

2

Coleção
Sertões dos Brasis

Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial

*Maria da Vitória Barbosa Lima
Iraneide Soares da Silva*



EDUESPI

Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial

2

Coleção
Sertões dos Brasis

**Maria da Vitória Barbosa Lima
Ireneide Soares da Silva
(Orgs.)**

Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial

2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Autores **Revisão**
Acadêmica Editorial **Capa / Diagramação**
Acadêmica Editorial **E-book**

H673 Historiografia e ensino em perspectiva decolonial / Maria Vitória Barbosa Lima, Iraneide Soares da Silva, organização. — Teresina: EdUESPI, 2023.
354 p. — (Coleção Sertões dos Brasis; v.2).

ISBN versão digital: 978-65-88108-88-8
ISBN versão impresso: 978-65-88108-89-5

1. Ensino de História. 2. Historiografias. 3. Cultura Afro-Brasileira.
I. Lima, Maria Vitória Barbosa. II. Silva, Iraneide Soares da.
III. Título.

CDD: 907

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3ª Região / 1188

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

Pareceristas

Alcebiádes Costa Filho (UESPI/ UEMA)

Ana Cristina Meneses de Sousa (UESPI)

Antônio Alexandre Isidio Cardoso (UFMA)

Assunção de Maria Sousa e Silva (UESPI)

Cristiana Costa da Rocha (UESPI)

Daniel Vasconcelos Solon (UESPI)

Davi Avelino Leal (UFAM)

Elias Sacramento (UFPB)

Francivaldo Alves Nunes (UFPB)

Iraneide Soares da Silva (UESPI)

Lucineide Barros Medeiro (UESPI)

Marcia Milena Galdez Ferreira (UEMA)

Maria da Vitória Barbosa Lima (UESPI)

Raimundo Erundino Santos Diniz (UNIFAP)

Salania Maria Melo Barbosa (UESPI/ UEMA)

SUMÁRIO

Coleção Sertões dos Brasis	10
<i>Cristiana Costa da Rocha</i>	
<i>José Damião Rodrigues</i>	
Apresentação - Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial.....	12
<i>Maria da Vitória Barbosa Lima</i>	
<i>Iraneide Soares da Silva</i>	
SEÇÃO 1 - HISTORIOGRAFIA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	21
A invenção de Cabo Verde: uma análise do projeto identitário do grupo Claridade.....	23
<i>Tatiana Raquel Reis Silva</i>	
<i>Igor Santos Carneiro</i>	
“Fica forro (a) e liberto (a) como se nascesse de ventre livre”: relações escravistas nas cartas de alforria.....	37
<i>Jakelinne Nayade de Sousa Campelo</i>	
<i>Marcelo de Sousa Neto</i>	
Luta e resistência: Histórias e memórias de uma comunidade ribeirinha em Teresina - PI.....	57
<i>Gianne Carline Macedo Duarte Ferreira</i>	
<i>Maria da Vitória Barbosa Lima</i>	
Cultura popular e identidade afro-brasileira: discursões sobre o Patrimônio Imaterial produzido pelo Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL)	73
<i>Eva Erlene Franco de Sousa</i>	
<i>Fabiana Leite da Silva</i>	
A mulher negra e a construção da identidade racial.....	87
<i>Sônia Maria Dias de Sousa</i>	
<i>Iraneide Soares da Silva</i>	

Pluralismo jurídico como perspectiva necessária para a efetivação dos direitos humanos nos Brasis..... 103

Karla Araújo de Andrade Leite

SEÇÃO 2 - ENSINO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL .119

Reflexões decoloniais para o ensino de história, no 9º ano do ensino fundamental..... 121

Alexandre da Silva Santos

Girlane Santos da Silva

A Literatura infantil e infanto-juvenil como contribuição para rompimento dos discursos eurocentrados em sala aula....137

Luciana Monteiro da Rocha

Lucivando Ribeiro Martins

Entre fatos, atos e cenas: o ensino de história piauiense a partir da obra Chapéu de Sebo.....153

Antonio César da Silva Pinheiro

Pedro Pio Fontineles Filho

A independência dos Brasis vista a partir do livro didático de História: o ensino da História e a Decolonialidade167

Antonio Eldo Silva

O Brasil império no PNLD 2020: Análise sobre narrativas e ensino nos livros História.doc e Araribá mais.....183

Anderson Moraes Ferreira

Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Batalha do Jenipapo no contexto da regência escolar: Memórias de um povo.....197

Larissa Maciel Silva

Isadora Assunção Sousa Chaves

Johny Santana de Araújo

Às margens do esquecimento: narrativas e silenciamentos da independência piauiense no museu do Piauí – Casa Odilon Nunes 213

Josanny de Carvalho Cavalcante

Mateus Henrique Silva Santos

Alcebíades Costa Filho

O ENEM e a adesão do Maranhão à Independência: Entre narrativas e silenciamentos	229
<i>Sandra Regina Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Ruan Matheus Martins Costa</i>	
As vertentes polissêmicas da Lei 10.639/2003 na Educação Básica: ensino e prática.....	245
<i>Thiago Medeiros Fernandes</i>	
Trança como uma proposta decolonial de caminho metodológico.....	259
<i>Francisco Elismar da Silva Junior</i>	
<i>Robson Carlos da Silva</i>	
Por que discutir gênero na escola? a insurgência na escola.....	271
<i>Ana Célia de Sousa Santos</i>	
Professores homens na educação infantil: problematizando a escola.....	291
<i>Clêi de Andrade Valverde Neto</i>	
<i>Ana Célia de Sousa Santos</i>	
Os estudos das epistemologias africanas: um caminho para descolonizar as universidades.....	305
<i>Sabino Chimuco Samuel</i>	
<i>José da Cruz Bispo Miranda</i>	
A educação antirracista é para ontem	317
<i>Adriana Rodrigues de Barros</i>	
<i>Iraneide Soares da Silva</i>	
Sobre as organizadoras e os(as) autore(a)s.....	331
Índice Remissivo	345

COLEÇÃO SERTÕES DOS BRASIS

Os livros que integram a Coleção Brasis são resultado dos trabalhos de estudantes de Pós-Graduação e docentes de ensino básico e superior, submetidos ao Seminário Internacional Independências dos Brasis e I Seminário Interdisciplinar em Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, da Universidade Estadual do Piauí, em agosto de 2022, integrado ao Calendário da Adesão do Piauí à Independência do Brasil. O evento resultou da parceria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, Núcleo de Documentação e Estudos em História Sociedade e Trabalho, UESPI, e da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, através da sua Área de História e do Centro de História da Universidade de Lisboa, tendo como objetivo propor debates em torno do projeto de Independência dos Brasis, com ênfase nas questões relacionadas à construção de territórios e fronteiras regionais, as independências do mundo atlântico, portuguesa, espanhola e francesa, escravização e liberdade.

A complexidade temática apresentada no contexto do Duocentenário da Independência do Brasil e revela novos desafios como nos aponta caminhos para pensar o Brasil entre o passado histórico colonial e a contemporaneidade. As interfaces do Brasil, passado e presente, se entrecruzam para responder a questões urgentes que atravessam a história, o passado escravocrata; o presente, que submete homens livres à condição de trabalho escravo; o racismo estrutural; as fronteiras dos Brasis, como foram pensadas historicamente e como nos definiram enquanto nação; e as interfaces com a América Latina. Na certeza de que o saber e a informação produzidos

de forma coletiva são sempre potencialmente produzidos de forma difusa e interativa, os livros reúnem pesquisadores comprometidos com o debate sobre Brasil e América Latina em perspectiva multidisciplinar.

Os textos foram organizados em 05 livros temáticos - 01) Independências e Sociabilidades nos Brasis; 02) Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial; 03) Educação e Questão Agrária nos Brasis; 04) Brasis: Terra, Trabalho e Natureza; 05) Cultura, Literatura e Outras Artes nos Brasis.

Nossos cumprimentos e agradecimentos à CAPES pelo apoio financeiro para realização do evento e publicação da Coleção. Estendemos os cumprimentos ao Centro de História da Universidade de Lisboa, e pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação em História da UEMA e Programa de Pós-Graduação em História da UFPA pelo apoio e envolvimento dos seus professores na elaboração destes livros.

Convidamos o leitor a adentrar interpretações plurais e fragmentadas dos Brasis, que fazem desta coletânea um esforço coletivo de uma geração de autores para dar visibilidade às suas pesquisas, em andamento e outras já concluídas, que, sem dúvida, constituem contribuições originais para o universo acadêmico.

Cristiana Costa da Rocha – UESPI

Tem doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF. É professora Adjunta do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI/ Campus Poeta Torquato Neto. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – PPGSC. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Documentação em História, Sociedade e Trabalho – NEHST/UESPI/CNPQ.

José Damião Rodrigues – Universidade de Lisboa

Tem doutorado em História pela Universidade de Açores. É professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). Diretor do Programa de Doutorado em História Marítima da Universidade de Lisboa. Possui experiência nas áreas de História e Ciências Sociais. Foi membro do Editorial Board da Série European Expansion and Indigenous Response, da editora Brill. Tem bibliografia publicada em Portugal, Espanha, França, Alemanha, Brasil, Argentina, Peru, Colômbia e Estados Unidos da América.

APRESENTAÇÃO

HISTORIOGRAFIA E ENSINO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

O volume que ora apresentamos, *Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial*, é resultado dos esforços de socializar as produções de pesquisadores (historiadoras/es, pedagogas/os, cientistas sociais, juristas, arte-educadoras/es e outros profissionais) que trabalham de forma interdisciplinar com temáticas relacionadas ao ensino, ensino de história da África e dos afrodiaspóricos, história do Piauí, culturas e identidades étnicas, movimentos sociais e educação para as relações raciais, entre outras, enfocando algumas das complexidades envolvendo essas temáticas em diferentes temporalidades. Trata-se de estudos derivados de pesquisas, concluídas ou em fase de execução nos últimos anos, e que revelam a escolha epistemológica, a decolonialidade do saber, dando voz a diversas narrativas silenciadas pelo conhecimento etnocêntrico, colonial e europeizante.

Na organização deste livro resultante dos trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos: Ensino de História das Independências: narrativas e silenciamentos, *Historiografia e práticas culturais em sociedades africanas e afro-brasileiras*, Estudos em pesquisas interdisciplinares, *Ensino de História e o campo historiográfico: independências sob olhares decoloniais e para um sul-global* no Seminário Internacional Independências dos Brasis / I Seminário Interdisciplinar em Sociedade e Cultura consideramos a necessidade de agruparmos os trabalhos em duas seções, *Historiografia e Ensino* para facilitar a compreensão

do conjunto de textos que ora apresentamos ao leitor, e que correspondem, de forma geral, a esse perfil, e ao título que dá nome ao volume e a esta apresentação.

Os seis primeiros trabalhos fazem parte da Seção 1 - *Historiografia em Perspectiva Decolonial* - que reúne artigos que abordam temas sobre os direitos humanos e o pluralismo jurídico, as construções e possibilidades de efetivações de identidades étnico-raciais, identidade como elemento primordial para a construção da liberdade e a cultura de resistência coletiva das gentes afrodiaspóricas, seja na luta pela carta de alforria no século XIX ou em comunidade ribeirinha em pleno século XXI.

No texto de abertura, intitulado “**A invenção de Cabo Verde: uma análise do projeto identitário do grupo Claridade**”, de *Tatiana Raquel Reis Silva e Igor Santos Carneiro*, fruto da inquietação sobre a questão da identidade, desta feita a identidade cabo-verdiana revelada pela revista Claridade. A autora e o autor objetivam analisar o projeto identitário claridoso e problematizar o papel das produções frente ao efeito de uma identidade nacional, em uma época em que Cabo Verde era colônia portuguesa.

Discutindo sobre o direito à liberdade jurídica no século XIX, o trabalho de *Jakelinne Nayade de Sousa Campelo e Marcelo de Sousa Neto*, “**Fica forro(a) e liberto(a) como se nascesse de ventre livre**”: relações escravistas nas cartas de alforria” revela as concessões de alforrias na cidade de Teresina – PI, entre os anos de 1850 a 1888 e ressaltam as negociações de escravizados com seus senhores para obterem a liberdade.

O terceiro trabalho, “**Luta e resistência: Histórias e memórias de uma comunidade ribeirinha em Teresina – PI**”, de lavra de *Gianne Carline Macedo Duarte Ferreira e Maria da Vitória Barbosa Lima*, expressa evidentemente a preocupação das autoras com a discriminação que sofrem as gentes pobres, pretas e pardas, acompanhada da segregação territorial como os moradores/as da comunidade ribeirinha Boa Esperança, em Teresina-PI. Tal comunidade busca no reconhecimento de sua

autoidentificação enquanto comunidade quilombola o elemento que possibilite seus moradores enfrentarem as ameaças de desapropriação pelo Programa Lagoas do Norte (PLN) e, ao mesmo tempo, receberem as benesses de infraestrutura que o programa promete a outros teresinenses. As autoras identificam e revelam algumas formas de luta e resistência da referida comunidade, com o intuito de preservar suas memórias, histórias, apresentando seus laços comunitários e tradições.

O artigo **“Cultura popular e identidade afro-brasileira: discursões sobre o Patrimônio Imaterial produzido pelo Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL)”** de *Eva Erlene Franco de Sousa e Fabiana Leite da Silva* articulam as dimensões “lugares de memória”, memória coletiva, cultura popular e identidade étnica. As autoras discorrem sobre as manifestações populares produzidas e reproduzidas pelo CEFOL, revelando identidades de grupos locais, objetivando perceber a importância da instituição como um lugar de preservação do patrimônio cultural e de espaço de identidades em que circundam o conhecimento da cultura afro-brasileira e da história local. Elas ressaltam a importância do CEFOL enquanto Museu folclórico dinâmico e exaltam o caráter ideológico das comemorações de encontro enquanto memória coletiva e manifestação cultural dos grupos populares presentes na referida instituição.

Sônia Maria Dias de Sousa e Iraneide Soares da Silva, em **“A mulher negra e a construção da identidade racial”**, apresentam reflexões sobre as lutas e resistências históricas da mulher negra acerca da construção de sua identidade racial. Autoras, ambas ativistas dos movimentos sociais, portanto especialistas na temática em apreço, denunciam as profundas desigualdades e racismo presentes na sociedade brasileira, e o desafio imposto, sobretudo às mulheres negras por serem as que mais sofrem a exigência de branqueamento, no processo de afirmação de uma identidade negra.

Para encerrar esta seção, apresentamos o texto intitulado **“Pluralismo jurídico como perspectiva necessária para a efetivação dos direitos humanos nos Brasis”**, a defensora pública do Estado do Piauí e mestranda do PPGSC-UESPI, *Karla Araújo de Andrade Leite*, contesta as premissas presentes na universalização dos direitos e nas práticas colonialistas que permeiam as atividades institucionais no Brasil e dificultam a efetivação de direitos. A autora defende o reconhecimento das diferenças e o pluralismo jurídico como estratégia na construção de mecanismos não eurocêntricos e capazes de possibilitar uma equidade étnico-racial.

Abrindo a Seção 2 - *Ensino em Perspectiva Decolonial* -, aquela em que estão reunidos catorze estudos que se debruçam sobre a educação e o ensino antirracista, a decolonização do saber, o diálogo entre o ensino, a história e a literatura, o livro didático e a história regional/nacional, entre outras variedades de tema e recortes, apresentamos o trabalho de *Alexandre da Silva Santos* e *Girlane Santos da Silva*, que em **“Reflexões decoloniais para o ensino de história, no 9º ano do ensino fundamental”**, examinam a Base Nacional Comum Curricular, no componente curricular História, e revelam nessa leitura uma interpretação decolonial, ao tempo em que denunciam a colonialidade do poder e do saber nas aulas de história na educação básica.

Ainda fitando esse debate, Luciana Monteiro da Rocha e Lucivando Ribeiro Martins, enveredam pelas relações entre literatura e o ensino, no texto **“A Literatura infantil e infantojuvenil como contribuição para rompimento dos discursos eurocentrados em sala aula”**, em que estabelecem algumas indagações e apontam ricas possibilidades da literatura infantil e infanto-juvenil, protagonizada por pessoas negras, como estratégias para romper a “história única”, como nos chama a atenção Chimamanda N. Adichie, sobre a África e os afrodiáspóricos, e promover o ensino da história da África e cultura afro-brasileira, em conformidade com a lei 10.639/2003.

No diálogo entre a história e outras artes (literatura, teatro e cinema), os autores *Antonio César da Silva Pinheiro e Pedro Pio Fontineles Filho* de “**Entre fatos, atos e cenas: o ensino de história piauiense a partir da obra *Chapéu de Sebo***” procuram compreender traços da história sociocultural do Piauí, a partir da obra *Chapéu de Sebo*, do dramaturgo piauiense, Francisco Pereira da Silva. Problematicam, no artigo, questões sobre as relações do homem com o seu espaço, a formação rural do Piauí e seus grandes latifúndios, a desigualdade social, as questões de gênero e a religiosidade; e sugerem a possibilidade de adequação da obra literária, enquanto “páginas” de memórias sobre épocas e lugares, manifestações culturais e costumes que foram recolhidas pelo olhar e redigidas pela “pena” do escritor, sua valorização como fonte para o ensino de história, em especial do Piauí.

O professor *Antonio Eldo Silva*, em “**A independência dos Brasis vista a partir do livro didático de História: o ensino da História e a Decolonialidade**”, analisa o livro didático *História: Sociedade & Cidadania – 8º ano* (Ensino Fundamental), de Alfredo Boulos Júnior, utilizada nas escolas de Campo Maior-PI. Questiona: qual a concepção de independência abordada pelo autor? Qual escolha foi realizada, a escrita de um saber colonizado ou decolonizado? Nesse processo de análise, desconstrução e construção, do livro didático de História, sobretudo dos capítulos do livro dedicados à independência do Brasil (ou independências dos Brasis?), fica evidenciado, no artigo, que o fazer docente deve estar embasado na efetivação de um saber crítico-reflexivo e plural.

Anderson Moraes Ferreira e Raissa Gabrielle Vieira Cirino em “**O Brasil império no PNLD 2020: Análise sobre narrativas e ensino nos livros História.doc e Araribá mais**” propõem desconstruir o viés eurocêntrico presente nas produções dos livros didáticos de História no Brasil, e a construção de instrumentos pedagógicos que valorizem a diversidade cultural e social da sociedade brasileira. Trazem no texto a história

local, as revoltas regenciais e os indígenas no século XIX, como propõe a lei 11.645/2008 que assegura o estudo da história dos indígenas nas escolas brasileiras.

“A Batalha do Jenipapo no contexto da regência escolar: Memórias de um povo”. Texto de *Larissa Maciel Silva, Isadora Assunção Sousa Chaves e Johny Santana de Araújo*, o qual nos traz um de estudo das aprendizagens proporcionadas pelas vivências no projeto pedagógico “Dia do Piauí: Resistência e Luta” na regência do ensino de história no contexto do Programa de Residência Pedagógica-RP. O texto apresenta o significado e a importância da Batalha do Jenipapo, para alunos da educação básica.

Outro importante texto sobre as memórias dos brasis é “Às margens do esquecimento: narrativas e silenciamentos da independência piauiense no museu do Piauí – Casa Odilon Nunes” de *Josanny de Carvalho Cavalcante, Mateus Henrique Silva Santos e Alcebíades Costa Filho*. Trata-se de um debate reflexivo sobre as diversas formas como o movimento de independência do Brasil, repercutiu dentro dos ditos brasis, tornou-se necessária a investigação sobre o contexto piauiense.

“O ENEM e a adesão do Maranhão à Independência: entre narrativas e silenciamentos”, é o título do texto de *Sandra Regina Rodrigues dos Santos e Ruan Matheus Martins Costa* que trata sobre a independência dos brasis, de modo a propor uma análise de alguns conteúdos da História local a partir de análises das edições dos exames de 2018 a 2021, perceber a presença ou não de temáticas locais, destacando nesse processo a Adesão do Maranhão a Independência, um acontecimento marcante pelas condições peculiares do processo da adesão, bem como pelo fato deste ano estarmos comemorando o bicentenário da Independência do Brasil.

Em, **“As vertentes polissêmicas da lei 10.639/2003 na Educação Básica: ensino e prática”**, texto de *Thiago Medeiros Fernandes*, que trata da Lei 10639/03, traz para o centro do debate aspectos inerentes a sua aplicabilidade na Educação

Básica, os desafios da gênese social de pertencimento histórico no que refere-se à cultura africana e afro-brasileira nas escolas, a construção identitária dos movimentos sociais e suas contribuições no processo de ensino.

Robson Carlos da Silva e Francisco Elismar Silva Junior, nos apresenta o texto: **“Trança como uma proposta decolonial de caminho metodológico”**, o qual traz importantes reflexões sobre o ato de trançar cabelos como caminho metodológico para pesquisa, a partir de questões tais: como o ato de trançar pode ser entendido como caminho metodológico para a construção de epistemologia? O ato de trançar nesse texto é considerado como uma alegoria metodológica no fazer científico por proporcionar um caminho de reflexão e produção de conhecimento pautado num fazer afro-referenciado que considere a corporeidade negra e a luta antirracista como pontos centrais se mostrando também como uma proposta interdisciplinar.

O debate que é gênero na escola é tema do texto de *Ana Célia de Sousa Santos*, que nesse trabalho nos questiona: **“Por que discutir gênero na escola? a insurgência na escola”**. Nesse texto, a autora põe em xeque o modelo educacional que reforça a educação de natureza biologizante e privilegia as diferenças sexuais, causando as desigualdades que mantêm a sociedade heteropatriarcal, trazendo como proposta a insurgência a partir dos estudos decoloniais. Debate deveras necessário que precisamos encarar. Ainda sobre educação e escola, e as questões de gênero, apresentamos o texto: **“Professores homens na educação infantil: problematizando a escola”**, de *Clêi de Andrade Valverde Neto e Ana Célia de Sousa Santos*. Nesse trabalho os autores tensionam a relação entre docente na educação infantil e a incipiência de docente do sexo masculino, sendo essa modalidade de ensino ocupado, majoritariamente, por mulheres.

O trabalho intitulado **“Os estudos das epistemologias africanas: um caminho para descolonizar as universidades”**, de *Sabino Chimuco Samuel e José da Cruz Bispo Miranda*, enfrenta a espinhosa questão da colonização do saber nas universidades brasileiras, sendo os autores partícipes da academia, mas não coadunam com essa perspectiva epistemológica. Denunciam o “roubo da história” africana, parafraseando o livro de Jack Goody, e das epistemologias africanas. Propõem novos caminhos de saberes nas universidades em uma perspectiva decolonial. Por fim, fechamos o conjunto de potentes trabalhos com o texto **“A educação antirracista é para ontem”**, das autoras, *Adriana Rodrigues de Barros e Iraneide Soares da Silva*. A primeira geógrafa e a segunda historiadora, parceria interdisciplinar, trata-se de um ensaio teórico com o objetivo de refletir sobre as possibilidades didáticas do documentário “AmarElo: É tudo pra ontem”, do rapper e ativista Emicida. Nesse olhar sobre o documentário, as autoras denunciam o racismo estrutural e estruturante da sociedade brasileira, contrapondo-se com a ideia de democracia racial, e o apagamento das conquistas históricas do povo negro.

Enfim, chegamos ao final desse passeio pelos textos que integram este livro, esperamos que todos façam um bom uso do mesmo e que ele inspire outros trabalhos.

Maria da Vitória Barbosa Lima

Iraneide Soares da Silva

SEÇÃO 1

HISTORIOGRAFIA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

A INVENÇÃO DE CABO VERDE: UMA ANÁLISE DO PROJETO IDENTITÁRIO DO GRUPO CLARIDADE

Tatiana Raquel Reis Silva
Igor Santos Carneiro

Introdução

O presente trabalho é fruto do terceiro ano de pesquisa do projeto de iniciação científica intitulado “nos meandros da caboverdianidade e do luso-tropicalismo: as proximidades políticas, culturais e literárias entre Brasil e Cabo Verde (1950-2000)” orientado pela professora Dr.^a Tatiana Raquel Reis Silva e fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

A *Claridade*¹ foi uma revista literária fundada em 1936, no arquipélago africano de Cabo Verde, naquele contexto, colônia portuguesa. Os intelectuais criadores do veículo estavam interessados em trazer à tona a caboverdianidade, devido a isso produziram uma literatura e ensaios científicos que buscavam valorizar a cultura popular. Porém, estes sujeitos pareciam não problematizar o colonialismo tardio luso. Portanto, a pesquisa possui os seguintes objetivos: analisar o projeto identitário claridoso e problematizar o papel das produções frente a assunção de uma identidade nacional.

A metodologia consiste na catalogação e análise das fontes, no caso as edições da revista *Claridade*; o levantamento bibliográfico e o diálogo com diferentes campos de estudos (História, Letras e Ciências Sociais); assim como a concepção, a partir de teóricos como Stuart Hall (2016) de que as identidades

1 Foi fundada por Manuel Lopes, Baltasar Lopes e Jorge Barbosa. Entretanto, a revista contou com diversos colaboradores, todos eles se encaixam na nomenclatura de claridosos.

nada possuem de natural, pois são construções discursivas, e que as literaturas africanas estão estreitamente ligadas a consolidação das identidades nacionais no continente africano.

No caso cabo-verdiano, o espaço era essencial para a construção da identidade, visto que, historicamente, as pessoas precisavam lidar com as condições climáticas desfavoráveis e as mazelas causadas pelo colonialismo que potencializavam a carência dos habitantes. Além disso, o perfil social era descrito como mestiço, se afastando do continente africano e buscando aproximação com o ocidente. Outro ponto importante para destaque, é que naquele momento histórico, o império português passava por uma ditadura de cunho fascista, o Estado Novo ou Salazarismo, que promovia a censura e o autoritarismo tanto na metrópole como nas colônias, de modo que qualquer oposição ao regime colonial resultava em perseguição, prisão ou morte.

A literatura como fonte para o(a) historiador(a)

No que diz respeito a literatura enquanto fonte, é possível situá-la como um veículo de representações do contexto em que foi produzida. Portanto, ela não deve ser lida como a realidade, mas como uma narrativa que deseja representá-la. Dessa forma, a literatura expressa múltiplos aspectos da sociedade, ou seja, ela pode ser utilizada para propor novos caminhos, projetos, valores e regras. Ela pode ser útil para reafirmar ou negar determinada realidade (BORGES, 2010).

Por meio da análise da literatura, é possível conhecer as relações de poder, os conflitos e os projetos do grupo social que está por detrás de determinado livro ou revista literária. No caso da história de África, a literatura se tornou um pilar da formação das identidades nacionais. Tanto os impérios europeus, quanto as elites nativas africanas, procuraram produzir uma literatura que visava representar os povos do continente, seus espaços e suas culturas. Isso se insere nos projetos que culminaram nas independências:

[...] apesar de formados na Europa ou em escolas e universidades dominadas pela cultura europeia, os escritores africanos não têm seu interesse voltado para a descoberta de um eu que seja objeto de uma viagem interior de descobrimento. Seu problema – embora não seu tema, é claro – consiste em descobrir um papel público, não um eu particular. Se os intelectuais europeus, apesar de comodamente instalados em sua cultura e suas tradições, têm uma imagem de si como marginais, os intelectuais africanos são marginais mal acomodados, que buscam desenvolver suas culturas em direções que lhes confirmem um papel (APPIAH, 1997, p. 114-115).

Como defendido na citação acima, os escritores de África desejam produzir uma literatura que atribua sentido a coletividade. De modo que a Claridade estava preocupada em definir quem era o povo de Cabo Verde, além de trazer à tona o protagonismo do cabo-verdiano na caracterização do próprio espaço. Os claridosos visavam atribuir sentido, por meio do discurso, às pessoas, ao território, aos problemas sociais etc. Portanto, esse tipo de produção literária possibilita que os historiadores acessem o projeto proposto por determinados grupos sociais desses espaços.

Apesar disso, em seu método, o historiador deve tomar cuidado para não confundir o mundo material, onde as coisas e sujeitos existem, com as práticas e processos de representação, ou seja, a forma como a linguagem é utilizada para consolidar um sentido em determinado ser. Não quer dizer que o mundo material não exista ou não seja verdadeiro, no entanto, não é este mundo que atribui sentido a si mesmo, mas sim a linguagem que é utilizada para tal ato. De modo que são os atores sociais que usam os sistemas conceituais e linguísticos para construir sentido e fazer com que algo seja compreendido como tal (HALL, 2016).

Outro passo importante para a pesquisa é não conceber a Claridade como um grupo inovador que criou do zero um determinado projeto de identidade. Pois a sua ideia de caboverdianidade provavelmente herdou proposições das manifestações literárias nativas anteriores. Portanto,

o historiador precisa prezar por uma abordagem que leve em consideração as convenções sociais que determinado autor ou grupo estava inserido na época em que produziu a representação de algo. Pois “a essência da linguagem, entretanto, é a comunicação, e essa, por sua vez, depende de convenções linguísticas e códigos compartilhados. A linguagem nunca pode ser um jogo inteiramente privado” (HALL, 2016, p. 48). De modo que os claridosos estavam inseridos na convenção do colonialismo português, o que explica a longevidade da revista em um período composto por tanta censura devido à ditadura salazarista.

Análise do projeto Claridoso

Os claridosos lançaram mão das características do espaço e das camadas populares para estabelecer uma tradição literária ligada aos problemas do meio. Devido a isso reforçaram e consolidaram algumas ideias sobre o sujeito cabo-verdiano, como por exemplo, a idealização da emigração. Devido a carência do território, historicamente diversas pessoas emigram em busca de uma qualidade de vida melhor.

O poema que abre o sexto volume da revista (1948), foi escrito por Osvaldo Alcântara (Baltasar Lopes), chama-se **poema do rapaz torpedeado**. A produção conta brevemente a história de um rapaz que desejava conhecer o mundo, mas acabou falecendo. Sua história é contada por ele mesmo, enquanto estava ilhado em uma jangada com mais vinte pessoas. Os sujeitos já estavam a trinta dias na situação narrada acima, já não havia comida ou água potável para beberem.

Éramos vinte numa jangada, / E o rapaz torpedeado
conosco. / Havia trinta dias / que andávamos à tona da
água / e já não tínhamos comida, / e já não tínhamos
mais água. / E o rapaz torpedeado contou a sua história.
/ ‘Uma vez um rapaz moço morreu / Porque queria ver o
mundo. / Mas o mundo queria / Era sentir-se orgulhoso
do seu poder. / E o rapaz moço morreu / Porque queria
ver o mundo (ALCÂNTARA, 1947, p. 1).

O mundo é descrito como um lugar poderoso, este desperta o interesse do jovem curioso que perde a vida na tentativa de conhecê-lo. Então, a emigração é idealizada como o grande desejo do sujeito ilhéu, mas ela não é sinônimo de que o mundo espera de bom grado pelos novatos. O título do poema “rapaz torpedeado”, resume bem a intensidade da agressão que muitos podem sofrer com esse ato de sair de seu espaço para conhecer o globo.

Descrito como um jovem que morreu na sua missão, ele próprio conta sua história para os demais sujeitos que estão presos em uma pequena embarcação, a jangada, no meio do mar, sem alimento. O que podemos inferir é que talvez a morte não seja necessariamente física, mas talvez moral, de alguém que sente vergonha de emigrar, tendo o desejo por melhores condições, mas que fracassa e é obrigado a retornar ao território de mãos vazias. A pequena jangada talvez possa fazer referência a exiguidade das ilhas cabo-verdianas, a constante sensação de que seu povo está preso em um vasto mar sem as condições mínimas de sobrevivência.

No poema **emigrante**, escrito por Jorge Barbosa, a temática é novamente abordada. O sujeito idealiza o ato de emigrar em um vapor que deve levá-lo ao “derradeiro gesto de desprendimento” (BARBOSA, 1948, p. 9). Dessa forma, a emigração desprende a pessoa de seu lar, de seu território e das suas vivências. Ao partir, a pessoa leva o pouco que tem:

levarei numa pequena mala entre a minha roupa
amarrotada de emigrante todos os meus poemas – todos
os meus sonhos! Levarei as minhas lágrimas comigo mas
ninguém as verá porque as deixarei cair pelo caminho
dentro do mar. Levarei já nos olhos a miragem de outras
paisagens que me esperam, já no coração o bater forte
de emoções que eu pressinto (BARBOSA, 1948, p. 9-10).

O mar, diferente do poema anterior, não aparece como prisão, mas como caminho. As lágrimas simbolizam a tristeza de deixar tudo que se ama para trás, mas os olhos já estão vendo as possíveis maravilhas que o sujeito objetiva conquistar

com o ato de emigrar, ele pressente as emoções que as novas paisagens devem causar em sua mente. O que acontece nessa produção é a quase completa romantização da emigração, por problematizar de menos as causas do ato, e centralizar demasiadamente no sentimento esperançoso de outra vida em um lugar diferente.

É importante ressaltar que a emigração é muito mais que um projeto individual, como podemos ver em espaços diferentes do mundo, em Cabo Verde emigrar faz parte do imaginário coletivo, presente na formação das crianças e jovens e idealizado por famílias inteiras que se organizam estrategicamente para enviar determinados membros enquanto mantém os outros em Cabo Verde (LOBO, 2016). Ainda, na atualidade, muitas pessoas em Cabo Verde emigram, o que reforça o vínculo do ato de emigrar e a identidade do arquipélago:

[os cabo-verdianos] dizem-se acostumados com as partidas e chegadas e afirmam que o sentimento de saudade já faz parte do ser cabo-verdiano. Ao mesmo tempo em que a saída do país é associada à separação, saudade e sacrifício, os cabo-verdianos encaram de forma positiva sua abertura ao outro e ao contato com o mundo lá fora (LOBO, 2016, p. 46).

No poema **Esperança**, de Aguinaldo Brito Fonseca, é notável o descontentamento no tocante às condições sociais. O que demonstra que a Claridade estava preocupada em expor a desigualdade marcante da estrutura social do arquipélago. O eu-lírico do poema espera desde o dia em que nasceu, por uma salvação ou salvador, este tem empreendido uma luta que parece nunca chegar ao fim, e nem mesmo o leva a atingir seus objetivos pessoais. Tendo como principais preocupações a necessidade de emprego para o seu sustento:

Há vinte e tal anos que te espero/ Desde o dia em que fui
dado à luz / eu te espero sempre /e por ti luto e venço /
sou vencido e luto. / Não sei quem és, não sei como és: /
Se és estrela, planeta ou cometa, / Se és deus ou deusa, /
Se és tempestade ou bonança. / Adivinho-te a acenar-me
/ entre a luz incerta dum futuro / que quando mais perto
mais longe. / Por ti calo na lama do pecado, / por ti levanto

a bandeira da virtude, / por ti entro nos escritórios / e estendo a mão aos gerentes / para a esmola dum emprego (FONSECA, 1948, p. 12).

A vida é incerta, o sujeito desesperado parece esperar por qualquer salvação que seja, sendo esta desconhecida. Se é uma deusa, deus, planeta, tempestade ou cometa, não interessa, pois, o importante é que o seu destino seja salvo de alguma maneira dos apuros que ele já nasceu inserido. Visto que “na sala de espera da Vida/ estou há vinte e tal anos/ aguardando a tua entrada” (FONSECA, 1948, p. 13). Em **Abandono**, escrito por Pedro Corsino Azevedo, a vida difícil do cabo-verdiano é novamente evocada: “a catástrofe das vidas que tive e que perdi/ mói-me lentamente a vida que eu tenho. / Venho / de longe, a buscar aquilo que esqueci.” (AZEVEDO, 1948, p. 42). Entretanto, o sujeito é descrito como alguém forte e resistente. “mil vidas perdidas / conseguidas/ a força do querer... / (nem canto / nem pranto). / nem gemo / nem tremo... / eu vou deixar-me embalar...” (AZEVEDO, 1948, p. 42). Dessa forma, ele parece lutar, sem martírios, segue o embalo do sofrimento que lhe foi imposto.

O cabo-verdiano é descrito como um sujeito que precisa lutar contra condições desfavoráveis, isso é impresso na identidade que a claridade tenta embutir no arquipélago. Entretanto, as crises ambientais eram utilizadas pelo governo colonial para mascarar as principais causas do sofrimento da população, que eram causadas pelo sistema colonial:

[...] as carências, sobretudo a fome, são atribuídas às intempéries como as secas e o vento leste e os flagelos imputados às nuvens de insetos às epidemias. Assim, os fatores geoclimáticos passam a ser considerados os responsáveis por uma situação de vida miserável, abaixo dos níveis de pobreza (HERNANDEZ, 2002, p. 73).

Apesar das denúncias, o império optou pela omissão. Portanto, as pessoas não tinham muito o que fazer, visto que havia escassez de alimento, um número expressivo de desempregados e um governo despreocupado, restava assim

a emigração de alguns membros de determinadas famílias que se lançavam em territórios desconhecidos em busca da sobrevivência:

A precariedade da vida econômica e a extrema pobreza, a fome e a alta taxa de mortalidade, acentuadas nas épocas de secas, pragas e epidemias, expulsam amplos setores da sociedade para fora do arquipélago. O que se busca, tanto nos deslocamentos interilhas como para outros continentes, é a possibilidade de alterar uma situação que se mostra permanente e inviável. A aspiração básica do emigrante é lutar por sua sobrevivência e a de sua família para, num segundo momento, poder criar melhores condições de vida. Nesse sentido, o emigrante equaciona possibilidades de trabalho, levando em conta suas aspirações referentes à estabilidade do emprego, ao nível e à regularidade de remuneração e as possibilidades de ascensão profissional (HERNÁNDEZ, 2002, p. 104).

Neste sentido, a abordagem à moda claridosa sobre a emigração não demonstra nem metade do problema que está por detrás da figura do retirante. Ao ler a revista *Claridade* “[...] ficamos com uma sensação de desconforto, a da existência de um peso ideológico. Há, implicitamente, por um lado, a situação colonial que impede o progresso do cabo-verdiano e, por outro, a sua natureza intrinsecamente resignada” (TAVARES, 2012, p. 83). Talvez optassem por estas denúncias mais simples porque a revista foi publicada inteiramente apenas no contexto do salazarismo, ditadura que impossibilitava críticas diretas. De fato, a revolta claridosa é sempre contida e discreta. Em crítica à geração claridosa, o cabo-verdiano Onésimo Silveira escreveu:

Uma literatura assim inautêntica, oferecendo ao povo, em vez dos caminhos duma resolução do seu problema, alguns dados só propícios à romantização do mesmo, não pode, logicamente, conduzir à consciencialização, sem a qual todo o povo se sujeita sempre à perda de sua dignidade, por enfeudalização e consequente omissão dos seus anseios, manifestados em reivindicações justas e adequadas à sua participação no concerto universal dos povos (SILVEIRA, 1963 *apud* TAVARES, 2012, p. 88).

Para Silveira, a *Claridade* romantizava o drama do território, funcionando assim como um atraso ao desenvolvimento ou tomada de consciência da população por parte do drama

imposto a ela. O que demonstra que os objetivos do grupo não acompanhavam as reais demandas sociais do povo, ao contrário de escritores pré-claridade, tais como Eugenio Tavares e Pedro Cardoso, que já falavam timidamente da emancipação cabo-verdiana e de seu retorno à África, e a geração pós-claridosa, representada por Amílcar Cabral, nas décadas de 1950-60 (TAVARES, 2012).

Além de centralizar os problemas sociais ligados a pobreza, os claridosos também valorizavam os festejos populares como um pilar da identidade cabo-verdiana. No ensaio escrito por Felix Monteiro, intitulado de **Tabanca**, o escritor discorre sobre um dos mais importantes festejos populares de Cabo Verde, comuns às ilhas de Santiago e Maio. Primeiro, o autor enfatiza o que ele diz ser o conceito original da festa, “uma grosseira associação de socorros mútuos, com festas ofensivas da moral pública – tanto mais que foi revogada, ou suspensa, a disposição da lei que a definia, proibindo-a” (MONTEIRO, 1948, p. 14). Daí em diante, o termo **Tabanca** é remetido à palavra “povoação” e a sua possível origem da Guiné:

Tabanca [...] originariamente significava povoação, e é este, ainda hoje, o seu significado nalgumas regiões africanas, nomeadamente entre as tribos da Guiné de onde foram resgatados os negros que haviam de constituir a base da colonização da ilha. Nesta acepção teria sido importado com os stocks de escravos, e é de presumir-se que tenha conservado, por algum tempo, o significado originário, no seu aspecto de estabilidade, principalmente nos núcleos populacionais em que se manteve a coesão resultante de uma herança comum de usos e instituições (MONTEIRO, 1948, p. 14).

O claridoso reconhece a herança africana advinda da Guiné, argumenta então que o significado do termo foi conservado vivo em ambientes que determinados grupos étnicos de escravizados conseguiram se manter unidos e coesos possibilitando a reprodução da **tabanca** ao longo do tempo. Portanto, visto que a ilha de Santiago conheceu o danoso sistema escravista, o território teria sido “propício”

para a conservação da cultura dos cativos. Porém ao longo do tempo, o termo se torna um festejo com significado de clã, ou seja, onde reúnem-se os sócios.

A partir daí, Monteiro passa a dividir esquematicamente os diferentes momentos da festividade. O primeiro passo é a **organização**, pois, a tabanca possui um chefe, considerado o rei. Há também a rainha, mas esta não é a mulher do rei. “O rei acumula as funções de tesoureiro, e o seu imediato funciona de mestre de cerimônias religiosas” (MONTEIRO, 1948, p. 15). Existem outras personagens:

Há, mesmo, na época das festas, personagens cômicos que provocam o riso à assistência, com as suas constantes palhaçadas: o zagace e o falcão (pai e filho), que só comem o que conseguem arrebatar aos companheiros, ou roubar nas panelas, com as suas unhas muito compridas, como convém à qualidade de rapinantes; ca-rabess, cujo nome lhe confere absoluta impunidade, pois tudo quando faz deve ser tomado em sentido oposto, é a criada de um boneco de pau conhecido por Saramand, Luciafrère ou Crementina, ao qual se dirigem cumprimentos de natureza erótica, mais ou menos obscenos, o que não obsta que dance nos braços da criada, ao som da cimbôa, quando lhe dão qualquer presente; o carrasco, mascarado e com chifres de bode, conta-lançado, o doido, a besta, etc (MONTEIRO, 1948, p. 15).

Além dessas figuras, os sócios costumam prestar assistência uns aos outros em momentos difíceis, como doença ou morte. Eles também ajudam nas construções das casas e na lavoura. “Nas épocas normais, de boas colheitas, contribuem com uma conta mensal para as despesas da tabanca – missas mandadas celebrar na igreja matriz no dia de S. João, padroeiro da Irmandade da Achada Grande [...]” (MONTEIRO, 1948, p. 15). O que percebemos é que o festejo está a nível sincrético com a religiosidade católica. Foram incorporados às missas e os santos que se tornam padroeiros das irmandades ou clãs.

O sincretismo religioso é típico do território. Segundo o cabo-verdiano David Hopffer Almada, “as festas católicas constituem um momento, onde o sagrado e o profano se cruzam e entrecruzam” (ALMADA, 1992, p. 49). A igreja sempre

teve grande participação na colonização, atuava como uma pressão sobre os administradores e na população local, portanto transformaram ao longo do tempo as manifestações culturais africanas em atos sincréticos (ALMADA, 1992).

Entretanto, os africanos em Cabo Verde resistiram. Foi esta resistência dos escravizados que possibilitou que festejos como a tabanca existam até a atualidade. Então, por mais que os elementos católicos/europeus estejam marcados nas festividades, é a herança afro-negra que deveria ser considerada a protagonista nesta mistura. Para Pedro Almada (1992) os escravizados foram responsáveis pelo que ele chamou de reelaboração cultural:

A resistência cultural do escravo negro permitiu, apesar de todos os condicionamentos, a conservação de um grande número de traços culturais de origem africana. Resistência esta que se viu facilitada, já que os escravos constituíam uma maioria demográfica, pela fuga sistemática de escravos ao domínio dos senhores permitindo a reelaboração cultural. Tanto do ponto de vista da chamada cultura material quanto do ponto de vista da cultura espiritual vários são os valores negros presentes na personalidade do Homem cabo-verdiano (ALMADA, 1992, p. 48).

Apesar de concordar que a tabanca é de origem guineense, o claridoso enfatiza pouco os elementos africanos do festejo, não há conhecimento sobre a herança continental. Além disso, Monteiro empreendeu um trabalho de análise etnográfica muito parecido com o que alguns brasileiros elaboraram ao longo do século XX. Os chamados folcloristas estavam catalogando tudo que consideravam manifestações populares. A partir daí, alguns sujeitos passaram a demonstrar erudição por meio do conhecimento e do “estudo” acrítico das manifestações populares, memorizando datas e eventos. Isso é típico de uma sociedade onde o letramento e as especializações não eram acessíveis a todos. Então conhecer e analisar as práticas sociais é um meio de ser considerado alguém com conhecimento social apurado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013). É importante lembrar que essas análises não eram apolíticas:

Estou querendo chamar atenção para o fato de que a operação de fabricação do folclore e da cultura popular não foi neutra politicamente, não está separada de um investimento político. A seleção das matérias e formas de expressão que serão nomeadas como compondo o folclore ou a cultura popular não se faz, apenas por motivações estéticas, por questões de gosto, ou porque estas compõem a tradição, ou apenas porque são praticadas pelo povo. Nem tudo o que elas contam ou cantam, nem todas as manifestações culturais dos pobres são consideradas dignas de serem classificadas como folclore. Esta seleção é também ideológica e moral (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 179).

De modo que devemos questionar sempre que possível qual foi o possível motivo para a escolha de uma manifestação popular específica por um determinado autor. No caso da Tabanca, este parece ser um festejo que envolve a religiosidade católica, o que o torna mais palatável para o império luso. Mesmo assim, é importante analisar criticamente a forma como a festividade foi descrita, sobretudo as pessoas que a compunham, a visão acerca das mulheres retrata uma sociedade onde elas ainda eram vistas como ser objetificado e erótico.

Conclusões

Concluimos que os intelectuais claridosos possuíam um desejo de caracterizar o espaço, mas não necessariamente seria correto concordar que estavam pensando na autonomia e na independência, uma vez que eles se sentiam integrantes do império lusitano. No caso da revista *Claridade* é visível que esta atuava a partir do sistema luso, isto implica dizer que o grupo cabo-verdiano não conseguiu, ou não pretendia, romper com os discursos produzidos a partir da metrópole.

Apesar disso, não é possível negar que houve a tentativa de valorização da cultura popular do arquipélago, tal como os festejos populares. Além disso, o cotidiano das ilhas se tornou tema privilegiado para compor a literatura. É correto afirmar que o projeto claridoso, sem abrir mão do colonialismo, tentava posicionar Cabo Verde como uma colônia diferenciada. Os

problemas aparecem a partir do momento que a Claridade se recusa a falar sobre os conflitos sociais mais caros à sociedade, tais como os problemas econômicos que causavam a emigração massiva do povo. A romantização do ato de partir, tratado como característica inata do nativo, não ajudava a despertar a consciência das pessoas acerca das verdadeiras causas da crise.

Porém, não podemos esquecer que o contexto naquele período era problemático, devido ao salazarismo que cerceou manifestações e perseguia os críticos da ditadura. Tanto as colônias quanto a metrópole sofriam com a censura característica do regime autoritário do Estado Novo. Justamente por isso outros veículos literários foram impedidos de circular. Mas a Claridade continuou existindo, o que demonstra um certo grau de aproximação com o governo de Salazar.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O morto vestido para um ato inaugural**: procedimentos e práticas dos estudos de folclore e de cultura popular. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A feira dos mitos**: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste 1920-1950). São Paulo: Intermeios, 2013.

ALMADA, David Hopffer. **Caboverdianidade & tropicalismo**. Recife: Editora Massangana, 1992.

APPIAH, Kwame A. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BORGES, R. Valdeci. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**. Goiás, n. 3, v. 1, p. 94-109, jun. 2010.

HALL, Stuart. **Cultural e representação**. Rio de Janeiro: Ed. Puc Rio, 2016.

HERNANDEZ, Leila Leite. **Os filhos da terra do sol: a formação do Estado-Nação em Cabo Verde**. São Paulo: Summus, 2002.

LOBO, Andréa. Vida de crioulo. Sobre trajetórias e movimentos na sociedade cabo-verdiana. In: ÉVORA, Iolanda (Org.) **Diáspora cabo-verdiana: temas em debate**. Lisboa, CEsA, 2016.

SILVEIRA, Onésimo. **A democracia em Cabo Verde**. Lisboa: Edições Colibri, 2005.

TAVARES, Eugène. Mestiçagem, identidade e consciência política. o caso do movimento literário caboverdiano “Claridade”. *África*, São Paulo. v. 31-32, p. 81-103, 2012.

“FICA FORRO (A) E LIBERTO (A) COMO SE NASCESSE DE VENTRE LIVRE”: RELAÇÕES ESCRAVISTAS NAS CARTAS DE ALFORRIA

Jakelinne Nayade de Sousa Campelo
Marcelo de Sousa Neto

Considerações Iniciais

A possibilidade de alcançar a liberdade para o escravizado significava a busca da dignidade, da reconquista da vida. No Brasil a conquista da liberdade foi resultado de uma luta intensa, diária, de fugas, de sutis adaptações ao cativeiro, dos dispositivos legais do século XIX e da alforria. Assim, explicitar as diversas maneiras de “concessão” das cartas de alforria em Teresina-PI é importante, pois as mesmas revelam os motivos dos senhores alforriarem os seus cativos.

Alibertação dos escravizados é um problema historiográfico que mobilizou e mobiliza estudiosos de várias partes do mundo. Nos últimos anos, aprofundaram-se pesquisas para entender as relações sociais em torno da alforria, como os estudos da historiadora Katia Mattoso (1982):

A alforria nunca é uma aventura solitária. Resulta de todo um tecido de solidariedades múltiplas e entrelaçadas, de mil confabulações, promessas feitas e mantidas, preceitos, até mesmo de conveniência, reflexos e imagens mentais que constituem, no Brasil da escravidão, o quadro de uma sociedade que tem sua própria concepção do “justo” e do “normal”. (MATTOSO, 1982, p. 194).

A autora ressalta que a alforria era uma experiência complexa, entrelaçada de relações múltiplas para concessão da alforria, numa sociedade escravista, em que o bom comportamento e os bons serviços prestados influenciavam a decisão do senhor para alforriá-lo.

A leitura da documentação sobre alforria em Teresina colocou-nos diante de experiências vividas por escravizados e senhores no processo de manumissão. Esses registros são fragmentos de histórias reais e impressões que os senhores transmitiram sobre a sociedade escravista ao deixar entrever o tipo de relacionamento que mantinham com o seu cativo ou com a família deste.

O texto das cartas de alforria abre frestas que revelam as relações entre senhores e escravizados. Nos fragmentos dessas histórias de vida, percebe-se que no convívio entre senhores e escravizados havia espaços para a negociação e acordos, pois uma vez excluídas as fugas, rebeliões ou suicídios, essa era a única alternativa para conquistar a liberdade. Nesses espaços de conquista pela liberdade, podemos vislumbrar o papel dos escravizados como agentes históricos.

Destaca-se que o foco da pesquisa foi compreender as seguintes questões: quais as relações sociais entre senhores e escravizados para concessão das alforrias? Quais as modalidades de alforrias predominaram em Teresina? Para responder essas perguntas, analisam-se 12 cartas de alforria, localizadas nos Livros de Notas da cidade de Teresina, capital da província do Piauí, entre os anos de 1850 a 1888, depositadas no Arquivo Público do estado do Piauí.

Como aporte para compreender as estratégias nas relações sociais escravistas, segue-se o conceito de estratégia a partir de Michel Certeau (2012) em que o autor afirma que as estratégias são praticadas pelo sujeito do poder, mas imbricado a isso existem as táticas que são práticas do fraco, ou seja, aquele que não possui poder, mas que nem por isso deixa de exercer e produzir diante daquilo que lhe é imposto. Diante disso, os senhores

seriam os detentores do poder, no entanto os escravizados utilizariam as táticas no intuito de aproveitar as brechas dentro do sistema escravista.

Para tanto, estudar o sistema escravista em Teresina, e mais especificamente, as cartas de alforria é procurar compreender o cotidiano das relações entre senhores e escravizados, cuja divulgação da pesquisa fortalecerá a historiografia local, já que pouco são os trabalhos que fazem referência aos cativos urbanos e suas condições de vida.

O Alvorecer de Teresina: a inserção dos escravos na cidade

Pensar o Piauí, na segunda metade do século XIX, leva a refletir sobre as transformações ocorridas nesse período. Dentre as mais significantes encontra-se a transferência da capital de Oeiras para Vila Nova do Poti, que juntamente com o surgimento da capital, teve-se a formação de uma população escravista. Em 1850, José Antônio Saraiva toma posse como governador da Província do Piauí. Seu principal interesse era o desenvolvimento da região. Assim, Saraiva percebeu que para alcançar o seu objetivo, seria necessária a transferência da capital, de Oeiras para Teresina.

A cidade foi criada em um local estratégico, pois estava entre dois rios navegáveis, próximo a Caxias-MA e era um ótimo ponto para o comércio, “porque fica na posição de tirar a Caxias todo o seu comércio com o Piauí, conseguindo-se assim a maior vantagem da mudança” (CARVALHO, 2013, p. 29).

Com a construção da cidade, a escravidão começa a alastrar do campo para a cidade, onde o escravo torna-se mão de obra essencial, pois os custos eram mais baixos, como assinala Miridan Falci (2012):

O presidente José Antonio Saraiva fizera deslocar como mão de obra a custo baixo para ajudar na construção dos primeiros prédios públicos de Teresina, sendo o primeiro deles a usar nessa força de trabalho, a nova matriz de

Nossa senhora do Amparo. E os escravos que foram deslocados para Teresina, eram os “escravos do fisco”. (FALCI, 2012, p. 18).

. Esses escravizados pedreiros trabalharam na construção das principais obras públicas. Odilon Nunes (2007) elenca algumas edificações:

Os seus edifícios públicos são os seguintes: o Quartel da Companhia de Infantaria, Hospital da Santa Casa de Misericórdia e a Casa de Detenção, situados no Campo de Marte; Matriz de N. S. do Amparo, Tesouraria da Fazenda, Correio, Mercado, Câmara Municipal, Fundação e Escritório da Companhia de Navegação Fluvial no Parnaíba, situados na Praça da Constituição, a mais bela e notável da cidade, pela sua extensão, edificação e arborização, notando-se ainda, no centro da praça, uma coluna de mármore dedicada ao ex-presidente da Província Dr. José Antonio Saraiva, a quem se deve a iniciativa da mudança da capital de Oeiras para Teresina; O Quartel de Polícia, na praça Arqidaban; a nova Igreja de S. Benedito, o mais belo e elegante edifício da Província, na praça do mesmo nome: a Igreja Matriz de N.S. das Dores e dois edifícios de escola pública na praça Saraiva; a Secretária de Polícia, na rua da Palma; e o Cemitério Público, com uma capela, catacumbas e alguns mausoléus, situado fora dos raios da cidade, mas a pequena distância. (NUNES, 2007, p. 125)

A historiadora Miridan Falci (2012), em seus estudos sobre a escravidão piauiense, afirmou que ninguém reteve o nome desses escravos-pedreiros e que os mesmos continuavam anônimos enquanto personagens centrais na construção da nova cidade. Diante disso, tornou-se necessário saber quem eram esses cativos que contribuíram para construção da nova capital da província do Piauí. E com base na classificação dos escravizados que trabalharam na construção do Quartel de 1ª linha foi possível nominá-los¹:

1 O documento encontrado no Arquivo Público do Estado do Piauí não traz a informação sobre o pagamento dos escravizados.

Tabela 1 - Férias dos Operários escravos que trabalharam na obra do Quartel de 1ª linha na Cidade de Teresina nos dias 21 a 27 de março de 1859

Classe	Nomes	Dias	Quanto do Ano	Total da Duplicata	Pagamento
Pedreiros	Carlos do Dr. Borges entregou a José Reis Elbar	3	1//600	4//800	
	Ernesto do Sr. Antonio Norberto Castello Branco	3/2	1//400	4//900	
	Manoel de Nonato Simplicio de Francisco Calaça	4	1//400	4//160	
	Simplicio da Dona Camila entregue a Liberato	5	1//000	5//000	
	Candido de Liberato Simplicio	5	1//000	5//000	
	Justino do Dr Candido Gil Castello Branco	5	1//200	6//000	
Operários	João escravo de João da Cunha Simão	5	//640	3//200	
	Antonio escravo de Siberio Luiz Castello Branco	4	//640	2//560	
Serventes	Felix escravo do Sr Antonio Luiz Castello Branco	4	//480	1//920	
ESCRAVOS NACIONAIS					
	Luiz				
	Manoel				
	Raimundo				
	Gregorio				
	Vitor Duarte				
	Manoel Joaquim	1	//480	//480	
			38//020		

Fonte: **Arquivo Público do Estado do Piauí**. Caixa do Poder Executivo na Coletoria de escravos.

Como podemos perceber na tabela 1 há a divisão dos cativos em escravizados públicos e escravizados privados. Os escravos públicos pertenciam ao estado e trabalhavam nas Fazendas Nacionais do Piauí e os escravizados privados chegaram à cidade de Teresina junto com seus senhores. Nota-se que nesta classificação os escravos privados foram “separados” a partir dos seus ofícios, constando o nome dos mesmos e os nomes dos seus respectivos senhores, bem como a quantidade de dias trabalhados. Muitos desses cativos passavam o dia trabalhando nas obras públicas e ao chegarem na casa dos senhores, teriam que desempenhar outros trabalhos, levando-os a exaustão. E em relação a exaustão dos escravizados, o senhor Antonio Avelino, em 1852, escreve para o Presidente de Província o Exm. Sr. Doutor José Antonio Saraiva relatando que a escravizada destinada para fazer a comida não tinha forças para desempenhar tal função:

Levo ao conhecimento de VExma, que a escrava destinada para preparar a comida para os escravos nacionais, é insuficiente para cabalmente desempenhar este serviço, por ser superior as suas forças, em consequencia de ter de seccar arrôz, e milho. Tem-me bem brado empregar em soccar, os referidos escravos das 4 as 9 horas da noite, e afim ajudar a escrava cozinheira, porém não tendo authorização de VExc. para tomar esta medida, nada tenho alterado, e VExc. resolva em sua sabedoria como entender. Teresina 14 de outubro de 1852. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. Sala do Poder Executivo. Coletoria, Teresina, 1852).

Não sabemos se tal reclamação foi atendida pelo presidente de província, porém podemos inferir que as relações sociais entre escravizados e terceiros existiram, em que essas pessoas eram os “porta-vozes” dos cativos. Os escravizados públicos também queixavam-se das “rações” que recebiam, pois as mesmas eram insuficientes para o seu sustento. Segundo Odilon Nunes (2007), “ficou estabelecido que, ao longo do dia de trabalho, os escravos recebiam 200 gramas de carne seca, duas canecas de farinha, meia quarta de libra de toucinho e sal, feijão, e a noite, receberiam milho, rapadura, arroz e sabão para

lavagem dos seus pertences”. Para Solimar de Oliveira (2005), a alimentação semanal do cativo que trabalhava na construção de Teresina, em 1851, era composta somente por um quilo de carne e um quarto de alqueire de farinha, o que estava muito aquém do combinado com a escravaria.

Os escravizados na cidade de Teresina desempenhavam diversas funções, como destaca Genimar Carvalho (2013): “às atividades exercidas pela população escravizada era principalmente os serviços domésticos (15%) e à agricultura (58,1%). Enquanto os serviços domésticos eram uma atividade majoritariamente feminina (228 mulheres e apenas 43 homens), entre os lavradores, a presença masculina era bastante superior à feminina (62,5% de homens e 37,5% de mulheres)”. Dentre as demais atividades exercidas, como: ambulantes, quituteiras, barbeiras, lavadeiras, jornaleiros e carregadores.

A cidade enquanto espaço dinâmico das relações pode ser compreendido, muitas vezes, como um espaço segregador, onde ricos, pobres, senhores e escravos tinham que viver no mesmo ambiente, porém com maneiras explícitas diferentes, como por exemplo: a maneira de vestir, o formato das moradias, a gestualidade e principalmente na cor da pele. Essa era a hierarquização que esteve presente no Brasil ao longo do século XIX, em que os negros escravos eram instrumentos para os senhores.

A formação da sociedade era pautada por dois grupos: a primeira era a população da velha Vila do Poti e a segunda, eram os políticos que vieram de Oeiras. Os outros grupos, que constituíram a cidade, foram os habitantes de outras províncias, entre eles os imigrantes e retirantes que fugiram da seca e o último grupo são os negros escravizados que marcaram presença na vida urbana, ainda que excluídos. Assim, a dinâmica da construção de um meio social ocorre naturalmente entre os diferentes agentes.

De acordo com o censo de escravos, entre os anos de 1886 e 1887 é possível ter uma ideia do real cenário da disposição dos cativos na capital da província. Segundo o Censo Geral dos escravos matriculados em Teresina do ano de 1886 a 1887, mostra que tinha 1.193 escravos matriculados. Sendo 678 menores de 30 anos, 277 maiores de 30 a 40 anos, 161 maiores de 40 a 50 anos, 60 maiores de 50 a 55 anos, 17 maiores de 55 a 60 anos.

Após a análise dos dados colocados acima, convém ressaltar que a quantidade de negros escravizados com menos de 30 anos foi maior. Presume-se, assim, que a existência da maior quantidade de cativos nessa idade deve-se à pujante força da mão de obra materializada nesta faixa etária. Muitos cativos vinham para Teresina com o desejo de mudança e melhoria de suas vidas, pois os mesmos criavam verdadeiras expectativas e até mesmo constituíam espaços para acordos e negociações entre eles.

Manumissões e as Relações Escravistas em Teresina

A escravidão foi por muitos anos um modo de exploração do sistema e associado ao escravismo estavam as manumissões, em que muitos escravizados recorreram a esse dispositivo para alcançar a liberdade. A pesquisadora Kátia Mattoso (1982) registrou preocupação em torno dos estudos das alforrias, considerando-as uma experiência extremamente complexa:

A alforria nunca é uma aventura solitária. Resulta de todo um tecido de solidariedades múltiplas e entrelaçadas de mil confabulações, processos de compensações, promessas feitas e mantidas, preconceitos, até mesmo de conveniência, reflexos e imagens mentais que constituem, no Brasil da escravidão, o quadro de uma sociedade que tem sua própria concepção do “justo” e do “normal”. (MATTOSO, 1982, p. 194).

A autora traz uma discussão em torno da concessão da alforria, em que as relações sociais entre senhores e escravizados são complexas e para os cativos obterem a liberdade tinham que ser fiéis e obedientes para serem compensados. A alforria

no Brasil escravista foi um dispositivo legal da liberdade dos escravizados. No século XIX, o dispositivo foi concebido como parte da política de domínio senhorial. Com isso, o processo de manumissão estava sob o controle privado dos senhores, atribuindo-lhes significados na concessão:

Não só mantinha a sujeição entre os escravos, mas permitia a produção de libertos dependentes. Entre os escravos mantinha a esperança, por pequena que fosse a probabilidade estatística, de conseguir a liberdade, incentivava à poupança e uma ética de trabalho; mas condicionava também a liberdade a relações pessoais com o senhor. Entre os libertos abria-lhes a condição de dependentes, mantendo os laços de gratidão e de dívida pessoal em troca de proteção do patrono. (CUNHA, 1986, p. 138).

Para Manuela Cunha (1986) negar por tanto tempo ao escravo o direito à alforria paga, relacionava-se ao medo senhorial de que a escravidão tornar-se mais perigosa do que já era e a “moral” do senhor seria abalada caso a alforria fosse desvinculada de sua figura, ou seja, a vontade senhorial tinha supremacia na sociedade escravista. O que se percebe em relação ao estudo da escravidão é que a mesma enveredou pelas relações sociais, através das resistências e negociações que podiam existir entre senhores e escravizados. Assim, no convívio diário os escravizados utilizaram-se dos “bons serviços” como alternativa para conquistar a liberdade.

O texto das cartas de alforria abrem frestas que revelam as relações de poder entre senhores e seus escravizados. Nos fragmentos das histórias de homens e mulheres escravas, Robert Slenes (1999) destaca que o discurso senhorial nas cartas de alforria enfatizava o caráter de concessão e de doação das mesmas. Os textos são:

Declarações que transformaram processos históricos reais e de mão dupla em axiomas, onde aparentemente apenas o enunciante detém a iniciativa (...) congelam o conflito, fazendo com que se esqueça o escravo que, nada possuindo, convenceu o senhor a formular o axioma, através de sua fuga de ontem. (SLENES, 1999, p. 207).

Nos escritos das cartas de alforria, emergem o retrato do poder senhorial como preponderante, no entanto, os cativos buscaram acordos e negociações nessas relações de mão dupla. As manumissões, embora fossem redigidas obedecendo ao padrão jurídico no período colonial e no império, eram documentos produzidos pelos senhores e que revelavam as relações que mantinham com os seus cativos. Michel Foucault (2012) afirma que os discursos são controlados pelas instituições que detêm o poder. Foucault explicita sobre dois tipos de controle do discurso, como o interno e o externo, em que os meios de controle externo, o autor os chama de sistema de exclusão, ou seja, o que pode ou não ser dito. Os discursos nas cartas de alforria refletiam as relações entre senhores e escravizados, em que a “ausência” dos cativos faziam parte das relações escravocratas.

O sistema escravista brasileiro não deve ser mais analisado a partir do viés da violência entre senhores e escravizados, não negando a mesma, pois entendemos que muitas relações escravistas partiam dessa crueldade. Todavia, devemos ampliar o nosso olhar para essas relações e compreender as negociações, resistências e barganhas para conseguir a liberdade.

As análises que se seguem são interpretações a respeito das justificativas dos senhores para conceder a liberdade aos escravizados. Vejamos então, 12 exemplos de alforria e as justificativas dos senhores na concessão da liberdade. Dentre essas modalidades de alforrias, analisaremos 5 cartas de alforria, a partir das relações sociais entre senhores e escravizados que culminaram na liberdade.

Tabela 2: modalidades e justificativas nas alforrias

Nome do Escravo	Ano da Alforria	Modalidades	Justificativas
01 Pedro	1855	Alforria gratuita	Compensação pelos bons serviços prestados.
02 Anna	1857	Alforria paga	A mãe da escrava Anna comprou a sua alforria pelo valor de “cento e cinquenta mil reis”.
03 Benedita	1869	Alforria paga	A escrava comprou a sua última parte pelo valor de “duzentos mil reis”.
04 Henriques	1868	Alforria gratuita	Liberdade da metade do escravo pelo senhor, sendo este seu padrinho de batismo.
05 Joana	1857	Alforria condicional	A escrava só teria plena liberdade após a morte dos seus senhores.
06 Marcelina	1857	Alforria condicional	A escrava só teria plena liberdade após a morte do seu senhor.
07 Bibiana	1856	Alforria gratuita	A escrava recebeu a alforria pelos bons serviços prestados.
08 Mauricia	1856	Alforria gratuita	A escrava recebeu a alforria pelos bons serviços prestados.
09 Francisca	1887	Alforria paga	A escrava comprou a sua alforria pela quantia de “oitocentos e vinte e um reis”.
10 Gonçala	1856	Alforria paga	A escrava comprou a sua alforria pela quantia de “cento e dez mil reis”.

11	Manoel	1856	Alforria gratuita	O escravo recebeu a alforria pelos bons serviços prestados.
12	Chatarina	1855	Alforria gratuita	A escrava recebeu a alforria pelos bons serviços prestados e pelo amor de Deus.

Fonte: **ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ**. Livros Notas e Escrituras de Compra e Venda, Cartório de 1ª Ofício da cidade de Teresina, 1850 – 1888.

As justificativas variavam de acordo com a modalidade de alforria outorgada. Dessa forma, as cartas que não envolviam pagamento, as gratuitas ou condicionais não pagas, os senhores procuravam detalhar mais os motivos pelos quais estavam alforriando, já as cartas de alforria onerosas os senhores não detalhavam muito, enfatizavam mais o valor da alforria. Nas modalidades gratuitas e condicionais não pagas, os senhores expressavam de forma mais explícita as relações que os uniam aos cativos, além de reafirmarem os comportamentos desejados, baseados no reconhecimento das qualidades e os serviços prestados pelos escravizados.

Para ilustrar as circunstâncias das alforrias, iniciaremos com a carta de alforria do escravizado Pedro, em que a senhora Francisca Xavier dos Anjos registrava a mesma em Teresina no ano de 1855:

Eu abaixo assignado Sou Senhora e possuidora d'um escravo de nome Pedro, Nação Angico, de idade franco mais ou menos, sessenta anos, que o houve por herança de minha finada mai Dona Ursula Maria de Santa Rita, a cujo escravo tenho libertado, em compensação dos bons serviços que me tem prestado, pelo que posso dizer, digo poderá gozar de dita liberdade como se captivo nunca fora e nem poderão os meus herdeiros em tempo algum contrariar esta minha muito livre e espontanea vontade antes será pelas leis garantida. E para validade e por não saber escrever e nem ler, pedi a meu sobrinho Raymundo Fizino de Lima Almeida que esta por mim escrevesse e assignasse e em prezença das testemunhas. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. Livro de notas e ofícios nº 1, Teresina, 1855-1856).

A alforria do escravizado Pedro foi concedida sem ônus, no entanto, foi uma compensação pelos bons serviços prestados ao longo dos anos, em que a senhora deixa claro que o cativo foi uma herança deixada por sua mãe e que aos sessenta anos de idade o escravo deveria ser liberto, ou seja, quando a sua força de trabalho já não rendia mais. Outro aspecto a ser analisado é que para o documento ter validade teria que ser registrado em cartório, porém a senhora não sabia ler e nem escrever, solicitando ao seu sobrinho que escrevesse a assinasse na presença de testemunhas.

Destacamos aqui a participação das mulheres no conceder das alforrias em que elas cuidavam desses assuntos na ausência da figura masculina, já que a sociedade oitocentista era patriarcal. Para Katia Mattoso (1982), a mulher casada só podia conceder manumissão a um escravizado com autorização do marido, salvo se este estivesse no leito de morte, quando ela se tornava igual ao esposo. Em uma sociedade com mentalidade patriarcal hegemônica, o percentual de mulheres que libertavam foi limitado na cidade de Teresina, onde muitas delas recorriam aos homens da família para conceder a liberdade aos escravizados.

Diante da análise das cartas de alforria, torna-se necessário compreender o que seria liberdade para os escravizados, a partir do conceito de Marcos Carvalho (1998), associando as experiências dos personagens históricos.

(...) às vezes é tomado como se fosse um fenômeno estanque, a-histórico um “dado” que existe ou não. Contrariando essa tendência, a liberdade aqui é entendida como um processo de conquistas que podiam ser graduais ou bruscas, avançarem ou recuarem. A rigor, não existe liberdade, ou não liberdades absolutas. O que existe é um permanente vir a ser-desdobramentos de conquistas que têm que ser contextualizados no espaço e no tempo. (CARVALHO, 1998, p. 15).

O conceito de liberdade para o autor é visto como algo ligado às experiências históricas, em que os sujeitos negociam e conquistam e para os cativos as alforrias eram a possibilidade para alcançar a liberdade. Juridicamente, o documento,

“humanizava” o cativo, passando esse de condição de “coisa” para ser livre. No entanto, as recorrentes frases nas cartas, como: “como se de ventre livre nascesse”, “gozar de dita liberdade como se cativo nunca fora”, não proporcionou aos ex-cativos a aceitação e socialização no mundo dos livres e nem apagou da memória dos mesmos todo o sofrimento e dor causado ao longo da escravidão.

Apesar da política senhorial se concretizar, a alforria possuía significados especiais para os escravizados, pelo fato de que muitas alforrias no Brasil foram compradas pelos próprios cativos, por seus familiares e por terceiros com os quais teciam laços de sociabilidade. Entre as alforrias com ônus temos o caso da “escravinha” Anna de 5 meses de idade, de quem Antonio Ribeiro Reverdoza passou a carta de alforria depois que a mãe da criança pagou pela mesma:

Carta de liberdade passada a favor da escravinha de nome Anna. Digo eu assignado, que entre os mais bens que possuo em manço e pacifica posse livre e desembargados, de dividas, herança, hypotheca, sequestros, embargados, e bem afim huma escravinha que ainda não tem o baptismo da igreja, sim foi baptizada em caza com o nome de Anna, filha da minha escrava Joana, mulata, cuja escravinha e mulata bem alva, com idade cinco mezes, a qual dita escravinha Anna, a forro, como de facto forrado a tenho de hoje para sempre pelo preço e quantia de cento e cincoenta mil reis moeda corrente que da própria mai ditta recebi ao desta, e fica de hoje em diante a mesma libertada gozando de sua liberdade, pois a faço de minha própria vontade sem constrangimento de pessoa alguma. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. Livro de notas e ofícios nº 2, Teresina, 1857).

Nessa carta de libertação podemos perceber que a mãe da escravizada Anna acumulou pecúlio, com o objetivo de comparar a liberdade da sua filha. Algumas mães com o objetivo de libertar os seus filhos recorriam a terceiros para ajudar na compra das alforrias. O historiador Mairton Silva (2008) afirma que as mulheres escravas tinham suas vidas divididas entre o

convívio da rua e os afazeres da casa. Com isso, muitas cativas puderam desenvolver na cidade trabalhos de ambulantes, quituteiras e lavadeiras.

Outro aspecto que chama atenção na carta de liberdade da escravizada Anna é o seu não batismo na igreja. A escravidão no Brasil desencadeou adequações sociais e culturais em todos os aspectos possíveis, e com a religiosidade não foi diferente, pois a legislação eclesiástica via a necessidade de doutrinar e catequisar os cativos, e que era obrigação dos senhores, segundo as Ordenações Filipinas:

E se algum dos ditos escravos, que passe da idade de dez anos, se não quiser tornar cristão, sendo por seu senhor requerido, faça-o o seu senhor saber ao prior ou cura da igreja, em cuja freguesia viver, perante o qual fará ir o dito escravo; e se ele, sendo pelo Prior e Cura admoestado, e requerido por seu senhor perante testemunhas, não quiser ser batizado, não incorrerá o senhor em dita pena. (ORDENAÇÕES FILIPINAS, 2004, p. 1.247).

Como se destaca no excerto, o batismo era uma obrigação imputada aos senhores de escravizados, talvez seja por isso que o senhor Antonio Ribeiro deixa registrado o não batismo da criança na igreja, já se precavendo das sanções e punições que poderia sofrer por parte do estado.

As relações de sociabilidade entre senhores e escravos reverberavam no leito de morte. O historiador Eduardo França Paiva (2000) destaca que o testamento visava a proporção do funeral e à salvação da alma de uma pessoa, além de reger sobre herança. Com isso, se o indivíduo possuísse herdeiros forçados, quer ascendentes ou descendentes, eles somente poderiam dispor livremente de um terço desses bens. Como a alforria testamentária da escravizada Benedita:

Lançamento da carta de liberdade de uma parte ultima se achara ao cativo de um dos herdeiros no inventario do finado Antonio da Silva Lima. Era filha da escrava Francisca, cuja parte tenho acordado e resolvido mediante dusestos mil reis, dou por esta plena liberdade como se de ventre livre nascefse. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. Livro de notas e ofícios nº 12, Teresina, 1869-1870).

A escravizada Benedita como propriedade do senhor Antonio da Silva Lima foi deixada de herança para seu filho, como mostra a carta de liberdade, em que a mãe da escravizada teve que comprar a sua última parte, demonstrando que uma outra parte da cativa já tinha sido libertada, talvez por um outro herdeiro ou pelo próprio senhor. A morte do senhor podia significar um período de incerteza, pois os escravizados estavam sujeitos a herdeiros inescrupulosos. As nuances e os percalços das alforrias demonstram relações que percorreram caminhos não lineares e difíceis para os escravos.

A historiadora Nayanne Magna (2018) na sua pesquisa sobre os trabalhadores escravizados na cidade de São Raimundo Nonato percebeu que as alforrias concedidas no período de 1865 a 1869 foram compradas com valores mais altos, pois os escravizados conseguiram acumular quantias significativas para tal realidade em que viviam.

As relações sociais estabelecidas pelos cativos culminaram nos laços de apadrinhamento, expressos através do compadrio. Apesar de ser uma relação complexa, a autora Ligia Bellini (1988) destaca que é bem provável que esses contraditórios papéis podem também ter sido o motivo que levou os senhores a alforriarem seus escravizados afilhados. O apadrinhamento era visto como uma proteção para com o seu afilhado, representando para o cativo a perspectiva da liberdade. Como é o caso do escravo Henriques que foi alforriado por seu padrinho de batismo Antonio Ribeiro Soares:

Digo eu abaixo assignado que sou possuidor da metade do valor de um escravo de nome Henriques, cabra com vinte e um annos de idade, pouco mais ou menos, e d'outra metade era senhor e possuidor o meu irmão o finado Gregorio Manuel José Ribeiro Soares. Em consideração a sou o dito escravo meu afilhado de baptismo, nesta data tenho resolvido como resolver dar-lhe liberdade em sua metade, assim poderá dito escravo desta em diante gozar da metade de sua liberdade, como se nascesse ele de ventre livre. Theresina, seis de novembro de mil oitocentos sessecenta e oito. Antonio Ribeiro Soares. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. Livro de notas e ofícios nº 12, Teresina, 1868)

A análise dessa carta de alforria, leva-nos a uma série de indagações a respeito da concessão da liberdade. A primeira seria que o dito escravizado tenha sido recebido como parte de uma herança para os irmãos, e que o senhor Gregorio Manuel era possuidor da outra metade do cativo, porém o mesmo já havia falecido. E em consideração ao escravizado Henriques, o senhor Antonio Ribeiro que é o seu padrinho de batismo resolveu alforriá-lo na parte que lhe cabia, como devidamente descrito na ditada carta, pois não há comprovação que a outra metade do escravizado tenha sido alforriado.

Dentre as cartas de alforria registradas em Teresina na segunda metade do século XIX, destaca-se a alforria condicional e gratuita que representava uma estratégia de controle atrelado ao ato de “generosidade” por parte dos senhores. Como mostra a carta de liberdade passada a favor da escravizada Joana:

Digo eu Paulino José da Paz, e minha mulher Anna Narcija d'Oliveira, abaixo assignamos que entre os mais bens que possuímos em mança e pacífica posse, livres e desembargados de penhora, sinistros e embargos, e bem afsim huma escrava mulata de nome Joana, de idade de vinte e quatro annos, mais ou menos, filha natural da nossa escrava Thereza, cuja escrava Joana depois de nosso fallecimento fica forra e liberta como se fosse nafcesse de ventre materno, cuja alforria lhe concedemos por esmola e em attenção pelos bons serviços que nos tem prestado, e não poderão em tempo algum os meus herdeiros presentes e futuras serem contra, porque a fazemos de nofsa espontaneas vontades, sem constrangimento de pessoa alguma. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. Livro de notas e ofícios nº 2, Teresina, 1857).

Por esmola e atenção aos bons serviços prestados e a morte dos seus senhores eram condicionantes que determinavam a alforria da escravizada Joana. Os laços de dependência estabelecido entre senhores e escravizados frustravam as expectativas dos cativos, tendo que acompanhá-los e servi-los por muitos anos até de fato alcançar a liberdade. Assim, entendemos que a alforria condicional ao falecimento, impunha uma postura pautada na obediência para que o seu senhor não revogasse a carta de liberdade.

Sejam alforrias condicionais, pagas ou gratuitas, os senhores concederam liberdade aos cativos que obedeciam e que se dedicavam a prestar bons serviços. Tais justificativas expressavam tanto o domínio senhorial quanto a mobilização do escravizado para alcançar a liberdade. Sidney Challhoub (1990) diz que a “ideologia da alforria seduzia” os escravizados, tornando-se sutilezas da dominação escravista. Mas acreditar nesse símbolo de poder não significava a passividade do cativo, pois devemos pensar a alforria como estratégia das relações entre esses agentes do sistema escravista.

Considerações Finais

A prática da alforria no final do século XIX estava vinculada a política de domínio senhorial, atuando de maneira ideológica, no sentido de produzir escravizados obedientes e dependentes dos seus senhores. Os registros das alforrias nos livros de notas nos faz perceber as justificativas e características das relações entre senhores e escravizados na negociação pela liberdade. As cartas de alforrias eram documentos “privados” que ao serem registrados nos cartórios tornariam público as concessões da liberdade. Nos textos conseguimos perceber um processo de via de mão dupla, no qual senhores, escravizados, familiares destes e terceiros que configuravam relações sociais dinâmicas e complexas em torno da alforria.

Através das cartas de alforria na cidade de Teresina, apontamos estratégias e negociações utilizadas pelos escravizados na trajetória de conquista da liberdade, em uma região em que o ambiente “urbano” estava imbricado com o ambiente rural. Ao destacarmos as relações sociais entre senhores e escravizados, através da resistência e negociação, estamos historicizando o escravismo brasileiro, a partir das múltiplas atuações desses sujeitos nesse processo histórico. Diante das cartas de alforria aqui analisadas, podemos afirmar que existiu uma predominância de alforrias gratuitas que

estavam condicionadas aos bons serviços prestados e obediência aos seus senhores e que o número de mulheres alforriadas foi maior que o dos homens.

Referências

BELLINI, Ligia. Por amor e por interesse: a relação senhor-escravo em cartas de alforria. In: REIS, João José. (org). *Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. Editora Brasiliense, 1988.

CARVALHO, Genimar Machado Resende de. **Construtores e aprendizes: cativos da Nação e educandos artífices nas obras públicas da construção de Teresina (1850/1873)**. Porto Alegre: FCM Editora, 2013.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850**. Recife: Ed. Universitária- UFPE, 1988.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de. Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Código Filipino ou Ordenações e leis do reino de Portugal, recompilados por mandado d'el rei Dom Filipe I. Cândido Mendes de Almeida (compilados). 14 ed. Rio de Janeiro: Instituto Filomático, 1870. 5 volumes.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Sobre os silêncios da lei: lei costumeira e positiva nas alforrias de escravos no Brasil do século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

FALCI, Miridan. B. K. Escravos do Rei: os construtores de que ninguém fala. In: SANTOS NETO, Antonio. F. (Org.) **Teresina 160 Anos**. 2. ed. Teresina: O Dia, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no college de France**, providenciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LIMA, Solimar. **O Braço forte: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí (1822-1871)**. Passo Fundo: UFP, 2005.

MATTOSO, Kátia de Queiros. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

NUNES, Odilon. **Pesquisa para a história do Piauí**. V. IV. Teresina: FUNDAPI, Fundação Monsenhor Chaves, 2007.

PAIVA, Eduardo França. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos**. São Paulo: Annablume, 1995.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VIANA, Nayanne Magna R. **Traquejos e Labutas: trabalhadores escravizados no sertão do Piauí (São Raimundo Nonato, segunda metade do século XIX)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

LUTA E RESISTÊNCIA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA EM TERESINA - PI

Gianne Carline Macedo Duarte Ferreira
Maria da Vitória Barbosa Lima

Introdução

Revelar a história é fazer justiça! Por que nós duas estamos conversando aqui? Porque nós temos a ciência e a consciência. Foi despertada a nossa consciência sobre o que os nossos antepassados fizeram. Então, a gente não pode deixar morrer essa história. A gente não pode ser governada por príncipes e princesas a nossa vida toda [...] (OLIVEIRA, 2021 apud MATHEUS, 2021)

A fala de Maria Lúcia Oliveira revela a necessidade que temos de conhecer a nossa história e torná-la visível a todos(as). Esta líder comunitária fala do lugar Boa Esperança, localidade ribeirinha, às margens do Rio Paraíba, localizada na capital piauiense, Teresina-PI. Localidade esta, que desperta o interesse de uma das autoras deste artigo devido a sua relação com a comunidade. Em 1994, esta autora e os pais retornaram à cidade de Teresina, e passaram a morar no bairro vizinho à comunidade Boa Esperança, ou seja, no bairro Nova Brasília. Assim, sua vida foi atravessada pela comunidade através dos alimentos, objetos de cerâmica e seus benzimentos e rezas, e, intensifica-se em 2014, a partir da ordem de despejo devido às obras de duplicação da Avenida Boa Esperança e os atos de resistência da comunidade para permanecer na localidade.

A fala inicial deste trabalho, da senhora Maria Lúcia, afina-se com o que Adichie (2019) discute em sua obra *O Perigo da História Única*. É necessário trazer à tona o que os nossos ancestrais fizeram e insistir que as histórias de uma comunidade ribeirinha importam:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 19).

“Revelar a história é fazer justiça!” É dizer que existem muitas histórias que nós devemos contar, principalmente para empoderar, humanizar e acrescentar que há persistências, ideológicas que diferenciam os grupos humanos e que inferiorizam, sobretudo, os africanos e seus descendentes diaspóricos. São marcos de uma história do ponto de vista colonial no tempo presente, como nos lembra Michel Hamenoo (2008), ao se referir aos europeus do século XV, que descreviam os africanos como ‘uma raça menor e carente de lei’ e insiste que esta história deve ser questionada e superada.

A esse respeito, Munanga (2009) sensibiliza o leitor para uma história que rompa com pensamentos permeados de uma herança intelectual colonialista e que realça a importância das escolas para que neste ambiente seja ensinado os contributos da África para a formação da civilização universal e do povo brasileiro. Ideias estas também presentes na escrita de Adichie (2009) e Hamenoo (2009).

Romper com o pensamento colonialista nos permite problematizar nosso tempo presente e nossas áreas de confluência. Assim, considerando a Comunidade Boa Esperança nos questionamos: quem são as pessoas que moram na Comunidade? O que as levou a viverem na Comunidade? Quais são suas experiências de vida na Comunidade? Por que as autoridades municipais almejam desalojar essas famílias? Quais meios essas pessoas utilizam para resistir à ação governamental? Estas são algumas indagações que surgiram ao entrarmos em contato com a causa da Comunidade Boa Esperança.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo contribuir para o conhecimento das famílias que vivem na Comunidade Boa Esperança através de suas falas e identificar suas formas de

luta e resistência à ação de desapropriação empreendida pelas autoridades municipais de Teresina, capital do Piauí. As fontes a serem analisadas são os depoimentos contidos no Museu Virtual da Comunidade Boa Esperança¹ que são de domínio público e estão disponibilizadas através da rede mundial de computadores.

Assim, este estudo se insere no paradigma qualitativo de investigação, pois o teor das informações obtidas é mais importante, para os objetivos do trabalho, que a frequência com a qual elas aparecem. Não é à toa que para René Barbier (2002), o pesquisador das ciências humanas não pode prescindir do que ele denomina escuta sensível. Esta não é uma simples escuta com os ouvidos, é a capacidade do pesquisador de sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. Isso não significa identificação ou adesão às referências do outro, mas uma abertura para compreendê-las.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos as falas de famílias da Comunidade Boa Esperança, depois suas estratégias de resistência com a criação do Centro de Defesa Ferreira de Sousa e do Museu Virtual da Comunidade Boa Esperança, expondo suas seções e seu processo de materialização seguido da caracterização do PLN enquanto projeto urbanístico ou apagamento das comunidades tradicionais na cidade de Teresina-PI e como as famílias atingidas vem se articulando para defender suas práticas tradicionais e o direito à moradia.

1 Disponível em: <https://www.museudaboaesperanca.org/> Acesso em: 23/05/2022.

Falas e Marcas: histórias e memórias

Certeau (1982) nos faz refletir sobre as relações de um lugar com os seus moradores e quais seriam os procedimentos de análise para chegarmos à etapa da escrita. Assim, observamos a necessidade de aprofundar leituras sobre história e memória para a continuação deste escrito e trazemos à tona o texto *Movimentos Sociais, Memória e História* escrito por Rosa Maria Godoy Silveira (2008). Para a historiadora, a memória é a base de todo conhecimento e é o que “alimenta a existência das pessoas e os movimentos sociais de forma ativa”. Ela menciona que ao se tratar de movimento social a memória trará o aspecto individual e o aspecto coletivo e dessa forma acontece o registro de suas experiências que são plurais e singulares. Assim, a memória configura-se como um elemento indispensável ao ofício de historiar. (SILVEIRA, 2008)

Por intermédio de tais reflexões passamos a compreender a memória como um arcabouço de vestígios que revelam marcas que devem ser analisadas considerando o tempo de quem fala e o espaço de onde fala. De tal modo, antes de apresentar as falas de uma comunidade ribeirinha, é importante registrar que a história compreende uma parte mínima das vivências de uma cidade e que para materializar este escrito escolhemos privilegiar as **marcas** e as **falas** dos moradores da Comunidade Boa Esperança e as táticas de resistências que usam para que seus saberes e fazeres não sejam apagados.

Assim, as famílias ameaçadas de desapropriação pelo PLN, tem se organizado em torno do Centro de Defesa Ferreira de Sousa – CDFS, com o objetivo de preservar suas memórias, suas histórias, seus saberes e práticas. Vale lembrar que no ano de 2015 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN emitiu confirmação a respeito da existência de várias comunidades tradicionais na região, que vivem dos recursos que a natureza oferece e que possuem casas que utilizam para preservação de tradições de matriz africana

e outros ritos tradicionais. Bem como as atividades que os moradores(as) da região desenvolvem nas olarias, nas vazantes, nas plantações de milho e feijão nos seus quintais e criação de animais. Em 2019, a comunidade da Boa Esperança, uma das regiões atingidas pelo PLN, se autorreconhece remanescente quilombola e atualmente luta pela demarcação do seu território. (DEMARCA, 2021; IPHAN, 2015)

Agora, apresentamos ao leitor, falas de dois moradores da Comunidade Boa Esperança: Maria Lúcia e Novinho, em seus relatos, percebemos a relação dela e dele com a comunidade, as ações de resistência visando o não apagamento de seus saberes, a intimidade com as plantas que curam e com a vazante e alguns dos impactos do PLN para a comunidade.

A fala de Maria Lúcia em Maria Lúcia conta a história da comunidade Boa Esperança, revela que a ativista vive na Boa Esperança desde o seu nascimento em 1970. Para ela, o local representa a última comunidade com raiz indígena e negra da cidade e denuncia que a região nunca foi assistida pelo poder público e assim os moradores aprenderam a se relacionar com a terra buscando a sobrevivência, através de trabalhos que estão relacionados à pesca, vazante e a olaria. Para ela, a comunidade tem tradição da cultura negra e quilombola e a luta dos moradores tem por objetivo preservar além da cultura, a natureza e as águas da região.

Em *“Novinho conta a história da comunidade Boa Esperança”*, Raimundo Pereira da Silva Filho, historiador e vazanteiro, mais conhecido como Novinho, nos diz que a comunidade está em processo de autorreconhecimento quilombola e é território de diversos povos e comunidades tradicionais, dentre eles: povos de terreiro, vazanteiros, pescadores, ribeirinhos, rezadeiras, griôs, antigos vaqueiros e pessoas que conhecem a história da fundação da cidade. Segundo ele, o objetivo do Centro Ferreira de Sousa é proteger, identificar e salvaguardar o patrimônio cultural dessas comunidades.

Novinho traz alguns dados sobre os povos tradicionais da região que de acordo com ele são mais de 300 (trezentos) terreiros de matriz afrorreligiosa que se utilizam de ervas e plantas nativas que crescem às margens dos rios e pensando nessa prática o CDFS realizou ação de plantio de plantas e ervas nativas nas margens dos rios, dentre elas: angico preto, angico branco, taboca e jucá - plantas que são usadas para remédios e benzimentos. A ação trouxe as benzedeiras mais antigas da comunidade para fazer oficinas sobre essas plantas. Para ele, o PLN, através da desapropriação das famílias, coloca em risco os conhecimentos tradicionais dos moradores.

Em outro depoimento *“História sem Máscaras”*, Novinho fala sobre a história negada de Teresina, diz que a história que nos é apresentada sobre a cidade é conservadora e tradicional e que historicamente nega a existência das pessoas negras e pobres. Novinho cita 3 (três) mitos que envolvem a cidade de Teresina. O primeiro é que Teresina é a primeira cidade planejada do Brasil - ele diz que a primeira cidade planejada do Brasil é Salvador. O segundo mito se faz em relação ao título de fundador da cidade que Saraiva recebe. Para ele, Saraiva é um forasteiro que convenceu as autoridades da época que a margem do Poty seria uma boa região e que contribuiria para o transporte e produção de alimentos.

Novinho, pronuncia que Saraiva quando chega à região se depara com pessoas pobres, indígenas e negras, que carregavam a ancestralidade e um outro grupo de pessoas mais ricas do Poty, conhecidas como homens bons, e que Saraiva doou quarteirões para essas famílias na região da Chapada do Corisco. No entanto, a população continuou vivendo no Poty e lembra dos negros escravizados que vieram com Saraiva para a construção da cidade, com o tempo esse grupo começa a se aglomerar aos redores do centro e quando são expulsos acomodam-se às margens dos rios e lagoas da zona norte e então começam a plantar e trabalhar. O terceiro mito se refere ao mestre de obras João Isidoro França, português de nascimento, que esteve na

comitiva de Saraiva para comandar as primeiras edificações da cidade. No entanto, para Novinho, o mestre João Isidoro França não fora o grande construtor de Teresina, pois o mesmo foi demitido, porque os prédios que por ele foram construídos, caíram.

O último vídeo/depoimento selecionado para este texto é um discurso proferido por Lúcia Oliveira na escadaria da prefeitura de Teresina no dia 8 de maio de 2021. Trata-se de um ato pela passagem do dia da mulher. O vídeo inicia com Maria Lúcia lembrando as promessas que o atual prefeito de Teresina havia feito à comunidade durante o período da campanha. Uma delas foi o título da posse da terra à comunidade. Ela continua a sua fala lembrando que é uma mulher nativa, oleira que vem de uma ancestralidade indígena e negra, que vem da cultura do barro, de plantar nas vazantes e da pesca. Diz que a existência da comunidade está ameaçada desde os anos 2000 devido ao PLN. Lembra que a luta da mulher negra não inicia no dia 8 de março, que a luta inicia muito antes quando as mulheres negras foram trazidas à força para o Brasil, escravizadas e estupradas. Lembra que na década de 1970, na zona norte não haviam creches, escolas ou hospitais, que os partos eram realizados pelas parteiras, rezadeiras e mães de santo e exige respeito pela cultura, e diz que o povo está resistindo às tentativas do governo de retirar os modos de viver e fazer do povo negro. Continua lembrando e citando o nome de mulheres que morreram e adoeceram em consequência do projeto e exige uma reparação histórica, respeito e direito à moradia. Lembra que as mulheres trabalham em rede e uma aciona a outra e compara as mulheres a formigueiros e águas, que vem por baixo, e diz que quando eles menos esperarem as mulheres chegarão à tona.

As falas de Maria Lúcia e Novinho ressaltam a força e a coragem de um povo em preservar sua memória e revelar sua história. Mostram ainda uma outra forma de olhar as histórias

e memórias dos moradores e moradoras de uma comunidade de Teresina, evidencia a força da comunidade em manter sua cultura, práticas e vivências coletivas.

Estratégias de luta e resistência: O Centro de Defesa Ferreira de Sousa e o Museu Virtual da Comunidade Boa Esperança

Beatriz Nascimento (2018), historiadora, é uma das pioneiras acerca dos estudos sobre quilombo e ensina que numerosas foram as configurações de resistência do povo negro para manter sua história. Revela que o conceito original de quilombo é originário dos africanos bantos e que o mesmo vem sendo modificado ao longo da História do Brasil. Segundo a autora, estamos diante de uma história repleta de incoerências. No entanto, a estudiosa, não desanima o leitor e enfatiza que foram as incoerências que fizeram com que o quilombo fosse enxergado com uma das páginas mais belas da nossa história recentemente. (NASCIMENTO, 2018).

O quilombo é memória, é história, é o *ser*, assim nós o entendemos na década de 70. Era o nosso lema para a recuperação de nossa identidade, de nossa ancestralidade, de *ser* no mundo adverso. (NASCIMENTO, 2018, p. 348).

Diante do exposto perguntamos: e quais seriam as estratégias de luta e resistência de uma comunidade autorreconhecida quilombola em Teresina, capital do Piauí, no século XXI?

Como estratégia inicial de luta destacamos a criação do Centro de Defesa Ferreira de Sousa. O centro foi criado em 2008 e leva o nome de um dos primeiros moradores da Avenida Boa Esperança. O centro de defesa é formado por famílias atingidas pelo PLN e dentre os seus objetivos estão: o direito à moradia; identificar, preservar as memórias e histórias dos moradores da comunidade e segue reivindicando o reconhecimento da comunidade Boa Esperança enquanto remanescente quilombola. (RODRIGUES NETO; LIMA, 2017)

Outra ferramenta de luta para destacar é o Museu Virtual da Boa Esperança. Enfatizamos que no dia 5 de junho de 2021 foi inaugurado o **Museu Virtual da Boa Esperança**, através do *youtube*® e do *Facebook*®², um museu virtual que se acrescenta ao **museu vivo e itinerante** através das vivências e da sabedoria viva que existe no local, pois nele é possível encontrar fotografias, notícias, produções acadêmicas, histórias de vida e memórias coletivas dos vazanteiros, rezadeiras, benzedadeiras, oleiros, pescadores, bordadeiras. A elaboração do Museu pela comunidade contou com o financiamento da *Fundação Perseu Abramo* via edital de chamada pública. (LAGOAS DO NORTE, PRA QUEM, 2021)

O Museu foi elaborado pela comunidade que juntou esforços e contribuições coletivas para alocar, além dos elementos já citados, pedaços de memórias e histórias, como por exemplo: instrumentos de trabalho, telhas, tijolos, bicicleta que representam a cultura e a arte de uma região tradicional e ancestral de Teresina. (COMUNIDADE BOA ESPERANÇA LANÇA MUSEU VIRTUAL, 2021). Acrescentamos que estes elementos também simbolizam e registram a forma de trabalho da região e sua contribuição para a cidade. Seja através dos tijolos e telhas que contribuíram para a construção da cidade, seja através da bicicleta – o meio de transporte que era utilizado para atravessar a cidade levando em seu jacá³ alimentos produzidos na região para serem comercializados e alimentar os habitantes das diversas zonas da cidade. (MUSEU DA BOA ESPERANÇA, 2022).

2 Endereço em [https:// www.facebook.com/groups/8397071627553075](https://www.facebook.com/groups/8397071627553075). Acesso em 28 maio 2022.

3 Entendo por Jacá um cesto produzido a partir de palmeiras usado para guardar ou transportar alimentos e objetos – muito usado na zona norte de Teresina.

É importante mencionar que a plataforma é mais um dos instrumentos de luta e busca por visibilidade dos povos tradicionais e ribeirinhos de Teresina e é administrado pelo CDFS. Dizendo de uma outra forma: o museu tem por escopo o fortalecimento da ancestralidade e da cultura coletiva das famílias ameaçadas de desapropriação pelo PLN. Através do museu a comunidade deseja perpetuar a vida e o cotidiano da região como forma de “opor-se ao apagamento e até a destruição de seus espaços de pertencimento”. (COMUNIDADE BOA ESPERANÇA LANÇA MUSEU VIRTUAL, 2021).

Segundo Andrade e Rocha (2019), Lúcia Oliveira, presidente do CDFS chamou a atenção para a preservação das memórias da comunidade e iniciou um processo de arrecadação de objetos que trazem consigo pedaços de suas histórias, dentre eles: fotografias, rádios, bicicleta, pilão, gamela e não apenas elementos físicos, mas as lembranças que antes estavam guardadas apenas na memória dos moradores da região e perpetuados através da oralidade agora estão eternizados e podem ser visualizados por todas as pessoas. Chamamos especial atenção para as abas *A vida em vídeo* e *história de vida* onde é possível acessar o registro da cultura, modo de vida e tradições da e na região.

A aba *A vida em vídeo* possui 11(once) depoimentos que versam sobre o cotidiano na cidade contada pelos próprios moradores, são relatos que englobam o tempo presente em uma ação constante de proporcionar visibilidade, cor e vida e acolher memórias a um grupo que vem sofrendo com as tentativas recorrentes de apagamentos e exclusão.

O museu está dividido em várias seções, entre elas: *exposições, notícias, audiovisual, onde estamos, contato, documentos e produções acadêmicas*. A aba *Quem Somos* foi pensada para reforçar o site como mais uma ferramenta de luta dos povos e comunidades tradicionais que vivem na região das Lagoas do Norte. Na aba *Acervo* há materiais sobre a comunidade e produzidos pela comunidade. Esta aba está dividida em:

ensaios (contém fotos de manifestações culturais, dentre elas o Bumba-Meu-Boi e cerimônias religiosas,), *a vida em vídeo* (apresenta vídeos do cotidiano dos moradores e moradoras gravados pela comunidade), *história de vida* (oferece entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade), *coisas que falam* (*objetos* que estão expostos no museu físico e itinerante). Vale lembrar que o museu continua em construção e há uma aba para contato objetivando que cada vez mais pessoas possam acrescentar materiais, memórias e histórias ao museu. (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2021).

Programa Lagoas do Norte: urbanização ou apagamento?

O Programa Lagoas do Norte (PLN) é um programa urbanístico na perspectiva da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), que visa investimentos na área da habitação, drenagem urbana, saneamento básico e infraestrutura viária impactando 13 dos 25 bairros da Zona Norte de Teresina. No entanto, algumas famílias que vivem na região não serão beneficiadas pelo programa, pois este projeto para ser executado necessita desapropriar mais de 2.000 (duas mil) famílias que residem na região (TERESINA, 2014a).

O programa movimenta a soma de 100 milhões de reais em investimentos. Desta soma, 70 milhões são provenientes do Banco Mundial (BM) e 30 milhões da própria prefeitura de Teresina e do Governo Federal por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). (TERESINA, 2014a). Para a segunda fase do programa, serão investidos 396.880.723,00 reais, dos quais 50,1% serão provenientes do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e outros 49%, oriundos da PMT e do Governo Federal (TERESINA, 2014b). E ainda, 33,24% dos recursos totais do Programa são destinados para implementação das remoções dessas famílias (TERESINA, 2007; TERESINA, 2014b).

Os bairros impactados pelo PLN configuram um grande centro turístico da cidade, compreendendo o Polo Cerâmico Artesanal que confecciona e vende produtos cuja matéria prima é a argila da região e confeccionados pelos moradores, o Parque Ambiental Encontro dos Rios – encontro dos rios Parnaíba e Poty -, local onde se comercializa lembranças para os turistas e se apresenta como possibilidade gastronômica. No entanto, o projeto impacta as famílias ribeirinhas que forçadas a um realojamento e ameaça os laços comunitários, as tradições e as memórias da região.

Em matéria veiculada no Jornal Cidade Verde, a história da Dona Helena é apresentada, bem como seu quintal com dezenas de plantas medicinais. Dona Helena diz que não entende o porquê deve deixar a sua casa, seu quintal e suas plantas medicinais. A matéria mostra também a Mãe Alice, mãe de santo, que chama a atenção para a relação com as desapropriações dessas famílias e a continuidade das religiões de matrizes africanas da região. (FONTENELLE, 2018).

No artigo *Lagoas do Norte: apagamento do espaço do convívio e do brincar* o autor apresenta a fala de Lucas que coloca que o reassentamento não considera os elementos socioculturais e contribui para a perda dos elementos culturais e cita o exemplo do bumba-meu-boi que depende da vida na comunidade e dos seus brincantes. (NOLETO, 2021).

Faz mister destacar que a historiadora Raquel Rolnik manifestou em novembro de 2019 sobre o PLN. Em artigo publicado em parceria com o CDFS é afirmado que o projeto não leva em consideração a natureza do lugar e as pessoas que nele habitam e defendem que os moradores da região a ocupam desde antes da implantação da capital. Para Sousa e Rolnik (2019), diversas comunidades tradicionais e ribeirinhas, praticantes de Bumba-meu-boi e povos de terreiro estão fadados a desaparecer.

Considerações Finais para um Esperançar

O Programa Lagoas do Norte enquanto grande projeto urbanístico apresenta elementos dissonantes e isso é devido aos atores sociais envolvidos. De um lado temos os representantes da Prefeitura e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e do outro os moradores da região. Os representantes do Estado alegam que a região é alagadiça e insalubre, enquanto os seus moradores discordam dessa afirmação e lutam pelo direito à moradia, pelo direito de preservar suas tradições, seus laços familiares, histórias e memórias.

Assim, os moradores seguem buscando visibilidade através da página do *Facebook*®, manifestações em frente à prefeitura, de vídeos, produções e falas dos moradores que registram suas histórias e memórias, que estão acessíveis no Museu Virtual da Boa Esperança, e denunciam as desapropriações involuntárias e exigem o direito à cidade.

Em suma, a luta dos atingidos pelo PLN tem ganhado cada vez mais destaque e sendo referência no que diz respeito ao direito à moradia e à cidade. A atual demanda da comunidade se dá através do reconhecimento enquanto território quilombola. Ou seja, a ação da Comunidade Boa Esperança e das organizações que auxiliam os seus moradores seguem em luta conjugando dia-a-dia o verbo esperançar.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANDRADE, Luan Rusvell de Abreu; ROCHA, Stenny Dyego Silva. Museu Da Resistência: Relato De Experiência Da Luta Pelo Direito À Memória Em Teresina-Pi. **Anais do Seminário Internacional O direito como liberdade 30 anos de O Direito Achado na Rua**, Brasília, 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: UNB, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CENTRO DE DEFESA FERREIRA SOUSA; ROLNIK, Raquel. **Banco Mundial e Prefeitura de Teresina ameaçam destruir modos de vida tradicionais**. 2019; Tema: Revitalização urbana. LABCIDADE. Disponível em: <http://www.labcidade.fau.usp.br/banco-mundial-e-prefeitura-de-teresina-ameacam-destruir-modos-de-vida-tradicionais/>. Acesso em: 27 jul. 2021

COMUNIDADE BOA ESPERANÇA LANÇA MUSEU VIRTUAL. Disponível em: <https://cidadeverde.com/diversidade/114112/comunidade-boa-esperanca-lanca-museu-virtual-memoria-lutas-e-reexistencia>. Acesso em: 19 maio 2022.

DEMARCA Boa Esperança. **Demarca Boa Esperança**, 2021. Disponível em: <https://demarcaboaesperanca.info/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FONTENELLE, Sarah. **Mulheres nos Terreiros da Esperança: Projeto de comunicação fortalece resistência em defesa de territórios**. Cidade Verde, Teresina, 26/07/2017. Disponível em: <https://cidadeverde.com/diversidade/85711/mulheres-nos-terreiros-da-esperanca-projeto-de-comunicacao-fortalece-resistencia-em-defesa-de-territorios>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Lançamento do Museu Virtual da Boa Esperança Reconexão Periferias**. YOUTUBE, 5 jun 2021. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=DickkRXZ20o>. Acesso em: 21 maio 2022.

HAMENOO, Michael. A África na ordem mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 109-131. Coleção Sankofa – Volume 1.

IPHAN. **Manifestação sobre a 2a etapa do Programa Lagoas do Norte na comunidade impactada.** Informativo Técnico nº 68 de 2015. Teresina, 2015.

LAGOAS DO NORTE, PRA QUEM? **Lançamento Do Site Museu Da Boa Esperança.** Teresina, 2 junho 2021. Facebook: ComitêLagoasDoNorte. Disponível: <https://www.facebook.com/ComiteLagoasDoNorte/photos/a.770268163130759/2002760346548195/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MATHEUS, Tatiane. **“O racismo é negado no Brasil todo, aqui não é diferente”.** Museu da Boa Esperança, Teresina, 18/02/2021. Disponível em: <https://www.museudaboaesperanca.org/post/o-racismo-%C3%A9-negado-no-brasil-todo-aqui-n%C3%A3o-%C3%A9-diferente>. Acesso em: 23 maio 2022.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 21-24. Coleção Sankofa – Volume 1.

MUSEU DA BOA ESPERANÇA. Disponível em: <https://www.museudaboaesperanca.org/>. Acesso em: 22 maio 2022.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. A luta dos Quilombos: Ontem, Hoje e Amanhã. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição.** [Brasil]: Editora filhos da África, 2018.

NOLETO, Diego. Lagoas do Norte: apagamento do espaço do convívio e do brincar. **Lunetas**, Teresina, 24/03/2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/lagoas-do-norte-teresina/>. Acesso em: 28 maio 2022.

RODRIGUES NETO, Edmundo, Ximenes; LIMA, Antônia. Jesuíta. Grandes projetos urbanísticos e participação política: análise do Programa Lagoas do Norte em Teresina. In: SILVA, M. do R. de F. e S. et al. (Org.). **Questão social e políticas públicas na atualidade.** Teresina: EDUFPI, 2017. p.

255-269.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Movimentos Sociais, Memória e História. **Universidade e Sociedade**. Brasília, ANDES-SN, p. 185-193, 2008.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação - SEMPLAN. **Programa Lagoas do Norte - Programa de Melhoria da Qualidade de Vida e da Governança Municipal de Teresina**. Teresina, 2014a. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/421811468017449924/pdf/E46750v10EA0P10losed011012014000v10.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação - SEMPLAN. **Programa Lagoas do Norte - Avaliação Ambiental do Programa de Melhoria da Qualidade Ambiental de Teresina**. Teresina, 2007. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/583721468021292553/pdf/E16180v20RAA04final053Mar306072.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação - SEMPLAN. **Programas Lagoas do Norte - Marco de Reassentamento Involuntário**. 2014b. Disponível em: <https://semplan.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2014/10/PLN-II-Marco-de-Reassentamento-2014.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CULTURA POPULAR E IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA: DISSCUSSÕES SOBRE O PATRIMÔNIO IMATERIAL PRODUZIDO PELO CENTRO DE FOLCLORE E ARTE POPULAR DE CAXIAS (CEFOL)

Eva Erlene Franco de Sousa
Fabiana Leite da Silva

Introdução

É importante trazer discussões a respeito do Patrimônio Cultural Imaterial, abrangendo as perspectivas que se relacionam folguedos populares concernente às práticas da cultura afrobrasileira. Caracterizar o Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL) como museu, é trazer discussões que permeiam o caráter ideológico, pois, quando falamos em comemorações de encontro, nada mais é que a permanência de uma celebração da memória coletiva, de uma manifestação estritamente cultural.

Sendo assim, levantando essas questões e outras pertinentes, é que o Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL) têm como finalidade colaborar para a salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro. Observando o exposto, é imprescindível a inserção da história e da cultura local produzida pelo CEFOL, onde aborda práticas culturais que são concernentes à realidade da região. Dentre os grupos de cultura popular existentes no CEFOL estão práticas que envolvem dança de bumba-boi, tambor de crioula e escola de samba, grupos estes concernentes com a reprodução da herança cultural negra marcos para a construção do Patrimônio Cultural brasileiro.

É pertinente ressaltar que os aspectos memorialísticos do fundador do Museu Folclórico, o mestre de Cultura Popular, Antônio Nascimento Cruz, que foi um sujeito de grande

protagonismo no âmbito da cultura na cidade de Caxias, envolvido com práticas políticas, sociais e educacionais são de suma importância para se entender o contexto de formação do Museu folclórico. Trazer essa perspectiva de memória é construir uma ponte entre o presente e o passado é reconstruir lembranças sólidas daquilo que foi concretizado e novas gerações podem acompanhar e vivenciar.

Para analisar o contexto da identidade afro-brasileira através da cultura dos grupos locais, é necessário perceber as características étnicas que perpassam cada grupo em seu modo particular. É possível afirmar que a identidade está em movimentação com a cultura e através do processo de identificação a cultura, o sujeito constrói a sua identidade e sua relação com o grupo social que mantém conhecimento, o que possibilita a construção contínua de uma identidade.

Este presente trabalho elenca discursões de autores como Candau (2010), Le Goff (2003), Stuart Hall (2005) dentre outros que abordam questões como identidade, cultura popular, museu como local de salvaguarda e memórias, assim como questões sobre Patrimônio Cultural Imaterial.

Na busca por discussões historiográficas que envolvem temáticas de Memória e Identidade, percebemos autores clássicos da historiografia como Eric Hobsbawn (2008), Benedict Anderson (2008), em meio a outros autores pesquisadores que contribuíram em âmbito historiográfico, dentre outros que abordam percepções sobre os processos de identificação, percepção da diferença e concepções de alteridade, onde a memória é retratada como conservação de um passado vivido, e das experiências vividas, ainda que sejam seletivas essas memórias abarcam impressões significativas como matériaprima para construção do presente.

Aspectos sobre a memória e identidade: apontamentos historiográficos sobre os grupos de cultura popular do CEFOL

A apreensão do conhecimento histórico perpassa a perspectiva individual e coletiva da memória e formação de identidade, esta é definida a partir de cada grupo, englobando seus aspectos característicos de identidade, como a língua, os costumes, a história. É possível perceber que essa identidade é construída por discursos sustentados pela coletividade, sustentando-a com a reprodução. De acordo com Souza (2014, p. 08)

Em razão da construção discursiva da identidade que se faz necessário recorrer à memória: é preciso revolver o passado para narrar-se, para construir uma identidade, para constituir-se como sujeito diante do outro e posicionar-se dentro do grupo. Esse, portanto, é o ponto que liga a identidade à memória e torna possível a afirmação de Candau de que “a memória é a identidade em ação”.

Segundo Halbwachs (2006 apud SOUZA, 2014), há duas memórias que se interpenetram, a memória individual que incorpora e assimila progressivamente todas as contribuições que lhe são externas – oferecidas pela memória coletiva -, apoiando-se nesses elementos para preencher eventuais lacunas e tornar as lembranças individuais mais exatas.

De acordo com Candau (2011, p.24), a memória coletiva “é uma *representação*, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo”.

De acordo com Souza (2014, p. 11)

[...] a razão fundamental de ser de um lugar de memória é **parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para prender o máximo de sentido num mínimo de sinais**, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar

de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações (NORA, 1993, p. 22 *apud* SOUZA, 2014, p. 11. Grifo nosso).

Com isso, relacionado à perspectiva de patrimônio, conceito consiste em representações de culturas diversas, práticas e manifestações de culturas intangíveis, sejam elas tradições orais, festas ou bens artísticos ligados a um povo. A ênfase que o patrimônio imaterial permite expressar como manifestações de uma cultura popular decorrente de forma tradicional, e que anterior a isto havia uma valorização maior dos objetos materiais da cultura, pois seriam dignos de preservação. Para sinônimo de preservação é necessário destacar as afinidades dessa cultura para a sociedade, ou seja, existir uma identificação. Para Hall (2008, p. 116), “a abordagem discursiva ver a questão de identificação como algo semelhante a um processo, pois ela nunca é completamente determinada, pois ela poder ser sempre sustentada ou abandonada.”

Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, condicional. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. [...] A identificação é, pois um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. [...] (HALL, 2008, p. 116)

Neste sentido, Hall (2008) revela que as discussões sobre a identidade perpassa por mudanças que envolvem o fenômeno da globalização e os processos de migração, pois invocam uma origem que residiria em um passado histórico, que utilizam recursos de linguagem, história e cultura para a produção da continuidade. Trazer em perspectiva a cultura popular é perceber a representatividade do povo, englobando sua procuração ritualista e repassada de geração para geração, englobando a maneira que cada sociedade irá representar sua cultura.

Diante disso, os grupos populares presentes no Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL), que hoje se configura como Museu Folclórico dinâmico, expressam a identidade

de grupos locais, nestes espaços o que impera é o encontro, fonte de toda cultura popular. Seria a permanência de um caráter ideológico, pois, quando falamos em comemorações de encontro, nada mais é que a permanência de uma celebração da memória coletiva, de uma manifestação estritamente cultural.

Dentre os grupos culturais reproduzidos no CEFOL, estão: A Escola de Samba Malucos por Samba, uma agremiação mais antiga em atividade, é fundada pelo sapateiro e ritmista João Macêdo no bairro Acrísio Cruz em 1950. O fundador presidiu a escola até a década de 70 quando o cargo foi assumido por Benedito Ferreira dos Santos, conhecido como Caniço. Benedito ficou à frente da escola até o final dos anos 80, quando Antônio Cruz assumiu a presidência.¹

O grupo de Boi Brilho da Princesa foi fundado em 2000 por Antônio Cruz, que possui o sotaque de zabumba do sertão, típico da região de Caxias, com suas indumentárias e músicas da regionalidade. Recentemente o Bumba-meu-boi foi reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, o que demonstra aspectos identitários de uma sociedade, englobando histórias, envolvimento das etnias que formaram a sociedade brasileira de forma miscigenada.

Dentro da reprodução das manifestações, tem-se a reprodução do Tambor de Crioula do Maranhão, do qual foi inscrito no Livro de Registro das Formas de Expressão do IPHAN em 29 de junho de 2007, sendo considerado Patrimônio Imaterial Brasileiro. Essa manifestação está diretamente ligada, em sua origem, aos negros que foram escravizados no Brasil sendo, portanto, muito comum se realizar rodas de Tambor de Crioula no dia 13 de maio, dia da abolição da escravatura, em virtude disso, a prática é também denominada de tambor da liberdade.

1 Ver mais em <https://www.youtube.com/watch?v=dUFOJs86bml&t=1678s>
Acesso em: 20 dez. 2020.

O CEFOL é fundado com a participação do grupo de tambor de Crioula Mafuá do Negro Cosme, que encerrou suas atividades ainda nos primeiros anos da entidade. Por conseguinte, alguns anos depois, o CEFOL iniciou uma série de oficinas e intervenções que teria como consequência o surgimento do grupo infantil Menino Deus, em 2019.

Perceber o CEFOL como museu folclórico que preserva e mantém a cultura popular é destacar o predomínio de discursos e espaço de poderes, onde as identidades são construídas e produzidas dentro de locais históricos e instituições específicas, no interior de formações e práticas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. De acordo com Hall (2008) elas emergem no interior das modalidades específicas de poder e procura-se considerar a cultura popular como um instrumento que evidencia diferenças e ajuda a criar a figura da realidade social e cultural, em seus diversos ambientes de propagação, tentando colocá-la seja na sala de aula, no cotidiano ou nas fontes de estudo histórico.

Desse modo, a identificação de uma cultura afro-brasileira dentro dos grupos representados pelo CEFOL, permite conciliar representações de uma cultura-espço que possibilite levantar questões sobre a identidade da cultura popular produzida por esta instituição e repassada a sociedade de modo a preservar a história e cultura dos grupos da região.

Há uma tradição das práticas realizadas pelos grupos de cultura popular do CEFOL, como aborda Hobsbawm (2008, p. 5), as tradições realmente são inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, pois se configura como um “conjunto de práticas normalmente, de natureza ritual ou simbólica, onde visa inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente em uma continuidade em relação ao passado.”

Concernente ao conhecimento dos grupos locais de cultura popular que tem como permanência a oralidade como tradição e reprodução da cultura, dos costumes, nas músicas, é

importante destacar a presença desses grupos com identidades locais e participantes da história da cultura na cidade de Caxias. Para Peter Burke (2005) ocorreu uma preocupação com os símbolos e suas interpretações. Símbolos culturais que podem ser encontrados conscientemente ou não, em todos os lugares, da arte à vida cotidiana.

Para tanto é necessário uma mediação do professor e o aluno diante do efeito globalizado. De acordo com Silva e Guimarães (2012, p. 3), “o professor deve estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, deve ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir e contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos.”

Observando o exposto, é imprescindível a inserção da história e da cultura local produzida pelo CEFOL, onde aborda práticas culturais que são concernentes com a realidade da região. Dentre os grupos de cultura popular produzido pelo CEFOL estão as práticas que envolvem dança de bumba-boi, tambor de crioula e escolas de samba, grupos estes concernentes ao que chamamos de Patrimônio Cultural brasileiro, pois se concretiza em tudo o que caracteriza a identidade, ação e memória de uma sociedade e que é deixado de herança pelos antepassados.

Tendo em vista que a memória é o instrumento capaz de trazer o passado para o presente, é inevitável a seletividade da memória, que não pode evocar todas as lembranças do indivíduo, mas opera uma seleção e faz emergir as imagens do passado que estão de acordo com as intenções atuais do sujeito, ou, como diz Candau (2011) “a memória opera escolhas afetivas”. De acordo com Souza (2014, p. 116) com relação à memória, uma vez que ela pressupõe um passado, que existe na medida em que existe o passado, que só existe para os seres conscientes do tempo, capazes de compreender o tempo e seu decurso.

Trazer o CEFOL como museu é trazer em pauta lugar de memória e de tradição, onde de acordo com Candau (2010) pode ter relação com a religião, festas, comemorações, monumentos, mas sua expressão pública mais moderna é provavelmente o poderoso movimento de patrimonialização. A patrimonialização e a tomada de valor do patrimônio pode ser considerada como narrativas de si, narrativas que inscrevem o objeto patrimonial em uma tradição ou, melhor ainda, que “tradicionalizam” esse objeto e que, em primeiro lugar, são destinados a assegurar em sua essência, a sociedade que é o autor: de onde ela vem, onde vai, etc.

Há muito tempo atrás, Georges Henri Rivière (1989, p.142) ensinou que um lugar patrimonial tal como um ecomuseu, por exemplo, é um “espelho” no qual a população se vê. Os museus-refúgios, que são os museus de território (comunidade) ou de artes e tradições populares foram chamados, aliás, de “museus de identidade”, essa identidade podendo ser exacerbada até seu devotamento (chauvinismo, folclorismo, fuga da realidade, unanimismo, etc.) Igualmente, os lugares de memória são estruturas de apelo - podemos dizer estruturas tradicionantes? - para a identidade de grupos ou indivíduos. (CANDAU, 2010, p. 48)

Dessa forma, trazer em perspectiva do CEFOL como lugar de memória e preservação da cultura de um povo é trazer perspectivas fatores que contribuem para a história da nação e reprodução de costumes durante gerações, pois são retratos da sociedade com diferentes características étnicas que configurou a diversidade cultural presente atualmente no país, pois de acordo com Benedict Anderson (2008, p. 10), as “nações são imaginadas a partir do que fazem sentido para a alma e constituem objetos de desejos e projeções”.

As identidades individuais e sociais são importantes para a construção de relações de vínculos que justifiquem a construção de grupos que permitam sentimentos de interação e reconhecimento social. Bourdieu (2007) considera a importância simbólica das representações mentais (por exemplo, a língua, o dialeto ou o sotaque) como atos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento em que os indivíduos

investem em representações materiais como bandeiras, emblemas ou insígnias, permitindo que representações mentais sejam materializadas. Assim, o que está em jogo a respeito da identidade “é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de *divisão*, que quando se impõe ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo” (BOURDIEU, 2007, p. 113).

A identidade é fundamental para a legitimação de um grupo, mas para isso algo deve nortear essa identidade, como por exemplo, nacionalidade, regionalidade, etnia, religião ou práticas sociais. Sem esses pontos em comum, a identidade não consegue ser constituída e legitimada pelos pares. Logo, esse processo dinâmico aceita que *cultura* seja pensada no plural como culturas, até porque os atores são diferentes e constroem espaços de identificações diferentes, permitindo a consolidação da ideia de diversidade social.

Podemos dizer que a formação de identidade faz com que o indivíduo se sinta participante da cultura em que está inserido, e que para se ter diferentes percepções culturais, é necessária a construção de diversos significados simbólicos identitários. Para analisar o contexto da identidade afro-brasileira, através da cultura dos grupos locais, é necessário perceber as características étnicas que perpassam cada grupo em seu modo particular. É possível afirmar que a identidade está em movimentação com a cultura e, através do processo de identificação da cultura, o sujeito constrói a sua identidade e sua relação com o grupo social que possibilita a construção dessa identidade.

Assim, para Fortuna (2003), a perda do sentido espacial das identidades aumenta a complexidade da cultura, que, ao contrário de se tornar frágil, torna-se um desafio à compreensão da sociedade moderna, pois altera os termos da representação dos sujeitos e dos modos de ordenamento em que se situam. As representações sociais atuam cada vez menos a partir

de referentes fixos e específicos e, por consequência, os ordenamentos sociais resultam, cada vez mais, de justaposições livres, por vezes caóticas e inesperadas.

O Patrimônio Cultural preservado pelo CEFOL, desse modo, visto como conjunto de símbolos históricos e artísticos, se articulava ao processo de construção da identidade local e conserva as manifestações de identidade nacional e, portanto, contribuía para a seleção de objetos que, além de representar a nação, figuravam como testemunhos históricos. Logo, a criação de um órgão voltado para a gestão patrimônio esteve, à época, relacionado à necessidade de atribuir à Nação uma ideia de unidade coerente.

Considerações Finais

O CEFOL carrega em sua história e cultura narrativas que proporcionam um olhar vivo as memórias dos produtores de cultura caxiense. A respeito das narrativas podemos afirmar que ela está presente no simples ato do viver, agir e refletir, no ato de contar histórias, tendo em vista que nós seres humanos somos contadores de história, e de forma individual e social relatamos nossa forma de viver, em nosso cotidiano.

Dessa forma, podemos trazer as perspectivas e discursos referentes a identidade por meio da memória e a história pilares em que se fundam esses processos de identificação, pois todo ato memorial apresenta intenções identitárias, na medida em que conferir um sentido atual ao passado, pautado pelas preocupações do presente, é necessariamente um trabalho de revisão crítica do passado e de si mesmo, e os grupos de cultura popular produzidos pelos CEFOL carregam em si a conservação e preservação de patrimônio que se configuram como identidades afro-brasileiras e ainda como local de produção da cultura e história local.

Com isso, é possível analisar o processo formador da identidade cultural, do qual aprimorar o exercício da problematização da vida escolar e social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa e que busca identificar e se possível, aprimorar a relação sociocultural do mesmo com os grupos locais, tendo uma visão conceituada dos regionais, nacionais e de outros povos.

É imprescindível, ressaltar a importância de uma educação exclusivamente imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de tratar tais assuntos na escola, como diz a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio, enaltece explanação do conhecimento da história da cultura afro-brasileira para a disciplina de História e o usufruto desse conhecimento para o reconhecimento de uma identidade afro-brasileira dentro de sua região, pois como afirma Circe Bitencourt (2006), o professor que deve desenvolver o processo de reflexão sistemática ao aluno e problematizar questões que possibilitem solucionar as que estão ao seu alcance.

Referências

ANDERSON, Benedict. Raízes Culturais. In: ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas. Reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 35-70.

BARROS, Leidson de Farias; SOUZA, Ronaldo Júnior da Silva; NETA, Francisca Maria. **A valorização da cultura popular na Educação Básica de palmeira dos índios: Entre práticas e representações**. Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%205> Acesso em: 04 jan. 2020.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino. In: PINSKY, J. **O Ensino de**

História e a Criação do Fato. São Paulo, Ed. Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANDAU, Joel. Bases antropológicas e expressões mundanas na busca patrimonial: memória, tradição e identidade. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v1, n1, p. 43-58, dez. 2009/mar. 2010.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In. SILVA, Tomaz. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

FORTUNA, Carlos. **Intermediários culturais, espaço público e cultura urbana:** estudo sobre a influência dos circuitos culturais globais em algumas cidades portuguesas: Proj. POCTI/SOC/13151/1998: relatório de investigação. Coimbra: CES, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

HOBSBAWM, Eric e HANGER, Terence. Introdução: “A Invenção das Tradições”. In: HOBSBAWM, Eric e HANGER, Terence (orgs.). A Invenção das Tradições. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2008.

IPHAN. **Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.** Brasília: IPHAN/MinC, 3. ed. 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5^a Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural? IN: SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas/São Paulo: Papirus, 2012. p. 43-88.

SILVA, Tomas Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Mariana Jantsch. **A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade.** In: Revista *Graphos*, vol. 16, n° 1, 2014.

A MULHER NEGRA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL

Sônia Maria Dias de Sousa

Iraneide Soares da Silva

Introdução

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser.

Ser negro é tornar-se negro.

(Neuza Santos Souza -Tornar-se Negro - 1983)

As acertivas de Santos Souza (1983) foram produzidas nos anos de 1970, a partir das suas pesquisas acadêmicas enquanto mulher negra e psicanalista. Em tempos atuais, do século XXI, quando analisando a conjuntura histórica, verificamos mudanças importantes, sobretudo, pós a reabertura política e, com uma legislação afirmativa, de fins do século XX e segue o XXI. Todavia, é importante ressaltar que o Brasil é reconhecidamente um país de intensas e estáveis desigualdades e invariavelmente ocupa as listas de disparidades distributivas de pobreza, indigência, baixa escolaridade, dentre outras. Acredita-se, então, que essa desigualdade resulte de um acordo social excludente que não reconhece a cidadania, os direitos e as oportunidades para todas as pessoas.

Contudo, conforme Gonzalez (2020), Heringer (2002), Henriques (2001), Halsembalg (1996), Sant'anna, W. & Paixão (1997), entre a população excluída, há um traço característico demarcado: a raça e etnia dos brasileiros . A naturalização da

desigualdade entre brancos e negros tem origens históricas e institucionais e está ligada, entre outros aspectos, ao processo tardio da abolição da escravatura e ao corporativismo do período republicano. Além do mais ela tem provocado resistências teóricas, ideológicas e políticas no combate à própria desigualdade e ao racismo.

Nesse contexto, a história das mulheres negras no Brasil, sempre foi pautada pelas desigualdades sociais, herança desse passado colonial que ainda se perpetua na sociedade em um processo de exclusão nos mais diversos espaços. Um processo de desigualdades que não foi capaz de permitir que essas mulheres negras aceitassem passivamente a exclusão que sempre lhes foi imposta. Desde mesmo o processo de escravização, as mulheres negras demarcaram seus espaços de lutas e resistências, sempre protagonizaram suas histórias, seja reagindo e resistindo as amarras da casa grande, fugindo e organizando quilombos como espaços de sobrevivência e dignidade, no mercado informal através da comercialização de seus quitutes e até mesmo, na coragem de denunciar os maus tratos sofridos, a exemplo de Esperança Garcia, no Piauí, que ousou escrever uma carta para o Governador da província do Piauí em 06 de setembro de 1770, onde relatava em carta, sua experiência com a violência, juntamente com seu marido, seus filhos e outras companheiras.

Registrar a importância da população negra na história é falar do papel da mulher negra e seus significados no fortalecimento e desenvolvimento da sociedade. É afirmar que apesar dos problemas enfrentados ao longo do percurso, seu grito estremeceu as barreiras da exclusão e abriu portas para a liberdade e resgate da sua humanidade, além de introduzir o reposicionamento de concepções e posturas políticas, que colaboraram para o movimento feminista brasileiro se repensar como protagonista na construção de uma sociedade mais democrática. É também registrar que “nossos passos vêm de

longe” e que um longo caminho vem sendo percorrido para que a nossa identidade negra possa se firmar cada vez mais presente na sociedade brasileira.

A proposta desse artigo é, portanto, trazer um pouco desse processo histórico de lutas e resistências à escravização e opressão à sua condição de mulher negra, que não tinha como definida, pelo menos conscientemente, uma identidade racial, como hoje se busca discutir no âmbito da academia, principalmente. Essas discussões tomam forma a partir do momento que se aprofunda o olhar para a intensa participação e contribuição das mulheres negras nos mais diversos espaços, mesmo que a historiografia oficial pouco tenha registrado essa presença, fora da condição de inferiorização. O artigo toma como base teórica autores intelectuais como: Munanga (2008), Ortiz (2006) e também com as referências acadêmicas de mulheres negras intelectuais, que evidenciam a ligação na construção das identidades raciais nos movimentos sociais, como Souza (1983), Carneiro (2003), Werneck (2010) e Silva (2017), trazendo ainda Fanon (2008), dentre outros nomes.

Abordagem Teórica

Nas reflexões do processo de construção da identidade racial das mulheres negras, onde perpassam pelas discussões das desigualdades, buscamos realizar epistemologicamente uma melhor compreensão de alguns conceitos a partir de alguns nomes como Munanga (2008), Souza (1983), Werneck (2010), Silva (2017), entre outras contribuições. Iniciamos com as reflexões de um intelectual múltiplo, que constituiu outro modo de pensar a identidade. Nesse sentido, Munanga (2008) vem tratando a construção da identidade no Brasil como um dos pontos de partida para observação analítica sobre raça e racismo. De forma multidisciplinar, a construção teórica sobre o que é racismo, e mais profundamente, do que é ser negro no Brasil se deu pelos mais diversos olhares. A

ideia de democracia racial - construída a partir da leitura do livro *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 2002) – oportunizou muitas críticas e contrapontos a conformação da sociedade brasileira. Munanga (2008) apresenta-nos a construção da identidade nacional brasileira como uma turva intencionalidade de aniquilar vivências, por isso, está correto quando afirma o confronto existente entre a confusa e contraditória identidade e a identidade negra.

Ainda para Munanga (2008), o mito da democracia racial, aliado ao ideal de branqueamento, remodelado, sustentado e difundido por aparelhos ideológicos como escola, família e mídia, que veiculam, que reforçam uma suposta superioridade racial e cultural branca, torna um desafio o processo de afirmação de uma identidade negra em uma sociedade racista como o Brasil, onde as mulheres negras são as que mais sofrem essa exigência de branqueamento como o modelo ideal e padrão da sociedade.

Nesse aspecto, vamos constatar que a mulher negra é inferiorizada, discriminada e invisibilizada constantemente, também pela mestiçagem, que cria um contínuo de cor em que se expressam diferentes tons de pele, existindo então, como muitas pessoas dizem, os “negros mesmos”, os “negros de verdade” (pessoas de pele mais escura) e os “mestiços”, “café com leite”, “moreninhos” (pessoas de pele mais clara). Estes, por sua vez, em um país racista, onde o branqueamento é um valor e um modelo hegemonicamente estabelecido ao qual se deve buscar atingir, tendem a negar e não afirmar qualquer identidade ligada à negritude, buscando, a todo custo, se embranquecer, uma vez que internalizam uma autoimagem negativa de si, reforçada, por exemplo, por uma mídia que exalta e propaga apenas a beleza de mulheres brancas (HASENBALG, 1999; GONZALEZ, 2020).

Neste sentido, ser branca constitui um privilégio, em que a mestiçagem fragmenta a identidade étnico-racial na medida em que os mestiços tentam se aproximar mais de uma brancura

inatingível do que de uma negritude que seja explicitamente assumida no seio das relações raciais do Brasil, firmando-se tanto como resistência quanto como uma maneira de lutar contra o racismo. Assumir-se como uma mulher negra é uma atitude, sobretudo, política.

Como escreve Munanga (2008), sobre essa questão do embranquecimento a maior dificuldade está:

[...] nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do XIX e meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada, entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado ‘a união faz a força’ ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (MUNANGA, 2008, p.15)

Deste modo, o autor reabre a discussão sobre os fundamentos dessa ideologia, em seu conteúdo simbólico e político, dentro do contexto atual, que não reivindica uma cultura unificada ou uma identidade homogênea, mas sim defende as identidades diversificadas.

Munanga (2008) também vai pontuar o quanto a nossa sociedade ainda está carente de um desenvolvimento capaz de pensar o papel do negro, da identidade da pessoa negra. Nesse aspecto, sabemos que historicamente, ao negro foi atribuída uma identidade negativa, ao que Munanga questiona: “Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento?” (MUNANGA, 2004, p. 137). Conclui-se assim, que tornar-se negro é um árduo processo identitário. Trata-se de uma identidade de resistência que está sempre em construção. Afirmar-se negro é também um posicionamento político.

A Afirmação da Identidade Racial a partir dos Movimentos Sociais

No processo de escravização em que homens e mulheres foram trazidos do continente africano para o Brasil, é preciso registrar que desde o primeiro momento houve lutas e resistências. As mulheres negras foram resistência a partir do seu próprio corpo, território de luta e constante busca de libertação (GONZALEZ, 2020).

Suas histórias carregam ao longo dos anos, uma presença marcante em todos os movimentos de rebeldia, revolução, ciência, tecnologia, filosofia, medicina ... política. Dandara, Esperança Garcia, Firmina dos Reis, Antonieta de Barros e Francisca Trindade, entre outras, são passos femininos que vêm de longe.

No Piauí, podemos dizer que Francisca Trindade¹ seguiu, inconscientemente, os passos de Esperança Garcia, de Antonieta de Barros² e segue rumo a ancestralidade, onde seus passos incentivam a participação de outras mulheres negras na política piauiense. Nesse sentido, também podemos afirmar que grande parte das lideranças negras hoje presentes nos múltiplos espaços, são herdeiras dessa ancestralidade e que, forjadas nessas lutas, assumem com orgulho sua identidade racial e de gênero.

Perceber essa crescente presença das mulheres em diferentes espaços instigou os interessados na reconstrução das experiências, vidas e expectativas das mulheres nas sociedades passadas, descobrindo-as como sujeitas históricas e não somente

1 Francisca Trindade, mulher negra piauiense que se destacou na sua participação nos movimentos sociais e na política partidária. Foi vereadora, Deputada Estadual e Deputada Federal. Faleceu aos 37 anos, em 26 de julho de 2003.

2 Antonieta de Barros foi a primeira mulher negra a ser eleita para uma Assembleia Legislativa no Brasil. Ela, mulher negra, jornalista, professora e política, inaugurou o cenário político partidário em Santa Catarina, ao ser eleita a primeira Deputada Estadual em 1934.

objeto de estudo, mostrando que suas experiências podem ser desvendadas a partir de múltiplas questões, entre elas as motivadas pelo ativismo do presente e por uma consciência cada vez mais forte de sua identidade racial.

Ana Carolina Reis da Silva, na sua monografia cujo título é “A construção da identidade de mulheres negras na educação de jovens e adultos: um olhar sobre o cabelo crespo”, chama a atenção para o fato que para discutir identidade faz-se necessário primeiro uma reflexão sobre o conceito de identidade e como este se constituiu para a identidade da mulher negra no Brasil. O olhar dado ao corpo feminino negro incorpora elementos construídos culturalmente na sociedade que remonta a maneira como a mulher negra era vista e tratada em tempos históricos. Através de sinais como cor da pele, tipo de cabelo, formatos de nariz e boca, padrões estéticos e de comportamento, reproduz relações hierarquizadas e socialmente definidas, que ratificam posições econômicas e políticas.

Em matéria veiculada no Portal O Dia, de 20/11/2019, sobre jornalistas negras, os depoimentos da entrevistada reforça o quanto os esteriótipos seguem pautando sua realidade de mulher negra:

[...]. Na entrevista, fiz os testes e fui aprovada. E o contratante me colocou lá em cima. No final da entrevista, ele disse: ‘Débora você vem trabalhar com esse cabelo?’ Foi uma maneira camuflada de dizer ‘não aceito você com esse cabelo’, e eu só voltei, sentei à mesa e disse “eu só tenho esse cabelo, e se quiser meu trabalho vai ser com ele”. Ele mudou de ideia, e eu saí aos prantos” (Jornalista Déborah Radassi - Portal O Dia – 20/11/2019).

Essa é ainda uma realidade cotidiana na vida de mulheres negras, onde o cabelo, um dos seus mais fortes ícones identitários, segue fragmentando o seu processo de identidade negra. No entanto, é importante perceber, como a entrevistada reagiu, posicionando-se com firmeza na valorização de seus elementos identitários, mesmo fragilizada diante do racismo manifestado.

Cada pessoa desenvolve estratégias particulares diante das situações de discriminação. Estes muitos jeitos de lidar e reagir ao preconceito racial e de gênero estão diretamente ligados a dois aspectos: à construção de identificação positiva pelo indivíduo e às suas possibilidades de socialização, informação e inserção na sociedade. Nesse sentido, referindo-se ao processo de construção da identidade negra, Souza (1983, p.10), afirma que:

A identidade negra é entendida, aqui, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. [...] ser negro no Brasil é 'tornar-se negro'. Assim, para entender o 'tornar-se negro' num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Referimo-nos aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem desenvolvidos.

Desta forma, é possível compreender que o processo de tornar-se negra perpassa primeiramente por se autorreconhecer, mas que também assume uma dimensão política em uma sociedade eminentemente racista, em que o branqueamento ainda se coloca como um ideal. A partir do momento em que a pessoa se percebe negra, começa a refletir sobre esta condição e a buscar um pertencimento étnico-racial.

Esse processo de demarcar sua participação nos espaços de lutas, compreendendo sua realidade de mulher negra, remete-nos a Fanon, quando visualiza somente uma saída diante das amarras do racismo: afirmar-se como negro, vestir a máscara negra: “Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (Fanon, 2008, p. 108).

Se o homem negro era invisibilizado pelos estereótipos e reduzido ao silêncio e à não-existência, principalmente porque internalizava estes estereótipos, cabia ao negro se

afirmar. Nesse caso, transportamos para as mulheres negras essa necessidade imperiosa de se afirmar como negra nos constantes enfrentamentos ao racismo e ao sexismo.

Na contemporaneidade, podemos pensar na multiplicidade do fazer político das mulheres negras nas associações de bairros, nos movimentos sociais diversos, para além dos movimentos negro e feminista. E assim, nesse processo da luta, a questão da identidade racial e participação política das mulheres negras vai se construindo e se consolidando de forma cada vez mais forte.

A psicanalista Neusa Souza, afirma que:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p.18-19)

Com base nessa afirmação de Souza, pode-se entender que essas mulheres negras, mesmo diante de uma realidade de violências e negação de direitos, foram também se descobrindo se identificando com a luta, com a necessidade de coletivamente se organizarem, de potencializarem as suas resistências. É fato que as disputas das mulheres negras, seja no campo da política, seja em outros campos sociais, sempre foram firmadas em situações de intensa desigualdade e opressão.

Sueli Carneiro nos diz que:

Ser mulher negra é estar localizada estrategicamente nesse lugar de onde se tem que compreender todos os processos de exclusão, desigualdade e marginalização social. Mas é também o lugar em que pode estar a condição de libertação de todos e de todas nós. (CARNEIRO, 2003)

Essa afirmação de Carneiro reforça as narrativas de que historicamente as mulheres negras sempre protagonizaram lutas e resistências sem perder de vista o processo de construção coletiva.

Reforçando o fato de que suas lutas sempre foram pautadas de forma coletiva, a participação das mulheres negras no movimento social é inegavelmente o espaço onde o despertar de sua identidade vai se construindo.

Sem desconsiderar todo um processo organizativo do Movimento Social Negro desde os registros do pós-abolição, da Frente Negra Brasileira (1931-1937), a imprensa negra, o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), sempre em torno da luta antirracista e por igualdade de direitos, podemos registrar que foi após os anos de 1970 que o Movimento Negro aprofundou sua atuação e o debate acerca do racismo no Brasil, conforme nos diz Silva (2016).

Após os anos de 1970, o Movimento Negro aprofundou a sua atuação e análise e o debate acerca do racismo no Brasil cresceu em número e pluralidade de inserção de intelectuais que tratam da temática. Intelectuais negros se apropriaram do debate e deram nova roupagem metodológica à abordagem do negro brasileiro, inclusive com propostas políticas importantes para a transformação da desigualdade racial.

E nesse processo, a participação das mulheres negras no Movimento Social Negro se evidencia de forma bastante representativa desde os seus primórdios, tornando-se impossível falar desses movimentos sem a presença e atuação política dessas mulheres.

Importante mencionar que mesmo considerando suas efetivas contribuições no processo organizativo dessas Organizações, essas mulheres não se viam representadas pelos movimentos sociais hegemônicos. Nesse sentido, Silva (2016) vai nos dizer:

A condição de desigualdade aliada à experiência de gênero, vividas no interior do próprio movimento negro, impulsionou as mulheres negras a se organizarem e a fundarem, nos anos de 1980, o Movimento das Mulheres Negras, que hoje é parte integrante da Articulação Latina e Caribenha de mulheres negras, bem como de outras

organizações internacionais. Elas também estão à frente de organizações políticas importantes como as Organizações não Governamentais de Mulheres negras e os terreiros.

Nesse sentido, é possível perceber que as mulheres negras sempre ocuparam e seguem ocupando, um lugar significativo nas lutas e resistências contra as desigualdades que permeiam a vida da população negra, considerando sempre sua realidade de gênero e raça, demarcados por essa sua identidade racial.

Ainda sobre essa participação nos movimentos sociais, Munanga (2008) afirma que:

A identidade negra que os movimentos sociais negros e pessoas das questões étnico-raciais vêm tentando construir e disseminar entre a população, diz respeito a várias peculiaridades. Entre elas seu passado histórico, sua situação e exclusão das posições de comando e seu pertencimento a um grupo **étnico-racial** que teve sua humanidade negada. (MUNANGA, 2008, p. 14)

Do ponto de vista dessa atuação das mulheres negras nesses movimentos, Munanga (2008) vem nos dizer que a construção da identidade negra tem uma diversidade contextual e que há uma dificuldade de definir tal processo de construção considerando a objetividade e a subjetividade deste processo, que não está, necessariamente, atrelado ao biológico, mesmo que a cor da pele negra seja muito influente. Esta identidade tem a ver, principalmente, com a história de negação humana e cultural que marca as diferenças sociais e raciais na sociedade brasileira.

Considerações Finais

Podemos afirmar que um processo significativo para demarcar a construção dessa identidade racial nas mulheres negras se deu com a sua participação nos movimentos sociais diversos. Podemos trazer como exemplo aqui, nossa inserção nesses movimentos sociais, que foi se dando naturalmente a partir das lutas comunitárias e reivindicações focadas mais na melhoria das condições de vida e trabalho, sem que houvesse

ainda nenhuma consciência de que a condição de ser mulher negra trazia outras especificidades que não se alinhavam nesse universo mais amplo. E foi a partir dessa constatação que houve um despertar para as desigualdades sociais e, por conseguinte, racial, que constituíam a nossa condição social enquanto mulher negra e, conseqüentemente, esse autorreconhecimento da identidade negra.

Reafirmamos com o apoio de Gonzalez, Carneiro, Silva, entre outras que, assumir-se como uma mulher negra é uma atitude, sobretudo, política. Em permanente situação de desigualdades, mulheres negras não ocupam com equidade os espaços privilegiados das universidades na condição de professoras, na política, onde existe uma sub-representação dessas mulheres, na mídia como jornalistas ou apresentadoras, nos cursos mais prestigiados, só para citar alguns exemplos. Ao contrário, estas mulheres estão limpando o chão desses espaços, estão trabalhando como empregadas domésticas estão morando nas periferias, sendo desrespeitadas e invisibilizadas e pouco assistida pelas políticas públicas universais, todos os dias. Em relação a isso Werneck (2010, p.76) ressalta:

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos.

Tirar da invisibilidade essas mulheres é trazer luz para suas histórias de protagonismo e empoderamento no enfrentamento ao racismo e todas as condições adversas por elas enfrentadas. Nesse sentido, usando um lema do movimento feminista de que “uma sobe e puxa a outra”, o fortalecimento da identidade racial das mulheres negras é fator relevante para que se possa ampliar a sua representatividade em todos os espaços da sociedade.

O processo de construção da identidade negra se revela numa pessoa através do conhecimento e da valorização que ela tem de si mesma, segue na sua decisão de assumir um pertencimento étnico-racial e se completa com sua afirmação política. Quando a pessoa se reconhece na sociedade diante do que se é e, do que conhece de si, de sua história, cultura e religiosidade, constrói uma autoimagem crítica, uma autoestima que a leva a se reconhecer e crescer como pessoa, buscando o pertencimento a uma ideologia, um grupo, um ideal, uma comunidade, para fazer surgir a autoimagem crítica do seu coletivo.

Ao trazermos esse processo formativo que envolve os aspectos de trajetória familiar, a partirda atuação no local de moradia, da militância política social, como ativista dos direitos humanos, compreendemos como forma de reconstituir e dar visibilidade, lugar de fala, a agentes sociais que por séculos foram silenciadas e que tem contribuído significativamente para a mudança na dinâmica da sociedade, já caracteriza uma afirmação de identidade racial, demarcada, sobretudo pela questão de gênero.

Concluimos esse artigo compreendendo que são muitos os percursos das mulheres negras inseridas nas lutas e resistências frente às desigualdades que atravessam seus corpos negros, territórios de histórias latentes de exclusão e desigualdades, mas sempre demarcadas por insubmissões de não aceitarem passivamente as amarras que lhe são impostas. E, assim sendo, a sua identidade racial é permanentemente construída e firmada na resistência e participação nos múltiplos espaços da sociedade brasileira.

As considerações aqui colocadas vêm nos trazer reflexões que perpassam inclusive por pensarmos para além de uma identidade, nos desafiando a compreender as demais identidades que congregam esses movimentos sociais e que influenciam nessa construção identitária de raça e gênero dessas mulheres negras. Mas, esse é um tema para outro artigo em diálogo com outros e outras intelectuais e pensadoras da temática.

Referências

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARTA DE ESPERANÇA GARCIA. Disponível em: <https://esperancagarcia.org/a-carta/> Acesso em: 27 set. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Atual, 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HASENBALG, C. **Os Números da Cor**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, 1996.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Cor e estratificação social**. São Paulo: Editora Livraria Contra Capa, 1999.

HASENBALG, C. & SILVA, N. V., **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HENRIQUES, R.. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90**. Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: 2001. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

HERINGER, R. (org.). **A Cor da Desigualdade: Desigualdades Raciais no Mercado de Trabalho e Ação Afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: 1999. Instituto de Estudos Raciais e Étnicos/Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo

Horizonte, Autêntica, 2008.

PORTAL O DIA. Depoimento da Jornalista Déborah Radassi ao Portal O Dia, 20/11/2019. Disponível em: <https://portalodia.com/noticias/piaui/consciencia-negra-onde-estao-as-jornalistas-negras-371681.html> Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Ana Carolina Reis da. **A construção da identidade de mulheres negras na educação de jovens e adultos: um olhar sobre o cabelo crespo.** 2016.

SILVA, Iraneide Soares da. Caminhos, Pegadas e Memórias: uma história social do movimento negro brasileiro. In: **Africanidades e afrodescendência na produção de saberes da Universidade pública: a experiência da UFPI/ Ana Beatriz Sousa Gomes, Solimar Oliveira Lima, Organizadores.** – Teresina: EDUPI, 2017, p. 237-270.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990

WERNECK, Jurema. **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Criola, 2010.

PLURALISMO JURÍDICO COMO PERSPECTIVA NECESSÁRIA PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NOS BRASIS

Karla Araújo de Andrade Leite

Introdução

Diante da inegável distância entre as garantias trazidas pelas normativas constitucionais e a realidade vivida por grupos subalternizados pelas práticas colonialistas, geralmente legitimada pelo Estado brasileiro, é compreensível que se duvide da capacidade do Judiciário de atender as demandas por efetivação de Direitos Humanos.

Desde 1500, o Estado diz quem deve ter seus direitos fundamentais respeitados e quem “pode ser ignorado”, dentro de uma racionalidade que usa o silenciamento de vozes discriminadas pela sua identidade étnico-racial como estratégia de controle. A estruturação das instituições estatais seguiu rica de ausências em seus espaços, e a dicotomia do “nós” e “eles” ainda é a realidade. Vivemos neste cenário, de um país que foi colonizado por europeus, e que plantou em nossas terras um sistema que não representa a nossa pluralidade étnico-racial.

Em meio a essa pluralidade, a ideia de isonomia formal consignada na Constituição Federal representa um obstáculo à justiça, uma lente monocultural que é imprópria para captar a pluralidade social. A igualdade pregada em um país rico em diversidade é o fio condutor de muitas violências, como se verificou nas consequências nefastas do mito da democracia racial.

Como promover igualdades dentro das estruturas racistas e carregadas de padrões eurocêntricos? Que alternativas podem ser utilizadas para romper com a subalternização de

negros e indígenas? É possível a superação dos elementos eurocêntricos que fundaram um Estado tão distante das populações colonizadas?

Na busca de responder tais questionamentos é que o objetivo deste artigo é apresentado. Nesse sentido, considerando-se os Direitos Humanos como construção ligada a processos históricos e políticos, frutos de experiências geradas por necessidades e lutas sociais, defende-se a teoria do Pluralismo Jurídico como a perspectiva de construção jurídica que pode efetivamente promover igualdades. O método de abordagem empregado é o raciocínio indutivo-dedutivo, sendo que o estudo optou por procedimento metodológico bibliográfico-investigativo, fundamentado na análise de atos normativos jurídicos concretos. Partiremos de estudo e referencial interdisciplinar, que articula Direito e Ciências Sociais.

Pluralidade Cultural: a igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças

A heterogeneidade da população brasileira é um debate antigo e ainda atual de diversos antropólogos e sociólogos que confirmam a multiplicidade cultural pulsante em nosso país. O **Censo IBGE de 2010 revelou que existem, aproximadamente, 897 mil indígenas de 305 etnias, falando 274 línguas diferentes¹**. Quanto à população quilombola, a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) estima que existam 3,2 mil comunidades², enquanto a Fundação Cultural Palmares (FCP) contabilizou, com dados de 2021, a existência de 3.475 terras

1 Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/20507-indigenas.html>. Acesso em 22 mai. 2022

2 Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/03/12/f-palmares-ja-reconheceu-quase-2800-quilombos-saiba-o-que-esta-em-jogo.htm> Acesso em 04.mar.2022

quilombolas³. Diante deste cenário, é esperada a descrença na possibilidade de o Estado fazer cumprir os direitos humanos frente a múltiplas ontologias.

Com o mundo cada vez mais globalizado, manter um sistema de justiça ancorado em padrões colonialistas se apresenta, cada vez mais, como um caminho obsoleto e incapaz de atender significativamente os reclames por respeito à dignidade humana.

Nestor Canclini, antropólogo argentino, no livro *Consumidores e Cidadãos, Conflitos Multiculturais da Globalização*, destaca que a globalização e a mídia permitiram que grupos se percebessem como partes de uma totalidade, ocorrendo um encontro cada vez mais intenso e frequente de culturas múltiplas. Hoje a identidade, mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multi-étnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas (CANCLINI, 1997, p.142). O autor defende que a sociologia deve considerar a heterogeneidade e desterritorialidade para oferecer conceitos realmente significativos e adequados a esta nova realidade, onde não são apenas as diferenças entre culturas que devem ser analisadas, mas também as transformações promovidas pelos encontros, a hibridização cultural (CANCLINI, 1997, p.142).

As diversas culturas que se encontraram no Brasil, inclusive com o intenso processo imigratório de origem europeia, adotado como política de governo a partir da segunda metade do século XIX, resultou na interculturalidade, na transculturação, o que levou Munanga a defini-lo como o país mais colorido no mundo racialmente (MUNANGA, 1999, p.113).

A interculturalidade se apresenta nas maneiras desiguais com que os grupos se apropriam dos elementos de várias sociedades, transformando-os e combinando-os, formando

3 Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-15-06-2021.pdf>. Acesso em 04. mar. 2022.

novos caminhos para viver. A partir do que ensina Canclini, pode-se inferir que a interculturalidade apresenta uma forma de enxergar a diversidade cultural com mais nitidez, em que as diferenças entre povos e culturas são vistas, sem que um grupo se sobreponha ao outro, limitando as tentativas de padronização colonialista. É a interculturalidade que pode contemplar, por exemplo, os indígenas de contexto urbano, que possuem especificidades diversas daqueles que vivem em situação de aldeamento e longe dos centros urbanos, ou os quilombos com práticas sociais e artísticas fortemente influenciadas por informações disponíveis na internet, etc.

A igualdade de raças, defendida politicamente como possibilidade de reconhecimento e de convivência social pacífica, foi em verdade uma política de branqueamento, uma mestiçagem que invisibilizava identidades, como se infere da leitura de *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*, de Kabengele Munanga:

A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste, deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnicos-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural (MUNANGA, 1999, p.110).

Munanga destaca ainda que a elite brasileira, preocupada com a construção de uma unidade por meio de uma identidade nacional, sentia-se ameaçada pela pluralidade étnico-racial (MUNANGA, 1999, p.112). Sob a perspectiva da multiculturalidade, a concepção liberal de democracia não passaria de uma ficção, uma vez que o universalismo que ela defende negaria aos grupos etnicamente diferenciados o acesso a direitos, como o direito de ser diferente dos padrões europeus.

A posição de igualdade ventilada pelos grupos que estão na condição de dominante é que promovem a discriminação dos grupos culturais dominados. Assim, fica nítida a conclusão de que o direito deve cuidar de promover as diferenças como caminho para a igualdade.

Touraine, em seus estudos sobre a diversidade cultural, menciona que:

Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das luzes e da democracia política, que cada um individual ou coletivamente pode construir condições de vida e transformar a vida em social ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as identidades particulares (TOURAINÉ, 2006, p.171).

A identidade, segundo o Renato Ortiz, possui uma dimensão interna, que consiste em saber com o que nos identificamos, mas também e principalmente em relação ao exterior:

Toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ela é uma diferença. Poderíamos nos perguntar sobre o porquê desta insistência em busca de uma identidade que se contraponha ao estrangeiro. Creio que a resposta pode ser encontrada no fato de sermos um país de terceiro mundo, o que significa dizer que a pergunta é uma imposição estrutural que se coloca a partir da própria posição dominada em que nos encontramos no sistema internacional (ORTIZ, 1994, p. 7. Grifo nosso).

A descaracterização de identidades facilita a violação de direitos, produzindo por parte da sociedade e das instituições do Estado uma indiferença. Assim, o pluralismo cultural deve representar uma resposta política e social à diversidade cultural, favorecendo o desenvolvimento de capacidades e de participação social, e não o sufocamento das diferenças.

Sob um manto de uma igualdade formal entre todos, em leis com previsões gerais e abstratas, desconsidera-se as diferenças étnico, culturais e sociais entre as pessoas, e

impede-se o estabelecimento de necessárias prerrogativas para determinados grupos. O universalismo dos direitos não atende as relações sociais e humanas em um contexto de multiplicidade ontológica.

Pluralismo Jurídico: perspectiva necessária para promoção de direitos humanos no Brasil

A ideia do ser humano como detentor de direitos naturais e inalienáveis foi positivada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, amplamente analisada e traduzida em todo o planeta. Não é o objetivo do presente texto desmiudar a Declaração, mas perceber como os Direitos Humanos foram acolhidos no Brasil e os desafios para sua proteção, especialmente nos últimos anos, em um país de pluralidades étnico-raciais.

O panorama dos Direitos Humanos não pode ser compreendido se não entretido com os paradigmas estatais de uma dada época e lugar. No Brasil, país marcado pelas heranças e instrumentos próprios do racismo, tais direitos nasceram, sobretudo, em razão da sua face colonialista.

A Constituição Federal de 1988 veio fortemente influenciada pela estruturação dos Direitos Humanos no contexto internacional. O ambiente de ampla participação social ocorrido durante a Assembleia Constituinte (1987-1988) já revelava a preocupação com a observância de pautas e lutas históricas. Contudo, a igualdade formal entre brasileiros e brasileiras, nos moldes consignados no seu texto, desconsiderou a nossa multiplicidade étnica e racial, ignorou as desigualdades materiais da sociedade, e acabou por favorecer injustiças sociais.

A mera vinculação dos direitos humanos aos direitos fundamentais positivados em nossa Constituição, sem ampliar a sua interpretação, sem acessar os movimentos históricos, significaria reforçar desigualdades sociais, étnicas e raciais, e perpetuar as práticas colonialistas do homem branco.

A categoria pluralismo jurídico comporta variáveis concepções. Neste trabalho adotaremos a perspectiva defendida por Antônio Carlos Wolkmer, que corresponde à recusa do Estado como a fonte única e exclusiva de todos os Direitos (WOLKMER, 2013), pensamento este que negaria o caráter histórico dos Direitos Humanos e das lutas que os originaram. Tal interpretação não significa a negação total do direito estatal, mas a relativização de sua força e o respeito a caminhos heterogêneos, que considerem outros aspectos, como a historicidade, a sociabilidade e a diversidade (WOLKMER, 2013).

Assim o pluralismo se contrapõe ao monismo jurídico, ao individualismo e ao estatismo e seus matizes liberais e conservadores. O monismo jurídico relegaria ao sujeito histórico, como os povos quilombolas e indígenas, uma posição de mero expectador. Esta concepção monista, relacionada com ideias liberais, é alicerçada no não reconhecimento de múltiplas formas de ser e de viver.

Há milhares de vidas no Brasil que são constantemente ameaçadas pelo sistema estatal e econômicos dominantes. Segundo o relatório da “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil”, divulgado pelo **Conselho Indigenista Missionário** (Cimi)⁴, houve um aumento de 63% do número de assassinatos de indígenas no Brasil em 2020, em relação ao ano anterior. Os dados que revelam esta violência são fomentados pelas práticas colonialistas históricas.

O pluralismo jurídico segue o entendimento de que os direitos legalizados não se encontram exclusivamente escritos em documentos jurídicos reconhecidos pelo Estado, como se fosse uma dívida deste. Os direitos humanos estão legalizados por força da luta de determinados grupos sociais, que, fazendo

4 O **Conselho Indigenista Missionário** (Cimi) atua na promoção da diversidade étnico-cultural no Brasil desde 1972.

uso de métodos legais ou extralegais, exigem do Estado ou de organizações o atendimento de suas demandas (BEZERRA, 2019, p. 147).

O paradigma monista de tradição liberal e estatista não contempla as realidades plurais existentes na sociedade (WOLKMER, 2013, p. 7). Urge o pluralismo jurídico como perspectiva para a efetivação dos direitos humanos, levando à desnaturalização de violações concretizadas por discursos e práticas colonialistas de uma falsa igualdade entre todos.

O pluralismo jurídico em atos concretos: uma nova leitura dos direitos é possível

Vários e importantes textos normativos internacionais trazem a perspectiva do pluralismo jurídico como um direito fundamental, dentre os quais a Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1963); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial; a Convenção nº 169 da OIT; a Declaração de Durban (2001); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); e mais recentemente a Convenção Interamericana contra o Racismo, ratificada pelo Brasil em 2021.

Por estas convenções e pactos promulgados pelo Brasil, o Estado já deveria ter criado as condições necessárias para a participação equitativa de todos os indivíduos e povos nas decisões administrativas que possam atingi-los, garantindo o respeito à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento econômico, social, cultural, político e civil, e a proteção, promoção e manutenção da diversidade cultural. Entretanto, o Brasil assistiu a poucos avanços e a muitos retrocessos desde então.

Em 01 de agosto de 2007, no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Brasil promulgou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das

Expressões Culturais, assinada durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em Paris, em 20 de outubro de 2005. A diversidade cultural foi uma das bandeiras internacionais que o Brasil defendeu durante as reuniões na França, propondo garantias às culturas existentes.

O texto final da Convenção reafirmou a diversidade como direito dos povos e o diálogo entre identidades culturais. Seguindo os seus princípios diretores, compete ao Estado a promoção da cidadania cultural, condição que somente pode ser alcançada com o reconhecimento das diferenças reais existentes entre as pessoas em suas dimensões sociais e culturais. Numa perspectiva democrática, a cidadania cultural deve ser defendida como direito dos cidadãos, constando no art. 215 da Constituição Federal um rol exemplificativo, com destaque para o inciso V do §3º, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

(...)

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

(...)

Valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005. Grifo nosso)

A despeito destes avanços ocorridos entre 2002 e 2007, fortemente influenciados pelas declarações internacionais de direitos humanos, o Brasil nos últimos anos vem sofrendo com reiteradas decisões retrógradas que violam os direitos étnicos e culturais. Em 2018, estive no Brasil uma delegação

da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)⁵. O relatório fruto da visita da Comissão foi publicado em 2021, evidenciando a exclusão social, a falta de acesso à justiça, o preconceito étnico-racial e a fragilidade de políticas públicas como principais obstáculos para o acesso aos direitos de alguns grupos.

A população quilombola, chamada no Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) de povos afrodescendentes tradicionais ou tribais, recebeu uma atenção especial, sobretudo quanto à proteção da propriedade coletiva da terra e da autodeterminação. A negação da identidade quilombola que tem raízes profundas na discriminação racial estruturante foi apontada como fator de vulnerabilidade para as comunidades, acarretando violações sistêmicas aos direitos sociais, econômicos e culturais, contrariando assim o estabelecido no artigo 26 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Um dos primeiros atos do Presidente Jair Bolsonaro, logo após a sua posse, foi a expedição do Memorando Circular nº 06/2019 do DF/SEDE/INCRA, de 03 de janeiro de 2019, sobrestando todos os processos para compra e desapropriação de terras em favor do pequeno produtor, e congelando, assim, as políticas de reforma agrária. Desde então, outros atos normativos administrativos vem revogando ou desconfigurando as políticas públicas de reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural e jurídica.

O mais recente exemplo é a Instrução Normativa nº 111 do INCRA, redigida no apagar das luzes de 2021, e que entrou em vigor em 03 de janeiro de 2022, alterando as

5 A CIDH é um órgão autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA), com mandato previsto na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, composta por sete membros independentes, e encarregada da promoção e proteção dos direitos humanos no continente americano. Assim como a Corte Interamericana, compõe o Sistema Interamericano de proteção dos Direitos Humanos (SIDH).

regras de licenciamento ambiental de obras, atividades ou empreendimentos causadores de impactos socioambientais, econômicos ou culturais em terras quilombolas. A IN nº 111 foi construída de forma arbitrária, sem qualquer debate com povos quilombolas que foram diretamente afetados pelas suas regras. Este é um exemplo de texto que contraria frontalmente as garantias inseridas em normativas internacionais.

Recordemos que a Declaração e Programa de Ação de Durban, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, na ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, levantou o debate sobre o racismo como o grande causador das mazelas sociais. O Estado e a sociedade possuem o dever de observar o direito à autodeterminação dos povos. Ante a estrutura do racismo que se construiu sobre a história do Brasil, os atos normativos que afetem a população negra e etnicamente diferenciada devem ser lidos a partir da visão das comunidades e não do Estado brasileiro. Neste sentido, temos as palavras de Franz Fanon, quanto a proibição de rotulação do ser Quilombola, ou do ser Negro:

A dialética que introduz a necessidade de um ponto de apoio para a minha liberdade expulsa-me de mim próprio. Ela rompe minha posição irrefletida. Sempre em termos de consciência, a consciência negra é imanente a si própria. Não sou uma potencialidade de algo, sou plenamente o que sou. Não tenho de recorrer ao universal. No meu peito nenhuma probabilidade tem lugar. Minha consciência negra não se assume como a falta de algo. Ela é. Ela é aderente a si própria (FANON, 2008, p. 122).

A autoidentificação étnico-racial é um direito de se reconhecer com uma identidade própria, já prevista na Constituição e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ficando vedada a aplicação de regime tutelar por parte do Estado. Por esta perspectiva, é necessário romper a dicotomia do “nós e eles”, onde apenas o Estado pode dizer o que o outro é.

O processo brasileiro e o sistema de justiça conservam práticas monoculturais que constituem verdadeiros obstáculos à garantia de direitos de sujeitos plurais e concretos. É inadiável a inserção de mecanismos processuais com vistas a permitir o respeito à diversidade étnico-racial e ao pluralismo jurídico, o que pode e deve ser fortalecido pela atuação das instituições que tem por missão respeitar e promover os Direitos Humanos.

Mas é possível a superação dos elementos eurocêntricos que fundaram um Judiciário tão distante das populações colonizadas? Recentemente o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 22 de abril de 2022, publicou dois atos normativos referentes às populações indígenas no Brasil. O teor das resoluções nasceu do grupo de trabalho do Observatório de Direitos Humanos do Poder Judiciário, criado para viabilizar o acesso à Justiça dessa população e propor iniciativas baseadas em boas práticas na condução de processos judiciais envolvendo direitos indígenas.

A Resolução CNJ nº 453/2022 criou o Fórum Nacional do Poder Judiciário para Monitoramento e Efetividade das Demandas Relacionadas aos Povos Indígenas e Tribais (Fonit), com o intuito de acompanhar o andamento das demandas judiciais que envolvem os povos originários. Já a Resolução CNJ nº 454/2022 trouxe diretrizes e procedimentos para garantir o direito de acesso ao Judiciário para pessoas e povos indígenas, e prevendo como princípios que devem reger estes processos o respeito à autoidentificação, o diálogo interétnico e intercultural, territorialidade, reconhecimento de organização social própria e dos meios de resolução de litígios, vedação de aplicação do regime tutelar e autodeterminação.

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), através da participação dos advogados indígenas Samara Pataxó e Eloy Terena, teve participação imprescindível para a construção e redação das duas Resoluções do CNJ, corroborando a tese do pluralismo jurídico como caminho para efetividade dos direitos humanos no Brasil.

Assim, a Resolução nº 454/2022 do CNJ, aqui analisada, aponta positivamente para a possibilidade desta construção não colonialista. O pluralismo jurídico é uma estratégia efetiva de promoção de direitos humanos, e uma bandeira a ser sustentada por aqueles que se posicionam de forma contra-hegemônica dentro das estruturas que têm o dever de garantir a realização da justiça.

Considerações Finais

O indígena Ailton Krenak, que esteve nos diálogos da Assembleia Constituinte de 1987, há tempos chama atenção em suas falas para a importância do reconhecimento das pluralidades: “a gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais” (KRENAK, 2019, p. 31). Para muito além de o Estado reconhecer a pluralidade étnico-racial do Brasil, carece da aplicação de instrumentos menos burocráticos e mais participativos, permitindo a escuta das vozes dos sujeitos de direitos, ainda mais quando se trata de uma população com a história das populações indígenas e quilombolas, e a forma de diáspora forçada constituída pelo processo colonial.

Para romper com os padrões colonialistas e garantir os direitos fundamentais dos grupos historicamente oprimidos, o Estado precisa perseguir caminhos para vocalização dessas populações e ampliação dos debates fundamentais sobre o acesso à justiça. Importantes passos contra-hegemônicos já têm permitido alguns avanços concretos dentro dos espaços do Poder Judiciário, como visto no corpo do artigo. Em recente artigo publicado na revista eletrônica *Conjur*, intitulado *O acesso dos povos indígenas à justiça: A necessária aplicação da Resolução 454/2022 do CNJ*, os autores André Bezerra e Raffaella Sousa defendem a observância ampla pelas instituições do sistema de justiça das especificidades das chamadas populações originárias, assim fazendo pela consideração da pluralidade

cultural e das desvantagens que enfrentam em um sistema de justiça que, por sua gênese eurocêntrica, nem sempre está adaptado ou pronto para compreender formas de existência não eurocêntricas⁶.

Muitos paradigmas ainda precisam ser quebrados, mas acreditamos que há vias possíveis, como a sustentada perspectiva hermenêutica do Pluralismo Jurídico, ponte democrática e capaz de promover a escuta efetiva de representantes da pluralidade étnico-racial que vive e resiste com sua sabedoria no Brasil. Negando a universalização dos direitos e reconhecendo as múltiplas formas de ser é que se garante a própria essência dos direitos humanos. O caminho é seguir a luta histórica, aquela que nunca cessa, para que a construção dos direitos esteja atenta e atrelada às reivindicações sociopolíticas. Afinal, é como já nos ensinava Paulo Leminski nos versos do poema Incenso fosse música: “Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além”.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 05 out. 1988.

BRASIL. **Instrução normativa Incra nº III, de 22 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre os procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária nos processos de licenciamento ambiental de obras, atividades ou empreendimentos que impactem terras quilombolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 2021.

6 Disponível em <https://www.conjur.com.br/2022-mai-21/bezerra-sousa-acesso-indigenas-justica>. Acesso em 30.mai.2022.

BEZERRA, André Augusto Salvador. **Povos indígenas e direitos humanos: direito à multiplicidade ontológica na resistência Tupinambá**. São Paulo: Giostri, 2019.

BEZERRA, André Augusto Salvador; SOUSA, Raffaella Cássia de. **O acesso dos povos indígenas à justiça: A necessária aplicação da Resolução 454/2022 do CNJ**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2022-mai-21/bezerra-sousa-acesso-indigenas-justica>>. Acesso em 30 maio 2022.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

CNJ. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 453 e nº 454, de 22 de abril de 2022**. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/05/ResTRET04542019-CondutoIntegridade.pdf>>. Acesso em 28 maio 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos**. 2021. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-15-06-2021.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOREIRA, Adilson José. **Tratado de Direito Antidiscriminatório**. São Paulo: Editora contracorrente, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho (OIT).** - Brasília: 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje.** Petrópolis: Vozes, 2006.

WOLKMER, Antônio Carlos. Introdução. In.: WOLKMER, Antonio Carlos; NETO, Francisco Q. Veras; e LIXA, Ivone M. (Org.). **Pluralismo Jurídico: Os novos caminhos da contemporaneidade.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SEÇÃO 2

ENSINO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

REFLEXÕES DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alexandre da Silva Santos
Girlane Santos da Silva

Introdução

Este estudo apresenta como tema “Reflexões decoloniais para o ensino de História no 9º ano do Ensino Fundamental”, com o intuito de promover indagações quanto às questões metodológicas na sala de aula, sobretudo para um público que consome muitas informações das redes sociais. Não é integral, mas a maioria dos discentes reproduzem alguns padrões de comportamentos e racionalidades que são reflexos de uma epistemologia eurocêntrica.

Nesse sentido, partimos da premissa de que, uma vez todo conhecimento sobre o passado ser constituído pelo homem no passar do tempo, as aulas de História devem indagar pontos de vistas, como também identificar e analisar processos históricos de outras temporalidades que afetarão diretamente o presente. Logo, percebemos que as elaborações de hipóteses variadas sobre as fundações das memórias podem contribuir para a construção identitária dos alunos.

A partir dessa observação inicial, as considerações a serem realizadas se concentram nos apontamentos de Aníbal Quijano, Circe Bittencourt, Henrique Dussel para uma interpretação decolonial da Base Nacional Comum Curricular, no componente curricular História.

As considerações visam estabelecer um diálogo reflexivo quanto a um cenário que se tornou padrão, da parte de alguns professores de história, quanto às escolhas metodológicas para

o ensino de uma ciência que deve levar o aluno a pensar na História como um saber necessário para entendimento do tempo presente.

Nesse sentido, a investigação está em sua fase inicial e se caracteriza por sua natureza bibliográfica. Nessa etapa, observamos que em algumas salas de aula, sobretudo em escolas do sistema público cuja relação passado/presente não se processa de forma autônoma, crítica e reflexiva, ocorre um exercício de memorização de datas e eventos com vistas a aprovação em processos vestibulares.

Em outra ocasião, iremos realizar a discussão de dados oriundos da fase da pesquisa de campo, caracterizada por sua natureza quantitativa (por amostra) e qualitativa. Dessa maneira, a fim de interpretar os dados, a base epistemológica advém dos argumentos do pensamento decolonial, sobretudo nas discussões de Aníbal Quijano (2005), em “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”, presente em *A colonialidade e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, ou seja, tem a investigação em seu método de interpretação a Decolonialidade.

A justificativa de nossa escolha teórica, para realizar algumas considerações nesse exercício reflexivo quanto escolhas metodológicas para o ensino de história no 9º ano do fundamental, faz-nos elaborar uma compreensão acerca da educação escolar como um espaço de conflitos entre poder e protagonismo das subjetividades discentes. Isto é, pensarmos na constituição da História escolar articulada à estrutura curricular, sobretudo mediante as tendências epistêmicas que surgem ao longo da história. Logo, visamos refletir, para repensarmos ou considerarmos, práticas de ensino que possam protagonizar populações subalternizadas, algo que perpassa pelo interesse do professor em perceber em seus alunos como o conhecimento de mundo que eles possuem podem dialogar,

com profundidade, no entendimento das diferentes narrativas históricas sobre o cotidiano que circulam e são amplamente disseminadas pelas redes sociais.

Nesse cenário, as escolhas metodológicas inseridas em uma perspectiva decolonial, para a nossa interpretação para a BNCC (2017), consiste em ser estabelecido na sala de aula a partir de: “exercício do fazer história, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito” (BRASIL, 2017, p. 397). Diante dessa premissa, o diálogo, a compreensão da pluralidade, das diferenças, possibilitam ao aluno que está no 9º obter uma melhor apreensão de problemas sociais, culturais e políticos tanto nas narrativas que produzem, como nas relações de poder que se estabelecem em seu cotidiano.

O ensino de História e a colonialidade do poder

Aníbal Quijano afirma que a colonialidade é um dos elementos que fundamenta um padrão mundial de poder capitalista e se sustenta em uma hierarquização racial/étnica da população do mundo, classificação essa que opera em pautas materiais, subjetivas, sociais, culturais e políticas.

Isto é, a “colonialidade” como um conceito foi abordado pelo sociólogo Aníbal Quijano, no início dos anos de 1990, associado ao grupo de intelectuais latino-americanos que constituíram o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Segundo Luciana Ballestrin (2013), esse grupo foi fundamental para transformações epistêmicas em prol de uma intensificação crítica das Ciências Sociais, no contexto latino no século XXI. Eles fomentaram uma ampla rede de influências teóricas, proporcionando novas leituras e problematizações quanto às questões importantes a respeito das experiências da América Latina.

Em outras palavras, ainda vivenciamos nos dias atuais a produção e a reprodução de concepções pejorativas à respeito de sociedades que fogem a lógica eurocêntrica de indivíduos e

inseridos em um contexto fortemente ligado às dinâmicas de sociabilidades de populações subalternizadas, principalmente por conta da colonialidade do ser, do saber e do poder.

Associado ao conceito de colonialidade, Mignolo (2016) nos apresenta uma compreensão de “modernidade” enquanto narrativa complexa, cuja origem finca-se na Europa. E auxilia na construção da civilização ocidental, principalmente ao comemorar suas conquistas, maquiando sua colonialidade. Esta última, por sua vez, é constitutiva da modernidade.

Essa colonialidade tem como forte viés um movimento que busca a uniformização dos sujeitos, principalmente para adoção da lógica capitalista. Nesse sentido, grupos, populações e etnias que não seguem esse padrão de pensamentos são marginalizadas e, por vezes, entendidas como primitivas ou subdesenvolvidas.

À medida que esse eurocentrismo foi se desenvolvendo e ampliando a sua atuação, como o observado nos continentes africanos e asiáticos, Quijano (2010) esclarece que foi elaborado e formalizado um modo de produção de conhecimento que dava conta de suprir as necessidades do capitalismo, “como a mediação, a externalização do cognoscível em relação ao conhecedor, para controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção” (QUIJANO, 2010, p. 74). Porém, Quijano (2010) alerta-nos que o eurocentrismo não é somente a perspectiva cognitiva dos europeus ou padrões de poder do capitalismo, mas um conjunto de práticas de hegemonia que educa nas experiências as pessoas a entenderem tais padronizações e hierarquias como algo natural, sem abertura para questionamentos.

No caso da América Latina, Quijano (2010) afirma que houve a construção de narrativas que visavam estabelecer o que seria o centro e a periferia, ou seja, uma nova padronização de poder mundial do capitalismo. Combatendo isso, observou-se debates – como a proposta de Immanuel Wallerstein, que trouxe

à cena nas ciências sociais, a concepção de “moderno-sistema-mundo” – que renovaram os diálogos sobre a reconstituição de uma perspectiva global, observado em investigações científicas como colonialismo, pós-colonialismo, estudos dos subalternos e teoria decolonial.

Considerando como premissa inicial o que a Base Nacional Comum Curricular (2017) sinaliza, ao entendimento de uma percepção outra da realidade social (da parte do aluno), com base em suas experiências de mundo, afirmamos nesta linha interpretativa que as escolhas metodológicas devem estar sintonizadas no que a Base preconiza:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017, p. 402).

Com base nessa preconização, interpretamos a partir de Circe Bittencourt, em: *Reflexões sobre o ensino de História* (2018), que durante o século XX presenciamos a institucionalização de propostas curriculares e materiais didáticos, cuja essência baseou-se no método catequético do humanismo clássico e sua sistemática lógica de causa e efeito. Além disso, vislumbramos também a consolidação de uma História das Civilizações, viabilizado pela Reforma de Francisco Campos, em 1931, uniformizando o currículo nacional e presente, em demais, até a primeira década dos anos 2000 no Brasil, de um lado.

Por outro, ao percebemos a emergência de um giro epistêmico e metodológico, visualizamos na Base Nacional Curricular Comum (2017) que “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (BRASIL, 2017, p. 398).

Por essa perspectiva, Quijano (2010) ensina-nos que esse movimento começou de modo tardio. Em outros termos, combater esse “exercício de laboratório de memória” significa quebrar o reflexo da colonialidade do poder. Nesse intuito, em um movimento de descolonização das práticas metodológicas em sala de aula, entendemos que as práticas metodológicas devem sinalizar contra uma lógica eurocêntrica.

A respeito da compreensão do que é essa epistemologia, convém trazermos para a discussão algumas observações de Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes que, em *Epistemologias do sul* (2010), evidencia-nos que todas as experiências sociais vivenciadas produzem e reproduzem conhecimentos válidos, porque é através disso que uma experiência social se torna intencionalmente inteligível; afinal,

não há conhecimento sem prática ou autores sociais que coexistam em diversos tipos de relações, e elas podem propiciar várias epistemologias.

Esse percurso que fazemos é interessante por realizarmos uma leitura de como uma rotina de sala de aula se estabeleceu por alguns professores e instituições educacionais e colaborou para que as metodologias adotadas fossem centralizadas na repetição e memorização de datas, grandes eventos do mundo ocidental e dos feitos de notáveis homens, em maioria europeus.

Esse padrão, uma vez estabelecido, desconsiderou que o aluno do 9º ano do ensino fundamental é um sujeito que se encontra em uma fase de transição, saindo de uma etapa da adolescência para outra, em que as cobranças e responsabilidades de um mundo adulto vindouro o pressionam a escolher uma escola adequada para suas projeções profissionais e acadêmicas. Quando pensamos no contexto da escola pública, ainda há o agravamento da realidade social, uma vez que esse discente pode estar localizado em uma situação de vulnerabilidade social.

Nesse cenário, considerando um documento anterior à BNCC, o PCN, interpretamos que fazer uso de metodologias decoloniais significa:

[...] os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (BRASIL, 1998, p. 34).

Em síntese, a mudança deve ser um processo tranquilo de amadurecimento. Sendo assim, pensar em escolhas metodológicas, alinhadas ao que BNCC (2017) preconiza, a partir do pensamento decolonial, contribuir para que o aluno visualize o seu papel futuro na sociedade, saber denunciar e rejeitar.

O docente deve se concentrar na utilização de objetos materiais que possibilitam a compreensão aos significados das coisas do mundo, algo que, como diz a BNCC (2017), produz no aluno do 9º ano do ensino fundamental “uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 398).

Conforme comenta Bernard Charlot em: *Relação com o saber, formação de professores e globalização* (2005, p. 54), apreendemos que:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz.

Considerando esse cenário, observamos uma “história de necessidades, mas igualmente de intenções, de desejos, de conhecimentos ou ignorância, de opções e de preferências, de decisões certas ou errôneas, de vitórias e derrotas” (QUIJANO, 2009, p. 79-80). Em suma, o discente deve visualizar que há uma ordem estrutural das relações de poder que articula os meios sociais para tal fim como se fosse algo natural.

Ademais, a observação de Erinaldo Cavalcanti em: *Para destruir a memória e demolir o patrimônio: algumas questões sobre o seu ensino* (2019), esclarece-nos que a memória toma dimensões ainda mais complexas, uma vez que condensa várias temporalidades, significados e formas de apresentação, tornando-se um campo de intensas disputas. Além do mais, ela tem o poder de gratificar determinadas representações do passado e torná-las vividas no imaginário coletivo.

Logo, compreendemos que é necessário reconhecer que o elemento histórico consiste na expressão de uma relação social ou numa malha de relações sociais, porque ele dá sentido

ao campo das relações, uma vez que produz conhecimento e reconhecimento. Um dos exemplos disso é perceptível também em Carlos Leonardo Kelmer Mathias, que em diálogo com os apontamentos de Marc Ferro, em *O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica* (2011), afirma que a história ensinada muda de acordo com as transformações do saber e das ideologias dominantes; a partir disso, ele esclarece que em Circe Bittencourt podemos realizar uma leitura acerca dessas mudanças ao revelar que elas têm lugar e finalidade e podem variar conforme a sociedade.

Dessa maneira, Mathias (2011) nos faz entender que essa variação está diretamente relacionada aos valores sociopolíticos e à disciplina histórica caberia a formação da consciência histórica nos homens, viabilizando a construção de identidades. Com efeito, espera-se que o perfil do docente do século XXI agregue em adotar metodologias de ensino em que ensinar história se processaria no interior de lutas políticas e culturais. Logo, ensinar história, na perspectiva decolonial, deve ser um movimento de resistência contra exploração do trabalho, da produção de bens e do conhecimento, sem o estatuto de uma militância.

Em outros termos, o percurso deve acusar os efeitos negativos de uma visão de história única e unidirecional, estruturada em um padrão mundial de poder capitalista eurocêntrico moderno. Em síntese, percebemos que a exploração não se resume apenas aos proletários ou operários, de um lado; ou aos industriais, de outro; mas às relações de dominação ao indígena, ao negro, ao ribeirinho, ao amarelo, como resultado das experiências coloniais europeias.

Com efeito, o professor de História deve compreender que o ensino de história deve-se construir incorporando os atores sociais que historicamente foram desprezados, destinando-se a temas, como, por exemplo: o cotidiano, a família, as festas etc.

Um dos exemplos sinaliza para o docente fazer com que os alunos produzam entrevistas em pessoas que integram as suas redes de sociabilidades, a fim de haver um levantamento prévio de informações e saberes a respeito do tema que será abordado nas aulas de história. Uma vez tal movimento realizado, a socialização e o confronto do que é posto no material didático, somado à mediação do professor, em uma postura decolonial, proporcionará ao aluno visualizar os processos históricos com maior clareza, de maneira que entenderá melhor como a história universal contada pelo eurocentrismo subalterniza e hierarquiza o não europeu.

Se é tratado na sala de aula conteúdos como “A Ditadura Militar no Brasil”, o professor deve apresentar o recorte cronológico ao aluno e trazer ao debate do século XIX a compreensão de um momento em que o Estado brasileiro estava em busca de afirmação como nação, para a compreensão do “Diretas Já (1983-1984)”, por exemplo, e, em seguida, mediar na formação de uma visão crítica quanto as tensões observadas de tal temporalidade.

Considerando tais apontamentos, compreendemos a colonialidade pelo padrão mundial de poder capitalista, como também pelas subjetividades para visualizar e entender a reprodução de elementos que constituem a estrutura racional eurocêntrica.

Contra esse padrão, interpretamos que isto requer, por vezes, um critério de seleção dos temas e simplificação quanto ao processo de construção da narrativa. Além disso, no caso da ciência histórica, presenciamos um peso maior atribuído a ele, pois transmite-se através de suas composições o sentimento de carregar “verdade” sobre o passado.

Esse percurso nos possibilita adquirir um outro trato e pensar os livros didáticos como transmissores de condutas morais e éticas, significa compreender que eles são agentes coletivos da memória e atuam como instrumento de socialização e construção de uma identidade nacional, ocidental, ou seja: a partir de uma eurocentridade (REVER; VLIES, 2020, p. 7).

Nesse sentido, os livros didáticos de história são, em maioria, veículos diferenciados da concepção do que é o passado – para o aluno - à medida que contempla inúmeros confrontos sociais e políticos.

Essa reprodução contribuiu para o estabelecimento de uma “racialização” das relações de poder, termo utilizado por Quijano (2009) para explicar que há uma geocultura das identidades sociais como caráter eurocêntrico do padrão de poder, material e intersubjetivo da colonialidade.

Em outras palavras, observamos que há uma relação sistêmica que nos possibilita compreender que a população mundial foi classificada em dominantes/superiores europeus e os dominados/inferiores não-europeus; nisso reside a estrutura sistêmica da colonialidade que, como expressão de uma epistemologia eurocêntrica, define o outro pela cor da pele, do cabelo, da forma, da cor dos olhos, pelo tamanho do crânio, pelo formato do nariz, como também pela gradação da cor branca.

Outra questão de natureza metodológica que o docente deve estar atento, percorre por escolhas em que a leitura do contexto possibilita uma melhor percepção do passado e do presente, isto da parte do aluno. Nesse percurso, a Base Nacional Curricular Comum orienta que “a contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar” (BRASIL, 2017, p. 399).

Somado a isso, o exercício de interpretação que o aluno irá realizar, fará com que ele compreenda o significado histórico de uma cronologia em constituição com outras cronologias. Este movimento sinaliza para uma ruptura de uma história única, a partir de uma eurocentridade.

Retomando as observações de Aníbal Quijano, neste estudo, compreendemos que essa localização metodológica do pensamento quanto à investigação das relações de poder,

constituem um complexo estrutural de um determinado padrão histórico de poder. Essa natureza complexa, atualmente, consiste na articulação entre a colonialidade do poder, o capitalismo e o Estado. Isto é, Quijano (2002) explica que a ideia de “raça” fundamenta um padrão universal de classificação social básica e de dominação.

Logo, pensarmos em metodologias decoloniais que despertem para o senso crítico do aluno do 9º ano do ensino fundamental, cuja visão de mundo está em conflitos, em decorrência das confusões interpretativas que a adolescência promove, significa, para este estudo, que o professor precisa estar também ao Decolonial, ou seja, a decolonialidade é uma proposta viável para questões de natureza metodológica para a sala de aula; afinal, ela surge do lado fora de uma lógica acadêmica e abrange movimentos sociais, formas, posicionamento, entre outros.

Ela visa entender e superar a lógica da colonialidade, a qual acompanha a modernidade, algo que, segundo Mignolo (2007), esclarece que os intelectuais alinhados a essa teoria não se preocupam em relatar problemas a estudiosos e/ou líderes indígenas, pretos, ribeirinhos ou não europeus e ocidentais, pois, possuem um conhecimento mais aprofundado da questão. Assim, o seu dever circunda em agir contra o domínio hegemônico de um padrão metodológico que ainda está presente nas salas de aulas brasileiras.

Por fim, entendemos o pensamento decolonial como uma tentativa de superação da lógica colonial e ele não advém de um movimento acadêmico, mas abarca uma miríade de sujeitos que lutam no campo dos movimentos sociais, intelectuais, educativos e outros pela emancipação do etnocentrismo vigente nos dias atuais. Desse modo, ele denuncia a produção e a reprodução de suas lógicas, como também estratégias que implicam a valorização de todos aqueles relegados às margens da história.

Considerações finais

Este estudo foi desenvolvido a partir de reflexões que associaram a modernidade/ colonialidade a uma perspectiva de reflexão quanto às escolhas de metodologias, sobretudo ativas, que possibilitem o evocar de um senso crítico e não eurocêntrico do passado histórico, como também – como consequência – do presente.

Nesse percurso, entendemos e defendemos que as escolhas devem proporcionar ao aluno do 9º do ensino fundamental a problematização do seu momento histórico e as conjecturas atuais. Isto é, evidenciar que o homem é o resultado de uma construção social em diálogo com práticas, sejam elas culturais, políticas e sociais.

Queremos afirmar que pensar em estratégias de ensino, significa discutir e conhecer os contextos educacionais e formativos das escolas. A tradição metodológica (aula expositiva e memorialista, mantenedora de exercícios decorativos de datas, heróis e grandes eventos) não permite a interpretação de aspectos centrais de uma dada realidade social, por não possibilitar a leitura das estruturas complexas e, no caso das aulas de história, não visualizar as memórias, as experiências do homem no tempo, para saber como lidar com situações inúmeras de um tempo presente.

Nesse sentido, nossas considerações atentam para metodologias de ensino – em uma perspectiva decolonial – que possibilita o compreender de a sociedade que não deve ser interpretada como um modelo padrão de comportamento e horizonte de expectativas. Isto é, a reflexão a ser feita vai muito além de uma escola e seus muros, mas proporcionar protagonismos das identidades sociais que, historicamente, são subalternizadas.

Como afirmou Pérez Gómez em *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal* (2001):

É fácil reconhecer como a escola, filha privilegiada do iluminismo moderno, exerceu e continua exercendo um poderoso influxo etnocêntrico. A escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade como na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir aprendizagem (PEREZ GOMES, 2001, p. 35).

Pensarmos em metodologias que estejam alinhadas aos contextos educacionais e formativos, perpassa pelo entendimento de um movimento que visa a ruptura da tendência que o autor comenta fundamenta práticas em que os educandos possam visualizar suas próprias experiências de mundo e estabeleçam um exercício de consciência história de seu tempo presente.

Esse movimento converge para o desenvolvimento de uma autonomia de pensamento, porque os alunos passarão a fazer relações que o farão reconhecer que os sujeitos agem conforme a época e o lugar onde viveram. Essa percepção sobre o passado, como atentamos, pressupõe protagonizar as experiências de mundo dos discentes, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum: História**. Brasília: MEC/SEF, 2017, p. 397 a 434

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93,

2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. Para destruir a memória e demolir o patrimônio: algumas questões sobre e seu ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p.1-22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e074> e-ISSN: 2238-0094

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos**, v. 15, n. 1, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 2017.

PERÉZ-GOMÉZ, Angél I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*. N, 37. Ano 17, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

REVER, Maria; VLIES, Tina Van Der. Por que as narrativas nacionais permanecem? Revisão de literatura sobre novas

perspectivas na pesquisa dos livros didáticos de história.
Revista Escritas do Tempo, v. 2, n. 5, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula.
Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almeida S&A, 2010.

A LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA ROMPIMENTO DOS DISCURSOS EUROCENTRADOS EM SALA AULA

Luciana Monteiro da Rocha
Lucivando Ribeiro Martins

Introdução

Quando nos remetemos à história do Brasil, como ela é tratada e como iniciamos nossa trajetória brasileira, os livros (em especial nos livros didáticos¹, nosso primeiro contato com a história dentro de estabelecimento formal, conhecido como escola) nos contam a história de forma bastante definida, embora, alguns estudiosos defendam a indefinição da história brasileira. Então, foi em 22 de abril de 1500 que se iniciou a história de nosso país? Certamente foi com a chegada dos portugueses com o famoso Pedro Álvares Cabral, na costeira onde hoje temos a belíssima Bahia? Há alguns anos poderíamos, qualquer um de nós leitores, responder que sim, para essas perguntas. No entanto, no decorrer dos estudos históricos associados com a antropologia e sociologia, essa perspectiva eurocêntrica da história está sendo questionada, principalmente quando se considera a presença dos nativos americanos (indígenas), nesse território antes da chegada europeia. Segundo Levi Strauss (2006) a história acontece, não necessariamente no mesmo ritmo, mas sim de acordo com a sociedade que a vivencia e, pautar todas as histórias com base em uma única é no mínimo reducionista e etnocêntrica.

1 Jaime Rodrigues e Gilberto Cotrim, importantes autores de livros didáticos que veem atualizando informações a respeito de conceitos históricos entre outras problemáticas, por exemplo, falam não mais da “descoberta” do Brasil ou das Américas, mas sim na conquista, o que parte de uma ideia em que houve um choque cultural entre os povos, e coloca em cheque toda a tradição historiográfica eurocêntrica.

A negação dos povos indígenas no território brasileiro foi uma realidade que demorou décadas para ser superada (e ainda se faz uma luta para superação em sua totalidade), na história do Brasil, com marcos que poderiam ser bem definidos por esses povos, foi apagada, uma nova história foi contada. Ninguém perguntou a eles sua trajetória, como seus ancestrais povoaram aquele lugar, negaram a história do Brasil, negaram a história daquele povo, e construíram o que Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p.13) chama de “o perigo de uma história única”, e essa foi por muitos anos a nossa história única, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

Não foi (não é) diferente com a história do povo negro no território brasileiro, a história que é negada, apagada e distanciada. O olhar lançado para a trajetória negra deve iniciar bem antes de sua vinda ao território chamado Brasil, sua história tem um início no berço da humanidade, como bem sabemos, inicia-se no continente africano. Conquanto a história aqui posta em questão, seja a história do Brasil. Conhecer as origens africanas, é conhecer nossas raízes. Embora isso seja imprescindível, nem sempre é o que está descrito nos textos literários que estudamos. Começamos a estudar a trajetória do povo negro no Brasil, a partir da escravidão, ou mesmo em contextos de segmentações desses povos. Essa trajetória é territorialmente maior do que imaginamos. Começamos a conhecer sobre a África com a impressão de como esse território se limita a um único lugar, isolado, ou mesmo como se fosse apenas um país (e não como continente), começamos problematizando a pobreza e não sua vasta riqueza social, econômica, cultural e muito mais. Uma história única e estereotipada foi disseminada, e o objetivo atual é romper essas narrativas eurocentradas.

Acho que essa história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental. Aqui está uma citação de um mercador de Londres chamado John Lok, que velejou para a África ocidental em 1561 e fez um relato fascinante

de sua viagem. Após se referir aos africanos negros como “animais que não têm casa”, ele escreveu: “Também é um povo sem cabeça, com a boca e os olhos no peito” (ADICHIE, 2009, p.11-12).

Um olhar único foi lançando sobre a história do povo negro, e esforçadamente repetido por diversos autores que descreveram o continente africano de forma preconcebida pelos europeus. A história e cultura desses povos foi aos poucos sendo apagada, causando até mesmo o sentimento de branqueamento pelo próprio afrodescendente, necessidade essa, que se fez em detrimento da fixação em um espaço. Segundo Fanon (2008), na busca desses povos por se libertar desse lugar de inferiorizado, acaba se perdendo pela impotência, pela constante opressão causada pela sociedade, assim esses indivíduos se fecham em si mesmos. Esse sentimento faz com que a pessoa perca sua própria identidade, sua história, cultura, linguagem, dentre outras manifestações de suas raízes.

Fanon manifesta sua preocupação sobre esse apagamento:

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável (FANON, 2008, p. 59).

Essa preocupação ainda se faz atual, embora a população negra tenha travado grandes lutas e diversas conquistas. Dentro dos espaços escolares, ainda encontramos muitas crianças e jovens negros que não conhecem suas origens, que não se reconhecem na literatura, que não participam de debates voltados para a valorização da história e cultura afro-brasileira. Podemos fazer uma tentativa de reflexão. Quais seriam os motivos que levam a escola a não trazer esses temas para os espaços escolares? Embora feita, ainda se faz uma resposta inconclusa, mesmo na contemporaneidade.

Detentores dessa realidade, e inúmeros estudos voltados para a problematização de discursos literários que legitimam a “história única”, ainda se tem um grande caminho a ser percorrido, principalmente dentro dos estabelecimentos de ensino do nosso país. Essa preocupação nos faz remeter ao cumprimento da lei 10.639/03:

No final do século XX, com a terceira Conferência Mundial contra o Racismo, o movimento abriu uma nova brecha com a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003), que tornou obrigatória a temática história e cultura afro-brasileira (HAMENNO, 2008, p. 14).

Lei esta que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, e que surgiu com a necessidade de normatizar o direito de uma história legítima do povo negro, proporcionando regaste e valorização de sua história, a história do nosso povo africano.

Compreendendo a lei 10.639/03

Muito se discute o papel social da escola, tendo em vista sua importância na construção da identidade social dos indivíduos e sua formação plena. É desta forma que em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. Está Lei que assegura que o ensino de conteúdos voltados para o estudo da cultura negra e suas manifestações ao longo da história, sejam apresentados e valorizados dentro das escolas. Atentemo-nos:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2004).

As principais disciplinas responsáveis pelo discernimento dessas práticas, são as de Educação Artística, História e Literatura. Entenderemos então, o que sugere contemplar em cada uma delas. De acordo com Gonçalves (2007), na disciplina de Educação Artística e História podem ser trabalhadas as manifestações culturais do povo afrodescendente, como a capoeira (luta), suas festas religiosas, a culinária, a linguagem (vocábulos e seus significados), a música, bem como suas próprias formas de expressões através das artes. Além disso, lança-se o olhar para as construções artesanais como acessórios corporais, alguns turbantes, colares e pulseiras de sementes coloridas, que também fazem parte das expressões artísticas afro-brasileiras e suas narrativas históricas.

A Literatura (que será o principal destaque deste trabalho), pode ser trabalhada dentro das instituições de ensino como principal ferramenta de transformação social e resgate da identidade negra. Sendo ela, um dos meios mais próximos para a busca de escritos negros e textos que tematizam a história, a arte, a cultura e a identidade desses povos.

A literatura vislumbra uma ótica que possa contribuir de forma direta na formação de pensamentos críticos e, principalmente, que visem uma sociedade que promova formas de ensino contemplando a diversidade cultural. Seja através

de escritos literários, manifestações artísticas como resgate de uma cultura, através das histórias que tematizam e valorizam o legado da cultura afro-brasileira.

Desta forma, a Lei 10.639/2003 vem para contribuir no ensino sobre as Relações Étnico-Raciais, trazendo para dentro dos espaços escolares o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para que nossas verdadeiras origens e história sejam resgatadas. Assim, as ações afirmativas, como política de reparação, buscam através da escola a valorização dos afro-brasileiros que fazem parte da construção do país, assim como o povo africano, que mudou o legado de nosso país. Essa lei também traz em seu corpo medidas que contribuem com a luta contra a discriminação contra o povo negro, garantindo a inclusão de todos os povos brasileiros.

Apontamentos sobre a história e cultura afro-brasileira na literatura infanto-juvenil

A arte de escrever, contar histórias (e criar histórias), ou mesmo tematizar determinadas culturas, é oportunizar os leitores a contemplar o mundo à sua volta, seja ele real ou fictício. Estamos nos referindo ao mundo literário, uma das manifestações artísticas de grande contribuição para transformar a realidade social. É através desses caminhos que trilhamos ao longo das construções literárias, que lançaremos o olhar para as diversas formas de se nutrir dessa fonte imensurável de possibilidades de conhecimentos.

Antes de conhecer um pouco sobre a literatura como propósito construtor de identidade e resgate cultural étnico-racial, iremos compreender melhor a qual gênero literário estamos nos voltando nesta discussão. Estamos nos referindo à literatura infanto-juvenil, escritos voltados principalmente para crianças e adolescentes, em conformidade ao sentimento de infância, canalizado pela sociedade na qual estamos inseridos.

Há inúmeros textos literários voltados para crianças e adolescentes, no entanto, essas histórias nem sempre foram vistas como prioridade ao mundo infante, isso em decorrência da construção histórica que se deu do papel da criança no meio familiar e social. Nos séculos XIV e XV, segundo Philippe Ariès (2006), não existia uma distinção entre o mundo da criança e o do adulto, que podia ser conferida na sua forma de vestir, comunicar-se, nos brinquedos e brincadeiras, entre outras. Sendo assim, a criança era vista como pequeno adulto. Essa forma de olhar para a criança, na época, se fez fator determinante para a não existência de uma literatura voltada para o público infantil, principalmente textos que permitissem a construção de crenças e valores civis.

Então esses textos literários acabam surgindo no século XVII, no entanto, essa literatura só vem a ser intensificada no século XIX. Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil surgiu junto com a necessidade de criar conceitos sobre família, sobretudo o papel da criança nesse espaço. Assim, a criança pode ser vista com mais especificidade, tanto no seio familiar quanto no meio escolar, fator que aviva a inserção de textos infantis.

Desta forma, nota-se como se tornou tardia a preocupação de aproximar a criança e adolescentes a meios que permitissem sua ascensão social. No entanto, esse universo da criança só veio ser visto como algo realmente necessário para sua formação com a inserção da criança na escola, local onde nascem os textos literários de cunho pedagógico de ensino. Em detrimento dessa construção imposta pelo ensino, a literatura infantil ainda se configura como um instrumento que veio não só para permitir que a criança adentre em um mundo imaginário, onde ela cria, se encanta e constrói identidade, como um mundo que também permite a construção de uma aprendizagem com intuito educativo.

A literatura infantil traz para a criança um mundo repleto de emoções, sentimentos, sentidos e significados no meio pelo qual ela interage. Ainda assim, desperta o interesse e atenção desenvolvendo na criança a criatividade, a percepção de diferentes resoluções de problemas, autonomia e criticidade, elementos importantes para a formação pessoal e social do indivíduo (SILVA; ARAÚJO, 2018, p. 1).

A literatura infantil, ao se propagar no meio escolar, permitiu que fosse criado um novo espaço para esses infantes, assim, os livros de histórias ficcionais foram se tornando um aliado para a construção social desses indivíduos. A literatura é vista como abertura para diversas formas de se pensar a realidade e de se imaginar o universo fantástico das crianças, criado através do deleite da leitura.

É com essa visão de que a leitura de textos literários permite à criança a construção de um olhar crítico diante do que se lê, que iremos adentrar na contribuição da literatura como instrumento de reflexão e de reconhecimento de um povo e sua cultura, que é a história e a cultura afro-brasileira. A escola é o principal caminho para se trilhar a construção, resgate e reconhecimento do papel do povo negro na sociedade atual.

A escola, um espaço de socialização e interação deve introduzir no contexto da sala de aula a literatura infantil numa perspectiva humanizadora e reflexiva desenvolvendo a intelectualidade da criança juntamente com a construção de valores e das relações étnico-raciais. A literatura infantil com todo seu poder de encantar e enfeitiçar por meio das palavras, ajuda a criança a compreender o que está acontecendo com o mundo e a repensar sobre si mesma, e, além disso, contribui para que a criança estimule a formação de conceitos e valores éticos e morais (SILVA; ARAÚJO, 2018, p. 1).

Em conformidade com Silva e Araújo, podemos perceber o quanto a literatura abre possibilidades para discutir de forma lúdica e prazerosa as temáticas que muitas vezes foram esquecidas (ou mesmo desconsideradas), em decorrência de mecanismos conservadores que impedem a introdução de discussões que permitam a construção de perfis éticos e morais dentro da escola. A literatura não só abre portas para repensar

nossos conceitos sociais, como permite que a criança crie seu próprio olhar sobre a realidade imposta a ela, não sendo agente passivo dessa intercessão, mas construtora de sua própria visão de mundo.

Livros infantis que representam a história e a cultura negra podem ser vistos como um fator importante para a busca de conhecimentos desses povos que compõem e que constroem nossa história. Dentro dos espaços escolares, esses recursos literários podem ser utilizados para se perceber a dicotomia entre esses novos textos (e classificamos como novos, pois há poucos anos se nota a ascensão de textos literários com personagens negros como foco). De acordo com Peres, Marinheiro e Moura (2018, p. 1), essas figuras, até então existiam, mas ficavam nas margens da valorização e reconhecimento ou mesmo representadas de forma estereotipada, em textos literários tradicionais, que em suas abordagens no que se refere aos personagens negros, eram apresentados muitas vezes de forma inferiorizada, nunca como personagens principais ou com uma temática que legitimava a sua história e cultura.

Assim, a literatura infantil é uma porta de entrada para começar, desde a educação básica, a valorização e o reconhecimento da história do povo negro, sua representação, sua cultura e sua contribuição na formação identitária do nosso país. Para contribuir no combate ao preconceito e desvalorização do povo de matriz africana, se faz necessária a discussão dessa temática cotidianamente na sala de aula.

Literatura afro-brasileira e suas contribuições na valorização da história negra

O melhor caminho para chegar aos futuros leitores e construtores de um novo olhar para diferença existente entre nós (diferenças essas físicas, culturais e de escolha) é pelos escritos literários que tematizam a história no povo negro, e os que descendem deles, os afro-brasileiros.

Em 1970, alguns livros começam a representar os personagens afro-brasileiro com maior expressividade, levando em consideração a cultura e as novas formas de manifestações sociais do povo negro, “nesse período o Movimento Negro Unificado mobilizou uma luta antirracista também na esfera educacional, reivindicando uma revisão de conteúdos presentes nos livros didáticos, de maneira a combater uma ordem social excludente” (GONÇALVES; MOURA, 2006, p. 4-5).

Foram surgindo então, autores que retratam o personagem afrodescendente em vários cenários de sua vida cotidiana. Buscando assim, demonstrar sua história, origens de sua língua, sua cultura e até mesmo buscando resgatar a identidade esquecida do povo negro. Esses autores mudaram o que podemos chamar de “literatura conservadora”. Podemos então olhar para o novo estilo temático da literatura, uma literatura com temática afro-brasileira. Os livros infantis brasileiros receberam uma nova capa, com personagem negro, papéis esses, frutos de muitas lutas e ações afirmativas.

Compreendendo que a literatura com temática afro-brasileira apresentada, contribui de forma significativa na formação de princípios individuais coletivos, que se reconhecem nas narrativas ou mesmo criticam as contradições que existem nas narrativas e/ou na vida real. Tornando essas crianças sujeitos críticos e reflexivos de seus lugares sociais, auxiliando-os a decodificar seus sentimentos mais íntimos.

Desta forma, será apresentado algumas obras de literatura infantil que tem grande potencial para desenvolver nas crianças características que possam auxiliá-las no convívio social, enfrentamento do preconceito racial, compreensão melhor do contexto que estão inseridas, assim como, pode-se corroborar no desenvolvimento de suas personalidades.

Autores como Geni Mariano Guimarães (*A cor da ternura*, 1989), Valéria Belém (*O cabelo de Lelê*, 2007), Patrícia Matos (*Adjokè, e as palavras que atravessam o mar*, 2015) e entre outros

autores que trazem para o mundo editorial de livros infanto-juvenil a temática afro-brasileira para o discurso de nossos livros, problematizações históricas, identitárias e culturais.

Guimarães (1992), a autora de *“A cor da ternura”*, traz uma autobiografia de sua vida, através nas linhas do livro mencionado. Em sua obra, conta a história de Geni, de sua infância até a vida adulta, diferente de outros livros, Guimarães traz o cotidiano de uma menina que enfrenta turbulências comuns a qualquer criança, mas que ao se ver crescendo e ter que se relacionar com outras crianças e o meio escolar, vivencia o preconceito e a contradição da história do seu povo, que é representada de outra forma na escola, enquanto seus ancestrais narram uma história de luta e resistência do povo que foi escravizado.

[...] quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices, em inventar cantigas de roda... vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães... Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada (GUIMARÃES, 1992, p. 67).

A constatação de Geni vai de encontro com a reflexão de Fanon em sua obra *“Pele negra, máscaras brancas”*, a condição de marginalizado permite (permitia) a construção de um pensamento de fragilidade do povo, de falta de luta, de uma necessidade de trazer homenagem para os feitos europeus, negatizando e deixando para traz todas as lutas, toda a história construída e vivenciada pelos africanos, tomando lugar uma necessidade de adequação a história ocidentalizada. Todavia, se faz necessário uma reflexão acerca da construção de identidade, valorização e sentimento de pertencimentos de nossas crianças e adolescentes.

Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo... A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa que quase me fez desfalecer em ternura e

amor. – É que eu não estou estudando ela pra mim – disse meu pai. – É pra ela mesmo. O homem deu de ombros e saio tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai me segredando: – Ele pode até ser branco. Mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter (GUIMARÃES, 1992, p.73).

Sua história oportuniza a reflexão sobre o quanto se faz importante que o amor e as raízes familiares nas concretizações de sonhos (Geni, torna-se professora) e principalmente para a luta contra o preconceito. Ao trabalhar essa ideia em sala de aula, o professor permite que a criança possa construir sua própria identidade, até mesmo um olhar crítico diante das manifestações de preconceito vividos pela personagem Geni e seus familiares.

Valéria Belém (2012), traz o livro “O cabelo de Lelê”, essa narrativa divertida e feitas em rimas, conta a história de uma menina chamada Lelê, que não gosta de seus cachos,

Lelê não gosta do que vê.

De onde vem tantos cachinhos? pergunta, sem saber o que fazer

Joga pra lá, joga pra cá.

Jeito não dá,

Jeito não tem.” (BELÉM, 2012, p.4 - 6).

Diante disso, Lelê decide procurar respostas para sua inquietação, desta forma a personagem encontra suas respostas na história de seus ancestrais, através de um livro chamado *Países africanos*. Lelê “descobre a beleza de ser como é, herança trocada no ventre da raça do pai, avô, além do mar...” (BELÉM, 2012, p.18).

A narrativa também permite trazer o reconhecimento dos traços estéticos de Lelê quando ela descobre suas origens e se reconhece e se identifica com seus cachos, fazendo com que comece a se olhar de outra forma. Essa obra demonstra a importância de aproximar o povo africano através dos escritos

literários, pois Lelê foi em busca de um livro que pudesse trazer respostas sobre sua história, pois muitas vezes debates como esses são negados ou mesmo deixados de lado no meio social.

A narrativa de Matos (2015), “*Adjokè: e as palavras que atravessaram o mar*” é um livro que apresenta inúmeros elementos da cultura negra que foi trazido pelos africanos nos navios negreiros no século XIX. Adjokè é uma moça, que foi capturada pelos traficantes de escravos no reino de Benin, ela falava o idioma yorubá. Ao chegar ao Brasil trouxe com ela palavras novas, que diversificaram o nosso idioma, haja vista que os negros que já povoavam no Brasil haviam introduzido também suas marcas culturais. Ela conta sobre a cultura praticada lá na África, as danças, as lutas, a culinária, o próprio vocabulário que ela apresenta e os demais era uma forma de demonstrar a sua cultura que fora incorporada à brasileira.

Venham!

Venham todos conhecer

as palavras que vieram

com Adjokè!

Trazidas em sua memória,

as palavras cirandavam...

Misturaram vidas,

cantos, danças...

Misturaram cores e histórias

do Benin e do Brasil (MATOS, 2015, p. 05)

O livro em si convida o leitor a conhecer a cultura afro-brasileira com seus desenhos, elementos africanos e afro-brasileiros. Lembra muito as vestimentas utilizadas por alguns grupos étnicos africanos, com cores marcantes, com traços circulares e variáveis, e letras que parecem saltar da folha, apresenta palavras trazidas das várias etnias africanas. Os

personagens apresentam elementos de diversas culturas, além de citar a influência indígena na formação étnica do Brasil. O livro permite que o leitor conheça de forma lúdica e prazerosa um pouco sobre a história africana, marcas trazidas por eles e as palavras incorporadas à linguagem brasileira.

Diante do que foi apresentado, percebemos que tivemos um grande avanço literário de como os personagens afro-brasileiros eram e são apresentados na história para o público infantil na contemporaneidade, e como se faz importante o estudo da temática afro-brasileira na escola, mesmo ainda sabendo o quanto se faz um pouco distante os paradidáticos com essa temática dentro desses espaços, mesmo com a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, através da lei 10.639/2003. Os livros, acima mencionados, trazem essa contribuição para o ensino das relações étnico-raciais.

Considerações finais

As bases literárias nas quais nos debruçamos como fontes devem ser vistas de forma bem mais aprofundadas, visto que, essas são frutos de seu tempo, utilizadas na época para atender interesses dos diferentes grupos que a compunham. O trato com os personagens – levando em consideração o gênero, etnia ou raça – a ambientação temporal e espacial, constituindo uma realidade distinta da que se tem atualmente.

A literatura no século passado, por exemplo, deveria cumprir um papel no qual sofreu modificações ao decorrer do tempo. A literatura infantil acima de tudo é um reflexo de grandes mudanças históricas e culturais. Pensar a literatura infantil voltada para a valorização da cultura e temática afro-brasileira é algo inovador, que data de poucos anos, diferentemente da literatura de outrora.

A existência dessa literatura infantil destinada aos afro-brasileiros, acredita-se que seria inserida de forma lenta e gradual, no entanto, a implantação da Lei 10.639/03 acelera as produções desses gêneros textuais, assim como, amplia o alcance do acesso desse material nas escolas e bibliotecas públicas. Embora há ainda muito caminho a percorrer no que diz respeito a valorização e trabalho efetivo desse material em sala de aula, percebe-se sua visibilidade no meio literário, e os mesmos devem adentrar às salas de aula das escolas brasileiras.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. 3º ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Educação, Cultura e Literatura Afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Quartel: NEAB-UERJ, 2007.
- GONSALVES, Thaís. MOURA, Paula Nascimento da Silva. **Literatura Infantil e Identidade: Análise da Obra “O cabelo de Lelê”**, São Paulo, v. IV, n. 1, 2002. Disponível em: < <http://>

www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.021-2016.pdf> Acesso em 03 de abril de 2022.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 7.ed. São Paulo: FTD, 1992.

HAMENNO, Michael. A África na ordem mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 109-131. Coleção Sankofa – Volume 1.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Editorial Presença, 2006.

MATOS, Patrícia. **Adjokè: e as palavras que atravessaram o mar**. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Pró-docência Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL**. Edição n.º.1. vol. 1, jan-jun, 2012. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://portalidea.com.br/cursos/contadores-de-histria-apostila02.pdf>> Acesso em: 28 maio 2022.

SILVA, Teresa Cristina; ARAUJO, Patrícia Cristina de Aragão. **O papel educativo da literatura infantil na construção dos valores humanos e das relações étnico raciais**. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?client=ms-android-asus-tpin&um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:H9sr3jLJ6WnupM:scholar.google.com/#d=gs_qabs&p=&u=%23p%3DH9sr3jLJ6WkJ> Acesso em: 28 maio 2022.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil na Escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.

ENTRE FATOS, ATOS E CENAS: O ENSINO DE HISTÓRIA PIAUIENSE A PARTIR DA OBRA CHAPÉU DE SEBO

Antonio César da Silva Pinheiro
Pedro Pio Fontineles Filho

Introdução

A utilização de várias linguagens como instrumentos pedagógicos em nossa prática é uma realidade e incentivada por alguns teóricos da educação como Circe Bittencourt. O teatro, a literatura e o cinema nos permitem importantes incursões em temas ricos para o ensino de História, integrando-se a outros conhecimentos adquiridos na escola, formando conteúdos escolares fundamentais na relação ensino-aprendizagem. Segundo Bittencourt (2008),

concebe-se como conteúdo escolar tanto os conteúdos explícitos de cada uma das disciplinas como a aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares. Os conteúdos escolares incluem, por exemplo, abordagens de novas linguagens, desde a norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou filmes. (...) os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, etc. (BITTENCOURT, 2008, p. 06).

A escolha de *Chapéu de Sebo*, escrita e montada nos anos 1960, pelo dramaturgo Chico Pereira, passada no interior do Piauí, mais precisamente em Campo Maior¹, que não consta

1 Cidade a 84 km da capital piauiense, Teresina, é uma das cidades mais antigas do Estado, com a elevação a vila datada de 1762; possui uma forte tradição rural com sua formação conectada à criação de gado e grandes fazendas e tem em sua história a Batalha do Jenipapo, travada a 13 de março de 1823, em que sertanejos armados rusticamente enfrentaram as tropas de Portugal pela manutenção da unidade territorial do Brasil por ocasião das lutas pela independência.

dos livros didáticos e que, para isso, deveremos fazer uso de outras linguagens, se deu por entendermos as possibilidades de levarmos à sala de aula discussões sobre a formação do Estado e a constituição dos poderes econômicos e políticos, além de outros temas que se misturam à trama, como a religiosidade popular e sua apropriação pelas elites locais e a condição feminina nesse ambiente.

O coronelismo², a posse das terras e das gentes que habitam o seu cercado, o poder sobre o corpo feminino se entrelaçam nessa tragédia que coloca em evidência as desigualdades e características do patriarcado³.

Nas trilhas do autor e da obra

Francisco Pereira da Silva (Campo Maior, Piauí, 1918 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985) foi um dramaturgo ligado à temática popular e ao universo nordestino, com parte de sua obra encenada no Rio de Janeiro, principalmente pelo Teatro Jovem⁴, grupo preocupado em teatralizar a realidade brasileira nos anos 60. O teatro brasileiro desse período foi bastante contestador, atuando fortemente na resistência cultural, inclusive sendo bastante perseguido pela repressão da ditadura militar. Augusto Boal, em seu clássico *Teatro do Oprimido*

2 Vitor Nunes Leal, em seu livro *Coronelismo, Enxada e Voto* define essa prática como uma troca de favores entre os menos favorecidos e os coronéis, chefes políticos de áreas próximas à sua propriedade, ou de sua vizinhança, áreas chamadas currais eleitorais.

3 O sociólogo Antonio Cândido define patriarcado, observando a família brasileira, como um regime de poder que compreende um núcleo central composto por um casal com seus filhos legítimos, onde a autoridade paterna é quase ilimitada, incluindo o direito sobre a vida dos filhos. Já a filósofa britânica Carole Pateman (1988) defende que o patriarcado é um sistema análogo ao escravismo.

4 Grupo que serviria de inspiração para a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs) das UNE, reunia universitários e jovens artistas com encenações priorizando o engajamento político e de viés popular.

e outras formas poéticas, afirma que o teatro é uma arma eficiente e que, por isso mesmo, as classes dominantes tentam apropriarem-se e usá-lo como instrumento de dominação. Para que isso não ocorra é preciso lutar por ele. “O teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é preciso criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar” (BOAL, 1991, p. 13). Daí entendemos que para o teatro se tornar esse instrumento libertador, as peças que seriam escritas apresentando uma possibilidade reflexiva, se mostrariam assim político-educativas, denunciando a situação do povo oprimido contribuindo com a transformação social.

Circulando bem no meio artístico, em 1960 montou, com o grupo Teatro do Sete, Cristo Proclamado, que levou pela primeira vez para o palco do Teatro Copacabana Palace retirantes nordestinos, com Sérgio Brito, José Wilker, Fernanda Montenegro, nomes importantes na cena e que ganhariam muito destaque futuramente. Sua peça Raimunda Pinto, Sim Senhor, de 1972, montada pelo Grupo Harém, de Teresina, se tornou bastante conhecida pelo público piauiense, sendo uma comédia que fala de êxodo rural e faz parte da tetralogia Raimunda!⁵

Sua peça Chapéu de Sebo começa a ser encenada em 1961, e lançada em livro em 1966. Em 1979 é lançada sua adaptação cinematográfica sob o título Amor e Traição – ou a Pele do Bicho⁶, com direção de Pedro Camargo, e artistas como Claudia Ohana, Jofre Soares, Ítala Nandi e Nelson Xavier.

5 O Grupo Harém surgiu na capital piauiense, Teresina, em 1985, durante realização da Semana Chico Pereira, tendo entre seus fundadores o ator Francisco Pellé. Já a peça Raimunda Pinto, Sim Senhor seria montada em 1992 e alcançou grande sucesso em diversas capitais brasileiras.

6 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S7rvocFibwA&t=185s>

A obra completa de Chico Pereira seria lançada somente 25 anos após sua morte, pela Funarte⁷, em três volumes. Obra vasta, contendo pelo menos 32 peças⁸, com montagens realizadas dentro e fora do país.

A tragédia tem um cenário árido, um ambiente rural de Campo Maior dos anos 20, século XX, “ou em qualquer lugar onde o homem – assim como o boi – seja devorado pelo próprio homem, na vida como na morte” (SILVA, 1966, p. 8). O sertanejo à espera dos primeiros pingos de chuva, no período provador apelidado b-r-o-bro, exatamente por serem os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro os mais severos e escassos de precipitações, punindo o povo residente naquele espaço geográfico e social.

O vaqueiro José, um homem humilde e honesto, também conhecido pelo nome Chapéu-de-Sebo, se casa com Mirinha. José trabalha como peão de fazenda. Assediada pelo coronel Tonho, que é o patrão de José e pelo filho dele, Toninho,

7 Fundação Nacional das Artes. Órgão do governo federal brasileiro cuja missão é promover e incentivar a produção, prática, o desenvolvimento e a difusão das artes no país.

8 Viagem, 1945; Lazzaro, 1948; O Caso do Chapéu (comédia), 1951; Memórias de um Sargento de Milícias, 1956; Graça e Desgraça na Casa do Engole-Cobra (comédia), 1957; A Nova Helena (comédia), 1958; Uma Carga de Laranjas (comédia), 1958; Cristo Proclamado, 1958; Romance do Vilela, 1959; O Vaso Suspirado (comédia), 1959; Chapéu de Sebo, 1961; O Chão dos Penitentes (drama), 1964; A Caça e o Caçador, 1965(?); No País da Antropofagia (Hans Staden), 1966; O Desejado, 1966/69; O Parque (drama), 1960(?); Aquário (drama), 1967; Transistor, (drama) 1968; 3 x 4 (drama), 1968; Um Dia de Sol no Kilimanjaro (drama), 1969; A Jumenta (comédia), 1969; Amo por Amar, que é Liberdade (Gregório de Matos), 1971; Navalha, Tesoura e Pó (comédia), 1972; Esta Noite se Improvisa Il Guarany (comédia), 1972; Raimunda Jovita Cansada de Guerra ou De Pucela a Mignon (comédia), 1972; Raimunda Pinto Sim Senhor (comédia), 1972; O Trágico Destino de Duas Raimundas ou Os Amores Secretos e só Agora revelados de Lampião (comédia), 1972; Ramanda e Rudá (tragédia), 1972; Coco Verde e Melancia (infantil), 1972; Reino do Mar sem Fim (tragédia), 1972; Mariana Alcoforado, 1973; O Cego e Sua Dona ou Tadeu e Moreana, 1976.

somando as ausências do marido, uma vez que o patrão manda o vaqueiro cada vez mais para longe buscar vacas que estariam desgarradas do rebanho, Mirinha se torna amante de ambos, aceitando as investidas carregadas de promessas e assédio.

O casamento por amor enfrenta as dificuldades de uma vida árdua, haja vista ser um casal paupérrimo, habitando uma casinha de taipa nas terras do coronel que, após relativa insistência, obtém êxito ao garantir mimos e prometer uma vida mais confortável à linda e jovem recém-casada.

Conversas sobre a falta de virtude de Mirinha começam a espalhar-se pelo lugarejo. Ao descobrir a traição, o vaqueiro mata a esposa com uma machadada. Preso, mesmo sem opor resistência, José é considerado uma fera, dado o crime perpetrado; o delegado, um herói. No entanto, mesmo diante da possibilidade de condenação, mantém o seu brio, jamais admitindo remorso, como recurso que poderia ser utilizado para atenuar sua pena, estratégia defendida por um advogado que aparece para defendê-lo criando a narrativa da passionalidade. Julgado. Condenado a trinta anos. Num dia é encontrado enforcado em sua cela.

A igreja não permite o enterro em terreno sagrado, prática recorrente quando do cometimento de suicídio. Seu corpo é levado para ser enterrado em um terreno ainda dentro das terras do coronel Tonho. Uma criança com febre passa pelo túmulo e melhora. Logo a fama de milagreiro começa a ser comentada na cidade. A imagem de fera começa a sofrer uma transformação. As supostas curas são interpretadas pela população como sinal de que o mal contra ele cometido o teria tornado uma “alma de mártir”, que a mulher não prestava mesmo, que fora condenado injustamente e agora se transformara em “santinho” milagreiro. O menino leva adiante a história que vê a alma do santo milagreiro, e romarias se formam em direção a Campo Maior para fazerem promessas. Comércio e turismo religioso crescem nas terras do coronel que lucra com vendas de velas. No final, o diálogo:

- Essa terra vai valorizar! – diz um comerciante
- Fui generoso por não ter mandado tirar o corpo de minhas terras! – diz o coronel. A alma de Chapéu de Sebo irá permanecer para sempre incorporada ao meu patrimônio, na vida e na morte (SILVA, 1966, p. 126).

Os poderes político e econômico se relacionam com vantagens mútuas nessa simbiose contextualizada no diálogo acima. Sobre o túmulo do sertanejo, os homens de posse lançam comentários que evidenciam o poder sobre os corpos e almas dos que habitam seu latifúndio e uma suposta ação benéfica em relação a seu infeliz vaqueiro que, tendo cometido suicídio, fora rejeitado pela Igreja para um enterro cristão. O comerciante, inclusive, vendo o fluxo do povo em romaria, antevê o que hoje discutimos como potencialidades de regiões fortalecidas pelo turismo religioso.

Terra e poder: análise da obra e perspectivas de uso

O coronelismo e suas características como o mandonismo e o clientelismo é prática formadora de muitas de nossas cidades, com poderes constituídos há bastante tempo e que sobrevivem nos sucessores herdeiros de sua longa tradição política. A professora da UEMA Dra. Liliane Faria Corrêa Pinto (2017) estudou essas práticas e trabalhou em artigo no qual confronta os principais estudiosos do tema, como Vitor Nunes Leal, José Murilo de Carvalho e Raymundo Faoro sobre as relações políticas e econômicas da primeira república, onde esse sujeito poderoso é figura marcante. Analisa também as ideias de Edgar Carone, que descreve o coronel como

o chefe de um clã porque seu poder ultrapassa o da família e atinge os amigos, agregados, empregados, etc. Para ele, o coronel é um “mandão” que usa seu poder para ajudar os amigos e subjugar os inimigos. Nesse sentido, ele é “temido e obedecido”, mas também é “um homem de fé” que financia as festas religiosas, “hospitaleiro” com os forasteiros e atua como um juiz nas questões regionais, relativas às terras e outras demandas, e nas questões privadas, inseridas no íntimo das relações familiares.

Em geral, é comerciante e agricultor e tem como aliado o doutor que é médico ou advogado (PINTO, 2017, p. 369-370).

No Piauí, como no Maranhão, as oligarquias se consolidaram no poder, e a transmissão de poder político por meio de heranças ainda persiste, haja vista a renovação das cadeiras do parlamento estadual ou prefeituras serem apenas referentes a idade, mas os sobrenomes permanecerem. O professor e doutor em Ciências Políticas Vitor Sandes-Freitas estudou suas formações e percurso até a redemocratização, nos anos 80 do século 20. O artigo estudado trata da importância da posse da terra para a constituição do poder econômico e político, e como os coronéis se tornaram muito influentes principalmente durante a “política dos governadores”⁹, implementada pelo presidente Campos Sales, em 1898, daí surgindo oligarquias poderosas no Estado.

Assim sendo, o Piauí surgiu num contexto onde a principal riqueza era a terra. Isso permitiu o estabelecimento de uma sociedade desigual desde suas origens. A terra passou a ser instrumento de dominação política por parte dos proprietários rurais. (SANDES-FREITAS, 2019, p. 13).

O assunto é bastante difundido nas muitas linguagens da arte, seja cinema, literatura ou peças teatrais. O baiano Dias Gomes, dramaturgo, romancista e autor de várias telenovelas de sucesso e membro da Academia Brasileira de Letras, escreveu a peça *O Berço do Herói*, em 1965, que viria a ser censurada no dia de sua estreia. Mais tarde seria adaptada para a tv com o nome de *Roque Santeiro*, novamente censurada, sendo permitida a exibição apenas com o fim da ditadura militar em 1985. Na trama, há um culto em honra a um herói que teria se

9 A política dos governadores, ou política dos estados, foi um acordo durante os primeiros anos da República Velha (1889-1930), em que o Governo Federal apoiava os governos estaduais sem restrições e, em troca, eles faziam uso de seus coronéis (ver coronelismo) e elegiam bancadas pró-Governo Federal.

tornado mártir por ter salvo a cidade e se tornado milagreiro. As forças políticas, econômicas e religiosas se aproveitam para lucrar sobre a história. No entanto, Roque não morreu, e volta para a cidade com o intuito de pôr fim à farsa do mito.

A cidade, local da tragédia de Mirinha e José, recebe grande concentração de pessoas em romaria logo após se espalhar a notícia de cura proporcionada pela alma de *Chapéu de Sebo*. No diálogo entre o comerciante e o coronel, visto anteriormente, esses personagens mostram como se apropriaram da tragédia para benefícios próprios. Na novela Roque, Zé das Medalhas é um comerciante que alcança um alto padrão vendendo amuletos e outras peças ligadas ao turismo religioso de Asa Branca, enquanto Sinhozinho Malta é um poderoso fazendeiro, temido e vaidoso, cujo poder submete até o vacilante prefeito. A obra televisiva, baseada numa peça teatral, assim como a obra de Chico Pereira expõem personagens, representantes das forças políticas e econômicas explorando uma história que comove as pessoas de um lugar.

Muitas peças teatrais foram censuradas pela repressão do regime militar (1964-1985). A contestação e resistência entrava em cena junto com os artistas. Augusto Boal, dramaturgo que defendia o teatro como uma arma para a emancipação política e defendia um teatro conectado à realidade social, em que o povo deva ser protagonista, tanto no palco como na sociedade, reuniu em seu livro *Teatro do Oprimido*, métodos e técnicas para uma atuação provocativa e democrática dos meios de produção teatral, para que este seja instrumento de transformação da realidade, conectando-se ao que Paulo Freire defendia para a educação e o trabalho do professor.

No caso da obra analisada nesse trabalho temos a peça, o livro e o filme. *Chapéu de Sebo* nos é apresentado em diversos veículos, os quais podemos fazer uso. Compreendendo que as realidades de nossas escolas nem sempre favorecem a

implantação de projetos educativos mais arrojados, temos então possibilidades que podem ser efetivadas de acordo com as condições materiais de cada ambiente escolar.

O mais comum, e provavelmente o mais prático para executar em uma sala de aula com poucos recursos seria extrair trechos do filme e exibir, seguido de discussão, como no caso do diálogo comerciante-coronel. Para tratarmos a respeito da condição feminina podemos trabalhar os trechos que contém assédios e o assassinato. O coronel Tonho assedia a moça prometendo benefícios, caso aceite suas investidas, usando de seu poder econômico frente a precária condição material de Mirinha, enquanto o vaqueiro José, ao saber da traição da esposa, num gesto brutal, comete o assassinato da esposa. Nas duas situações postas, a posse do corpo feminino está em destaque.

A estética do vaqueiro, as condições materiais e a imagem do espaço em que está inserido são recortes que podem ser utilizados para trabalhos sobre a ruralidade piauiense, base formadora de muitas de nossas cidades. O uso político da posse da terra, as conexões entre os cidadãos poderosos, inclusive, podem ser utilizados para estabelecer características do período conhecido como primeira república brasileira¹⁰.

Marcos Napolitano (2003) discute a relação entre cinema e escola, indicando técnicas e estratégias para atividades práticas no ambiente escolar, diferente da relação que se tem com o cinema para diversão ou entretenimento em casa ou no cinema

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p. 11).

10 Também conhecida como República Velha ou República das Oligarquias, é o período da história do Brasil que se estendeu da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, até à Revolução de 1930 que depôs seu último presidente efetivo, Washington Luís.

A escola, portanto, é espaço possível de se operar transformações. Ao trabalhar determinado assunto, o professor pode inserir uma história que aprofunde e traga para próximo do aluno conteúdo que está sendo explorado no livro didático. Uma obra crítica, na qual o aluno faça conexões com o seu mundo pode ajudá-lo a compreender as relações de poder, as formações de nosso povo e local, e torna-se recurso valioso para entendemos como se dão as relações atuais, as continuidades políticas. O pensador brasileiro Paulo Freire nos exorta a encararmos a profissão de professor com o compromisso de envolver as pessoas na política, atuando criticamente na sociedade e desenvolver a consciência crítica nos estudantes para, assim, conseguirmos transformar a realidade. Em seu livro *Educação e Mudança*, Freire apela para a reflexão como forma de alcançar a consciência, defendendo que “assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2013, p. 13).

Freire foi um dos precursores do letramento crítico, que entende a leitura de uma obra de maneira ativa e reflexiva, captando as relações com o meio social, que pretende

a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos (SARDINHA, 2018, p. 01).

No cinema ou no teatro também estamos fazendo a leitura. As imagens e diálogos formam um texto inteligível e aberto a interpretações, devendo o professor ser o componente que articule as discussões entre os sujeitos os quais esperamos que adquiram autonomia de pensamento após compreensão das questões levantadas.

A obra não é para ser apenas reproduzida. É para ser sentida, interpretada, discutida. É necessário, para nós, professores de História, transformar o objeto em história, promovendo uma operação técnica, como defende Michel de Certeau (1982). A carta, o filme, a foto estão ali para serem tomados como objetos e transformados em história. “De resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das “neves eternas”, o historiador faz outra coisa: faz deles a história” (CERTEAU, p. 78).

Aquela linguagem que estamos fazendo uso ou qualquer outra fonte não é história ainda. É preciso o historiador praticar uma operação em que a transforme. É nessa prática, podendo ser no uso em sala, no cotidiano do professor, em que a operação se faz, que o objeto se torna história.

Considerações finais

A utilização de uma obra produzida para ser uma peça teatral contando uma tragédia local, propomos trabalhar na sala de aula aspectos da formação do Estado do Piauí, com forte concentração na produção de gado e posse da terra por latifundiários que se tornaram senhores de homens e cidades, cujo poder ajuda a compreender a formação das oligarquias políticas do Estado.

Apropriadando-se das leituras teóricas que nos dão fundamentação, passamos a enfrentar os problemas para a utilização em sala de aula, haja vista a carência de nossas escolas, onde não raramente faltam recursos. No entanto, o entendimento de que a obra suscita uma boa discussão e oportunidade de um aproveitamento cognitivo, contribuindo com o pensamento autônomo e críticos ao aluno sobre sua realidade, acreditamos que seja possível criar instrumentos didáticos onde a história seja bem assimilada.

Referências

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. *História, Teatro e Ensino de História*: possibilidades metodológicas. Dissertação (Mestrado). 95f. Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO, 2017.

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. O Teatro como linguagem no Ensino de História: relato de experiência. *Fato e Versões*, Coxim: MS, v. 09, n. 16, p. 84-112, Set-Dez 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Liliane Faria Corrêa. Coronelismo: uma análise historiográfica. *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 361-382, 2017.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela. Linguagens artísticas (Cinema e Teatro) e o Ensino de História: caminhos de investigação. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007, Vol. 4, Ano IV, nº 4.

SANDES-FREITAS, Vítor Eduardo Veras de. Herança e história política no Piauí: das origens à redemocratização. *Revista Eletrônica do Mestrado Acadêmico de História da Uece* -Vol. VII, Nº 13 – janeiro - julho, 2019.

SARDINHA. Patricia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, jan./dez. 2018.

SILVA, Francisco Pereira da. *Chapéu de Sebo*. São Paulo: Agir, 1966.

A INDEPENDÊNCIA DOS BRASIS VISTA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: O ENSINO DA HISTÓRIA E A DECOLONIALIDADE

Antonio Eldo Silva

Introdução

A confecção do presente texto surgiu a partir da ampliação do nosso olhar historiográfico como discente no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Piauí (PROFHISTÓRIA/UESPI). Durante aulas do primeiro semestre letivo desta pós-graduação, houvera bastante discussões no âmbito da Teoria da História a respeito da perspectiva decolonial, ou seja, sobre como o uso dessa abordagem da escrita da história pode contribuir para pluralizar os horizontes do ensino da História escolar para além das prescrições de história única e curriculares do livro didático.

Desse modo, considerando tanto o contexto das comemorações na liturgia política nacional quanto as reflexões acadêmicas sobre o bicentenário da Independência do Brasil, como um livro didático de História opera com essas questões em suas páginas? De que forma a decolonialidade poderá colaborar para a formação de uma consciência histórica¹ de estudantes da educação básica em torno dessa temática de emancipação dos Brasis?

O livro didático de História, que não deve ser a fonte exclusiva da comunicação do ensino em sala de aula, constitui-se em importante aliado de professores escolares e alunos das escolas públicas e privadas do Brasil na construção dessa conscientização. No entanto, reconhece-se que esse livro, mesmo sendo uma relevante política pública para equalizar o

1 Jorn Rusen(2015) no livro Teoria da História pontua que a consciência histórica é uma categoria básica da didática da História.

acesso e a permanência de alunos nas escolas brasileiras; em geral, é tema de debates e análises entre professores reflexivos e teóricos universitários que o criticam ferrenhamente por conta dos seus filtros ideológicos ou superficialidades na forma como trabalha os objetos de estudos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Convém ainda pontuar definições para os aspectos teóricos-metodológicos que articulam a produção deste artigo: o pensamento decolonial. Conforme os historiadores Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim (2018, p.1232-1233) a decolonialidade

é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da decolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se opunha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia.

Nessa perspectiva, o ensino de História a partir da decolonialidade terá o desafio de levar para o espaço da sala de aula discussões que filtragens historiográficas da oficialidade, presentes nos livros didáticos, não conseguem promovê-las. As festividades e debates em torno da narrativa do bicentenário de separação entre Brasil e Portugal constituem-se em momento privilegiado para se investigar qual(is) concepção(ões) de independência(s) o livro didático de História ajuda a consolidar e como o fazer docente, embasado na decolonialidade, deve pluralizar esse cenário.

Com esses pressupostos, o presente artigo objetiva apresentar uma análise da Independência dos Brasis, num panorama decolonial, vistas no livro didático História: Sociedade & Cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018), utilizado nas turmas do 8º ano do ensino fundamental – única série/ano escolar em que trata dessa questão - nas escolas municipais de Campo Maior-PI. O livro didático em

tela encontra-se em sua 4ª edição de lançamento e conta com uma produção e distribuição realizada pela Editora FTD. A análise documental citada foi realizada nos meses de Maio e Junho de 2021.

Portanto, relacionar o panorama didático do livro de História com aportes do pensamento decolonial favorecerá em sala de aula um trabalho pedagógico como metodologia ativa para o ensino de História, possibilitando uma consciência histórica plural da Independência nacional em redor da narrativa linear e única da efeméride 7 de Setembro de 1822 persistente nesse material escolar. Afinal, esse material deve ser analisado como referência e ser discutido, confrontado e repensado por estudantes e professores.

Métodos utilizados

Este texto consiste em ser uma pesquisa de cunho documental, que contempla a temática Independência do Brasil abordada no livro didático “História: Sociedade e Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos (2018), na turma do 8º ano do ensino fundamental. Para isso, considerou-se como relevantes as discussões acadêmicas decoloniais por oferecerem perspectivas historiográficas mais abrangentes para a análise desse processo. A produção de dados ocorreu entre os meses de Maio e Junho de 2022, na qual se utilizou das 4 unidades em que se divide esse livro didático; em especial, a segunda e a terceira delas por serem as que apresentam inserções da temática analisada dentro de alguns dos capítulos 8 e 9, localizados nas unidades II e III, respectivamente.

Apontamentos historiográficos para o bicentenário das independências dos Brasis

O bicentenário das Independências dos Brasis, ou seja, dos 200 anos da separação política entre o Reino Unido de Portugal, Algarves e Brasil, que por seu turno, resultou no surgimento do

Estado-Nação do Brasil; constitui-se em oportunidade ímpar para se refletir criticamente quanto a diferentes modos sobre os quais esse processo histórico se estabeleceu. João Paulo Pimenta (2018) pontua que “não houve uma única Independência, mas sim processo que tomou uma variedade de lugares, unificou esses lugares em torno do Império do Brasil, a partir de 1822, mas com muita luta, desavenças e episódios violentos”.

No âmbito acadêmico, há muita discussão historiográfica pensando as questões que englobam esse processo da forma mais diversificada possível, sendo o pensamento decolonial o mais promissor na atualidade por trazer a voz as classes subalternas. Assim, em vídeo explicativo para a 13ª Olimpíada Nacional em História do Brasil, que é bastante adepta da decolonialidade, o historiador brasileiro Jurandir Malerba (2021) afirma que

nos últimos 200 anos sobre nenhum outro evento da história do Brasil se pesquisou, se escreveu, se debateu e se discordou tanto quanto sobre a Independência Brasileira. Portanto, seria impossível e talvez até desonesto tentar apresentar para vocês uma narrativa única, precisamente a narrativa, desse evento fundamental da nossa história... São muitas histórias dentro da Independência.

Nesse trecho, compreende-se que há uma crítica a respeito da concepção de história da colonialidade - que é patriarcal, branca e apagadora da memória da participação das classes subalternas. Essa concepção demarca a Independência como sendo o grande evento de O Grito do Ipiranga, feito por “heróis nacionais” como Dom Pedro I e José Bonifácio, consagrados como o Proclamador e Patrono da Independência, conforme uma tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) do século XIX.

Malerba (2021) diz ainda que há duelos de narrativas em torno do processo de Independência. Essa fala nos permite, por sua vez, pensar tanto em Independência do Brasil quanto em

Independências dos Brasis, principalmente, a partir do diálogo com postulados da historiografia decolonial, que alargam as possibilidades de olhares historiográficos para esse processo.

Desse modo, a análise historiadora da decolonialidade em relação às Independências dos Brasis, como fruto da colonialidade do poder, vincula-se à perspectiva de Aníbal Quijano (1992, p. 12): “Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como “raciales”, étnicas, “antropológicas” o nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas”.

Nesse sentido, argumentos de Frantz Fanon (2021) em *Os Condenados da Terra*, obra na qual há uma crítica às consequências violentas no modo de pensar e agir da elite dominante em relação aos grupos populares, nos nascentes países africanos que se libertavam das amarras colonizadoras europeias no pós-Segunda Guerra Mundial, podem contribuir para a efetivação de uma análise mais plural a respeito desse evento fundador do Estado brasileiro.

Para Fanon (2021), o colonizado, hoje o subalterno, tende a fazer dos valores culturais do eurocentrismo, os seus; será mais branco-europeu- quanto mais rejeita a sua negrura, mesmo depois da libertação política nacional. Esse pensamento pode contribuir para a explicação de como a narrativa oficial da Independência do Brasil, difusa em livros didáticos de História, foi e ainda é engendrada.

Entretanto, na história das Independências dos Brasis o tema da violência, apesar de negligenciado, é extremamente importante para se compreender a história desse processo e mesmo do Brasil. Pimenta (2021) afirma que

quando se estuda a Independência seja no livro didático, seja com as aulas expositivas dos professores, seja com materiais que circulam de maneira em geral em nossa sociedade; vocês dificilmente recebem conteúdos relativos a esse tema específico...Qual que é a ideia mais comum sobre a Independência? É a de que houve um processo relativamente pacífico, sem grandes conflitos, sem grandes enfrentamentos. Essa teria sido, então uma transição política fundamentalmente negociada de “cima pra baixo” com pouca participação dos grupos sociais subalternos.

O processo de Independência brasileira foi violento e constituído por guerras em várias províncias como Pará (Massacre do Brigue Palhaço), Maranhão, Bahia (02 de Julho de 1823), Piauí (Batalha do Jenipapo em Março de 1823) e Cisplatina (atual Uruguai). As dificuldades na adesão dessas províncias ao projeto Império do Brasil demonstram a fragilidade da efeméride do 7 de Setembro de 1822 na diversidade de interesses que formataram nossas independências.

Neuma Brilhante (2021) esclarece, a despeito das contestações da produção historiográfica mais recente, que a versão histórica da Independência como processo ordeiro e pacato teve origem no século XIX, associada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e em vários momentos da vida nacional foi reforçada.

Essa versão oficial da Independência silencia e apaga conflitos, disputas de poder e papel dos grupos sociais subalternos ou minorias. Assim, tem-se uma narrativa historiográfica bastante empobrecida, que não contribui para o reconhecimento da pluralidade que formava a sociedade brasileira.

O que ensina um livro didático de história a respeito da independência dos Brasis

A partir deste momento apresentaremos um mapeamento descritivo-analítico das ocorrências de conteúdos e imagens que abordam o temário em discussão, buscando realizar, posteriormente, a interface com apontamentos teóricos das categorias de subalternidade e decolonialidade no volume III do livro didático de História Sociedade & Cidadania (BOULOS JR, 2018). No texto-base, desse volume, a narrativa didática trabalha com a perspectiva ideológica de Independência do Brasil, silenciando muitos aspectos significativos desse processo. A produção de dados ocorreu entre os meses de Maio e Junho de 2022, na qual se utilizou das 4 unidades em que se divide esse livro didático; em especial, a segunda e a terceira delas

por serem as que apresentam inserções da temática analisada dentro de alguns de seus capítulos. Nesse livro, a história da Independência do Brasil é debatida de forma superficial e ora associada a eventos ligados a presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro e ora ao projeto liberal de nação da elite dominante da época.

Resultados

Os livros didáticos têm sido grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. (FONSECA, 2011, p. 73)

O livro didático é instrumento de disputa e de poder e a sua organização desvela muito dos aspectos subjacentes na produção desse material escolar de caráter oficial e de distribuição obrigatória nas escolas públicas da República Federativa do Brasil.

Nesse sentido, verificou-se que as seções do livro analisado estão organizadas em unidades temáticas com páginas de abertura do capítulo, corpo do capítulo, boxes e atividades explicitadas entre as páginas 29 a 32 de cada volume da coleção que compõem a coleção. Na página de abertura do capítulo, há introdução da exposição dialogada com foco voltado para o assunto a ser trabalhado no capítulo. O corpo do capítulo entrelaça texto e imagem com o intuito de formar conceitos. Em relação a esse tema, Alfredo Boulos Júnior (2018, p. 30) diz:

Buscamos também fundamentar o texto didático com uma produção historiográfica qualificada. Nossa preocupação não foi incorporar ao texto a última pesquisa acadêmica sobre cada assunto abordado na obra, mesmo porque isto seria impossível, mas incorporar um conhecimento consolidado e reconhecido pela comunidade de historiadores profissionais e pesquisadores do ensino de História.

Percebe-se claramente que o autor fez escolhas ideológicas pertinentes à construção da sua obra didática como um todo, ressaltando a importância da escrita e leitura para o

desenvolvimento de competências relativas ao ensino de História. A respeito da seção Atividades, o autor comenta que decidiu focalizar nas competências leitora e escrita para capacitar o alunado para o exercício da cidadania.

Uma outra preocupação de Boulos Júnior foi pautar os livros da coleção didática História: Sociedade & Cidadania em consonância com pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, tais como: respeito à pluralidade e à diversidade; busca por equidade e alinhamento com uma educação voltada para a inclusão. Tanto que no manual do professor, são mencionadas, ao lado de cada capítulo, as habilidades específicas do componente curricular a serem desenvolvidas com o estudo dos conteúdos propostos.

O livro analisado está dividido em 4 unidades temáticas, subdivididas em capítulos. Apenas nas unidades II e III apresentam, cada uma a seu modo, trechos de capítulos (8 e 9) abordando a questão da Independência do Brasil, respectivamente. A história desse processo é narrada de forma superficial e seccionada, o que tende a dificultar a compreensão do aluno acerca dos significados da emancipação política dos Brasis dentro de um contexto de época e suas implicações para as estruturas sociais e econômicas para a jovem nação que se formava em então.

Nessa abordagem do livro didático, a Independência é mostrada mais como uma efeméride ligada aos desdobramentos das guerras napoleônicas na Europa e consequentemente em Portugal do que como um processo histórico mais complexo. Essa escolha metodológica termina por silenciar parte das clivagens e interesses locais que a envolvem, centralizando a narrativa histórica em torno de cerimônias públicas capitaneadas pela elite econômica do Centro-Sul do Brasil como O Grito do Ipiranga.

Figura 1 - Reprodução da página do livro que trata da independência do Brasil.

A emancipação política do Brasil

A permanência no Brasil de um herdeiro do trono português desagradou às Cortes portuguesas, que começaram a exigir a volta de D. Pedro para Portugal. Reagindo a isto, a elite do Centro-Sul do Brasil iniciou um movimento para convencer D. Pedro a ficar.

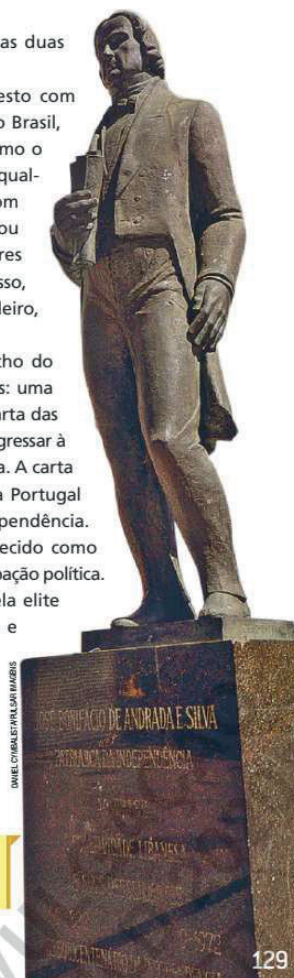
No ano de 1822, a disputa de poder entre essas duas forças políticas teve momentos decisivos.

Em 9 de janeiro, D. Pedro recebeu um manifesto com mais de 8 mil assinaturas pedindo que ele ficasse no Brasil, e ele concordou em ficar. O episódio é conhecido como o **Dia do Fico**. Em 4 de maio, D. Pedro determinou que qualquer ordem vinda de Portugal só seria obedecida com o seu **"cumpra-se"**. Em 1º de agosto, D. Pedro assinou um decreto que declarava inimigas as tropas militares enviadas de Portugal sem o seu consentimento. Com isso, ia ganhando corpo, entre a elite do Centro-Sul brasileiro, a ideia de independência.

Em 7 de setembro de 1822, às margens do riacho do Ipiranga, em São Paulo, D. Pedro recebeu duas cartas: uma das Cortes portuguesas e outra de José Bonifácio. A carta das Cortes anulava seus atos no Brasil e ameaçava fazê-lo regressar à força. Seu objetivo era que o Brasil voltasse a ser Colônia. A carta de José Bonifácio dizia que ou D. Pedro voltava para Portugal como prisioneiro das Cortes ou proclamava a independência. D. Pedro escolheu romper com Portugal, fato conhecido como **"Grito do Ipiranga"**; o Brasil conseguia assim sua emancipação política.

A emancipação política do Brasil foi liderada pela elite do Centro-Sul (sobretudo São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais), interessada em manter a liberdade de comércio, ampliar a autonomia administrativa e conservar seus privilégios. Isto ajuda a explicar por que o **projeto de independência** vitorioso manteve a monarquia, a escravidão e as restrições ao exercício da cidadania.

Escultura do Patriarca José Bonifácio de Andrada e Silva, na Praça do Patriarca, centro da cidade de São Paulo (SP), 2011.



129

Fonte: Acervo pessoal.

Na única página do livro que versa sobre a Independência do Brasil (p.129), o autor a intitula curiosamente como **"A emancipação política do Brasil"**. Problematisa-se: Por que não Independência do Brasil? Ou como defendem os pensadores

decoloniais, por que não falar em Independências dos Brasis? Também chama atenção para a falta de correlação entre esse texto e os anos marcados pelas comemorações do bicentenário da Independência, que coincidem com o quadriênio de uso desse livro, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2017).

A gravura de uma escultura de José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da Independência conforme a historiografia tradicional de viés europeizante, foi reproduzida sob o pretexto de ser trabalhada como imagem fixa, um espécime de abordagem metodológica que o autor faz em todos os capítulos dos 4 volumes que compõem a coleção História: Sociedade e Cidadania. Diante dessa cabe questionamento como: Qual concepção de história da Independência o autor procurou legitimar diante das escolhas que ele fez?

Há de se destacar ainda a reprodução de dois trechos como técnica de análise comparativa, como sugere a BNCC, no tocante a olhares historiadores contemporâneos sobre a Independência (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.130) na seção Para Refletir. O texto 1 que foi transcrito é de Emília Viotti da Costa e descreve a Independência como uma emancipação política capitaneada por classes dominantes; e o texto 2, escrito por Helena de Salles Oliveira apresenta a Independência como um processo revolucionário delineado por marcos políticos como a relação entre o Estado nacional que se estabelecia e seus cidadãos. A proposta do autor é levar o aluno a pensar sobre qual das duas propostas seria a mais convincente. Porém, em ambos os trechos transcritos não há menção acerca da participação dos grupos sociais subalternos no processo de Independência do Brasil. Por seu turno, a seção atividades apresenta exercícios que discutem a separação política entre Brasil e Portugal através de textos curtos, questões de múltiplas escolhas, além das subjetivas.

No capítulo seguinte (9), o autor continua tratando de questões relativas a Independência do Brasil. Aborda algumas lutas pela independência do Brasil ocorridas em várias partes do Norte e Nordeste. Imagens contemporâneas de comemorações em Salvador-BA do 2 de Julho (BOULOS JR., 2018, p.136) – data da independência na Bahia - foi usada na página de abertura do capítulo; e do Monumento da Batalha do Jenipapo em Campo Maior-PI (BOULOS JR., 2018, p.138) foram disponibilizadas na perspectiva de se explorar a relação passado-presente. No entanto, o autor não discute o caráter multifacetado dos interesses, bastantes discutidos na academia, que levaram grupos sociais da subalternidade a pegarem em armas ou participarem apenas com o corpo no front das guerras de independências contra as tropas aliadas do Império Português em favor do Império do Brasil com sede no Rio de Janeiro.

Discussão

O papel do professor-pesquisador de História deve problematizar, junto com seus alunos, a narrativa do livro didático *História: Sociedade & Cidadania*, que mesmo quando procura dialogar com uma produção historiográfica mais crítica, estabelece uma narrativa de história única (ADICHIE, 2019). Essa perspectiva é silenciadora de aspectos relevantes dos processos que compõem as Independências dos Brasis, sobretudo, os ligados aos subalternos. Nesse caso, constata-se que se trata de uma narrativa histórica fundamentada na colonialidade do poder.

Debona (2019, p. 246) ressalta que o “silenciamento de temas, abordagens ou grupos sociais, faz parte das prerrogativas da colonialidade alicerçados pelas teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII”. Dessa forma, a história oficial do evento fundante da ideia de Brasil, ou seja, da Independência do Brasil foi escrita subalternizando a participação de grupos populares nesse processo.

É válido mencionar que o livro didático tende a reproduzir a perspectiva do vencedor, do dominante, isso porque “O livro didático traz consigo um conceito ideológico que privilegia certos grupos sociais ao longo de toda a história” (NOGUEIRA et al, 2018), ou seja, como produto cultural o livro didático realiza filtragens que assinalam lugares sociais de quem controla a sua produção.

Assim, fica nítido que o compromisso do professor-pesquisador de História transcende o uso do livro didático como fonte exclusiva da comunicação em sala de aula. O fazer docente do professor precisa contribuir com a formação de uma sociedade mais justa, que se reconheça como plural e diversa, uma sociedade capaz de garantir os direitos da cidadania plena aos seus compatriotas. Para isso, é necessário que o ensino de História não tenha o manual didático como fonte exclusiva da comunicação em sala de aula, pois como bem observa Ângelo Priori (1995, p. 22)

Por pior que seja o livro didático, por mais generalizante, por mais factual que se apresente, alunos e professores poderão elaborar um trabalho crítico, que consiga com a introdução de novas fontes, ampliar os limites da análise histórica. Ou então, a partir da experiência de professores e alunos, contrapor uma análise crítica aos manuais utilizados em sala de aula.

Através desta perspectiva o Ensino da História é importante que não fique limitado ao uso do manual didático, pois isso empobrece a formação de uma consciência histórica necessária para a cidadania. Como alternativa para a produção de novas fontes ou mesmo para análise criteriosa dos conteúdos do livro didático como Independência dos Brasis, o Ensino da História tem a seu dispor aportes da perspectiva decolonial do Sul-Global, para que os estudantes possam “pensar perspectivamente a intolerância, o racismo e o genocídio; possam mudar o presente, e possam levar a efeito um exercício ético da constituição de si e de novos modos de se relacionar com os outros” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 251).

Por fim, tomando como fonte de análise a abordagem que um livro didático de História oferece a história das Independências dos Brasis, no contexto das comemorações do seu Bicentenário, analisamos o quanto ainda permanece na narrativa desse material um viés eurocentrista, patriarcal e silenciador de múltiplas experiências que envolveram esse evento fundante do Estado-nação brasileiro. Apontamos a perspectiva da decolonialidade como possibilidade de se construir novos olhares e fontes para o ensino de História relativo ao estudo desse temário.

Considerações Finais

O Bicentenário da Independência dos Brasis é uma excelente oportunidade pedagógica para o Ensino da História contribuir mais com a reflexão sobre a pluralidade histórica da sociedade brasileira, que é um processo bastante silenciado, inclusive nos manuais didáticos, em nome do projeto conservador de nação e da farsa ideológica da democracia racial. O fazer docente do professor-pesquisador de História faz toda a diferença nesse processo junto aos seus alunos para a produção de fontes que ampliem a análise histórica desse objeto do conhecimento.

Com a análise contida neste trabalho, observou-se que no livro didático *História: Sociedade & Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2018), volume III, adotado em turmas do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campo Maior-PI; o temário da Independência do Brasil aparece em conformidade com o viés da colonialidade, mesmo a despeito do autor afirmar que procurou dialogar, em partes, com a produção historiográfica mais recente.

Verificou-se também no texto-base dos capítulos-8 e 9 do livro analisado- os que abordam a Independência do Brasil e não-Brasis, o que por si revela a opção do autor em representar a América Portuguesa como uma sociedade homogênea; a narrativa usada primou, inclusive, em poucas páginas, mais

pela descrição de fatos correlacionados a efeméride da data de o Grito do Ipiranga, pensados como desdobramento das Guerras Napoleônicas, desconsiderando muitos interesses regionais nesse processo; do que por uma análise historiográfica ou metodológica que enfocasse a participação de escravizados africanos, indígenas e mulheres no processo de separação entre Brasil e Portugal.

A transmissão dessa narrativa histórica europeia e da branquitude relativa à Independência do Brasil, deslocada em dois capítulos, reforça o silenciamento de grupos da subalternidade como pressupõe a colonialidade, retirando desses o reconhecimento de si como sujeitos históricos que participaram desse processo. Por isso, deve ser compromisso do professor-pesquisador de História, ao fazer uso de aportes da decolonialidade, realizar a seleção e produção de materiais que ajude os estudantes a problematizar essa narrativa difusa na sociedade brasileira através do livro didático, que é por natureza um produto mercadológico e ideológico.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BOULOS, Alfredo Júnior. *História: Sociedade & Cidadania*. 8º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático: Histórico*. Brasília/DF. Outubro, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 07 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF. Dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9> . Acesso em: 10 Jul. 2022.

BRILHANTE, Neuma. A Independência e os usos do passado. Youtube, Setembro de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-f4JWQxSAnA>> Acesso em: 03 Ago. 2022.

DEBONA, Jackson James. Discussões sobre subalternidade e colonialidade em livro didático de História: Povos Indígenas em Foco. *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 6, n. 11, p.233-254, jan/jun. 2019.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. 2. ed. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2021.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e o Ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALERBA, Jurandir. O Bicentenário e as Batalhas de Narrativa. Youtube, Agosto de 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=hmR9L_vs_QE> Acesso em: 05 Jul. 2022.

NOGUEIRA, Liliane Rosa et al. Análise de um livro didático de História: O ensino da História e cultura afro-brasileira. *Anais do XXII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência* - Universidade do Vale do Paraíba, 2018.

PEREIRA, Nelson Mullet. PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.32, n.66, p.1229-1253, set/dez. 2018.

PIMENTA, João Paulo. A Violência na História da Independência. Youtube, Agosto de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-KGWkiGB2ww&t=197s>> Acesso em: 02 Jul. 2022.

PIMENTA, João Paulo. Independência do Brasil em diferentes regiões. Youtube, 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=U5FDrfavGlk>> Acesso em: 02

Jul. 2022.

PRIORI, A. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. *História & Ensino*, Londrina, v. 1, p. 17-22, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p.11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acesso em: 02 Jul. 2022.

O BRASIL IMPÉRIO NO PNLD 2020: ANÁLISE SOBRE NARRATIVAS E ENSINO NOS LIVROS HISTÓRIA.DOC E ARARIBÁ MAIS

Anderson Moraes Ferreira
Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Introdução

Sabe-se que os livros didáticos são uma das mais importantes ferramentas pedagógicas dentro da sala de aula. Durante muito tempo, as narrativas dos livros didáticos sofreram influências de correntes teóricas que não valorizavam um ensino democrático. Assim, o ensino de história passou a refletir o viés eurocêntrico, que submeteu a história dos povos indígenas e africanos, além de outros sujeitos, como mulheres e crianças. Desse modo (BICHARA, 2020):

[...] O viés eurocêntrico privilegia uma história de identificação com o universo europeu, ocidental, cristão, branco. Ou seja, distinta da composição de desigualdade socioeconômica, além da diversidade étnico-racial e cultural do Brasil.

Nesse sentido, o livro didático de história deve ser objeto de investigação e crítica para que possamos garantir um ensino qualitativo e crítico através da (re)descoberta de outras narrativas sobre o passado que valorizem a diversidade que marcou, e continua a marcar, a formação social, política e econômica do Brasil. Atualmente, a produção em massa dos livros didáticos é coordenada pelo governo federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A atuação do PNLD a partir de meados do século XX é um marco significativo na educação brasileira, (TOSO; DEON; CALLAI, 2016):

Buscando aprimorar os conteúdos ensinados, em 1994 inicia-se a avaliação pedagógica dos livros, com o compromisso de melhorar a qualidade dos conteúdos e conceitos. A avaliação é considerada um dos mais importantes marcos que permitiram ao programa avançar em termos teóricos e didático-pedagógicos, apesar de ainda hoje ser fruto de muitas críticas.

A avaliação realizada pelo PNLD tenta assegurar a qualidade das obras que serão inseridas no mercado brasileiro de materiais pedagógicos. As obras didáticas devem seguir narrativas que valorizem os diferentes setores da sociedade (PNLD, 2020):

Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

Paulatinamente, é preciso continuar avaliando as obras que são aprovadas pelo PNLD, pois, devido a fatores econômicos, políticos e sociais, os conteúdos dessas obras mantêm discursos e linguagens que se distanciam das mais recentes discussões sobre aprendizagem e ensino de história.

Partindo da análise dos âmbitos expostos acima, investigamos dois livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020, referente aos anos finais do ensino fundamental: *Araribá mais história* e *História.doc*, ambos do oitavo ano. O recorte temporal da pesquisa abarca o conteúdo de Brasil império, entre os anos de 1808 (chegada da família Real ao Brasil) e 1889 (desagregação do sistema imperial).

Sendo assim, analisamos e comparamos a maneira que o conteúdo do império do Brasil é abordado e como as camadas sociais estão representadas nas linguagens e narrativas dos livros didáticos.

Resultados e Discussão

Utilizando os livros *Araribá mais história* e *História.doc* como objeto de estudo, procuramos investigar o conteúdo do Império do Brasil em livros didáticos aprovados pelo PNLD

2020. Com os objetivos de conhecer narrativas sobre Império do Brasil presente nos livros didáticos *História.doc* e *Araribá mais história*, tentando identificar os tipos de linguagens usados nos livros didáticos e suas implicações no ensino de história à luz das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e analisar como são representadas as diferentes classes populares em seus diferentes meios pelos livros didáticos e suas relações com as demandas sociais do nosso tempo.

Levando em consideração a área de atuação dos autores, correntes da historiografia, e como sujeitos silenciados pelo ensino tradicionalista são apresentados na narrativa de ambas as obras didáticas.

A autoria dos livros didáticos é um importante fator para entender as influências teóricas e metodológicas que os mesmos padecem. As linguagens e narrativas dos livros didáticos sofrem grande influência dos autores, como reitera (TOURINHO, 2015):

O ponto de partida da análise pretendida seria a forma como a comunidade de autores didáticos, ao se apropriar de um determinado discurso teórico, torna-se agente difusor de todo um conjunto de princípios e normas protocolares fundamentais para a sobrevivência do “corpus social”. Tal ato constrói-se não de forma mecânica, mas de acordo com os critérios epistemológicos e a visão de mundo de cada autor. Ao formular um livro, o autor introduz no corpo do mesmo, três elementos que passam a se tornar a marca principal do discurso contido no texto: o seu estilo, o contexto social em que se insere e a sua concepção de mundo.

O mercado editorial merece destaque, pois algumas editoras tendem a produzir materiais didáticos com qualidade gráfica e diversidade de estratégias de ensino. Porém, nem sempre garantem um conteúdo aprofundado sobre os temas. Os livros analisados foram produzidos por duas influentes editoras do Brasil. As autorias não necessariamente levam a um conteúdo crítico, pois as editoras editam os livros conforme as suas necessidades e lançam mão de imagens, *boxes* e debates conforme o que interpretam como a cultura escolar.

No caso da editora Saraiva¹, que assina o livro *História. doc*, entre os seus autores, estão os professores e historiadores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria, Daniela Bueno Calainho. Já o livro *Araribá mais história*, da editora Moderna, foi editado por Ana Claudia Fernandes (bacharela em História e mestra em Ciências pelo programa de História Social da Universidade de São Paulo). Apesar disso, não é destacado se ela atua na área da educação. A Moderna é uma das editoras mais tradicionais do Brasil². É provável que a opção por não vincular sua obra a professores da área deve se relacionar com motivos de negócios, porém não obtivemos dados suficientes para embasar essa hipótese.

A história regional nos livros didáticos - dificuldades e possibilidades

Sempre houve a necessidade de se trabalhar a história local nas escolas do Brasil. Compreender como ocorreu o processo de construção de um Estado nacional é entender a forma que as diferentes regiões do Brasil se comportaram em relação a uma tentativa de homogeneizar a nação, através de uma identidade nacionalista. A história regional deve ser repassada aos estudantes dentro das salas de aula, incidindo também sobre os livros e materiais didáticos (MATEUS, 2018) reitera:

[...] isto é, os estudos das Histórias Regional e Local têm essa finalidade de trazer a História para a realidade do estudante, para que ele se reconheça como parte do processo histórico, como sujeito ativo, e interprete criticamente das transformações históricas indo de uma análise local e regional para a História Nacional-Oficial.

1 Fundada em 1917, a editora Saraiva foi reconhecida pelo seu pioneirismo

2 A editora Moderna está no mercado de livros didáticos no Brasil desde 1968, tendo contribuído na elaboração não somente de livros didáticos e outros materiais pedagógicos como também de livros paradidáticos. Suas produções estão presentes em escolas públicas e privadas.

Sobre um ensino que valorize as diferentes regiões do Brasil (FONSECA, 2009) afirma:

Não se pense, porém, que, ao defender uma abordagem didática dos conteúdos pragmáticos assente preferencialmente nos estudos locais, se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pretende-se, sim, tornar diferente essa construção.

Se faz necessário, então, analisar os avanços das perspectivas dos livros didáticos sobre as distintas regiões do país. “A abordagem da História Local e Regional não tem sido contemplada na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem” (MATEUS, 2018). Assim, limitar-se somente às regiões do Sul e Sudeste é deixar de lado a variedade cultural brasileira e o processo de conformação do Estado imperial.

Para trabalhar a história regional nos livros didáticos, utilizamos o conteúdo das revoltas regenciais. Sendo um dos raros momentos em que as narrativas dos livros abordam aspectos históricos sobre diferentes regiões que compunham o território imperial do Brasil.

Revoltas Regenciais

O período regencial brasileiro foi marcado por insurgências e revoltas. Sendo uma temporalidade em que o governo brasileiro não teve uma figura centralizadora no poder, tal como ocorreu anteriormente com as figuras de D. João VI, e posteriormente, seu filho dom Pedro I. Com a abdicação de dom Pedro I (1831), o Brasil passou então a ser governado por uma Regência una e, mais tarde, uma regência trina. Assim, os livros apontam que o período regencial foi acometido de tantas revoltas devido a esse acontecimento no cenário político do Brasil.

O quantitativo de revoltas é ilustrado por mapas logo no início dos tópicos que trabalham as revoltas regenciais em ambos os livros.

Mapa 1: Revoltas regenciais e do Segundo Reinado (século XIX)
no livro *História.doc*



Fonte: História.doc, 2018, p. 121.

Mapa 2: Revoltas do período regencial no livro *Araribá mais história*



Fonte: Araribá mais, 2018, p.197.

As revoltas regenciais são um dos poucos momentos em que os autores dos livros didáticos abordam aspectos históricos sobre diferentes regiões do Brasil. Na análise utilizamos a balaiada como forma de narrativa da história local do Maranhão.

Ambos os livros abordam a balaiada de maneira diferente. O livro *Araribá mais história* trabalha a balaiada em apenas uma página. A obra narra os motivos do conflito e a repressão por parte do governo maranhense (FERNANDES, 2018):

Assim, altos impostos, miséria, desigualdades sociais, desmandos dos grandes proprietários maranhenses e uma crise geral na província causada pela queda nas exportações do algodão foram as principais motivações do movimento.

Cosme Bento das Chagas (Negro Cosme) um dos importantes líderes da insurreição é citado em apenas um *box*, junto a uma fotografia do museu da Balaiada localizado em Caxias-MA.

Já o livro *História.doc* aborda esse tema de forma diferente. Sua narrativa dá grande importância a Cosme Bento das Chagas ou tradicionalmente conhecido como “Negro Cosme” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018):

Cosme Bento das Chagas nasceu na condição de escravo, na província do Ceará. Pouco se sabe sobre os primeiros anos de sua vida. Informações de 1830 o indicam como liberto e vivendo na comarca de Itapecuru-Mirim, no Maranhão.

O livro também cita a participação de diferentes setores da sociedade como: escravizados, vaqueiros e os balaaios. O livro *História.doc* traz em um tópico a relevância que o “Quilombo de Preto Cosme” teve para o contexto da insurreição “Enquanto os balaaios organizavam sua revolta, outra frente de luta surgiu: o quilombo de Preto Cosme” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018).

Os indígenas no século XIX

De acordo com os parâmetros da lei 11.645, de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino da História dos indígenas, procuramos analisar a maneira que a imagem dos indígenas está sendo trabalhada pelas obras. A História dos indígenas é assegurada pelo próprio PNLD, onde diz (PNLD, 2020):

Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes.

A participação dos indígenas deve compor as linguagens e narrativas dos livros e materiais didáticos com o devido protagonismo dos mesmos, não sendo representados apenas como sujeitos passivos e submissos. Como diz Joselaine Dias de Lima Silva (SILVA, 2022):

Nessa direção, nos atemos à lei 11.645/2008, que oportuniza em todo currículo da educação básica outras perspectivas além da tradição eurocêntrica que permeia a História enquanto disciplina escolar. A partir da Lei supracitada demarcamos a premissa fundamental na composição de um currículo que prima pela diversidade, trazendo ao debate educacional sujeitos historicamente silenciados e a possibilidade da interculturalidade em sua forma de convivência plural torna-se um porvir.

A partir disso, podemos analisar a maneira que os autores das obras didáticas abordam a história dos indígenas nos livros didáticos, com o objetivo de induzir um ensino que valorize a diversidade cultural desses povos.

Partindo para uma análise comparativa, percebe-se que os livros *História.doc* e *Araribá mais história* nos mostram também um leque de pinturas que tentam representar a imagem dos indígenas no período imperial. É possível notar em tais pinturas que os indígenas são sempre representados em florestas e desnudos. A criticidade é explorada quando os autores trabalham com a imagem dos indígenas no século XIX. O corpo de texto do livro problematiza a maneira que os romancistas do século

XIX idealizaram a imagem dos indígenas. A representação dos indígenas seguia traços estéticos do período em que foram feitas, como afirma (RABELO, 2019, p. 23):

Muitas dessas representações seguiam os cânones estéticos da arte europeia que na época valorizavam a arte descritiva e naturalista. Desta maneira, ao analisarmos as imagens produzidas temos que tomar alguns cuidados, pois muitas dessas pinturas não representam a realidade do período, tendo em vista que muitos dos artistas da época não tiveram contato direto com os indígenas.

É possível notar tal observação nos livros didáticos, como mostra as seguintes pinturas retiradas dos livros *História.doc* e *Araribá mais história*, respectivamente:

Imagem 4: Pintura *Os Puris na floresta*



Fonte: *História.doc*, 2018, p.143.

Imagem 5: Pintura *Encontro de índios com viajantes europeus*

Fonte: Araribá mais história, 2018, p.126.

Em contrapartida, os livros destacam que os romancistas da época repassavam uma visão estereotipada dos indígenas. Idealizados como “bons selvagens”, a imagem dos mesmos serviu para a tentativa de construção de uma identidade nacional. Atualmente no Brasil ainda existem resquícios dessa construção da imagem dos indígenas como “selvagens” e “hostis”.

Sendo assim, ficam dúvidas se a lei 11.645/2008 está sendo posta em prática, devido à pouca problematização e criticidade da representação dos indígenas no corpo de texto dos livros didáticos analisados.

Considerações Finais

O livro didático é, em sua essência, um facilitador do processo de aprendizagem de conteúdos nas escolas. Os livros didáticos devem estar sempre atualizados, para que se possa construir um melhor ensino. A importância dos livros didáticos é ilustrada por (RUSEN, 2011):

Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política.

É necessário criticar e problematizar os conteúdos dos livros didáticos para que erros do passado não se repitam. Uma educação que inclui narrativas históricas de todas as camadas sociais é importante para entender certos preconceitos presentes na atual sociedade brasileira. O livro didático é um relevante componente no processo do ensino/aprendizagem (TOURINHO, 2015):

O sistema de ensino traz, no seu bojo, sentidos e significados diversos e possui, como instrumento de mediação e uniformização destes discursos, os instrumentos pedagógicos de apoio e ordenação destes sentidos, tanto para os professores, quanto para os alunos. Os materiais pedagógicos – caso específico do livro didático – assumem desta forma uma função **central no processo de construção do conhecimento. Rompendo com a visão funcionalista, predominante na tendência tecnicista**, os materiais pedagógicos passam a ser considerados em seus aspectos significacionais e simbólicos.

Análises que utilizam os livros didáticos como objeto de estudo são necessárias para entender os conteúdos que são repassados dentro das escolas. A legislação brasileira, por meio das leis 10.645/2003 e 11.645/2008, assegura a inclusão da história de demandas sociais que precisam de uma maior representatividade na sala de aula, como é o caso de povos indígenas, mulheres e indivíduos escravizados. Deve-se sempre priorizar um conteúdo inclusivo dentro da sala de aula. Como uma das principais ferramentas de ensino, o livro didático deve ser constantemente analisado para garantir um processo de ensino e aprendizagem que estimule a historicidade e a criticidade.

Para finalizar, o conteúdo Brasil Império é complexo e também muito importante para a historiografia brasileira. Entender a formação do Estado imperial e, posteriormente, o

seu fim, possibilita a compreensão de preconceitos presentes na atual sociedade brasileira. A comparação entre duas obras didáticas aprovadas pelo atual PNLD, nos mostra a diversidade nas produções dos livros didáticos, além de possibilitar a criticidade dos conteúdos.

Referências

BICHARA, Taissa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de história. *Escritas do Tempo*, p.193-220, 2020.

BRASIL. PNLD. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático. 2020, p. 1-80. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Último acesso em: 19 ago. 2022.

FERNANDES, Ana Cláudia (editora) e Editora Moderna (organizadora). Araribá mais história. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de valores no Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012, 2015, p. 30-96.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. A Balaiada na sala de aula: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”, 2018, p. 1-196.

RABELO, Diego Fernando Silva. *Indígenas nos livros didáticos: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu Maranhense (2017-2018)*. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Orgs.). *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR. 2011.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. Visibilidade da história e cultura indígena como primeiro passo para uma educação intercultural. In: REGIANI, Álvaro Ribeiro; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão; SAMPAIO, Paula Faustino (orgs.). *Entre campos da História: ensino e pesquisa sobre história indígena e do indigenismo*. Editora: Cancioneiro, 2022. p. 13-34.

TOSO, Cláudia Eliene Ilgenfritz; DEON, Alana; CALLAI, Helena Copetti. Didática da história, construção do conhecimento e cidadania: o caso do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático no Brasil. *Didattica Della Storia*, v. 1, p. 44-66, 2019.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc*, 8º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BATALHA DO JENIPAPO NO CONTEXTO DA REGÊNCIA ESCOLAR: MEMÓRIAS DE UM POVO

Larissa Maciel Silva
Isadora Assunção Sousa Chaves
Johny Santana de Araújo

Introdução

O programa de Residência Pedagógica (RP), enquanto programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetiva aperfeiçoar a formação prática de professores nos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma articulada a relação entre teoria e a prática profissional docente. A RP é constituída de diversas atividades pedagógicas que envolvem o fazer docente na educação básica, dentre elas, a regência de ensino e a intervenção pedagógica através de projetos didáticos, que são orientados por um preceptor/a e um/a docente orientador/a.

São sujeitos partícipes da RP, nós residentes, os discentes da educação básica, um docente da escola parceira que atua como preceptor e um da Universidade Federal do Piauí, que é denominado docente orientador. Uma das premissas da RP é desenvolver nos participantes do programa habilidades e competências, que lhes propiciem crescimento pessoal e profissional no ensino aprendizagem da história.

A unicidade entre teoria e prática é ponto chave para se compreender a formação docente em História, pois é indispensável que exista uma articulação entre a aprendizagem dos conteúdos historiográficos e dos pedagógicos, tais como planejamento e metodologias de ensino. Dessa forma, precisamos compreender a aprendizagem do ponto de vista

de uma atividade investigativa, com base na reflexão entre conhecimento histórico e vida prática, considerando os fundamentos epistemológicos da produção do conhecimento histórico. Sobre a formação de professores, o artigo 5º da Res. 02/2015 do CNE assevera que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a):

[...] IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V – À elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI – Ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes (CNE, 2015).

O trecho destaca a educação como processo emancipatório e permanente e, reafirmando que afirmamos anteriormente, a articulação entre teoria e prática, como construtora das práxis pedagógicas. Diante disso, faz-se relevante destacar o papel do professor na investigação da realidade social, e também na intervenção sobre essa realidade, com base no exercício do conhecimento histórico em aulas de história. Assim, as

experiências em sala de aula são únicas, sendo determinadas por diversos fatores, dentre eles o ambiente sociopolítico em que a escola está inserida (SOUZA, 2015).

A experiência aqui relatada, as aprendizagens proporcionadas pelas experiências no projeto pedagógico “Dia do Piauí: Resistência e Luta” na regência do ensino de história mediadas pela RP, ocorreu em 2021 em pleno contexto da pandemia do Novo Corona vírus. O que se configurou como um momento de grandes desafios e aprendizagens, pois as aulas presenciais haviam sido suspensas e precisamos nos reinventar para utilizar o ensino remoto.

Desse modo, como objetivo geral desse relato, busca-se refletir acerca das experiências vivenciadas na realização do projeto descrito, e de forma específica: identificar os desafios enfrentados diante do contexto pandêmico do Novo Corona Vírus e da adoção do ensino remoto, explicitar como os conhecimentos adquiridos no projeto pedagógico contribuíram para o aperfeiçoamento em nossa formação docente em História. Além de, analisar os movimentos sociais que ocorreram no estado e se relacionaram com o processo de independência.

Para a fundamentação teórica do projeto foram utilizados alguns autores com produções acadêmicas sobre a temática da história do Piauí, como Araújo (2015), Nunes (2007), Mott (2010), Brandão (1971).

Além disso, para a construção de possíveis respostas diante da indagação sobre como as aprendizagens desenvolvidas no projeto colaboraram ou não, para a formação docente em História, nos baseamos em Schmidt (2015), Nascimento (2012), Azevedo (2012).

Relatando as experiências vivenciadas no Projeto Pedagógico

Ambientando as experiências do projeto “Dia do Piauí”

O projeto “Dia do Piauí: Resistência e Luta” realizado na escola da rede estadual do Piauí, na cidade de Teresina, zona leste, ocorreu entre os dias 14 a 28 de outubro, com um total de três encontros síncronos. O projeto buscou aproximar os discentes da educação básica da História do Estado ao qual pertencem, através de aprofundamento na História do Piauí, no intuito de construir sentimento de pertencimento ao seu contexto. Analisamos o processo de formação do território e sua importância nas lutas de independência do Brasil nas primeiras décadas do século XIX. O público alvo do projeto foram os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Por conta do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, o projeto foi integralmente realizado no formato remoto, utilizando como ferramentas o *Google Meet*, grupos de *WhatsApp* e o *Instagram*, sendo realizado em um total de três encontros síncronos através da plataforma do *Google Meet*. As demais ferramentas foram utilizadas como meio de comunicação assíncrono (*WhatsApp*) e divulgação do projeto (*Instagram*).

No primeiro encontro com os alunos, no dia 14 de outubro, apresentamos o projeto, expondo as questões que o norteavam, justificativa, os objetivos, o cronograma de realização, os recursos didáticos a serem utilizados e a culminância do projeto. No mesmo dia, houve uma roda de conversa sobre o Dia do Piauí e uma introdução sobre a História do Estado, contextualizando o processo formação do território piauiense.

No segundo encontro, que ocorreu no dia 21 de outubro, na referida plataforma, ministramos aula expositiva e dialogada sobre o papel do Piauí nas lutas pela independência, a

Batalha do Jenipapo e algumas questões sobre o Estado na contemporaneidade, destacando principalmente o aspecto cultural.

Por fim, no dia 28 de outubro houve a culminância do projeto, onde os discentes apresentaram as produções sugeridas como produtos do projeto, que foram uma cartilha com palavras pertencentes à cultura piauiense e produções artísticas com desenhos que representavam lugares importantes para a História do Estado. Nesse último encontro, o protagonismo foi direcionado aos alunos, que deveriam expor e explicar suas produções artísticas.

Percebendo a articulação teoria e prática no projeto pedagógico

A aplicação do projeto pedagógico permitiu vivenciar a relação articulada entre teoria e prática, quando explicitamos fatos sobre a história do estado e ao mesmo tempo mostramos os lugares de memória que remetem a esse fato, como imagens do monumento dos heróis do Jenipapo, situado na Cidade de Campo Maior/PI.

Percebemos que inserir o estado nas lutas pela independência do Brasil contribuiu para a melhoria da autoestima dos alunos envolvidos. Para tornar possível a execução do projeto, foi inevitável o planejamento detalhado das atividades e materiais que seriam utilizados, fazendo uso das metodologias de ensino e buscando adotar estratégias para o ensino remoto.

Aideia do projeto surgiu de forma coletiva pela proximidade da data alusiva ao Dia do Piauí em 19 de outubro e foi orientada pela docente orientadora, que situou a temática e sugeriu as leituras necessárias. A elaboração foi um trabalho colaborativo entre a preceptora e nos residentes. Para Azevedo,

Ensinar é uma tarefa complexa. O exercício da docência pressupõe um agente responsável pela orientação de práticas, transmissão de informações, descoberta de novos dados, bem como alguém que aprende e por caminhos os mais diversos, de acordo com seus estágios

de desenvolvimento cognitivo e interesses, por exemplo. Em outras palavras, ensino e aprendizagem caminham juntos e o processo exige relação entre saberes e envolve pessoas em posturas interpessoais. (2012, p.110).

Nesse percurso, realizou-se estudo aprofundado sobre a temática do Dia do Piauí, pesquisando acerca dos conhecimentos históricos, não uma investigação dos acontecimentos objetivando uma memorização de informações históricas didatizadas para os discentes, mas buscando desenvolver métodos e reflexões para ensinar a História de forma interessante e como parte da vida dos discentes. O projeto foi trabalhado buscando dar um significado à memória histórica piauiense integrando-as a memória pessoal dos alunos, fazendo-os sentirem-se partícipes desse contexto.

Nesse sentido,

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade [...]. (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 37).

Pode-se dizer que, a aplicabilidade do projeto pedagógico, buscou construir junto aos discentes conhecimentos e reflexões sobre uma temática histórica que, de uma maneira geral, não está presente nos livros didáticos, entendendo as dificuldades e obstáculos do cotidiano escolar e promovendo intervenções pedagógicas, com base no conhecimento histórico para compreender a realidade e tentar construir comportamentos de sujeitos históricos com olhar mais crítico e que tenham compreensão de suas demandas e possa contribuir com a construção de um mundo melhor.

Apresentando os resultados obtidos

A realização do projeto “Dia do Piauí: Resistência e Luta” nos permitiu vivenciar e refletir sobre questões relacionadas à formação do professor e algumas outras que são específicas do momento em foi realizado. Dentro da experiência como um todo da RP e especificamente com o Projeto Pedagógico, foi possível observar e vivenciar a importância das práticas pedagógicas no processo de formação de professores, sendo um diferencial na nossa trajetória, visto que a relação entre teoria e prática, nos cursos de licenciatura, ainda é muito discutida:

Entretanto, ao nos aproximarmos da história da educação e das políticas públicas educacionais, tencionamos destacar que alguns aspectos das discussões atuais sobre a formação do professor e o lugar que esta ocupa na organização dos cursos de História não são tão recentes quanto se supõe ser. A dicotomia teoria/prática, por exemplo, é tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros cursos de História nas universidades brasileiras ao longo da década de 1930. (NASCIMENTO, 2013, p.266)

Dessa forma, a partir da prática vivenciada através do projeto Dia do Piauí, os discentes da educação básica, se aprofundaram sobre a história de seu estado e quanto a nós aprendemos significativamente através da experiência em sala de aula, não só através do planejamento de aulas convencionais, mas também de projetos que possibilitou um envolvimento coletivo numa temática que se mostrou significativa para todos.

Além disso, percebeu-se o envolvimento dos discentes, em acompanhar e fazer parte do projeto, destacando, principalmente, os materiais criados por eles, que foram riquíssimos e possibilitaram um maior sentimento de pertencimento à cultura e história do Piauí, através da catalogação de dialetos especificamente piauienses e que já faziam parte da vivência dos alunos e com produções artísticas que demonstraram o interesse dos discentes em conhecer melhor o Estado, viver a cidade e a cultura intrínseca a ela. Foram nesses momentos que pudemos compreender que apesar de haver teorias, métodos

e orientações para o planejamento das atividades, a prática escolar requer improvisos e sendo fundamental que os futuros docentes vivenciem a complexidade do ambiente escolar e sejam capazes de construir e reconstruir saberes.

Assim, a partir dos resultados positivos, as experiências foram ricas tanto para nós como para os alunos sujeitos do projeto, mostrando-se extremamente necessário, tanto para a nossa formação em futuros professores, a partir das vivências planejadas e improvisadas, como para os alunos, que tiveram acesso a um conteúdo, normalmente não incluso na grade escolar, contribuindo para a formação de suas memórias e identidades.

Narrando os acontecimentos do processo de independência no Piauí

Antecedentes: o Piauí na construção da História Nacional

A história do Brasil é marcada por movimentos sociais, em que a população livre, pobre, mestiça e escrava busca lutar e resistir aos padrões de autoridade e controle do colonizador português, desde indígenas aos escravos negros africanos e brasileiros, aos mulatos e mestiços, que tinham a mão de obra explorada pela elite dona dos meios de produção (DIAS, 2003, p. 1).

O Brasil no final do século XVIII e início do século XIX expressava seu desejo pela Independência através de inconfidências e revoltas. Entretanto, as noções de identidade nacional e unidade territorial ainda não estavam plenamente estabelecidas, percebendo um elo na unidade do Brasil apenas na “manutenção da base econômica mercantil escravista” (FAUSTO, 1995, p. 100 *apud* ARAÚJO, 2015, p. 29), que gravitava em torno dos interesses das elites políticas e econômicas, que visava perpetuar seus privilégios dentro desse sistema.

Nesse contexto, a manutenção do Piauí dentro do processo de independência, tinha o escopo de salvaguardar o Norte do Império. Portugal buscava manter o Norte sob seu domínio após a proclamação da Independência no Sul.

A economia piauiense da época baseava-se, essencialmente, na atividade da pecuária. Além disso, capital da província, Oeiras estabelecia-se como núcleo de relações comerciais, logo, por esse intermédio o Piauí seria capaz de constituir a unidade do país, dado que, localiza-se na zona meio-norte do Brasil e para o propósito português, nesse período, a conservação dessa área era fundamental tanto para o gado quanto pelo elo com o Maranhão.

Se pensarmos à luz dessa ideia, pode-se intuir qual seria a importância do Piauí no projeto de manutenção da presença portuguesa no Norte e qual a importância desta para a constituição do Império. Se observarmos a dimensão do contingente de soldados portugueses, a presença de um militar português extremamente experimentado no campo de batalha como Fidié e o embate militar ocorrido na região, pode dimensionar a importância da região para ambos os contendores, Portugal e o nascente império representado pelas lideranças locais. (ARAÚJO, 2015, p. 33)

Á vista do exposto, a construção do discurso de nacionalidade acarretou a composição de um exército patriota por uma parcela da população pobre piauiense, influenciada pela elite local dividida entre Simplicio Dias e Manoel de Sousa Martins.

No Piauí, cuja consolidação da Independência foi marcada por uma violenta ação militar para a expulsão dos portugueses, foi necessário contar com a participação dos grupos populares que, em grande parte, foram seduzidos pelo discurso nacionalista, encabeçado por uma parcela significativa das elites, a fim de construir um verdadeiro exército libertador. Ou seja, foi imperativo se construir um discurso de nacionalidade para que a população pobre pudesse compor um exército patriota. (ARAÚJO, 2015, p. 30)

A Batalha do Jenipapo: acontecimento, significado e importância

O dia 19 de outubro é considerado o Dia do Piauí, de acordo com a Lei n. 176, de 30 de agosto de 1937, em que torna essa data feriado estadual. Tal lei objetivava homenagear o movimento emancipatório ocorrido em 1822, na cidade de Parnaíba, onde foi declarado por Simplício Dias da Silva e João Candido de Deus e Silva a adesão do Piauí à independência do Brasil e aclamado D. Pedro I como Imperador do Brasil (LIMA, 2015).

Entretanto, em 1823, outros acontecimentos envolvendo glória e heroísmo marcaram a história do Piauí pela independência nacional, exemplificando, o 24 de janeiro em Oeiras, onde vultos da elite piauiense esvoaçaram-se e Manoel de Sousa Martins iniciou um levante contra os portugueses. No dia 13 de março, aconteceu a sangrenta Batalha do Jenipapo, em Campo Maior, em que povo buscou a liberdade, lutou pela democracia, em evento que acaba por ser sangrento (NEVES, 1985).

O Major João José da Cunha Fidié, que havia partido de Oeiras para ir à Parnaíba, almejando conter o movimento de separação, descobre que na verdade a própria capital Oeiras encontrava-se sediciosa. É na volta a Oeiras que Fidié e seu exército encontram o grupo de populares rebeldes, guiados pelo capitão Luis Rodrigues Chaves, próximo ao riacho Jenipapo. A força separatista que se formou em Campo Maior era composta por pessoas pobres, trabalhadores das fazendas de gado e lavouras, escravizados e indígenas, a grande maioria era trabalhadores do campo desarmados.

O desenrolar do combate resultou na derrota da coluna de revoltosos, em parte por decorrência do nível de organização das tropas portuguesas e do maior poder de fogo destes. No entanto, um detalhe muito sutil daquela ação militar acabou transformando a rápida vitória em uma derrota de longo prazo, pois significava que quantidade do material bélico das tropas portuguesas havia caído em mãos rebeldes, incluindo toda a bagagem e suprimento

militar dos portugueses. Desta faziam parte as ordens de comando, os despachos e uma quantidade razoável de dinheiro. (ARAÚJO, 2015, p. 36)

Posteriormente, Fidié dirigiu-se à Caxias e quando as forças independentes venceram no Piauí, Maranhão e Pará, ele foi preso e enviado à Portugal.

A respeito da Independência, Claudete Dias aponta que o empreendimento triunfante do movimento social foi o das elites econômicas e políticas. De acordo com a historiadora, é “[...] importante verificar os interesses ou significados da independência para os grupos populares e até que ponto houve autonomia nas inúmeras manifestações em que estiveram envolvidos” (DIAS, 1999, p. 102 *apud* ARAÚJO, 2015, p. 38).

No Piauí os atores políticos Simplício Dias, Miranda Osorio, Leonardo de Carvalho Castelo Branco e Manoel de Sousa Martins foram as figuras responsáveis por articular o desfecho da predominância de Portugal na província. Contudo, é necessário também se atentar que esse movimento marca a participação no processo de independência de setores e camadas da sociedade piauiense, como artesãos, vaqueiros, lavradores, além de pequenos proprietários e comerciantes.

É importante lembrar e rememorar a gente comum, para além da elite, os vários sujeitos esquecidos na história dos dominantes. Uma vez que o projeto de nação pensada pela elite política e econômica não incluía os marginais, miseráveis, desapropriados e escravos, cabe a história contemplar os excluídos de toda ordem.

Segundo Jacques Le Goff a memória é “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual e coletiva” assim a memória coletiva seria “[...] um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 1990, p. 474 *apud* ARAÚJO, 2015, p. 30). Para Pierre Nora (1993) é preciso lembrar os homens e salvá-los do esquecimento.

Além disso, Nora(1993) apresenta os lugares de memória que estão elencados em lugares materiais, semelhante a âncoras; lugares simbólicos, relacionado a identidade; e lugares funcionais, alicerces dessas memórias. Os lugares de memória estão também relacionados com a forma que enxergamos esses lugares. Por exemplo, se para um determinado grupo essa cidade funciona como lugar de memória, onde estão sentimentos e uma âncora de identidade e memória, então são lugares de memória.

Nesse sentido, o monumento aos heróis da Batalha do Jenipapo, se enquadra como um lugar de memória, visto que, os lugares de memória também estão relacionados com a forma que enxergamos esses lugares, onde se encontram sentimentos e uma âncora de identidade, construção do sujeito e memória. Então, corresponde a um lugar de memória.

Considerações Finais

O saber docente pode ser delineado como um saber plural, constituído dos saberes resultantes da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses elementos articulados constroem a prática docente, cabendo aos profissionais conhecer, assimilar e mobilizar esses saberes adquiridos na prática (TARDIF, 2012). Nessa perspectiva, compreende-se que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2012, p.39).

Considerando os resultados obtidos, percebeu-se como a experiência possibilitada pelo projeto pedagógico “Dia do Piauí: Resistência e Luta” foi de extrema importância para todos os atores envolvidos. De um lado, nossa formação foi enriquecida através de uma prática docente, que possibilitou

o contato com o planejamento e a vivência em sala de aula, colocando-nos em um espaço de possibilidades de manejo criativo dos conteúdos, objetivos e métodos dos programas escolares. Além disso, proporcionou aprender e aplicar os saberes construídos nas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, incorporando as experiências e habilidades do saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2012).

Do outro lado, os discentes que foram sujeitos do projeto não só tiveram a oportunidade de ter acesso a conhecimentos importantes para sua própria história como também ganharam posição de protagonistas, já que eles, através dos conteúdos apresentados por nós, conseguiram transformar o conhecimento em arte, internalizando de forma criativa e pessoal a cultura de seu estado.

Assim, cabe destacar a potencialidade da RP enquanto política de incentivo à formação docente, por proporcionar *locus* e condições para o desenvolvimento de experiências como a que foi aqui relatada. O programa cumpriu de forma exitosa seus objetivos colaborando para aperfeiçoar a formação prática de professores nos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de atividades que fortaleceram a prática pedagógica docente e nos proporcionaram o exercício articulado da relação teoria e a prática que levou a construção das práxis.

Referências

ARAÚJO, Johny Santana de. O Piauí no processo de independência: contribuição para a construção do império em 1823. *Clio - Revista de pesquisa histórica*, n° 33.2, p. 29-48, jun. 2015.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **A formação do professor-pesquisador de História**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 108-126, nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologia de projetos:**

aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf Acesso em: 05 nov. 2021.

BRANDÃO, Tanya M. Pires. **A elite colonial piauiense: família e poder**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1995.

BRANDÃO, Wilson de Andrade. **História da Independência no Piauí**. Teresina: COMEPI, 1971.

CHAVES, Joaquim (Mons.). **Obra completa**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

DIAS, Claudete Maria Miranda. Movimentos sociais no século XIX: história e historiografia. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História**, João Pessoa, 2003.

LIMA, Solimar Oliveira (org.). **Historiografia da escravidão negra no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2015.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. rev. Atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTT, Luiz. **Piauí Colonial: população economia e sociedade**. 2. ed. vol. 8. Teresina: APL; FUNDAC, DETRAN, 2010.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 265-305, dez. 2012.

NEVES, Abdias. **A Guerra do Fidié**. Teresina: Projeto Petrônio Portella, 1985.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Proj. História, São Paulo, (10), dez, 1993.

NUNES, Odilon. **Pesquisa para a história do Piauí**. Vol. I.

Teresina: FUNDAPI; Fund. Mons. Chaves, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 517-528, set. /dez. 2015.

SOUZA, Éder Cristiano de. Formação de professores em história: Desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática. **Revista Acadêmica Licenciaturas**. Ivoti, v. 3, n. 2, p. 85-92, julho/dezembro, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ÀS MARGENS DO ESQUECIMENTO: NARRATIVAS E SILENCIAMENTOS DA INDEPENDÊNCIA PIAUIENSE NO MUSEU DO PIAUÍ – CASA ODILON NUNES

Josanny de Carvalho Cavalcante
Mateus Henrique Silva Santos
Alcebíades Costa Filho

Introdução

O Museu do Piauí, criado inicialmente como uma seção do Arquivo Público do Estado, desde o seu início foi desempenhado para abarcar as faces históricas piauienses. Atualmente, conta com um acervo eclético com aproximadamente 7 mil peças, algumas estão expostas de forma permanente, sendo a base para a análise feita por nosso trabalho. A escolha pelo tema-objeto desta pesquisa se definiu, a partir de nossa experiência de visitação, enquanto alunos do curso de História e bolsista do programa de Residência Pedagógica. Na ocasião, participamos enquanto monitores nas etapas da Olimpíada Nacional em História do Brasil, que em sua 14ª edição trouxe como desafio o tema “Bicentenário da Independência”. Alcançando a etapa de semifinal, apresentamos um mural virtual, destacando “O grito dos excluídos”, ressaltando o protagonismo e força dos nossos heróis na Batalha do Jenipapo.

O Museu significou, nesse contexto, uma base para o conhecimento acerca do acontecimento regional. Analisar as representações da batalha em sua exposição, sugere uma expansão sobre fontes e referências sobre os fatos históricos, uma vez que, a função pedagógica é inerente à sua identidade. Como um trabalho de cunho bibliográfico, podemos construir um entendimento sobre o lugar dos museus no ensino, através

das contribuições de Francisco Régis Lopes Ramos, assim como entender o perfil educacional do Museu do Piauí, por Hérica Regina Vieira Santos.

Resumo da batalha e simbologia

Antes de tudo é necessário entender o contexto e os antecedentes que levariam ao conflito à beira do rio Jenipapo em 1823. Ainda em 1822 quando o “grito do Ipiranga” ressoou pelo interior do Brasil e o então país é posto na forma de uma nação independente, os planos de determinadas elites lusitanas não eram compatíveis com os do império recém formado, sobretudo no que diz respeito à região nordeste do território. O Piauí, por exemplo, que até então assumia a posição de um importante fornecedor de carne, o que significa um grande gerador de riqueza, era, por isso mesmo, alvo dos interesses de algumas elites portuguesas, que tinham por objetivo mantê-lo sob seu domínio, ainda que, se preciso fosse, na forma de uma colônia dentro do território nacional. Em outras palavras, de acordo com Araújo:

Isso se daria muito por conta da proximidade das elites comerciais e políticas das provinciais do Maranhão e do Grã Pará. a ideia de incluir o Piauí nesse projeto derivava da concepção de que a região era detentora de um grande rebanho de gado, e que historicamente no passado o Piauí já havia feito parte do Maranhão. (ARAÚJO, 2022, p. 2)

Para tanto, essas mesmas elites articulavam seus representantes dentro do cenário político da região. Uma dessas medidas que visava “reconduzir o país à condição de colônia” (ARAÚJO, 2022, p. 2), ainda em 1821, era a substituição de capitães, governadores e membros da administração das capitanias, através de juntas provisórias de governo, por peões das elites portuguesas, com o objetivo de que, mesmo se a estratégia de manter o Brasil no estado de colônia falhasse, ainda fosse possível salvaguardar parte do território. Dentre esses peões, estava o major João José da Cunha Fidié, militar

tradicionalista ordenado pelo regime português que havia lutado nas guerras napoleônicas, e era bem quisto por determinados setores da elite portuguesa.

A missão de Fidié era clara e direta, porém não simples: manter a então província do Piauí sobre o controle português. Com isso, ele é colocado, ainda em 1821, como comandante armas, cargo que, comandando tropas militares, respondia diretamente aos interesses de uma elite portuguesa e não do Brasil. Com a proclamação da independência em 1822, os interesses lusitanos são colocados em cheque e, assim, Fidié entra em ação de forma mais direta e efetiva, organizando tropas de soldados e mercenários com o objetivo de combater possíveis insurreições e levantes da elite e população local contra a aristocracia portuguesa (FURQUIM, 2011, p. 12). Um dos primeiros obstáculos foi a aderência ao movimento de independência por parte das elites políticas e econômicas do Piauí, presentes na vila do Parnaíba, enquanto Fidié se encontrava em Oeiras. Ao saber da movimentação a favor de D. Pedro I, recém aclamado imperador, Fidié se direciona à vila do Parnaíba, no intuito de mitigar a insurreição em andamento, porém, ao chegar no local, ele encontra a cidade vazia dos líderes do movimento, que haviam se refugiado no Ceará (FURQUIM, 2011, p. 12), também simpatizante à independência, e que nesse interim, acabam por auxiliar o movimento no território piauiense.

O projeto português de manter a região nordeste sob seu domínio havia, portanto, sido colocado em xeque, com o Piauí, auxiliado pelo Ceará e munido de tropas, armas e munições, entrando no combate e fazendo frente ao domínio português. Apesar de existirem muitas discrepâncias quanto ao número de combatentes durante o momento da batalha do Jenipapo, estima-se que os aliados dispunham de algo entre 1500 e 3 mil homens de variadas classes, lavradores, escravizados, livres, soldados, munidos com o que quer que tivessem, foices, facões, facas, espingardas de caça e etecetera, enquanto que do

lado português contava com algo em torno de 1600 soldados profissionais e mercenários, armados com rifles, espadas e canhões (ARAÚJO, 2022, p. 5).

O encontro dos dois exércitos se deu da seguinte maneira. Fidié com suas tropas, ao encontrar a vila do Parnaíba vazia dos líderes do movimento, decide se deslocar até a capital da província, então Oeiras. Os insurgentes, tomando conhecimento da movimentação do major português, articulam-se para, a partir de Campo Maior, “impedi-lo de continuar sua jornada até a capital da Província” (ARAÚJO, 2022, p. 5). Nisso, a própria população se mobilizou, por meio das convocações de alguns líderes, para tentar barrar de toda forma a chegada de Fidié e suas tropas a Oeiras. A estratégia consistia em encontrar a tropa portuguesa desprevenida e atacá-la de surpresa, para isso, foi enviado um grupo de reconhecimento que visava informar exatamente o local aonde Fidié estaria localizado. Porém, na estrada em que o exército português se encontrava existia uma bifurcação, e o major, indeciso, opta por dividir sua tropa em dois grupos, em um, a infantaria e a artilharia seguiriam com ele pela esquerda, enquanto que no outro a cavalaria seguiria pela direita. Nesse interim, os batedores dos aliados deram de frente com a cavalaria portuguesa e terminaram por entrar em combate, do qual a cavalaria foge e comunica ao restante das tropas portuguesas a posição dos adversários. Ao ouvirem os tiros, os aliados pensaram ter começado o confronto e saíram de encontro a Fidié, porém, ele já havia se deslocado para o riacho Jenipapo, onde organizou uma linha de frente com barricadas improvisadas.

O combate então estava prestes a iniciar, sendo de um lado o exército independentista formado por uma maioria de civis, escravos e livres, armados com o que fosse possível, desde espingardas de caça, foices e facões até facas, paus e pedras, e agora sem o elemento surpresa, enquanto que, do outro lado, militares e mercenários profissionais armados com canhões e rifles. Percebendo que haviam perdido a vantagem

do elemento surpresa, os soldados piauienses decidiram adotar por estratégia o ataque vindo de todos os lados contra os seus inimigos. Apesar disso, a batalha resultou num massacre sangrento, com um total de 200 mortos e 542 presos do lado piauiense, e 16 mortos do lado português num confronto que se estendeu desde a manhã até às duas da tarde. (FURQUIM, 2011, p. 22)

A batalha, porém, não foi de todo perdida, ao fim do dia, enquanto o exército português estava descansando, um grupo de piauienses se aproveitou da oportunidade para saquear os mantimentos e recursos, como armas e munições dos adversários, o que dificultou o trajeto das tropas de Fidié e facilitou o seu cerco em Caxias (FURQUIM, 2011, p. 23). Para além disso, a batalha do Jenipapo serviu para mostrar às elites portuguesas que, caso continuassem com o projeto de manter a região nordeste, e a própria capitania do Piauí, sob o seu domínio, encontrariam no território uma imensa resistência, por parte das elites locais, mas sobretudo da população comum.

Nesse sentido, o simbolismo da batalha deve ser percebido, antes de tudo, no ato de coragem e heroísmo da população piauiense em ir de encontro a uma batalha na qual as possibilidades de vitória eram mínimas. É justamente nesse aspecto que se é possível perceber a real bravura e os heróis esquecidos da independência, que sem treinamento e em desvantagem bélica, foram de encontro a um exército que, além contar com rifles e canhoes, era formado por militares e mercenários treinados. Em outras palavras, “só a loucura patriótica explica a cegueira desses homens que iam ao encontro de Fidié quase desarmados” (FURQUIM, 2011, p. 21). A região nordeste e do estado do Piauí como uma parte do território do Brasil independente deve a sua existência a coragem este povo que, com cor vermelho-sangue, lavou o rio Jenipapo, mas que, ainda assim, continua com a memória esquecida nas margens da independência nacional.

Ensinar história no Museu: perspectivas e métodos

Estabelecemos os museus como locais de potencial para o suporte no ensino de História, podendo destacar fatos históricos regionais, potencialidades da comunidade e ainda personalidades de influência de determinados locais. O seu caráter pedagógico está assentado a partir da etapa comunicativa que se faz para quem o visita. O visitante, em maior parte, decide visitar um museu para conhecer o novo ou aprofundar seu conhecimento sobre um tema de seu interesse. Aquilo que foi escolhido para ser demonstrado no circuito de visitação será aquilo que será ensinado para o interessado. Por esse motivo, os museus de história devem ter à priori uma preocupação não são em remontar espaços temáticos, mas também    necessário que se escolha comunicar as informações com base no conhecimento científico.

Ademais,    imprescindível entender-se que as exposições não serão consumidas e entendidas de forma unilateral, a interpretação do visitante estará em conformidade e, talvez, limitada pelo material que estará presente, mas poderá despertar sentimentos, emoções e reflex   es diferentes daquelas que foram pretendidas na organização do museu e ainda, do que foi entendido por outro sujeito que o visitou. Esse fenômeno é fatídico, pois pertence ao processo educativo e ao caráter pedagógico, que    inegável na identidade dos museus. Sobre os museus e seu lugar no ensino, Francisco Regis Lopes Ramos anuncia que:

Na sua própria definição, o museu sempre teve um caráter pedagógico - intenção, nem sempre confessada, de defender e transmitir certa articulação de idéias, seja o nacionalismo, o regionalismo, o elogio de certas personalidades, o conhecimento sobre certo período histórico ou a chamada "consciência crítica". Qualquer museu é um lugar onde se expõem objetos e isso engendra processos comunicativos que, necessariamente, implicam na seleção das peças que devem ir para o acervo e no modo de ordenar as exposições (RAMOS, 2001, p. 109).

Guardar objetos que possuem um valor simbólico sempre foi um costume nas diversas sociedades. O acúmulo daquilo que é considerado de importância sentimental para um indivíduo, ou sagrado para um grupo foi o ato de gênese para essas instituições. O seu uso educacional, no entanto, se apresentou em um processo posterior, quando a própria definição de ser um lugar de acúmulo de velharias e as práticas do ensino tradicional passaram a ser questionados.

Além de museus para guardar e expor materiais de “figuras ilustrativas”, “raridades” ou “elementos exóticos”, havia, sobretudo no século XIX, uma grande valorização em torno dos chamados “Museus de História Natural”, encarregados de coletar, estudar e exibir espécies do mundo animal, vegetal e mineral. Era o auge da ciência moderna, e seu ímpeto era enquadrar o existente em determinadas categorias, assinalando o domínio da classificação enciclopédica (RAMOS, 2004, p.19).

No Brasil, as discussões sobre o uso educacional dos museus estiveram atreladas aos movimentos que estabeleciam novas metodologias para o ensino, na tentativa de dinamizar os objetivos e finalidades para a promoção de uma educação cidadã que contemplasse, sobretudo, o pensamento crítico.

As ideias do uso educacional do museu atingiram o Brasil ainda nos anos 30, através de estudiosos da geração do educador Anísio Teixeira e que como ele trabalhavam dentro do conceito da “Escola Nova”. É importante lembrar aqui os trabalhos de Paschoal Leme, de F. Venâncio Filho, de E. Sussekund de Mendonça e de José Valladares (SUANO, 1986, p. 61)

Os museus históricos, como o que se analisa, geralmente se atentam ao papel de demonstrar seus objetivos, através de fontes primárias que perpassam os períodos históricos, dessa forma, podendo contribuir de forma interdisciplinar para o conhecimento dos alunos. A evocação do pretérito junto a elaboração de espaços que retratem os costumes e hábitos do “antigamente”, infelizmente ainda são foco de muitos museus de História. Neste tipo de abordagem, o visitante pode ser

levado a desconsiderar as ligações com o seu tempo presente, reforçando no seu entendimento a falácia sobre o conhecimento histórico ser somente sobre o passado.

A configuração estética e, especialmente, a informativa refletem aquilo que é pensado e considerado como relevante por quem pesquisa, organiza e monta o museu. No caso de um museu histórico, a exposição pode ser baseada por meio de concepções teóricas da historiografia e também do ensino. Apresentar um fato por meio de documentos oficiais, por exemplo, representa uma concepção da corrente positivista, na qual fica evidente uma verdade concreta, da mesma forma que, lembrar o nome dos vencedores, enfatizando a importância de decretar datas importantes se assemelham aos modos tradicionais de ensinar.

A exposição de espaços que permitam ao visitante se sentir em um outro momento da história, como as salas temáticas que possuem mobiliários de tempos anteriores, são estruturas recorrentes, neles os visitantes podem entender alguns hábitos e fazeres que são diferentes de seu tempo, no entanto, levado pelo entusiasmo de se perceber como um sujeito na História que é privilegiado pelo desenvolvimento tecnológico, poderá concluir a dialética histórica pelo conceito de uma progressão, sendo o seu tempo superior, em contraste com esse passado. A experiência se assemelha a visita de um parque temático, sendo a reflexão crítica a última preocupação deste processo.

Muitas vezes, a mudança de perspectiva, em relação ao dito “museu tradicional”, é totalmente ilusória, pois se faz a partir de um certo tipo de cenografia desprovida de fundamentação histórica, na qual a solução mais recorrente é a simples reprodução de “ambientes típicos”, numa mistura de Disneylândia com o historicismo do século XIX e sua proposta de “contemplar o passado”. Em muitos casos, a ideia de construir uma “história crítica” perde-se na falta de parâmetros teóricos, caindo em posturas que, no final das contas, atiram para todos os lados e não cumprem o papel de produzir conhecimento reflexivo de qualidade (RAMOS, 2001, p. 126).

Ensinar nos espaços de um museu se diferencia em relação ao aprendizado dentro de sala de aula. Dentre eles, o contato direto com fontes primárias, que amplia através do visual, a compreensão sobre determinado objeto e contexto, que antes era conhecido apenas por imagens dos livros didáticos, que quase sempre é a única fonte de informação para aluno. Este contato, para um melhor aproveitamento, deve ser intermediado pelo professor. Ir até ao museu ultrapassa o ideal de uma aula passeio, distancia-se do objetivo de lazer. O aluno deve ser brevemente preparado para a experiência. Um roteiro de atividades poderá ser elaborado para auxiliar na visita, uma vez que, as estratégias para a atividade se distanciem de práticas comuns e tradicionais, como a descrição das datas e número de peças, o que torna a visita apreensiva e exaustiva.

Silenciamentos e representações da batalha do Jenipapo no museu do Piauí

A questão da participação popular na luta por independência, já explicitada anteriormente, bem como da sua exclusão na narrativa nacional da independência, enseja em pelo menos duas questões: como e porquê. Como se dá essa exclusão e porquê ela acontece. Antes disso, porém, alguns pontos sobre a construção de uma narrativa dessa própria memória são dignos de nota.

Quando se percebem ou se constroem determinadas narrativas, sobretudo as que se predispõem a apresentarem um caráter mais historiográfico, sejam elas textuais ou não, como é o caso de um museu por exemplo, deve-se ter em mente que elas não se encontram, de forma alguma, absolutamente neutras ou livres de interesses externos. Quem monta determinada ordem narrativa assim o faz tendo por horizonte uma construção própria, com interesses próprios e objetivos particulares. Para tanto, ele seleciona determinados aspectos, fatos e objetos que lhe são mais interessantes apresentar, e o faz pelos mais diversos

motivos, sejam estéticos, políticos, culturais ou etc. Porém, ao selecionar o que contar, ele automaticamente seleciona o que não contar, quais aspectos construir e quais aspectos ofuscar, o que ressaltar e o que esquecer, seja intencionalmente ou não. É o que Michel de Certeau compreende como “não-dito”, ou seja, aquilo que se esconde por detrás de uma escolha narrativa, ou em outras palavras uma espécie de não-escolha. Nesse sentido os ditos “fatos históricos” apresentados por determinada narrativa “(...) enunciam, na linguagem da análise, “escolhas que lhes são anteriores, que não resulta, pois, da observação – e que não são nem mesmo “verificáveis”, mas apenas “falsificáveis” graças a um exame crítico.” (CERTEAU, 1982, p. 57)

Com o museu, sendo ele uma construção narrativa, ou seja, o resultado de uma série de escolhas de o que apresentar e o que não, de que forma e quando, não é diferente. Nesse contexto, o Museu do Piauí não escapa das escolhas que compõem sua narrativa, onde assim como num filme “tudo o que a imagem representa adquire sentido porque existe alguém para dá-lo” (CASETTI, 1994, p. 60). Todas as montagens que são apresentadas por um museu, a ordem em que se apresentam, seus simbolismos e a forma em que são organizadas, escondem dentro de si interesses e “fantasmas” que maquiagem e manipulam o discurso e a construção com base nos seus próprios objetivos. Nesse interim, e em alguns casos, o museu abstém a parte crítica daquilo que ele mesmo constrói, apresentando as suas peças apenas como elas “são”, sem, entretanto, criticar a sua própria natureza e produção, como resultado, seja de forma intencional ou não, o museu, abstendo-se da crítica, termina por dar margem a uma exaltação e um heroísmo inventado de certas figuras enquanto ofusca ou apaga a resistência e a bravura dos reais heróis.

No museu utilizado como ferramenta pedagógica, a parte crítica das obras tem sua presença imprescindível. Sem ela as obras acabam sendo apresentadas de forma avulsa em que, por mais que possuam uma organização de nível categórica,

sem o questionamento acerca do porquê de determinada peça ser apresentada de tal forma, sua origem, sua produção, os interesses por detrás dessa mesma produção e etc, a obra perde grande parte do seu potencial questionador e, em alguns casos, resume-se a uma exposição.

[...] caracteriza uma abordagem direcionada para a apresentação dos objetos dos museus como tesouros que refletem a verdade histórica, sobretudo a que apresenta o ponto de vista das elites, enunciando, assim, o discurso dos vencedores. Sobre esses objetos são apresentados datas, fatos, heróis e todo tipo de informação que assegure sua importância e merecimento à salvaguarda e tudo o que esta implica (SANTOS, 2018, p. 51).

Nesse sentido, o museu acaba por resultar num espectro de continuidade de um discurso vigente que valoriza e ressalta grandes nomes, em detrimento da participação popular, através da ausência do elemento crítico na sua construção narrativa, bem como apresentação das obras, ou ainda no foco e maior visibilidade aos elementos europeus, aristocratas e de uma elite econômica dentro da cultura, como acontece com o museu do Piauí em relação à batalha do Jenipapo, por exemplo.

O modo como a historiografia tradicional relata os conflitos nacionais, como a Independência do Brasil, exclui os mais pobres e humildes como sujeitos ativos, restaria a esses os personagens coadjuvantes, ou inexistentes dessa História. A própria definição de independência conclui o 7 de setembro como um fator unânime na luta e cisão contra a metrópole. O grito de Dom Pedro I, às margens do Riacho Ipiranga, ressoam como o fator mais importante a ser recordado. A Batalha do Jenipapo, longe do centro do Império, não é destacada como um acontecimento fundamental no processo de separação, o bicentenário da independência continua representada pelo brado do nobre cavaleiro.

No Estado do Piauí, a emblemática data aparece grafada em sua bandeira, o que remete à grandeza da representação do ato para a memória e identidade dos piauienses, muito embora a maioria não saiba o significado do 13 de março. Da

mesma forma, o Museu do Piauí, tenta em suas exposições sobre o período, apresentar e justificar a Batalha. A participação dos militares piauienses, assim como a participação de alguns fidalgos estão representados pela amostra dos uniformes de guerra, expostos em uma vitrine de vidro, e por alguns registros textuais sobre a revolta. De forma intrigante, o visitante é atraído para a contemplação de um quadro com o retrato de Fidié, afixado em um mural central, na sala Império.

Figura 1: Retrato de João José da Cunha Fidié



Fonte: acervo pessoal

Figura 2: Uniformes usados por militares responsáveis por conter a revolta.



Fonte: acervo pessoal

A representação dos mais pobres, que estiveram, em um envolvimento direto no confronto, não está presente, ou pelo menos não aparece em destaque. Relembrar e comunicar a força dos sertanejos piauienses que buscaram, através de suas facas, facões, enxadas e foices, defender a causa separatista, não é a prioridade para a etapa comunicativa do museu. Retomando como um lugar de ensino, a causalidade de reforçar uma prática de tradicionalismo, destacando heróis da elite e criando uma memória histórica regional que não pertence aos comuns, como a maioria dos visitantes.

A própria representação da Batalha do Jenipapo, que marca um dos confrontos mais sangrentos registrados pela historiografia e compreendida como uma manifestação popular que insere o Piauí nas lutas pela independência do Brasil é narrada à luz da perspectiva governamental europeia, apresentando ao visitante um acervo essencialmente oficial. Durante a exposição é possível identificar a indumentária pertencente ao exército, que reprimiu os revoltosos, é possível visualizar a posição de destaque da representação de João José da Cunha Fidié, comandante das tropas portuguesas e responsável pelo massacre da população revoltosa. Entretanto não é dada essa mesma ênfase na representação das camadas populares que fizeram história, sendo protagonistas dessa batalha (GOMES; ROCHA, 2019, p. 547)

Nas exposições do Museu do Piauí, fica evidente a institucionalização de uma História que converte a narrativa dos colonizadores/vencedores como sendo a história única sobre a independência. Os visitantes que são em sua maioria estudantes, constroem um entendimento eurocêntrico sobre os fatos. A organização metodológica em conjunto com o processo comunicativo estético impossibilita um espaço para a crítica sobre aquilo que se mostra e o que falta, pois em outros momentos de aprendizado, como na sala de aula, tendo como ferramenta principal para a pesquisa o livro didático, a batalha piauiense também não é merecida de destaque, pela consequência de ter se articulado distante do sul e sudeste do país, onde se realizaram e construíram as grandes memórias nacionais.

Conclusão

Ao se pensar independência do Brasil, portanto, é necessário ir além do grito do Ipiranga e relembrar um brado muito mais importante e significativo, o brado oriundo da garganta dos oprimidos e esquecidos, dos pretos, caboclos, sertanejos e mestiços que, como evidência a batalha do Jenipapo, por exemplo, marcharam contra o jugo português dispondo das únicas armas que lhes eram acessíveis: a força do corpo e a bravura. São essas as figuras que, diferentemente dos

grandes monarcas, princesas e príncipes, representam o povo verdadeiramente brasileiro, com suas lutas, conflitos, batalhas e resistência diária. E, por conseguinte são eles os dignos de glórias e homenagens. Entretanto, são justamente essas as personas que são excluídas e ofuscadas da narrativa de independência nacional, sobretudo no objeto de estudo do presente trabalho, o museu. É precisamente neste que o reflexo da narrativa eurocêntrica, que valoriza os “vencedores” em detrimento da grande massa heroica banhada de sangue, é transcrita *ipsis litteris*, abstendo-se de toda e qualquer crítica que ponha em xeque a sua invenção narrativa da realidade. Portanto, antes de tudo, antes dos reis, imperadores e grandes nomes, é necessário lembrar e orgulhar aqueles que deram seu sangue e alma, mas que ainda assim continuam estagnados às margens do esquecimento da história nacional.

Referências:

ARAÚJO, Johny Santana de. O combate que decidiu o futuro do Brasil: a batalha do Jenipapo e a consolidação da independência do Brasil em 1823. **Ciência e cultura**, v. 7, n. 1, a. 4, p. 1-9, 2022. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v74n1/v74nla04.pdf>

FURQUIM, Gabriella Furtado. **Batalha do Jenipapo: memórias de independência do Piauí**. UNB, Brasília, 2011.

CASETTI, Francesco. Teorias del Cine. Madrid: Catedra, 1994 in: GARCIA, Demien;

MEDEIROS, André A. **A estética do imaginário no cinema: entre o registro documental e o ficcional**. Porto Alegre: Sessões do imaginário, 2018.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Argos, Chapecó, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Museu: ensino de história e sociedade de consumo. Trajetos: **Revista de História UFC**, Fortaleza, v. 1, ed. 1, p. 109-131, 2001.

SUANO, Marlene. **O que é Museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOMES, Helane Karoline Tavares; ROCHA, Cristiana Costa da. O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em museus: considerações sobre o museu do Piauí – casa Odilon Nunes. *África Brasil* 2019, [s. l.], p. 541-558, 2019.

Disponível em: <https://nepa.uespi.br/africabrasil/download/anais2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

O ENEM E A ADESAO DO MARANHÃO À INDEPENDÊNCIA: ENTRE NARRATIVAS E SILENCIAMENTOS

Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Ruan Matheus Martins Costa

Introdução

Iniciamos o nosso estudo fazendo um breve percurso histórico das leis educacionais que são reflexos da Constituição de 1988, leis que ainda se encontram em vigor, nesse contexto, destacamos as transformações pelas quais vem passando a educação brasileira a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do ano de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. Surge nesse período, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como mecanismo de diagnóstico do desempenho de estudantes concluintes do ensino médio, dentre outras práticas avaliativas criadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O ENEM no atual contexto é o exame mais cotado pelos estudantes da rede pública e privada para o ingresso no ensino superior, motivo pelo qual as escolas se empenham em trabalhar com os estudantes dos últimos anos da educação básica os conteúdos e questões que mais são exigidas por esse exame em nível nacional. Face a esse contexto, e considerando algumas críticas levantadas pelos estudiosos citados no resumo acima, no tocante a ausência de conteúdos da História do Maranhão que não são priorizados neste vestibular.

Diante dessa problemática, nos questionamos: a História do Maranhão enquanto história local, está sendo priorizada nos últimos anos da escolaridade básica? Partindo dessa problemática, o objetivo do nosso estudo é analisar nas edições do ENEM de

2018 a 2021, se a história local do Maranhão foi evidenciada em algumas questões deste vestibular, com destaque para o assunto da Adesão do Maranhão à Independência.

A ênfase sobre a escolha desse assunto recai no fato do mesmo envolver questões peculiares que a província do Maranhão naquela ocasião apresentou para a não adesão imediata e as lutas que ocorreram em alguns interiores da província. Outra motivação para o nosso estudo são as comemorações alusivas ao bicentenário da Independência do Brasil.

Na realização desse estudo, buscamos em suportes teóricos que tratam sobre as repercussões do ENEM no Maranhão, com destaque para Silva (2017), Martins (2019), Mateus e Santos (2021), dentre outros, autores que discutem por que alguns conteúdos são contemplados nesse exame e outros não, a exemplo daqueles ligados a história local, com destaque para a História do Maranhão. Com a aprovação da BNCC para o ensino médio em dezembro de 2018, fica claro a necessidade de complementação dos conteúdos de âmbito local, de acordo com as características regionais e locais nos quais estarão inseridas as escolas. Se esta é uma exigência da própria BNCC, é mister que se analise se de fato os conteúdos da história local estão sendo trabalhados pelas escolas e de que forma eles são contemplados no exame do ENEM.

Nesse sentido, e considerando a relevância das comemorações do bicentenário da Independência do Brasil, a nossa intenção é dialogar sobre o processo de Adesão do Maranhão à Independência, considerando as contribuições teóricas de estudiosos do próprio estado. Também fizemos uma pesquisa documental no Portal do MEC, fazendo o levantamento dos cadernos de respostas da área de ciências humanas entre os anos de 2018 a 2021.

Os resultados obtidos com esta pesquisa, na área de ciências humanas, para verificar os conteúdos de História privilegiados em cada ano, foi com a intenção de perceber

a presença da história local, em particular, a História do Maranhão, principalmente no que diz respeito a Adesão do Maranhão à Independência, suscitando reflexões em relação as políticas que se encontram vigentes, Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular do Território Maranhense- DCTMA (MARANHÃO, 2022), e os conteúdos que atualmente são trabalhados pelos professores de História em nossas escolas.

O ENEM E A BNCC: Percurso histórico e algumas discussões

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) teve como propósito inicial avaliar a qualidade do ensino médio no país, bem como os domínios de competências adquiridas pelos estudantes concluintes, sendo que a participação sempre foi voluntária. Somente a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003) que o ENEM gradativamente possibilitou o ingresso de estudantes às Instituições de Ensino Superior – privado e público – por meio da criação de bolsas, sendo estes: o Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004, e o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) em 2009. Diante dessa constatação, o ENEM passou a se constituir como um vestibular direcionador do currículo para o Ensino Médio, legitimado pela Matriz de Referência do Enem que estabelece eixos cognitivos e competências comuns a todas as áreas de conhecimento, sendo referência para as escolas trabalharem os conteúdos programáticos mais recorrentes desse vestibular.

Sobre o percurso histórico do ENEM, consideramos relevantes as análises de Cerri (2004) sobre as edições de 1998 até 2003, já destacava que

[...] podem ser consideradas dentro do campo do conhecimento histórico, ainda que não se possa afirmar que existam questões estritamente voltadas para a disciplina; pelo contrário, as questões articulam conhecimento histórico com elementos gerais das “humanidades”, de acordo com a proposta de áreas presente nos PCNEM. Para chegar a esse número, consideramos apenas as questões nas quais o conhecimento histórico informações ou conceitos

é requerido indispensável ou acessoriamente para a resolução do enunciado. Essa distinção precisa ser feita porque muitas das questões envolvem temas históricos (o que pode ser interpretado como um esforço no sentido de praticar a interdisciplinaridade enunciada nos PCNEM), mas apenas na condição de pano de fundo, ou seja, seus enunciados não demandam conhecimento histórico para a resolução do que se pede, remetendo na verdade a conhecimentos de outras disciplinas, como a Matemática ou a Geografia. Além disso, o conhecimento histórico em uma grande parte dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competência e habilidades”): na medida em que o próprio enunciado das questões fornece informações, idéias e conceitos, com algum conhecimento geral e habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, é possível responder às questões. (CERRI, 2004, p.222-223)

Nas proposições de Cerri (2004, p.223) sobre essas questões contidas no ENEM, o conhecimento de História se constitui apenas como pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas, nem sempre possibilitadoras de reflexão para as suas respostas, “sendo como elemento facilitador na maior parte das questões, mas não como elemento decisivo”, cabendo nessa avaliação a memorização de informações e fatos de uma “História Geral”.¹

Nesse sentido, percebe-se que o ENEM desde a sua criação possui o constructo de um sistema avaliativo respaldado em “grandes acontecimentos” e “figuras históricas”, nos levando a indagar se o trabalho do professor terá como não privilegiar um determinado período histórico, como a Guerra Fria, ou personalidades marcantes como a figura de Getúlio Vargas. Não estamos desconsiderando essa parte da História, mas suscitando quais conhecimentos o estudante do Ensino Médio adquirir nos últimos anos da educação básica, e de que forma esse vestibular estará influenciando no trabalho dos professores

1 Vide Cerri (2004) quando pontua que existe um privilegiamento dos conteúdos de História nacional, conectados à História Geral, inerentes as políticas do Governo Federal, por meio do PCNEM, que apontam uma intenção nacionalizadora, e a especificidade da disciplina de História, por sua vez, torna-se integrada a um conjunto das Humanidades.

na seleção dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, pois sabemos que a grande preocupação dos professores é a preparação destes jovens para o ENEM.

Vale ressaltar que o vestibular não é a única forma de incidir nas escolhas das seleções dos conteúdos pelos professores, principalmente no que diz respeito ao ensino de História. Atualmente, nos deparamos com novas políticas que orientam as competências, as habilidades e aprendizagens consideradas como essências para todos os estudantes, estamos nos referindo as versões da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017).

Tal política instituída para toda a Educação Básica já vem sendo alvo de críticas por estudiosos, a exemplo de Lopes e Macedo (2011) e Bittencourt (2017) sobre as competências propostas pela BNCC como portadoras de práticas meritocráticas, individualistas e competitivas inerentes à lógica do mercado. Além disso, Molina e Bordignon (2020) consideram como um modelo de organização que dilui a disciplina de História em “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, fazendo paralelo ao contexto da ditadura militar que eliminou a disciplina de História em área de “Estudos Sociais”, priorizando um modelo de ensino tecnicista e visando à preparação de estudantes ao sistema capitalista.

Em atendimento a BNCC para o ensino médio, os estados seguem esse documento normativo como um conjunto de orientações para a elaboração dos currículos no âmbito estadual, no caso do Maranhão, temos o Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio - DCTMA (2022), tendo em vista as diretrizes para a sistematização dos currículos nas escolas para a oferta de formação técnica e profissional para o estudante e a formação continuada dos saberes docentes para o desenvolvimento dos propostos pela BNCC.

Sobre este documento normativo, enfatizamos que alguns aspectos que impactam a disciplina de História e que ainda precisam ser melhor analisados, mas destacamos em uma parte do texto aspectos alusivos a área de Ciências Humanas

e Sociais Aplicadas que pontuam categorias ligadas à área, algumas das quais ligadas a História, a exemplo de tempo, sociedade, política e trabalho.

Na BNCC para o ensino médio, a área de Ciências Humanas amplia-se para assegurar que arranjos socioeconômicos mais complexos sejam identificados, reconhecidos e analisados pelo estudante. Dessa forma, a área modifica-se e passa a ser chamada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fazendo a conexão entre as competências gerais e as competências e habilidades específicas da área para o ensino médio, articuladas para tematizar e problematizar importantes categorias da área como Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. (MARANHÃO, 2022, p.99)

Por outro lado, cabe ressaltar que no contexto do estado do Maranhão, estamos implementando o Novo Ensino Médio em todas as escolas desse nível de escolaridade, o que causa grandes inquietações, considerando que essa nova proposta curricular para o Ensino Médio a História enquanto disciplina será trabalhada somente na 1ª série do ensino médio com uma aula por semana, não trabalharemos com a categoria disciplina, elas estarão compondo os conteúdos das áreas das Ciências Humanas em voga, é a implementação em todas as escolas da educação básica ao Novo Ensino Médio.

Face a essa reforma curricular, autores como Filho; Lopes; Iora (2019) ressaltam que no Brasil

A justificativa da Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Temer se pautava no fato de que: o formato vigente com 13 componentes curriculares obrigatórios não permitia aos estudantes escolher a área de conhecimento para se especializar e; limitava a uma formação que exclui a dimensão técnico-profissional. Neste sentido, o texto aprovado da Reforma do Ensino Médio, supostamente, se coloca como maior abertura democrática de escolha por parte dos estudantes, para a definição dos seus respectivos itinerários formativos, de acordo com o que seria apontado na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na proposta aprovada, o currículo segue a lógica de que, após a aprendizagem de elementos gerais das diversas áreas do conhecimento, os estudantes tem a

possibilidade de escolher o itinerário formativo mais atrativo e próximo da sua escolha profissional para o futuro. (FILHO; LOPES; IORA, 2019, p.166)

No entanto, o Estado brasileiro ao adotar esse modelo de currículo trouxe algumas orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), adotando três pontos de referência para essa construção: “flexibilização/diversificação curricular; formação técnica integrada ao ensino médio e; expansão do ensino em tempo integral.” (FILHO; LOPES; IORA, 2019, p.163)

Na perspectiva desses autores, a classe dominante faz valer seus interesses comuns, e agem nos “bastidores” promovendo políticas que induzam a classe proletária a se manterem como alicerces da sociedade elitista.

A “adesão” do Maranhão à independência: a importância do ensino de História Local na educação básica

A importância de tratarmos sobre a História do Maranhão no ensino básico já está presente em produções de autores maranhenses, com significativos avanços de estudos sobre história regional/local produzido na academia. Contudo, o ensino de História em geral, e principalmente o regional e local, vem sendo uma temática pouco trabalhado na educação básica, o que acaba por cair no esquecimento, sendo desvalorizado pelos estudantes.

Tendo em vista que estamos às vésperas de comemorar o bicentenário da Independência do Brasil, não devemos omitir a história do Maranhão desse processo, explicitando-a como parte da “História Nacional”, para que os estudantes possam sentirem-se como sujeitos dessa história, o que de certa forma vem ocorrendo quando não se tem nenhuma questão da história local em exames como o ENEM que tem uma repercussão nacional.

Sobre as questões que causam o “esquecimento” ou “silenciamento” das especificidades históricas, culturais e identitárias dos estudantes maranhenses, essas questões são apontadas por Gomes (2015) para quem, a maior parte dos estudantes não têm muito acesso a esse conhecimento na rede de ensino, pois conforme este autor:

[...] a falta de políticas públicas que valorizem a cultura regional e local, pela ausência de materiais didáticos próprios; de professores da área com competência para atuar como mediadores desse processo de construção de saberes e elementos formadores da identidade individual e coletiva; a ausência de conexão entre os saberes produzidos na academia e a sua respectiva transposição didática, enfim, situações estas que se encontram intimamente ligadas ao ensino de história de uma forma geral e, mais ainda, ao ensino de História do Maranhão – tendo em vista a perspectiva regional e local. (GOMES, 2015, p.5)

Contribuindo com as proposições de Gomes (2015), em relação ao que enfatiza sobre a História do Maranhão como perspectiva regional e local, destacamos que os sistemas de avaliação do vestibular do ENEM não contribuem com essa motivação, pelo contrário, acabam desmotivando os estudantes sobre o conhecimento do passado da localidade e região em que vivem, uma vez que naquelas provas eles não encontram questões alusivas a história do Maranhão. Tomemos por exemplo o processo da Independência do Brasil, é evidente que nós não podemos falar da existência de uma “Independência”, mas de várias “Independências”, considerando que nem todas as províncias aderiram a esse processo de imediato, como é o caso do Maranhão que lutou quase um ano para fazer a adesão a esse processo.

É interessante o que Gomes (2015) ressalta para os professores da educação básica sobre as dificuldades em abordar a história local, pontuando que os mesmos podem encontrar no site do PPGHIST da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), vários produtos didáticos que se voltam para essa temática.

Ressaltamos que o vestibular realizado pela UEMA, por meio do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior - PAES, tem como diferencial o fato de trazer em suas questões conteúdos sobre a História do Maranhão. No entanto, Mateus e Santos (2021) destacam que na maioria das vezes, os estudantes só têm acesso aos conteúdos de história do Maranhão em cursos preparatórios de pré-vestibular, o que prejudica as pessoas que buscam realizar o vestibular e não têm condições financeiras para pagar esses “cursinhos”.

Sobre o estudo de caso realizado por Martins (2019) no colégio Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA) em São Luís-MA, há uma ênfase sobre a influência que o ENEM exerceu na organização curricular da escola e na práxis dos docentes. Por outro lado, em se tratando dos relatos dos estudantes, o que eles demonstram é o interesse em obter a qualificação mínima (ensino médio completo) para ingressar no mercado de trabalho, enquanto outros visam ingressar no Ensino Superior, com a possibilidade de prestar concurso público ou conseguir um emprego que lhe possa favorecer uma estabilidade financeira.

Em relação ao contexto da história local sobre a temática de “Adesão” do Maranhão à Independência, destacamos nos estudos de Galves (2009) que esta temática foi inaugurada por Luís Antonio Vieira da Silva em 1862, como um trabalho de grande destaque para o tema na obra “História e Independência da província do Maranhão (1822-1828); e no século seguinte temos a obra de Mário Meireles “História da Independência do Maranhão” de 1972; e a dissertação de Maria Esterlina Melo Pereira de 1982 “O processo de Independência e integração do Maranhão”; e mais recentemente destacamos a obra do professor Marcelo Cheche Galves (2010) “Ao Público Sincero e Imparcial: Imprensa e Independência na província do Maranhão (1821-1826)”, que dentre outras produções mais recentes vem contribuindo com a historiografia maranhense, trazendo outras interpretações e reflexões sobre esse contexto histórico.

Galves (2009) ressalta que algumas produções sobre a História do Maranhão desse período são publicações ligadas ao Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (IHGM), construindo concepções de uma identidade maranhense ligada a questão do “atraso” existente no século XIX.

Outras pesquisas como o texto de Mathias Rohrig Assunção “Miguel Bruce e os ‘horrores da anarquia’ no Maranhão, 1822-1827” (2005, p.345-378 apud Galves, 2009, p. 15)

[...] lançou novos olhares sobre o que denominou de ‘aspectos internos da independência’, com destaque para as clivagens que compuseram noções como ‘português’ e ‘brasileiro’; a participação efetiva dos brancos pobres e dos ‘de cor’ na cena pública a partir da Revolução do Porto (1820) até, pelo menos, a Balaiada (1838-1841); e as múltiplas possibilidades abertas pela emancipação, sem vislumbrar, nesse processo, o Estado já constituído.

São significativas as contribuições de Galves (2009, 2010) buscando desconstruir essa perspectiva de estudos regionais, advindas principalmente das produções de São Paulo e Rio de Janeiro, sobre uma “nação pré-existente”, suas pesquisas possibilitam compreender a própria reorganização da província e seus conflitos internos. Conforme o autor pontua:

No Maranhão, por exemplo, os meses que sucederam a Independência foram marcados pela criação de Juntas de Governo em importantes regiões do interior da província, como Caxias e Itapecuru, que não reconheciam a autoridade constituída na capital, São Luís, razão pela qual dirigiam-se diretamente à Corte, algo próximo ao que Juan Carlos Garavaglia – em pesquisas sobre a América espanhola – definiu como “processo de dispersão horizontal da soberania” (GALVES, 2010, p.24)

Essas especificidades sobre o processo de Adesão do Maranhão à Independência, demonstram as diferentes dinâmicas de lutas e organizações políticas dentro do interior da província em relação a capital, além de outras províncias que também passaram por conflitos internos nesse processo de Independência do Brasil, aos poucos o país foi se constituindo como nação, mas ainda apresentando muitas discussões no

campo historiográfico, assim é importante fazermos esse diálogo na educação básica sobre as noções que se construíram acerca da identidade do ser brasileiro e maranhense.

O ENEM e as questões sobre o processo de Independência

Passemos aos resultados das análises das provas nas edições do ENEM entre os anos de 2018 a 2021, buscando verificar os conteúdos de História privilegiados em cada ano desse exame nos possibilitando perceber a presença da história local, em particular, a história do Maranhão, principalmente o assunto que trata da Adesão do Maranhão à Independência.

As provas consultadas nessas edições foram as do caderno “azul”, referentes a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que se encontram entre as questões de 46 a 90. A nossa intenção foi verificar se nessas questões o conteúdo da História da Independência do Brasil, ligadas ao Maranhão se faziam presentes. Não verificamos nenhuma recorrência desse assunto nas questões.

Em relação a primeira prova consultada de 2018, nos deparamos com as questões sobre a Guerra Fria, a figura de Getúlio Vargas, características do Antigo Regime, entre outras, mas que não trazem conteúdo sobre a Independência do Brasil e nem de lutas desse processo em outras províncias.

Sobre a prova de 2019, localizamos na questão 55 uma pergunta alusiva ao período de Independência do Brasil, sobre o contexto da Bahia, como demonstra a imagem a seguir:

Imagem 1- 1º Dia Caderno 1 – Azul – Aplicação Regular

Questão 55

Entre os combatentes estava a mais famosa heroína da Independência. Nascida em Feira de Santana, filha de lavradores pobres, Maria Quitéria de Jesus tinha trinta anos quando a Bahia começou a pegar em armas contra os portugueses. Apesar da proibição de mulheres nos batalhões de voluntários, decidiu se alistar às escondidas. Cortou os cabelos, amarróu os selos, vestiu-se de homem e incorporou-se às fileiras brasileiras com o nome de Soldado Medeiros.

GOMES, L. 1822. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

No processo de Independência do Brasil, o caso mencionado é emblemático porque evidencia a

- A rigidez hierárquica da estrutura social.
- B inserção feminina nos ofícios militares.
- C adesão pública dos imigrantes portugueses.
- D flexibilidade administrativa do governo imperial.
- E receptividade metropolitana aos ideais emancipatórios.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

Consideramos pertinente perceber é a reflexão trazida sobre a participação de uma mulher nos movimentos armados, desconstruindo a concepção de que somente homens podem participar de lutas desta natureza.

A análise da prova de 2020, nos fez perceber que as questões ligadas ao conteúdo da História estão associadas a outras áreas das ciências humanas, exigindo dos estudantes a capacidade de memorização de aspectos ligados a economia, a recorte temporal e espacial, conforme os exemplos abaixo:

Imagem 2- Questão sobre o Brasil

Questão 64

É difícil imaginar que nos anos 1990, num país com setores da população na pobreza absoluta e sem uma rede de benefícios sociais em que se apoiar, um governo possa abandonar o papel de promotor de programas de geração de emprego, de assistência social, de desenvolvimento da infraestrutura e de promoção de regiões excluídas, na expectativa de que o mercado venha algum dia a dar uma resposta adequada a tudo isso.

SORJ, B. *A nova sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 (adaptado).

Nesse contexto, a criticada postura dos governos frente à situação social do país coincidiu com a priorização de que medidas?

- A Expansão dos investimentos nas empresas públicas e nos bancos estatais.
- B Democratização do crédito habitacional e da aquisição de moradias populares.
- C Enxugamento da carga fiscal individual e da contribuição tributária empresarial.
- D Reformulação do acesso ao ensino superior e do financiamento científico nacional.
- E Reforma das políticas macroeconômicas e dos mecanismos de controle inflacionário.

Imagem 3- Questão sobre sistema de produção

Questão 78

O toyotismo, a partir dos anos 1970, teve grande impacto no mundo ocidental, quando se mostrou para os países avançados como uma opção possível para a superação de uma crise de acumulação.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009 (adaptado).

A característica organizacional do modelo em questão, requerida no contexto de crise, foi o(a)

- A expansão dos grandes estoques.
- B incremento da fabricação em massa.
- C adequação da produção à demanda.
- D aumento da mecanização do trabalho.
- E centralização das etapas de planejamento.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

Na prova de 2021, os cadernos de questões continuam sendo de 46 a 90, com perguntas relativas a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, não contendo nenhuma questão relativa a Independência do Brasil ou sobre o Maranhão nesse contexto, encontramos questões alusivas ao período colonial, questões referentes a Vargas e sua política de governo, não obstante, a maioria das questões tratarem de contextos internacionais e nacionais relativos a problemáticas políticas e econômicas.

Pelas análises realizadas, percebemos que a temática da Independência, por ser um acontecimento que está próximo de comemorar o seu bicentenário poderia ter merecido um espaço de destaque pelo menos na última edição do ENEM, dada à proximidade com as comemorações deste acontecimento. Nestas últimas edições do ENEM, não encontramos sequer qualquer aspecto da História do Maranhão, pois a grande ênfase ainda gira em torno do eurocentrismo, conforme é trabalhado no ensino de História.

Considerações Finais

A ausência de conteúdos da História Local em provas do ENEM, é alvo de críticas de estudiosos que apontam para a predominância da história do centro-sul e eurocêntrica nesses exames. Aguardamos que a edição de 2024, conforme apontadas pelo MEC, venha com as mudanças decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio, trazendo nessa perspectiva a história local.

Sobre o processo dos vestibulares, cabe ressaltar que compete aos professores que não deixem de trabalhar em suas escolas, das diferentes regiões do país, as histórias de suas realidades que são locais.

Referências

BITTERCOUNT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas**. In: VI Seminário internacional sobre profissionalização docente-SIPD/ CATEDRA UNESCO, 2017. P553-569. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília: MEC/SEB, 2018.

CERRI, Luis Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Rev. Bras. Hist. 24 (48) • 2004 • <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200010>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVES, Marcelo Cheche. **Ao público sincero e imparcial: imprensa e independência do Maranhão (1821-1826)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

----- **Os “Republicanos do Maranhão: Independência, Confederação do Equador e a Construção do Estado Imperial**. In: GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri (Orgs.). **O Maranhão oitocentista – Imperatriz: Ética/ São Luís: Editora UEMA, 2009.**

GOMES, Márcio Henrique Baima. **ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO: Limites e possibilidades**. XXVIII Simpósio Nacional de História, Lugares de História: velhos e novos desafios, Florianópolis- SC, 2015.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino**

médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARTINS, Dayse Marinho. **As repercussões do Enem no currículo do ensino médio das escolas estaduais no maranhão: o caso do CINTRA**. 2019. 190 folhas. Tese(Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio; SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **O IMPACTO DO ENEM NO ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO**. ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli. **A BNCC, COMPETÊNCIAS E A PRECARIZAÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**. ABEH, 2020.

PORTARIA MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

SANTO FILHO, Edson do Espírito; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. **Os Reformadores Empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019.

SILVA, Francineia Pimenta e. **O ENEM e o ensino de História: o lugar da história local no ensino médio**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017. UEMA. PPGHEN: Dissertações. Disponível em: <http://www.ppghen.uema.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

AS VERTENTES POLISSÊMICAS DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO E PRÁTICA

Thiago Medeiros Fernandes

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade discutir os desafios da aplicabilidade da lei 10.639/03 e suas ramificações inerentes aos problemas da sociedade que estão inseridos no processo de ensino e, por conseguinte, aborda temas referente as relações étnicos-raciais e suas dissonâncias na Educação Básica, assim como, problematiza o debate de estereótipos disseminados em espaços formais e não formais acerca da cultura africana e afro-brasileira, os movimentos sociais e seus desdobramentos como um espaço de conjuntura social e política no combate ao racismo¹.

A principal relevância deste trabalho incide em colaborar na discussão da construção identitária de um pertencimento histórico do educando, a fim de combater os estereótipos impregnados no imaginário social que possibilitam alguns obstáculos na aplicabilidade da lei e, consequentemente, também geram desafios estruturais no ensino das relações étnicos-raciais. Deste modo, a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre a identidade negra, tendo em vista que a identidade forma-se de forma coletiva, faz necessário dialogar sobre suas cristalizações mentais nos quais geram linhas de controle social (GOMES, 2017).

1 A lei 10.639/03 foi atualizada para a Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Mas o presente artigo evidenciará a Lei 10.639/03, devido a problemática do debate no ensino de história a partir de sua promulgação. Vale ressaltar que no ano de 2023 a referida lei completará 20 anos de promulgação.

Sendo assim, o texto ancora-se numa perspectiva de estudos decoloniais, que refere-se ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas acerca da colonialidade, no que tange as revisões historiográficas, os estudos de caso, a reestruturação do pensamento crítico latino-americano, problematização de conceitos na possibilidade para expandir/revisar indagações teóricas. Vale apenas ressaltar que, obviamente, os estudos decoloniais se encontram numa atmosfera de construção que tem contradições e conflitos, nos quais, o ponto de convergência é a problematização da colonialidade e suas ramificações, oriundas de múltiplas epistemologias compartilhadas ao longo do tempo (QUINTERO, 2019).

O trabalho foi dividido em dois tópicos – Os desafios do ensino étnico-racial na Educação Básica -, no qual trata-se diretamente dos obstáculos que se têm de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nos espaços formais e não formais e de como isso é imposto no processo de ensino, assim como, alguns questionamentos sobre o pertencimento histórico na Educação Básica. Segunda parte – Aplicabilidade da lei 10.639/03 e os movimentos sociais: desafios na sociedade -, contempla alguns questionamentos da gênese social do preconceito racial existente na educação, os desafios de legitimar a lei e a importância dos movimentos sociais neste processo.

Os desafios do ensino étnico-racial na Educação Básica

Partindo como referência a prática pedagógica no Ensino de História, é notório analisar na Educação Básica, em especial nas turmas do Ensino Fundamental, a propagação dos estereótipos acerca do envolvimento das tradições da cultura africana e afro-brasileiro no processo de ensino. É relevante salientar que, tal prática, se faz presente por vários fatores que incluem processos individuais e acontecimentos externos sociais que se integram na sala de aula, ou seja, há uma convergência social nos espaços de aprendizagens que desenvolve um terreno

fértil para a disseminação dos estereótipos. Sendo assim, à escola, torna-se um ambiente colaborativo para desconstruir aspectos de natureza colonial relacionado a estigmatização no ambiente escolar.

Conforme Homi Bhabha (2007), estes estereótipos geram a fixação da identidade, na ótica dos estigmas aos grupos inferiores, carregando a representatividade que é construída de forma distorcida e nociva no cotidiano da Educação Básica. Sendo assim, a identidade que é construída na escola acerca do peso dos estereótipos que são disseminados no processo de ensino, acarretam prejuízos não só nos discentes, mas também na formação identitária negra na Educação Básica e, decerto, colaboram para uma sociedade que desconhece a lei 10.639/03, e que não compreende a formação sócio-cultural do Brasil.

A sala de aula é uma mini sociedade, repleta de problemas sociais inerentes aos alunos que têm suas visibilidades na escola. Partindo deste pensamento, podemos afirmar que a sala de aula em si, traz a diversidade social de vários indivíduos e, nesta fusão de interesses, os discentes tendem a não compreender as ideias e pensamentos que não condizem com seu comportamento social, e assim, produzem um discurso que, muitas vezes, torna-se nocivo no processo de ensino, no qual, fomentam práticas que não representam a proposta da lei 10.639/03, gerando assim conflitos e atos de desrespeitos.

Tais práticas emergem do núcleo da sociedade que o indivíduo está inserido e, naturalmente, traz para o cotidiano escolar. Sendo assim, é na escola que o discente terá oportunidade para desmistificar preconceitos e desenvolver uma consciência de respeito, através do ensino das diversidades. Compondo assim, vários caminhos que possibilitem, ao educando, criar uma identidade para obter não só senso crítico, mas o sentimento de pertencimento histórico no processo de análise e conhecimento da cultura africana e afro-brasileira.

Uma das bases de sustentação para inibir o preconceito disseminado nas escolas, sem dúvidas, é trabalhar à diversidade como tema transversal no processo de ensino na Educação Básica. E assim, propor caminhos para desqualificar atos preconceituosos que estão impregnados na sociedade e não condizem com o espaço de aprendizagem. Desta forma, o respeito aos direitos étnicos-raciais, só serão conquistados através do ensino que seja baseado na diversidade e que garanta oportunidade para reconhecimento histórico acerca da cultura africana e afro-brasileira no processo de Ensino de História. Evidenciando-se assim, “a importância do conceito de diversidade para refletir o uso da cultura na prática escolar como propulsora de imparcialidade e de respeito à igualdade de direitos étnicos-raciais e à diversidade” (GOMES, p. 193).

E como desmistificar o conhecimento prévio pejorativo do educando acerca da cultura negra e afro-brasileira? Quais são os caminhos que devemos percorrer para tentar abolir os estereótipos no imaginário dos educandos? O por quê temos dificuldade de dialogar na Educação Básica com as relações étnicos-raciais? Como afirma Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2005), trabalhar a cultura negra na escola, nada tem a ver com doutrinação, pois o principal interesse é de que os estudantes aprendam, no intuito informativo, a fim de garantir repertório para abolir estereótipos. Portanto, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, estabelece que,

Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos,

não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 12)

Por tudo isso, o desafio não parte apenas do aspecto do presente, há uma necessidade de romper laços históricos implícitos que insistem em impor a concepção de negar a identidade negra dentro da sociedade, através da comunicação violenta que, muitas vezes, é silenciada pelo poder público devido sua própria natureza histórica. Esses elementos de dificuldade na construção da identidade negra positiva, é vista dentro dos espaços de aprendizagens, que trazem um exemplo de como se propagam e disseminam preconceitos tão recorrentes na sociedade. Pois, a miscigenação cultural que se desenvolveu no Brasil com a vinda dos africanos, trouxeram elementos culturais que foram reprimidos pelos colonizadores europeus e tiveram uma reestruturação na mentalidade da sociedade. Este processo de ressignificação passou por um crivo social de censura, no qual, permitiu a construção de narrativas pejorativas no imaginário social que carregamos traços até hoje.

Diante das dificuldades de enfrentar os desafios da aplicação da lei 10.639/03 na Educação Básica e, de forma significativa, garantir o entendimento e compreensão para a construção da identidade negra no currículo da Educação Básica. Faz-se necessário pensar em caminhos pedagógicos que sensibilizem o educando na sua abstração sobre a cultura africana e afro-brasileira, ou seja, linguagens que estejam inseridas nas atividades lúdicas do cotidiano escolar e que não representem um fato pontual no processo de ensino, e sim, uma educação pluricultural que tenha como alicerce à diversidade como base de ensino (SOUZA, 2008).

A utilização de recursos culturais imateriais acerca do Ensino de História, de longe, é sim um aliado importante para as conexões entre indivíduo (aluno) e conhecimento maciço no que tange a História Afro-Brasileira nas escolas públicas, como aponta os estudos da Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 172),

manifestações populares e as representações culturais imateriais, quando articuladas ao processo de ensino e à aprendizagem histórica, tornam-se primordiais para compor a diversidade cultural do país e propiciar “o desenvolvimento de cidadãos críticos no combate aos preconceitos e à discriminação étnica, racial, cultural, religiosa e social no interior das escolas”. Porém, há de se pensar, como enquadrar de forma significativa essa identidade através da cultura imaterial sem perpassar sobre o crivo da sociedade imediatista que habita nos interiores das escolas. Este desafio compõe a espinha dorsal no processo de ensino de História, e se faz presente em vários elementos do educando que traz uma identidade formada a partir de concepções errôneas que integram a sala de aula.

Um dos grandes desafios no Ensino de História, em especial na cultura africana e afro-brasileira, é despertar no aluno a capacidade de construir uma identidade negra positiva a partir de temporalidades diversas a fim de se reconhecer dentro de outros sujeitos em tempos distintos, para contribuir na formação cultural e garantir um pertencimento histórico, partindo da legitimidade do discente enquanto sujeito participativo do seu tempo (SCHMMIDT; CAINELLI, 2010). Tais desafios estão intrínsecos socialmente e, certamente, precisam entrar num debate conciso e reflexivo para estabelecer às dissonâncias sociais entre as conjunturas coloniais herdadas e o processo de ensino no que tange à cultura africana e afro-brasileira. A lei 10.639/03 ainda está nas sombras das linhas sociais de dominação cultural e, detidamente, ainda não encontrou uma centralidade no processo de construção identitária negra na Educação Básica.

Aplicabilidade da lei e os movimentos sociais: desafios na sociedade

A lei 10.639/03 possibilitou um novo olhar para o papel da cultura africana e afro-brasileira na sociedade, engrandecendo o negro como sujeito participativo que está inserido na

constituição político, social e cultural. Tal lei é, de fato, um símbolo de reivindicações do movimento negro no Brasil e a legalização de um projeto em âmbito educacional que proporciona alicerce para construção da identidade étnico-racial dentro das escolas². Será que a lei por si resolverá problemas tão sensíveis que ainda prevalecem na sociedade? Claro que esta conquista é um conforto, diante de todo o processo de luta e legitimação dos direitos de existir culturalmente dentro da sociedade, no qual tentou a todo custo silenciar à cultura negra e afro-brasileira.

Os movimentos sociais surgidos no Brasil para a defesa dos direitos da população negra, em muito contribuíram para a construção de políticas afirmativas a fim inserir estes grupos na sociedade e combater o racismo. Além de que, foi através dessas demandas de luta que trouxeram à tona a desconstrução do ideal de “mito da democracia racial” que se propagava entre as instituições sociais no final do século XX, pois não se tinha uma agenda prioritária a se atender tais demandas, deste modo, alimentava-se cada vez mais a invisibilidade da cultura negra e afro-brasileira (TEIXEIRA; PROCÓPIO, 2014).

Aprender e conhecer sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro é aprender a conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontram e, decerto, contribuíram com suas bagagens e memórias na construção deste país e na produção da identidade brasileira (MUNANGA, 2008). Pois, para entender e aspirar esse conceito de identidade brasileira, faz-se necessário compreender o processo de formação o que hoje chamamos de Brasil, porém, tal conceito encontra-se perdido no que tange à Educação Básica, essencialmente, quando trata-se do estudo da cultura africana e afro-brasileira

2 O movimento negro é um movimento social que combate a discriminação racial, no qual, tem como objetivo primordial acabar com o processo de marginalização em vários setores da sociedade: político, social e cultural (DOMINGUES, 2007)

que enfrentam várias segmentações de preconceitos que são coexistentes na sociedade e, certamente, encontram fertilidade no âmbito escolar para a disseminação.

É neste contexto que, por certo, conhecer a formação cultural do Brasil, a partir de seus elementos constitutivos na íntegra, há de fomentar aspectos cognitivos que viabilizem sentimentos de pertencimento histórico e, conseqüentemente, a construção identitária de pertencimento no educando. Além do que, deixa latente o alicerce que garante uma sociedade pensada a partir da diversidade e não nos pensamentos unilaterais da sua formação cultural.

A expressão das características culturais divergentes na sociedade brasileira, ainda carregam resquícios de valores precedidos como referencial do eurocentrismo e seus estratos sociais que compõem o pensamento do imaginário coletivo. Ou seja, são estas ideologias engessadas que perpassam sobre o cotidiano das instituições e alimentam uma sociedade corrupta pela ignorância de não conhecer sua formação cultural. Sendo assim, deixam espaço para ações de natureza racista que, inerentemente, são pautados na invisibilidade da cultura africana e afro-brasileira sob o viés do mito da democracia racial.

Neste sentido, ações de preconceito racial, são cada vez mais recorrentes em jogos de futebol, lojas que classificam o sujeito pela cor, abordagem policial e, desta forma, estas ações de natureza preconceituosa vão ao encontro dos espaços escolares formais, como a sala de aula, e ganham novas dimensões para reproduzir práticas preconceituosas. Pois, conforme Jonatham Marcelino e Karina Marcelino (2018), é preciso que todos os brasileiros, negros e brancos conheçam suas matrizes culturais africanas bem como o papel que cada grupo desempenhou na produção da história brasileira.

Mesmo com ações afirmativas que garantem direitos legais, tais práticas se fazem presentes no meio social em vários âmbitos sociais, seja ela na forma explícita ou implicitamente

nas situações que atingem diretamente o direito do indivíduo. A questão econômica é um indicador para compreendermos visivelmente como o poder aquisitivo está entre a maioria branca e o quanto seletivas de trabalho são pautadas pela cor e, de fato, o quanto o fenótipo determina o seu poder de participação e garantia de direitos na sociedade. Certamente, está interligado também ao seu poder aquisitivo.

Neste sentido, é necessário obter uma consciência histórica diante do terreno fértil que os espaços formais e não formais de aprendizagens estão sujeitos para disseminar situações de natureza racista, tendo em vista todo o lapso temporal histórico da construção identitária do movimento negro. Florentina da Silva Souza caracteriza o movimento negro sendo:

[...] o conjunto de iniciativas de resistência e de produção cultural e de ação política explícita de combate ao racismo que se manifesta por via de uma multiplicidade de organização em diferentes instâncias de atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organização espalhadas pelo país. (SOUZA, 2005, p. 14)

Portanto, essa concepção conceitual de movimento negro vai abranger qualquer manifestação cultural que tenha uma ação política em combate ao racismo e, obviamente, contempla diferentes linguagens na sociedade. Tais ações estão inseridas desde o direito de existir, enquanto religiões de matrizes africanas aos elementos que compõem características estéticas da cultura africana e afro-brasileira. Ainda segundo Souza (2005), trata-se de um mosaico que tenta sustentar sua identidade no propósito comum de posicionar-se contra o racismo.

A lei 10.639/03 foi uma vitória, mas não atingiu plenamente seus objetivos, tendo em vista, o paradoxo social travado no cotidiano das instituições e no meio social do imaginário popular dos indivíduos, quando tratam-se da inferiorização da cultura negra e afro-brasileira que, frequentemente, são disseminados através de formas específicas: abordagens policiais, contratação de trabalho, nas relações interpessoais, nos jogos

esportivos, em brincadeiras pejorativas e, às vezes, alimentado no ceio familiar de forma tão velada e inofensiva que se passa como algo banal, mas é o combustível para reafirmar práticas racistas inerente à cultura de superioridade que carregamos intrinsecamente pela colonialidade do poder.

Conforme Melina Pinotti, “na trajetória do movimento negro, as reivindicações ressaltam o campo educacional como um espaço privilegiado para disseminação do racismo” (PINOTTI, 2016, p. 1). Ou seja, à escola é, certamente, o espaço para a disseminação do racismo, mas também pode ser o espaço de transformação e debate no processo de desmistificação de pensamentos cristalizados que são disseminados no imaginário social.

Sendo assim, se faz necessário que todas as instituições assumam o compromisso de dar visibilidade a lei 10.639/03 e, precisamente, explorar todas as possibilidades pedagógicas para construir pontes de sustentação histórico e social entre o indivíduo e a sociedade que, de fato, viabilizem o pertencimento histórico e desqualifique práticas como a invisibilidade da cultura negra, nos quais, são bases para descaracterização da identidade negra no Brasil.

Entretanto, mesmo com a determinação da lei, várias dificuldades são encontradas para aplicação efetiva, dentre elas, cabe destacar a falta de formação dos professores e das professoras no processo de ensino de todos os componentes curriculares. Fora o preconceito estrutural que ainda está intrínseco de forma oculta no processo de ensino que, precisamente, estão baseados nas práticas latentes da colonialidade. Como romper essas barreiras institucionais? Quem vai assumir este desafio de educar os educadores? Quais são os caminhos pedagógicos para romper o preconceito velado nos educando?

Como afirma Pinotti (2016), as reivindicações do movimento negro que culminaram na elaboração da lei 10.639/03, confrontam conteúdos que transmitem estereótipos, representações folclóricas e escravocratas da população negra

no Brasil, pensado na ótica do mito da democracia racial. Consequentemente, à educação assume este papel primordial de valorização da cultura africana e afro-brasileira, a fim construir meios pedagógicos para a desmistificação de crivos no que tange às relações étnico-raciais nos espaços escolares e, decerto, as ações afirmativas propostas pelo movimento negro vão ao encontro dos seus objetivos nas políticas educacionais. A fim de enfraquecer as diversas formas de racismo disseminados nas comunidades escolares e na sociedade, por meio de ações que viabilizem a construção identitária da cultura africana e afro-brasileira no educando.

Todavia, é preciso abrir possibilidades para despertar, na sociedade, a emancipação de princípios preconceituosos que estão inseridos no imaginário social que, implicitamente, persistem em atos visivelmente nocivos para o meio social, atos que enfraquecem o sentimento de pertencimento histórico étnico-racial dos afro-brasileiros. Ou seja, um dos caminhos para combater a prática do racismo, de fato, será conhecer as matrizes culturais africanas, a fim de estabelecer a conscientização do indivíduo sobre sua construção de identidade e caracterização na prática social acerca da cultura africana e afro-brasileira. Além de ter um enquadramento social pensado a partir de ressignificações para a compreensão de um sentido histórico de pertencimento cultural e compreensão de como estes elementos étnico-raciais estão internalizados na formação cultural brasileira (MARCELINO, 2018).

Considerações finais

Por tudo isso, percebemos o quanto estamos longe de alcançar metas tão urgentes na aplicabilidade da lei 10.639/03, diante da construção historiográfica positivista que está à deriva no imaginário social que, decerto, qualifica um espaço confortável para impedir sua efetiva ação na Educação Básica. Sem dúvidas, há um grande caminho a percorrer, mas, vale

ressaltar os avanços que tal lei proporcionou e os novos desafios que estão surgindo para sua aplicabilidade, como o pertencimento histórico da cultura africana e afro-brasileira, a qualificação dos professores e, sobretudo, a conscientização social.

Neste sentido, o movimento negro tem um papel primordial neste processo de conscientização histórica e manutenção dos direitos alcançados até o momento, além de suscitar para o debate temas sensíveis na sociedade que permeiam a comunidade negra, como: o racismo estrutural e suas ramificações nos espaços escolares, à identidade negra na escola e, sobretudo, pertencimento histórico acerca da cultura negra e afro-brasileira. Além do mais, o movimento negro trouxe várias discussões sobre discriminação racial, desigualdade racial, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, educações das relações étnico-raciais (GOMES, 2017).

Como construir tal conscientização histórica na sociedade? Qual é o papel social de cada indivíduo nesta luta coletiva de conscientização? O presente artigo está longe de chegar numa conclusão, mas diante dos estudos em andamento, busca abrir um diálogo sobre a importância que à educação tem neste processo conciliador com a sociedade, pois é por meio dela que conseguiremos combater os resquícios de colonialidade que permeiam na sociedade. Precisamente, trata-se de suscitar a voz para os agentes silenciados por meio de ações que despertem, na população negra, traços identitários de grupo que tenham um pertencimento histórico-cultural e, por conseguinte, consigam cristalizar o protagonismo do negro na sociedade, a fim de ampliar a relação da educação e os movimentos sociais (GOMES, 2017).

Então, quais são as correntes mentais que pretendemos combater para alcançar um ensino afro-libertador das concepções eurocentradas que estão pautadas no imaginário social? Até que ponto a lei 10.639/2003 consegue contribuir neste processo de reconhecimento histórico? Partindo de uma concepção de

uma estrutura social que está intrínseca ao mosaico das linhas sociais da colonialidade que, notadamente, exercem uma influência em várias áreas da sociedade, sobretudo, educação. Temos que estar prontos para reaprender uma nova versão de nós mesmos enquanto seres humanos.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.)>. >Acessado em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>> Acesso em: 10 set. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **A avaliação do ensino e da aprendizagem. Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Arislon Gomes. Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n° 64, p. 189-214, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**:

saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARCELINO, Jonathan; MARCELINO, Karina. A atuação do movimento social negro na implementação da lei federal 10.639/03: desafios e possibilidades. (Re)Existência Intelectual Negra e Ancestralidade. **Anais do COPENE** – Congresso Brasileiro de pesquisadores Negros. Uberlândia – MG, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNANGA, Kabaguele. **Para entender o negro no Brasil de hoje.** In: MUNANGA et. al. (org.). Viver, Aprender unificado 8º e 9º anos: projeto de aceleração de aprendizagem. São Paulo: Ação Educativa, Global Editora, 2008.

PINOTTI, Melina. **O Movimento Negro e a configuração da lei 10.639/03.** XIII Encontro Regional de História. História e democracia: possibilidades do saber histórico. Coxim. ANPUH-MS, 2016.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP e a Afterall, 2019, p.01-11.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Construção de conceitos históricos, as construções de noções de tempo e as fontes históricas no ensino da História.** Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

SOUZA, Edileuza Penha de; RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; SOUZA, Barbara Oliveira; RIBEIRO, Igle Moura Paz. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola.** Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Floretina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU.** São Paulo: Autêntica, 2005.

TRANÇA COMO UMA PROPOSTA DECOLONIAL DE CAMINHO METODOLÓGICO

Francisco Elismar da Silva Junior
Robson Carlos da Silva

Introdução

Trançar é um ato ancestral utilizado por diversas culturas africanas e da diáspora, o qual requer o uso das mãos, dos fios de cabelos e/ou outros materiais, possibilitando uma diversidade de espessuras, formatos e tamanhos. Para Petit e Cruz (2008, p. 3) “a ancestralidade também é a inserção numa comunidade e o sentimento de pertencimento alimentado pela capacidade de traçar a genealogia e contar as histórias do coletivo”.

Tal procedimento mobiliza capacidades tanto físicas como do exercício cognitivo para sua consolidação como acontecimento estético e relacional. É estético por compor a identidade de pessoas e grupos e relacional por evidenciar pertencimentos geográficos e culturais, com isso compõem corporeidades, sendo uma forma de se portar e se apresentar no mundo.

Para as culturas de matrizes africanas, a trança é símbolo de resistência, oralidade, ancestralidade e corporeidade. Nei Lopes (2011, p. 1291) na Enciclopédia Brasileira da diáspora africana nos apresenta o termo “Trancinhas de nagô” no qual consiste “num emaranhado de tranças finas, artisticamente dispostas. A partir dos anos de 1970, com os movimentos de afirmação da identidade negra, o penteado voltou a fazer parte da moda, nas grandes cidades brasileiras”, mostrando assim a

importância política desta realização. Esta escolha se faz no corpo e parte da experiência de um fazer imbuído de rigor e cuidado.

Percebemos neste ato uma alegoria a ser considerada no fazer científico. O trançar é uma ação que requer planejamento e cuidado. São diversas em seus formatos e padrões, carregando em si experiências e possibilidades. Para esta reflexão tomamos como base o exercício das tranças de raiz (nagô ou rasteirinha) e tranças soltas (*box braid*, rastafari, tranças *box*) muito presente nas estéticas africanas e da diáspora.

Antes de iniciar uma trança é necessário analisar, planejar, dialogar e organizar. Em seu percurso é necessário observar e avaliar seu desenvolvimento. É preciso analisar quem é o sujeito da trança; qual o seu contexto; qual o tipo de fio; quais materiais serão necessários. Planejar os modelos e técnicas que serão exigidos no fazer. Dialogar com o sujeito para que se possa entender qual força e pressão deve ser empregada, assim como sua extensão e grossura. Organizar o espaço e o tempo para sua elaboração.

Neste fazer, nos identificamos como pesquisadores em tranças e estamos sempre na busca pela experiência e atualização. Não obstante, nos deparamos com esta instância: a trança como metáfora para o processo de pesquisa. Isso se dá a partir de questionamentos como: quem é meu sujeito? Onde ele se localiza? Qual tipo de trança está sendo solicitada? Qual técnica melhor se aplica? De que maneira se concebe o objeto/fenômeno (trança) e estabelece relações com os/as sujeitos/as? É exequível no tempo que disponho?

Deste modo, nos encontramos dentro da trama entre o pesquisador e o trancista. Esta metáfora faz sentido quando olhamos para a pesquisa de mestrado, na qual nos aproximamos de uma construção das danças negras produzidas por grupos do movimento negro que trabalham com arte e cultura afro-brasileira em Teresina-PI. Trança também é corpo e corporeidade. Assim corroboramos com Petit e Cruz (2008, p.

5) na relação do corpo e afrodescendência quando escrevem que “tudo parte do corpo, o corpo é referência” e que nas culturas e religiosidades de matriz africana o corpo é central, ele é marcado e cuidado, ele reverbera arte e poder a partir da interação ativa dos sentidos.

Não obstante, o corpo é o que sofre com a “marafunda ou carrego colonial”, como Rufino (2019) chama o colonialismo e consequentemente suas estruturas que se mantêm através do racismo. Para Costa, Torres e Grosfoguel (2018, p.11),

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.

Na luta contra essa maldição do racismo é que nos aproximamos de uma proposta decolonial de produção do conhecimento, enxergando na trança uma possibilidade de desobediência epistêmica, pois, concordamos com Martins (2002, p. 72) quando esta escreve que “o que no corpo e na voz se repete é um episteme”.

Diante disso surge a questão: como o ato de trançar pode ser entendido como caminho metodológico para a construção de epistemologia? O objetivo deste texto é refletir e argumentar sobre este fazer como caminho metodológico para pesquisa.

Buscamos esta argumentação a partir de um constructo teórico que relacione conceitos e abordagens imanentes à cultura afro-brasileira como a encruzilhada e a ancestralidade. Assim como nos apoiaremos numa perspectiva decolonial, por encarar esta escolha (a trança) como uma tentativa de ruptura epistêmica e política de uma abordagem da produção de conhecimento feita com base em estruturas coloniais.

Trança e Produção de Conhecimento

Neste exercício, visamos uma produção de conhecimento que seja pautado nas experiências dos corpos considerando seus símbolos e signos. Para Cajé (2016), signos e símbolos representam ideias, entidades físicas e/ou processos, indicam alguma coisa e representam algo. Assim, as tranças são atos estéticos e políticos que representam culturas e significam territorializações e posicionamentos no mundo. Tais símbolos e signos estão presentes na cosmologia Afro-Brasileira, ou seja, nos seus Orixás, rituais de manifestações religiosas de matriz africana, intimamente relacionados a elementos da natureza e aos territórios gerados na diáspora como as danças, capoeiras, músicas e tranças (PETIT; CRUZ, 2008). Para Mignolo (2021, p. 47),

A produção de conhecimento pressupõe um código semiótico (idiomas, imagens, sons, cores, etc.) compartilhando entre os usuários em trocas semióticas. É um esforço humano comum (eu diria de qualquer organismo vivo, pois, sem “saber”, a vida não se sustenta). Passando das condições gerais de produção de conhecimento entre seres humanos em sentido amplo (isto é, sem normatividade racista ou de gênero/sexo) à produção de conhecimento nas organizações da sociedade, instituições são criadas e cumprem duas funções: treinamento de novos membros (epistemicamente obedientes) e controle de quem entra e qual produção de conhecimento é permitida, repudiada, desvalorizada ou celebrada.

Com isso, refletimos sobre a necessidade de exercitar a “desobediência epistêmica” a partir da “opção decolonial na epistemologia”, buscando engajamento na produção de conhecimento, nos tornando cada vez mais conscientes da “ferida colonial” e de que as estruturas do racismo afetam mais do que as pessoas, elas afetam os territórios e os recursos naturais pertencentes aos considerados não humanos (*anthropos*-outros) em detrimento dos humanos (*humanitas*) (MIGNOLO, 2021).

Para Costa, Torres e Grosfoguel (2018, p.10) “uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade”. Com isso, torna-se evidente neste projeto, que é necessário estarmos atentos para não cairmos nas armadilhas da “marafunda colonial” e não esvaziarmos os sentidos políticos e estéticos das produções acadêmicas.

Neste sentido, enquanto perspectiva epistêmica, política e interdisciplinar, a decolonialidade se sustenta no movimento de rompimento e transgressão aos danos, feridas, racismos e outros males impostos pelos regimes colonialistas das tradições ocidentais modernas, especialmente no que diz respeito à América Latina.

Diante disto, a perspectiva interdisciplinar se faz presente no sentido em que a mesma acontece nas fronteiras e pontos de contato entre diferentes ciências, podendo ser uma construção individual ou de equipes e, deste contato, geralmente, alcança a produção de uma nova disciplina interdisciplinar (JAPIASSU, 2006). Na aproximação do objeto/fenômeno da nossa pesquisa de mestrado é necessário percorremos estas fronteiras entre as disciplinas que permeiam nossa jornada como, por exemplo, a educação física, a pedagogia, a dança, a capoeira, a educação, a antropologia e a sociologia.

Para podermos realizar uma comunicação fértil é imprescindível eliminarmos os hiatos que separam olhares específicos e, tão somente, as sobreposições de conhecimentos acerca do nosso objeto/fenômeno e neste exercício buscamos trançar ideias e fazer relações a partir da adição de fios para construir episteme. Construir um conhecimento fronteiriço, de fresta e interdisciplinar.

Essa construção não está desapegada da tradição, a qual “é fundamental para a cultura negra enquanto transmissão da matriz simbólica do grupo, mas não se trata de uma tradição concebida

de modo estático e sim como um elo de permanência dentro do movimento do tempo e dos lugares” (PETIT; CRUZ, 2008, p. 3). Ao pensar nessa tradição, consideramos as transmissões orais e simbólicas como parte de uma ancestralidade que se faz presente. Essa ancestralidade como um arquivo discursivo composto de diversas crenças, ritos, antepassados, que formam um fundamento primordial: uma força motriz que vem em espirais.

Na imagem que criamos da trança percebemos o entrelaçamento de três espirais iniciais e, que dependendo da necessidade, podem ser acrescidas de outros tipos de materiais, essa dinâmica nos remete ao movimento ancestral que, para Martins (2002, p. 84) “é fonte de inspiração, matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cosmologia linear, estão em processo de uma perene transformação.” Este movimento nos leva a pensar o tecido cultural brasileiro que se dá pelo cruzo de diversas culturas e sistemas simbólicos (africanos, indígenas, europeus e orientais) e que “a cultura negra é o lugar das encruzilhadas” (MARTINS, 2002, p. 73).

Temos na encruzilhada quatro caminhos em terra (frente, trás, direita e esquerda) e mais três para além da terra, que seriam, para cima, para baixo e para dentro. Possibilidades quase infinitas que as encruzilhadas carregam, notadamente quando nos reportamos aos corpos negros destroçados e atirados nas encruzas transatlânticas, para, a partir das ideias de Rufino (2019), se reiventarem e reinventar mundos.

Neste sentido, trata-se de gerar/permitir possibilidades de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que surgem de processos inter e transculturais, nas quais os cruzamentos e confrontos nem sempre acontecem de forma amigável, pois envolve uma diversidade de conhecimentos, práticas performáticas, filosofias, cosmovisões, entre outros (MARTINS, 2002).

Para melhor dialogar trago a noção de Rufino (2020), o qual aborda a Pedagogia da Encruzilhada que se trata de “um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu”. Entendemos essa pedagogia como possibilidade de reinterpretação dos seres, situações, fatos e conceitos a partir de um sistema amplo e complexo de relações no “reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (RUFINO, 2018, p.74).

Para Martins (2002), as manifestações rituais afro-diaspóricas da América, juntamente com seus componentes constituintes, nos dão um vasto e rico campo de investigação, conhecimento e fruição. Para a autora, através destas manifestações, “podemos vislumbrar alguns dos processos de criação de muitos suplementos que buscam cobrir as faltas, vazios e rupturas das culturas e dos sujeitos que aqui se reinventaram, dramatizando a relação pendular entre a lembrança e o esquecimento, a origem e a sua perda” (MARTINS, 2002, p. 71).

Dramaturgia da trança

Pensando na dramaturgia da trança identificamos uma proximidade com a etnocenologia. Tal relação se dá pelo entendimento da trança como acontecimento espetacular:

A etnocenologia estuda, documenta e analisa as formas de expressões espetaculares dos povos, quer dizer, as manifestações espetaculares que são destinadas a um público, seja ele passivo ou ativo. Entram no seu campo de estudo as formas de manifestações que são o fruto de uma elaboração, de uma premeditação, de uma memória coletiva, que são atos ponderados e repetidos que seguem regras estabelecidas. Desta forma, estão excluídos do campo da etnocenologia os fatos e gestos da vida cotidiana, as improvisações e as criações individuais (KHAZNADAR, p. 30).

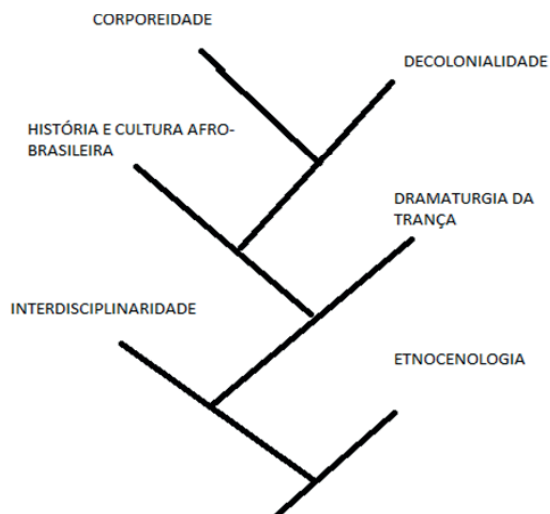
Neste contexto, a trança é um espetáculo das populações africanas e afrodescendentes e faz parte da corporeidade afro-brasileira. Através da abordagem da etnocenologia, a trança,

com base em Khaznadar (1999), pode ser considerada como uma tecnologia que nos permite praticar nossos sistemas de referências e nos libertar de uniformizações culturais ideologicamente impostas. Sua diferença, em relação a outras abordagens, está em como são trabalhadas as relações inter-teóricas entre os diversos universos de conhecimento, ela envolve a análise de objetos das mais diferentes áreas, passando por manifestações populares, estudos do corpo e de rituais (GREINER; BIAO, 1999, p.6).

Seguindo esta dramaturgia da trança buscamos alinhar/sincronizar o desejo da pessoa trançada (sujeito da pesquisa) com a proposta do trancista (pesquisador) para podermos vislumbrar o resultado que se pretende científico/político/ético/estético.

Utilizamos o termo dramaturgia, assim como Souza e Santos (2016, p. 111), “direcionado para um contexto específico que traz para nós outros elementos reflexivos: a diáspora africana e uma noção de dramaturgia para além do texto, uma dramaturgia relacionada aos códigos não-verbais, ou ainda, às estratégias de resistência”, neste sentido, pensar a dramaturgia da trança é pensar sobre o que este acontecimento nos ensina através de suas ciências e mandingas

Dia
seguinte



da pelos

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Pontas Finas: em vias de uma conclusão

Pensar os corpos negros e suas corporeidades é fundamental para a compreensão de processos identitários e socioculturais. Neste sentido, é necessário a contribuição para um discurso histórico, artístico e sociocultural que possibilite reconhecer as corporeidades negras e suas práticas como processos de construção epistemológica.

Consideramos as tranças como parte do sistema simbólico afro-brasileira que contribui para se pensar um processo decolonial de produção do conhecimento, levando em conta seu caráter interdisciplinar, mobilizando diversas áreas, conhecimentos e territórios, e também, à luz da etnocenologia, considerando o trançar como um acontecimento espetacular das populações afro-brasileiras que não está desvinculado dos vieses políticos e estéticos.

Concluimos que a trança pode ser considerada como uma alegoria metodológica no fazer científico por proporcionar um caminho de reflexão e produção de conhecimento pautado num fazer afroreferenciado que considere a corporeidade negra e a luta antirracista como pontos centrais, se mostrando como uma proposta interdisciplinar na produção de conhecimento.

Referências

CAJÉ, Antonio Marcos dos Santos. Símbolos e cultura nos contos afrobrasileiros de Mestre Didi. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 4, n. 1, p. 93-106, 2016.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (orgs). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos Ebape**. BR, v. 4, p. 01-09, 2006.

KHAZNADAR, Chérif. Contribuição para uma definição do conceito de etnocenologia. *In*: GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (orgs). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4. ed. - São Paulo : Selo Negro, 2011.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. *In*: RAVETI, Graciela; ARBEX, Márcia (org) **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: departamento de letras românticas, Faculdade de letras/UFMG: Poslit, 2002

MIGNOLO, Walter D.; VEIGA, Isabella Brussolo. **Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e**

Liberdade Decolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

PETIT, Sandra Haydée; CRUZ, Norval Batista. Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. GT-21: Afro-Brasileiros e Educação. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 19, p. 1-13, 2008.

PRADIER, Jean-Marie. Etnocenologia, o conceito, o nome, a história. In: GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (orgs). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. *Periferia*, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018.

RUFINO, Luiz. Exu: tudo o que a boca come e tudo que o corpo dá. In: TAVARES, Julio Cesar. **Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020, p. 115-134.

SOUZA, Julianna Rosa de; SANTOS, Lau. Experiências e Estéticas Afrodiaspóricas: o Corpo, a Dança, o Canto como procedimentos de criação de Ijo Alapini. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 40, 2016.

POR QUE DISCUTIR GÊNERO NA ESCOLA? A INSURGÊNCIA NA ESCOLA

Ana Célia de Sousa Santos

Introdução

Compreendemos que, historicamente, aprendemos a ser, sentir e estar no mundo a partir de um modelo educacional que reforçou a educação de natureza biologizante, que privilegiou as diferenças sexuais, causando as desigualdades que mantêm, até hoje, a sociedade patriarcal. Esse modelo de educação, não só fundamenta os discursos reacionários atuais, como também é um dos principais argumentos dos/as defensores/as da retirada da palavra “gênero” dos textos oficiais e dos materiais e livros didáticos, reforçando as desigualdades nas relações entre “mulheres” e “homens”.

As relações de gênero têm sido um desafio para os Estudos Feministas, seja qual for o modo de olhar essas relações. De alguma forma, temos sempre um jeito de ver, definir e categorizar o que produzimos, tanto de caráter teórico, quanto prático. Estes estudos têm feito reflexões sobre como nos tornamos “mulheres” e “homens” e sobre a forma como incorporamos diferentes olhares em nossos corpos, mentes e afetos.

Nesse sentido, compreendemos que é urgente o desenvolvimento de mais estudos e pesquisas na Educação Infantil, pois o trabalho educativo com as crianças deve ser intensificado para que novas mentalidades sejam fruto do esforço também das/os professoras/es; assim como é necessário promover a justiça cognitiva e o reconhecimento das mulheres como ser humano e cidadãs produtoras de conhecimento. Nessa perspectiva, defendemos Epistemologias Feministas que valorizem os conhecimentos e as práticas de libertação de “mulheres” e “homens”. Nesse caso, reconhecemos o papel fundamental da educação e da escola na desconstrução e

na descolonização do saber, do poder e das práticas que subestimaram e deixaram de fora da Ciência e da vida pública a maioria das mulheres.

Compreendemos, ainda, que os movimentos de mulheres e feministas foram e continuam sendo importantes para instituir novas práticas políticas, educativas e culturais. Nesse processo, a legislação também vai se modificando e as mulheres organizadas e as/os profissionais da educação conseguiram introduzir na Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil (EI) como um direito à educação. Decorrente dessa garantia, vários documentos foram elaborados posteriormente; como exemplo, temos os Referenciais Curriculares Nacionais para a EI que, sendo um avanço para o período, fazem referência ao tratamento dos aspectos de gênero e suas consequências para o currículo escolar, ressaltando que as questões relativas às relações de gênero devem perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas devem prever os demais temas transversais. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, torna o corpo das crianças um eixo central de sua proposta pedagógica, reforça que as práticas pedagógicas de cuidado físico devem ser orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão (BRASIL, 2018).

Compreendendo a complexidade dos fenômenos educacionais e a dialogicidade que permeia as interações entre as pessoas e os grupos, este trabalho fundamenta-se nos Estudos Feministas Pós-Coloniais e descoloniais. Partindo desse entendimento, discutir as relações de gênero na Educação Infantil é compreender a relevância cognitiva das mulheres e a importância dos saberes e conhecimentos produzidos por elas.

Certamente a escola tem um papel fundamental na construção, desconstrução e na descolonização dos modos de ver, ser, sentir e estar no mundo. Efetivamente, isso só será possível com a realização de novas pesquisas que poderão contribuir com a construção de novas relações, nas quais prevaleça o respeito às diversidades e às diferenças étnicas, de gênero, de

orientação sexual, geracionais e ambientais. Esta pesquisa teve a intenção de colaborar com os estudos das relações de gênero, abrindo novas questões para o aprofundamento do tema na escola. A pesquisa não se fecha em si mesma, mas abre novas chaves de leituras, que contribuirão para a consolidação de uma epistemologia feminista e com a justiça cognitiva.

Educação e feminismos pós-coloniais: contribuições para a descolonização da escola

A escola poderia ser um espaço bem mais interessante, se não fosse “fechada”, “rígida” e se não pensasse nas pessoas como se fossem todas iguais. No entanto, muitos desafios nos levam a pensar sobre ela e nos dizem que ela pode transformar-se.

Sendo assim, é extremamente necessária a abordagem de novas formas educativas voltadas para o empoderamento e emancipação das “mulheres” e que contribua para a desconstrução e descolonização de paradigmas que tornaram as “mulheres” submissas, inviabilizando suas práticas.

Compreendemos a educação como os processos de múltiplas práticas que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, proporcionando o desenvolvimento de vários olhares sobre o mundo e as pessoas. (BRASIL, 2017). Sendo assim, a educação como ato político e científico (FREIRE, 2005) deve proporcionar momentos de problematização dos conhecimentos eurocentrados, já que estes, ao serem universalizados, disseminaram a ideia de um “ser único” – branco, heteronormativo, cristão e de classe média.

Para a disseminação dos conhecimentos produzidos por uma parte centrada do mundo, as teorias da modernidade definiram não só a cultura, mas a vida das pessoas, os comportamentos e as instituições. Dentre essas instituições, a

escola está imbricada destas formulações teóricas e é interagindo nesse espaço de ensino e aprendizagem que nos tornamos mais humanos ou menos humanos.

Compreende-se então que o processo de humanização, que tem na escola sua forma mais eficiente de propagação, tinha como base o pensamento ocidental, “civilizado”, branco e cristão. Esse pensamento, que ainda é hegemônico, tem a crença no uso da razão para se esclarecer a verdade. (SLOTERDIJK, 2000). A escrita e a leitura que, no início da modernidade, eram restritas a alguns, hoje são acessadas por boa parte das populações, porém não têm servido para que grande parte da classe popular tenha acesso a boas leituras, e consequentemente, não têm contribuído para a ampliação da visão de mundo.

Outrossim, o processo ocidental, cristão, heteronormativo e branco que colonizou as nações, baseado na razão, destruiu os processos de humanização que existiam por meio das várias experiências dos diferentes povos do sistema mundo (indígenas, negros/as, asiáticos/as, dentre outros). Na perspectiva de Sloterdijk (2000), a escola acabou por se tornar um instrumento de inibição dos processos de humanização, ao mesmo tempo em que se configurou em um espaço de aprendizagem e socialização dos indivíduos para viver em sociedade, destacando-se como processo de acultramento e ao mesmo tempo como processo de civilização, transformando-se em metanarrativa que impõe um modelo de socialização.

Ao longo do tempo, a educação tem sido marcada pelo racismo, elitismo de classe, sexismo/machismo, binarismo de sexo e gênero e heteronormatividade. Essas características fizeram da escola um lugar que diferencia “mulheres” e “homens”, discrimina e exclui os/as negros/as e os/as que se declaram com uma orientação sexual que não é heteronormativa. Atualmente, ela ainda discrimina e exclui mulheres e pessoas LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, intersexuais, travestis e assexuados). Porém a escola, onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo em interações variadas e

sistemáticas, pode introduzir novos conteúdos e práticas que reconstruam a cultura ou construam uma outra cultura que considere a diversidade de sujeitos, saberes e conhecimentos.

Sendo a educação um processo que envolve sujeitos diversos e contextos variados, requer o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem as diferenças e diversidades, e ao mesmo tempo, criem espaços de diálogo e problematização das desigualdades. Devem-se questionar, especialmente nas práticas escolares, a produção e a gestão das relações sociais e interpessoais, pois estas constituem contextos de aprendizagem em que se relacionam meninas e meninos. (SANTOS, 2011).

Nesta perspectiva, Santos (2011) afirma ser a escola um espaço privilegiado para a observação da constituição dos sujeitos no referido contexto relacional; é também espaço onde as crianças e jovens ampliam suas relações para além da família, estabelecendo os primeiros contatos formais com conceitos já elaborados sobre as relações de gênero. Esses contatos, a partir das representações e das práticas das/os professoras/es, podem construir/reconstruir ou manter as relações de gênero existentes, caracterizadas por desigualdades.

A escola como um espaço de propagação de discursos e contradiscursos deve ser questionada e suas práticas problematizadas com intenção de produzir um outro modelo de educação não sexista. Nesse sentido, a compreensão da história de como foi construída a divisão de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero que está implicada nas práticas escolares é fundamental para compreender a “lógica” que a mantém até os dias atuais. Nesse processo, meninas e meninos aprendem desde a infância a limitarem suas experiências, controlando corpos, mentes e afetos. (LOURO, 1997).

Desse modo, o processo de escolarização organizado pela escola, que define conteúdos explícitos e ocultos, tende a manter comportamentos e atitudes, como observa Britzman (1996, p. 78):

[...] a escolarização realiza uma mediação entre os espaços privados e públicos, a fim de que possa fazer algo mais: oferecer representações de versões socialmente normalizadas do adulto e da criança, da mulher e do homem. A “criança” de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a “criança” se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação.

Certamente, problematizando a escola por via do questionamento dos modelos naturalizados, estaremos contribuindo para a construção de novos modelos que, conseqüentemente, poderão constituir-se em um modo novo de ser e estar no mundo.

A partir destas reflexões e com a esperança de que é possível transformar a atual realidade de “mulheres” e “homens”, meninas e meninos, acreditamos que, ainda e não só, por meio da escola poderemos introduzir novos conteúdos, vivências e convivências que reconstruam a cultura ou construam uma outra cultura que ensine a todos/as a serem solidários/as, justos/as, companheiros/as, sendo o respeito um princípio, já que é na escola que as crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do seu tempo.

No que se refere às práticas das/os professoras/es, Louro (1997, p. 59) pontua que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

Nesse processo, teoria e prática vão se constituindo e formando um todo expresso em comportamentos e relações, como compartilha Veiga (1992, p.11), afirmando que:

[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, que pressupõe a relação teoria-prática. A prática pedagógica é, então, atividade teórico-prática, na qual está subjacente um lado ideal, teórico, idealizado, enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, prático, objetivo. O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas. O lado objetivo da

prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação.

Assim, com a (re)construção e problematização das teorias hegemônicas e das práticas docentes presentes na escola, será possível que as/os professoras/es promovam a vivência e convivência de novas situações de aprendizagens que possibilitem a geração de outra cultura. E a escola que mantém uma sociedade que subjuga e oprime “mulheres” e “homens” (hetero, bissexuais, homossexuais, transexuais etc) estará forjando outra sociedade. Entretanto essa mesma escola que reproduz um padrão cultural também permite, por meio dos seus próprios sujeitos (professoras/es, alunos/as, gestoras/es etc.), práticas de resistências e insubmissão, demonstradas pela presença de outros comportamentos, como comenta Finco (2010), aludindo às crianças da Educação Infantil como “transgressoras das fronteiras de gênero”, afirmando que elas nem sempre atendem às expectativas ou aos interesses dos/as adultos/as, pois se manifestam de variadas formas, criando novas formas de representar a realidade e de se relacionar com ela. Essas crianças, a partir dessas transgressões, demonstram que a realidade da escola está permeada, de fato, por sujeitos diversos e que essas novas situações desvelam as possibilidades de surgimento de novas “mulheres” e novos “homens”, no sentido de não só poderem ser justos, fraternos e solidários, mas também de serem livres para poderem viver sua sexualidade de maneira mais autônoma.

Nesse sentido, a escola, como organizadora de aprendizagens sistematizadas, é uma instituição que ensina modos e jeitos de ser, (re)produzindo desigualdades, como ressalta Louro (1997, p. 57): “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, negros de brancos. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Assim, as/os professoras/es, ao reproduzirem práticas que conservarem uma concepção de natureza biologizante a respeito do que é ser “mulher” e “homens”, na atual sociedade, reproduzem as desigualdades de gênero. As crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo preconceitos e estereótipos estabelecidos pela família. A escola tem o papel de desconstruí-los e descolonizá-los, manifestando o reconhecimento de que é também na escola que se devem iniciar as transformações das relações de gênero a partir da Educação Infantil.

Na ideia de Lima (2003, p. 14), “a escola, para além de ter como missão cumprir uma função social de extrema importância, ao ter entre as mãos a tarefa de ensinar/aprender, teve, ao longo dos séculos, de integrar, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se, e, principalmente, continuar e perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea”. Nessa perspectiva, deve transformar-se para incluir aqueles e aquelas que durante século foram excluídos, tanto pela sua condição de classe empobrecida, de gênero, étnico/racial, quanto por pertencerem aos grupos LGBTQIA+.

A Pedagogia Feminista, que é não sexista e insubmissa, proposta como alternativa ao modelo segregador, parte do pressuposto de que vivemos numa sociedade marcada por desigualdades nas relações entre “mulheres” e “homens” produzidas por um modelo biologizante e sexista de educação que também é colonial e capitalista. Assim, o controle masculino sobre as mulheres é definido por relações de gênero desiguais, sendo, portanto, relações de poder. Na perspectiva de Louro (1997, p. 119):

[...] as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder.

Esse modelo de educação não sexista e insubmissa propõe a desconstrução e a descolonização dos modos de pensar, fazer e organizar a escola, viabilizando a descolonização dos saberes, práticas e comportamentos, contribuindo para a construção de comportamentos anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal. A descolonização só é possível a partir da vivência e convivência de novas situações de ensino e aprendizagens, nas quais sejam considerados o saber e a cultura local, as experiências e saberes intergeracionais, as diversidades, diferenças e contextos existentes no espaço da escola e da comunidade onde está inserida. Nesse processo, deve ser permitida, como princípio básico, a participação de todos/as nos processos de decisão e encaminhamento do processo educativo – definição da gestão, eixos temáticos e conteúdos, material didático, projetos e demais atividades escolares. Outro aspecto importante é o envolvimento no processo avaliativo como exercício democrático e de socialização dos avanços e limites das estruturas, das pessoas e do próprio desejo de transformação que são impostos pelos sistemas dominantes, mas que não devem impedir que as novas experiências e práticas surjam dentro da escola.

No que se refere às metodologias, o modelo de educação não sexista propõe um conjunto de estratégias e procedimentos que rompem com a lógica de que o saber se encontra apenas naquele que é fonte de autoridade e transmissor único de conhecimento. Propõe a valorização das várias vozes, sendo o diálogo sua dinâmica problematizadora, no qual todos e todas são igualmente falantes e ouvintes, capazes de expressar diferentes saberes e modos de ser, estar e sentir. As situações de aprendizagens são momentos privilegiados, nos quais todos/as são levados a construir conhecimentos de forma cooperativa. (LOURO, 1997).

Assim, ao refletir sobre como a educação e os estudos sobre as mulheres, o feminismo e sobre as relações de gênero podem representar um grande impulso para transformar

as relações no contexto da escola, estamos contribuindo para descolonizar a escola, na medida em que questionamos conceitos estereotipados sobre as “mulheres” e os “homens” e que excluem os sujeitos que não se adequam aos modelos fixos. Possibilitam também que a própria escola se humanize e com essas novas práticas, continue imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos e por meio de múltiplos e discretos mecanismos, escolarize e forme para o bem, já que ela é também lugar de resistências. (LOURO, 1997).

A escola tem um papel fundamental na descolonização e desconstrução das relações de gênero, pois é nela que são definidos comportamentos para meninos e meninas e as/os professoras/es, ao servirem como “modelo”, ensinam o que sabem sobre as relações de gênero. Sendo assim, precisam reaprender e refazer, tanto a escola, quanto suas práticas. Isto só é possível a partir da mudança do modo de pensar, sentir e agir. Desta forma, professoras/es terão a possibilidade de reconstruir-se, interferindo na formação das crianças, adolescentes e jovens presentes na escola.

Nesse sentido, a escola deve repensar sua relação com a família para, juntas, construírem aprendizagens significativas sobre as relações de gênero, e ao caminhar, uma transforma a outra e meninas e meninos terão oportunidades de se transformarem.

Há necessidade também de inovação nos processos de formação inicial e continuada de professoras/es. Não só no sentido de criar projetos novos, mas que eles sejam capazes de renovar a esperança de que por meio da escola podemos transformar a realidade a partir da transformação de nós mesmas/os em relação com as outras pessoas. É urgente inovar as abordagens, metodologias e conteúdos, de modo a não só problematizá-los, mas de recriá-los, descolonizando e desconstruindo saberes e práticas. Nesse sentido, é imprescindível que aos profissionais da educação seja oportunizado o que Kastrup (2005) chama de “aprendizagem inventiva”. Nesse caso, fazem-se indispensáveis

a “vivência” e “convivência” com espaços de aprendizagens proporcionadores do contato permanente com novas práticas e experiências que colaborem para que novas subjetividades sejam afloradas e, conseqüentemente, essas novas construções mentais, corporais e subjetivas respinguem no interior da escola, já que é lá onde as crianças, hoje, passam a maior parte do tempo.

A prática docente e as manifestações da insurgência: resultado da pesquisa

Ao observarmos as práticas docentes das/os professoras/es da Educação Infantil, foi possível perceber como as crianças as/os desafiam cotidianamente. Teve-se a percepção também de como essas práticas são atravessadas pelas questões de gênero, de raça, etnia, geração, pelas diferenças de biotipo, dentre outras questões e problemáticas que perpassam as relações de gênero nesse ambiente educativo.

De acordo com Buss-Simão (2012, p. 181), as crianças, ao estabelecerem as relações sociais com seus pares no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, a partir das posições que assumem, passam a “compreender que os modos possíveis de construir e assumirem o gênero não são decorrentes de uma inerência biológica concreta nem de uma inerência social abstrata, mas do confronto e do jogo em ações, que são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas”. Nesse caso, segundo essa autora, essas relações são dicotômicas e contraditórias e as crianças, em determinadas situações, tornam-se resistentes e desafiam a imposição de estereótipos e, em outras, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos, porque esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que elas ocupam nas relações sociais que vivenciam na EI, já que estão também presentes as dimensões de gênero, idade, classe social, etnia, entre outras. (BUSS-SIMÃO, 2012).

Assim, nessa dimensão, descrevemos as práticas relacionadas às diversidades presentes no espaço de educação das crianças pequenas, assim como as manifestações das insurgências/transgressões apresentadas nas práticas docentes das/os professoras/es, mas que na maioria das vezes foram provocadas pelas crianças.

Na *dimensão das diversidades presentes na EI*, descrevemos cinco situações que percebemos: duas na prática docente da **Profa.1 C1M**, uma na prática da **Profa.2 C2SP** e três na prática da **Profa.3 C3SP**, como relatadas:

Situação 1:

A professora começa a contar as crianças presentes e ausentes. Depois vai chamando cada criança para circular o número que ela indica. Nesse momento, olha para uma criança e diz: “Já vai dormir curupira?” A criança a que ela se referia possui traços indígenas: pele escura e cabelos escuros e lisos cortados de forma arredondada ao centro. (Profa.1 C1M – Diário de Campo – Set/2018).

Situação 2:

Uma menina de pele escura e cabelos cacheados reclama que suas colegas estão sorrindo do seu cabelo. A auxiliar acaricia seus cabelos, acalentando-a e diz para ela ir sentar-se. Ao chegar a sua carteira, a menina tenta amarrar o cabelo, mas a auxiliar diz: “Não amarre, porque está molhado e vai ficar com mau cheiro.” A menina não prende o cabelo e se debruça na carteira. (Profa.2 C2PP – Diário de Campo – Dez/2018).

Situação 3:

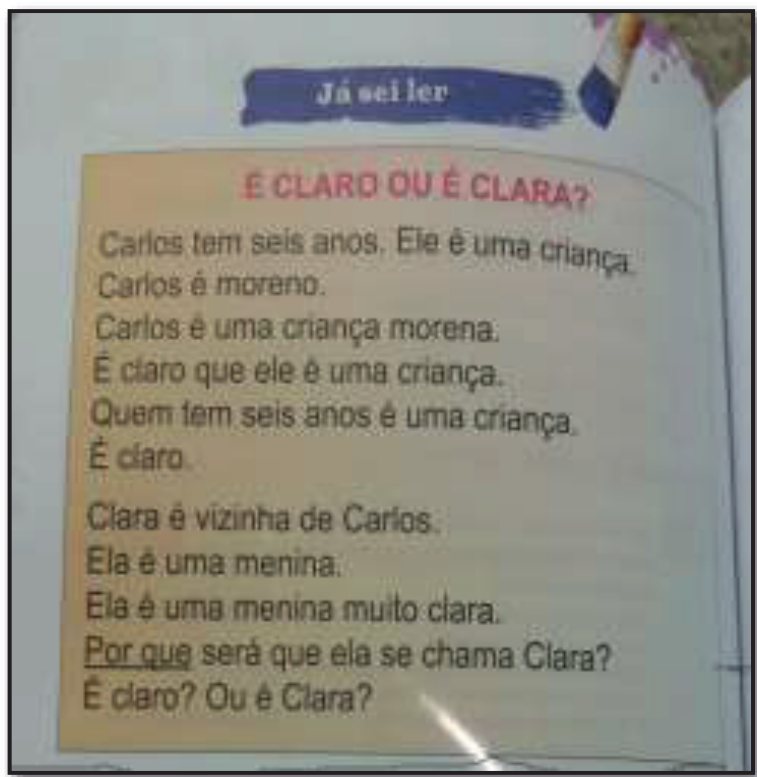
No recreio, as crianças demonstram integração, companheirismo com as crianças com necessidades educacionais especiais: uma com deficiência física, duas com autismo, e uma com paralisia cerebral

parcial. Elas corriam e brincavam livremente e/ou em grupo. As/os professoras/ores observavam as crianças, sem fazer punições e controle das brincadeiras. Apenas com cuidados para não se machucarem. (Prof.3 C3SP – Diário de Campo – Set./2018).

Nas situações 1, 2 e 3, observam-se atitudes diferentes entre as/os professoras/es e as crianças ao reconhecerem as diversidades presentes na sala de aula. A frase “Já vai dormir curupira?” (Situação 1) traduz preconceito. O comportamento indicado em “Os/as colegas estão sorrindo do seu cabelo.” revela *bulling* por parte da colega. Na atitude da auxiliar de acariciar os cabelos da criança, vê-se aceitação à aparência da menina e tentativa de conforto. Mas ao pedir-lhe para não amarrar os cabelos, alegando um possível mau cheiro (situação 2), estabelece-se um desconforto na criança, que se debruça. Há atitudes positivas quanto à diversidade na situação 3: “No recreio as crianças demonstram integração, companheirismo com as crianças com necessidades educacionais especiais. As/os professoras/es observavam as crianças”.

Observa-se que as/os professoras/es aparentavam não saber lidar com as questões das diversidades de gênero, étnicas/raciais e com as necessidades educacionais especiais das crianças. Demonstraram esse comportamento, não só nestas situações 1, 2 e 3, mas nas situações relatadas nas dimensões anteriores, quando silenciavam ou negligenciavam os fatos ocorridos durante as rotinas dos CMEIs. Essas situações são reforçadas pelo livro didático, como podemos verificar no texto do livro:

Figura 36 – Página do livro didático utilizado nas CMEIs – 2º período



Fonte: Oliveira e Castro (2011).

Observa-se uma maior aceitação das crianças com necessidades educacionais especiais, visível nos cuidados e na solidariedade entre as crianças. No caso das/os professoras/es, não se percebeu uma dedicação a elas, já que isto ficava a cargo da auxiliar que as acompanhava. Não houve momentos de integração proporcionados pelas/os professoras/es, pois as atividades eram sempre direcionadas para as outras crianças, mesmo que, em alguns casos, as crianças com NEE reivindicassem sua própria inclusão.

Ocorreram seis situações na *dimensão das resistências das crianças*: três na prática docente da **Profa.2 C2PP**; uma na prática da **Profa.3 C3SP** e três vivenciadas pela **Profa.4 C4SP**, como relatadas abaixo:

Situação 2:

A professora acalma as crianças e começa a explicar que todos os símbolos do Natal têm uma história. Um menino diz: “Ah! Já estou cansado de história.” A professora continua e diz que é para prestar atenção, que ela vai fazer perguntas e depois todos irão pintar. E começa a contar a história da “vela”. Um menino diz: “Tu vai dar prêmio?” E ela responde: “Tu não estás merecendo nada, porque não se comportou.” E a história continua, e em um determinado momento, passa um caminhão lá fora e as crianças começam a gritar e se admirar com o veículo, porque é grande e pesa muito. Elas começam a dizer: “Olhe que carrão, acho que ele pesa mil kg.” A professora ignora a situação e continua contando a história (Profa.2 C2PP – Diário de Campo – DEZ/2018).

Situação 2:

Durante o recreio, várias crianças, a maioria meninas, vieram reclamar de um menino, porque, de acordo com elas, ele estaria batendo nessas crianças. Este menino, no final do recreio, foi chamado à atenção pela diretora, e quando ela o chama e tenta conversar com ele, ele resistiu e começou a chorar, ficou agressivo. Ele é o mesmo menino que na sala de aula respondia à auxiliar e que ficou por último na hora de ir ao banheiro. Todos afirmavam que não sabia o que estava acontecendo com ele e que sua mãe havia comentado que em casa estaria se comportando assim também. De acordo com as crianças, ele teria chamado uma menina de puta e safada. A diretora tenta conversar com ele e o leva para tomar água e ele continua a chorar e a resistir com o corpo. (Profa.2 C2PP – Diário de Campo – DEZ/2018).

Situação 4:

Após lancharem, as crianças tentam brincar umas com as outras, mas o professor imediatamente pede para sentarem e ficarem quietas. Enquanto esperam o recreio, as meninas comandam uma

brincadeira e a maioria dos meninos ficam sentados observando. As meninas fazem gestos, giram o bumbum e falam na música que a calcinha é verde e amarela (Prof.4 C4SP – Diário de Campo – Dez./2018).

As crianças exprimiam suas resistências à rotina por meio da crítica à atividade de contação de histórias (situação 2), da denúncia à forma de tratamento agressivo dos meninos (situação 2), nas palavras que usavam na música e nos movimentos que faziam ao dançarem, e nas ameaças da/o professora/or. Mesmo sob o controle, rebelavam-se por via das brincadeiras (situação 4).

Constatou-se que, enquanto as/os professoras/es na sua prática docente seguiam à risca a rotina estabelecida pela SEMEC, que vai desde a entrada das crianças até o término do horário, as crianças, ao terem uma brecha nessa rotina, desenvolviam atividades mais livres e com mais autonomia e sem o controle desses profissionais. Isto não quer dizer que em momentos direcionados, as crianças não se manifestassem contrárias, como na situação vivenciada pela **Profa.2 C2PP**.

Nesse caso, diferente das resistências das/os professoras/es, demonstradas na entrevista com relação ao brincar, constatamos que elas/eles ao adentrar o espaço da Educação Infantil adequam-se ao modelo de ensinar, mesmo que em alguns casos haja contradições entre os modos de ensinar, como evidenciado na dimensão da igualdade de oportunidades no ensino das relações de gênero.

Ao analisarmos as possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e as práticas docentes, identificamos um movimento que tem como características principais as contradições entre o pensar, o sentir e o fazer, a pluralidade de ideias e práticas e a heterogeneidade de sujeitos. Nesse cenário, professoras, professores e as próprias crianças, tanto reproduzem, como imprimem novas práticas.

As *contradições entre o pensar, o sentir e o fazer* são manifestadas entre RS de natureza biologizante, diferenciações do ensino e do tratamento das crianças, na predominância da religião católica nos momentos de acolhida, no controle dos comportamentos e na manutenção das ameaças de castigos às crianças no sentido de que elas permaneçam passivas e caladas, no protagonismo maior dos meninos, na estrutura física (salas de aula, carteiras enfileiradas, banheiros separados etc.). Delineiam-se possibilidades de as/os professoras/es inovarem a partir da prática e do discurso da igualdade de oportunidade para meninas e meninos, para homens e mulheres na função de docente, na presença da família com novos arranjos na escola e na manifestação de solidariedade e cuidado das famílias e das crianças com as outras crianças, principalmente com aquelas que têm maiores dificuldades. No caso das crianças, por meio da demonstração de que podem colaborar com a construção de novas relações de gênero no interior dos CMEIs, a partir do momento em que adotam atitudes de resistências e transgressões, imprimindo às/aos professoras/es a necessidade de se repensar a prática docente, de modo que possam considerar as novas situações, saberes, conhecimentos e aprendizagens condizentes com as transformações da atualidade trazidas pelos diferentes sujeitos que pertencem a grupos étnicos, raciais, geracionais e com identidades físicas e de gênero próprias e diferenciadas.

A *pluralidade de ideias e práticas* foi manifestada por meio das RS do que é ser mulher e homem (atuação de ambos, tanto no espaço privado, quanto no público), dos espaços de aprendizagem (família e escola) e ensino (igualdade e diferença) sobre as relações de gênero e ainda nas resistências e transgressões (brincadeiras livres, denúncias etc.) apresentadas pelas crianças, conseqüentemente, manifestadas nas diversas práticas docentes que foram expressas nas rotinas, na utilização dos espaços, na relação com a diversidade de gênero, étnica/racial e com as crianças com NEE.

A *heterogeneidade de sujeitos* consubstancia-se em novos arranjos familiares compostos por mães e pais, avós e avôs, tios e tias, família adotivas, de crianças oriundas de grupos étnicos diferentes, como negros, brancos, indígenas, crianças com deficiências físicas e motoras e ainda na presença de mulheres e homens como docentes. Esse cenário poderá transformar-se num espaço rico de aprendizagem de novas relações, nas quais prevaleçam o respeito, a solidariedade, o companheirismo verificado, apesar da contradição, em diversas práticas docentes das/os professoras/es.

Algumas Considerações

As pesquisas sobre as relações de gênero na escola de Educação Infantil são recentes. No entanto, tem trazido grandes contribuições para entender esse universo. Assim, ao estabelecerem as relações sociais no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, as crianças vão demonstrando as posições que assumem, passando a compreendê-las no confronto das ações apresentadas pelas práticas docentes fruto do trabalho da/o professora/o. Essas ações são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Observamos que ao confrontarem-se com as práticas docentes as crianças tornam-se resistentes e desafiam a imposição de estereótipos e, em outras situações, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos.

Na dimensão da diversidade presente na sala de aula observam-se atitudes diferentes entre as/os professoras/es e as crianças. As/os professoras/es aparentavam não saber lidar com as questões das diversidades de gênero, étnicas/raciais e com as necessidades educacionais especiais, sendo que os cuidados ficavam sempre a cargo da auxiliar que as acompanhava. Já as crianças demonstravam uma maior aceitação das crianças com necessidades educacionais especiais, visível nos cuidados e na solidariedade entre as crianças.

Na dimensão da insurgência/transgressão as crianças exprimiam suas resistências através das brincadeiras e por meio da crítica à rotina, como à atividade de contação de histórias, da denúncia à forma de tratamento agressivo dos meninos, nas palavras que usavam na música e nos movimentos que faziam ao dançarem, e nas ameaças da/o professora/or.

Constatou-se que, enquanto as/os professoras/es na sua prática docente seguiam à risca a rotina estabelecida pela SEMEC, as crianças, ao terem uma brecha nessa rotina, desenvolviam atividades mais livres e com mais autonomia e sem o controle desses profissionais.

Ao analisarmos as possibilidades que a escola pode oferecer às crianças da Educação Infantil chegamos à conclusão que esse espaço é rico de aprendizagens. Que ele se torne um lugar de construção de esperanças. Esperançar um mundo melhor, um mundo de respeito, justiça e solidariedade humana. E que a/o professora/or se torne um agente consciente dessa ação transformadora. Às crianças nosso maior apreço pela capacidade de insurgir mesmo quando a escola quer continuar colonizando.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. MEC. Brasília: 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRITZMANN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. V. 21, n.1, janeiro/junho, 1996.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação Sociedade**. Vol. 26, n. 93. Campinas: 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

LIMA, L. **A Escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. Educação, diversidades e práticas educativas no contexto do campo. In. LIMA, Elmo Souza. SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras do parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo/Trad. MARQUES, José Oscar de Almeida. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas/SP: Papirus, 1992.

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZANDO A ESCOLA

Clêi de Andrade Valverde Neto
Ana Célia de Sousa Santos

Introdução

O trabalho docente na Educação infantil (EI) foi consolidado pela atuação feminina no decorrer do século XX, tornando-se um espaço ocupado, majoritariamente, por mulheres. Diante disso, mesmo com a presença de professores homens nesse nível educacional, ainda há um grande raciocínio que articula a educação de crianças pequenas a imagem da mulher. Provocando, desta maneira, a chamada “feminização do magistério”, tida como natural e vocativa por parte da sociedade heteronormativa.

Em primeira análise, para compreender, teoricamente, o fenômeno da feminização do magistério e, também, analisar como tem sido vista a atuação de professores homens na Educação Infantil, serão necessários percorrer caminhos literários com autoras/es que trabalham diretamente com o tema Gênero e Educação, tais como: Belmino (2021); Castro (2016); Louro (2000); Monteiro e Altmann (2014); Santos (2021); Santos (2012); Straiotto (2017), dentre outros.

Com base nas obras aqui expressas, vamos dialogar sobre os temas que exerceram e, ainda, exercem forte influência na naturalização da feminização do magistério, refletindo, com isso, sobre as relações de gênero e sua ligação com a educação, para um melhor entendimento sobre a configuração das relações de gênero na escola, em especial, na EI. Nesse sentido, será possível refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos

professores homens na EI, e se sua atuação contribui ou não para desnaturalização da feminização do magistério, haja vista que é um campo ocupado, maciçamente, pelas mulheres.

Este estudo bibliográfico é parte da pesquisa de TCC em andamento nas escolas de educação infantil, do município de Teresina-PI. É uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como instrumentos de construção dos dados o questionário para levantamento do perfil dos participantes e a entrevista com perguntas semiestruturadas. Partimos da seguinte problematização: A presença de professores homens na Educação Infantil contribui ou não para a desnaturalização da feminilização do magistério? Diante disso, foi traçado como objetivo geral da pesquisa analisar a presença de professores homens na Educação Infantil a partir da identificação das contribuições para a desnaturalização da feminilização do magistério.

Importante destacar que esta pesquisa surgiu a partir da reflexão e tomada de consciência de como a oportunidade para homens no campo da educação chega a ser mínima e, na grande maioria das vezes, é vista com certo estranhamento e receio pela sociedade em geral. Haja vista que, a educação infantil desde o século XX se constituiu como um espaço de trabalho docente, hegemonicamente, feminino.

Neste texto, faremos inicialmente uma breve introdução à temática gênero. Depois faremos uma discussão relacionando gênero, educação e a feminização do magistério. Por último, apresentamos as considerações sobre o estudo realizado até aqui.

Esperamos que este estudo contribua para que a escola repense sua prática e contribua para a construção de relações mais igualitária e respeitosa.

Gênero: uma breve introdução

As relações sexistas de gênero são estabelecidas, historicamente, através da cultura e dos processos educativos que são impostos aos corpos humanos, nos modos de ser, sentir e estar no mundo. O termo “gênero”, de acordo com Scott (1989, p. 75), tornou-se “uma forma de indicar construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres”. Tornando-se uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Nesse sentido, segundo a autora “tornou-se uma palavra útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (SCOTT, 1989, p. 75). Entretanto, de acordo ainda com a mesma autora, em seu uso mais atual, o termo:

[...] parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. (SCOTT, 1989, p. 03)

Desse modo, a autora busca enfatizar que, inicialmente, o termo gênero era proposto pelas pesquisadoras que advogavam que o estudo sobre as mulheres modificariam os fundamentos dos paradigmas na matriz das disciplinas do trabalho científico. Nesse sentido, Louro (2014, p.06) argumenta que a concepção de gênero “[...] serve[...] como uma ferramenta analítica, que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.” Além disso, ela afirma que o conceito passa a ser utilizado com uma qualidade essencialmente relacional:

[...] já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Desse modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar

o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “mulher” ou do “homem”. (LOURO, 2014, p.07)

Ao abordar as questões generalizadas sobre mulheres e homens, a autora explicita a insistência social em ligar o gênero ao sexo, sendo que, o primeiro surgiu para se contrapor ao segundo. Sobre isso, Straiotto (2017), aborda que se “sexo” é referente às diferenças fisiológicas entre mulheres e homens, gênero já se refere à constituição histórico-social do ser homem e do ser mulher. “[...] Isto quer dizer que agir e sentir-se como homem e como mulher, depende de cada contexto sociocultural.” (STRAIOTTO, 2017, p. 26).

Entretanto, Louro (2014) afirma que se faz necessário compreender gênero como constituinte da identidade das pessoas, e não o tomar como uma construção de papéis masculinos e femininos, devido a sua característica essencialmente social e relacional.

[...]Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizadas por muitos/as, essa concepção pode se tornar redutora ou simplista.[...]. (LOURO, 2014, p. 7-8)

Santos (2021), ao citar Carvalho, deixa clara essa visão dos Estudos Feministas sobre o gênero, do quanto é importante (e necessário) enfatizar incessantemente que o termo diz respeito a uma edificação educacional, cultural e social que gera desigualdades e violências entre ambos os gêneros: “[...] é preciso considerar que as noções de masculinidade e feminilidade são instáveis e plurais, e se articula a outras estruturas de desigualdade e dominação, como classe social, raça/etnia e orientação sexual” (CARVALHO, 2008, p. 1 apud SANTOS, 2021, p. 24).

De acordo com Straiotto (2017), a interpretação de gênero com base nos estudos feministas americanos, chancelou o debate sobre as relações de poder de homens em relação as mulheres, explicitando a construção da desigualdade entre ambos no decorrer da história das sociedades ocidentais.

Hoje, aparentemente com o rompimento da dicotomia que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico, não esgotou a necessidade de se discutir as relações de gênero, já que as relações de poder são inerentes à elas e todas as relações sociais sofrem transformações constantes e continuas ao longo da história. (SATRAIOTTO, 2017, p. 25)

Por este viés, entendendo que o gênero seria a forma primária de dar significação às relações de poder na sociedade, Scott (1995) apresenta alguns elementos para se compreender a categoria gênero, sendo estes revérberos uns dos outros. De acordo com ela, seriam os símbolos da cultura que influenciam as representações simbólicas na sociedade que, por conseguinte, encontram-se embutidos nas concepções normativas nas diversas esferas desta, como: a religião, a política e a educação que subsidiaram a internalização da ideia social do que é “ser homem” e “ser mulher”, gerando, com isso, a formulação da identidade subjetiva de cada indivíduo.

É possível notar como a educação está presente explícita e implicitamente nos elementos para se compreender o conceito de gênero em sua complexidade. Isso acontece porque é na escola onde os sujeitos adquirem os valores e crenças de uma determinada cultura, que serão posteriormente confirmados e reafirmados ao longo da vida. Ou nas palavras de Louro: (apud Santos, 2021, p.137):

[...] a escola, por meio de sua arquitetura, arranjos físicos, símbolos, comportamentos, práticas, técnicas de ensino e estratégias de avaliação, atua na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres, promovendo a sua formação. A professora e o professor tornam-se, nesse caso, o principal agente da escola[...] se assenta na figura

de um mestre exemplar que, além de ser conhecedor de saberes que deve transmitir,[...] deve ser um modelo a seguir.

Desse modo, torna-se relevante analisar sobre o que dizem os/as autores/as sobre o ensino das relações de gênero na escola e seus impactos para a construção social do ser mulher e do ser homem nas sociedades.

Gênero, educação e feminização do magistério

Entendemos que, na convivência com os outros, assimilamos formas de ser, sentir e estar no mundo a partir de um paradigma educacional que reforçou uma educação de natureza “biologizante”, ou seja, que favorece e fomenta [...] as diferenças sexuais, causando as desigualdades que mantêm, até hoje, a sociedade patriarcal. (SANTOS, 2021, p. 17).

De acordo com Santos (2021), a escola surgiu no século IV na Europa, como um espaço de efetivação para processos educativos escolares. Nessa época, as escolas primárias particulares organizavam-se dos sete aos doze anos, onde as crianças aprendiam a ler e escrever com professores leigos, sendo estes: velhos soldados, escravos mais antigos ou comerciantes que abriam uma loja de instrução. No fim deste mesmo século, a escola marca a dicotomia do ensino para meninas e meninos.

As crianças do sexo feminino eram educadas em casa, no *gineceu*, cômodo da casa, onde as mulheres realizavam os afazeres domésticos e, como introdução ao mundo masculino, os meninos, aos sete anos, eram afastados da influência materna para frequentarem as aulas de Educação Física, Música e Alfabetização” (SANTOS, 2021, p. 133).

Neste contexto, é possível vislumbrar o surgimento do/a pedagogo/a. De acordo com Ghiraldelli (1987), o significado da palavra “pedagogia” nada mais é do que “condução da criança”. Essa nomenclatura nasceu na Grécia antiga com a

atividade do escravo que conduzia as crianças até o local de aprendizagem, onde lá, recebiam instrução de seus preceptores, não cabendo, portanto, ao “escravo pedagogo” a função de ensiná-las. Entretanto, com a dominação de Roma sobre a Grécia, os escravos, de acordo com o autor, passaram a ser os próprios gregos, haja vista que possuíam uma cultura elevada em relação aos seus conquistadores. Dessa forma, “[...] o escravo pedagogo, não só continuou a agir como ‘condutor de crianças’, mas também assumiu as funções de preceptor.” (GHIRALDELLI, 1987, p. 8).

Um ponto interessante abordado pelo autor é que a pedagogia sempre esteve ligada ao ato de “condução do saber”. Haja vista que, “[...] a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento.” (GHIRALDELLI, 1987, p. 8). Mais interessante ainda é saber que a educação e, mais especificamente, a pedagogia, era um campo de atuação hegemonicamente masculina, posto que o processo de ensino e aprendizagem fosse um âmbito dominado pelos homens. Na mesma perspectiva, Straiotto ao citar Louro (2017), demonstra bem este cenário inicial da docência exercida exclusivamente por homens.

Louro (2014) indica que a educação surgiu como um espaço para o masculino, pois os primeiros educadores eram homens, com a função de educar os meninos sobre o conhecimento construído por outros homens. Constatase, portanto, que essa condição deu origem à visão da docência como um caminho vocacional que, combinado ao papel da paternidade, poderia ser exercido pelos religiosos. Em nosso país, em particular pelos jesuítas, os primeiros professores da terra. (STRAIOTTO, 2017, p. 36).

A ideia de “vocação” na educação trazida pela autora revelaria, futuramente, um dos motivos principais pelos quais a sociedade patriarcal acreditava que as mulheres teriam o “dom” para educar crianças pequenas, em detrimento dos homens. Evidentemente, que isso estaria articulado a aspectos sociais, culturais e econômicos. Sobre isso, Santos (2021) ao citar Costa, aborda que:

[...] o trabalho docente como trabalho feminino foi sendo projetado ao longo do século apresenta como justificativas que o “magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade”, porque em suposição “quem se ocupa em conduzir os filhos no lar, certamente também pode ocupar-se da formação dos filhos de uma nação, ajudando-os a se tornarem cidadãos”, associando a tarefa educativa à maternidade e à feminização do magistério [...] (SANTOS 2021, p. 141).

Com a discussão trazida pelas autoras é possível notar a que ideia histórica de “condução da criança” da pedagogia, elucidada por Ghiraldelli (1987), foi utilizada também como justificativa para o processo de feminização do magistério, articulando esse pensamento a aspectos socialmente arraigados de maternidade, cuidado e vigilância, atributos referenciados apenas às mulheres no decorrer da história. Sobre essa questão Monteiro e Altmann (2014) abordam a questão da divisão sexual do trabalho, em especial, os elementos sociais que levaram a educação de crianças pequenas a feminizar-se:

A docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina. Em sua dissertação de mestrado, Souza (2010), retomando a história da educação infantil, observa que, embora essa primeira etapa da educação básica tenha diversas origens, nas várias propostas o cuidar e o educador aparecem relacionados à maternidade e ao âmbito doméstico. Ela mostra que a construção da profissão de educador infantil está atrelada ao gênero feminino desde a sua origem. (MONTEIRO; ALTMANN 2014, p. 04).

Falar sobre a divisão do trabalho através do gênero implica em um amplo e complexo debate a respeito da construção destes pela sociedade, em especial, sobre a elaboração das masculinidades. Nesse caso, compreender o processo de estranhamento da presença masculina em um espaço naturalizado como feminino é importante para percebermos quais as contribuições que os professores homens poderão

dar para a desnaturalização da feminização do magistério na Educação Infantil. Entretanto, pensar na construção dessas masculinidades exige uma reflexão social, política, econômica e histórica que permeia a educação de um modo geral.

Masculinidade e docência

De acordo com Almeida (apud Straiotto, 2017), para o senso comum, ser homem é simplesmente apresentar órgãos sexuais que o diferem das mulheres. É possível notar que neste pensamento, arraigado na sociedade em geral, encontra-se uma afirmativa de cunho “biologizante”, ou seja, ao resumir a complexidade que é a identidade humana a sua natureza fisiológica. Sobre essa questão o autor argumenta que:

[...] ingenuidade de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social isso porque ser homem no dia a dia, na interação social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamentos socialmente sancionados e constantemente avaliados, negociados e lembrados. (ALMEIDA, 1995, p. 128).

Diante disso, é possível notar que a masculinidade não é algo com o que se nasce, mas que se adquire durante a vida de uma pessoa. Esse processo ocorre na medida em que esse sujeito passa a se relacionar com os outros e a adquirir os valores e costumes culturalmente estabelecidos na sociedade na qual sofreu seu processo de socialização. Nesse processo, o homem em questão busca provar a sua virilidade, principalmente, para outros homens. Straiotto (2017) ao falar sobre esse procedimento de socialização e afirmação da masculinidade afirma que “[...] a identidade masculina é percebida tanto como um processo de afirmação diante de outros homens, como de distanciamento da figura materna. De qualquer forma, em ambos os casos, a comprovação masculina é um imperativo social.” (STRAIOTTO, 2017, p. 31).

Socrátes Nolasco durante a década de 1980 realizou um estudo científico com homens com idades entre 25 e 35 anos. A sua investigação desvelou um nível elevado de angústia quando os participantes eram perguntados, dentre outras coisas, sobre o significado de ser homem ou a maneira como lidavam com suas próprias emoções. Essa pesquisa rendeu um livro chamado “O Mito da Masculinidade”, no qual o autor realiza uma reflexão sobre a condição masculina na contemporaneidade. Para ele, a necessidade de o homem sempre afirmar a sua virilidade reside no medo de apresentar “[...] qualquer outro comportamento que não os identificasse com o estereótipo do machão [...]”. (NOLASCO, 1993, p. 12). Diante disso, qualquer outra conduta por parte de um homem que não esteja dentro do paradigma estabelecido de masculinidade legitimada pelo patriarcado, pode ser considerado “duvidoso”, gerando, desse modo, um medo irrefreável deste de ser visto como um homossexual, haja vista que isso poderia trazer consequências para seus projetos e conquistas de vida dentro desse sistema excludente.

Sobre esse sistema, Louro (2000), aborda a expressão máxima do patriarcado ao afirmar que na “[...] sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão [...]”. Desta forma, a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual.” (LOURO, 2000, p. 12).

Nesse sentido, o patriarcado tem por objetivo rotular sujeitos, atribuindo-lhes identidades que podem tanto ser exaltadas como estigmatizadas. Para a autora, essas identidades dentro do patriarcado estão ligadas a sexualidade, como se ela fosse a conceituadora de todas condutas humanas que definirão a forma como os indivíduos serão percebidos, sendo a heterossexualidade a forma aprovada e naturalizada dentro desse sistema.

[...] A heterossexualidade é concebida como “natural”[...] aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. (LOURO 2000, p. 12).

Desse modo, toda mulher e todo homem que não se encaixa nos padrões pré-estabelecidos tendem a ser discriminados ou, até mesmo, sofrer o cúmulo do molestamento físico ou mental, que é caso do *bullying* nas escolas e, também, no ambiente de trabalho. Esse modo de ser dentro do padrão tem como alvo principal os homens, haja vista que, é deles que se espera uma postura máscula, de liderança e de provedor. Belmino (2021, p. 117) ao citar De Paula e Da Rocha, deixa claro que dentro da sociedade tradicional “[...] ao gênero masculino tem se atribuído padrões comportamentais e papéis sociais que ressaltam um lugar de dominação e uma cobrança para terem que reafirmar sua masculinidade, que habitualmente é exigida de forma agressiva.” Ou seja, a agressividade aqui é considerada um imperativo genuíno da virilidade.

Além desse aspecto, outro fator dentro do sistema tradicionalista da sociedade, diz respeito ao papel natural do homem como provedor do lar. E como provedor, entendese que esse homem deve receber remunerações maiores que às mulheres, posto que a figura masculina é percebida, historicamente, como o alicerce financeiro da família, fazendo com o que esses busquem ocupar funções com os salários mais elevados. (CASTRO; SANTOS, 2016, p. 64).

Diante disso, a escolha de homens pela carreira de pedagogo, e mais especificamente, como professor de crianças, é vista com estranhamento, uma vez que, de acordo com Castro e Santos (2016, p. 65) “[...] as escolhas pela graduação em Pedagogia, e também pela carreira docente, são atravessadas por uma hierarquia salarial, na qual as mulheres ocupam posições

inferiores aos rendimentos masculinos, corroborando a ideia de um ‘curso/profissão para esperar marido’, expressão muitas vezes ouvida por estudantes do curso.”

Entretanto, mesmo que esses professores estejam inseridos em um espaço “naturalizado como feminino”, o que se espera é que eles ocupem funções consideradas, hierarquicamente mais importantes, como o de gestor escolar, e não como um professor (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Percebe-se, com isso, que o espaço profissional da educação, em especial a infantil, mesmo que seja hegemonicamente ocupado por mulheres, ainda é um espaço dominado social e economicamente pelos homens, uma vez que a escola está intrinsicamente ligada ao sistema patriarcal. Nesse sentido, a escola produzirá mulheres e homens que estejam subordinados ao modelo maior desse sistema: o homem branco hétero e cristão, seguido da mulher que será a sua subordinada e os filhos/as que deverão dar continuidade a esse modo de viver tido como “único e natural”.

Conclusões Parciais

A participação de professores homens nas salas de aula dos estabelecimentos de educação infantil é mínima devido a uma questão cultural que insiste em articular a profissão docente, em especial a de crianças menores de cinco anos, a maternagem e, devido a este pensamento histórico, no espaço da escola apenas mulheres seriam permitidas, enquanto os homens são vistos com estranhamento e desconfiança tanto pelas famílias dos/as alunos/as, como pela própria instituição escolar.

Nesse sentido, o trabalho para a desconstrução desse pensamento deve se iniciar desde a infância, haja vista que é neste momento da vida que preconceitos e estereótipos de gênero são encucados nas mentes das crianças.

Desse modo, é necessário apresentar uma nova proposta educacional que liberte a escola do pensamento patriarcal que define os homens como seres provedores e, devido a isto, devem ocupar cargos considerados “masculinos” como de empresários ou engenheiros, e de mulheres como seres domésticos naturalmente voltadas para a geração e criação de crianças e que, por este motivo, devem ocupar cargos considerados de menor prestígio social e de menores responsabilidades, justamente para não atrapalhar sua tarefa natural de mantenedora do lar.

Portanto, conclui-se, que a educação, em especial a infantil, ocupado hegemonicamente pelas mulheres, preserva de certo modo a dominação masculina nos seus discursos, currículos e práticas docentes e que esses estereótipos e modos de fazer a escola reforça pela escola comportamentos definido por uma cultura patriarcal que tem no machismo sua maior expressão. Esse modo de pensar e fazer a escola, por sua vez, define desde cedo as profissões que devem ser ocupadas apenas por homens ou pelas mulheres, como é o caso da profissão docente, exercida historicamente pelas mulheres.

Compreendemos que a escola deve repensar suas práticas de modo a construir uma cultura do respeito, da corresponsabilidade pelos trabalhos docentes e da solidariedade profissional entre professoras e professores. Assim, contribuiremos para que os homens aprendem a educar e cuidar das crianças pequenas.

Referências:

CASTRO, Roney Polato de; Santos, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia concepções de estudantes homens. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v.7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia**. 4. ed. São

Paulo: Brasiliense; 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARQUES, Diarly Igor Panta. O que é ser homem? uma análise sobre a construção social das masculinidades. *In*: BELMINO, Marcus Cezar de Borba. **Cultura, gênero e sexualidade: sujeitos, processos sociais e práticas educativas**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. p. 116-130.

MONTEIRO, Mariana Kubilus; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.153 p.720-741 jul./set.2014.

NOLASCO, S. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Porque discutir relações de gênero na escola** [recurso eletrônico]: representações sociais de professoras/es da educação infantil / Ana Célia de Sousa Santos. - Teresina: EdUESPI, 2021.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

STRAIOTTO, Débora Silva. “...E eu pensei: o que estou fazendo aqui? [manuscrito]: Homens egressos do curso de Pedagogia: Estabelecimento e Deslocamento na Profissão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, 2017.

OS ESTUDOS DAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS: UM CAMINHO PARA DESCOLONIZAR AS UNIVERSIDADES

Sabino Chimuco Samuel
José da Cruz Bispo Miranda

Iniciando as discussões

Mesmo com tanto material sobre a história de África sendo trabalhado e publicado hoje, mesmo tendo uma vasta literatura diferente da que era produzida na era colonial, ainda assim, presenciamos a prevalecer dentro das universidades um ideário epistemológico ocidental sobre África, prevalecendo desse modo, o imaginário de que a cultura, os valores e os princípios africanos são incompatíveis com o desenvolvimento, segundo os vícios ocidental. A África é um continente rico, diverso e multicultural que deu seu contributo histórico, científico e cultural para humanidade (HAMENOO, 2008). Mas frequentemente considerado como um espaço e território homogêneo, desconhecido, sem história e normalmente associado à pobreza, fome e doenças (FIGUEIREDO, 2011).

A história e o processo histórico africano não é linear, e este é um dos erros graves e perigosos que a universidade tende a reproduzir quando se fala sobre história africana, caindo assim nos perigos únicos da história (ADICHIE, 2018). E indo na contramão dessa linha de pensamento, da única história do desconhecimento histórico sobre as não contribuições do continente africano no mundo, refletimos nesse trabalho sobre as representações e concepções que se tem acerca do mesmo, sobre suas sociedades, suas histórias e culturas não do ponto de vista estigmatizado e eurocêntrico, mas de um ponto que não nos leva a olhar a presença europeia e a colonização como o marco de um início de uma possível história africana.

E o perigo consta em usar as teorias europeias para analisar e compreender outras sociedades que se configuraram sociocultural, política e historicamente de forma diferente da Europa. E como nos orienta Girard (2008) o quanto é problemático e perigoso estudar o comportamento humano e outras sociedades e culturas de forma universal. E esse processo de olhar, compreender ou mesmo universalizar o modo de viver e de compreender o universo na visão europeia vai gerar visão unificada, homogeneizada e preconceituosa sobre outros povos não europeus em particular o continente africano.

Segundo Mundimbe (2019), as generalizações e o desconhecimento são fenômenos antigos e perigosos, que o colonialismo e a colonização ambas significam basicamente organização e arranjo. Com isso, o autor diz que, a história da colonização criou novas histórias sobre as sociedades colonizadas, além de histórias ela moldou e destruiu sociedades e culturas, transformando áreas e sociedades não europeias em sociedades europeias (MUNDIMBE, 2019).

E para Chalhoub (2009), o desconhecimento e o imaginário histórico, cultural distorcido sobre as sociedades africanas foi construído pelo paradigma da ausência. Nos dizeres desse autor, o paradigma da ausência é uma ferramenta que foi e ainda tem sido fundamental para o domínio ocidental/europeu das histórias e culturas das sociedades europeias e/ou ocidentais para se suplantarem e tornar a História, a cultura das sociedades africanas inferiores, de menor valor e torná-las ausentes a história como elemento que deu sua contribuição para a humanidade (CHALHOUB, 2009).

Segundo o pensador africano de nacionalidade ganesa Michael Hamenoo, ele rebateu sobre a falsificação da história e da historiografia europeia. Para este pensador africano, a universalidade da história europeia não passa de falsificação. Ele traz à tona a inserção, e o relacionamento do continente africano com o mundo na ordem mundial e conseqüentemente sobre contribuição do continente africano a civilização antes

mesmo da presença europeia em África. Para ele, esse discurso do isolamento/descobrimento de África não passa de uma história falsificada.

Assim, essa visão limitada sobre o mundo e consequentemente, sobre o continente africano, logo, viria se tornar convencional e/ou universal dentro e fora das universidades. E sabe-se que um discurso como esse apaga e nega a existência de grandes impérios e civilizações antigas dentro do continente africano. Porque o que era desconhecido para os europeus eram conhecidos para nós africanos. Hamenoo enfatiza que as viagens de descobertas foram mais na verdade para os europeus e não pra nós, os africanos (HAMENOO, 2008).

Com esse comentário de Hamenoo, conseguimos perceber que o desconhecimento da história, da cultura sobre as sociedades africanas está em grande medida nas sociedades não africanas, pois, os africanos desde sempre tiveram um conhecimento sobre suas culturas, suas histórias e sociedades e concomitantemente, sobre si mesmos. Como a máxima que se tornou viral mundialmente e que erroneamente foi atribuída aos gregos que dizia “conheça-te a ti mesmo”, frase que era encontrada nas paredes das entradas dos templos e das escolas iniciáticas do antigo Kemet (atual Egito) onde muitos gregos estudaram.

Desse modo, assim como não é coincidência o desconhecimento sobre a história, cultura e espiritualidades africanas, também não é um acaso a ausência ou o desconhecimento das epistemologias africanas. Tudo isso é um projeto que visa perpetuar o racismo epistêmico dentro e fora das universidades. Pois, se sairmos às ruas e fizermos um experimento com pessoas na rua e pedir que elas falem sobre o que elas pensam sobre “África” e, o mesmo, fizermos sobre as epistemologias africanas, entre as respostas perceberemos um desconhecimento. A maioria das pessoas tem a ideia que a África é um ambiente dominado pela natureza, o que é, no mínimo, um desconhecimento. Se esquecem que “a vida humana tem

uma longa história no continente; a paisagem africana, como em quase todos os lugares, é profundamente marcada pela presença e trabalho de humanos” (FIGUEIREDO, 2011).

Compreendendo as epistemologias e desfazendo equívocos

Todos os povos do mundo têm e produzem epistemologias próprias, que são os seus conhecimentos endógenos e estes são sempre importantes para as suas vidas quotidianas. E estas epistemologias são usadas cientificamente, filosoficamente e de forma re/corrente, no dia a dia. Entretanto, “há, pois, em todas as sociedades dentre todas as epistemologias uma que vai prevalecer, a que garante uma ação adequada na totalidade em que os indivíduos se inserem. Um conhecimento que se vai transmitindo de geração em geração, um conhecimento que é simultaneamente expresso e tácito” (KAJINBANGA, 2008, p. 6).

E nós sabemos, por via de constatação seja dentro e fora das universidades que, a epistemologia ocidental tem subestimado certas formas de conhecimento, centrando-se na classificação de conhecimentos que se embasam nas suas formas de produzir suas epistemologias. Desse modo, todas as epistemologias que são produzidas, sejam filosóficas ou científicas, têm uma base ou gênese que é o lugar onde ela é pensada, produzida e vivida. Pois, é a partir daí onde tudo começa, e as epistemologias africanas não fogem disso, por isso, penso ser relevante colocar aqui duas questões que penso serem importantes quando o assunto trata das epistemologias africanas que são: a “universalidade dos conhecimentos endógenos” e a “importância de África na produção de conhecimentos”.

A universalidade dos conhecimentos endógenos, refere-se ao uso do conhecimento local para compreender outras realidades do universo, mas não a defini-la, e quanto a importância de África na produção de conhecimentos, ela se torna fundamental na medida em que se pretende contribuir para uma visão mais ampla sobre como outros povos não europeus vivem, pensam,

sentem e produzem suas epistemologias. Se cada epistemologia que é produzida e é pensada numa realidade específica, mas isso não retira a possibilidade dela servir em alguns momentos para outra realidade, já que as epistemologias não se desligam em nenhum momento da universalidade.

Quanto a universalidade das epistemologias africanas, Mudimbe (2019) nos traz um relato muito pertinente que comprova sobre a universalidade das epistemologias africanas no livro *Invenção de África*, onde ele nos conta que certa vez, em 1983, Carl Sagan, professor de Astronomia na Universidade Cornell dos Estados Unidos da América, assumiu a tarefa de conferir a validade da cosmologia Dogon. Sagan começa confessando sua surpresa e ele diz o seguinte: “Em contraste com quase todas as sociedades “pré-científicas”, os dogons afirmam que tanto os planetas quanto a terra giram em seus eixos e revolvem ao redor do sol” (SAGAN, 1983, p. 81 *apud* MUDIMBE, 2019, p. 39).

Esse comentário do professor Carl Sagan reflete o pensamento de muitos intelectuais e universidade no ocidente e também mostra a ignorância e o etnocentrismo que paira na cabeça dos ditos intelectuais ocidentais e na produção do conhecimento nas universidades ocidentais. Ao afirmar sociedades “pré-científicas” está a dizer que há um nível ou um estágio que as sociedades devem passar para se tornarem científicas ou para que seus conhecimentos sejam validados cientificamente por eles, euro-americanos.

E é sobre esta arrogância dos intelectuais e da universidade ocidental que trago para discussão, pois, no caso de Sagan, ele não conseguiu compreender como uma sociedade que não vivia como eles, não estudava como eles e não tinham uma estrutura que chamam de Universidade como na América, conseguiria produzir tais conhecimentos sem usar as metodologias acadêmicas e científicas que os euro-americanos usam nas suas produções científicas nas universidades.

E segundo Mudimbe, ele reafirma que os Dogons vão muito além nos estudos astronômicos. Eles afirmam que Júpiter tem quatro satélites e que Saturno é envolvido por um anel, os dogons representam os planetas movendo-se corretamente em orbitas elípticas e não circulares (MUDIMBE, 2019). E nisso tudo que os dogons produziam o mais surpreendente para Carl Sagan parece ser o seguinte:

Os Dogons afirmam que Sirius tem uma estrela companheira escura invisível que orbita Sirius [...] uma vez a cada cinquenta ano. Eles dizem que a estrela companheira é muito pequena e muito pesada, feita de um anel muito especial chamado “sagala” que não é encontrado na terra. O fato notável é que a estrela visível realmente tem uma companheira, extraordinariamente escura, Sirius B que a orbita numa órbita elíptica uma vez a cada 50,04+/- 0,9 anos. Sua matéria está num estado chamado “relativisticamente degenerado” que não existe na terra, e como a eléctron não estão ligados aos núcleos nessa matéria degenerada, ela não pode ser descrita apropriadamente como metálica (SAGAN, 1983, p. 83 *apud* MUDIMBE, 2019, p. 37).

Assim, é mais do que comprovado que o continente africano sempre deu seu contributo científico ao mundo, mas o etnocentrismo epistemológico ocidental impede com que tais conhecimentos sejam produzidos em suas universidades, pois, muitas delas foram descobertas e produzidas muito antes dos europeus. E isso quebra o mito que o conhecimento que os Dogons e os outros povos africanos produziam sobre astronomia e tantos outros assuntos eram de extraterrestres.

Entretanto, a hipótese de Carl Sagan sobre o conhecimento Astronômicos dos povos “primitivos e pré-científico” pertencem ao modo de pensar do século XIX sobre os povos não europeus. E “em nome do poder e do saber científico se revelam no etnocentrismo epistemológico: que é a crença de que não há nada a se aprender cientificamente com os povos não europeus a não ser que seja nosso ou que venha de nós” (MUDIMBE, 2019, p. 40).

E esse pensamento sensação de arrogância e prepotência se verificou desde os primeiros exploradores que chegaram no território africano ao narrarem as suas cartas de viagens de

tudo que eles viam nas terras que chegavam. Mudimbe (2019) comenta que estes exploradores não revelavam alteridade, eles olhavam para as realidades encontradas como a distância que separa a selvageria da civilização na linha diacrônica entre os primitivos/atrasados dos desenvolvidos ou em progresso.

E Thornton (1983 *apud* MUDIMBE, 2019) também afirma que a “descoberta de África” só foi uma descoberta no/para o papel. Pois, se os grandes viajantes não tivessem escritos nada, hoje não se diria que eles descobriram qualquer coisa. No entanto muitos dos escritos de viagens dos pensadores que o ocidente venera hoje, só são o que são porque escreveram na visão etnocêntrica as epistemologias que eles encontravam nas terras desconhecidas.

Epistemologias africanas e as nuances coloniais nas universidades

Ter autoridade ou se auto atribuir a autoridade de ser aquele que define o que o outro pode ser e o que é ou não é um conhecimento científico, para uns é demonstração de poder, e o colonialismo torna-se o projeto de poder a ser pensado para efetivação do poder além do físico, que também foi efetivado por/nos discursos escritos por quem define. E discurso escrito, me refiro aqui, como sendo todo conhecimento que é produzido para manter o domínio sobre os outros.

O desenvolvimento da ciência europeia surge carregado de etnocentrismo epistemológico, desde as ciências humanas até as biológicas, muitas delas foram usadas para estratificar, definir, classificar as culturas e os povos com modo de vida diferente. Como prova disso é o que Mudimbe (2019) nos conta que com o desenvolvimento da Antropologia, que até ao final do século XVIII era procurado nas narrativas dos viajantes, sofre agora um giro radical. E a partir disso, ela (a antropologia) se transforma num sistema político de poder-saber visível (MUDIMBE, 2019).

Nessa linha de raciocínio, até os próprios estudos etnográficos se embasaram na lógica de poder que visava classificar, definir e estudar outros povos com fim meramente de obtenção de domínio do povo estudado. E sobre isso Foucault nos disse o seguinte:

A etnografia se enraíza, com efeito numa possibilidade que pertence propriamente a história de nossa cultura, e ainda mais a sua relação fundamental com toda história. A etnologia [...] só assume suas dimensões próprias na soberania histórica [...] do pensamento europeu e da relação que põe confrontá-la todas as outras culturas como a si mesma (FOUCAULT, 1973 *apud* MUDIMBE, 2019, p.41).

Mudimbe (2019) vai usar a expressão “gênese africana” para formular hipóteses sobre o local epistemológico da invenção de África e seu significado para os discursos coloniais sobre África. A ciência antropológica teve sua gênese, nos diz Mudimbe, “no quadro da ideologia mercantilista durante o século XVIII que as colônias [...] só tinham valor enquanto trouxessem benefícios materiais para metrópole”.

Com esses argumentos fica muito mais fácil perceber o etnocentrismo epistemológico europeu desde os tempos das expansões marítimas e do mercantilismo. Já se percebia a arrogância onde eles definiam que tipo de conhecimento seria validado ou não, pois, eles só poderiam usar o conhecimento, ou melhor, as epistemologias dos povos “inferiores” colonizados, se eles trouxessem alguns vários benefícios para as metrópoles dos colonizadores. E muitas vezes não se dava crédito às sociedades ou povos não europeus que produziam tais conhecimentos/epistemologias.

A partir desse ponto de vista, várias escolas científicas europeias usaram suas ciências e seus métodos científicos como fim de guerra com intuito de descrever e definir os “primitivos” a partir dos vieses e tendências que lhes favorecessem. Como nos escurece Mudimbe (2019), por exemplo, que desde o final

do século XVIII, as ciências naturais serviram como modelos para implementação progressiva e hesitante das ciências sociais (MUDIMBE, 2019).

Concluindo a discussão

Devo confessar que me adaptei com notável facilidade as condições de vida da minha jaula. [...] Eu me acostumei tão bem a essa situação que, por mais de um mês, não fiz nenhuma tentativa séria para acabar com ela. (BOULLE, P. Planeta dos macacos)

Essa frase acima tem uma grande significância para o que estamos abordando, as jaulas podem ser entendidas como o processo de escravidão e colonialismo e imperialismo epistêmico que o continente africano foi submetido. E ao mesmo tempo, ela significa que mesmo depois desse processo histórico, as epistemologias ocidentais ainda se trancam em jaulas e não permitem a entrada e nem o diálogo com as demais epistemologias não ocidentais, no caso as africanas.

Já se constatou na história que as disciplinas hoje estudadas nas universidades são as mesmas que um dia foram usadas para contribuir no processo colonial, serviram para categorizar e ajudar definir como “inferiores”, “primitivos” e não “civilizados” os povos e as culturas que não eram as europeias. E estas disciplinas ainda estão presentes nas grades curriculares. As disciplinas que estariam livres, ainda estão (presas) em grades, e as disciplinas que abordam sobre as epistemologias africanas são colocadas e oferecidas como opcionais/optativas.

Pensar em descolonizar as universidades é retirar do centro as epistemologias coloniais e eurocêtricas. Para assim se conhecer e conceber outras formas de fazer ciência, de se viver e de observar o mundo e a realidade que nos envolve. Assim, como a religião, as epistemologias eurocêtricas nas universidades também se dogmatizaram. Se tornaram um mantra inquebrável e inquestionável, mas estas epistemologias não são mais do que

um produto humano, foram os humanos quem criaram lá atrás, no início, para dominar e hoje podemos negar e apresentar outras propostas de se produzir epistemologias.

E com a implementação das epistemologias africanas dentro das universidades exigirá também implementação de bibliografias e livros dentro das bibliotecas que trazem estas perspectivas, aumento do número de disciplinas e que por consequência, aumentará o conhecimento sobre e também produções que não somente vão na direção das epistemologias ocidentais.

Portanto, inserir as epistemologias africanas dentro dos vieses e do paradigma epistemológico africano é pluralizar o ensino, pesquisa, extensão e os modos de saberes e produzir ciência dentro das universidades. Negar a presença destas epistemologias é negar sua origem e seu continente e também é negar a existência/presença daqueles que descendem do continente africano. No entanto, a problemática que levanto não é o abandono ou a negação da epistemologia ocidental, mas sim trazer para o diálogo, para o debate e das discussões sobre aquilo que se produz dentro e/ou fora das universidades. Questionando, assim, o eurocentrismo e o etnocentrismo epistêmico e o epistemicídio que se tem produzido dentro ou fora dos espaços universitários.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos *no* imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cad. AEL*, v. 14, n. 26, p. 12-47, 2009.

FIGUEIREDO, Antônio Dias. Inovar em Educação, Educar para a Inovação. In: Domingos Fernandes (Org.), *Avaliação em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social*

Incontornável, Pinhais, Brasil: Editora Melo 2011.

GIRARD, Renê. Totem e Tabu e as interdições do Incesto. In: GIRARD, Renê. **A Violência e o Sagrado**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HAMENOO, Michael. A África na ordem mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 109-131. Coleção Sankofa – Volume 1.

KAJINBANGA, Victor; PIMENTA, Carlos. Epistemologia dos Estudos Africanos. **Revista Angolana de Sociologia**. 2008. MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2019.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É PARA ONTEM

Adriana Rodrigues de Barros
Iraneide Soares da Silva

Introdução

Este estudo surge a partir do interesse comum das autoras na obra de Leandro Roque de Oliveira, o Emicida, e por pesquisarmos História e Cultura Afro-brasileira e Afrodiaspórica, e pela necessidade de dinamizar nossa atuação em sala de aula com a utilização de diferentes recursos pedagógicos. Iremos direcionar nossa abordagem especificamente para a disciplina História e pretendemos discutir a constituição do documentário *AmarElo: É tudo pra ontem* (2020) que, em grande medida, apresenta-se como resultado artístico simbólico e inspirador da prática docente na sociedade contemporânea. Considerando as ideias de Teixeira e Lopes que:

O cinema é a expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre o mundo. Uma ideia histórica, social, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio do qual compreendemos e damos sentido as coisas, assim como as ressignificamos e expressamos. (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p.10)

Realizamos uma análise fílmica do documentário *AmarElo: É tudo pra ontem*, um produto comercial, destinado ao entretenimento, mas que pensando além do lugar comum, buscaremos compreender a sua dimensão pedagógica. Através de uma análise fílmica devem ser considerados aspectos internos e externos ao filme. Os internos se referem aos elementos da linguagem audiovisual que darão forma ao produto. Já os externos estão ligados às temporalidades. É preciso levar em conta a época que o documentário retrata, o período econômico,

social, cultural em que ele é produzido, e o tempo da arte, que se refere ao movimento do cinema ao qual os filmes fazem parte. (MOMBELLI, 2014, p. 3)

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade sob a marca do visual. Onde nossa vida é cada vez mais invadida por uma profusão voraz de imagens. Entendemos que essa rica linguagem visual também pode estar a serviço da práxis pedagógica. Nessa perspectiva, inserir um filme documentário nas aulas para explorar as suas múltiplas possibilidades (temas, conceitos, contextos, periodizações e configurações espaciais) balizaremos o saber escolar adquirido e o saber do mundo vivido – para permitir um diálogo mais amplo com e entre os estudantes.

Ao partirmos do pressuposto de que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2011, p. 75). Portanto, o documentário cumpre o seu papel didático e social por ser um rico material de arquivo e animações didáticas, articulados sob a locução do próprio Emicida, constroem uma leitura panorâmica da história do povo negro e suas manifestações entre nós, especialmente na cidade de São Paulo. Revelam-se como uma verdadeira aula de história sobre a luta do movimento negro por visibilidade.

Para além da mera utilização de filmes em aulas de História como ilustração de aula e conteúdo, a correta utilização dos documentários enriquece a prática pedagógica, a torna mais dinâmica, crítica e participativa, ou seja, uma aprendizagem significativa. A esse respeito Pinsky e Pinsky apresentam o seguinte posicionamento:

Quando o aluno sentir a História como algo próximo a ele, mas terá vontade de interagir com ela, não como coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer o verdadeiro poder transformador da história. (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 28)

Em nossas palavras introdutórias reafirmamos a importância do documentário para o combate ao racismo que gera e perpetua desigualdades sociais, econômicas e educativas. E a importância de uma educação de qualidade para o crescimento de todos. Esperamos que este texto estimule mais do que boas reflexões, oferecer subsídios pedagógicos colocarmos em prática uma educação antirracista.

Amar é um elo / entre o azul / e o amarelo

“Os curiosos terão o prazer em descobrir minhas conclusões, confrontando obra e dados. Para quem me rejeita trabalho perdido explicar o que antes de ler, já não aceitou...”, diz a frase de Mário de Andrade que abre o documentário *AmarElo*.

A partir do lançamento do álbum *AmarElo*, em 2019, o rapper e ativista Emicida (laureado no Grammy latino de 2020 como autor do melhor álbum de rock ou música alternativa) realizou um projeto que é simultaneamente artístico e intelectual, o documentário “*AmarElo – É tudo para ontem*”, foi lançado pela plataforma de streaming Netflix no dia 8 de dezembro de 2020, é a mescla da narrativa pessoal da construção do álbum com a memória de marcos históricos e culturais do Brasil e incita um exercício cada vez mais necessário: a conciliação entre o conhecimento, a política e o afeto.

O documentário nos ajuda a rever como a nossa história vem sendo contada e tentar nos distanciar do erro que cometamos até aqui, o chamado perigo de uma história única como bem enfatiza Chimamanda Ngozi Adichie. Pois nossas histórias importam sim, e infelizmente têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar e reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2019 p. 32)

Além da aula de História do Brasil, o filme-documentário também aborda temas que contemplam diversos componentes curriculares, como quando trata da Gentrificação e o processo

de afastamento de pessoas negras para espaços periféricos na cidade de São Paulo, configurando assim uma realidade comum em diversas cidades brasileiras, mas marca a formação de São Paulo. Trata também de filosofia, religiosidades, artes e cultura brasileira, ou seja, uma abordagem interdisciplinar.

A sensibilidade para as questões raciais pode ser observada na própria escolha do título, AMARElo, em referência ao poema de Paulo Leminski (2013). Passando pela lógica de que há classes e cores de pele e gênero dentro dessas classes, que podem viver em harmonia desde que haja interesse de todos nessa integração, ou seja, no discurso e na prática de Emicida é a chamada “interseccionalidade” defendida por Lélia Gonzalez .(RATTS; RIOS, 2016, p. 447)

O documentário está dividido em três atos, no primeiro, intitulado Plantar, ele faz esse resgate histórico mostrando o samba, a representação negra na Semana da Arte Moderna de 1922 e o chamado neosamba, gênero que ele define como o incorporador em AmarElo. O samba é apresentado como existência/resistência de negras e negros desde a abolição inconclusa de 13 de maio de 1888 e que recupera as experiências da quilombagem como falada por Clóvis Moura (2001)

Retomando a história do sambajunto à do hip-hop, o músico une duas expressões do pensamento negro complementares. O samba tem olhar para as realidades das periferias – físicas e sociais – desde a sua origem, contado a sua história e expressando o seu valor, misturando a melancolia e a alegria que marcam a capacidade de agência dos sujeitos desses lugares. O hip-hop, surgido como um gênero de denúncia e contestação é capaz de mobilizar gerações em defesa de direitos e da retomada da autoestima. Combinar esses dois ritmos é, como ele afirma, uma forma de devolver a alma para cada um dos seus irmãos. Isso significa, em primeiro lugar, um olhar mais complexo para a população negra e pobre do Brasil.

Como evidenciado no documentário, o povo negro não foi o grupo a ser educado na direção da sua libertação, mas desde sempre foram agentes dela, tanto por meio das interpretações de sua própria realidade e da sociedade de uma forma mais ampla, como pela sua atuação política. *“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”*. Por outro lado, não são heróis e heroínas sobre-humanos, mas pessoas que cotidianamente sofrem os impactos da estrutura de hierarquias de raça, gênero e classe.

O segundo ato do longa-metragem é Regar, onde o destaque fica para as contribuições do ativismo negro, a partir do surgimento do Movimento Negro Unificado e da história do ato na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo em 1978. Quando, em plena ditadura, os ativistas lutaram contra a discriminação racial. Daí a escolha pelo espaço para a realização do show do disco. O último ato do documentário é Colher e mostra os desdobramentos da “ocupação de espaço” e a consolidação de Emicida e de AmarElo. Tudo de forma muito coletiva.

História do Brasil sob a ótica do povo negro

Vamos parar para pensar como alguns espaços históricos ainda são racialmente e socialmente segregados. E essa situação configura o que conhecemos como desigualdade racial.

O Brasil acumula um histórico de desigualdade, dada às condições como foi constituído, a partir de invasão, com a exploração do trabalho de indígenas e de milhões de africanos trazidos para fins de total escravidão, bem como pela negação de acesso a bens e direitos básicos para a sobrevivência dos recém-libertos no período posterior a oficial Abolição da Escravatura, o que contribuiu para o empobrecimento da população negra e para colocação desta nos piores patamares de desigualdades¹

1 Com base nos dados da PNAD Contínua 2019, e no estudo Síntese de Indicadores Sociais, 2020, informações disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

até os dias atuais. Por isso não podemos perder de vista esse processo histórico que tem um papel definidor do “*lugar*” da pessoa negra na sociedade Brasileira.

O filme literalmente desenha (para que todo mundo entenda de uma vez por todas!) como o processo histórico da escravidão no Brasil foi extremamente desumano, cruel e deixou marcas profundas na sociedade brasileira e mundial, contribuindo para a consolidação do atual sistema econômico. Emicida aborda as questões de ancestralidade da população negra brasileira, mesclando suas próprias vivências familiares com outras histórias, a fim de mostrar como espaços como o próprio Teatro Municipal foram e ainda são extremamente segregados. Muitas pessoas pisaram no espaço pela primeira vez durante o show que foi base para a produção do documentário.

No início da década de 1920, vive-se uma imensa tensão social e política. O pacto que originou o sistema político brasileiro está em frangalhos: insatisfação em todos os poros da sociedade; manifestações de trabalhadores e de seus sindicatos são fortemente reprimidas; classes médias e setores burgueses expressam seu descontentamento; uma epidemia devasta as cidades. O governo reacionário encontra-se paralisado e atua com contenção, força e repressão contra os setores opositores e seus partidos. Não raro é desenhado como saída um autogolpe de Estado, os setores da situação e da oposição discutem a emergência de um novo pacto federativo e de uma nova constituição.

Às vésperas do centenário da Independência, uma parte da classe dominante quebra a regra e apresenta à sociedade um manifesto expressando o que deve ser discutido no país: o Brasil Oficial e Real se depara com a questão do negro, dos indígenas, das classes trabalhadoras, das mulheres, da brasilidade. Diversos temas são colocados em pauta através da música, das artes plásticas, da poesia e da literatura criando um imenso alvoroço, questionando-nos o futuro, as incertezas e o Brasil.

Esse era o ambiente conjuntural da Semana de Arte Moderna de 1922, guardada a devida distância, nos lembra um pouco do que estamos vivendo hoje: a sociedade está passando por uma imensa transformação social e estrutural e exige uma nova forma de organização e de rumos.

Hoje 200 anos depois da Independência, e estamos vivenciando num cenário político tenebroso, com um governo reacionário, apontando para uma contrarrevolução restauradora, capaz de bloquear as diversas demandas existentes na sociedade brasileira. A pauta oficial depara-se com a pauta real e é nesse ínterim que o filme *AmarElo - É Tudo pra ontem* abre um debate muito importante à sociedade brasileira: o filme é acima de tudo uma proposta política; é um texto (manifesto) político.

“Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro...” — o final, não por acaso, o momento mais apoteótico do show do Theatro Municipal é aquele em que o cantor se junta no palco à *drag queen* Pabllo Vittar e à cantora trans Majur e os três repetem inúmeras vezes, como um mantra, como um brado, o refrão da música *Sujeito de Sorte* de Belchior, fazendo aflorar o sentimento o que Paulo Freire sabidamente chamaria de *esperançar*.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. É esperança do verbo *esperar* não é esperança, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, s. p.).

Personagens negros são apagados dos currículos escolares

O Brasil ainda se apresenta ao mundo como uma democracia racial, como se fosse o resultado de uma mistura harmoniosa de raças, o que faz com que o combate ao racismo não seja uma prioridade no país.

A nossa educação formal fortalece a ideia de uma humanidade branca universal, que nada mais é do que o olhar europeu sobre o mundo. Com isso, os currículos escolares

omitem diversos personagens negros relevantes para a história nacional. Afinal os africanos e indígenas não deram simplesmente uma contribuição ao país, mas são a base da nossa cultura.

AmarElo foca na contribuição dos negros — e não brancos — na construção da brasilidade, que foram silenciados pelo racismo. Ao contar a história de pessoas como Lélia González (1935-1994), importante ativista em discussões sobre as relações entre gênero e raça, Joaquim Pinto de Oliveira (1721-1811), mais conhecido como Tebas, um dos arquitetos mais importantes do século XVIII em São Paulo, os Oito Batutas, o primeiro grupo de música popular brasileira a conseguir projeção internacional, e Ruth de Souza (1921-2019), atriz histórica do teatro e da televisão, primeira mulher negra a protagonizar uma telenovela, *Emicida* dá importante destaque ao reforço da identidade negra brasileira e de seus nomes fortes.

Define nesse histórico que por mais que os negros e todos os “não brancos” tenham sido recusados e marginalizados, eles deram através da arte, e de suas habilidades, contribuições importantíssimas — não raras vezes negadas — à construção do Brasil. Depois temos uma descrição sociológica de São Paulo e do Brasil; nesse momento, o filme mostra, ainda, como vem sendo travada essa luta, como ela continuará sendo travada: a arte e a música é um locus fundamental para enfrentar a perseguição e a marginalidade históricas.

O filme–movimento ganha ação e enfatiza o seu papel ideológico quando é mostrado através dos cânticos católicos como uma borracha que ataca e visa apagar a memória dos negros e dos indígenas e de suas religiosidades e crenças na formação histórica do Brasil. Descreve como as classes dominantes veem o lugar do pobre e como ele deve pensar e ser pensado enquanto pobre e negro (ou não branco).

O filme resgata a bandeira modernista e o desejo de pensar um Brasil inclusivo e não racista, usa o Teatro Municipal, palco de fundação do modernismo, como espaço para refletir uma

nova modernidade e um novo manifesto antropofágico e é ali numa plateia misturada que é mostrado o novo enredo e seu novo ritmo. Do lado de fora, os que não puderam entrar (ou pagar) assistem, cantam e dançam também.

O sentido político e direcional toma conta quando Emicida, e o público, saúda a Federação dos Homens de Cor (FHC) da primeira metade do século XX e, também, a presença no show de Fátima, Militão Barbosa e outros membros do ato de fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) que, nas escadarias do Municipal em 1978, denunciou a perseguição e a marginalização dos negros e não brancos no Brasil. Nesse instante, a impressão que tivemos é que eles pegaram e mantêm firme a bandeira de lutas dos direitos sociais dos negros e outros grupos não brancos.

E mais que isso, o filme mostra a necessidade de reatualização da Semana de Arte Moderna, contando com outros setores, que, na época, não tinham voz como os negros, os trans, as mulheres e os indígenas. Ou seja, AmarElo mostra que irão disputar a hegemonia do bicentenário da Independência, propondo um amplo leque de manifestações artísticas e multiculturais capaz de contrapor a comemoração desenhada pela direita e pelo Brasil oficial.

Por fim, a boa produção e a excelente direção de Fred Ouro Preto, que conseguiu fazer um documentário bem movimentado contando ainda com uma miríade de artistas e personalidade de hoje e do passado.

O racismo que limita

“Achar que minhas mazelas me definem é o pior dos crimes, é dar troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir”; “Não sou o alvo do racista, sou o pesadelo dele”; “Eu decido se vocês vão lidar com o King ou vão lidar com o Kong”; “Quem casou com a tempestade não se liga em guarda-chuva”. Com essas falas, a arte de Emicida, longe de se entregar a uma posição de passividade e lamentação, exibe uma vitalidade ativa, de revolta e clama por mudança. (Nosso Grifo)

Como já enfatizado anteriormente, o filme de Emicida aborda a questão da discriminação racial com maestria, ilustrando como ela marca e marcou o passado do Brasil e ainda se manifestam no cotidiano. A exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU), que sofreu muita repressão em seu desenvolvimento – repressão policial inclusa – e até os dias de hoje ainda sofre com posturas racistas da sociedade civil e das instituições governamentais.

Situação essa conceituada por Silvio Almeida (2019) como racismo estrutural, que defini os que ficaram à margem, os que serão discriminados e não terão acesso à direitos, aos bens sociais, à educação e à renda.

Apesar de mudanças nas leis, escola ainda perpetua preconceitos. Na realidade educacional brasileira existem muitas negações/omissões no currículo da escola que podem contribuir para a existência da desigualdade racial no contexto escolar. Com a lei 10.639, sancionada em janeiro de 2003 no Brasil, tornou obrigatório no ensino fundamental e médio o estudo da história e cultura afro-brasileira. Ficou estabelecido que os alunos devem aprender a respeito da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o papel do negro na formação da sociedade nacional.

Neste sentido, a lei 11.645, de março de 2008, por sua vez, acrescentou à legislação a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígenas. Ambas as leis alteraram, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil da educação básica ao ensino superior.

No entanto, a despeito dessas conquistas no plano legal institucionais - algumas das quais infelizmente ameaçadas ou esvaziadas nos últimos anos -, ainda permanece o abismo social que reserva à população negra, constituída por pardos e pretos, os piores indicadores sociais.²

2 Com base nos dados da PNAD Contínua 2019, e no estudo Síntese de Indicadores Sociais, 2020, informações disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em 09 de junho de 2022.

Adriana Rôdrigues de Barros - Iraneide Soares da Silva

Ainda assim, quase 20 anos depois de sancionada a primeira lei, os livros escolares ainda reduzem a história dos negros no país à época da escravidão, retratando-os como coadjuvantes passivos, incapazes de alterar o próprio destino. Então, faz-se necessário a utilização de recursos pedagógicos que valorizam a identidade e a trajetória de todos os povos que formam o país, ao invés de tomar a visão do colonizador como a dominante. E romper com o silêncio escolar como tão bem cita Eliane Cavalleiro:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola.[...] O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos afrodescendentes quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres. (...). Portanto, como professor ou cidadãos comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial, se desejamos realmente ser considerados educadores e sujeitos de nossa própria história. (CAVALLEIRO, 2005, p.11-12)

Portanto, inclusão de filmes como *AmarElo – “É Tudo pra Ontem”*, nos planejamentos significa promover uma educação antirracista, é um caminho não apenas para reconstruir a escola, mas para melhorar a vida de todos. Levando em consideração que a escola representa um microcosmo social e é composta por atores que têm e terão impacto e poder de mudança no mundo, é essencial que crianças e adolescentes se sintam seguros, respeitados e valorizados em suas diversidades. Ou seja, fomentaremos a justiça curricular.

“Tudo, tudo, tudo que nóiz têm é noiz”

Em meio a resgates históricos, reflexões sobre a contemporaneidade, elementos biográficos e bastidores de gravações... um show. Mas não é qualquer show. É um momento

histórico, de ocupação de espaços e ressignificações. Ali, tudo importa, incluindo as pessoas que compõem a plateia. Emicida demanda transformação estética com AmarElo no sentido de que é nas imagens cotidianas que a mudança se faz. Não foi no alto escalão do governo que o samba se fez e transformou o nosso país, mas na rua, no cotidiano, nos elos e nos prazeres de viver.

O documentário traz reflexões sobre ancestralidade, cultura, sociedade, valores, negritude e comportamento humanos, ilustrando de onde esses fatores se originam e como ainda se manifestam em nosso cotidiano. A frase chave do filme tem profunda conexão com a filosofia iorubá: *“Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que arremessou hoje”*. Essa máxima iorubá é a exata dimensão do que é lutar contra o racismo estrutural. O problema é que muita gente atira pedra para resolver problemas atuais como se fossem coisas do tempo de hoje.

Na concepção preta de tempo há um continuum em que os processos históricos constroem as condições objetivas para a gente atuar - ou fazer história como diria Karl Marx. Atirar a pedra hoje para mudar ontem é uma ação revolucionária, pois significa mudar as condições nas quais atuamos. Quem fica preso a dimensão da experiência pessoal, vai atirar pedra contra uma rocha já solidificada. Pode até conquistar likes ou lacrar no mundo midiático das batalhas das narrativas, mas vai mudar pouco. O mundo não começa com nossa existência e nada mais branco que desprezar a importância da ancestralidade. Emicida mostrou como se constrói um olhar preto sobre a nossa realidade.

O filme é encerrado com a repetição em coro da frase *“tudo que nóiz tem é nóiz”*, conectando todos os elos do mapa mental que o documentário propõe. Não é nada distante, é simples e talvez por isso tão difícil de enxergar, mas, AmarElo consegue tornar esse simples e cotidiano em algo merecidamente enorme e urgente.

Considerações finais

AmarElo não foi o primeiro e não será o último documentário a resgatar a jornada de sobrevivência, luta e vitórias dos negros brasileiros. Antes dele, outros trabalhos guardaram essa história em película e videotape.

Sabemos que a história do movimento negro não passa pelos bancos escolares e universidades, passa pela tradição da contação de história, mas em tempos de globalização e mundo digital, o griô³ é eletrônico e a utilização do meio audiovisual é uma forma de fala, passando de geração em geração as histórias do nosso povo negro, no Brasil e, também, para fora dele, por estar disponível, para mais de 190 países do mundo. Então, o documentário “AmarElo” é aula sobre o passado e ferramenta potente para o futuro.

AmarElo se configura, portanto, como um dispositivo fomentador de um debate atrasado e excepcionalmente necessário. É produto que deveria circular em todos os espaços, em especial, nas salas de aula, até porque, segundo o próprio Emicida, “*todas as nossas chances de consertar os desencontros do passado moram no agora*”. Por isso, a educação antirracista é para ontem.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book.

AmarElo – É Tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto São Paulo, 2020, Netflix. (89 min.)

3 Griô, na África Ocidental, é o indivíduo que tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 36^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOMBELLI, N. F.; TOMAIM, C. D. S. Análise fílmica de documentários: apontamentos metodológicos. *Lumina*, [S. l.], v. 8, n. 2, 2015. DOI: 10.34019/1981 <https://periodicos.uff.br/index.php/lumina/article/view/21098>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis (org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: EDUFAL, 2001.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-48.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. In: CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (org.) *Pensadores negros – pensadoras negras: Brasil séculos XIX e XX*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. v. 11. (Coleção UNIAFRO)

TEIXEIRA, Inês A. C. e LOPES, José S. M. *A escola vai ao cinema*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

LEMINSKI, Paulo. *Toda Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS(AS) AUTORE(A)S

ORGANIZADORAS

Maria da Vitória Barbosa Lima

Professora do Curso de Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura (PPGSC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com pós-doutorado em Ciência da Informação (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba. Doutora (2010) e Mestre (2002) em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Organização de Arquivos (1996) e Graduada em História (1992) pela Universidade Federal da Paraíba. É pesquisadora voluntária do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), ambos da Universidade Federal da Paraíba. Participa do Grupo de Pesquisa em História, Educação e Narrativas Transnacionais da Universidade Estadual do Piauí atuando na linha de pesquisa História, Estudos sobre África e Diáspora Africana. Supervisora do Programa de Documentos Ameaçados, seção Paraíba-Brasil (2013-2020), administrado pela Biblioteca Britânica (Inglaterra). Tem experiência na área de Paleografia, sendo professora da disciplina; em História, com ênfase em História do Brasil Império, escravidão e diáspora africana; em Arquivologia, na organização de arquivos permanentes, com a participação no Projeto Resgate Barão do Rio Branco, entre outros.

Iraneide Soares da Silva

Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU; Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC; Graduada em História pelo UniCEUB/DF. Presidenta da

Associação Brasileira de Pesquisadorxs Negrxs/ABPN (2022-2024); Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Memória da Escravidão e do Pós-Abolição/SANKOFA/UESPI; Coordenadora Nacional do Consorcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros/CONNEABS (2020-2022) Pesquisadora filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)/ABPN; a Associação Nacional de História/ANPUH. Atuando principalmente nos seguintes temas: Escravidão Negra e Urbana Séc. XIX - Cidades atlânticas séc. XIX- São Luís do Maranhão Séc. XIX - Educação Tecnológica - Raça - Identidades - Lei 10639/03 - Relações Étnico-Raciais - Políticas de Ações Afirmativas - Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Brasil Colônia e Escravidão Negra – Mulheres negras afro-atlânticas e afro-diaspóricas.

AUTORE(A)S

Tatiana Raquel Reis Silva

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, Professora Adjunto do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História, Educação e Narrativas (PPGHEN-UEMA). Possui Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Cabo Verde (UNICV). Atualmente desenvolve investigação acadêmica centrada na dinâmica das relações de gênero em África, em especial, nos processos de ressignificação da(s) identidade(s) e empoderamento feminino, através do comércio informal transatlântico dos cabo-verdianos. Por dois anos discute questões de gênero, sexualidade, raça/etnia

Igor Santos Carneiro

Acadêmico em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pesquisador bolsista na área de estudos africanos vinculado ao NEÁFRICA (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão

sobre África e o Sul Global) do curso de História da UEMA e UFMA. Atualmente, desenvolve pesquisas que versam sobre as confluências literárias e culturais entre Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa, tendo como ênfase a formação das identidades nacionais em África a partir do século XX.

Jakelinne Nayade de Sousa Campelo

Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2011) e Especialista em História do Brasil pela Faculdade Montenegro (2012). Mestranda em História do Brasil pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí- UFPI.

Isadora Assunção Sousa Chaves

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Piauí (2022). Atualmente é Cuidadora da Prefeitura Municipal de Timon-MA. Tem experiência na área de História.

Marcelo de Sousa Neto

Professor e advogado (OAB-PI n. 15727), possui Pós-doutorado em História pela UFPI (PNPD/CAPES - 2015), Doutorado em História pela Universidade Federal do Pernambuco - UFPE (2009) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2003). Licenciado em História e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), possui ainda especialização em História Política (UESPI) e História Sociocultural (UFPI). É professor Associado do curso de História da Universidade Estadual do Piauí, atuando na graduação e na Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória - UESPI/UFRJ). É Professor Permanente da Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de História da Educação, História Política, História e Cidade, História das Religiões, Biografia, História e Movimentos Sociais e História do Brasil Imperial. Atualmente é Diretor da Editora da Universidade Estadual do Piauí e preside seu Conselho Editorial. É Coordenador

de Área de História, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Campus Clóvis Moura.

Gianne Carline Macedo Duarte Ferreira

Mestranda em Sociedade e Cultura (PPGSC/UESPI). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IFRO) e Estado, Movimentos Sociais e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2021) e graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2009). Tem experiência na área de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história do tempo presente, movimentos sociais, práticas comunitárias de saúde, educação, EJA.

Eva Erlene Franco de Sousa

Mestranda Profissional em História pelo Programa de Pós-Graduação em História - PPG/UEMA com atuação na Linha de pesquisa de Memória, Identidades e Saber Histórico Escolar. Pós-graduada em História do Brasil: Sociedade e Cultura pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduanda em Bacharelado em Direito pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UniFACEMA). Graduada em Licenciatura plena em História (2019) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Monitora voluntária e participante do Grupo de Pesquisa do Centro de Folclore e Arte Popular de Caxias (CEFOL). Servidora Pública pela UEMA.

Fabiana Leite da Silva

Especialista em História do Brasil: Cultura e Sociedade pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduada em Licenciatura plena em História pela UEMA. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Caxias/MA.

Sônia Maria Dias de Sousa

Graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo,

pela Faculdade Santo Agostinho - FSA (2011), Especialista em Gestão Cultural (UFRPE/2012), Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente (UFPI/2013). Servidora Pública Municipal de Teresina, aposentada em maio/2017. Experiência em Gestão Cultural como Presidente da Fundação Cultural do Piauí-FUNDAC (2003 - 2010) e Diretora Estadual de Políticas Públicas para as Mulheres do Piauí (2011-2013). Destaca sua experiência nas áreas de Educação, Cultura e Movimentos Sociais (especialmente com mulheres e negr@s). Ativista Social com ampla atuação na área de formação ministrando palestras, oficinas e cursos, principalmente nas temáticas étnico-raciais e de políticas para as mulheres. Na área Cultural iniciou sua experiência com grupos afros, atuando como produtora, compositora, vocalista e coordenadora, ampliando essa experiência através da Gestão Cultural durante 08 anos (2003-2010), expandindo essa atuação em âmbito local e nacional. Na área de Comunicação, soma experiência como Radialista e mais recentemente, como Jornalista. Atualmente presta Assessoria Técnica na Secretaria de Estado do Governo do Piauí desde janeiro de 2015.

Luciana Monteiro da Rocha

Sou graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Possidônio Queiroz - Oeiras (2014-2019). Durante a graduação fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto - Jogos Educativos (2015-2018). Desenvolvi pesquisas sobre “Literatura Afro-brasileira Infantil e Infanto-juvenil e a Lei 10.639/03”. Fui estagiária no Setor de Recreação do Serviço Social do Comércio (SESC) em Oeiras-PI (2018). Sou Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (2021-2022). Atuei durante três anos como Supervisora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Francinópolis-PI (2019-2022). Atualmente sou mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da UESPI (2022-2024).

Lucivando Ribeiro Martins

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará, na linha de pesquisa em Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, no eixo Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade. Mestre em educação pela linha de pesquisa Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e licenciado em Pedagogia na mesma instituição. Membro do Observatório das Juventudes e Violências nas Escolas, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania - NEPEGECI (UFPI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Gênero, Idade e Família - NEGIF (UFC), desenvolvendo estudos que tematizam sobre: Juventudes, Corpo, Gênero e Sexualidades na Educação. Coordenador do E-Resistência, Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Formação e Diferenças na Educação vinculado à Universidade Estadual do Piauí. Docente efetivo no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Possidônio Queiroz (Oeiras-PI)

Antonio César da Silva Pinheiro

Possui Graduação em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI, 2012), com Especialização em Ensino de História (UESPI, 2014) e Bacharelado em Direito (UESPI, 2020). Atualmente cursa Mestrado pelo ProfHistória (Uespi). Atua na educação básica - rede estadual de ensino do Piauí - desde 2017. Tem trabalhos apresentados em simpósios e diversos encontros - na área de História e Direito - produzindo discussões sobre cultura e direitos sociais

Pedro Pio Fontineles Filho

Doutor em História Social (UFC). Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da UESPI. (ProfHistória/UESPI). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB/UFPI). Mestre em História do Brasil (UFPI). Especialista em História do Brasil(UFPI).Graduado em Licenciatura Plena em História (UESPI). Graduado em Letras-Inglês (UFPI). Diretor de

Departamento de Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROP/UESPI, desde 2018. Atualmente, é Professor Adjunto - Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual do Piauí. Membro do Núcleo de Pesquisa em História e Educação - NUPEHED/UESPI/UFPI. Membro do Grupo de Pesquisa em História das Ciências e da Saúde - SANA/UESPI. Coordenador do Memorial Clóvis Moura - UESPI/CCM. Nos últimos anos, tem ministrado disciplinas, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, de cunho teórico-metodológico, como Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História e História das Ideias Políticas, além de disciplinas de pesquisa, como Métodos e Técnicas de Pesquisa em História, Monografia, Seminários de Pesquisa.

Antonio Eldo Silva

Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Atualmente é professor efetivo - Secretaria de Estado da Educação do Piauí e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Maior-PI.

Anderson Moraes Ferreira

Graduando em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atuou como bolsista de iniciação científica (PIBIC), financiado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Possui graduação em História / Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2012), mestrado em História pela Universidade Federal do Maranhão (2015) e doutorado pelo Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (2019). Trabalhou com história política e social das elites, famílias e sua participação na estruturação da administração imperial nos primeiros anos pós-Independência no Maranhão Oitocentista. Atualmente é bolsista fixação de doutor na UEMA, vinculada ao departamento de História e ao Programa de Pós-

graduação em História (PPGHIST), onde tem desenvolvido pesquisas sobre história do Brasil Império, ensino de história, historiografia e livro didático. Atual diretora da Anpuh - Maranhão, gestão Esperança na luta

Larissa Maciel Silva

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Piauí(2022) e ensino-medio-segundo-graupela CETI João Henrique de Almeida Sousa(2017). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea.

Johny Santana de Araújo

Possui graduação em História Bacharelado (2001) e graduação em História Licenciatura Plena (2003) ambas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Mestrado em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2005), Doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2009), Pós doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí, é Membro do Programa de Pós-graduação em História do Brasil e do Programa de Pós Graduação em Ciência Política, ambos da mesma Universidade. É Sócio Honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB. É Miembro Correspondiente del Instituto de Investigaciones Históricas y Culturales de Corrientes - IIHCC, Argentina. Desenvolve pesquisas com ênfase em História do Brasil. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação do Estado Nação, História Militar, Forças Armadas do século XIX ao XXI, Guerras e Conflitos Contemporâneos, História das Relações Internacionais e História Política, Relações Sociais, Políticas e Econômicas no Piauí do século XIX, Escravidão no Brasil do século XIX, Imprensa no Brasil do século XIX. É líder do Grupo de Pesquisa: Núcleo de História, Memória, Sociedade e Política e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em História do Piauí Oitocentista, ambos cadastrados junto ao CNPq. É tutor do Programa de Educação Tutorial/PET, do Curso de Licenciatura em História/UFPI.

Josanny de Carvalho Cavalcante

Graduada em História, pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. Possui Atuação no Programa de Iniciação à docência (PIBID), no período de 2018 a 2020. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica - subprojeto de História, no período de 2020 a 2022. Professora estagiária de História pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Atualmente, pesquisadora em ensino de História com ênfase no Museu do Piauí.

Mateus Henrique Silva Santos

Graduado em História, pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. Possui atuação no Programa de Iniciação à docência (PIBID), no período de 2018 a 2020. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica - subprojeto de História, no período de 2020 a 2022.

Alcebiades Costa Filho

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2002), Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1982). É Professor Adjunto II do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura - PPGSC/UESPI - Campus Poeta Torquato Neto. É associado à ANPUH (Associação Nacional de Profissionais de História). Membro do Núcleo de Documentação e Estudos em História, Sociedade e Cultura - NEHST/UESPI e do Núcleo de Estudos em Memória e Acervo - NEMA/UESPI. Membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Multidisciplinar Terra de Pretos, do Conselho Consultivo da Revista Vozes, Pretérito e Devir (Qualis B3) e do Conselho Científico da Revista Humana Res. Ganhador do concurso literário Novos Autores: prêmio cidade de Teresina - 2006. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Escravidão,

História do Piauí, História e Literatura, Historiografia, História da Educação, História da Alimentação

Ruan Matheus Martins Costa

Graduando em História-Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão- PIBEX/UEMA (2021/2022). Foi Secretário de Ensino, Extensão e Pesquisa no Centro Acadêmico de História da Universidade Estadual do Maranhão (2022). Atualmente é bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, Doutorado em Políticas Públicas em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Mestrado em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), Especialização em Historiografia Brasileira e Regional, pela Universidade Federal do Maranhão (1988) e Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1978). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de História e Geografia e do Mestrado Profissional História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de História: linguagens e formação docente e discente (EnsinaHistória), na linha de pesquisa Saberes históricos do espaço escolar, e do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM), coordenando a linha de pesquisa Educação e História da Educação. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas áreas de História e Educação, com pesquisa nos temas da história e historiografia do Maranhão, com destaque para a Balaiada, e no campo da história da educação, com pesquisas na área de políticas educacionais, estágio curricular, ensino de história, gestão democrática, com destaque para o projeto político-pedagógico e a a gestão colegiada.

Thiago Medeiros Fernandes

Mestrando em História, Cultura e Espacialidades (PPGHCE), pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (2016), pela Faculdade Latino Americana - FLATED. Graduado em História (2011), pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Possui experiência como professor de História nos Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Interessa-se por Ensino de História, cultura Afro-Brasileira e Indígena e relações étnicos raciais.

Robson Carlos da Silva

Pedagogo e Especialista em Supervisão Educacional pela Universidade Federal do Piauí/UFPI; Mestre em Educação pelo PPGE/CCE da UFPI; Doutor em História da Educação pelo PPG da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Ceará/UFC; Estágio de Pós-Doutoramento pelo PPGE da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Professor Associado da Universidade Estadual do Piauí/UESPI; Pesquisa as temáticas de Cultura Brasileira, Cultura Pop, Capoeira, Práticas Educativas não-formais, Currículo, Gênero, Etnias, História, corpo e Memória, Infâncias, Histórias em Quadrinhos (HQs) e Sociedades Contemporâneas, enfatizando a produção e circulação de sentidos de discursos, narrativas orais, História Cultural e Social, Memória Cultural e Colonialidade do saber e Epistemologias do Sul, privilegiando o uso do método histórico, biográfico e autobiográfico, a análise documental e a análise de discursos, bem como, pesquisas de campo com o uso das abordagens da História Oral e da Netnografia. É membro do Observatório de História em Quadrinhos da ECA/USP e do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo, do(a) Universidade Federal do Piauí.

Francisco Elismar da Silva Junior

Elismar Júnior é Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí (2018) e Especialista em Educação Física Escolar pela mesma instituição (2021) e Mestrando no programa de Pós-

Graduação em Sociedade e Cultura (UESPI). É pesquisador do corpo e tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos temas de afrodescendência, ensino médio, educação e corporeidade. É Integrante do Grupo de Cultura Afro Afoxá (Teresina-PI), onde atua como bailarino e coreógrafo e membro do Observatório do Corpo (OBCORPO). Atualmente está como professor temporário da Escola Estadual de Dança Lenir Argento.

Ana Célia de Sousa Santos

Educadora Popular. Pedagoga. Doutora em Educação/UFPE, Mestra em Educação/UFPI, Especialista em Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável/UFPI, Estágio Doutoral/CES-Universidade de Coimbra/PT. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí. Desenvolve estudos, pesquisas e extensão nas áreas de Educação e Educação Popular, com ênfase em Diversidades, Movimentos Sociais, Relações de Gênero, Feminismos, Práticas Educativas e Formação de Professoras/es. Membro do NEEPE/UESPI, NEPEGECEI/UFPI e do GPEDIS/UFPE. Orcid.org/0000-0003-1628-8363

Clêi de Andrade Valverde Neto

Acadêmico de Pedagogia na instituição Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Bolsista no Programa de Iniciação a Docência - PIBID (2018-2019). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2019 - 2021) Programa Residência Pedagógica

Sabino Chimuco Samuel

Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí (PPGSC/UESPI). Graduado em bacharelado interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB - CE). Trabalhou no Museu Memorial da Liberdade em Redenção/CE (2018-2019) como bolsista pesquisador do PIBIC sob orientação do professor Doutor Arilson

dos Santos Gomes (UNILAB-CE). Atua em pesquisas históricas em Acarape e em Redenção sob orientação do professor doutor Arilson dos Santos Gomes (UNILAB-CE). Integra o Grupo de Pesquisas Oritá - Espaços, Identidades e Memórias, na linha de pesquisa Identidades e Políticas Públicas. Foi membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre dinâmica das relações étnico-raciais: Brasil e em África e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre cultura, gêneros, sexualidade, religião, performances e educação “AZANIA”, ambos da UNILAB – CE.

José da Cruz Bispo de Miranda

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (1994), apresentou como requisito para conclusão a monografia com o título “A dominação invisível”. Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), tendo defendido a dissertação “Central de Movimentos Populares. Dilemas e Perspectivas” e doutorado em Ciências Sociais Antropologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) com a tese “Da academia à rua: a zona de orquestração da moral no campo policial”. Colaborou junto ao Movimento de Educação de Base na área de Movimento popular e atuou na Polícia Civil durante 8 anos. Experiência na área de sociologia e Antropologia, com ênfase em Antropologia urbana e de comunidades tradicionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Polícia, Violência, Educação e Comunidades quilombolas. Atualmente é professor associado IV da Universidade Estadual do Piauí, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Sociais - NUPECSO - Universidade Estadual do Piauí, docente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (PPGSC) na UESPI e com Estágio Pós-doutoral (2017-2018) realizado no Centro em Rede de Investigação em Antropologia - CRIA -ISCTE/IUL - LISBOA, PORTUGAL.

Adriana Rodrigues de Barros

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí. Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2002). Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial. Universidade Federal do Piauí, UFPI. Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino, história, escolas públicas e geografia.

ÍNDICE REMISSIVO

A INVENÇÃO DE CABO VERDE: UMA ANÁLISE DO PROJETO IDENTITÁRIO DO GRUPO CLARIDADE

Africa (22, 23, 29)

Cabo Verde (21, 23, 26, 29, 31, 32)

Claridade (21, 23, 26, 27, 28, 32, 33)

Colonialismo (21, 22, 24, 32)

Conflitos (22, 33)

Emigração (24, 25, 26, 28, 33)

Escritores (23, 29)

Identidade (21, 22, 23, 26, 27, 29)

Literatura (21, 22, 23, 28, 32)

Salazarismo (22, 28, 33)

“FICA FORRO (A) E LIBERTO (A) COMO SE NASCESSE DE VENTRE LIVRE”: RELAÇÕES ESCRAVISTAS NAS CARTAS DE ALFORRIA

Carta de alforria (46, 48, 51)

Escravidados (35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52)

História (36, 43)

Manumissões (42, 44)

Província do Piauí (36, 3, 38)

Relações escravistas (42, 44)

Relações sociais (35, 36, 40, 42, 43, 44, 50, 52)

Saraiva (37, 38, 40)

Século XI (35, 37, 41, 43, 51, 52)

Teresina (35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52)

LUTA E RESISTÊNCIA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA EM TERESINA – PI

Centro de Defesa Ferreira de Sousa (57, 58, 62)

Comunidade Boa Esperança (55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64 67)

Desapropriação (57, 58, 60, 64)

História (55, 57, 58, 60, 62)

Memória (57, 58, 64)

Museu da Boa Esperança (63)

Programa Lagoas do Norte (65, 67)

Resistência (58)

Ribeirinha (55, 58, 66)

Teresina (55, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65)

CULTURA POPULAR E IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA: DISCURSÕES SOBRE O PATRIMÔNIO IMATERIAL PRODUZIDO PELO CENTRO DE FOLCLORE E ARTE POPULAR DE CAXIAS (CEFOL)

Boi Brilho da Princesa (75)

Caxias (71, 72, 74, 75, 77)

CEFOL (71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80)

Cultura (71, 72, 77, 81)

Escola de Samba Malucos por Samba (75)

História (71, 81)

Identidade afro-brasileira (71, 72, 79, 81)

Memória (72)

Museu folclórico (72, 74, 76, 77)

Patrimônio Imaterial (71, 75)

A MULHER NEGRA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL

Desigualdades (85, 86, 87, 94, 95, 96, 97)

Étnico-racial (88, 92, 95, 96)

Identidade Racial (85, 87, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97)

Insubmissões (97)

Mestiçagem (88)

Movimentos Sociais (87, 89, 92, 94, 95, 97)

Mulheres Negras (86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97)

Participação (87, 90, 92, 93, 94, 95, 97)

Resistências (86, 87, 90, 93, 94, 97)

Violências (93)

PLURALISMO JURÍDICO COMO PERSPECTIVA NECESSÁRIA PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NOS BRASIS

Atos normativos (102, 111, 112)

Brasil (103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114)

Colonialista (104, 106, 113)

Direitos Humanos (101, 102, 103, 106, 107, 108, 109 110, 112, 114)

Equidade étnico-racial (101)

Interculturalidade (103, 104)

Pluralidade Cultural (102, 111, 114)

Pluralidade étnico-racial (101, 104, 113, 114)

Pluralismo Jurídico (101, 102, 106, 107, 108, 112, 113, 114)

Reconhecimento das diferenças (102, 109, 113)

REFLEXÕES DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BNCC (121, 125, 126)

Colonialidade (120, 121, 122, 124, 128, 129, 130, 131)

Decolonial (119, 120, 121, 123, 125, 127, 158, 130, 131)

Ensino de História (119, 120, 121, 124, 125, 127)

Ensino Fundamental (119, 125, 126, 130, 131)

Eurocentrismo (120, 122, 128)

Identidades (127, 129, 131)

Metodologias (125, 127, 130, 131, 132)

Memória (119, 124, 126, 128, 131)

Sala de aula (119, 121, 124, 125, 128, 130)

A LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA ROMPIMENTO DOS DISCURSOS EUROCENTRADOS EM SALA DE AULA

Cultura (137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148)

Escola (135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 148, 149)

História (135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148)

Indígenas (135, 136)

Infanto-juvenil (140)

Literatura afro-brasileira (143, 149)

Lei 10.639/03 (138, 140, 148, 149)

Povo negro (136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144)

Relações Étnico-Raciais (140)

Sala de aula (142, 143, 146, 149)

ENTRE FATOS, ATOS E CENAS: O ENSINO DE HISTÓRIA PIAUIENSE A PARTIR DA OBRA CHAPÉU DE SEBO

Chapéu de Sebo (151, 153, 154, 156, 158)

Cinema (151, 157, 159, 160)

Coronelismo (152, 156)

Ensino (151)

Rural (151, 153, 154)

Francisco Pereira da Silva (151, 152, 153, 158)

História (151, 155, 158, 160, 161)

Oligarquias (157, 159, 161)

Piauí (151, 152, 157, 151)

Teatro (151, 152, 153, 158, 160)

A INDEPENDÊNCIA DOS BRASIS VISTA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: O ENSINO DA HISTÓRIA E A DECOLONIALIDADE

Base Nacional Comum Curricular (166, 172, 178)

Consciência histórica (165, 167, 176)

Decolonialidade (165, 166, 168, 169, 170, 177)

Ensino (165, 166, 167, 171, 172, 176, 177)

História (165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178)

Independência do Brasil (165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178)

Independência dos Brasis (166, 170, 176, 177)

Livro didático (165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178)

Professor-pesquisador de História (175, 177, 178)

Sala de aula (165, 166, 167, 176)

O BRASIL IMPÉRIO NO PNLD 2020: ANÁLISE SOBRE NARRATIVAS E ENSINO NOS LIVROS HISTÓRIA.DOC E ARARIBÁ MAIS

Araribá mais história (181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190)

Brasil Império (181, 182, 191)

Editoras (183, 184)

Ensino (181, 183, 185, 188, 190, 191)

Eurocentrismo (192)

História.doc (181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189)

História regional (184, 185)

Indígenas (181, 188, 189, 190, 191)

Livro didático (181, 190, 191)

PNLD (181, 182, 188, 192)

BATALHA DO JENIPAPO NO CONTEXTO DA REGÊNCIA ESCOLAR: MEMÓRIAS DE UM POVO

Batalha do jenipapo (195, 199, 204, 206)

Formação docente em história (195, 197, 207)

Independência (197, 198, 199, 202, 203, 204, 205)

Projeto pedagógico (197, 198, 199, 200, 201, 206)

Residência pedagógica (195, 196, 197, 201, 207)

Regência escolar (195, 197)

Memória (195, 199, 200, 202, 205, 206)

Educação (195, 196, 198, 201, 206, 207)

Cultura (195, 196, 199, 201, 2047)

Piauí (195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206)

ÀS MARGENS DO ESQUECIMENTO: NARRATIVAS E SILENCIAMENTOS DA INDEPENDÊNCIA PIAUIENSE NO MUSEU DO PIAUÍ – CASA ODILON NUNES

Batalha do Jenipapo (211, 213, 215, 219, 221, 224)

Elites portuguesas (212, 215)

Ensino de História (216)

Fidié (212, 213, 214, 215, 222, 224)

Independência (211, 213, 215, 219, 221, 224, 225)

Museu do Piauí (211, 212, 219, 220, 221, 222, 224)

Narrativas (211, 219)

Piauí (212, 213, 215, 219, 220, 221, 224)

Silenciamentos (211, 219)

Simbolismo (215, 220)

O ENEM E A ADESAO DO MARANHÃO À INDEPENDÊNCIA: ENTRE NARRATIVAS E SILENCIAMENTOS

BNCC (228, 229, 231, 232)

Educação (227, 230, 232, 233, 234, 235, 237)

ENEM (227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240)

Ensino (227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 240)

História local (227, 228, 233, 234, 235, 237, 237, 240)

Independência (227, 228, 229, 233, 234, 235, 236, 237, 240)

Maranhão (227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240)

Novo ensino médio (232, 240)

PCN (227, 229, 230)

Silenciamento (227, 234)

AS VERTENTES POLISSÊMICAS DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO E PRÁTICA

Lei 10.639/03 (243, 244, 245, 247, 248, 251, 252, 253, 254)

Pertencimento histórico (243, 244, 245, 248, 250, 251, 252, 253, 254)

Ensino étnico-racial (244)

Cultura africana e afro-brasileira (243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254)

Educação básica (243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 253)

Práticas (245, 250, 252)

Movimentos sociais (243, 244, 248, 249, 254)

Racismo (243, 249, 251, 252, 253, 254)

Pertencimento histórico (243, 244, 247, 248, 250, 252, 253, 254)

Formação socio-cultural (245)

TRANÇA COMO UMA PROPOSTA DECOLONIAL DE CAMINHO METODOLÓGICO

Trança (257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265)

Pesquisa (258, 259, 261, 264)

Decolonialidade (260, 261)

Metodologia (257)

Interdisciplinar (261, 265)

Metodológico (257, 259)

Ancestralidade (257, 259, 262)

Cultura (257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 263)

Produção de conhecimento (259, 260, 265)

Teresina-PI (258)

POR QUE DISCUTIR GÊNERO NA ESCOLA? A INSURGÊNCIA NA ESCOLA

Educação (269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 284, 286, 287)

Relações de gênero (269, 270, 271, 273, 276, 277, 278, 279, 284, 285, 286)

Descolonizar (278)

Educação infantil (269, 270, 275, 276, 279, 284, 286, 287)

Escola (269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 285, 286, 287)

Estudos feministas (269, 270)

Pós-coloniais (270, 271)

Estereótipos (276, 279, 286)

Grupos étnicos (285, 286)

Base Nacional Comum Curricular (270)

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZANDO A ESCOLA

Educação infantil (289, 290, 286, 300)

Gênero (289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 299, 300)

Feminilização (290)

Homens (289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301)

Escola (289, 290, 293, 294, 298, 299, 300, 301)

Estereótipos (300)

Magistério (289, 290, 294, 295, 296)

Relações sexistas (290)

Cultura (290, 292, 293, 294, 300, 301)

Identidade (291, 292, 293, 297, 298)

OS ESTUDOS DAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS: UM CAMINHO PARA DESCOLONIZAR AS UNIVERSIDADES

Epistemologias (303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312)

Estudos (303, 308, 310)

Africanos (303, 305, 308)

Descolonizar (303, 311)

Universidades (303, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312)

Conhecimentos endógenos (306)

Etnocentrismo epistemológico (308, 309, 310)

Colonialismo (304, 309, 311)

Cultura (303, 304, 305, 309, 310, 311)

História (303, 304, 305, 306, 310, 311)

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É PARA ONTEM

Educação (315, 316, 317, 321, 324, 325, 327)

História (315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 327)

Desigualdade (317, 319, 324)

Racismo (317, 321, 322, 323, 324, 325, 326)

Africanos (319, 322, 324)

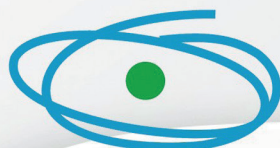
Antirracismo (315, 317, 318, 325, 327)

Resistência (318)

Personagens negros (321, 322)

Aulas de história (316)

AmarElo (315, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 325, 326, 327)



CAPES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
UESPI



SOCIEDADE E CULTURA
UESPI



NEHST



CENTRO DE
HISTÓRIA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

*O volume que ora apresentamos, **Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial**, é resultado dos esforços de socializar as produções de pesquisadores (historiadoras/es, pedagogas/os, cientistas sociais, juristas, arte-educadoras/es e outros profissionais) que trabalham de forma interdisciplinar com temáticas relacionadas ao ensino, ensino de história da África e dos afrodiáspóricos, história do Piauí, culturas e identidades étnicas, movimentos sociais e educação para as relações raciais, entre outras, enfocando algumas das complexidades envolvendo essas temáticas em diferentes temporalidades. Trata-se de estudos derivados de pesquisas, concluídas ou em fase de execução nos últimos anos, e que revelam a escolha epistemológica, a decolonialidade do saber, dando voz a diversas narrativas silenciadas pelo conhecimento etnocêntrico, colonial e europeizante.*