texto, o autor questiona, entre outros pontos, a utilização da pedra de cantaria como revestimento, e não como elemento estrutural, na reforma do Cais do Ramos. Segundo ele, o arrematante da obra “assenta as pedras de cantaria da frente, sem amarração, sem argamassa hydraulica e sem ter a grossura media de dous palmos marcados no orçamento; e reboca a obra logo para tapar a vista dos curiosos e a boca dos falladores”⁵⁶. Repare que, ao utilizar pedras “sem ter a grossura media”, o arrematante estava, na verdade, utilizando-as apenas esteticamente, o que comprimia os custos da obra.

Poucos meses antes, encontramos o mestre André Wilmer construindo um chafariz de “pedra artificial” encomendado pela Companhia do Beberibe para o largo da Boa Vista. Na ata da sessão dos acionistas da Companhia realizada em 28 de maio de 1847, Francisco Antônio de Oliveira, então vice-presidente da Companhia, defendeu que o valor de 4.971\$000 era “sem duvida muito inferior ao custo provavel de um chafariz de mármore que guardasse as proporções devidas com o referido largo” e que “a pedra artificial composta pelo mestre Wilmer, que se diz ter igual consistencia, e offerecer a mesma duração que o marmore, merecia a preferencia, porque, sendo feita no paiz, reverte em favor deste todo o valor da mão d’obra”⁵⁷.

Por fim, observamos que a vinda dos artífices germânicos contratados por Rego Barros, foi prejudicial para o ofício da cantaria. Na prática, os artífices estrangeiros deveriam executar

⁵⁶ HEMEROTECA DIGITAL. **Diario Novo**. Recife, em 29 de novembro de 1847.

⁵⁷ HEMEROTECA DIGITAL. **Diario de Pernambuco**. Recife, 1 de junho de 1847.

as Posturas Adicionais, mas, no que se refere à cantaria, não seguiram a imposição que determinava o uso da pedra em soleiras, cordões, vergas e ombreiras. No seu meticoloso *Estudo histórico-retrospectivo sôbre as artes em Pernambuco*, publicado em 1901 na *Revista do Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano*, Pereira da Costa argumenta que, por meio deles,

as pesadas cornijas vagorosamente feitas a mão desapareceram e deram lugar às novas, que se vulgarizam, elegantes e rapidamente construídas a molde; e as vergas das portas e janelas dos prédios, feitas de pedra, em toda a largura da parede, deram lugar às novas, que dispensavam aquele material, construídas de alvenaria, por meio de símplices, quer fossem retas ou abatidas, semicirculares ou ogivais; além de outros melhoramentos, como a ornamentação arquitetônica, as maiores dimensões às portas e janelas, encimadas por cornijas, que deram um tom agradável e belo às nossas construções; e fato digno de nota, as obras de construção tornaram-se mais baratas, porque desapareceu o trabalho de canteiro do material de pedra (PEREIRA DA COSTA, 1959, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento do auge ao declínio da cantaria foi marcado por uma confluência de fatos históricos. A taxação de 50% para as pedras importadas poderia até desencadear a valorização das pedras brasileiras, mas não foi o que aconteceu. Como vimos, a partir de 1840, após a promulgação das Posturas

Adicionais, as importações de pedras se acentuaram. Mas a partir de 1845, com a ascensão do governo liberal, as obras públicas ficaram praticamente paralisadas, o que repercutiu diretamente no ofício da cantaria. Buscando apagar o legado do governo de Rego Barros, os liberais trataram de dismantelar a Repartição de Obras Públicas. Com isso, a fiscalização da lei foi inviabilizada, o que abriu caminho para o ofuscamento das pedras de cantaria. Gradativamente elas deram lugar a réplicas de alvenaria e às “pedras artificiais”, como as chamava André Wilmer — e até se tornaram frágeis peças de revestimento estético que simulavam cercaduras de portas e janelas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Aline E. de Biase. **De “Angelo dos retalhos” a Visconde de Loures: a trajetória de um traficante de escravos (1818-1858)**. Dissertação de Mestrado em História: Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2016.

ALVES, Bruno Adriano Barros. **A Repartição de Obras Públicas da Província de Pernambuco: estrutura administrativa, projeto de modernização e canteiros de obras (1837-1850)**. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal de Pernambuco: CFCH, 2021.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. **As praias e os dias: história social das praias do Recife e de Olinda**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2007.

ARAÚJO, Roberto Antônio Dantas de. **O ofício da construção na cidade colonial**: organização, materiais e técnicas (o caso pernambucano). Tese de doutorado. São Paulo: FAU, USP, 2003.

ARRAIS, Raimundo. **O pântano e o riacho**: a formação do espaço público do Recife no século XIX. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2004.

CÂMARA, Bruno Augusto D. **Trabalho livre no Brasil Imperial**: o caso dos caixeiros de comércio na época da Insurreição Praieira. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco: CFCH, 2005.

CARVALHO, Marcus J. M. Movimentos sociais: Pernambuco (1831–1848). In: **O Brasil Imperial**, volume II: 1831–1870. GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CORD, Marcelo Mac. **O Rosário de D. Antônio**: irmandades negras, alianças e conflitos na história social do Recife, 1848-1872. Recife: Ed. UFPE, 2005.

CORD, Marcelo Mac. **Andaimes, casacas, tijolos e livros**: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.

CORD, Marcelo Mac. **Artífices da cidadania**: mutualismo, educação e trabalho no Recife Oitocentista. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989. p. 169–178.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GOMES, Amanda Barlavento. **A trajetória de vida do Barão de Beberibe, um traficante de escravos no império do Brasil (1820 – 1855)**. 149 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2016.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARSON, Izabel Andrade. **O Império do progresso**: a Revolução Praieira em Pernambuco (1842-1855). São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MARSON, Izabel Andrade. Monarquia, empreendimentos e revolução: entre o laissez-faire e a proteção à “indústria

nacional” – origens da Revolução Praieira. In MARSON, Izabel Andrade; OLIVEIRA, Cecília H. L. de S. (org.). **Monarquia, liberalismo e negócios no Brasil: 1780-1860**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. **Tempo dos flamengos**. Recife: Editora Joaquim Nabuco, 1987.

MARTINS, Ana Luiza. Imprensa em tempos de Império. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREIRA DA COSTA, Francisco A. In AULER, Guilherme. **A companhia de Operários (1839–1843): Subsídios para o estudo da emigração germânica para o Brasil**. Recife: Arquivo Público Estadual, Imprensa Oficial, 1959.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RECIFE. **Teatro Santa Isabel: Documentos para sua História, v. 1 (1838-1850)**. Departamento de Documentação e Cultura, 1950.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS DE HUMANIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E LIBERTAÇÃO: ESPERANÇAR É PRECISO!

Meyre James Silva Santos
Rafaella Silva Freire
Simone Salvador de Carvalho

INTRODUÇÃO

*[...] E quem nos ajudará
A não ser a própria gente
Pois hoje não se consente esperar.
Somente a rosa e o punhal.
Somente o punhal e a rosa
Poderão fazer a luz do sol brilhar.
E diga sim...
A quem nos quer acolher,
Mas se for pra nos prender
Diga não.*

(Trecho da letra da música Oração
Latina, César Teixeira)

A história do Brasil é marcada por inúmeros conflitos que começam a partir da chegada dos portugueses, em 1500 e vão se consolidando ao longo do tempo por meio de processos de dominação e opressão, de negação do direito a ter sua humanidade reconhecida, como foram tratados povos indígenas e africanos, do desrespeito aos conhecimentos, cultura, religiosidade e territórios tradicionais destes grupos.

Processos que se perpetuam ao longo do tempo, naturalizando questões que fortalecem o preconceito e a discriminação.

Neste contexto, a luta para garantir o direito à uma educação específica e de qualidade, torna-se um dos elementos centrais por parte daqueles (as) que almejam mudar esta realidade. No que diz respeito à Educação do Campo, tais lutas são evidenciadas por marcos históricos que competem não só a um determinado grupo que busca seu território, mas, ao direito de incluir os povos do campo na construção de uma educação que parte do pressuposto da necessidade de valorização da identidade e história de coletivos subalternizados, frente a opressão e ao abismo que se fora formado entre o conhecimento popular e o conhecimento científico.

Faz-se necessário, portanto, resgatar desde a historicidade da Educação do Campo, trazendo à tona alguns dos elementos que propõem outras possibilidades, no sentido de romper com o paradigma da Educação Rural, que, comprometida com os interesses do agronegócio, apresenta um campo enquanto espaço-mercadoria, desprovido de vida, cultura e riquezas; seus sujeitos enquanto pessoas ignorantes, rudes, mão de obra barata, cuja escola serve para assegurar-lhes uma formação desqualificada, para a inserção subordinada no mercado de trabalho. Assim, o paradigma da Educação do Campo, ao propor uma construção contra hegemônica, coloca-se numa posição de enfrentamento ao modelo educativo até então ofertado a estes grupos.

Para Freire (1987): “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor.” Assim, um processo educativo que almeja a transformação da realidade e a luta por

justiça social, precisa assegurar a compreensão e incorporação de elementos que fortaleçam a humanização, a emancipação e a libertação. É diante deste cenário, que o presente trabalho se propõe a investigar: *Como a Educação do Campo contribui na construção de pedagogias de humanização, resistência e libertação?*

O objetivo geral é: Compreender como a Educação do Campo favorece a construção de pedagogias de humanização, resistência e libertação que contribuam no enfrentamento das colonialidades do saber, do poder, do ser, da natureza e dos gêneros. Como objetivos específicos, foram elencados: Analisar as consequências das colonialidades nos processos de opressão contra os(as) sujeitos(as) do campo; Historicizar o Movimento da Educação do Campo, identificando seu potencial de humanização, resistência, emancipação e libertação; Investigar quais pedagogias propostas pela Educação do Campo contribuem na superação da colonialidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

O trabalho foi realizado por meio de pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e

artigos científicos”. Assim, foram selecionadas e fichadas obras de grandes teóricos(as) que agregam reflexões conceituais pertinentes ao objeto de estudo, fazendo com que o(a) pesquisador(a), o(a) leitor(a) se familiarizem com o tema escolhido, obtendo através da veracidade dos fatos ocorridos ao longo da história, e transcritos por grandes autores(as), a junção entre teoria e realidade, favorecendo um trabalho de precisão e qualidade.

Em relação à pesquisa documental, Pádua (1997, p. 62) afirma que [...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados). Para Gil (2008, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”. Nesta fase, foram analisadas as legislações que orientam as práticas de Educação do Campo: Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002 - Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e o Decreto 7.352/ 2010 (BRASIL, 2010).

A pesquisa configura-se, ainda, como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória tem por objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2008, p. 41). Na fase exploratória, serão identificadas quais metodologias propostas na Educação do Campo evidenciam pedagogias decoloniais que contribuam para humanização, resistência, emancipação e libertação.

De acordo com Silva e Menezes (2000, p. 21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre

variáveis”. Na fase descritiva, podemos ter uma compreensão real dos fatos e acontecimentos, diante de debates com a temática em estudo e exposição da mesma, na qual iremos apontar falhas no sistema de construção de identidade e identificação do sujeito como pessoa, desde o período colonial.

Este estudo busca contribuir e apresentar elementos que foram e são essenciais na busca de uma pedagogia humanizada, mesmo que de forma subjetiva, não para mudar o que passou, mas para que a partir desta leitura, possamos refletir sobre novas perspectivas educacionais que fujam dos padrões que enraízam os preceitos que tanto fere moralmente todo um povo.

A HISTÓRIA DOS POVOS DO CAMPO E AS MARCAS DA COLONIALIDADE: ESTRATÉGIAS DE DESUMANIZAÇÃO, DOMINAÇÃO E OPRESSÃO

A história do Brasil evidencia dois processos de dominação de povos tradicionais: a colonização e a colonialidade. A primeira, encerra-se oficialmente em 07 de setembro de 1822, quando D. Pedro declarou a suposta “independência do Brasil.” Entretanto, o período imperial não trouxe consigo a ideia de igualdade de direito a todos(as) que aqui estavam. Em relação a abolição da escravatura, por exemplo, esta só veio a consolidar-se em 1822 por meio da Lei da Lei Áurea. Na prática, os processos de escravidão foram se reorganizando e, alguns deles, ainda permanecem até a atualidade. A ideia de posse, de desumanização e de subalternização de outros grupos, prova que a colonialidade permanece presente em nossa sociedade.

A colonialidade carrega consigo uma essência que evidencia e naturaliza o poder de outro, desumanizando, segregando e oprimindo diferentes sujeitos, seja na moral, cultural, étnica, epistêmica ou de gênero. Para Quijano (2007, p. 93):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

Assim, diante de sua complexidade, tratar essa temática requer tempo para pesquisa e estudo, ressaltando a necessidade de decolonizar o pensamento que subalterna o outro em sua singularidade. Para Quijano (2007), a colonialidade está presente em três bases principais: poder, saber e ser. Entretanto, também se materializa nos gêneros (LUGONES, 2008).

A colonialidade do poder foi elaborada por Aníbal Quijano. Pode ser entendida como política, tendo sua expressão no domínio político, territorial e no controle das matérias primas. Faz deste modo a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117). Explorando territórios e dizimando suas populações. Aos que resistem, resta-lhes ainda a condição de mão de obra barata.

Assim, a colonialidade do poder está diretamente relacionada à globalização. Principalmente, no processo de

constituição da América e da propagação do capitalismo eurocentrado, tendo como padrão de poder a classificação com base na ideia de raça (QUIJANO, 2005). Desta forma criou-se uma dependência da América Latina diante do poder imposto pelo pensamento ocidental. Cria-se, portanto, uma nova forma de oprimir os povos latino-americanos, levando em consideração três elementos: a dominação, a exploração e o conflito. Mesmo diante de avanços e da modernidade, a lógica da desigualdade social associada à superioridade europeia está diretamente ligada aos pobres, que são classificados em humanos e não humanos.

É essa lógica que transforma a ideia de “raça” em instrumento de dominação, influenciando a constituição de outros aspectos, como: o gênero, a sexualidade, o conhecimento, as relações políticas, ambientais e econômicas (QUIJANO, 2005).

Para Lugones (2019, p. 346-347):

A ‘missão civilizatória’ colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas).

As consequências deste comportamento podem ser percebidas nas práticas de racismo, machismo, patriarcado, entre outras que ainda perduram no atual cenário político e

estrutural da sociedade brasileira. Seja de forma escancarada ou dissimulada, situações cotidianas colocam determinados grupos no alvo de processos violentos e desumanos. Muitas vezes, para ser aceito, é preciso esconder ou negar suas raízes.

A ideia de colonialidade está voltada também para a apropriação da natureza, por meio da qual os recursos naturais são vistos apenas na dimensão do lucro, tornando-se mercadorias que, exploradas, beneficiam o capitalismo e aumentam a apropriação territorial. Por meio do uso de tecnologias avançadas, exploram-se os recursos naturais e criam-se outros produtos, como no caso dos transgênicos, que passam por um processo de modificação genética, sem nenhuma preocupação com os impactos que os mesmos podem causar na saúde humana. Para Escobar *apud* Coronil (2005), a natureza passa a ser transformada numa "tecnonatureza". O que era natural e cultural se transforma em fonte de mercado, na qual a exploração ambiental privilegia as indústrias, cujo lucro advém da exploração da mão de obra barata e dos danos ambientais que afetam toda a população e o próprio meio ambiente.

A colonialidade do saber, segundo Lander (2005), é derivada do pensamento moderno, que estabeleceu e naturalizou um padrão de conhecimento global, hegemônico e superior. Assim, cotidianamente, grupos subalternizados são submetidos a situações que negam a compreensão do conhecimento por eles produzidos. A partir de uma visão eurocentrada de validação de conhecimentos, ocorre a marginalização de saberes e de sujeitos tidos como ignorantes e incapazes. Nesse sentido, destaca Santos (2002, p. 72) que:

O conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado ignorância, para um ponto ou estado B, designado saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro. Não há, pois, nem ignorância geral e nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num tipo de saber que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber.

Numa sociedade formada a partir da miscigenação, é fundamental considerar as especificidades e a riqueza presentes na cultura, na linguagem e nos conhecimentos de cada grupo. Para Bourdieu (1995, 2007) o que nos difere uns dos outros é a própria ignorância humana, que leva os indivíduos a se posicionarem no espaço social, seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

A diferença entre os dominantes e os dominados encontra-se, principalmente, no acesso privilegiado ao sistema simbólico que possibilita à classe hegemônica impor ou legitimar aquilo que lhe é próprio e caro, distinguindo-se dos demais. Nesse contexto, a violência simbólica faz parte de um campo social hierárquico, vitimizando grupos e classes que são enquadradas por meio de estereótipos e preconceitos.

Dentro dessas dimensões culturais nota-se uma estrutura de poder que viabiliza o domínio da linguagem como instrumento de dominação e opressão. Assim, surge a colonialidade do ser, que se configura, entre outras questões, por meio de “experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem” (MALDONATO-TORRES *apud* ÁVILA, 2021). A colonialidade do ser está diretamente relacionada à inferiorização atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aos grupos que foram tratados como não-humanos (inicialmente as populações indígena e afrodescendente) e que ao longo da história do Brasil, vem sendo silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade, somando-se aos primeiros, as mulheres, os mestiços, os povos do campo e da floresta, a população LGBTQIA+ e todas as demais minorias.

A partir da definição da colonialidade do ser, Maria Lugones, filósofa feminista argentina, desenvolveu o conceito de colonialidade de gênero ou dos gêneros. Pautando-se na construção e luta de um feminismo de resistência, Lugones (2008) afirma que o sistema colonial de gênero é marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe. Desta forma, verifica-se que os processos de dominação e opressão se tornam ainda mais violentos em relação as mulheres, principalmente, negras, indígenas, não excluindo as brancas.

Grosfoguel (2016) afirma que as populações indígenas, negras, mulçumanas e mulheres (que transmitiam, de geração para geração, o conhecimento indo-europeu nos territórios europeus) foram brutalmente massacradas em nome do projeto colonial global de poder. Em relação aos povos do campo, Silva e Torres (2013) destacam que em sua trajetória histórica, estes,

outrora força motriz do Brasil colonial-agrário, trazem as marcas da violência, exploração e exclusão, consequências de um processo moderno/colonial daqueles que enxergam o campo enquanto espaço de poder político e econômico para dominação e enriquecimento, sem nenhum compromisso com os grupos que lá se encontram.

É diante deste cenário que os diferentes sujeitos coletivos do campo se organizam e resistem, buscando estratégias para enfrentamento a dominação capitalista, por meio do agronegócio. Reconhecendo a força da educação, lutam para ressignificar as práticas educativas no âmbito formal e não-formal, surgindo, a partir da década de 1980 e consolidando-se em 1990 o projeto da Educação do campo, conforme apresentaremos a seguir.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: A LUTA POR PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO, RESISTÊNCIA, EMANCIPAÇÃO E LIBERTAÇÃO DESDE A ESCOLA

Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da educação do campo: a Educação do Campo propõe uma estrutura pautada na tríade: campo – políticas públicas – educação, entendo que “o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação” (FERNANDES, 2011, p. 137). Assim, considerando as especificidades de cada grupo/ comunidade, busca-se construir uma educação significativa e de qualidade.

Nesse percurso, existiram e existem, movimentos que lutam diariamente para que os povos do campo sejam protagonistas de sua própria história e dos processos que dizem respeito a

sua existência. Para uma melhor compreensão, é importante a ressalva sobre a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo. Sendo a primeira, voltada a atender os interesses do agronegócio e a segunda, voltada aos anseios da classe trabalhadora que vive no e do campo.

O movimento da Educação Rural surge a partir da década de 1930, fundamentado no Ruralismo Pedagógico. Para Bezerra Neto (2013, p. 11):

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Ao longo do tempo, este foi se aperfeiçoando, sem perder a finalidade de assegurar uma formação humana voltada a inserção subordinada e hierarquizada no mercado de trabalho, centrada na competição, na eficiência produtiva, na integração ao sistema e no individualismo (MENEZES NETO, 2011).

Em relação a Educação do Campo, Molina (2015, p. 381) afirma que:

[...] Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida...

Assim, desde a sua origem, ela surge vinculada a necessidade de ressignificar o papel da escola, uma vez que, para Silva, Torres (2012) a educação escolar até então ofertada ao campo brasileiro, teve e ainda tem um caráter desumanizador, urbano e instrumental.

Apesar da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 6º apresentar como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na prática, os povos do campo ainda sofrem com a ausência do Estado na garantia destes direitos. De acordo com Molina e Freitas (2011, p. 20):

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações

sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor.

Por meio de conferências, seminários, e diversos encontros estaduais, regionais e nacionais, a Educação do Campo, vem se estruturando enquanto movimento. Em 1998 ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, organizada pelo MST, a UnB, a CNBB, a UNESCO e o UNICEF. De acordo com Caldart (2004, p. 13), “[...] foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de pensar a educação para o povo brasileiro que vive no e do campo”.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, em 2004, representou um importante espaço para construção de proposições na legitimação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Em 2010, instituições e organizações que formavam o Movimento Nacional da Educação do Campo fundaram o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

O objetivo precípua do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010).

Carvalho (2015), destaca a luta pela ampliação da oferta de formação específica para profissionais que atuam em escolas do

campo, inicialmente em cursos de magistério para o campo, depois com as conquistas em nível superior por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com os cursos de Pedagogia da Terra e outras licenciaturas, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de Especialização e mais recentemente de Mestrado têm contribuído para formar professoras(es) a partir das especificidades desse projeto.

Em relação aos marcos normativos, o Movimento vem alcançando conquistas significativas como a aprovação de legislações específicas, tais como: a *Resolução N^o 01/2002* (BRASIL, 2002) que institui *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

Em 2006 foi homologado o *Parecer N^o 01/2006* (BRASIL, 2006), homologado pelo Conselho de Educação Básica, que reconhece os *dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFA). Em 2008 ocorre a aprovação da *Resolução 02/2008* (BRASIL, 2008) que *estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*.

O Decreto N^o 7.352/2010 *dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA* (BRASIL, 2010); eleva a Educação do Campo ao patamar de política de Estado. O Decreto destaca como princípios da Educação do Campo:

Nele, destacamos o Art. 2^o que apresenta os princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 01-02).

Estes princípios trazem importantes elementos a serem considerados na estruturação didático-pedagógica de ações no âmbito da Educação do Campo, que possam assegurar um processo formativo voltado a valorização do campo e de seus

sujeitos. Trata-se de um processo, resultado da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na luta pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade, sinalizando possibilidade de humanização, resistência e libertação destes sujeitos.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS?

Para os movimentos sociais do campo, a escola é um espaço estratégico para construção de conhecimentos, atitudes e comportamentos essenciais aos processos de luta por justiça social. Entretanto, historicamente, ela vem sendo usada para negar a identidade da classe trabalhadora e fortalecer o projeto de dominação e expansão do capitalismo no campo, por meio do agronegócio.

Para Arroyo (2012), o processo de tomada consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos, são presenças incômodas que geram processo tensos e que interrogam o Estado, à docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar. Assim, a educação e a escola tornam-se espaços de disputa político-ideológica. Para Arroyo (2012, p. 29):

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/ afirmação de que

eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/ reação/ libertação.

Assim, a luta pelo direito a terra, a reforma agrária e a vida digna, articula-se ao direito ao conhecimento e a educação escolar desde a educação básica até a universidade (ARROYO, 2012).

Com base em seus princípios, a Educação do Campo possibilita a vivência de pedagogias decoloniais, que possam superar processos de opressão, dominação, subalternização. Propõe, dentre tantas questões, a construção de práticas que favoreçam a humanização, libertação e emancipação dos povos do campo.

Ao propor práticas que respeitem à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (BRASIL, 2010), a escola do campo passa a ser o lócus de construção de conhecimentos a partir daquilo que Mignolo (2003, p. 10) chama de diferença colonial. Para o autor:

A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados.

Esse processo de adaptação permite emergir conhecimentos construídos a partir da história e da cultura de grupos até então

silenciados. Para Caldart (2002) é preciso “converter a ação transformadora em conhecimento e converter o conhecimento em ação transformadora.” Nesse sentido, a escola estará pensando um currículo que respeite a realidade local e os diferentes grupos que a construíram a partir de tensas relações de luta pela terra e pela vida. Que conheçam os processos de opressão e libertação, que se envolvam na transformação da realidade, superando as tentativas de subalternizá-los e invisibilizá-los.

Ao valorizar a identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos(as) estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL, 2010), a escola estará dialogando com a realidade local e respeitando a dinâmica de vida e trabalho dos diferentes sujeitos.

Ao incentivar à formulação de projetos político-pedagógicos específicos, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010), a escola do campo passa a assumir-se enquanto espaço de construção de conhecimentos e saberes que contribuirão para o desenvolvimento das comunidades, considerando, inclusive, os diferentes saberes e vivências ali presentes.

Ao defender o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (BRASIL, 2010), favorecerá uma maior contribuição por parte dos(as) profissionais da educação, no sentido de conhecerem e contribuírem com o projeto de campo, de sociedade e de educação almejado pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais do campo. Como destaca Arroyo (2012, p. 14)

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistência. Trazem os contextos históricos, as relações políticas, em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas e pedagógicas.

Ao reafirmar o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010), considera a importância dos diferentes sujeitos ao longo do processo educativo, superando perspectivas discriminatórias em relação a estes grupos. Para Arroyo (2012), é preciso repensar as desigualdades sociais que levam a exclusão. Os sujeitos do campo, na defesa do direito ao reconhecimento humano e

epistêmico, lutam não apenas por melhores condições de vida, mas, fazem dessa luta o sentido de sua existência, sua história, seu viver.

O acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, em diálogo com os conhecimentos de vida, implica a construção de práticas educativas capazes de ampliar a visão de mundo e de cidadania, bem como, as possibilidades de organização e luta por direitos. Faz-se necessário, portanto, ter conhecimento e embasamento histórico para resistir a qualquer tipo de preconceito estabelecido por meio de uma educação eurocêntrica/urbanocêntrica, buscando caminhos para equidade e justiça social.

Não podemos desconsiderar as diferentes vertentes que nos remetem à Educação no Campo e como a mesma vem sendo construída por aqueles(as) que trazem as marcas históricas de uma longa caminhada de superação. Apesar de existirem leis que asseguram a oferta de uma educação específica e diferenciada às populações camponesas, a realidade atual, por meio da perseguição e criminalização da luta dos movimentos sociais, evidencia o quanto este direito vem sendo ameaçado. Para Arroyo (2012), faz-se necessário o fortalecimento da educação, pensada a partir de outros sujeitos e outras pedagogias. Portanto, cada vez mais, é preciso fortalecer as possibilidades de uma educação humanizadora, emancipatória e de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar: como a Educação do Campo contribui na construção de pedagogias de humanização, resistência e libertação. Percebe-se que esta surge da luta dos movimentos sociais, como uma forma de assegurar uma formação que considere o papel estratégico da escola do campo, na consolidação de um projeto de campo, de sociedade, de sujeitos e educação em consonância com os anseios da classe trabalhadora.

Destaca-se a importância dos movimentos sociais do campo, que por meio de suas lutas, colocaram em pauta a necessidade de um outro projeto de educação, que tenha as populações do campo como protagonistas, com direito a voz, visibilidade, reconhecimento e valorização de sua história e saberes na busca de uma melhor qualidade de vida.

Ao analisar o cenário da educação para as populações camponesas, é notório que em termos legais ocorreram avanços significativos. Por outro lado, as tensões entre projetos antagônicos trazem à tona os conflitos nos âmbitos legal e político, para que políticas públicas não sejam efetivadas e consolidadas.

Por fim, com base nas palavras de Freire (1967, p. 28), ao afirmar que “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”, destacamos o papel fundamental da organização social e política da classe trabalhadora do campo e da cidade, em parceria com os(as) profissionais da educação e os sistemas de ensino, para que as estruturas históricas e

violentas de dominação possam vir a serem superadas, por meio de pedagogias de libertação, resistência, humanização e libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel, **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. São Paulo: Vozes, 2012.

ÁVILA, Milena Abreu. **Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?** POLITIZE, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/> Acesso em 15 de set. de 2021.

BEZERRA-NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 Editora Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões prática: sobre a teoria da ação**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília – DF, 2010.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latinoamericanas.** 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em 12 de nov. de 2021.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento de Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, Bernardo M. **Educação do Campo: Diretrizes de uma caminhada.** (Org.). 5ª ed. –Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4, p. 133-145.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Michele Guerreiro Ferreira. TORRES, Denise Xavier. **A educação das relações étnico-raciais na política curricular nacional: um olhar através dos estudos pós – coloniais latino americanos.** *In*: IV EPEP. UFPE/CAA, Caruaru, 13 e 14 de set. de 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 31, nº 1, Jan./abr. 2016.

LANDER, Edgar. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latinoamericanas**. 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em 10 de out. de 2021.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Tabula Rasa. 2008, n.9, p. 73-102.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 343-365.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos em disputa. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel.; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios à formação de**

professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-38. (Coleção Caminhos da Educação do Campo – Vol. 1).

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOLINA, M. C. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação e perspectiva**, Visçosa – MG, v.6, n.2, p. 378-400, jul./dez., 2015.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n., 85, p. 17 – 31. abr., 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latinoamericanas.** 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em 01 de nov. de 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Corpos de Violência, Linguagens de Resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo*. In: Santos, Boaventura de Souza, Meneses, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 177-214.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SILVA, Janssen Felipe. TORRES, Denise Xavier. **Estudos pós-coloniais no Brasil: Sujeitos, Processos e Proposições da trajetória de educação escolarizada ofertada aos povos camponeses no Brasil**. (Org) SALAS, Amílcar. GARRIDO, Natalia. OBSERVATORIO LATINOAMERICANO 10. DOSSIER BRASIL. Buenos Aires, Enero. 2013.

ENTRE O BRANQUEAMENTO ESTÉTICO E AS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NEGRA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Mislânia Barros Oliveira
Erika de Sousa Mendonça

INTRODUÇÃO

O artigo se alicerça numa reflexão sociopolítica que busca compreender os efeitos do racismo na produção cultural e subjetiva da população brasileira. Configura-se como uma pesquisa bibliográfica, comprometida com o estabelecimento de diálogos entre a perspectiva de “branqueamento” de Maria Aparecida Bento (2002), de sofrimento e transtornos psíquicos de Frantz Fanon (2008), de “entre-lugar” de Homi Bhabha (1998) e de identidade de Stuart Hall (2006), além de transitar entre outros autores que ampliam o referido debate. Foram realizadas reflexões sobre a dinâmica das transformações sociais e culturais por meio da diáspora dos povos negros, indígenas e brancos, em um contexto de estabelecimento de normas e modos de existência coletiva que prevaleceram no período colonial, mas cujas consequências permanecem e são sentidas até os dias atuais, sobretudo pela população afrodescendente.

Partindo-se desta discussão mais abrangente, o artigo, contudo, tem o propósito de construir debates focados na noção

do branqueamento da estética dos povos africanos, indígenas e afrodescendentes.

Como elemento associado à formação da sociedade brasileira, observam-se os juízos de valor sobre o branqueamento racial de cor, este que continua sendo apreciado e estimulado cotidianamente. Nessa conjuntura, também a concepção de que há ações e comportamentos próprios de negros, indígenas e brancos ainda está arraigada na sociedade brasileira, o que faz com que grupos invisibilizados busquem distintas linguagens para expressar sua identidade enquanto equânime, e não - inferior ou superior às demais. Nesse viés, considera-se a vestimenta como representativa de identidades, impressa como forma de resistência a atitudes que desvalorizam e/ou inferiorizam negros, afro-brasileiros e indígenas.

Diante deste cenário, Bento (2002, p. 8) afirma: “Os culpados potenciais, sobre os quais voltou-se a agressividade coletiva, foram os considerados estrangeiros, os viajantes, os marginais e todos aqueles que não estavam bem integrados a uma comunidade e, por esse motivo, eram, em alguma medida, suspeitos”. As repercussões a tais posicionamentos continuam sendo sentidas neste tempo que hoje se define como colonialidade, ou seja, com vivências que se atualizam a partir das marcas do processo de colonização e sua subsequente subtração de originalidades culturais dos povos africanos e indígenas, e a instauração do racismo e de ditaduras de branquitude – aquelas que mantêm os privilégios dos brancos.

Partindo dessas proposições, o texto foi delimitado em duas seções de revisão de literatura. Na primeira parte, são

apresentadas concepções para entender o branqueamento dos padrões estéticos e como esse fator está relacionado ao racismo e ao colonialismo. Na segunda parte, busca-se abordar o vestuário como linguagem não verbal que mostra, por um lado, o processo de aculturação e submissão a transformações socioeconômicas, políticas e culturais nas sociedades contemporâneas e, do outro lado, no contraponto, o desejo e a capacidade de resistir às determinações dos sistemas político e econômico, no qual a população está inserida.

A LÓGICA DO BRANQUEAMENTO E A COMPREENSÃO DO RACISMO NO BRASIL

Quando se estudam as relações raciais no Brasil, são perceptíveis ações com fins de contribuir com a luta para a mitigação da visão racista constituída na sociedade brasileira por conta do regime escravista, uma vez que a população escrava, sobretudo negros, foi vista no período colonial pelo sujeito coletivo como símbolo de ininteligência, anticriatividade e anticultura. Sob essa ótica, o europeu foi acionado como personificação de poder, civilização e referência para outras culturas, embora tenham necessitado da força bruta e da aptidão intelectual dos negros para o seu crescimento e dominação econômica.

Nesta relação conflituosa que se estabelece entre negros e vivências subalternizadas, de um lado, e brancos e vivências de poder e auto referência, de outro, é válido que reportem as seguintes considerações, tecidas por Bento (2002, p. 01): “No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como

um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”. Assim, o corpo negro, para ser aceito nos espaços sociais, culturais e laborais, foi influenciado pelo padrão estético dominante, ou seja, aquele que mais se assemelhava à estética branca, buscando a miscigenação. Isso porque negros eram(são) vítimas de exclusão social, preconceito e relações sociais que consideravam a diversidade étnico-racial um problema, ao passo em que, para brancos, persistem os privilégios.

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 1-2).

Na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, a miscigenação brasileira foi apresentada na História brasileira como algo positivo em teses eugenistas, as quais

defendiam um padrão estético em relação ao fenótipo, trazendo a raça branca como superior em relação às raças negra e indígena. Tal contexto corrobora até os dias atuais para a construção da imagem inferiorizada desses povos na cultura brasileira e em outros países. Conforme Fanon (2008, p. 161), “na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, as más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome” (destaques do autor).

Na direção de uma exclusão dos povos não-brancos, até o século XIX, práticas culturais dos africanos escravizados eram reprimidas. Tal situação está interligada ao imaginário africano, ora visto como fabuloso ora como espantoso, por ser associado às religiões africanas, as quais, eram(são) oprimidas. Isso proporcionava aos brancos o pensamento sobre quais atitudes os africanos seriam capazes de realizar. Por esse imaginário não fazer parte da cultura europeia sobre os africanos foi constituída e, na atualidade ainda, é repleta de estereótipos, com resquícios dessa figuração na sociedade, cultura e literatura brasileira.

Com a abolição da escravatura no Brasil no final do século XIX, livros começaram a trazer o negro como personagem, já desde aí privilegiando-se o negro mestiço:

Surge a primeira heroína escrava, na obra *A escrava Isaura*, do escritor romântico Bernardo Guimarães. Entretanto, o escritor mineiro, provavelmente, para não chocar as elites - o

público leitor, embranqueceu-a (SILVA, Luciana; SILVA, Kátia, 2011, p. 5).

Sob esse olhar, a personagem Isaura, protagonista da referida obra literária, por ser filha de mãe negra escravizada e pai português, branco e pertencente à elite de sua época e em período abolicionista, representa, na literatura, a superação de humilhações através do branqueamento.

Tal pensamento proporciona reflexão em torno do que é ser “negro”, “mestiço” ou “branco”, uma vez que a mestiçagem não deve ser vista somente como um fenômeno biológico, mas também, e principalmente, político-ideológico.

A ideologia colorista, construída na segunda metade do século XVIII em relação aos não brancos, deu origem a um “sub-racismo” das pessoas de cor, que deveria ser denominado de “racismo derivado”, na medida em que se trata de uma interiorização e de um reflexo do racismo construído sob uma ótica capitalista e elitista, na época com cor de pele branca. É toda uma cascata de menosprezo que se instalou, indo do mais claro ao mais sombrio, descendo toda a graduação das nuances descritas (MUNANGA, 2019, p. 39).

Tal contexto também encontra notoriedade no filme *Vênus Negra*, de Abdellatif Kechiche, no qual a personagem Saartjes Baartman, ex-empregada doméstica africana, vendida, que desejava ser artista na Europa, é comparada a um animal selvagem, ratificando socialmente a inferioridade da raça. Em Londres, ela se tornou uma atração famosa, trajada com peça de roupa justa e de cor que se aproximava da cor de sua pele, o que contribuía para mostrar suas curvas e partes do corpo

avantajadas, apresentada de modo enjaulado, em sinal de sua suposta periculosidade. Já em Paris, a personagem foi tocada por mulheres brancas que admiravam suas nádegas proeminentes, acreditando que Baartman gostava da situação, enquanto ela sofria com as ocorrências. Todavia, não deixava de praticar os números e seguir ordens de seu senhor. Tanto o racismo quanto a escravidão já estavam instauradas nos personagens que, afinal, evidenciavam um recorte da realidade vivida.

Desde o período colonial, a imagem pejorativa da negra africana foi trazida ao Brasil, não por meio desta ilustração, uma vez que a citada escrava era ficcional, mas pela atuação do branco europeu, que construiu, a partir da formação da sociedade brasileira, um imaginário sobre o negro como ser de pouco valor, capaz de causar o mal, reforçando estereótipos que contribuem para a ascensão e sustentação do racismo e ocasionam sofrimentos a esses povos.

Tal sofrimento de humilhação social ficou impresso no psiquismo dos afro-brasileiros e tem sido passado de geração em geração por meio de valores da ideologia do branqueamento, desdobrada em crenças e valores e expressada em frases, tais como: o negro sabe qual é o seu lugar; isto é serviço de preto; ou atitudes que mostram a estereotipia, o racismo (ANDRE, 2007, p. 154).

Com base nesses vieses, compreende-se que a mestiçagem associada à cultura afro-brasileira perpassa como um ideal e, ao

mesmo tempo, apresenta uma posição de raça politicamente inferior.

Nessa direção, pode-se considerar que “o branqueamento moral e/ou social estava fundado na aquisição ou assimilação pelo negro de atitudes e comportamentos presumivelmente ‘positivos’ do branco”, como reflete DOMINGUES (2001, p. 6). Essa apropriação proporcionou, por sua feita, mas apenas em certa medida, a aceitação desses povos na sociedade em que estão inseridos, embora haja a denúncia evidente e contundente quanto à ausência de equidade de oportunidades entre brancos e negros.

A colonização atuou, enfim, para que homens negros e mulheres negras, por meio de sua aparência fenotípica, fossem rotulados como feios, sujos, inferiores, sexualizados e violentos, considerando-os desarmônicos no que se refere a um padrão estético eugenista.

[...] políticas higienistas e eugenistas embasaram várias medidas de segregação racial. Uma delas, por exemplo, se efetivou através da estruturação do espaço geográfico, limitando as áreas de confluência entre os corpos considerados belos e saudáveis e a plebe rude, com seus corpos maltrapilhos e doentes (MATTOS, 2009, p. 46).

Foi dessa maneira que o Brasil se desenvolveu em relação ao corpo negro, uma vez que para ser aceito nos espaços sociais, culturais e laborais, era influenciado pelo padrão estético que mais se assemelhava à estética branca. Isso porque negros eram vítimas de preconceito e exclusão, com relações sociais que

consideravam a diversidade étnico-racial um problema. Historicamente, para os traficantes, o negro foi considerado peça de troca e fonte de renda (RODRIGUES, 2006); as mulheres negras, para os senhores, eram consideradas objetos sexuais (PEREGALLI, 2009); para o sistema escravista, o corpo, o intelecto e o espírito do negro eram aceitavelmente castigáveis (MAESTRI, 1987; PEREGALLI, 2009). Nesse sentido, todas as imagens juntas representam uma mesma base: sujeito estigmatizado.

Desse modo, estereótipos concebidos desde o período colonial sobre o corpo preto fizeram com que negros(as), para se sentirem incluídos na sociedade, buscassem o modelo de brancura estipulado, acreditando que a branquidade possibilitaria ascensão social. Com esse modelo de referência, negros(as) foram chamados de morenos(as), um rótulo criado como forma de esconder a negritude, visto que ser negro(a), em uma sociedade racista, era expressão característica de desvantagem, subalternidade, marginalidade e animalidade.

Nos primeiros registros sobre o Brasil, construções imagéticas sobre os corpos negros já são evidenciadas mesmo na *Carta de Pero Vaz de Caminha*, a qual destaca os encantos dos corpos nativos, ao mesmo tempo que desconstrói essa imagem, uma vez que os costumes dos nativos são relatados como incompreensíveis pelo modo de exposição social, com destaque à nudez e sensualidade (PACHECO, 2004).

Com base nesses vieses, fica evidente que os corpos, sobretudo de mulheres negras e indígenas, foram associados à sexualidade como ato pejorativo, resultando em sofrimentos psicológicos e violações físicas para ambas as raças.

Dado o exposto nota-se que, pelas portuguesas, à época, vestirem-se com mais peças de roupas, há depreciação de Caminha em relação à cultura indígena, em consequência da prática de vivência europeia, que é vista no mundo como uma cultura que influenciou e influencia muitas outras, em razão dos acontecimentos históricos marcados por deslocamentos políticos, econômicos e culturais, sendo, por essas questões, uma cultura identificada como privilegiada e superior às demais. Desse modo, é relevante citar que: “No campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito” (BENTO, 2002, p. 3-4).

Com esse raciocínio é possível identificar, ainda, nos registros da literatura brasileira, que a vestimenta utilizada por personagens negros é tida e vista socialmente – até os dias atuais – como símbolo de inferioridade, uma vez que trajes, por exemplo, como o da personagem Tia Nastácia do autor Monteiro Lobato são relacionados a profissões desvalorizadas. Além disso, em obras como *Histórias de Tia Nastácia*, também do mesmo autor, identificam-se narrativas que ridicularizam a aparência física do sujeito negro, com destaque aos lábios grossos da boca. A partir dessa perspectiva, são muitas as obras literárias identificadas para a formação cultural brasileira que perpetuam estereótipos de mulheres negras e indígenas, que são erotizadas, animalizadas, subalternizadas como serviçais e inferiorizadas pela cor de pele, traços faciais como os do nariz e da boca, cabelos crespos ou cacheados de cor preta, capazes de

superar essas questões apenas por meio do branqueamento. Fomentando essa reflexão, Fanon cita:

Mayotte ama um branco do qual aceita tudo. Ele é o seu senhor. Dele ela não reclama nada, não exige nada, senão um pouco de brancura na vida. E quando, perguntando-se se ele é bonito ou feio, responde: “Tudo o que sei é que tinha olhos azuis, que tinha os cabelos louros, a pele clara e que eu o amava” (FANON, 2008, p. 54).

Nesse trecho narrativo, observa-se o sentimento de humilhação de si e valorização do branco, que é construído no negro e no indígena, mas não apenas, uma vez que outros leitores e ouvintes desses contextos, acabam concebendo em seu imaginário o símbolo dessas populações como inferiores.

Para um melhor entendimento da construção de sentimentos que oprimem o outro, torna-se imprescindível, pois, compreender o eurocentrismo presente no processo de branqueamento, ressaltando-se o seguinte pensamento:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-

las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2009, p. 74-75).

Sob esse prisma, o eurocentrismo manifesta-se também na estética, orientando padrões: pessoas magras, pele branca e cabelos lisos, trajando roupas que representam modelos clássicos europeus, como um espelho de graciosidade e/ou formalidade. Ou seja: quem não se adequar a essas regras, não terá beleza e aceitação. Tal demanda é solicitada aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, ao passo que os brancos – com sua estética naturalmente aceita, ao menos sob o viés da cor da pele – têm, em sua maioria, silenciado sobre a desigualdade racial.

Com base nisso, o medo assola as culturas de outros povos, os quais, para não serem vistos como objetos de exploração, animais irracionais e seres que infringem as leis, se submetem a processos de aculturação e branqueamento. Consolidando essas reflexões, é importante referenciar Bento (2002) quando afirma a existência de: uma faceta complexa, eurocentrada, que tem por finalidade “legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2002, p. 7).

O outro – o não-branco – inicia, desse modo, a adaptação ao contexto externo, no qual se destacam as desafiadoras linguagem e cultura europeia. Há dificuldades pelo hibridismo e choque entre os costumes, pelas relações que se estabelecem, pela escravização imposta. Na maior parte das vezes, o outro

está em situação de afastamento de si, de seus familiares e de suas tradições, com a adoção de atitudes que o colocam em processo de negação de identidade.

De acordo Bhabha (1998, p. 195): “Em qualquer discurso colonial específico, as posições metafórica/narcisista e metonímica/agressiva funcionarão simultaneamente, mas sempre colocar-se-ão em locais estratégicos em relação à outra”. Ou seja, mesmo sabendo que o outro não possui características determinantes, agem como se ele as tivesse. Concordante a essa ideia: “O que se entende por discurso colonial como aparato do poder emergirá mais completamente como crítica a textos específicos e históricos” (BHABHA, 1998, p. 184). Sob esse viés, o corpo negro torna-se linguagem que refabrica símbolos e imaginários diante de discursos coloniais e do branqueamento da estética física. O corpo torna-se um arquivo de memória, o qual entrelaça ancestralidade, crenças, culturas, sociedades e pretensões de povos, concebendo não apenas símbolos, mas posição política, o corpo torna-se “um lugar de fala”.

Diante dessa perspectiva, ter pele preta, cabelo crespo, usar determinadas vestimentas e acessórios, até os dias de hoje recai sobre negros e indígenas como símbolos negativos, configurando instrumentos pelos quais a população “justifica” graus de discriminação, uma vez que são vistos como o que precisa ser adequado a locais, tempo e culturas, a fim de não serem identificados como seres ruins. Nesse sentido, destaca-se a eugenia, que buscava uma “sociedade perfeita”, mas defendia uma sociedade menos preta e mais mestiça, peles pardas e cabelos menos crespos, o que contribui para a construção de

uma relação de poder, configurando a raça branca como superior, e a raça negra como inferior e subalterna:

A eugenia foi uma tentativa científica de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários — noção popular por toda a Europa e Américas no período entre guerras [...] Uma eugenia “pesada” baseada na remoção do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio foi aplicada em diversos graus em países como a Alemanha Nazista, a Grã-Bretanha e os Estados Unidos. Essa variedade de eugenia combinava bem com as ideias sobre raça defendidas pelas elites brasileiras que admitiam a inferioridade dos pobres e não-brancos e ainda assim buscavam a possibilidade de recuperar essa população e, conseqüentemente, a nação (DÁVILA, 2006, p. 31-32).

Sob esse olhar, a ideologia do branqueamento racial, que por muito tempo foi absorvida pela população negra e pelos povos indígenas, passa ao declínio na contemporaneidade, mesmo que as raízes ainda se façam presentes, uma vez que os sujeitos não possuem uma identidade institucionalizada, retificada e unificada, mas em constante transformação.

Sobre a identidade, Hall (2006, p. 7) afirma: “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Essa mudança ocorre, possivelmente, devido ao “entre-lugar” que Bhabha defende, o qual compreende novas maneiras de povos invisibilizados afirmarem suas tradições culturais, resgatar e fortalecer vivências e características coibidas, independente do espaço-tempo sociocultural. Para o autor, “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação singular ou plural que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20).

Essa perspectiva de transformação de sujeitos se dá, sobretudo, por meio de questões multiculturais de alteridade e solidariedade, o que justifica o crescimento de compreensões multiculturais relacionadas à diferença, construída por meio de símbolos entre superior e inferior, branco e negro e indígena, por exemplo. Nessa relação, o movimento diaspórico proporciona que a diferença seja acolhida, o que possibilita o hibridismo cultural e explica o processo de ressignificação sobre o conceito de cultura nacional homogênea, cenário esse atribuído à África, especialmente entre a população brasileira, uma vez que se falava em África como espaço de uma única cultura.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradição cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um "entre-

lugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 1998, p. 27).

Fanon (2008) é outro pensador que reconhece a necessidade de povos subordinados afirmarem suas tradições culturais. Tal ação contribuiria a que populações invisibilizadas deixassem de ser objetos de observação e passassem a ser sujeitos de narrativas isoladas, personagens principais de suas próprias histórias, atenuando sofrimentos psíquicos provocados por estereótipos de uma formação nacional sem sentido de "comunidade". O processo migratório seria, desse modo, um passo para a libertação do anonimato de povos subordinados, bem como do reconhecimento e valorização das culturas desses povos.

Nesse sentido, a aparência física do negro, principalmente a cor da pele, o cabelo crespo, o uso de turbantes e vestimentas com cores vibrantes, repletas de símbolos, são essenciais para o mundo compreender a presença de identidades afirmativas. O mesmo pode ser atribuído aos povos indígenas, em relação à utilização de poucas peças de roupas, a depender do "entrelugar". Porém, é essencial que sociedades aceitem o uso desses recursos como linguagem identitária, mas não limitem a identidade do negro e do indígena a esses elementos.

Sob esse ponto de vista, negando o ideal de branqueamento, negros e indígenas vêm buscando ações de identificação social, construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural, ressignificando estratégias e assumindo símbolos que rompem com padrões estéticos, fortalecendo expressões identitárias híbridas.

A VESTIMENTA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA À IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO

Construções sociais que definem valorações morais são dinâmicas e oscilam de acordo com o seu contexto de produção (contexto temporal, cultural, político, econômico). Nessa direção, também são as valorações referentes à moda, à estética, às vestimentas, tendo sido estas últimas inseridas na cultura indígena pelos colonizadores. A partir do primeiro ato de desbravar o Brasil, as roupas dos europeus foram impostas pelos que aqui habitavam. Para os indígenas brasileiros, porém, trajes não estavam relacionados a aspectos morais, mas como expressão de sua cultura, seus ritos e sua identidade.

Essa característica também é percebida nos povos africanos e afro-brasileiros que, na contemporaneidade, no Brasil, vêm aderindo a vestes e adereços como instrumentos de afirmação, edificação, cuidado e preservação da identidade negra. Vestuário e adornos que referenciam a estética da África são, assim, utilizados como símbolos políticos de resistência e luta contra o racismo, e representam o discurso das comunidades indígenas e negras. É um outro modo de se expressar e de se reafirmar. Para autores como Fanon, “Falar é (...) sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33).

No Brasil e no mundo as pessoas, para saírem de suas casas, escolhem indumentos, de acordo com as opções que são disponibilizadas pelo seu próprio guarda-roupa, a depender da etnia, raça, cultura e classe socioeconômica, com as quais o

indivíduo se identifica e está inserido. As combinações das peças de roupa e acessórios são diversas e são muitos os fatores que contribuem para isso clima, tempo, acesso financeiro, local e situação aos quais se dirigem, além do desejo de pertencimento e identificação. Porém, por trás de uma ação tão corriqueira, a seleção de determinadas peças apresenta, além das características funcionais, o anseio do indivíduo mostrar a personalidade ou como deseja ser notado pela sociedade em que está inserido. Fatores como raça, etnia e cidadania são determinantes para esse diálogo, sobretudo, para que a sociedade consiga resistir a forças opressoras diante de um posicionamento de “superioridade” de outras culturas, especialmente, de brancos.

Nessa conjuntura, é cabível conceituar vestuário como uma linguagem não verbal e, por muitas vezes, híbrida, que evidencia gostos, classe social, raça, etnia, gênero, identidades, profissão e tipo de trabalho, além de poder ser utilizado para agradar um grupo social, seja porque pertence a ele, ou por desejar fazer parte dele. Além disso, a utilização das roupas vai além da individualidade, configurando representação e afirmação de identidades coletivas, visto que o sentir é materializado no corpo trajado como forma de ação, no reflexo de cores, formas e pensamentos. Assim, a estética negra valoriza a identidade negra e sua cultura.

Com base nessas ponderações, Bento (2002, p. 5) reflete:

A explicação desses vieses diz respeito à necessidade do pertencimento social: a forte ligação emocional com o grupo ao qual

pertencemos leva-nos a investir nele nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores. Assim, protegemos o "nosso grupo" e excluimos aqueles que não pertencem a ele.

Aqui, é cabível estabelecer uma contextualização com o tecido capulana que é objeto de identidade de Moçambique, configurando-se como um documento vivo para a compreensão do país, visto que, além de ser utilizado por questões estéticas, é símbolo de poder e intenções políticas. Há capulanas com imagens que relatam histórias moçambicanas importantes para os povos de lá, por exemplo. Ademais, carrega uma forte representação simbólica para as mulheres, porque são dadas por homens que as amaram, seja em uma relação de amor *eros* ou filial. Em relação ao Brasil nota-se, sobretudo em cidades litorâneas, a comercialização de diversas peças de vestuário feitas da capulana, por exemplo, as cangas usadas na praia.

Para o sujeito que produz trajes utilizando o tecido capulana, o vestuário emerge, pois, como imagem simbólica que permite a representação de seus desejos, uma afirmação do lugar de pertencimento, o ser e estar, por exemplo, no Brasil, país marcado por processos de lutas e busca de direitos individuais e sociais. Para os brasileiros e brasileiras que utilizam vestes produzidas em capulana, a energia representada pelas estampas pode influenciar nas formas de viver e estar no mundo, pois corrobora com o resgate da cultura dos ancestrais e da estética, e contribui para a afirmação de identidades raciais, não as classificando como superior ou

inferior, mas como híbridas. Assim, sob a perspectiva de Durand, citado por Pitta (1995, p. 4): “O conhecimento, muitas vezes através das artes, de outras maneiras de organizar o mundo, permite ‘temperar’ a própria”. Também Braga (2012, p. 2) contribui à reflexão:

Sem os folguedos populares como maracatu, reisado e bumba meu boi (surgidos nessa “periferia do Brasil” que é o Nordeste e que ocupou as periferias da cidade de São Paulo, com migração), sem a congada, sem o jongo ou a capoeira ou o candomblé, ou seja, sem as manifestações culturais negras das periferias simbólicas porque à margem das elites autocentradas - e reais -, às margens dos riscos cartográficos que delimitam as cidades -, hoje, periferias-cêntricas (lá e cá, em todo lugar), não veríamos surgir repente, embolada, literatura de cordel ou a rica dramaturgia de grupos ativos atualmente, como Teatro Popular Solano Trindade (continuado pela família do poeta e dramaturgo na cidade que o escritor “adotou”, Embu das Artes), Nós do Morro, Cia. Os crespos, Capulana e outros que, aos poucos, vão ocupando os palcos, os ouvidos e outros sentidos para além dos espaços periféricos (ambos com igual importância de serem ocupados!).

A diversidade cultural que o autor aborda, expressa o hibridismo e a comunicação dos recursos que afirmam não somente a identidade de africanos, mas de afro-brasileiros. Porém, é importante não tratar povos, africanos e afro-

brasileiros como influenciadores de moda, artes, dança, música, língua (embora tenham o potencial de ser, se assim o desejarem); mas como sujeitos constituintes do Brasil, que utilizam tais artefatos como dispositivos de constituição e afirmação de si e da sua negritude.

Por muito tempo, os panos estampados foram considerados, na África, símbolos de poder. A capulana, por exemplo, era tecido utilizado pela elite africana. Já subordinados, silenciados, usavam panos brancos e lisos - imagens que podem ser identificadas em livros literários, didáticos, revistas e representava o período da escravidão. Com isso, é perceptível uma afirmação social de poder, mas não uma afirmação identitária dos povos tradicionais. A escravidão e a opressão demarcaram espaços, acessos, objetos como sendo de direito de povos específicos, estabelecendo locais e produtos “de negro”, bem como locais e produtos “de branco”, enfatizando mundos distintos e realidades distantes, como se tal contexto não pudesse ser transformado. Essa conjuntura tem modificado, e o tecido tradição da África tem estado presente como manifestação em diversos locais do mundo, inclusive no Brasil, concebendo uma narrativa de resistência, e um espaço de abertura a discursos críticos, desconstruindo fronteiras culturais pré-estabelecidas como superiores.

Falar sobre margem como um lugar de criatividade pode, sem dúvida, dar vasão ao perigo de romantizar a opressão. Em que medida estamos idealizando posições periféricas e, ao fazê-lo, minando a violência do centro? No entanto, Bell Hooks argumenta que este não é um exercício

romântico, mas o simples reconhecimento da margem como uma posição complexa que incorpora mais de um local. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência (Hooks, 1990). Ambos os locais estão sempre presentes porque onde há opressão, há resistência (KILOMBA, 2008, p. 68-69).

Do exposto, quando o/a negro/a é limitado a ações de trabalho, de comportamento, de exposição de si, através de um corpo individual e social manipulado por imposições de poder que denotam uma suposta racialidade superior, determinada pela cor de pele branca, urge a resistência cultural e social, valorizando a história, a cultura e a estética dos antepassados. Há um século, essa resistência se dava em espaços específicos, em guetos, através da formação de quilombos. Mais recentemente, por meio do trajar, o corpo negro torna-se linguagem que refabrica símbolos e imaginários diante de discursos coloniais e do branqueamento da estética, tornando-se um arquivo de memória, o qual entrelaça ancestralidade, crenças, culturas, sociedades e pretensões, concebendo não apenas símbolos, mas posição política e ideológica.

No entanto, vale ponderar, em relação à utilização de peças de roupas e acessórios que denotam uma referência à identidade negra originária, que nem sempre o uso da vestimenta revela estratégia política, havendo também uma parcela da população que as utiliza pela massificação de suas características. Nesse cenário, as pessoas usam algo ou não usam, de modo despretenhioso, ou ainda – provocativamente pela imagem de aceitação ou ridicularização que constroem

diante do sujeito coletivo (e isso vale para pessoas negras e também brancas). Quando não se firma essa relação de assimilação e incorporação política, sujeitos podem construir imagens ambíguas, permitindo uma homogeneidade na representação. Como afirma Durand (1975, p. 67): “O símbolo seria sempre o produto dos imperativos bio-psíquicos provenientes das intimações do meio”.

Sob esse olhar, é de conhecimento amplo que o Brasil é um país formado a partir da diáspora dos povos indígenas, africanos e europeus. Logo, para que essa relação seja compreendida, é importante que se reconheçam o local, a posição e a expectativa social, cultural e econômica que cada um ocupou e ocupa, possuiu e possui, até o momento, no país. Nesse ínterim, é notável que povos indígenas, africanos e afro-brasileiros sofreram e sofrem uma regulamentação de poder desde o período colonial. Quanto mais próximos estiverem das “normas” impostas, maior será a construção de subalternidade e assujeitamento às ações e aos comportamentos a que estão submetidos. Dessa forma, é o procedimento de “regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os Outros. Visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 04).

Contrariando pensamentos coloniais, os negros africanos, por exemplo, não chegaram ao Brasil sem trazer consigo a cultura do seu povo. Outrossim, trouxeram nuances, artefatos e mesmo concepções culturais, as quais foram construídas a partir da complexidade de várias etnias, o que repercute na

presença de diversas línguas, religiosidades e costumes, configurando heterogeneidade cultural.

Tal multiculturalidade permite que, por vezes, pessoas sofram nas relações interpessoais ao se sentirem intimidadas diante do diferente, do desconhecido, ou de assumirem traços identitários num contexto adverso.

De acordo com as considerações realizadas, o que fica evidente, por meio deste artigo, é a luta e resistência de negros e indígenas diante das atitudes concretas, como a imposição da escravidão ao negro, e abstratas, como a construção da imagem do negro e do indígena como ser inferior a europeus brancos, aos quais devem se adequar. Nesse sentido, como luta política e afirmação ideológica, essa parcela da população busca vestir-se, utilizando tecidos e adereços semelhantes aos usados por seus ancestrais, como um movimento de visibilidade e representatividade politicamente estratégica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se que o racismo, bem como a ideologia e prática instituídas de branqueamento racial, produz tanto subjetividades subalternizadas quanto resistentes. Ademais, também produzem sofrimentos naquelas populações alijadas de direitos e oportunidades, com exposição cotidiana a situações de discriminação racial. Tais vivências são amparadas pela lógica da supremacia branca, que evidencia privilégios e relações de poder, o que contribui à invisibilidade ou negação das populações negras e indígenas, considerando espaços, períodos históricos, aspectos políticos, econômicos, culturais e

socioculturais, além das demandas psicossociais de reparação e inclusão.

Sob tal prisma, o vestuário, assim como outras linguagens culturais, tem papel importante na afirmação da identidade de grupos sociais, a qual, ao longo do tempo pode ser transformada, pois a evolução da humanidade permitiu caracterizar a identidade como dinâmica, móvel, descentralizada.

No caso da identidade negra, volta-se o olhar, também, às vestes, estas que são constituídas de ideias e simbologias que proporcionam e possibilitam ao negro e ao indígena o reconhecimento, o sentimento de fazer parte, de ser sujeito pertencente à multiculturalidade brasileira.

Sobressaem-se, nesse cenário, características da vestimenta afro-brasileira, que incluem afirmação, comunicação, resistência e ruptura de padrões pré-estabelecidos firmados e naturalizados por meio de livros, filmes, revistas, resgates históricos enviados e narrados, muitas vezes, sob a perspectiva do colonizador europeu.

O artigo pretendeu observar como a vestimenta comunica emoção, posicionamento, ação política, por ser uma linguagem cultural e uma estratégia de afirmação e resistência identitária em negros e indígenas. Ainda, pretendeu-se, neste estudo, destacar a necessidade da mudança do olhar social sobre estas populações, bem como do autoposicionamento crítico, político e afirmativo de seus próprios membros, mediante construções (e porque não falar em imposições) sociais provocadas pela branquitude e pelo processo de branqueamento estético.

Com isso, defende-se que paradigmas sociais como o racismo, possam ser transformados em relação à aceitação e ao respeito entre povos situados numa sociedade plurirracial e pluricultural, atenuando efeitos psíquicos de sofrimento e subserviência, quando a igualdade e a equidade persistem em estado de sufocamento cultural e racial. Que a democracia racial possa, de fato, existir, e que outros dispositivos como roupas e acessórios estéticos possam ser acionados e se presentificar como instrumento de reconhecimento e valorização racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro**: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. A questão do outro: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 177-203.

BRAGA, Liliane. África em toda parte: cultura negra é o coração das estéticas das periferias. **Revista do Sesc**, São Paulo, n.6, dez. 2012. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/6570_ESTETICAS+D+A+PERIFERIA>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada**: negro, racismo e trabalho no pós-abolição em São Paulo (1889-1930). 2001. 351 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DURAND, Gilbert. Les structures anthropologiques de l'imaginaire. *In*: PITTA, Danielle Perin Rocha. **Sociologia do imaginário**. Recife: Ci. & Tróp. 1975, p. 65-72.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel** – políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. Belém: Núcleo de Educação a Distância, Universidade da Amazônia. Disponível em: <<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-427/a-escrava-isaura>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

LOBATO, José Bento Renato Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. Jandira: Ciranda Cultural, 2019.

MAESTRI, Mário. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Estética afirmativa**: o corpo negro e o ensino de educação física. Salvador: EDUNEB, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PACHECO, Isabel Maria de Jesus. **O imaginário da carta de Caminha e sua apropriação peloturismo.** 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, 2004.

PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil.** São Paulo: Global, 2009.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Recife. UFPE, 1995.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** Almedina: Coimbra, 2009, p. 73-117.

RODRIGUES, Jaime. **O tráfico de escravos para o Brasil.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Luciana Cunha Lauria da; SILVA, Kátia Gomes da. O negro na literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Thema,** Rio Grande do Sul, v. 8, número especial, p. 1-13, 2011.

TUFANO, Douglas. **A carta de Pero Vaz de Caminha:** comentada e ilustrada. São Paulo: Moderna, 1999.

VÊNUS NEGRA. Direção: Abdellatif Kechiche. Produção: Charles Gillibert, Marin Karmitz, Nathanaël Karmitz. Intérpretes: Andre Jacobs, Elina Löwensohn, Oliver Gourmet, Yahima Torres. Roteiro: Abdellatif Kechiche, Ghalya Lacroix. Imovision: Brasil. 2011 (159 min), Netflix.

“OS VENTOS DO NORTE NÃO MOVEM MOINHO”: OUTROS CORPOS PENSADOS A PARTIR DE ÁFRICA

José Diêgo Leite Santana
Dayvison Herbety Araújo Amaral
Emanuelle Cristina da Silva Fernandes

INTRODUÇÃO

A relação entre poder, corpo e educação é uma das necessidades contemporâneas de enfrentamento epistemológico contra-hegemônico e se constitui como uma produção de conhecimento que suleia⁵⁸ novas formas de ser e estar no mundo, assim como de visibilidade histórica e de desocultamento de saberes e conhecimentos subalternizados. O corpo como fonte elementar do Ser produz pedagogias de libertação ou reproduz pedagogias de silenciamento e opressão. As pedagogias agem no corpo como forma de poder. Entretanto, quais são essas pedagogias que tratam de corpos insubmissos? Quais pedagogias se engajam na libertação do corpo e do sujeito?

Os corpos colonizados são pensados na perspectiva dos conhecimentos do Norte global, na tentativa de exercer poder sobre esses corpos. Os corpos silenciados e invisibilizados

⁵⁸ Ao invés de nortear, sulear. O Sul como posição geopolítica do conhecimento. A variação e posição do termo é possível graças à gramática social e epistêmica que pretende criar outros centros de produção do conhecimento.

historicamente são corpos movidos pelo colonizador. Contudo, outros corpos, movidos por pedagogias insubmissas, começam a romper com a colonialidade e lutam pelo poder sobre si mesmo. São os corpos do Sul, metáfora originada a partir das Epistemologias do Sul que compreendem modos outros de produção do conhecimento, assim como outros centros dessa produção. É a formação de uma outra geopolítica do conhecimento que não aquela eurocêntrica.

Comprometida com a liberdade, as pedagogias insubmissas e de lutas acabam por produzir corpos que compreendem uma nova forma de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo. Entretanto, essas pedagogias, assim como esses outros corpos, foram produzidas como invisíveis. Isso porque foram narradas na perspectiva do colonizador. É preciso outro enfrentamento epistêmico e metodológico: um saber-com ao invés de um saber-sobre essas pedagogias. Em África, a história de luta e de liberdade acabou por forjar pedagogias que pensam um corpo livre, um corpo movimento, um corpo insubmisso.

Assim, a questão que norteia esta pesquisa é: como repensar outros corpos e formas de enfrentamento ao silenciamento histórico a partir das pedagogias africanas? O objetivo geral é refletir sobre como outros corpos podem ser concebidos a partir das pedagogias africanas. Como objetivos específicos, o artigo apresenta: analisar as pedagogias africanas como proposta contra-hegemônica e pensar as corporalidades africanas como enfrentamento ao silenciamento histórico.

MARCO TEÓRICO

PEDAGOGIAS AFRICANAS: DA LUTA À LIBERDADE

A visão negativa sobre a África e suas produções de conhecimento que vigorou muito tempo na sociedade brasileira foi fruto das fontes bibliográficas carregadas do racismo epistemológico. Wedderburn (2005) fala da retroalimentação, onde se reinsere nas produções acadêmicas contemporâneas as teorias desacreditadas. Não é incomum que a maioria dos estudos sobre a África esteja fundamentado em profundos preconceitos sobre a África e seus povos e civilizações.

As ideias eurocêntricas sobre o continente africano têm sido produzidas no sentido de defender uma África onde suas sociedades não possuem história. Hegel *apud* Oliva (2003, p. 439) diz que “aquilo que entendemos precisamente sobre África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo”. De igual modo, Trevor-Hoper (*apud* OLIVA, 2003, p. 438) afirmou que “pode ser que, no futuro, haja uma história de África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas [...] e as trevas não constituem tema de história”.

A Europa passa a ser então, o centro de produção de conhecimento sobre África. Desse modo, há um deslocamento epistêmico, onde a África seria incapaz de produzir sua própria história e seus conhecimentos. Nas produções europeias, África é a ausência de história, é a natureza em seu estado mais

primitivo, diferente dos territórios civilizados, evoluídos e guiados pela racionalidade.

Oliva (2003) mostra que a suposta superioridade europeia sobre o mundo é exercida tomando-se o caso africano. O homem branco europeu entra para a história como o grande sacrifício humanitário; ele passa a ser o herói das narrativas que colocam a Europa como responsável por levar a civilização aos povos atrasados do mundo. É assim que a anterioridade branco-europeia é posta como paradigma epistêmico. Essa ideia diz que a cultura material e imaterial africana advém de culturas externas, de modo que África não fora produtora de suas criações.

A educação em África também fora produzida a partir da compreensão europeia, sendo que o pensamento pedagógico africano é posto como inexistente, recebendo, quando existe, influência europeia. Trata-se, portanto, da colonialidade (QUIJANO, 2010), pensada como a negação da humanidade dos sujeitos subalternizados. A colonialidade é a grande razão para o escravismo, sendo o eurocentrismo

[...] uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

É assim que as produções de conhecimento e as epistemologias africanas ligadas ao pensamento pedagógico são postos como inexistentes. Para superar a colonialidade e suas graves consequências, o próprio pensamento pedagógico africano tornou-se fundamentado em propostas de enfrentamento aos projetos epistêmicos europeus.

A coexistência de diferentes epistemes que se desdobram no movimento da emancipação de todos e todas é uma centralidade do pensamento pedagógico africano, denunciando a colonialidade do saber e, ao conhecer as produções epistêmicas que foram invisibilizadas e hierarquizadas, coloca a colonialidade do poder em ponto de discussão na perspectiva dos (as) subalternizados (as).

O pensamento pedagógico africano atravessa as experiências e as narrativas de colonialidade como um território discursivo europeu, mas agora é ocupado pelas experiências e sentir africano. Nesta perspectiva, as epistemologias hegemônicas são enfrentadas através do sentir, pois é esta dimensão que consegue afetar o mundo e as realidades postas. Oyèrónké Oyěwùmí (2004) propõe uma leitura do mundo a partir das sensações e percepções, de um corpo que é capaz de produzir os sentidos da realidade e de descrever as variadas concepções de mundo.

Torna-se fundamental o papel das lutas dos povos subalternizados em África para a construção de narrativas outras que não sejam sobre África, mas que compreenda desde África. Esta inversão e deslocamento epistemológico possibilitar outras formas de pensar o outro, assim como outras formas de se relacionar com o outro. Pensando a partir das

lutas, o que se pretende é o engajamento político e filosófico contra a não existência, tanto quanto a abertura às novas narrativas e construção de outras relações que objetivem a emancipação e a liberdade humanas.

CORPORALIDADES AFRICANAS

Sztompka (2005) orienta que para a compreensão dos fenômenos contemporâneos é necessário pesquisar as origens e os processos de formação do fenômeno. Aqui, portanto, se busca compreender como o corpo é concebido em África e, seguindo a recomendação do sociólogo, a discussão inicia-se pelos processos que envolvem este fenômeno – corpo – em África.

Na contemporaneidade, a objetificação dos sujeitos é uma das premissas da modernidade e de seu projeto colonialista. Todo sujeito é disputado nos processos de objetificação, pois é renegado a interesses escusos. O corpo é o meio pelo qual a objetificação alcança um sentido mais amplo e complexo; é no corpo que a realidade se faz presente e é nele onde os horrores são inscritos e a alienação é posta à matéria (FOUCAULT, 1987).

No corpo, o grotesco é posto tornando a abjeção um dos principais traços para a corporalidade submissa. Pode-se dizer que o corpo é mesmo um cadáver que ambiciona sua própria morte. Godínez (2017, p. 58) categoricamente afirma: “ante nós se mostra o cadáver enfrentado a seu devir como objeto, como um duplo de uma sociedade que o abjeta e, ao mesmo tempo, o requer como a evidência forense que exercerá como depoimento das atrocidades infringidas nele”. O destino do

corpo é traçado em rota inalterada, nele se exerce a mais feroz das evidências: seu não movimento. Ao seu lado não resta nenhuma testemunha que o alerte sobre sua mudez. O corpo torna-se objetificado, morto, mudo, sem movimento (BUTLER, 2013).

A tendência ao corpo objetificado e à sua abjeção oferece resistência ao esquecimento. Por mais que o esquecimento insista em calar o corpo e emudecer suas formas e suas vozes, o espanto do esquecimento oferece pistas para um contragolpe: inconscientemente, o homem não esquece sua dor original, mesmo com o golpe do esquecimento (HUBERMANN, 2009). O corpo funciona então como uma contradição, uma tensão entre o golpe do esquecimento e o contragolpe do não esquecimento inconsciente.

No corpo persistem a realidade e a experiência da rejeição, do grotesco e da mortificação (HUBERMAN, 2009). Contraditoriamente, no mesmo corpo resiste a pulsão, a potência do movimento, a vivacidade do corpo mortuário que atesta sua proximidade com a realidade transcendente. A corporalidade insubmissa pretende quebrar os sentidos impostos, romper com o adormecimento social, o despertar por meio do choque, da surpresa.

O corpo colonial (FANON, 2008), constituído pelo colonialismo e suas performances, é visível mesmo no momento pós-colonial. Ele denuncia a existência da ação política colonial mesmo com a ausência do colonialismo, de modo que é nele que o objeto e a objetificação se materializaram. Dito de outra forma, o corpo colonial é performance da herança do

colonialismo, subalterno em suas expressões e potencialmente insurgente e insubmisso em seu devir histórico e existencial.

O corpo colonial não é aquele afirmado colonial apenas, mas aquele que se insere e se inscreve no espaço colonial, deslocado em si mesmo e que tece relações com as políticas e poéticas de mobilizações insurgentes – e se são insurgentes, é que o não movimento fora posto no corpo objetificado. Os itinerários desse corpo colonial apontam para as perspectivas políticas de uma transnacionalidade e para interferências nos territórios contemporâneos embranquecidos e eurocêntricos, produzindo novas relações simbólicas em torno da mestiçagem. Contribui López (2015, p. 305):

Nesse sentido, as questões ligadas ao corpo ganham dimensão de luta política, e aparecem como uma arena privilegiada para tornar visível o “corpo colonial” como resistência na esfera pública, a partir de sujeitos que afirmam sua humanidade frente a opressões que os desumanizam.

As corporalidades africanas são marcadas por essa dimensão de luta política, demarcando territórios para a discussão dos corpos e redimensionado as tensões entre os processos coloniais e insurgentes. Nessas corporalidades, os discursos constituem a personificação do corpo colonial e também do corpo insurgente. Nos conflitos, as relações de poder são transpassadas pelas subjetividades, criando e reelaborando sentidos das relações com o mundo. O corpo colonial é construído como identidade da opressão.

Como uma realidade social, as corporalidades africanas são forjadas em condições culturais de opressão, ao mesmo tempo em que elas criam resistência à opressão. Da relação entre corpo e poder nasce os usos políticos do corpo. É assim que não somente as situações assimétricas de poder e do colonialismo são inscritas nos corpos, como também a historicidade, marcando os corpos com transcrições objetivas e subjetivas (LÓPEZ, 2015, p. 306):

De um lado, trata-se da incorporação das estruturas sociais com continuidade no tempo (tais como o racismo, a pobreza, a violência). De outro, é a incorporação da memória dos sofrimentos, das desconfianças do passado. A vida e o corpo são também constituídos pelas memórias e as narrativas, elas inscrevem o sentido do que é vivido simultaneamente nos corpos e nas palavras.

Pode-se compreender as corporalidades africanas atravessadas pelo conceito de corpo colonial e transpassando o corpo limitado à dimensão espaço-temporal, sendo o corpo maneiras diversas de mediar a história. O discurso ganha potência de determinação sobre como deve ser o corpo e como são constituídos nas suas relações de conhecimento consigo e com o outro. A interação imagética do corpo com o outro promove outros sistemas de originalidade, reinventando eventos de gênero, sexo e corpo, e reorganizando novas produções discursivas (SALES, PROENÇA E PERES, 2016).

O corpo colonial e seu uso político realiza um deslocamento que vai do plano colonial ao decolonial, por isso mesmo ele

abriga contradições e tensões que se desdobram na dicotomia colonialismo/colonialidade e insurgência/insubmissão. As intervenções no corpo colonial produzem novas relações sociais porque abrem espaço para formas outras de pensar as resistências dos sujeitos.

Pensadas por opções periféricas, as corporalidades africanas carregam consigo as experiências de luta e liberdade. Tais experiências também expressam a história colonial que instaura um imaginário movido pelo passado colonial, mas também pelo futuro antecipado pelas conquistas e lutas como manifestações de autonomia e reivindicação de liberdades.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a afrocentricidade analítica. A afrocentricidade analítica indica maneiras de inquirir as questões sociais, culturais, econômicas, políticas, estéticas, filosóficas e epistêmicas por meio do protagonismo do povo africano. Asante (2009, p. 93) diz que a afrocentricidade é uma “proposta epistemológica do lugar.”. Explica o teórico que os africanos foram deslocados, excluídos dos lugares de produção de conhecimento. Assim, a afrocentricidade vem a ser “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

ANÁLISE: CORPOS DO SUL

Um dos instrumentos de controle do corpo foi o epistemicídio. Deslegitimando as produções de conhecimento e inferiorizando os grupos sociais e humanos que não europeus, justificando-se na criação do conceito de raça, conceito que se liga essencialmente ao corpo, o epistemicídio destitui a racionalidade, a cultura e civilização do outro; é a morte simbólica do próprio corpo e sua ocupação. Ao desqualificar os conhecimentos dos povos subalternizados, intenta-se a impossibilidade de percebê-los como seres cognoscentes (SANTOS; MENESES 2010).

Esse movimento pretende a retirada da racionalidade do povo subalternizado. Ao assim proceder, os conhecimentos produzidos não são legitimados porque são distantes do conceito de razão criado na Europa. A razão é o crivo para a classificação do outro como humano. Não tendo racionalidade, o outro é um tipo diferente do humano e, portanto, tem o dever moral de ser humanizado. Tal lógica nega a humanidade do outro, outorgando a “natural” hegemonia da Europa frente ao mundo. Para construção do sujeito, a racionalidade europeia exigia a construção do outro como não-ser. Este é reduzido apenas à coisa que fala ou reproduz a fala.

Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a ideia de epistemologias do Sul como condição para que o corpo subalternizado e os grupos produzidos como inexistentes e invisíveis possam ter seus conhecimentos validados. O colonialismo, capitalismo e sexismo produz o outro como invisível. Entretanto, essa invisibilidade é intencional, pois ao

invisibilizar o outro, tudo que faz dele é apagado, não interfere no cotidiano e não constrói outras narrativas sobre a vida. Tornar visível o que foi produzido como invisível ou como não existente é objetivo da sociologia das ausências. É assim que o autor propõe a ecologia de saberes⁵⁹ como possibilidade crítica para romper com a produção de conhecimento hegemônica e como criação de um novo paradigma da emancipação e liberdade social.

Os saberes do Sul, porquanto ainda não reconhecidos como conhecimentos pelo Norte do sistema-mundo, conseguem ampliar, simbolicamente, os pensamentos sobre as epistemologias existentes, pois é território dos sujeitos produzidos como não-ser e como invisíveis. Essa perspectiva desconstrói os espaços de conhecimentos legitimados como únicos, provocando a anunciação de intelectuais, histórias e linguagens periféricas que passam a assumir também o centro das produções de conhecimento.

Neste caminho, as ontologias e epistemologias se tornam possíveis pela produção do corpo presente, afetado que sente o mundo. Podemos dizer que este corpo afetado, que sente o mundo e a partir das sensações produz seus conhecimentos é o corpo do Sul, carregado em si das epistemologias do Sul. Pode-se dizer mesmo que o corpo do Sul é uma epistemologia do Sul (OYÈRÓNKẸ OYẸWÙMÍ, 2004).

⁵⁹ A ecologia de saberes baseia-se na ideia do reconhecimento da pluralidade humana e dos conhecimentos, rompendo com a lógica hegemônica e propondo interações sustentáveis entre os diversos tipos de conhecimentos. A proposta ainda traz o conhecimento como interconhecimento.

Que propõe o corpo do Sul senão a liberdade e emancipação que nascem do reconhecimento da pluralidade humana e de suas produções de conhecimento? É a própria ruptura com paradigmas hegemônicos e é a insubmissão epistêmica; dito de outra forma, o corpo do Sul é resistência e enfrentamento às opressões, é carne sensível e racional produtora dos sentidos do mundo. Esse corpo é um pensamento do Sul, é solidário com saberes e conhecimentos, é o conhecimento ausente. Sua proposta epistemológica é a aspiração de concepções alargadas da realidade, onde as realidades silenciadas e subalternizadas se tornem emergentes, imaginadas e possíveis. O corpo do Sul irá compreender, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2002), a epistemologia dos conhecimentos ausentes, onde as práticas de conhecimentos vão além das práticas assentes na ciência. Não há, portanto, razões e sensibilidades superiores, mas solidárias, apontando para a formação de constelações de conhecimentos.

É no corpo onde a existência acontece. O corpo é memória onde se inscrevem as sociedades, as culturas e onde as transformações sociais começam a surgir, sendo mesmo um espelho da história da humanidade. Os atravessamentos políticos, sociais, culturais, econômicos e espirituais, colocam o corpo como um centro epistêmico e ontológico da diversidade humana. Nessa compreensão, o corpo do Sul é a recuperação desta dimensão que fora colonizada e produzida como subalterna, colocando-o em posição de possibilitar liberdades e de representar e produzir os conhecimentos invisibilizados pelo colonialismo, capitalismo, sexismo, patriarcado e todas as formas modernas de sujeição do outro.

Ao romper com o norte hegemônico, o corpo do Sul aponta para múltiplas direções e possibilidades de se interpretar o conhecimento. Se antes o Norte é a rumo que deveria ser seguido, agora todos os lados são direções que criam suas narrativas e se solidariza com as epistemologias invisibilizadas. Como proposta de ecologia de saberes e das epistemologias do Sul, o corpo do Sul transgride o modelo totalitário de existência, opondo-se às certezas universais.

É assim que o corpo do Sul é mesmo uma condição poética e epistêmica da divergência, da insubmissão e do enfrentamento às imposições hegemônicas do norte. As condições plurais representadas no corpo do Sul dizem respeito à condição humana, principalmente a condição humana que fora silenciada e produzida como não existente. É no sul que a sensibilidade e espiritualidade dialogam com a racionalidade, sem necessidade de hierarquizar uma ou outra. O corpo do sul é, portanto, contraprodutor da condição humana. Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 372) diz que “para se aprender a partir do sul, devemos, antes de mais nada, deixar falar o sul, pois o que melhor identifica o sul é o fato de ter sido silenciado”. Ao falar, o corpo do Sul enfrenta as opressões impostas e cria novas realidades solidárias.

TRANSGREDINDO O PROJETO COLONIAL SOBRE OS CORPOS: UM CAMINHO DE LIBERDADE

Partindo dessas constatações, é evidente que as produções de conhecimento em África são narradas como inexistentes antes do período Colonial. No que se refere aos conhecimentos

africanos, eles nem são discutidos. Os delírios coloniais colocam a educação africana em sentido de subcivildade, barbárie e primitivismo. Mondlane (2011a, p. 309) diz que “quase todos os regimes imperiais tentaram apresentar as suas actividades em termos morais favoráveis para consumo da opinião pública”. É desse modo que o colonialismo é um conduto, um dispositivo carregado de virtudes que legitimam ações nefastas de invisibilizar e subalternizar o outro colonizado.

A educação colonial em África vem como uma salvação para os povos africanos do primitivismo e do estado de selvageria. É assim que o projeto colonial pressupõe e fundamenta as pedagogias que entraram no continente por meio dos povos colonizadores.

Esse projeto colonial de invisibilizar os conhecimentos africanos é uma tentativa de ocultamento do Ser africano e de suas constituições, bem como uma forma de hierarquizar as produções de África. Ao colocar os conhecimentos africanos no curso silencioso da história, o que acontece é o distanciamento com essas formas de conhecer e sentir o mundo.

Há um distanciamento da identidade de luta e de formas de enfrentamento às opressões, visto que as pedagogias servientes ao projeto colonial são disciplinadoras de corpos moribundos, de corpos ausentes de si mesmo. Há uma ausência de identificação com os africanos e suas lutas.

Ao realizar esta denúncia, Mondlane (2011b) contextualiza as formas de distanciamento identitário com os/as africanos/as e suas lutas, visto que são narrados sempre na perspectiva do dominador. São histórias postas ao serviço da colonialidade que

descreve o continente e seus povos como primitivos e necessitantes de uma intervenção civilizatória.

Quando, no bem dos casos há um rompimento com essa forma de colonialidade, o que se objetiva são formas de enfrentamento individuais que visem a exclusivamente a própria liberdade, sem necessariamente se preocupar com o outro. Contudo, o Ser africano é construído com o outro, implicando ser livre quando os outros também o são.

Maria Paula Meneses (2016) traz a justiça social global como uma conquista que deve ser precedida da justiça cognitiva. Ao possibilitar este projeto de enfrentamento e este trajeto insubmisso, a autora pretende denunciar as opressões e violências historicamente ocorridas em África e que deturpou a imagem real do continente, assim como desumanizou o africano/a africana. A antropóloga dirá que é preciso

Restituir a humanidade ao 'homem negro', ultrapassar a exclusão epistémica e a negação ontológica a que tem estado sujeito, é uma das dimensões fundamentais de qualquer projeto de justiça. Enquanto desafio ético, a justiça cognitiva é uma condição para a mudança radical da injustiça trazida pelo projeto colonial-capitalista, onde a epistemologia, em lugar de ser singular, é vista como processo de negociação e diálogo entre saberes (MENESES, 2016, p. 179).

Invisibilizados na construção do conhecimento de mundo, os africanos/as africanas foram postos como subalternos e suas lutas são desconsideradas. Nada há – nas propostas e narrativas

coloniais – que aprender com África e com os seus povos. Mas é preciso compreender que a apropriação e violência contra o africano/a africana foram formas de dominação europeia e que acabou por produzi-los como um não-ser. Portanto, a justiça cognitiva é o caminho para visibilizar o trajeto africano na história e suas construções de mundo.

Por justiça cognitiva, Meneses (2016, p. 201) entende: “A justiça cognitiva, enquanto nova gramática global, contra-hegemônica, reclama, acima de tudo, a urgência da visibilidade de distintas formas de conhecer e experimentar o mundo[...]”. Assim, as pedagogias africanas são formas de conceber novos enfrentamentos contra as opressões.

Essas pedagogias são centros das epistemologias do Sul (SANTOS, 2006). Podem irradiar outros centros de conhecimento, convidando à convivência radial e a produzir novas narrativas em contextos pós-coloniais. Elas nascem da experiência do sofrimento, da violência, da opressão. Mondlane (2011b, p. 333) mostra que “A fonte de unidade nacional é o sofrimento comum durante os últimos cinquenta anos sob o domínio português”.

Essa insubmissão ao poder colonial é um sentimento de resistência africano que faz parte das pedagogias africanas. É mesmo um movimento estético, afetivo e político de opor-se radicalmente às formas de opressão.

Em toda a parte onde o poder colonial se fez sentir houve algum tipo de resistência, assumindo diversas formas, desde a insurreição armada até ao êxodo maciço. Mas em qualquer momento, foi sempre uma comunidade limitada, pequena em

relação a toda a sociedade, que se levantou contra o colonizador, enquanto que a própria oposição era também limitada, porque dirigida contra um só aspecto da dominação, a realidade concreta vivida por uma determinada comunidade num determinado momento (MONDLANE, 2011b, p. 334).

Resistir é uma das formas das pedagogias africanas. Pode-se dizer que é mesmo um dos fundamentos dessas pedagogias que procurar compreender que a força colonial reside nas fraquezas do colonizado. O trabalho como forma de organização da resistência permite ocupar territórios culturais, econômicos e sociais.

Assim, o corpo colonizado resiste nas pedagogias africanas na construção de sua identidade e no trabalho como alternativa de fortalecimento do que se considera como fraqueza. Modlane (2011, p. 337) diz que foi preciso ver “[...] Moçambique como a terra de todos os Moçambicanos, e [...] compreender a força da unidade”. Da mesma forma, é preciso compreender o corpo como esse território que é próprio e exclusivo do Ser e do sujeito.

Amílcar Cabral (1978, p. 225) diz: “[...] o fundamento da libertação nacional reside no direito inalienável que tem qualquer povo, sejam quais forem as formas adoptadas ao nível do direito internacional, de ter a sua própria história”. A criação da sua própria história pressupõe, portanto, um dos fundamentos dentro das pedagogias africanas.

Esse processo de criar a própria história e sobre ela ter poder, conjectura a imagem e os valores do colonizador. As

pedagogias africanas permitem a negação da submissão e o expurgo do espírito do colonizador que há dentro do colonizado após séculos de dominação. É uma batalha para eliminar quaisquer traços do colonizador e afirmar os valores, as visões e as crenças africanas.

Esse posicionamento do subalternizado é uma construção pedagógica e política. Passa pela paixão, como diz Memmi (1967). É na paixão, no movimento e na reivindicação de si mesmo que se territorializa e se ocupa aquele/aquela que foi silenciado/silenciada. Esse sujeito negado, invisibilizados e silenciado, é disputado nas pedagogias africanas como um corpo paixão, um corpo rebelde e insubmisso. De tantas margens, agora ele cria múltiplos centros de narração do mundo. De tanto silêncio, é um corpo que usa as palavras como instrumentos criadores e mantenedores das relações sociais. É, pois, um corpo também linguístico que cria uma gramática social de rebeldia contra opressões postas e justificadas simplesmente pela sua existência.

Através dos discursos, as pedagogias africanas põem no mundo como possibilidades de visibilidade. Esses discursos são diversos em sua natureza porque variadas foram as formas de oprimir e colonizar. Um discurso de um corpo silenciado não é mera articulação da linguagem, mas é uma maneira outra e possível ocupar os territórios colonizados, incluindo o próprio corpo. Desses discursos, Santos, Meneses e Nunes (2006, p. 50) diz: “Os discursos alternativos produzidos por actores subalternos são eles próprios parte dessa rede, dentro da qual circulam com grande visibilidade e impacto”.

Ora, são discursos que se inter cruzam e realizam atravessamentos e insubmissões porque não são produzidos pelo outro, mas por si mesmo e para si mesmo em um processo de conscientização e de luta; discursos que produzem conhecimento. Esse conhecimento é libertador na medida em que se propõe e se compromete com a libertação de todos e todas, inclusive daquele que estava a dominar.

Nas palavras de Santos, Meneses e Nunes (2006, p. 51): “[...]o conhecimento por elas produzido tem sido também usado de forma “subversiva”, através da sua apropriação por movimentos sociais do Sul e pelos seus aliados e da sua reinscrição noutras constelações de saber-poder”. Não se trata, portanto, de assumir a posição do colonizador, mas de viabilizar constelações de saber-poder. Sendo múltiplo o mundo e seus povos, assim também é a forma de conhecer o mundo e com ele realizar narrativas sobre a realidade.

O sentido espiritual do mundo é uma das preocupações das pedagogias africanas. Du Bois (2011, p. 49) declara: “Entre mim e o outro mundo existe sempre uma pergunta por fazer: por fazer, por parte de alguns, por sentimentos de delicadeza; por parte de outros, devido à dificuldade em a enquadrar correctamente.”. O estar no mundo se confunde com o ser com o outro. Essa relação é pautada na descoberta mútua, na posição de indagar, de sentir o mundo e construir narrativas temporais, locais e não universais. Faz parte mesmo de uma espiritualidade que não capitaliza as pessoas, nem subalterniza o Ser, pois é na descoberta das coisas do mundo que uma postura de cuidado nasce.

Essa perspectiva espiritual nas pedagogias africanas fez Du Bois (2011, p. 51) questionar: “Porque me fez Deus um pária e um estrangeiro em minha própria casa?”. A espiritualidade como inegável dimensão do Ser africano leva o corpo a indagar a estranheza do mundo e ganha sentido que aquele corpo está sendo habitado pelos perversos poderes coloniais.

A emancipação espiritual do Ser africano é uma questão de enfrentamento colonial, visto que a natureza humana dos africanos/das africanas, assim como suas capacidades, foram desumanizadas, inferiorizadas e assemelhadas às bestas, motivo legitimado para a escravização dos povos africanos e para as violências e processos de colonização em África.

O racismo deixa profundas marcas, fazendo com que a autopercepção seja ancorada na visão do colonizador, do racista. Propõe as pedagogias africanas o movimento espiritual como libertação das amarras do racismo e como condição de outras formas de autoconhecimento e autopercepção. Negando as compreensões coloniais, a espiritualidade nas pedagogias africanas inscreve novos modos de se repensar. Os modelos e dispositivos usados para oprimir não servem para que o sujeito se perceba. Ele passa a se compreender a partir de si mesmo. Isso é libertador! O respeito por suas criações e constituições é um dos primeiros atos de liberdade.

Por isso, a liberdade começa pelo corpo e passa pelo crivo da espiritualidade. Ben Salāh (1980 *apud* KI-ZERBO *et al*, 2010, p. 581) já ponderava que seria necessária uma revolução “nos espíritos muito mais que nas estruturas”. É nesse caminho que as pedagogias africanas vão inscrevendo nos sujeitos os símbolos de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corpo é poder, de modo que a liberdade é sempre iniciada pelo corpo. Quem domina um corpo, detém poder sobre o Ser do outro. Não interessa ao colonizador formas de liberdade, pois assim ele não exercerá poder sobre o outro. Para exercer controle sobre o corpo, é preciso invisibilizar as criações do corpo e as formas de ser e estar no mundo, bem como as produções de conhecimento a partir do corpo, de modo que o corpo colonial é movido pelas criações do Norte global.

Diante do exposto, a questão norteadora é agora retomada: como repensar outros corpos e formas de enfrentamento ao silenciamento histórico a partir das pedagogias africanas? Sabe-se que há um silenciamento sobre as produções de África. Isso acontece como justificativa para que o colonizador fosse legitimado como herói civilizador que levou o progresso, desenvolvimento e civilização para África. A história de África passa a ser apagada, assim como suas produções pré-colonial.

As lutas e conquistas de liberdade em África produziram um engajamento com a educação e com pedagogias comprometidas com o corpo e com a liberdade. O corpo não é mais movido pelos ventos coloniais, pelos conhecimentos que não são autênticos e originais em África. São corpos que produzem outras narrativas sobre si e sobre o mundo. É preciso compreender o corpo a partir de uma perspectiva de saber-com.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CABRAL, Amílcar. **A cultural nacional**. A arma da teoria (unidade e luta) I. Lisboa: Seara Nova, 1978.

DU BOIS, William Edward Burghart. Do nosso esforço espiritual. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). **Malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 49-58.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GODÍNEZ, Mónica Elisa Contreras. **Materialidade e conflito:** visões sobre corporalidade e o objeto artístico por três artistas latino-americanas. Janine Antoni, Teresa Margolles e Doris Salcedo. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Artes. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

HUBERMAN, Georges-Didi. **La imagen superviviente.** Madri: Abada, 2009.

KI-ZERBO, Joseph; MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe; BOAHEN, A. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África sob dominação colonial, 1880-1935.** Brasília: UNESCO, 2010. p. 564-602.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações latino-afro-americanas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan./jun. 2015

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado antes do retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MENESES, Maria Paula. A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta? **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 176-206, 2016.

MENESES, Maria Paula. *Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo*. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/701>. Acesso em 20 de junho de 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONDLANE, Eduardo. A estrutura social: mitos e fatos. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). **Malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011a. p. 309-332.

MONDLANE, Eduardo. Resistência: a procura de um movimento nacional. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). **Malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011b. p. 333-354.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didático. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. 2003, ano 25, n. 3, p. 421-461.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Trad. Juliana Araújo Lopes. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1. Dakar: CODESRIA, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALES, Adriana; PROENÇA, Herbert; PERES, Wiliam Siqueira. Expressões travestis: da precariedade aos gêneros nômades. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **A política no corpo: gêneros e sexualidades em disputas**. Vitória: EDUFES, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. **Hiléia** – Revista de Direito Ambiental da Amazônia, nº 6, jan./jun., p. 11-103, 2006.

SZTOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: SECAD. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 133-166.

MOVIMENTO HIP HOP: RESITÊNCIA, POLITIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Alfons Heinrich Altmicks
Edmeire Oliveira Pires

INTRODUÇÃO

Hey Rap, há quanto tempo a gente se mantém
Fiel no front, independente do que vem
Eu vejo um monte, se perder por nota de cem
Nois não sabe, irmão, a missão é bem mais
Hip-hop, há quanto tempo a gente se mantém
Abrindo a mente fazendo a favela ir além
(Emicida, 2009).

A história do hip hop é consolidada principalmente no continente americano, pois, a partir de raízes latinas, sul-americanas, jamaicanas, caribenhas e estadunidenses, o gênero tornou-se um sucesso mundial. O estilo musical surgiu por volta dos anos 70 sob forte influência dos subúrbios e locais segregados dos Estados Unidos e Inglaterra. Espalhou-se através da diáspora negra que evidenciava ritmos subculturais, sob a perspectiva de uma cultura transnacional e globalizada, assim como ocorria com o rock e o reggae. Criador, e ao mesmo tempo, amparador de uma subcultura própria, referente a um conjunto de particularidades culturais artísticas e estéticas (roupas, indumentárias, postura, grafite, dança), que se distanciam do modo de vida comum, geralmente refletindo

sobre questões sociais, o ritmo conquistou a juventude da época e segue conquistando a juventude contemporânea.

O termo “hip” é usado no inglês, vernáculo afro-americano desde 1898 e significa algo atual, que está acontecendo no momento, e “hop”, significa movimento de dança. Para Andrade (1999 p. 86): “a origem do hip hop (...) sempre teve em sua proposta inicial a Paz. Ele foi criado e continua com mesmo propósito: canalizar energias que poderiam estar voltadas à criminalidade, centralizando-as na produção artística”.

Em agosto de 1973, o DJ jamaicano Kool Herc comandou uma festa no Bronx em Nova Iorque, utilizando apenas instrumental e breaks das músicas de funk e soul da época, como James Brown e James Clinton, marcando o advento de um dos principais gêneros da música e dessa cultura, que chegou ao Brasil na década de 80, abraçada pela periferia de São Paulo, berço do hip-hop no Brasil, onde os grupos se reuniam na Galeria 24 de Maio e na estação de metrô São Bento para ouvir as músicas vindas do Bronx e dançar o break. Em 2021, o movimento hip-hop completa 48 anos de história e atuação na cultura brasileira.

O hip hop também ganhou repercussão com o filme *Beat Street* (Na onda do Break) em 1984 e o primeiro show no Brasil do grupo norte-americano Public Enemy, através dos quais, muitos jovens conheceram a cultura, que se difundiu rapidamente pelas periferias da cidade. Na década de 90, o rap ganha as rádios e a indústria da música começa a dar mais atenção ao estilo, artistas como Pavilhão 9, Detentos do Rap, Câmbio Negro, Xis e Dentinho e MV Bill, o álbum *Juventude de Atitude* de 1995, retrata a violência, crime, pobreza e repressão

policial nas favelas de São Paulo. Em 1993, os Racionais MC's lançam Raio X do Brasil que projeta o grupo, e em 1997, Sobrevivendo no Inferno, um dos maiores clássicos do rap nacional até hoje.

O movimento é historicamente associado a uma arte voltada para segmentos excluídos no espaço urbano, como jovens periféricos, imigrantes, negros, mulheres, entre outros desvalidos e destituídos de voz. Grada Kilomba afirma que, para esses sujeitos:

Falar torna-se, assim, virtualmente impossível, pois, quando falamos, nosso discurso é frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade, não imperativa o suficiente para ser dita nem tampouco ouvida. Tal impossibilidade ilustra como o falar e o silenciar emergem como um projeto análogo. [...] Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que “pertencem”. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que “não pertencem” (KILOMBA, 2019, p. 42-43).

Tais segmentos, veiculam, através do rap, a construção de um lugar de fala, de uma consciência política que dá voz a uma geração estigmatizada, o que propicia a emergência de uma consciência social sob nova ótica relacionada a gênero, raça e classe. Para Weller (2010) este movimento contribui para definição de um sentimento de pertencimento coletivo em

contraposição a uma espacialidade injusta materializada na periferia urbana.

O hip hop também foi fundamental no resgate da história e cultura dos afrodescendentes de uma forma crítica, uma vez que os currículos escolares segundo os rappers, reproduzem a história da população negra somente a partir do “processo da escravidão”, negando a existência de uma história e cultura negra anterior ao processo da escravidão e de um desenvolvimento posterior nas Américas. Através do rap produzido por grupos como Public Enemy, NWA, De La Soul os jovens negros paulistanos começaram a conhecer a história de luta contra o racismo dos negros norte-americanos e a partir daí passaram a pesquisar e encontrar referenciais semelhantes na história da resistência da população negra no Brasil (WERLER, 2000, p. 218).

A partir dessa ótica, o ritmo redesenha questões geracionais estabelecendo semelhanças e contrastes em relação ao seu envolvimento com os grupos de rap, bem como ao enfrentamento de situações discriminatórias, a partir de uma dialogicidade onde, segundo Paulo Freire:

O eu dialógico [...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que constituído por um tu — um não-eu —, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu, passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2007, p. 192).

Partindo desse pressuposto, o rap se apresenta como o que, Freire (2007) e Hooks (2013) definem como uma pedagogia de resistência, progressista, holística, engajada, revolucionária e emancipatória. A educação transgressora, é, portanto, a educação politizada, a qual se faz necessária para autora, como forma de desconstruir as hierarquias erigidas. Segundo Hooks essa teoria se tornou um local de cura:

Cheguei na teoria porque estava machucada- a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender-aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (HOOKS, 2013, p. 83).

Diante disso, o movimento hip hop constitui, para a juventude negra e periférica, uma contranarrativa, um “local de cura”, um espaço seguro de indignação diante das injustiças e ao mesmo tempo celebração da negritude como sentimento e do poder negro.

Atualmente o rap está incorporado ao cenário musical brasileiro. Vencendo os preconceitos, saiu da periferia e ganhou um público maior. Apesar da incorporação de novos gêneros e musicalidades da música popular brasileira e dos novos hibridismos musicais, o ritmo não perdeu sua essência crítica de denúncia das questões sociais, resistência aos preconceitos e

violências que atingem principalmente a população negra periférica. Segundo Stuart Hall:

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastantes distantes umas das outras nos espaço e no tempo (...) Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades e tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 74-75).

Tais fluxos aludidos por Hall como consequência da globalização, tem como resultado, as identidades flutuantes referenciadas pelo sociólogo Zygmunt Bauman (1999) em *Modernidade Líquida*. No entanto, para Hall, a reafirmação da etnia se apresenta em contraposição e essa globalização homogeneizante. O autor afirma que muitas vezes essas etnias se constituem de formas mais híbridas, outras ainda, de forma essencialista. Em conformidade, Bauman sugere:

O "ressurgimento da etnia" ... traz para a linha de frente o florescimento não-antecipado de lealdades étnicas no interior das minorias nacionais. Da mesma forma, ele coloca em questão aquilo que

parece ser a causa profunda do fenômeno: a crescente separação entre o pertencimento ao corpo político e o pertencimento étnico (ou mais geralmente, a conformidade cultural) que elimina grande parte da atração original do programa de assimilação cultural ... A etnia tem-se tornado uma das muitas categorias, símbolos ou totens, em torno dos quais comunidades flexíveis e livres de sanção são formadas e em relação às quais identidades individuais são construídas e afirmadas. Existe agora, portanto, um número muito menor daquelas forças centrífugas que uma vez enfraqueceram a integridade étnica: Há, em vez disso, uma poderosa demanda por uma distintividade étnica pronunciada (embora simbólica) e não por uma distintividade étnica institucionalizada (BAUMAN, 1999 *apud*: Hall, 2006, p. 96).

Para Hall (2006) e Bauman (1999), o esforço de resistência do local em relação ao global, gera uma relação dialética das identidades, num dinamismo de desintegração- reafirmação das etnias, culminando na emergência de novas identidades, através da sobreposição/mutação em identidades híbridas, dobradiças ou fluidas, características do mundo de incertezas. Assim:

Naquilo que diz respeito às identidades, essa oscilação entre Tradição e Tradução (que foi rapidamente descrita antes, em relação à GrãBretanha) está se tornando mais evidente num quadro global. Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que

estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. Pode ser tentador pensar na identidade, na era da globalização, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro: ou retornando a suas "raízes" ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização. Mas esse pode ser um falso dilema (HALL, 2006, p. 88).

O discurso estabelecido pelo rap no cenário brasileiro é de orgulho negro, crítica e denúncia ao racismo e a todas as formas de exclusão, discriminações, desigualdades e revolta contra a ordem separatista estabelecida, diferentemente dos outros gêneros de música popular de identidade negra, como o samba, o pagode, o axé, que frequentemente se isentam de questões políticas e sociais. Os Racionais MC's e o Dj Emicida, são exemplos de expoentes que potencializaram e democratizaram o alcance dos debates sobre periferia, espaço urbano, raça, racismo, desigualdades e violência de Estado no contexto nacional.

De fato, o estilo musical elevou a autoestima do jovem negro periférico que buscava integração na sociedade e juventude da época através de sua identificação com a identidade cultural do movimento, na sociedade preconceituosa, racista e machista da ditadura militar, que considerava o rap uma música violenta e periférica, combatida e perseguida pela polícia, assim como as demais manifestações

culturais do povo negro diaspórico e periférico, marginalizado pelo sistema.

HIP-HOP: RESISTÊNCIA, POLITIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Resistência, irmãos e irmãs
Resistência pela Terra e pelo pão
Resistência por toda a periferia
Resistência construiremos rebeldia
(Rap Resistência. Levante Popular da Juventude, 2017)

Os movimentos sociais de determinada época são fontes de conhecimento sobre os anseios do jovem de seu tempo, pois apontam o imaginário, as aspirações e lutas dessa juventude, a partir de sua conduta. Dessa forma, se constituindo em elementos de auto-organização social, a partir do contexto histórico, político e da geração, que reflete e define seu papel em estilos de vida, organizados em condicionantes como raça, gênero e classe, que se interrelacionam. No Brasil, a atuação dos movimentos sociais, é fundamental para a garantia de direitos, desde os constitucionais até as novas demandas, conquistadas através das lutas de mulheres, negros, homossexuais, idosos, indígenas, ambientalistas e demais minorias subalternizadas. Betânia Ávila afirma que:

A pluralidade de sujeitos políticos, instituída pela ação dos movimentos sociais contemporâneos, revela que a construção da igualdade, passa, justamente pela desestruturação da ordem social,

que hierarquiza as diferenças transformando-as em desigualdade (ÁVILA, 2009, p. 6).

No caso do hip-hop, através do rap, há um processo de inserção política e conscientização de uma juventude excluída, em busca de reconhecimento para seus dilemas, espaço e oportunidades de inclusão da classe trabalhadora e periférica. Através de uma postura crítica e questionadora do sistema, apresentada estética e cosmologicamente como construção de um imaginário periférico, a partir da perspectiva racial e também relacionado à ótica de gênero, o hip-hop busca por afirmação das identidades destituídas destes sujeitos pobres, negros e negras periféricos, marginalizados pela lógica sistêmica da branquitude e pelas dinâmicas violentas, simbólicas e concretas da colonialidade, do racismo e do sexismo. Essas dinâmicas apagam e silenciam as vidas e histórias dos subalternizados, através do epistemicídio: estratégia definida por Boaventura de Sousa Santos (1995) como a destruição de conhecimentos, saberes e culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. Para a autora negra Sueli Carneiro:

O epistemicídio.- Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das

contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. A esses processos denominamos, nesta tese, de epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 324).

Neste sentido, o hip hop se coloca como uma contranarrativa, permitindo a circulação em termos globais do discurso de uma identidade racial como manifestação da diáspora africana. Reinterpretada sob as categorias de classe, gênero e sexualidade, o estilo forja a reconstrução e valorização da identidade negra, a partir da ótica interna, inerente a estes próprios povos.

Essas narrativas provindas dos guetos suburbanos das periferias paulistanas, deram visibilidade ao discurso do RAP e seus autores, assim sendo, esses representantes das “classes perigosas” agora “roubam a cena” através dessa poesia crua que retoma a fala das ruas. Manifestando e esclarecendo seu “lugar”, essa poesia com seu tom pedagógico e realista, mostra idiosincrasias encobertas pelos discursos oficiais em suas falas “pelo” outro. Porém, agora esse outro é dono da palavra e, apoderada, a palavra poética vem redesenhar cartografias, inverte olhares e demonstra uma autenticidade constrangedora para os ouvidos desatentos que percebem tal palavra como ameaçadora, vingativa e incitante a uma guerra que seria inexistente, ou, para alguns, parece distante (NASCIMENTO, 2011, p. 220).

Dentro deste contexto, o lugar, a cidade (espaço urbano) e seu discurso, estética, simbolismo, legado histórico e manifestações culturais possuem imensa importância para o movimento, sendo percebido pelo mesmo como o centro do sistema, local de produção e reprodução do capital, constituindo-se como “um mal moderno”, palco de disputas, inquietudes, desventuras, gentrificações, sofrimentos e antagonismos dessa geração envolvida em diversos conflitos, que vão desde a violência policial e urbana, desemprego, drogas, ao racismo, machismo, misoginia e falta de perspectivas no futuro.

Paul Gilroy (2001), intelectual negro inglês, utiliza a categoria diáspora como ferramenta para os estudos culturais, a fim de compreender a formação da cultura do Atlântico Negro. Deste modo, o autor reflete sobre mecanismos de diversidade cultural adaptados e, manifestações que atuam, ao mesmo tempo, divergente e convergentemente.

A rede que a análise da diáspora nos ajudar a fazer pode estabelecer novas compreensões sobre o *self*, a semelhança e a solidariedade. No entanto, os pontos ou nós que compõem esta nova constelação não são estágios sucessivos num relato genealógico de relação de parentesco-ramos de uma única árvore familiar. Não se produz o futuro a partir de uma sequencias de teleologia étnica. Nem tampouco são eles pontos de uma trajetória linear em direção ao destino que a identidade afinal representa. Eles sugerem um modo de ser entre as formas de agenciamento micro-político exercitado nas culturas e movimentos de resistência e de

transformação e outros processos que são visíveis em escala maior. Juntas, sua pluralidade, regionalidade e ligação transversa promovem algo mais que uma condição adiada de lamentação social diante as rupturas do exílio, da perda, da brutalidade, do *stress* e da separação forçada. Eles iluminam um clima mais indeterminado, e alguns diriam, mais modernista, no qual a alienação natal e o estranhamento cultural são capazes de conferir criatividade e de gerar prazer, assim como, de acabar com a ansiedade em relação à raça ou nação e à estabilidade de uma imaginária base étnica (GILROY, 2001, p. 20).

Para Gilroy, essas experiências são maneiras de os povos diaspóricos se recriarem e reinventarem suas etnias. Deste modo, o poder negro foi desvinculado apenas de seus marcadores étnicos para abarcar toda condição de opressão, exploração, exclusão na e redefinição de projetos sociais, advindos das necessidades locais, políticas e de luta por reconhecimento. Ainda segundo o autor, elas se conjugam em:

Um fundo comum de experiências urbanas, pelo efeito de formas similares – mas de modo algum idênticas – de segregação racial, bem como pela memória da escravidão, um legado de africanismos e um estoque de experiências religiosas definidas por ambos. Deslocadas de suas condições originais de existência, as trilhas sonoras dessa irradiação cultural africano americana alimentaram uma nova metafísica da negritude elaborada e instituída na Europa e em outros lugares dentro dos espaços clandestinos,

alternativos e públicos constituídos em torno de uma cultura expressiva que era dominada pela música (Ibidem, p. 175).

A partir dessa lógica, Gilroy sugere que a música é concebida como um “lugar comum” de constituição e compartilhamento de memórias, experiências e constituição do sentimento de pertencimento e identidade.

O pesquisador indiano Homi Bhaba (2013) em conformidade com Hall (2003) e Paul Giroy (2001), fundamentados pelos estudos descoloniais, abarcam no conceito de diáspora, em substituição a raça, o movimento de um povo marcado pelo deslocamento, exílio, fuga ou migração forçada em busca de reconstituição de sua identidade.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas das subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

Assim, para Bhaba, o povo negro estabeleceu novas linguagens políticas de cidadania, voltadas para a justiça racial e a igualdade, que justificam a ligação entre o hip hop e os jovens negros periféricos, atingidos pelas desigualdades sociais,

geracionais, espaciais e de raça. Tais construções ultrapassaram a esfera da tradicional luta pelo trabalho e passaram também a se articular através do lazer. O movimento diaspórico proporcionou a propagação cultural também do sentimento de pertencimento e de mística como mecanismos de inserção. De acordo com Hall (2006) as modificações trazidas pela globalização nem sempre suplantam as diferenças locais e por isso, buscam explorá-las, articulando-se a elas:

A globalização produz novas identificações globais e novas identificações locais (ela tem intensificado o interesse pela diferença). (...) a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (...) a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente (HALL, 2006, p. 97).

Nessa amálgama, a formação de geração não ocorre simplesmente num processo de assimilação de novos valores numa perspectiva de centro e periferia, mas também através da influência da combinação de diversos elementos musicais advindos de outros estilos já existentes e consumidos pelos jovens, processo denominado por Homi Bhabha como hibridismo.

O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios. Ele expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação. Ele desestabiliza as demandas miméticas e narcísicas do poder colonial, mas confere novas implicações estratégicas de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder (...) (BHABHA, p. 185).

Nessa perspectiva, a manutenção de vínculos dos povos diaspóricos com sua terra natal e suas tradições, é uma forma de resistência dos grupos subalternizados à violência colonial, às elites dominantes e ao processo de exclusão, marginalização, pobreza, tortura e morte gerados pelo racismo e pela xenofobia. Tal movimento promove a ascensão das identidades e culturas locais, seja por meio de sua reconstrução, seja pela constituição de contraculturas.

De acordo com Sansone (2004), jovens negros afro-latinos e brasileiros, através de movimentos migratórios e acesso a bens culturais simbólicos do hip-hop e do rap norte-americano, estabeleceram outros elementos fundantes de sua identidade nas grandes metrópoles brasileiras.

Símbolos negros globais são seletivamente reinterpretados nos contextos nacionais, cada qual impregnado da classe, da idade, do sexo e das situações locais, e aquilo que não pode ser combinado com a situação do próprio indivíduo é descartado. Embora os ícones associados à música e aos estilos jovens tendam a convergir (como

aconteceu com a parafernália do reggae e do hip-hop), as preferências musicais e as reinterpretações concretas desses ícones são locais e específicas (SEASONE, 2004, p. 130-131).

Dessa maneira, O hip-hop produzido nas grandes periferias urbanas, como em regiões da América Latina, aparece através da recriação de estilos, pensamento e estratégias de ação simbólicas, políticas e econômicas, que consistem no que Quijano compreende como processo de resistência e enfrentamento à subalternidade imposta pela colonialidade do poder:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Tal conceito denuncia o prosseguimento das relações político-econômicas de colonialidade entre metrópole e colônia. As quais não desapareceram após o fim das relações comerciais do colonialismo, mas permanecem em escalas materiais e subjetivas, reafirmando a modernidade ocidental eurocêntrica, como único valor positivo e verdadeiro da racionalidade técnica

universal, a qual influenciou e subjugou através de um sistema mundial toda cultura existente:

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico/científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica (QUIJANO, 2000, p. 122).

A colonialidade do poder hierarquiza as relações do mundo globalizado entre periferia e centro, através dimensões do poder, do saber e do ser, da divisão internacional do trabalho, e dos marcadores de raça. Para Quijano, a luta anticolonial da sociedade latino-americana, em contraposição ao status estabelecido, prescinde de uma democratização e redistribuição do poder.

A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que,

associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política (QUIJANO, 2000, p. 138).

É nessa conjuntura que o hip hop aparece como contranarrativa ao projeto da modernidade ocidental, causador de guerras e genocídio, incapaz de compreender as diversas cosmologias e epistemologias, e aos seus valores de superioridade em relação aos demais povos. Essa contraproposta ao projeto monolítico, segundo Wilson Roberto de Mattos:

Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado - e, se preciso, mudá-lo na forma como ele nos mostra - à luz consciente de um projeto político e

civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e antirracista (MATTOS, 2003, p. 30).

Assim, Mattos referência a necessidade de se contemplar a diversidade das dimensões éticas e estéticas cotidianas, numa práxis que se contraponha à história única aludida por Chimamanda Ngozi Adiche em sua palestra “O perigo de uma história única”.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é nkali. É um substantivo, que livremente se traduz: ‘ser maior do que o outro.’ Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do nkali. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder (ADICHE, 2009).

Na contramão da história única, Maldonado Torres (2005) convoca os sujeitos subalternizados à insurreição contra o pensamento hierarquizante e à subversão e desconstrução de suas convicções éticas e estéticas através do chamado “giro decolonial”. De acordo com Torres, o projeto de descolonização:

Aspira romper com a lógica monológica da modernidade. Pretende fomentar a transmodernidade: um conceito que também deve-se entender como um convite ao diálogo e não como um novo universal abstrato imperial. A

transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica e radical e um cosmopolitismo decolonial crítico (TORRES, 2007, p. 162).

Nesse sentido, o pensamento decolonial aparece como uma opção teórico-metodológica e política para abarcar e operar num contexto do sistema- mundo demarcado pela continuidade da colonialidade nas diversas formas de existência subjetiva, individual, coletiva e prática, num contexto em que classe, raça, gênero e diáspora são categorias basilares para compreensão da racionalidade colonial.

Conforme Dussel (2008), o conjunto de práticas aqui referidas, construídas pela juventude contemporânea do hip hop referênciam uma forma de pensamento fronteiriço, a partir de um não lugar, que é atravessado pelas condições materiais e simbólicas de opressão estruturadas historicamente a partir do mito da modernidade. Entretanto, essa mesma situação de *outsider within*, (estrangeiro de dentro), para Collins (2016) permite a reflexão e criação de novas estratégias de lutas por libertação e redefinição do sentido de (des) humanidade, construído a partir da hierarquização das categorias de gênero, raça e classe. Em conformidade, hooks (1984:vii) afirma: “ao viver como vivíamos, na margem, acabamos desenvolvendo uma forma particular de ver a realidade. Olhávamos tanto de

fora para dentro quanto de dentro para fora... compreendíamos ambos”.

Com efeito, o hip-hop reúne em suas manifestações alguns aspectos que o aproximam daquilo que passou a se definir como "novos movimentos sociais". Esses movimentos "mais soltos", a que se refere Gohn (2004), são flexíveis, abertos em termos de valores e ideologias. A autora observa que os movimentos sociais na atualidade se articulam mediante redes estabelecidas por pequenos grupos, que, numa relação de compreensão mútua, constroem suas demandas na vida cotidiana, em que a afetividade e a identificação pessoal passam a ser a base para práticas inovadoras da cultura.

O paradigma dos Novos Movimentos Sociais parte de explicações mais conjunturais, localizadas em âmbito político ou dos microprocessos da vida cotidiana, fazendo recortes na realidade para observar a política dos novos atores sociais. As categorias básicas deste paradigma são: cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política etc (GONH, 2007, p. 15).

Exemplos de tais redes de solidariedade podem ser encontrados em algumas organizações sócio- políticas independentes como o Movimento dos Sem- Terra (MST), Movimento dos Sem-Teto (MTST), a Juventude Pátria Livre, o Levante Popular da Juventude, a rede de cursinhos Emancipa e Podemos Mais, a Central Única das Favelas (CUFA), que se estruturam em coletivos militantes e ativistas, promovendo diversas campanhas sociais, assistenciais, educacionais artísticas e culturais, ligadas à juventude periférica. Por meio de

mobilizações, ocupações, cursos, encontros, arrecadação e distribuição de alimentos, remédios, roupas e produtos de higiene, esses coletivos promovem ações educativas de conscientização política e engajamento social. A frase da canção “Principia” do rapper Emicida (2019) “tudo que nós tem, é nós” representa de forma emblemática os valores de colaboração e solidariedade e ao mesmo tempo de revolta vivenciado por estes movimentos e tem sido usada como slogan para as mais diversas ações neste sentido.

Nestes movimentos, a arte cumpre um papel fundamental de humanização e compreensão do que se convém chamar de “batalha das ideias”, sendo o rap uma ferramenta essencial dessa “batalha” que visa a unidade da classe trabalhadora do campo e da cidade na luta contra a opressão colonialista. Nessa perspectiva, a música, a dança, o grafite, o estilo e o lúdico em geral, funcionam como novas formas simbólicas de sociabilidade que, articuladas a memória, são potentes ferramentas capazes de conferir sentido ao sofrimento e à resistência da juventude periférica no enfrentamento à violência capitalista. Através de sua capacidade de acessar mais profundamente as emoções, a arte favorece a reflexão e facilita a compreensão das ideias. A arte abolicionista, o grafite engajado nas questões socioambientais, as canções da capoeira, as canções de resistência à ditadura militar no Brasil são exemplos de tais potencialidades, que são retratadas também no trecho do rap “Pedagogia da Pandemia” lançado pelo MST em abril de 2020:

Desigualdade social gritando de atroz
Gerada para sustentar riqueza de alguns
Já dizia que o sistema não é motor de sonhos
Eles escravizaram pra ser todos por um
Um ciclo que detém a riqueza mundial
Que oprime, perpetua regime colonial
Transforma tudo que é coletivo em individual
E promove cruelmente extermínio global
Mata quilombola, sem-terra, índio,
Corta da educação, violenta, constrói presídio
E o papel do Estado não seria dar o subsídio?
É secundário, a prioridade é causar genocídio
(MULLER; ZAMURA, 2020)

Apesar do discurso anticolonialista e anti-imperialista, a narrativa da emancipação racial negra tem entrado em certas ocasiões em dissonância devido à construção conflitante gênero-sexualidade. Se apresenta cada vez menos possível a separação entre questões raciais e de gênero nas estratégias de enfrentamento, presentes nos repertórios do rap, deste modo, as questões de gênero, machismo, homofobia, violência e misoginia, presentes em relações desiguais da juventude, propõe novas frentes de mobilização que contemplem demandas de atores sociais antissexistas. Nesse sentido, o pensamento feminista se coloca como projeto político e ferramenta capaz de promover a ruptura da hierarquia nas relações entre homens e mulheres, e, a partir da relação dialógica entre teoria e prática, estabelecer um equilíbrio entre o feminino e o masculino, promovendo a superação das desigualdades entre os sexos. Para Rodrigo Gomes (2008) no hip hop:

Percebemos que as mulheres, em especial mulheres negras, estão encontrando um significativo espaço para fomentar discussões sobre as causas femininas, provendo através das letras das canções, a conscientização das mulheres sobre os temas como aborto, cuidado com o corpo, uso de anticoncepcionais. Ele também é um lócus para divulgação de seus direitos civis, como por exemplo, licença-maternidade, aposentadoria para as donas de casa e domésticas, denúncia à violência contra mulheres, etc (GOMES, 2008, p. 144).

A perspectiva multicultural que desconstrói a análise apenas a partir da categoria classe e sugere uma análise interseccional, é também atravessada pelo conflito entre os sexos no movimento, dando visibilidade à problemática do gênero. De acordo com bell hooks:

Quando a maioria dos negros pensa em “grandes mentes”, quase sempre invoca mensagens masculinas. (...) Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar “interdito” (hooks, 1995, p. 467-468).

Gilroy afirma que "o gênero é a modalidade na qual a raça é vivida" (GILROY, 2001, p. 180). Para o autor, corpo é o lugar perpassado por todas as questões, logo, ignorar a categoria

gênero, é cair numa outra universalidade, onde se imagina todos estes corpos, enfrentando suas lutas, a partir de uma perspectiva patriarcal e heteronormativa. Apesar disso, seus estudos pós-coloniais (2001), entre outros, ratificam a misoginia e o machismo constantes nas letras do rap contemporâneo, os quais retratam o conflito entre homens e mulheres presentes também na sociedade periférica. Endossando tal pensamento, Inácio (2019) afirma que:

Essa forma necessariamente combatente, de lidar com a própria sobrevivência, num estado de alerta constante, onde as violências vêm em todas as nuances da existência de um ser (social, psicológica, física, espiritual, cultural, etc.) são atingidas. Há a necessidade de aguentar, de criar crosta, de ser firme, de ser homem. Homem, num sentido comum necessário ser quebrado, de sexo masculino, forte, provedor, defensor, bronco, duro, inabalável, foda. Para ser sobreviver, há de ser forte; para ser forte, há de ser másculo; para ser másculo, há de ser machista (INÁCIO, 2019. s/p).

Segundo o escritor e psicólogo Inácio, a masculinidade machista opressiva e violenta, à qual se refere como hipermasculinidade e machismo, que constitui as demais instancias sociais, também se reflete no rap e, apesar do hip-hop, enquanto estilo de vida, perseguir a construção de uma narrativa sobre expectativas de futuro, amor e sexualidade, o sexismo ainda é um desafio desse movimento. Este processo sendo combatido nos últimos anos pelo reconhecimento da atuação feminina, com a entrada em cena de personagens como

Vera Verônica, Atitude Feminina, BsB Girls, entre outras, que tematizam a questão da mulher no hip-hop, denunciando a violência misoginia que atravessa a relação entre essa juventude. Como se pode observar na letra do rap “Rosas” do grupo Atitude Feminina:

A cada quinze segundos uma mulher é agredida
no Brasil
E a realidade não é nem um pouco cor-de-rosa
A cada ano, dois milhões de mulheres são
espancadas
Por maridos ou namorados
Hoje meu amor veio me visitar e trouxe rosas para
me alegrar
E com lágrimas pede pra eu voltar, hoje o perfume
eu não sinto mais
Meu amor já não me bate mais. Infelizmente eu
descanso em paz! (Atitude Feminina, 2016).

O rap feminista se apresenta como estratégia de empoderamento das mulheres e de suas ações, através da inserção de pautas contestadoras das convenções sociais, geradoras de espaços dicotomizados, vinculados aos papéis de gêneros e sociais no movimento hip hop e na sociedade em geral. Nesse sentido, o pensamento feminista negro constitui uma proposta de avanço na compreensão da pluralidade e diversidade feminina a partir de uma espécie de pedagogia de engajamento que leve em consideração a interseccionalidade entre raça, gênero, classe, sexualidade, geração.

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW,2002 s/p).

Carla Akotirene (2019), professora e autora, a partir da epistemologia feminista negra, concebe a interseccionalidade por um “sistema de opressão interligado que envolve a vida das mulheres negras em avenidas identitárias”. Além disso, para a autora, o cuidado com a autoestima, a partir da valorização da pluralidade e da desconstrução de estereótipos, é uma questão essencial do pensamento feminista negro. O que também aparece no movimento hip hop feminista, através do combate à rivalidade feminina e da promoção e estímulo à sororidade/dororidade e fomento à construção de relações consistentes de solidariedade em prol da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos realizados sobre o pensamento decolonial, tornaram possível compreender essa teoria como uma postura

crítica e combativa de enfrentamento à imposição da epistemologia eurocêntrica pelo imperialismo, como universal e verdadeira. A postura decolonial reivindica uma autonomia de conhecimento, particularmente a partir da experiência latino-americana, através do questionamento das estruturas hierárquicas de raça, classe, gênero e geracional, presentes nos espaços de poder e sociabilidade e nas relações sociais objetivas e subjetivas em geral. Propondo então, novas éticas, estéticas e cosmologias, concebidas a partir da pluralidade, da multirracialidade, do respeito e valorização da diversidade de modos de viver e pensar e da inserção e visibilidade dos sujeitos silenciados pela hegemonia dominante, como o negro, a mulher, a classe trabalhadora, os GLBT, imigrantes e outros grupos historicamente marginalizados, denominados por Richard Santos (2020) como “maioria minorizada”.

Não se trata, portanto, de a partir de uma análise reducionista, reverter a ordem dos processos de dominação, ou de substituição de uma hegemonia por outra, mas sim de reconhecer a multiplicidade de saberes e fazeres gerados pelas diversas sociedades existentes no sistema-mundo. A decolonialidade propõe a coragem de desconstrução do sistema de opressões e mascaramento instalado a partir da perspectiva luso-tropical do homem cordial de Chico Buarque de Holanda, presentes no discurso pedagógico oficial da escola brasileira, o qual seja colonialista, patriarcal, heteronormativo, de moral cristã e gerador de estereótipos em relação às populações subalternizadas e marginalizadas, cunhadas como passivas, infantis, incapazes, irresponsáveis e preguiçosas, entre outros estereótipos. É necessário combater essa práxis irracional de

violência, guerra e genocídio, constantes nas relações coloniais e pós-coloniais, por meio de um contradiscurso que evoque o respeito à soberania nacional e às populações dos países periféricos.

Em conformidade com essa tônica, o hip hop corrobora com a luta antirracista, por meio da promoção de conhecimentos e saberes descentrados, afetados pelo que Bhaba (2010) define como “tradução”, contra hegemônicos e coletivos, por meio da valorização e visibilidade da cultura periférica, como um campo fecundo do saber, que capilariza as demandas desses sujeitos insurgentes, agregando valor à cultura e aos artistas de rua. Ademais, possui forte potencial transformador da realidade, por meio do processo educativo popular que, em seus aspectos fundamentais, visa superar a consciência intransitiva e a transitividade ingênua por meio da elevação e ampliação da consciência e da autoestima das populações negras, periféricas e diaspóricas, desterritorializadas pela colonialidade que solapa suas existências e suprime suas demandas ancorada no pensamento separatista, estruturador das sociedades.

Nesse sentido, o movimento hip hop é atravessado pela reflexão dos movimentos sociais em escala global, que, como a teoria decolonial, as epistemologias do Sul e transmodernidade, se encaixam no chamado pensamento fronteiriço, o qual não se subjugua à modernidade e busca afirmação do espaço por ela negado, resistindo às ideologias modernas, buscando ressurgimento das alteridades alijadas e libertação dessas humanidades. A frase da escritora negra Conceição Evaristo: “eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não

morrer”, consegue exprimir de forma artística e até mesmo poética a dimensão das resistências contidas nestas teorias contra hegemônicas.

Diante desse panorama, percebe-se a relação entre o movimento hip hop e o pensamento decolonial, sendo ambos convergentes numa mesma direção: a busca pela construção de uma sociedade mais inclusiva, justa, diversa, tolerante e democrática, focada no bem-viver coletivo em detrimento da perversidade estabelecida pela lógica individualista e predatória capitalista. Onde o respeito e a valorização do ser humano sejam materializados em forma de oportunidades iguais de educação, saúde, emprego, moradia, mobilidade, inclusão, acesso, valorização e reconhecimento. Uma nova sociedade em que a meritocracia seja substituída pela equidade, e haja perspectivas de um futuro próspero e de uma vida digna. No qual a união, a solidariedade, a empatia, a dialogicidade, o respeito à natureza, ao meio-ambiente e às populações originárias, sejam valores considerados essenciais para a sobrevivência do planeta e da espécie humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Karla. Interseccionalidade. São Paulo: Polém, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2009). Lecture. **O perigo de uma história única.** Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVO&t=17s>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

ANDRADE, Eliane Nunes de (Org). **Rap e educação, rap é educação.** São Paulo: Summus, 1999.

ÁVILA, Maria Betânia. **Feminismo e Sujeito Político** (on-line). 2009. Disponível em:< <https://appsindicato.org.br/?p=14039/>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** In: Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, n.11, p. 89-117, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2013.

BAUMAN. Zigmunt. **Modernidade e Ambivalência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>. Acesso em: 20/02/2021.

EMICIDA. Hey, rap. In: Pra quem já Mordeu um Cachorro por Comida, até que eu Cheguei Longe...: Laboratório Fantasma, 2009. 1 CD. Faixa 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ucam/Editora 34, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2004.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. **Relações de gênero e rock`n`roll**: um estudo sobre as bandas femininas de Florianópolis. In: PRÊMIO CONSTRUINDO A IGUALDADE DE GÊNERO, 3., REDAÇÕES E ARTIGOS CIENTÍFICOS VENCEDORES. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós- Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INÁCIO, Mateus Moraes. A construção da masculinidade e do machismo no rap. **Revista Subjetiva**, 27 de setembro de 2019. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/a-constru%C3%A7%C3%A3o-da-masculinidade-e-do-machismo-no-rap-3074100ca70c>. Acessado em: 21/04/2021.

JUVENTUDE, levante Popular. **Rap Resistência**. São Paulo, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração dos currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.) **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnológica, p. 30, 2003.

MULLER, John; ZAMURA, Diego. **Pedagogia da Pandemia**. São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, J.L. **Da ponte para cá: os territórios minados dos racionais**. Vitória, ES: Revista Eletrônica de Estudos Literários- REEL, a.2, n.2, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005

SANSONE, Lívio. **"Negritude sem etnicidade. O local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil"**. Salvador/Rio de Janeiro, s/e, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2021.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo o que tenho. Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES, Nelson Maldonado (2007). **"Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto"**, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Disponível em: <
<http://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>>. Acesso em: 07/12/2020.

PEDAGOGIAS OUTRAS DA EDUCAÇÃO VIVENCIADA PELO MST NO ASSENTAMENTO SANTA MARIA DA BOA VISTA – PE: OLHARES INSURGENTES

Ana cristina moura dos santos
Jaine almeida silva
Katya Carvalho Alexandre Almeida

INTRODUÇÃO

O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) é um movimento de ativismo político e social brasileiro. O MST busca fundamentalmente a redistribuição das terras improdutivas. Este estudo fará uma análise pós crítica sobre a educação desenvolvida dentro do Assentamento Santa Maria da Boa Vista⁶⁰, em Pernambuco, enfatizando as lutas sociais e políticas em relação ao espaço escolar, bem como as pedagogias outras vivenciadas dentro do assentamento.

A educação para o MST é mais que um direito, é a garantia de formação humana, onde crianças, jovens e adultos são preparados para o enfrentamento de suas lutas e para potencializar as possibilidades de trabalho no campo, tornando-os acima de tudo os cidadãos que lutam ativamente por

⁶⁰ O município de Santa Maria da Boa Vista é o segundo em números de Assentamentos do Nordeste. Mais de 5000 mil famílias, com a presença de quatro movimentos sociais, MST, Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores/as do Estado de Pernambuco (FETAPE), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Quilombolas.

melhorias na saúde, educação, alimentação e por igualdade na distribuição de terra. Para o MST, investir em educação “é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo” (PEDRO TIERRA, *apud* CALDART, 2000, p. 23). O movimento dos trabalhadores rurais sem terra vê na educação uma porta de entrada, onde eles terão chances de ir em busca de conhecimento, e em busca de seus direitos. Nesta perspectiva, os aspectos educativos os quais mobilizam as reflexões e ações do MST estão intrinsecamente ligados a luta pela terra e sobretudo, ao enfrentamento político pela democratização da educação.

Para estudar sobre o assunto este projeto busca questionar como Problema de Pesquisa: *“Quais são as pedagogias outras vivenciadas nas escolas do Movimento Sem Terra no assentamento Santa Maria da Boa Vista – PE?”*

Diante dessa problemática esse artigo levanta como Objetivo Geral: Analisar como ocorre um ensino nas escolas do assentamento Santa Maria da Boa Vista – PE levando em consideração as pedagogias outras e as Cirandas Infantis.

E traz os seguintes objetivos específicos: conceituar a história do MST e sua luta pelo direito à Educação, enfatizando a história do assentamento Santa Maria da Boa Vista; compreender as pedagogias outras vivenciadas no assentamento Santa Maria da Boa Vista, considerando a metodologia do coletivo de escolas; compreender como se efetiva a pedagogia do movimento, considerando as cirandas

infantis no trabalho pedagógico com os sem terras dentro do assentamento; analisar os relatos de experiência de professoras do assentamento, considerando seus projetos pedagógicos e vivências pessoais.

A escolha do tema se deve ao fato de ser necessário pensarmos de forma pós crítica sobre as pedagogias outras, vivenciadas dentro dos movimentos sociais e que são atualmente tão criminalizados por um governo conservador e baseado na necropolítica⁶¹.

Mostrar, pois, o fazer pedagógico dentro desse movimento é algo insurgente, necessário e desafiador. Logo, a partir do contexto de luta esse movimento, se faz necessário o aprofundamento de estudos sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola do assentamento Santa Maria da Boa Vista – PE. Desse modo este estudo importa científica e pedagogicamente por quebrar tabus, estereótipos e preconceitos sobre a Educação do MST, mostrando que se trata de uma pedagogia social, popular e emancipadora.

Este artigo se baseou em uma pesquisa qualitativa descritiva, de caráter bibliográfico baseada em um recorte epistemológico decolonial, nos quais se destacam entre outros, autores como: Freire, (1992); Caldart (1997,2000, 2007, 2013);

⁶¹ O ensaio “*Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*”, de Achille Mbembe (2018) apresenta uma reflexão sobre o conceito de necropolítica efetuada pelo Estado como: “o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5). Assim, entende-se que violência está ligada à estrutura que organiza as relações sociais, reproduzindo-se no cotidiano da criminalização, violência simbólica e física e até assassinato dos integrantes do MST.

Arroyo (2014); Lage (2013); Rosseto (2010); Santos (2016), Dossiê MST (2005); dentre outros.

Também foram colhidos relatos de experiências de quatro (04) professoras que atuam no Assentamento Santa Maria da Boa Vista - PE, cujas falas foram dialogadas com as teorias utilizadas a fim de dar mais veracidade científica a pesquisa. Esses relatos foram serviram como uma colaboração à práxis metodológica da área educacional e contém falas sobre a história do assentamento, os projetos lá desenvolvidos e a visão sobre o fazer docência nas escolas do assentamento. Eles foram essenciais para a construção fidedigna desta pesquisa e nos possibilitou aproximar a teoria da realidade prática através desses relevantes relatos.

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MST E NO ASSENTAMENTO SANTA MARIA DA BOA VISTA

O movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra (MST) emerge oficialmente em 1984 dentro do encontro nacional dos trabalhadores Sem Terra, no Paraná. É importante observar que esse movimento surgiu ainda no período da ditadura militar, período em que aprofundou as desigualdades sociais no país. Além disso, em 1984 estava em curso o processo de abertura para a redemocratização do país que deu a possibilidade desenvolver movimentos sociais, muito reprimidos nas décadas anteriores. A formalização do movimento possibilitou inúmeros Congressos Nacionais. O primeiro deles ocorreu em janeiro de 1985, se tornando um marco histórico.

[...] o movimento teve origem em vários Estados da região Centro Sul. Consideramos, porém, janeiro de 1984 a data de fundação do MST, quando se formalizou como um movimento nacional. De 21 a 24 de janeiro daquele ano, na cidade de Cascavel (PR), realizamos o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com 80 representantes de 13 Estados. Definimos, nessa ocasião, os princípios, quais as formas de organização, nossas reivindicações, estrutura e formas de luta do movimento. Já estavam presentes algumas ideias fortes nessa organização (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 46).

No Brasil os movimentos por terra não era uma novidade. Eles existem desde o início do século XX como forma de manifestação popular e combate às desigualdades na distribuição de terra, característica histórica do país em relação à estrutura latifundiária. Ao longo do tempo esses movimentos tornaram-se mais unificados, originando o MST. Além da luta política, os movimentos foram, paulatinamente, tornando-se visibilizados e empoderando-se de seus aspectos culturais e experiências de educação outras que os impulsionavam e, contemporaneamente, ainda os movem (GOHN, 2008; RIBEIRO 2013; CALDART 2012).

Durante os primeiros anos de luta, os Sem-Terra reunidos sobre a bandeira do MST tinham como prioridade era a conquista de terra. Mas ao longo do tempo puderam perceber que isso não era bastante. A terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, mas faltava estruturamento fundamental para a luta da comunidade. Para

dar continuidade a luta eram necessários conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos como entender a conjuntura política econômica e social a partir daí a educação tornou-se a prioridade do movimento. Lage (2013), nos lembra que que “a historicidade construída nos lugares de luta política transforma trajetórias silenciadas em novos marcos políticos, na medida em que seus protagonistas podem se enxergar como sujeitos nos mais variados campos da cidadania” (LAGE, 2013, p. 40).

A educação se torna um dos principais objetivos do Movimento Sem Terra. Segundo Caldart (2000, p. 56) “é preciso educar cada família sem-terra quem não se esqueça também de suas raízes camponesas, de sua cultura, de como as raízes participam da formação do povo brasileiro”.

Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, organizada pelo MST, a UnB, a CNBB, a UNESCO e o UNICEF. Significou, para Caldart (2000, p. 13), “[...] o momento de batismo coletivo de um novo jeito de pensar a educação para o povo brasileiro que vive no e do campo”. Essa conferência é um marco histórico na Educação do Campo, pois nela ficou definido o uso do termo campo em contraposição à zona rural. Diversas outras surgiram posteriormente. Mas, dentre as diversas políticas educacionais historicamente conquistadas a partir de luta e sangue derramado, destacamos a do período o *Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA* (BRASIL, 2010) que eleva a Educação do Campo ao patamar de política de Estado. Nele, destaca-se o Art. 2º que apresenta os princípios da Educação do Campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 01-02).

No que se refere especificamente ao município de Santa Maria da Boa Vista⁶², pode-se fazer o seguinte apanhado histórico, segundo Cruz (2019, p. 27):

Sua história tem início no final do século XVI, no povoado da Igreja Nova entre a Serra e o Rio. Como fruto da colonização das Ilhas do Rio São Francisco, região povoado pelos Índios Cariris que foram catequizados pelos missionários Franciscanos. Essas são os primeiros registros da região do Submédio do Vale do São Francisco, sendo por dois séculos (XVI a XVIII), o principal núcleo urbano do lado de Pernambuco. No que tange ao aspecto administrativo, o território de Santa Maria da Boa Vista foi parte da sesmaria, concedida pelo reino à Casa da Torre, da família Garcia D'Ávila, sediada no Estado da Bahia à beira-mar, e que estendeu seus domínios pelos sertões, constituindo fazendas e currais, para exploração e comércio de gado bovino, tornando-se proprietária de grandes áreas que ultrapassaram o rio São Francisco. O desbravador do Sertão Garcia D'Ávila, nascido nessa região, chamou a

⁶² Santa Maria da Boa Vista é um dos municípios mais antigos do Estado de Pernambuco e, de acordo com dados do IBGE 2014, tem uma população estimada em 41.103 habitantes, distribuída em um território que compreende 3.001,79 km². É considerado um dos municípios de maior extensão territorial do Estado. Estima-se que 60% de sua população viva no campo, distribuída em regiões: sede, região Ribeirinha (que concentra 3 comunidades quilombolas); região de Sequeiro; Projeto Fulgêncio (reassentamento de pessoas atingidas com a construção da Barragem de Itaparica); Região MST – Assentamentos (concentra o maior número de assentamentos do MST no município) (SANTOS, 2016).

vila de 'Caminho do Gado', no final do século XVIII. Com a sua restauração recebeu o nome de Coripós, denominação dada pelos índios Kiripós, Caripós e Coripós que aqui habitavam. O nome Coripós refere-se ao peixe extraído das locas das pedras submersas nas águas turvas do Velho Chico. Nos meados do século XIX, foi criada a vila de Boa Vista e desmembrada a freguesia de Ouricuri. Nesse mesmo período, consta de um livro de registros que a comarca de Boa Vista tinha cerca de mil pessoas, não obstante a sua imensidão territorial, que ultrapassava uma área de mais de 10.000 Km². Nesse período, a freguesia de Petrolina também foi desmembrada da vila de Santa Maria da Boa Vista. Foi em meados do século XX, mais precisamente no dia 31 de dezembro de 1943, pelo Decreto Lei Estadual n° 952, que a Vila de Boa Vista passou a ser município e a se chamar Santa Maria da Boa Vista. A sua área territorial foi desmembrada em outros municípios tais como: Petrolina, Orocó e Lagoa Grande. Situado no semiárido Brasileiro conhecido como Sertão Pernambucano na região denominada Submédio do Vale do São Francisco.

Apenas em 1996, após anos de lutas, ocorre o primeiro reconhecimento do assentamento rural do município e da região pelo Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária - INCRA, chamado de assentamento SAFRA (primeiro assentamento a ser reconhecido no município de Santa Maria da Boa Vista – PE, em 08 de maio de 1995). Isso levou os trabalhadores rurais a se fortalecerem e resistirem em outros acampamentos. Nos anos seguintes, ocorreram outras

conquistas e reconhecimentos de projetos de assentamentos rurais, entre eles, o Projeto de Assentamento Rural Nossa Senhora da Conceição (CRUZ, 2019).

No que concerne à educação, segundo relatos de professores locais, a partir do Assentamento Safra, que se principiou a luta pelo processo do direito por uma Educação dentro do acampamento, onde iniciou-se com professores voluntárias. Inicialmente, só tinha o Assentamento Safra e depois foi se montando acampamento em todo o município. O município iniciou timidamente, colocando um professor para várias turmas (multisseriadas), de manhã e à tarde, para tentar garantir aulas para os estudantes. E esse processo de luta é algo permanente e constante dentro do movimento.

Esse processo de luta acontece até hoje porque a maioria dos prefeitos não querem colocar escola dentro dos acampamentos porque é provisório demais. Só que, como Santa Maria da Boa Vista é um município que nós temos uma caminhada e um processo de luta muito forte, a gente hoje já consegue facilmente colocar escolas em todos os acampamentos e assentamentos do MST. Então, essa história de luta pelo direito à educação, tem se dado em todos momentos, desde o acampamento até o momento de assentamento. Quando entramos na comunidade, uma das primeiras coisas que buscamos depois do processo de construção de barracos, de se organizar em grupos, é o processo de educação, é ir atrás do professor, do município, para garantia desse direito (RELATO DA PROFESSORA 2 SMBV, 2020).

A organização da Educação em Santa Maria da Boa Vista se deu a partir de muitas lutas, enfrentamentos e conquistas, porém, a educação conseguiu se diferenciar em sua organização em relação a muitos outros assentamentos brasileiros que continuam em luta ainda maior. O Coletivo de escolas de assentamentos de Reforma Agrária é uma instância auto organizada das escolas públicas de assentamentos do MST, em Santa Maria da Boa Vista (SMBV), que tem o propósito a construção de uma pauta comum e a condução do trabalho coletivo nas escolas.

Apesar de enfrentar inúmeras dificuldades, o MST possibilita às famílias assentadas uma formação diversificada, pois o próprio Movimento tem sua pedagogia, que acompanha e fortalece os processos escolares. Ele oportuniza aos seus participantes uma formação intra Movimento que se constitui em formações políticas, sociais, econômicas, críticas, coletivas, emancipatórias, para que os/as educandos/as estejam conscientes das estruturas sociais e da luta de classe que deve acontecer todos os dias. Faz-se mister compreender o MST como um sujeito coletivo e aprendente que entende o seu lugar e o lugar dos outros na sociedade na marcha cotidiana pela transformação social (FIGUEIREDO, 2020).

AS PEDAGOGIAS OUTRAS NO ASSENTAMENTO SANTA MARIA DA BOA VISTA – PE: COLETIVO DE ESCOLAS

A pedagogia desenvolvida pelo MST é crítica, reflexiva, politizada e bastante diferenciada da pedagogia tradicional, conservadora, neotecnicista e neoliberal imposta pelo governo

atual. Segundo Arroyo (2000, p. 15), “a pedagogia do MST contribui para a formação humana dos seus educandos/as de modo a empoderá-los da consciência crítica, da autonomia e da necessidade de se lutar para conquistar direitos humanos, sociais, civis e políticos”. É importante, pois se perceber o caráter pedagógico no MST como propostas metodológicas e epistemológica contra hegemônicas. Os professores do movimento acreditam também na luta pela terra e pela reforma agrária, buscando uma sociedade mais justa. A partir desses (con)textos, cabe-nos perguntar pela educação reflexiva, dialógica, problematizadora, humanística e que tem como eixo central o sujeito em processo de Ser Mais (FREIRE, 1994).

É importante destacar que para o MST, a escolarização é importante, mas a educação não se limita a ela. A educação é vista como um processo mais amplo da formação humana e, portanto, se dá em espaços educativos para além da escola e é direito de todos. A educação é politização, que se faz com práxis nas experiências cotidianas da luta pela terra e na resistência nela. Nestes termos, a noção de educação do Movimento vincula-se à ideia de formação de crianças e jovens para o trabalho no campo, que, ao se constituírem trabalhadores, participem ativamente da luta pela reforma agrária, contra o capital e pela democratização das relações de poder (SCHREINER, 2009, p. 239).

Dessa forma, é preciso se pensar em uma pedagogia diferenciada para pensar sobre os movimentos socioculturais,

ou seja, se pensar em “pedagogias outras”. Neste aspecto, Miguel Arroyo em “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” fala da necessidade de se pensar sobre uma ação pedagógica capaz de perceber “os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura” (ARROYO, 2014, p. 27). Nesse panorama:

Na riqueza de ações coletivas estão sendo construídos outros conhecimentos, outras formas de pensar os Outros e o Nós e outras pedagogias de conformação de Outros sujeitos sociais, políticos, humanos. Diante dessa rica diversidade de saberes e de práticas, de sentidos e de intenções transformadoras e, sobretudo, de sujeitos coletivos em movimento reinventando outras pedagogias, a tradução intercultural pedagógica poderá ajudar a construir a inteligibilidade recíproca, a busca de convergências e de superações (ARROYO, 2014, p. 27).

Ainda podemos destacar nesse cenário contra hegemônico das pedagogias outras o pensamento do Boaventura Souza Santos (2009) que propõe uma educação baseada na “Ecologia dos Saberes”, que é o diálogo do conhecimento científico com outros conhecimentos (interconhecimentos) que estão presentes nas práticas sociais desenvolvida dentro do movimento, construindo uma nova relação entre conhecimento científico, conhecimentos populares, conhecimento artístico, conhecimento dos cidadãos. Trata-se de uma forma de valorizar os saberes locais. Neste sentido, Paulo Freire pode ser percebido a partir da perspectiva de pensamento decolonial, pois refletia a

partir de uma “pedagogia que [fizesse] da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que essa pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1994, p. 34).

É importante frisar que apesar de o currículo seguido pelas escolas do assentamento precisarem seguir o modelo do currículo de Pernambuco, devido as especificidades que cabem ao movimento e a educação do campo, existe em Santa Maria o trabalho com o currículo oculto, que informalmente, é trabalhado e que fica claro na fala de uma professora local:

O currículo que nós seguimos é o currículo de PE, que agora foi reformulado e é baseado na BNCC. Santa Maria da Boa Vista não tem sistema próprio. **Agora dentro do currículo existem as especificidades de cada município.** Esse município é extremamente **diverso em povos do campo. Santa Maria da Boa Vista tem índios, tem quilombola, tem reassentados do Projeto Fulgêncio, tem a Região de Sequeiro e tem a Região do MST. Então com isso existe as especificidades de cada povo.** Mas o currículo das Escolas do Campo e da Região do MST é o mesmo currículo de Pernambuco. Mas se diferencia, por exemplo: **O MST tem suas especificidades do ponto de vista da pedagogia do MST, da dinâmica voltada às lutas, aos princípios de Educação do MST.** Só que ele não entra diretamente no currículo. Tratamos essas especificidades dentro do PPP da escola, mas o currículo que seguimos, é o de Pernambuco (RELATO PROFESSORA 1, SMBV, 2020).

É importante frisar que a concepção de Educação do Campo⁶³ aponta para uma educação pautada em conteúdos e metodologia pedagógica diferenciada para o campo. Propícia por isso um amplo horizonte de temáticas que devem ser recuperadas em unidades escolares e nas suas respectivas comunidades, temas como: “esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade [...]” (NASCIMENTO, 2006, p. 9).

Segundo explica Santos (2016), o Coletivo de Escolas de assentamentos é uma instância auto organizada das escolas públicas de assentamentos do MST, que, no caso de Santa Maria da Boa Vista (SMBV) visa a construção de uma pauta comum e a condução do trabalho coletivo nas escolas, possibilitando um espaço de integração, consonância de um trabalho pedagógico entre todas as escolas que expõem suas pautas e demandas e no momento do planejamento, as ações pensadas retornam ao coletivo de educadores de cada escola onde são debatidas e transformadas em ações. Assim, compreendem que o Coletivo de Escolas oportuniza tecer diálogos e deflagra ações em direção à transformação da escola na medida em que se constrói com diversos sujeitos por meio

⁶³ Educação do Campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2008, p. 4).

de espaço organizativo coletivo. Isso pode ser melhor esclarecido no relato de mais um professor do Assentamento SMBV:

Nós temos um plano municipal de ação para Educação do Campo. Esse é um dos poucos municípios onde a maioria das escolas estão no Campo, sendo 42 escolas e 3 escolas na cidade. Temos as especificidades por região e na região do MST. Seguimos as orientações desse plano de ação que é construído por quatro anos que indica várias atividades que realizamos, desde o processo de organização. Nesse plano tem três eixos: Eixo pedagógico, eixo de organicidade e eixo de infraestrutura. Então, dentro desses eixos entram várias questões. Por exemplo, da parte pedagógica temos a questão da construção do material de estudo, apoio pedagógico, construção e reconstrução/remodelação do PP. No eixo de organicidade temos as reuniões de gestores que são feitas mensalmente, reunião com os educadores por bimestre, que chamamos de coletivo de Educadores. E nesse coletivo participam todos o corpo escolar, desde o vigilante, a merendeira, o gestor, o professor, toda equipe escolar. Também temos o coletivo dos estudantes. Nesse município não conseguimos com tanta força os coletivos, somente em algumas escolas, mas estamos trabalhando para essa construção. Dentro do eixo de infraestrutura, trazemos a questão das hortas escolares, construção de parque infantis, embelezamento das escolas, a questão artística-trazer os grupos culturais, etc. O trabalho com projetos pedagógicos

é muito importante porque existem muitos questionamentos dizendo não faz parte da pedagogia, mas acreditamos que todo processo da formação da pessoa humana é um processo pedagógico e tem ajudado muito no desenvolvimento político pedagógico da escola, por isso que nós mantemos (RELATO PROFESSORA 3, SMBV, 2020).

É perceptível que a luta dos professores no assentamento SMBV é histórica e passou por processos de lutas contra a exclusão social capitalista e opressora e a colonialidade do ser⁶⁴.para que se tornasse efetiva. Mas ainda é notória a continuidade da luta por direitos de cidadania, mais políticas públicas e respeito. Porém fica nítido que no que tange aos alunos a pedagogia busca ser emancipadora, dando-lhes autonomia, tornando-os protagonistas sociais. O “educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo” (MOLINA, 2002, p. 38). Essa ideia tem consonância com estudos pós críticos, uma vez que os mesmos defendem que é preciso dialogar horizontalmente, ouvindo as vozes e os conhecimentos dos que historicamente foram silenciados.

⁶⁴ A Colonialidade do Ser se faz fortemente presente nesse aspecto, pois se trata para Mignolo (2007, p. 100), do processo de “aceitação de viver na Colonialidade do ser adormecido na ferida colonial”. Assim, ao internalizarem os estereótipos que os discriminam, os povos camponeses do MST caso não tenham uma educação diferenciada correm o risco de crerem na condição de inferioridade que a colonialidade lhe impõe.

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO, INTINERÂNCIA E CIRANDAS INFANTIS: OS SEM TERRINHAS NO ASSENTAMENTO SANTA MARIA DA BOA VISTA – PE

A luta da pedagogia do movimento é uma luta não só por uma educação de qualidade, popular e emancipadora, mas também é uma luta contra a opressão advinda do neoliberalismo que alimenta o agronegócio, que promove teorias educacionais baseadas no eurocentrismo, o nordocentrismo e seu dogmatismo científico hegemônico, que pressupõe a negação dos saberes dos povos camponeses do MST, criminalizando o movimento através da mídia elitista e silenciando os benefícios de seu plantio saudável e em sua pedagogia diferenciada.

Essa pedagogia busca ensinar considerando os saberes que os alunos (as) trazem de suas vivências. A troca de saberes nos espaços é essencial para não se impor o conhecimento, mas se fazê-lo um ato reflexivo e crítico. Freire (1987) já havia argumentado que o ato de ensinar e aprender depende da mediação com o mundo, com as experiências dos e entre os sujeitos.

Os movimentos sociais em suas marchas, místicas, músicas e em seus encontros e símbolos se têm mostrado educadores da cultura reinventando pedagogias e artes culturais de extrema densidade pedagógica. Mas como incorporar essas pedagogias nas práticas escolares? (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 59). É neste cenário de luta que as chamadas Cirandas infantis foram criadas, com o intuito de proporcionar a troca de

saberes e experiências. A iniciativa surgiu em 1987 durante o 1º encontro nacional de educadores/as da reforma agrária (ENERA) que tinha a função de dar possibilidades a participações dos pais e das mães nos espaços políticos do movimento.

Assim, com o passar dos anos a pedagogia focou na formação de crianças com a finalidade de levar os conhecimentos dos movimentos através de atividades lúdicas e culturais (interculturais), trabalhando as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeitos de direitos, com valores, com imaginação, fantasias vinculadas ao cotidiano as relações de gênero, a cooperação, a criatividade e autonomia. São espaços educativos onde as crianças aprendem em movimento a ocupar seu lugar na organização a qual fazem parte, trazendo em seu currículo um ensino contextualizado agregando valores sociais, culturais históricos.

Isso é vivenciado tanto nas escolas formais dos movimentos, quanto nas chamadas 'Escolas Itinerantes'', que desempenham um importante papel para todos que fazem parte do MST, pois ela vem garantir o direito à educação, para crianças, jovens e adultos que vivem nos acampamentos em situação de itinerancia, algo que no caso de Santa Maria já foi vivenciado porque já vivem em situação de assentamento, mas que já passaram por isso e possuem essa histórica experiência.

Assim, as escolas do MST surgiram a partir da necessidade dos filhos dos militantes que se autodenominam Sem Terrinhas e das mulheres/mães que precisavam participar de reuniões, marchas e congressos terem um lugar confiável para deixar seus filhos. Segundo relatos de uma professora do

acampamento de Santa Maria da Boa Vista ocorre durante as viagens.

A Pedagogia Itinerante e popular vivenciada nas escolas do assentamento Santa Maria da Boa Vista, hoje, não se dá o processo fortemente. Exemplo: Quando nós estamos no acampamento, se dá o processo de inerência mais vezes. É mais comum porque estamos numa localidade, vamos para outra, ocupamos a casa grande, vamos para a beira do rio, estudamos em barracos, estudamos embaixo de árvores, etc. Quando estamos nos Assentamentos, esse processo não se dá com tanta frequência, porque se nos acampamentos demorarem muito para serem construídos, geralmente temos um local para escola: é uma casa grande, algo nesse tipo. Quando passamos a ser Assentamento, ou remodela aquela escola, ou deixa ela maior ou o município constrói uma escola aí acontece a inerência nesse sentido, mas é mais comum, pelo menos nesse município, o processo de inerência nos acampamentos e não nos Assentamentos (RELATO PROFESSORA 4, SMBV, 2020).

O movimento das cirandas infantis relaciona teoria e prática, com a valorização e formação dos discentes por meio de valores humanistas e socialistas fazendo com que essas crianças sem terras se tornem militantes de fato.

Na definição do MST (2004), a Ciranda Infantil constitui:

Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança sem terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação,

vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia o trabalho educativo, a saúde, e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais [...]. São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte, promovendo trocas, aprendizados e vivências coletivas. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (MST, 2004, p. 37).

Sempre será priorizado na aprendizagem dos Sem Terrinhas o estudo da história, da economia e da política e também da participação dos Trabalhadores do MST em lutas sociais e de outras categorias. Segundo Rosseto (2006, p 52) “a experiência da Ciranda infantil surge lado a lado com o debate de temas importantes como gênero, trabalho e coletividade”. Na organização do MST, há dois tipos de Cirandas, a Ciranda Itinerante e a Ciranda Permanente. A Itinerante é aquela que acontece em cursos, marchas, reuniões, congressos e reuniões diversas, não possui um local fixo. “Já a Ciranda Permanente é um espaço educativo organizado nos assentamentos, acampamentos, nas escolas e nos centros de formação, com período permanente.” (ROSSETTO, 2016).

Com as cirandas infantis implantadas nos assentamentos os alunos passam a ter acesso a cuidados básicos como, alimentação, higiene, sono, segurança e afeto. Outro ponto é que desde pequenos são estimulados a dar continuidade à luta dos seus pais, por melhores condições de vida. As cirandas

infantis estimulam as crianças a se tornarem sujeitos ativos levando-as a conhecerem toda sua história de luta por igualdade, todos os seus direitos e deveres sobre o papel e a importância como cidadão militante. Porém, essa realidade é mais forte nos movimentos do Sul do que do Nordeste.

Segundo relato da professora do movimento, as cirandas infantis em Santa Maria:

*As cirandas infantis em Santa Maria da Boa Vista têm se dado mais no período de acampamentos porque tem as assembleias, tem algumas atividades que precisamos ter um espaço pedagógica para nossas crianças. Nesse espaço pedagógico, geralmente quando vai se ter assembleia, quando vai ter cursos, reuniões, momentos de formação, criamos o espaço pedagógico da ciranda infantil para deixar nossas crianças. Porém nessa cidade, isso foi vivenciado muito nos acampamentos e em alguns cursos. Geralmente todos os cursos que são feitos tanto em acampamentos como em assentamentos criamos o espaço da ciranda infantil. Mas não foi uma ação que se tornou fortemente nesse município. Agora, no início trabalhávamos muito com a ciranda infantil porque precisávamos dar formação às pessoas e tinha que ter um espaço para deixar as crianças. Então, nesse sentido, **as cirandas tiveram muita força**. E em todos os cursos de formação do MST de forma geral tem a ciranda infantil. Inclusive no Centro de Formação Paulo Freire tem um espaço exclusivo para criança, para ciranda infantil, onde tem educadores infantis que cuidam. No momento de acampamento nesse município era bem interessante. Nós pegávamos essas crianças e pessoas da própria comunidade. Nós fazíamos formação antes pra que essas pessoas cuidassem dos Sem*

Terrinhas. Tinha todas as atividades pedagógicas possíveis: brincadeiras, jogos, ornamentação do ambiente alfabetizador pedagógico, toda uma estrutura pedagógica e uma matriz curricular para essas cirandas infantis (RELATO PROFESSORA 1, SMBV, 2020).

Portanto, as cirandas infantis têm um papel fundamental na vida das Crianças que fazem parte do MST pois, através dela a criança é estimulada a participar das diversas atividades pedagógicas que permitem desenvolver sua autonomia, criticidade criatividade e espírito de cooperação como cidadã, além da reflexão sobre a sua história e seu autoconhecimento, tornando-os sujeito capaz de agir e modificar a sua realidade.

ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DO ASSENTAMENTO SANTA MARIA DA BOA VISTA

Realizada os levantamentos bibliográficos, esta pesquisa sentiu a necessidade de ouvir também relatos de experiências de professores que atuam no assentamento Santa Maria da Boa Vista – PE com o intuito de dar voz aos sujeitos pesquisados e tirá-lo da invisibilidade social, porém, atendendo ao preceito ético da pesquisa que oculta nomes e preserva a identidade dos autores dos relatos. Tais relatos foram realizados com quatro professoras e posteriormente organizados e analisados a partir de um diálogo com autores especialistas nas temáticas em questão.

Partindo da análise dos relatos observa-se a presença de diversos projetos pedagógicos que são vivenciados tanto no

ambiente escolar quanto no ambiente coletivo. Os projetos se expandem por todo o território do assentamento dando ênfase ao saber comum, mostrando a importância desses projetos academicamente e na formação humana onde todos serão beneficiados e poderão dar continuidade aos projetos.

Vejamos os relatos referentes aos projetos pedagógicos do assentamento SMBV:

Nós temos um plano municipal de ação para Educação do Campo. Esse é um dos poucos municípios onde a maioria das escolas estão no Campo, sendo 42 escolas e 3 escolas na cidade. Como já falei, temos as especificidades por região e na região do MST. Seguimos as orientações desse plano de ação que é construído por quatro anos que indica várias atividades que realizamos, desde o processo de organização. Nesse plano tem três eixos: Eixo pedagógico, eixo de organicidade e eixo de infraestrutura. Então, dentro desses eixos entram várias questões. Por exemplo, da parte pedagógica temos a questão da construção do material de estudo, apoio pedagógico, construção e reconstrução/remodelação do PP. No eixo de organicidade temos as reuniões de gestores que são feitas mensalmente, reunião com os educadores por bimestre, que chamamos de coletivo de Educadores. E nesse coletivo participam todos o corpo escolar, desde o vigilante, a merendeira, o gestor, o professor, toda equipe escolar. Também temos o coletivo dos estudantes. Nesse município não conseguimos com tanta força os coletivos, somente em algumas escolas, mas estamos trabalhando para essa construção. Dentro do eixo de infraestrutura, trazemos a questão das hortas escolares, construção de parque infantis, embelezamento das escolas, a questão artística-trazer os grupos

culturais, etc. O trabalho com projetos pedagógicos é muito importante porque existem muitos questionamentos dizendo não faz parte da pedagogia, mas acreditamos que todo processo da formação da pessoa humana é um processo pedagógico e tem ajudado muito no desenvolvimento político pedagógico da escola, por isso que nós mantemos (RELATO PROFESSORA 1, SMBV, 2020).

Quando se fala em coletivos pedagógicos existem várias situações diferenciadas em que eles se encaixam. Partindo dessa ideia se dá a criação de equipes ou núcleos de educação, formado por um grupo de pessoas com o intuito de argumentar sobre as práticas educacionais existentes no acampamento/assentamento com objetivo de que a educação estabelecida no local chegue a todos e com qualidade. Sendo assim, a formação dos coletivos se torna uma ferramenta importante no ambiente educacional e a partir dele pode-se haver um maior planejamento e controle do que desenvolver no ambiente escolar.

A Construção do Saber coletivo se dá de maneira articulada com as vivências da comunidade (assentamento). Vale lembrar que os coletivos atuam com divisão de tarefas e estabelece ligação com ambientes fora do espaço escolar envolvendo as crianças vírgulas jovens e adultos na construção conjunta de saber compreender a importância do outro para o coletivo, valorizando os seus membros e suas conquistas.

O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também

precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas. Um direito que, no nosso caso, é também um dever! (MST, 2005, p. 175).

No relato 2 observa-se o seguinte depoimento:

Tem alguns projetos que são pensados através do coletivo de gestores que nossas escolas, nosso município tem. Nesse coletivo de gestores pensamos as atividades para serem realizadas. Então, tem embelezamento nos assentamentos, nas escolas, tem horta escolar, tem o torneio da integração (onde todas as escolas juntas fazem esse torneio, divisão de tarefas). Nesse torneio, faz arrecadação de recursos para um objetivo comum. Então, essa construção coletiva é com esse objetivo dos nossos alunos irem pra ação, mas depois que vivenciar tudo isso, fazer essa junção de ação/sistematização, e prática/teoria, aprimorando assim o conhecimento (*RELATO PROFESSORA 3, SMBV, 2020*).

O trabalho realizado no coletivo possibilita a troca de experiências e conhecimentos, além de desenvolver a

capacidade de ouvir e respeitar as diferenças opiniões permitindo assim um trabalho de qualidade e produtivo com a participação e o envolvimento de todos diante das atividades propostas. Dessa forma “A relação entre conhecimento e ação existe, tanto no campo do agir, quanto no campo do fazer e, entre as formas de raciocínio, existem analogias entre as estruturas do conhecer para agir e do conhecer para fazer” (THIOLLENT, 2005, p. 13).

E no relato 3 o professor explica:

Os projetos vivenciados são formação as construções das hortas, embelezamentos das escolas dos assentamentos, parques infantis, reuniões de gestores, as datas comemorativas, aniversário do assentamentos, torneio da reforma agraria. [...] Desenvolvemos Gincanas, jogos escolares, projetos de leitura, projetos para as datas comemorativas, horta na escola, desfile temático no aniversário do assentamento e aniversário da cidade. [...] Semana da família na escola; Semana do Livro Infantil; Semana do Folclore brasileiro; Semana da criança; Semana da consciência negra (RELATO PROFESSORA 4, SMBV, 2020).

Todos esses projetos vivenciados dentro do assentamento importam na medida em que proporcionam estratégias de organização dos conhecimentos lá vivenciados e relacionam aos diferentes tipos de conteúdos curriculares, facilitando a construção do trabalho em equipe. “No caso do projeto educativo empreendido pelo Movimento, não poderia ser diferente e a construção do processo educativo acontece de maneira coletiva e articulada (SANTOS, 2016, p. 125). Neste

panorama, é relevante frisar que, segundo o documento “Por uma educação do campo: declaração” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 19):

Quando dizemos por uma educação do campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e da pedagogia do oprimido.

No que diz respeito as experiências docentes no acampamento, temos os seguintes Relatos de Experiência das professoras do assentamento pesquisado:

O MST traz uma importante forma de pensar a sociedade, pois possui uma ideologia diferenciada onde os indivíduos que dele faz parte tomam consciência do seu papel como cidadão autônomo, capaz de assumir uma postura reflexiva da luta de classes. Neste sentido trabalhar numa escola de assentamento do MST me possibilitou conhecer novos caminhos para formação do sujeito em uma sociedade desigual onde os alunos do campo precisam se empoderar do conhecimento para que lute por uma vida melhor, A pedagogia popular e a educação do campo fizeram com que eu pudesse trabalhar metodologias interessantes e

diversificadas com meus alunos (*RELATO PROFESSORA 1, SMBV, 2020*).

A ressignificação dos povos do campo se deu a partir de muita luta e resistência para transformar a ideia estereotipada do povo campesino. O MST traz nessa perspectiva a valorização dos povos do campo como cidadãos não só de direitos básicos como educação e saúde, mas também traz o direito à terra, aos conhecimentos necessários para não mais serem deixados à margem da sociedade e serem autônomos e protagonistas de suas lutas. “[...] vinculam com a educação e a escola com a memória e a identidade coletiva, com as lutas por direito e os valores democráticos por igualdade e diversidade, por liberdade e justiça, pela terra e a cultura, pelo trabalho e a dignidade” (CALDART,2000, p. 10).

No segundo relato, a professora destaca seu relato subjetivo destacando que:

As propostas educativas do MST para mim como professora na área de história, possibilita a manifestação de uma identidade que fortalece a nossa experiência cotidiana, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência orgulhosa da prática docente, um envolvimento que gera experiências diferenciadas que reflete o fazer pedagógico da escola do campo. Enquanto professora, acumulo saberes que vão além dos conhecimentos formais, esses saberes trazidos do dia a dia do camponês, dos significados da luta social, no qual constitui ingredientes fundamentais

para aprendizagem no ambiente escolar (*RELATO PROFESSORA 2, SMBV, 2020*).

Essas propostas promovem o desenvolvimento e a troca de experiências, possibilitando a luta pelo direito da inclusão social, além de trabalhar a identidade cultural que vai além das disciplinas formais. “A nossa escola coloca no centro das preocupações a realidade de nossas comunidades. Seus desafios, suas necessidades, seus problemas, suas conquistas” (MST, 2005, p. 60). Parafrazeando Freire (1994, p. 52): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão”. Assim, a educação não formal, a pedagogia social e a pedagogia popular se efetivam a partir do saber trazidos da realidade, são os saberes contra hegemônicos, pautados na Ecologia dos Saberes⁶⁵, como bem lembrara Souza Santos (2006).

No terceiro relato, é exposto a seguinte experiência docente:

Minha prática docente depois que fui trabalhar em escolas do MST tem sido muito mais significativa e proveitosa, nos encontros de educadores e

⁶⁵ A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber (SANTOS, 2006).

educadoras aprendi muito a trabalhar de maneira contextualizada, inter-relacionando a teoria com a prática e os saberes vividos pelos meus alunos e suas famílias. Trabalhar formando militantes e construtores de sua própria história aprendi nas formações do MST e assim, as aulas deixam de ser meras repetições e tornam-se debates de conhecimentos e práticas compartilhadas por todos nós (*RELATO PROFESSORA 3, SMBV, 2020*).

Na fala acima mencionada, nota-se que é fato que a criança não aprende apenas em sala de aula, ela aprende brincando, planejando, militando e aprendendo a resolver seus próprios problemas. É perceptível que a criança aprende mais rápido praticando do que apenas ouvindo e vendo as formas de fazer com que a criança tem essa interação com a realidade em que ela vive é necessário um currículo pensado a partir da realidade em que esses alunos vivem. “O importante mesmo é garantir que os temas sejam abordados e que se engatem um ao outro. É assim que vai acontecer o conhecimento da realidade, e a ligação entre teoria e prática” (MST, 2000, p. 57).

Por fim, o quarto e último relato no adverte que:

Trabalhar nas áreas de assentamentos é preciso estar vigilante, estudioso, amante da vida do assentamento, planejar muito bem suas aulas a partir da vida cotidiana ali vivida e compartilhada. (*RELATO PROFESSORA 4, SMBV, 2020*).

Os processos educacionais buscam promover uma formação humanizadora a partir da realidade de cada

assentamento. Trata-se de ir além do que a escola oferece formação acadêmica, existe a preocupação em entender os processos históricos do movimento, dar ao aluno a ideia de pertencimento ao movimento as suas lutas e conquistas tornando assim conhecedor e protagonista de sua história. “Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais a reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (CALDART,2000, p. 200).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema estudado mostra a importância de um olhar diferenciado sobre o ensino da cultura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, enfatizando suas lutas e conquistas por melhores condições de vida e de respeito perante a sociedade, trazendo ainda suas lutas por um espaço escolar voltado para formação de cidadãos militantes, além de lutas pela terra o MST bravamente lutou pelo direito à educação que traz a escola Itinerante como aliada no desenvolvimento da educação, a cultura, a formação de cidadãos militantes bem como é trabalhado a agroecologia, dando meios para que as crianças que participam do movimento familiarize-se com o ambiente e as lutas iniciadas desde a infância.

Não podemos deixar de reconhecer que esse movimento social é marcado por lutas e conquistas, mas que também existe a necessidade de valorização desses movimentos e a necessidade de valorizar a cultura e a educação que fazem parte

desses locais. Portanto, fica evidente a importância deste movimento, a importância de reconhecimento de todos os membros que dele fazem parte, desde o agricultor, criança, o jovem e o professor são esses os elementos capazes de mudar a realidade que vivem.

Evidenciou-se nesta pesquisa que a formação acadêmica e humanista tem tanta importância para o movimento quanto a luta por terra. Desse modo, é necessário refletir sobre a forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade dos povos e suas vivências coletivas e individuais que se produzem a partir de cada família, cada pessoa, os históricos de luta social, das dificuldades e conquistas, sendo a escola um ambiente de principal formação dos alunos pertencentes ao Movimento Sem Terra, cujos relatos dos professores abordaram as possibilidades e os desafios de ser membro de um movimento social desta magnitude. Pudemos conhecer neste trabalho a história, a memória e a Mística desses sujeitos, cidadãos que lutam na organização coletiva de cada movimento através de outras pedagogias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010a.
BRASIL. Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010b.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra: Escola é mais do que escola**. Petrópolis/RJ:vozes,2000.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, nº4. p. 37-43.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING.E.J.O. MJ e educação. IN: **reforma agrária e a luta do MST**. João Pedro stedile. (org), Petrópolis. vozes ,1997.

CALDART, Roseli Salete. **Movimento Sem Terra: Lições de pedagogia**. (Currículo sem fronteiras v.3, nº1. p. 50-59 Jan/Juan). Os desafios da escola pública paranaense na sua respectiva do professor PDE- produções didático pedagógicas, professora: Maria Madalena Ames. (Foz do Iguaçu- PR,2013).

CRUZ, Jeziel Júnior. Educação Profissional e Tecnológica do Campo: proposta para o IF Sertão-PE no território da reforma agrária do município de Santa Maria da Boa Vista. Dissertação de Mestrado submetido ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia. Salvador – 2019.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues. A prática pedagógica educador-educando no curso Pé no Chão do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana / Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Novas teorias dos Movimentos Sociais. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAGE, Allene Carvalho. Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: identidades e políticas públicas. 2^a. ed. Brasília, 2002.

MST. **Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos**, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Arte & Ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrj, n.º. 32, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. **13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo;

NASCIMENTO, C. G. **Educação e cultura: as escolas do campo em movimento**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, 2005.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: Lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terras** (Campinas 2016).

RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais, trabalho, educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Francilene Menezes dos. **Acessibilidade aos serviços de saúde pela população do campo: a experiência do assentamento Normandia.** 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SCHREINER, Davi Félix. **Tecendo cidadania: a educação de crianças e trabalhadores no fazer-se do MST (Paraná, década de 1990).** In: SCHREINER, Davi Félix (org.) et. al. *Infâncias brasileiras: experiências e discursos.* Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

STEDILE, J. P; FERNANDES, B.M. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** – 2ª.ed. – São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Alfons Heinrich Altmicks

Doutorando em difusão do conhecimento UFBA. Mestre em planejamento territorial e desenvolvimento Social. Graduado em Comunicação Social e Pedagogia. Professor da Universidade Católica de Salvador (UCSAL).

Alvanir Ivaneide Alves da Silva

Licenciada em História e mestranda em história pela UFRPE. E-mail: alvaniralves2017@gmail.com

Ana cristina moura dos santos

Aluna Licencianda em Pedagogia pelo Centro de Educação Superior de Arcoverde (CESA). Contato: Cristinamouraa0@gmail.com.

Augusto Cesar Acioly Paz Silva

Doutor em História pela UFPE e professor do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (AESA-CESA), professor permanente do Profhistória UFPE e do Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. Coordenador do curso de História na AESA-CESA. E-mail: cesar_historia@hotmail.com.

Dayvison Herbety Araújo Amaral

Graduado em enfermagem pela Centro de Ensino Superior de Arcoverde (AESA-CESA). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação.

Edmeire Oliveira Pires

Edmeire Oliveira Pires, Mestranda em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais do Instituto de Educação Superior Kyre'y Sãos. Graduada em Licenciatura em História (FTC), pós-graduada em História e Cultura Afro-brasileira (Pró- Saber) e Professora Rede Municipal e Estadual de Ensino de Souto Soares-Ba.

Edmilson Manoel Izidoro Lira da Silva

Graduado em História do Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA. Email: milsinho_lira@hotmail.com

Edson Silva

Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. Leciona História no Centro de Educação/Colégio de Aplicação. Docente no PROFHISTÓRIA/UFPE e no PPGH/UFRPE.

Emanuelle Cristina da Silva Fernandes

Especialista em Direitos da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

Erika de Sousa Mendonça

Prof^ª. Dr^ª. do Mestrado em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UPE/PE

Izaac Miqueias Viana

Graduado em História do Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA. Email: izaac15viana@gmail.com

Jaelson Gomes de Andrade Pereira

Mestre em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UPE. Email: profjaelsongap@gmail.com

Jaine almeida silva

Aluna Licencianda em Pedagogia pelo Centro de Educação Superior de Arcoverde (CESA). Contato: jainealmeida0219@gmail.com.

João Paulo Peixoto Costa

Doutor em História pela UNICAMP e Professor do Instituto Federal do Piauí, campus Floriano, do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - da Universidade Estadual do Piauí em Parnaíba e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí em Teresina.

José Diêgo Leite Santana

Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

José Luiz Xavier Filho

Graduado em História (UPE), graduando em Sociologia (FAVENI), especialista em Ensino de História (FAVENI), e em História e Cultura Afro-Brasileira (IPEMIG), mestre em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (UPE),

professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE, ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-8610>, E-mail: jlxfilho@hotmail.com.

Katya Carvalho Alexandre Almeida

Professora do CESA, Cientista Social, Pedagoga e Mestre em Sociologia pela UFPE. Orientadora do artigo. Contato: katyacarvalhoprof@gmail.com.

Lécio Cordeiro de Souza

Mestre em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: lecio_cordeiro@yahoo.com.br.

Meyre James Silva Santos

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Cultura Política, Educação e Diferenças (NEPHCPED - AESA). E-mail: jamesmeyre123@gmail.com

Mislânia Barros Oliveira

Mestra em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UPE/PE

Rafaella Silva Freire

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas

em História e Cultura Política, Educação e Diferenças (NEPHCPED - AESA). E-mail: freirerafaella6@gmail.com

Simone Salvador de Carvalho

Professora orientadora. Mestra e doutoranda em Educação Contemporânea na UFPE/ CAA. Membro da Coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Cultura Política, Educação e Diferenças (NEPHCPED - AESA), membro do Grupo de Pesquisas Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina (UFPE/ CAA). E-mail: simone.salvador@aesacesa.br

Wellington Ricardo Felix dos Santos

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas – PROCADI, pela Universidade de Pernambuco – UPE / Campus Garanhuns – PE. E-mail: tontom1978@hotmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8948-0893>. Contato: (87) 99633-6733.

CADERNOS DE PESQUISAS

em História, Cultura Política, Educação e Diferenças

Volume 2

É com grande satisfação que lançamos o segundo volume do nosso Caderno de Pesquisas em História, Cultura Política, Educação e Diferenças, uma publicação oriunda das ações e apoios que o NEHCPED, ao longo dos anos de 2021 e 2022, fomentou sejam eles através de eventos a exemplo do ocorrido no ano de 2021, que constituiu-se numa ação do NEHCPED junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, fazendo com que o nosso evento, realizado de maneira remota, estivesse inserido na Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária, em memória aos 25 anos do massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu durante os dias 27 a 29 de maio de 2021, e reuniu a apresentação de trabalhos e mesas de debates preocupados em refletir sobre os movimentos sociais e a educação em diferentes contextos. Tivemos a apresentação de diversas comunicações que foram fruto da inquietação de vários pesquisadores, do campo da educação e da História, constituindo-se, assim, num momento frutífero para o nosso Núcleo, o Centro de Ensino Superior de Arcoverde e a Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde.

Prof^ª Ma. Simone Salvador de Carvalho

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

