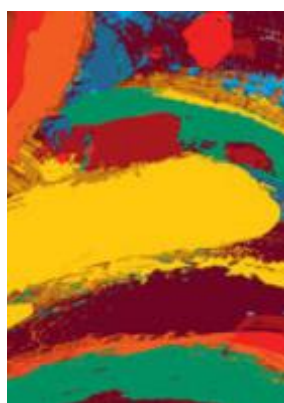


ANDRÉ BUENO – DULCELI ESTACHESKI
EVERTON CREMA – JOSÉ MARIA SOUSA NETO
[ORGS.]



APRENDENDO HISTÓRIA:
ETNICIDADES



SOBREONTENS
Edição Especial
Ebook.2019

PRODUÇÃO:

LAPHIS – Laboratório de Aprendizagem Histórica da UNESPAR

Leitorado Antigo – UPE

Projeto Orientalismo

EDIÇÃO:

Edições Especiais Sobre Ontens



FICHA BIBLIOGRÁFICA

BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria de Sousa. Aprendendo História: Etnicidades. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019.

ISBN: 978-85-65996-65-5

Disponível em www.revistasobreontens.site

SUMÁRIO

CONVIDAD@S

UMA APROXIMAÇÃO AO TIMOR PRÉ-COLONIAL. NOTAS HISTÓRICAS PARA ENTENDER O PRESENTE

Alberto Fidalgo Castro, 7

HISTÓRIA DAS TRAJETÓRIAS DOS NEGROS NA AMAZÔNIA: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS CONTAM?

Heraldo Márcio Galvão Júnior e Arcângelo da Silva Ferreira, 15

A ÁFRICA QUE INCOMODA A ESCOLA BRANCA: PERSPECTIVAS EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Isabel Mena García, 22

AUTOR@S

O MANUAL DIDÁTICO 'NOVA HISTÓRIA CRÍTICA' E A HISTÓRIA DA ÁFRICA: UMA ABORDAGEM DESCRITIVA

Adaiane Giovanni e Daniela Maria do Nascimento Hypolyti, 30

A COMPREENSÃO DA ARTE INDÍGENA COMO ARTESANATO: NOTAS SOBRE AS NARRATIVAS DA ESTÉTICA AMERÍNDIA

Álvaro Ribeiro Regiani e Kenia Erica Gusmão Medeiros, 37

"DEMARCAÇÃO JÁ!": O CANTO DE JOVENS INDÍGENAS

Ana Paula Santos de Sousa Mesquita e Fábio Júnio Mesquita, 48

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/2003, UMA PERSPECTIVA DOS CONHECIMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DO NEGRO PARA A SOCIEDADE

Andrisson Ferreira da Silva e Cláudia Marques de Oliveira, 57

A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA - O SAMBA PEDE PASSAGEM E ENTRA EM SALA DE AULA

Aristides Leo Pardo, 64

A LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANANINDEUA-PA

Brenda Luily da Silva Gonçalves e Rafael Corrêa Jardim, 71

ENTRE TAMBORES E PRECONCEITOS: (RE)CONHECENDO NOSSA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

Bruno Santos Grube e Simone Aparecida Dupla, 82

A SEXUALIDADE NÃO-HETEROSSEXUAL NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA TEMÁTICA INDÍGENA

Caroline Soares da Silva e Dhiogo Rezende Gomes, 89

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: HISTÓRIA, A LEI 10.639/2003, AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

César Aquino Bezerra, 95

A HISTORICIDADE AFRICANA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Cirila Regina Ferreira Serra, 103

O LUGAR DO INDÍGENA NA BNCC E AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Cláudia Cristina do Lago Borges e Vânia Cristina da Silva, 109

OS REGISTROS DE BATISMO COMO FONTES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA: O CASO DOS KAINGANG EM GUARAPUAVA (SÉC. XIX)

Cristiano Augusto Durat, 115

HISTÓRIA DO BRASIL: UM BREVE OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O TRABALHADOR NEGRO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA EJA

David Richard Martins Motta, 122

O PIONEIRISMO DE ALEXANDRE MELLO MORAES NA CIGANOLOGIA BRASILEIRA

Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva, 132

O OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO JAPÃO MEIJI (1868-1912)

Edelson Geraldo Gonçalves, 139

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO A CERCA DOS QUILOMBOS NO PARANÁ: O CASO PAIOL DE TELHA

Edson Willian da Costa, 147

O FUTURO DO ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL: ANTIGOS PROBLEMAS, NOVOS DESAFIOS

Eduardo Gomes da Silva Filho, 153

REFLEXÕES ACERCA DO ANTIRRACISMO E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DA LEI 10.639/03

Eloá Lamin da Gama, 160

TIA MARIA DO SUL DE MINAS E TIO QUINCAS NAS AULAS DE HISTÓRIA NUM COLÉGIO PÚBLICO DE INHOAÍBA, CAMPO GRANDE, ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÃO METODOLÓGICA E PRÁTICA DIALÓGICA DE ENSINO NA APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003

Emanoel Campos Filho, 167

DANÇAS INDÍGENAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Gláucia Maria Rodrigues do Nascimento e Maria do Carmo R. do Nascimento, 174

CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: O JONGO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE HISTÓRICA E SOCIAL

Hemeson dos Santos Junior, 179

CARTILHAS DO PATRIMÔNIO NEGRO EM SERGIPE: ARACAJU, SÃO CRISTÓVÃO E LARANJEIRAS

Hiago Feitosa da Silva e Maria da Conceição Bezerra dos Santos Sobrinha, 186

QUANDO A CANTORA IZA ENTRA NA SALA DE AULA: O DEBATE SOBRE ESCRAVIDÃO, IDENTIDADE NEGRA E RACISMO EM CURSOS PRÉ-VESTIBULARES SOB O VIÉS DA HISTÓRIA PÚBLICA

Igor Lemos Moreira, 194

Aprendendo

História:

ETNICIDADES

Página | 4

LEI 11.645/08 E SUAS TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA
Jefferson Giovani Silva Espinoza, 202

A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: O GBEIRU NAS ESCOLAS
Jennifer Kessie Ramos Figueiredo, 209

DOMINGOS FERREIRA: MEMÓRIAS DE UM QUILOMBO
José Anchieta Bezerra de Melo, 215

A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA COMO MARCA DO PROTAGONISMO INDÍGENA
Luciano Araujo Monteiro, 222

A PRESENÇA CASTELHANA X "LOS NATURALES" DOS "GRANDES REINOS Y
GRANDES PROVINCIAS DEL PERÚ" NA VISÃO DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS
Luciano José Vianna, 226

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E O PROCESSO EDUCACIONAL
Matheus França dos Santos e Ricardo Nogueira Albino Neto, 232

UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA
Pedro Luiz Teixeira de Sena, 241

O AQUILOMBAMENTO DE HELVÉCIA E A EDUCAÇÃO INFORMAL NOS LUGARES DE
MEMÓRIA
Renato Pasti, 247

O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL
Talyta Marjorie Lira Sousa Nepomuceno, 253

VIVÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA DISCUSSÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Yuri Franklin dos Santos Rodrigues e Deisiane da Silva Bezerra, 260

COMUNI CADOR@S

UMA APROXIMAÇÃO AO TIMOR PRÉ-COLONIAL: NOTAS HISTÓRICAS PARA ENTENDER O PRESENTE

Alberto Fidalgo Castro

Introdução

A relação entre duas disciplinas como história e antropologia têm sido demonstrada, pelo menos para os antropólogos, como uma que nos permite reconstruir uma imagem do passado para estabelecer continuidades e mudanças no estudo de processos socioculturais de forma comparativa. A necessidade de abordar esses fenômenos diacronicamente nos faz Olhar, em outras disciplinas, elementos que podem servir para dar sentido ao enigma do presente.

Para o caso de Timor-Leste, as literaturas coloniais portuguesa e holandesa são as fontes mais importantes para o estudo. Muito ricas em conteúdo, as aproximações aos dados apresentados devem ser feitas com o devido cuidado interpretativo, estar ciente dos lugares de fala heterogêneos que os informam. Os estudos de Ricardo Roque sobre o conhecimento produzido durante a colonização portuguesa de Timor são um bom exemplo de como abordar estas questões (ROQUE, 2011, ROQUE, WAGNER, 2012) .

É mais complicado voltar a momentos anteriores aos da colonização. Contudo, disciplinas como arqueologia, linguística e estudos sobre as navegações de outros povos oferecem-nos uma janela para o Timor pré-colonial que nos permite reconstruir parcialmente o que Timor pode ter sido antes da chegada dos portugueses e dos holandeses.

Abordagens Arqueológicas ao Timor pré-colonial

Existem algumas investigações arqueológicas realizadas em Timor-Leste que revelam aspectos, principalmente materiais, sobre como a vida na ilha deveria ter sido no passado. Uma das fontes que temos para tentar esboçar o Timor pré-colonial são os trabalhos arqueológicos que foram realizados desde os anos cinquenta até ao presente, deixando de lado os vinte e quatro anos de ocupação indonésia.

No que diz respeito às missões portuguesas, não se tratava tanto de arqueologia moderna como de uma antropologia física continental ligada direta e ideologicamente ao Estado Novo de Salazar (SCHOUTEN, 2001, p.165). Essas investigações, conhecidas sob o nome de Missão Antropológica de Timor (1953-1954), foram dirigidas por Antonio de Almeida. Participaram dessas missões, entre outros, António Augusto Mendes Corrêa, que serviu como presidente do Conselho de Investigações Coloniais ; e Rui Cinatti (1963). No entanto, os trabalhos sobre arqueologia publicados por Cinatti (1963), António de Almeida (1960, 1961) e Mendes Corrêa (MENDES CORRÊA; ALMEIDA; FRANÇA, 1964) já revelam a existência de pinturas rupestres e restos que apontam para a existência da vida cerimonial (LUCAS et al., 1992).

De qualquer forma, o maior volume de literatura arqueológica foi produzido por arqueólogos institucionalmente ligados à Australian National University (ANU) (GLOVER, 1971). As pinturas rupestres, por exemplo, confirmam a existência de brigas de galo e nos permitem aproximar a datação da presença histórica desses animais na ilha. Da mesma forma, o aparecimento de barcos nestas pinturas coincide com alguns mitos que narram a chegada da população em Timor, parte deles recolhidos entre os fataluku do extremo leste, e nos permite começar a desenvolver pesquisas sobre a migração humana para a ilha. Da mesma forma, a existência de navios em pinturas rupestres ressoa nos rituais mortuários que atualmente são celebrados, e segundo os quais os espíritos dos mortos são transformados em ancestrais (O'CONNOR et al., 2018, TRAUBE, 1986).

Sabemos também graças a pesquisa arqueológica que os primeiros sinais de população na ilha de Timor datam de 42.000 BP (O'CONNOR, 2007) . Esta data é também a data em que foi encontrado o mais antigo anzol de pesca do mundo, encontrado em Timor por O'Connor e a sua equipe, mostrando que a pesca no alto mar já era praticada nessa época (O'CONNOR; ONO CLARKSON, 2011).

Estudos arqueológicos também confirmam a existência de múltiplas estratégias de coleta para o aprovisionamento (HAWKINS et al., 2017). Em um artigo recente, Olivera , O'Connor e Bellwood (2019) relatam a descoberta de tambores Dong Son, datado de 2500 BP, e que coloca Timor em uma ampla rede de trocas que se estende desde Vietnam para grande parte do Sudeste Asiático insular. Os autores mencionam que esses tambores, juntamente com as pinturas rupestres, devem estar bastante conectados à vida ritual.

Investigação linguística e a sua contribuição para a compreensão da atual configuração de Timor

Durand propõe que as primeiras populações de Timor são linguisticamente associadas às línguas não-austronésicas correntes (DURAND, 2010, p.22): búnak, fataluku , makassae , makalero e maku'a . Não está claro quais são as famílias dessas línguas, embora Schapper sugira que são da família linguística da Nova Guiné, embora essa relação continue a ser especulativa (Schapper, 2011: 163). Estas línguas são conhecidas como "Filo de Trans Nova Guiné" (Trans New Guinea Phylum) e línguas de Timor-Alor-Pantar.

Schapper e Bellwood afirmam que a segunda grande onda de habitantes que chega a Timor ocorre, supostamente, entre os anos 3000 (SCHAPPER, 2011, p.163) e 2000 a.C. (BELLWOOD, 2007, p.123) pelo que veio a ser chamado de "austronésios". Os denominados como tais incluem, em Timor-Leste, os grupos linguísticos kemak , tokodede, mambai, idaté , tetun, naueti , caiurui , galole , dawan ou baiqueno , bem como outros grupos minoritários.

Navegações chinesas

Outra fonte à nossa disposição para compor a situação sobre como Timor poderia ser antes da chegada dos portugueses são os registros de

marinheiros e geógrafos chineses feitos, especialmente, durante as navegações oficiais promovidas pela dinastia de origen mongol Yuan (1279-1368) e durante o início da dinastia Ming (1368-1644).

Roderich Ptak recolheu em vários artigos (PTAK, 1983, 1987) algumas menções a Timor em tais fontes dos anos 1250 a 1820. A razão que levou os chineses a Timor foi, como posteriormente aconteceria também no caso dos portugueses, a obtenção de sândalo (PTAK, 1987). Assim, muito antes da chegada dos portugueses, os chineses já haviam identificado e estabelecido uma rota comercial com Timor para se abastecer com essa preciosa espécie de árvore (BOXER, 1960; DURAND, 2010, p.180). No entanto, ao contrário de outras rotas comerciais na região, tais como as estabelecidas com as Ilhas Molucas e Banda, a rota de Timor não foi declarada monopólio governamental pelas autoridades chinesas e foi quase exclusivamente frequentada por comerciantes privados (ROQUE DE OLIVEIRA, 2003).

As fontes chinesas que Ptak usa em seu artigo mencionam a ilha de Timor com nomes diferentes: Ti-wo, Ti-men, Ku-li Ti-men, Ti-Man ou Chi-li Timen, entre outros, e têm como tema principal o comércio de sândalo com os nativos. Assim, somos apresentados a uma ilha com alguns locais identificados para realizar a troca de sândalo por bens como cerâmica, seda, ferro ou prata. A ilha é descrita como um lugar montanhoso com um clima irregular, com solos férteis que produzem colheitas generosas e florestas densas nas quais cresce muito sândalo. (PTAK, 1983).

Embora a maioria das informações que esses registros nos oferecem sejam breves e cheios de juízos de valor, elas nos permitem conhecer algumas questões básicas sobre como as sociedades da ilha poderiam estar antes da chegada dos europeus. Nesse sentido, esses registros delineiam um sistema político rigidamente estruturado e dirigido por reis e/ou chefes locais - dependendo da fonte - a quem os nativos tratam com submissão. (PTAK, 1983, p.40), e cujos privilégios como autoridades são consideráveis (PTAK, 1983, p.37). Além disso, há alguma referência ao sistema de resolução de conflitos (PTAK, 1983, p.40), bem como a celebração de alguma cerimônia (PTAK, 1983, p.40). Nestes dois últimos casos, conclui-se que o chefe local e o rei são os que desempenham as funções de árbitro e oficiante respectivamente.

Finalmente, também nos é dito sobre a divisão sexual do trabalho e uma possível mudança nestes padrões. Assim, em uma das referências é dito que são as mulheres que negociam com estrangeiros, enquanto em outro é o próprio rei e toda a sua corte que o fazem. É o autor deste último, Chang Hsieh, que, conhecendo a primeira fonte chinesa que fala desta divisão sexual do trabalho, reflete sobre a possível mudança.

Algumas das referências chinesas se sobrepõem temporariamente à chegada e ao assentamento de europeus na ilha. É o caso do já mencionado Chang Hsieh, de 1617/1618, em que os portugueses não são mencionados, apesar de terem iniciado estas actividades em Timor já no século anterior.

Embora não necessariamente, uma vez que poderia ser uma deficiência do texto, isso poderia indicar uma presença escassa dos portugueses durante os primeiros anos de colonização e até o século XIX. De qualquer forma, implica o desconhecimento por parte dos chineses da presença portuguesa na ilha, o que é significativo em si mesmo. Na última das referências que Ptak recolhe (1820), já estamos a falar da ilha de Timor dividida em três partes: uma delas chamada Ku-Pang, controlada pelos holandeses; outra chamada Ti-Wen, controlada pelo portugueses; e um terceira formada por seis reinos das montanhas cujos nomes ele não indica (e que poderiam ser reinos locais).

Reinos hindus da Indonésia

Embora Ptak não o mencione, outros autores referem-se a outra fonte chinesa anterior à que ele relaciona, de 1225, e na qual Timor é consignado como um protetorado do reino javanês de Kediri. Entre eles, o historiador Steve Farram faz alusão a essa fonte, embora considere altamente improvável essa hipótese do protectorado (FARRAM, 2004, pp. 34-36).

Timor também é registrado no poema épico Nagarakertagama, escrito no antigo javanês em 1365, que exalta o estado de Mahapajit. O próprio Farram comenta que, embora Timor seja mencionado na introdução deste poema épico, é pouco verossímil dizer que a verdadeira área de influência política de Mahapajit chegou à ilha de Timor. Ptak menciona, no entanto, que duas das fontes chinesas que ele analisa (de 1564 e 1575) mencionam em seu prefácio que Timor (Ti-Wu) dependia de Java (PTAK, 1983, pp. 38-39).

A este respeito, Durand concorda com Farram em dizer que o controle político de Mahapajit tem sido frequentemente exagerado e que a sua área de influência não teria chegado a Timor; sua presença na ilha seria limitada a intercâmbios comerciais esporádicos com reinos locais. De qualquer forma, como assinala Thomaz, a influência de uma presença hipotética do império de Mahapajit em Timor é irrelevante (THOMAZ, 1976, p.18), e é particularmente irrelevante quando comparada à influência que teve em outras áreas de a atual Indonésia como Bali (GEERTZ, 2000, pp. 30-31) . Apesar da implausibilidade desta ideia, a ligação de Timor com Mahapajit foi usada para fins de propaganda por parte da Indonésia de Suharto para legitimar a ocupação de Timor-Leste em 1975 (FARRAM, 2004, p.2, nota 3).

Navegações Muçulmanas

Outro dos contatos pré-coloniais que é geralmente mencionado é o dos marinheiros muçulmanos, porque, como os chineses, eles também se dedicavam ao comércio de sândalo com os reinos locais. No entanto, Durand menciona que a maioria das expedições muçulmanas estava a serviço do comércio chinês e que a presença de marinheiros árabes na ilha é duvidosa. Este autor sugere que as fontes dos marinheiros árabes Ahmad ibn Majid (1462) e Sulaiman al-Mahri (de 1511) utilizavam a palavra timor com o significado de 'orientes', que é o significado que esta palavra recebe em muitas línguas de origem austronésia (Cinatti, 1950), e que com isso eles se refeririam a um conjunto de ilhas vagamente identificadas que

estariam situadas a leste de Java (DURAND, 2010, página 39) . Em qualquer caso, é importante destacar a relevância das navegações muçulmanas no Sudeste Asiático, já que durante a Idade Média elas representavam a ligação entre as cidades comerciais do Mediterrâneo e da Ásia, de tal forma que se pode dizer que o Oceano Índico tornou-se um "lago muçulmano" (DURAND, 2010) durante a época, com Malaca como porta de entrada para as ilhas da Indonésia, rica em especiarias.

Já depois das primeiras referências ocidentais a Timor e com a presença de Portugal e da Companhia Holandesa das Índias Orientais (Vereenigde Oost-Indische Compagnie , VOC), há mais referências à presença de muçulmanos na ilha. Artur Basilio de Sá (MCWILLIAM, 2007, p.233; SÁ, 1956, p.489), por exemplo, alude às fontes portuguesas nos arquivos das missões dominicanas entre 1568 e 1579, nas quais se diz que os marinheiros muçulmanos, durante alguns anos, obtiveram sândalo, cera, mel, escravos e alguma prata em Timor; bens que, ao que parece, foram trocados por machados, facões, facas, espadas, tecidos, porcelana, miçangas coloridas, estanho e mercúrio (FOX, 2003). De um modo geral, parece que quando os portugueses e os holandeses começaram a desenvolver um comércio ativo com a ilha de Timor, já tinham sido estabelecidas várias redes comerciais regionais com os muçulmanos, especialmente os do Sultanato de Makassar (Ilhas Celebes). O conhecimento dessas redes comerciais era, como veremos mais adiante, o que fez com que os poderes coloniais comesçassem a se concentrar na "ilha do sândalo".

Conclusão

Embora o estudo histórico pré-colonial não nos permita estabelecer mecanicamente causalidades com os fenômenos presentes, a compreensão deles nos ajuda a evitar muitos erros. A antropologia, como qualquer outra ciência social, não trabalha sobre uma página em branco, e o conhecimento das origens das populações que estuda, bem como dos fenômenos sociais que observa, é outro elemento a ser levado em conta para sua análise.

Tentei, através deste pequeno texto, mostrar como a pequena ilha de Timor tem mantido contatos constantes muito antes da chegada dos europeus, o que nos permite - se parcialmente - estabelecer continuidades e descontinuidades culturais e sociais na evolução histórica de Timor-Leste.

Referências bibliográficas

Alberto Fidalgo de Castro é em Linguagem, Ciência e Antropologia pela Universidade da Coruña com a tese 'Dinámicas políticas y económicas en el dominio ritual y la vida cotidiana en Timor Oriental. Estudios de caso desde la aldea de Faulara'. Atualmente, desenvolve pesquisa na UNB.

ALMEIDA, A. DE. Contribuição para o Estudo do Neolítico de Timor Português. Memórias da Junta de Investigação do Ultramar , v. 16, n. 1, p. 125-152, 1960.

ALMEIDA, A. DE. Presenças Culturais no Timor Português. Estudos de Ciências Políticas e Sociais , v. 51, p. 23-40, 1961.

BELLWOOD, P. Pré-história do Arquipélago Indo-Malaio . Canberra: ANU E Press, 2007.

BOXER, CR Timor Português: Uma História da Ilha Bruta: 1515-1960. História Hoje , v. 10, n. 5, p. 349-355, maio de 1960.

CINATTI, RVMG Esboço Histórico do Sândalo no Timor Português . Disponível em: <www.gov.east-timor.org_MAFF_ta000 / gov.east-timor.org/ MAFF / ta000 / TA001.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2012

CINATTI, RVMG Como pinturas rupestres de Timor. Colóquio Revista de Artes e Letras , v. 23, p. 49-59, 1963.

DURAND, F. História de Timor-Leste. Da Pré-História à Actualidade. História Timor-Leste nian. Husi Pre-Istória to'o Atualidade . Lisboa: LIDEL, 2010.

FARRAM, SG De "Timor Koepang" a "Timor NTT": Uma História Política de Timor Ocidental, 1901-1967 . [sl] Universidade Charles Darwin, Faculdade de Direito, Negócios e Artes, 2004.

FOX, JJ Traçando o caminho, recontando o passado: perspectivas históricas sobre Timor. Em: FOX, JJ; SOARES, DB (Eds.) . Fora das cinzas. Destruição e Reconstrução de Timor Leste . 2003. ed. Canberra: ANU E Press, 2003. p. 1-27.

GEERTZ, C. Negara. O Estado-teatro no século XIX Bali . Barcelona: Paidós Básica, 2000.

GLOVER, IC Pesquisa Pré-Histórica em Timor. Em: MULVANEY, DJ; GOLSON, J. (Eds.) . Homem Aborígene e Meio Ambiente na Austrália . Canberra: Australian National University Press, 1971. p. 158-181.

HAWKINS, S. et al. A mais antiga ocupação humana de Wallacea na Gruta de Laili, em Timor-Leste, mostra espetáculos de amplo espectro em resposta a ambientes do Pleistoceno tardio. Quaternary Science Reviews , v. 171, p. 58-72, set. 2017

LUCAS, MP et al. Breves notas sobre a contribuição da missão antropológica do centro antropobiológico e seus predecessores à arqueologia de Timor. Leba , v. 7, p. 269-276, 1992.

MCWILLIAM, A. Procurando por Adê. Uma contribuição para a historiografia timorense. Bijdragen tot de Taal-, Land-in Volkenkunde , v. 163, n. 2/3, p. 221-238, 2007.

MENDES CORRÊA, AA; ALMEIDA, A. DE; FRANÇA, C. Sobre alguns exemplos comuns Paleolítica de Timor Português. Memórias da Junta de Investigações do Ultrama , v. 50, p. 15-33, 1964.

O'CONNOR, S. Novas evidências de Timor Leste contribuem para nossa compreensão da colonização moderna mais antiga a leste da Plataforma de Sunda. *Antiguidade* , v. 81, p. 523-535, 2007.

O'CONNOR, S. et al. Ideologia, Performance Ritual e as Suas Manifestações na Arte Rupestre de Timor-Leste e na Ilha Kisar, Ilha do Sudeste Asiático. *Cambridge Archaeological Journal* , v. 28, n. 02, p. 225-241, 4 de maio de 2018.

O'CONNOR, S.; ONO, R; CLARKSON, C. Pesca pelágica a 42.000 anos antes do presente e as habilidades marítimas dos humanos modernos. *Science (Nova York, NY)* , v. 334, n. 6059, p. 1117-21, 25 de novembro 2011

OLIVEIRA, NV; CONNOR, SO; BELLWOOD, P. Dong Son tambores de Timor-Leste: artefactos de bronze pré-históricos na Ilha do Sudeste Asiático. *Antiguidade* , v. 93, n. 367, p. 163-180, 2019.

PTAK, R. Algumas referências a Timor em antigos registros chineses. *Estudos Ming* , v. 17, p. 37-48, 1983.

PTAK, R. A Transportation of Sandalwood from Timor to China. Em: PTAK, R. (Ed.). . *Ásia Portuguesa: Aspecto da História e História Econômica, Séculos XVI e XVII*. Estugarda: Steiner Verlag Wiesbaden GMBH, 1987. p. 89-109.

ROQUE DE OLIVEIRA, FM Uma construção de concessão europeia para a China, c. 1500 - c. 1630. Impressos e manuscritos que revelarão ou serão um mundo para a Europa culta . [sl] Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Geografia, 2003.

ROQUE, R. Ethnografias coloniais, tecnologias miméticas: uma administração colonial e usos e costumes em Timor-Leste no final do século XIX. Em: DA SILVA, KC; SOUSA, LMG DE (Eds.). . *Ita Maun Alin ... O Livro do Irmão Mais Novo. Afinidades antropológicas na Toro de Timor-Leste* . Lisboa: Edições Colibri. *O IELTSar vai embora*; 35, 2011. p. 155-168.

ROQUE, R .; WAGNER, KA Introdução: engajamento do conhecimento colonial. Em: ROQUE, R .; WAGNER, KA (Eds.) . *Envolvendo o conhecimento colonial: lendo arquivos europeus na história do mundo* . Hampshire: Palgrave Macmillan, 2012. p. 1-32.

SA, AB DE. Documentação para uma História das Missões do Padroado Português do Oriente. *Insulíndia 4 ou Vol. (1568-1579)* . Lisboa: Agência Geral do Ultramar, Divisão de Publicações e Biblioteca, 1956.

SCHAPPER, A. Encontrar Bunaq: A pátria e expansão do Bunaq no centro de Timor. Em: TRAUBE, EG; MCWILLIAM, A. (Eds.) . *Terra e Vida em Timor-Leste: Ensaios Etnográficos* . Canberra: ANU E Press, 2011. p. 163-186.

SCHOUTEN, MJ Antropologia e colonialismo em Timor português. Lusotopie , p. 157-171, 2001.

THOMAZ, LFFR ou Drama de Timor. Brotéria-Cultura e Informação , v. 102, n. 1, p. 17-36, 1976.

TRAUBE, EG Cosmologia e Vida Social: Ritual de Intercâmbio entre os Mambai de Timor Leste. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1986.

HISTÓRIA DAS TRAJETÓRIAS DOS NEGROS NA AMAZÔNIA: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS CONTAM?

**Heraldo Márcio Galvão Júnior
Arcângelo da Silva Ferreira**

Como a história das trajetórias dos negros no Brasil e na Amazônia são representados nas formas de pensar, fazer e ensinar o saber histórico? Com essa problemática queremos esboçar alguns apontamentos, com menção elucidativa às questões do ensino. Entretanto, no caso específico das representações, pensamos que um certo episódio cinematográfico é pertinente para nossa reflexão: o filme "Ganga Zumba". Nas telas, o cineasta Carlos Diegues, problematizou a monolítica representação social do negro escravo. Fez emergir um sujeito com vontade de potência, com capacidade de resistir. Diegues traz à baila a discussão sobre os antagonismos sociais da época. O filme, produzido em 1963, lançado em 1964, visualiza no ritmo do corpo do escravo negro outra concepção de tempo. Um tempo pautado no sonho de liberdade. Tempo de ruptura (MURILO, 2011). Talvez seja possível afirmar que esse registro fílmico é emblemático para a percepção das transformações que estavam ocorrendo no pensamento social brasileiro, naquela conjuntura: a derrota do nazismo, conseqüentemente, as novas perspectivas de análise das minorias; o questionamento do arianismo; a intensificação das lutas por direitos civis a partir dos afro-americanos. A voga, logo, passou a ser o olhar multidisciplinar (QUEIRÓZ, 2005).

Apesar disso, até por volta de 1980 a historiografia brasileira, em grande medida, compreendeu a história da escravidão a partir da dominação promovida por europeus e brasileiros. Os escravizados eram apresentados a partir da passividade e quase nulidade de ação. Entretanto, a partir deste período, proliferaram estudos que passaram a compreender a escravidão negra africana com base na resistência à tentativa de dominação física e mental, considerando fundamental a autonomia de ação e de pensamento. Contudo, esta nova historiografia permaneceu durante muito tempo ilhada nas universidades e em revistas especializadas, encontrando pouco espaço para debates na rede básica de ensino a partir dos materiais didáticos. Além deste problema muito bem conhecido pelos estudiosos do ensino de história, há a limitação dos estudos africanos por uma questão de regionalidade, isto é, os materiais didáticos usados nas diversas regiões do país ainda hoje trazem a perspectiva do Sudeste, valorizando feitos, fatos e personagens cujos polos irradiadores são São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Há, desta forma, exclusões, intencionais ou não, de outras histórias do nosso vasto país. Marcos Lobato Martins (2010), ao analisar as perspectivas regionais na produção de materiais didáticos de história, aponta esta preponderância afirmando que São Paulo torna-se Brasil quando se fala em café, industrialização, imigração, trabalho, conflito social urbano, movimentos sindicais, vanguardas artísticas, entre outros. Esta abordagem que enaltece São Paulo, segundo o autor, acaba por admitir uma perspectiva de negatividade às outras regiões brasileiras, de falta, de carência em comparação ao êxito paulista, isto é, "O 'espelho São Paulo' era

o instrumento por meio do qual as diversas regiões brasileiras deveriam buscar a autocompreensão e a ação transformadora”. (MARTINS, 2010, p. 142).

Nesta perspectiva, a história de uma Amazônia negra encontra pouco ou nenhum espaço nas discussões sobre a presença africana no Brasil. Quando a Amazônia é apresentada à maioria dos alunos do ensino básico, preza-se pelo exótico, pelas florestas, pela exuberância da fauna e da flora, folclore, grandes projetos econômicos no período da ditadura militar, desmatamento e imagens que remetem ao “inferno verde”. Herdeira da visão etnocêntrica, “inferno verde” é uma acepção marcada pelo determinismo geográfico (ou geografismo). Desde os cronistas do século XVI até os literatos e cientistas sociais do nosso século as representações e os imaginários sobre a Amazônia exaltam, de forma exótica, a Natureza em detrimento da cultura. Assim, podemos verificar, por exemplo, nos estudos de Euclides da Cunha sobre a referida região a natureza engolindo o homem.

Alguns dados já nos permitem dizer a imensa presença negra na Amazônia. Segundo dados da Fundação Cultural Palmares, só nos estados do Pará, Amapá, Tocantins e Maranhão existem 788 das 2547 comunidades quilombolas certificadas no país. Mesmo que o estado do Maranhão não faça parte da região norte oficialmente, aqui o será considerado devido à História do Grão-Pará. Este quadro revela que, até a década de 1970, a historiografia pouco se preocupou com a escravidão na região, haja vista que se acreditava que o trabalho indígena ocorreu em maior escala que o do escravo africano. Estudar a escravidão africana no Brasil era atentar-se para os locais onde ela foi mais intensa, como no sudeste e nordeste. A partir desta década, uma historiografia renovada da escravidão passou a produzir estudos sob novas óticas, fontes e metodologias. Pesquisas sobre a Cabanagem, ilustram isso: somente no final do século XX, a peculiaridade dessa luta social, étnica e política dos negros é verificada e analisada acuradamente. Inclusive, visualizando a participação de negras nas frentes de batalha (FERREIRA, 2006, p. 306). Outro aspecto dos estudos sobre os movimentos de negritude na Amazônia, elucidado pela historiografia renovada, gira em torno das formas de luta política e organização social: foi possível afirmar que em parte os mocambos tiveram a significativa contribuição de determinadas etnias indígenas. Por sinal, o historiador Eurípedes Funes, pesquisando a formação dos quilombos no Baixo Amazonas, percebeu que o negro escravo usava a fuga como uma estratégia de luta. Fez dos mocambos um espaço de sociabilidade, inclusive aprendeu a conviver nas matas com a ajuda de etnias indígenas, estabeleceu relação comercial com regatões e com comerciantes cidadãos. Outrossim, os escravos negros eram conhecedores das leis imperiais. Nas quais se ancoraram para defender a tese de que nascidos nas matas, longe do jugo do senhor poderia justificar juridicamente suas liberdades (FUNES, 1996). Como já havia feito, analisando a trajetória histórica de escravos negros na cidade do Rio de Janeiro, o historiador Sidney Chalhoub: repele a perspectiva da *coisificação*, mostrando como cativos lançavam mão de acurada leitura de contexto, usaram determinadas táticas e estratégias para alcançar objetivos de liberdade, mesmo àqueles mais imediatos, construídos

no bojo da vida cotidiana. Com Chalhoub, cidades, como o Rio de Janeiro, vazam inúmeros “quilombos urbanos”, onde o escravo negro podia usar o disfarce de forro ficando, assim, por muito tempo afastado de seu suposto senhor (CHALHOUB, 1990). Outrossim, Hebe Maria Mattos. “Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX”, dentre outros aspectos, percebeu que com o advento do tráfico negreiro interno, provocado pela lei Eusébio de Queiroz, o fim dos laços de família, acordados pelo Código de Direito Paternalista, provocaram inúmeras revoltas de escravos contra o sistema escravista. Tais revoltas acarretaram a constituições de novas leis, culminando no Código do Direito Civil (MATTOS, 1998).

Relativo a isso, no Pará, por exemplo, é publicado em 1971 uma das primeiras obras cujo foco recaiu sobre o negro da Amazônia. Em parceria firmada entre a Fundação Getúlio Vargas e a Universidade Federal do Pará, é publicado o livro do paraense Vicente Salles, “O negro no Pará, sob o regime da escravidão”, obra em que o autor historiciza a “presença do negro” em uma região administrativa denominada estado do Maranhão e Grão-Pará. É sabido que a colonização da Amazônia é peculiar se comparada as demais regiões da América portuguesa. Senão vejamos: o mote inicial de sua ocupação foi militar, objetivando proteger a região dos “invasores” franco-batavos; por quase todo o processo de colonização sua economia, essencialmente estruturada na extração das “drogas do sertão”, foi alavancada pela escravidão indígena; foi administrada através de legislação específica para sua realidade, compreendendo suas relações humanas e circunstâncias geográficas, vazando certa autonomia político-administrativa. Verifica-se isto através de suas denominações, isto é, Estado do Maranhão (1621); Estado do Maranhão e Grão-Pará (1654); Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751); Estado do Grão-Pará e Rio Negro (1772). A partir da segunda metade do século XVIII, para suprir a demanda da força de trabalho escrava chegaram as primeiras levas de cativos africanos.

Salles buscou não fazer uma história da escravidão, mas a presença do negro enquanto força de trabalho, como fator étnico, como elemento aglutinador da cultura amazônica, ou seja, o negro africano agindo e interagindo no contexto a partir de suas lutas e vicissitudes. Outrossim, traz uma questão: o ínfimo conhecimento que a historiografia brasileira possuía “sobre o papel do negro na sociedade escravocrata paraense e, porque não dizer, na Amazônia” (VERGOLINO In: SALLES, 2004, p. 05.). A partir de então, estudos com características parecidas foram sendo produzidos, com especial atenção para o curso de História da Universidade Federal do Pará, criado na década de 1950, que, segundo a professora Magda Ricci, em artigo no site do curso de história da UFPA (http://www.ufpa.br/historia/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2), era nesta fase bastante ligado à antropologia mas que começava a despontar por um viés mais historiográfico e buscar sua autonomia. Em 2004, a editora Paka-Tatu lançou o livro “O negro na formação da sociedade paraense”, de Vicente Salles. Reunião de palestras e artigos que já haviam sido publicados, outros que àquela conjunta eram

inéditos, elaborados no período 1976-2002. Trata-se de obra inovadora, posto que Salles lança mão de vasta e diversa documentação para reconstruir fatos relativos ao folclore, à religiosidade de matriz africana na perspectiva de trazer a lume pessoas anônimas por meio de suas formas de resistências, inclusive, simbólicas.

Talvez um exemplo emblemático sobre a relação do curso de História da Universidade Federal do Pará com a temática das trajetórias históricas dos negros na Amazônia esteja inscrito na publicação da coletânea organizada pelo professor Fernando Arthur de Freitas Neves e Maria Roseane Pinto Lima: "FACES DA HISTÓRIA DA AMAZÔNIA". Nessa volumosa obra, lançada originalmente em 2006, consta uma parte direcionada a "Escravidão Negra na Amazônia e Discursos Abolicionistas", com capítulos articulados por três pesquisadores. Cleodir da Conceição Moraes verifica na historiografia paraense e nas fontes visitadas que o escravo negro passou a se fixar definitivamente na Amazônia (séculos XVII, XVIII, XIX) a partir da demanda de trabalhadores "tanto nas áreas de ocupação mais tradicional da agricultura, como nas áreas caracterizadas pela existência da criação de gado" (MORAES, 2006) como, por exemplo, no Marajó.

Outra obra importante é "Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias", organizado em 2003 por Mary Del Priore e Flavio Gomes em 2003. A proposta central desta obra seria: "Mais de 500 anos depois, redescobrir o Brasil, não. Descobrir os Brasis, sim". E para começar, fazendo-o nas canoas dos senhores dos rios. Em outras palavras, vencer as amarras de uma história do Brasil excludente e seletiva, ditada pelos interesses de hegemônicos centros acadêmicos, o Sudeste, essencialmente. No conjunto dos capítulos articulados para essa obra se inscrevem estudos sobre a trajetória histórica dos negros na Amazônia no século XIX e XX, com destaque para os trabalhos de Flavio Gomes em parceria com Jonas Marçal Queiroz, Magda Ricci, Eurípedes A. Funes. A publicação do livro "O fim do silêncio: presença negra na Amazônia", organizado pela professora Patrícia Melo Sampaio, publicado originalmente em 2011, traz a lume temas, problemas e objetos de interesses necessários na acepção de uma História a contrapelo: elucida sujeitos, antes, invisíveis aos olhos da Historiografia tradicional. Além destes, diversos livros e estudos em nível de Mestrado e de Doutorado surgiram na Universidade Federal do Amazonas e na Universidade Federal do Pará.

Como se percebe até o momento, com estes exemplos que o limite de páginas impõe, estas questões – e muitas outras mais – fazem parte de uma historiografia local, surgida a partir das universidades federais e estaduais dos estados do Norte do país que dificilmente chegam aos materiais didáticos e fazem referência no ensino de história geral. Isto faz com que as noções de Amazônia indígena, inferno verde, atrasada, tradicional, etc., mantenham-se cristalizadas no imaginário social brasileiro. Como vimos, a partir da década de 1970 há mudanças importantes neste quadro a partir da historiografia, mas que dificilmente chegam às escolas. Há uma valorização da história regional, afinal, ela é "necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o

passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer - igualmente por situar os problemas significativos da história do presente” (BITTENCOURT, 2009, p. 168), enfocando uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas, entre outros setores da vida cotidiana.

A partir de 1980, a Secretaria de Educação do Estado do Pará, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Econômico-Social do Pará fixou as diretrizes necessárias para o estudo de uma história regional, publicando coletâneas e criando a disciplina “Estudos Amazônicos”, direcionada inicialmente ao ensino fundamental e podendo ser ministrada por professores de história, de geografia ou de ciências sociais, ou seja, disciplina dinâmica, ensinada a partir da abordagem e seleção de conteúdos pelos docentes, que o fazem a partir de suas formações específicas. Acompanhando este processo, diversas editoras passaram a publicar livros com este conteúdo para entrar no mercado educacional. Os problemas encontrados nesta fase são falta de um currículo básico ou mínimo e desarmonia entre as propostas didáticas e o ensino na sala de aula.

Em relação à presença de grupos africanos nestes livros, é fato que vem aumentando desde a década de 1980, mas ainda tem encontrado pouco espaço. Vamos focar, a título de exemplo, no livro “Estudos Amazônicos: ensino fundamental”, de Tiese Teixeira Júnior, publicado pela editora Paka-Tatu. Geraldo Magella de Menezes Neto (2017) fez um levantamento das principais editoras do Pará que publicam obras direcionadas a esta disciplina no século XXI e identificou 5: Estudos Amazônicos, Editora Amazônia, Paka-Tatu (simboliza dois animais presentes na região amazônica, a paca e o tatu), Açaí e Samauma (árvore imensa de florestas inundáveis), com nomes e discursos regionalistas. A escolha de um livro da editora Paka-Tatu não é arbitrária. Ela foi criada em 2000 por Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto, todos professores do departamento de História da Universidade Federal do Pará – o último, inclusive, autor de uma das mais conhecidas obras sobre a escravidão negra na Amazônia, “Escravidão negra no Grão-Pará, séculos XVII-XIX”.

O livro didático apresenta temas principais, como A Amazônia pré-colonial, Amazônia espanhola, projeto colonizador europeu, economia extrativista, o Pará em tempos de Império, cultura popular amazônica, Amazônia no século XX, o Pará em tempos de ditadura, Amazônia e modernidade, Capital e devastação da Amazônia, Urbanização, Meio ambiente, cultura e resistência, Amazônia contemporânea, migração e educação, aspectos geográficos e culturais e um capítulo, dedicado ao 7º ano, intitulado Os negros na Amazônia brasileira.

O capítulo, bem sintético, inicia com a fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão Pará e Maranhão no século XVIII, deixando de lado diversos aspectos, como a introdução do escravo a partir da colonização inglesa no século XVII, a forma de tráfico conhecida como assentamento e não diferencia negro de escravo negro africano, como se todo negro fosse escravo e vice-versa, como se vê na citação a seguir “Nas cidades, as

negras faziam o trabalho de babá, cozinheira, lavadeira, servente, costureira, etc. Já os negros eram direcionados para os serviços de porteiro, carregador, carpinteiro, torneiro, sapateiro, etc.” (JUNIOR, 2010, posição 999, ePub). Além de não fazer a diferenciação citada acima, o texto parece suavizar a escravidão com o uso dos verbos “faziam” e “direcionados”, como se não fossem escravizados ou obrigados a fazerem nada. Após um rápido parágrafo que trata sobre a contribuição cultural por meio de danças, comida e religião, é apresentado o subtópico “Abolição da escravatura no Pará”, que inicia como se não existisse o tópico anterior. É quase um recomeço. Após serem tratados sobre os “heróis” da abolição, citando a sociedade abolicionista Ipiranga, faz-se um catado geral da economia na época da abolição a partir da cana de açúcar, algodão, fumo e drogas do sertão. Em seguida, trata-se da Cabanagem, o item maior de todo o capítulo, justamente o assunto que faz parte da maioria dos materiais didáticos do país. Fora este capítulo, os africanos e afrodescendentes são tratados no livro apenas em um capítulo sobre imigrações na Amazônia, comentando rapidamente sobre suas contribuições culturais.

Assim, estas análises iniciais apresentadas e o estudo incipiente deste livro didático nos leva a crer que há um aumento considerável acerca da História da Amazônia em comparação aos demais materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras, mas que a presença do africano, do negro escravo e do negro livre, muito pequena, não se diferencia muito dos demais materiais em nível nacional. Não é apresentado um escravo com relativa autonomia, lutando por seus direitos, formas de resistência que extrapolem o quilombo. Em momento algum são citadas as etnias vindas ou das principais regiões da África que os ingleses ou portugueses traziam os escravizados. Parece que não houve a mesma preocupação com as populações negras da Amazônia com que foram tratados os indígenas. Se nos materiais didáticos oficiais o currículo mínimo quase não trata dos negros na Amazônia, o material regional analisado acima para o ensino de História da Amazônia também deixa a desejar. Resultados mais aprofundados sobre estas questões serão apresentados em formato de capítulo de livro no ano de 2019.

Referências

Heraldo Márcio Galvão é Professor Assistente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Graduado em História pela Unesp. Mestre em História pela Unesp. Doutorando em História pela UFPA. Bolsista Prodoutoral CAPES. Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche CAPES - École des hautes études en sciences sociales/Paris. e-mail: heraldogalvaojr@gmail.com

Arcângelo da Silva Ferreira é Professor Assistente na Universidade do Estado do Amazonas. Graduado em História pela UFAM. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM. Doutorando em História pela UFPA. e-mail: asf1969@outlook.com

BEZERRA NETO, José Maia. Escravidão negra no Grão-Pará (Séculos XVII-XIX). 1. ed. Belém-Pa: Editora Paka-Tatu, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F.. Ensino de História : fundamentos e métodos. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

FERREIRA, Eliana Ramos. As mulheres na cabanagem: presença feminina no Pará insurreto. IN: NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Maria Roseane Pinto (orgs). Faces da História da Amazônia. Belém: Paka-Tatu. 2006.

FUNES, Eurípedes. "Nasci nas matas nunca tive senhor". In. : GOMES, Flavio dos Santos. Liberdade por um foi: história dos quilombos no Brasil. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.

JUNIOR, Tiese Teixeira. Estudos Amazônicos. Belém: Paka Tatu, 2010.

MARTINS, M. L.. Regionalidade e História: reflexões sobre regionalização nos estudos historiográficos mineiros. Caminhos da História (UNIMONTES), v. 15, p. 135-153, 2010.

MATTOS, Hebe Maria. Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

MENEZES NETO, G. M.. Preenchendo a lacuna da história regional?: propagandas de livros didáticos de História da Amazônia (Belém-PA, início do século XXI). In: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Brasília-DF: ANPUH, 2017. p. 1-12.

MURILO, Marcelo da Silva. "O negro na História: história, resistência e luta, na perspectiva do filme Ganga Zumba". In.: Anais do XXVI simpósio nacional de História – ANPUH. São Paulo, junho, 2011.

NEVES, Fernando Arthur de Freitas, LIMA, Maria Roseane Pinto (orgs.). Faces da História da Amazônia. – Belém : Paka-Tatu, 2006.

PRIORE, Mary Del, GOMES, Flávio dos Santos. Os senhores dos rios. – Rio de Janeiro : Elsevier, 2003, p. XI.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. "Escravidão Negra em Debate". In.: FREITAS, Marcos César. Historiografia brasileira em perspectiva (org.) – São Paulo: Contexto, 2005. 6ª ed.

SALLES, Vicente. O negro no Pará sob o regime da escravidão. Belém: IAP/Programa Raíces, 2005.

SAMPAIO, Patrícia Melo (org.). O fim do silêncio: presença negra na Amazônia. – Belém : Editora Açaí; CNPq, 2011, p. 230.

A ÁFRICA QUE INCOMODA A ESCOLA BRANCA: PERSPECTIVAS EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA

María Isabel Mena García

Aprendendo História:

ETNICIDADES

Página | 22

"Quando as leões tiverem suas próprias historiadoras, os contos da caça vão parar de glorificar a história do leão". Adaptação de provérbio Ibo.

Apresentando as lacunas

Para esta convocação a um simpósio sobre o ensino da história, é interessante notar que a Colômbia e o Brasil têm experiências históricas muito semelhantes; eles eram colônias européias até muito recentemente, e havia lugares de enclaves escravos por quatro séculos (Cartagena, Salvador da Bahia entre outros). Nos dois países existem reverberantes movimentos sociais das comunidades negras, que, entre outras demandas sobre o estado, impulsionam a tarefa urgente de incluir a memória Africana desde os primeiros momentos da educação básica.

Assim, o Brasil legislou a Lei 10.639 de 2003 e Colômbia sancionou o Decreto 1122 de 1998 (CEA), ambos instrumentos normativos que beneficiam a presença de comunidades negras, como parte do curso, onde as crianças aprendam a história nacional. Na mesma linha, chamamos a atenção para o fato de que os professores estão atentos às novas oportunidades geradas pela assinatura da lei e que torna esse ensino obrigatório para a educação básica colombiana.

Agora, sabendo que a história da escola tem uma enorme semelhança ao longo de todo o império ibérico e hispano lusitano, será valioso enfrentar os balanços comparativos que permitam a visibilidade das comunidades negras na relação escolar. Neste sentido, autores como Guerra, 2011 e Lacerda, 2018 para o Brasil, e Mena, 2016 e Sanchez 2018 para a Colômbia expõe uma série de dificuldades que são fortemente semelhantes nos dois países.

Assim, tanto para afro-brasileiros quanto afro-colombianos, será muito estratégico comparar os avanços e desafios na implementação das ferramentas legais mencionadas.

Porque, se os movimentos sociais desses países compartilham as lições aprendidas sobre o tema da história africana na escola, os estudantes novos e as comunidades educacionais em geral, serão beneficiadas com o conhecimento derivado de longas lutas pela dignificação dos seres humanos em busca de uma vida melhor.

Da mesma forma, para formular uma pesquisa comparativa, será necessário explorar vários caminhos: produção em estudos de diáspora ou afro- estudos, em seguida, agrupar esses documentos categorias ou disciplinas mais esclarecedoras para o currículo; proceder para situar geograficamente onde se está produzindo de forma mais sustentável saberes em torno da CEA e, finalmente, este panorama deve ser amplamente discutido com os atores que estão contribuindo com

conhecimentos de diferentes margens para a implementação deste processo.

Para o caso colombiano, as lacunas indicadas estão repletas de informações estereotipadas como a de que a África não tem história ou que não é importante conhecer a origem da humanidade, localizada naquele continente, porque a única informação útil e necessária é aquela relativa ao Ocidente da Europa.

Para enfrentar tudo esse modelo cognitivo tão reducionista e embranquecido (Moore 2007), neste simpósio, propõe-se um caminho de discussão na perspectiva de melhorar os processos de implementação curricular frente aos temas relacionados à África e seus descendentes desde os primeiros momentos em que a infância ingressa na educação básica e inicial.

O ensino de História na escola

Se qualquer assunto do currículo escolar é estratégico para semear o conhecimento relacionado à África na Escola, é na área das Ciências Sociais, onde se encontra a disciplina encarregada de construir a identidade nacional do estudantes; se trata da História.

A este respeito, três assuntos correspondentes a este campo foram discutidos agilmente. Em primeiro lugar, os esforços que têm sido feitos para esclarecer a natureza do ensino de História, na medida em que o conhecimento trazido para a sala de aula não expressa uma pura disciplina histórica, como os historiadores a produzem, mas sim que esta área é mediada pelas tradições, rituais e formalismos que integram o conhecimento especializado com as próprias dinâmicas da escola.

Nesta discussão, temas como comemorações escolares, izar a bandeira, monumentos, nomes de escolas se confrontam porque todos esses recursos geralmente fortalecem o conhecimento dos colonizadores e não deixam nenhum espaço para atender as grandes massas de subalternos que finalmente construíram as nações que existem hoje.

Em segundo lugar, essa a história que não é para os historiadores, mas para os alunos mais jovens, tem implicações para a construção da identidade nacional, e foi forjada na verdade desde o século XIX para fazer cimentar a ideia de "quem é quem?" na ideia de nação. Em função disso, um livro escolar pode ser visto para observar como nessas páginas são consignadas muito do que a sociedade designa como uma identidade colombiana.

Um terceiro aspecto do discurso ocorre em face dos programas de formação de professores, que se fizeram de surdos para a construção de linhas de pesquisa que têm a missão de formar professores de história com especialização no ensino dessa área. A situação mudaria se os professores da educação básica fossem treinados no uso de fontes escritas,

visuais, orais para acompanhar suas aulas sobre a história nacional, latino-americana ou universal.

Postula-se, então, que o ensino de história na Colômbia e, talvez também pendente para o Brasil, promove um debate com toda a altura e solvência que pode ser usada para realizar um programa escolar que ligue os tempos passados das comunidades negras com os desafios atuais, em benefício das crianças. Todo este conjunto de discussões envolvendo a perspectiva ideológica da história escolar e o porvir desta disputa deve estar no centro das reivindicações dos movimentos sociais nos dois países.

O ensino da História da África na Escola

"A lei que, pela primeira vez neste hemisfério, estigmatiza o racismo como um crime está sendo dificultada pelas forças conservadoras que atuam no sistema legal e na polícia, [] . Ao mesmo tempo, a Lei que institucionaliza o ensino da história da África como obrigatória para o segmento da população brasileira que constitui mais da metade da população, também obriga a ensinar história, culturas e civilizações do continente onde se originou aquela parte do povo brasileiro ." (Moore, 2010: 150)

Tal como Moore assinala, os países estão mudando. Às vezes essas mudanças são quase imperceptível ao cidadão comum, mas para os cidadãos de pele negra, a menor vitória é um ganho pela persistência e resistência. Hoje, apesar da relutância institucional, ter uma norma que obriga a escola a ditar o CEA é, sem dúvida, uma batalha vencida para o Estado Nação.

Do panorama anterior, discutiremos no marco deste 5º Simpósio, algumas idéias gerais que fornecem uma visão crítica do valioso campo do ensino de história da Colômbia, um país que tem uma presença significativa de pessoas de ascendência africana ou legalmente identificadas como comunidades negras (Lei 70 de 1993).

A primeira ideia explora os silêncios; ela argumenta que na Colômbia, a história da África no sistema educacional é um assunto cheio de estereótipos ou alusões vagas.

A segunda idéia discutida em termos comparados as ferramentas legais que protegem o direito de saber a história da África para a infância. Neste aspecto da discussão normativa, há algumas falhas que devem ser resolvidas como prioridade, a fim de obter uma melhor visão geral desse processo, como por exemplo; a ausência de orientação do Ministério da Educação Nacional que assuma de forma grave e sistemática as linhas de ação para a CEA, a ausência de temas relacionados com a África na formação de professores, o vazio de negritude nos livros didáticos (Osorio, 2001; Mena, 2016; Ibagon, 2016; Gamboa 2017), o racismo epistemológico que subjaz às escolas, aspectos que impossibilitam a tranquilidade nesse processo de implementação curricular.

A terceira discussão traz alguns elementos que podem apontar para um debate contemporâneo sobre a África que deveria estar na escola. Entre outras iniciativas, se tratam de medidas de reparação histórica, onde os professores criam redes de intercâmbio entre os professores da América Latina e os professores que ensinam na África. A finalidade desta tarefa é conhecer a voz do sujeito africano, os saberes que eles mesmos produzem para o ensino de história.

A quarta discussão destaca a necessidade do africanismo, noção segundo a qual o historiador congolês Martin Kalulambí (2011) assinalou a necessidade urgente de um programa de estudos pré e pós-graduação com uma perspectiva africanista especialmente projetada para aqueles fora da África.

No mesmo sentido, é necessário pensar coletivamente, “que história da África vale a pena reconhecer nos países da diáspora africana na América?” Com esse consenso se poderia unificar uma história continental que apoie tanto as particularidades dos diversos períodos como as diversas fases ocorridas nos antigos territórios coloniais (Verges, 2010).

Também é importante reconhecer que na Colômbia, por exemplo, há grupos para os quais é desnecessário olhar para a África porque é uma prioridade lidar com afro-colombianos ou afro-americanos, ou seja, o maior interesse é na cultura que é criada a partir do encontro intercontinental na modernidade. Segundo esses grupos, a África permaneceu no passado e agora o que interessa é o presente na Colômbia.

Por esta cegueira funcional, é que poucos militantes sabem da existência da coleção da História da África, feita pelos mesmos africanos, que infelizmente na Colômbia não circula nem como material de referência nem como apoio escolar no ensino da história (Kizerbo 2011). Ter esta coleção de informações, como referência das Áfricas para a escola, colapsaria a ideia de um continente sem História e sem memória de longo prazo, pelo contrário, indicaria ao sistema educacional porque a África é o berço da Humanidade.

Para o movimento social das comunidades negras, seria um insumo fundamental, este recurso bibliográfico para influenciar o Estado sobre os temas da História da África. Assim, não se subestima a oportunidade que representa a África na compreensão das raízes da personalidade atual das crianças.

Além do acesso a uma determinada bibliografia, vale a pena também identificar as experiências escolares que, devido ao seu valor epistêmico, têm lições aprendidas nessas latitudes para que os professores sejam estimulados a implementar esse conhecimento em suas salas de aula.

Para circular o conhecimento e conectar os interesses diaspóricos, se dedica o evento da África na Escola, que reúne os pensadores, justamente para rever como o pensamento africano e suas práticas escolares hoje têm eco na sociedade colombiana.

A África na escola é uma convergência de pensadores, funcionários públicos e ativistas que estão comprometidos em transformar a escola que existe para a qual ansiamos.

A justificativa para realizar a África na Escola se origina em que se interpelação à história branca com sua base eurocentrada não ouvir os gritos de diversificar a história e a inclusão de racialidade como um sinal de progresso e progresso democrático, então, talvez seja o momento anunciado por Mbembe (2016) sobre a necessidade de partir do zero nas Ciências Humanas e Sociais para construir uma casa sólida baseada nos princípios de uma alteridade integral onde todos os seres humanos que habitam esse belo planeta se encaixam.

Imaginamos então um futuro cheio de alianças colombo-brasileiras para inserir as Áfricas para a escola onde se relate toda a ignomínia sofrida pelos ancestrais para conquistar a liberdade. A história com um H maiúsculo tem o dever de narrar às crianças, tudo o que aconteceu aos africanos e seus descendentes para que hoje desfrutem das Ações Afirmativas.

Nós sonhamos uma história escolar garantidora da verdade como um compromisso de garantia para o futuro, somente quando as pessoas se encarregarem de suas próprias histórias, e poderemos olhar para o presente com orgulho suficiente para empreender o futuro sonhado.

A história da África e a identidade da negritude

Em quarto lugar, e pensando neste simpósio, uma das consequências está relacionada ao universo de questões levantadas pela presença de crianças negras nas salas de aula, de quem são elas, de onde elas vêm? Onde está o seu grupo de origem? Por que eles têm essa cor de pele? Os filhos brancos de crianças negras são diferentes? Como cada aluno é diferente do outro? Como eles penteiam o cabelo negro? Entre muitas perguntas ou afirmações que são feitas entre as mesmas crianças, também se fazem entre professores e alunos, e até mesmo entre as mesmas famílias que frequentam uma determinada escola.

É por isso que os professores de história que estão na educação básica não poupam esforços para dizer aos seus alunos que os negros habitam a nação colombiana há mais de quatro séculos, que não são estrangeiros, que fizeram as contribuições mais importantes para a economia do país, porque eles trabalharam por muito tempo como escravos e que a tarefa da escola é fortalecer a coesão entre os cidadãos, narrando a verdade de cada etapa histórica.

No mesmo sentido, é que através do silêncio histórico sobre as raízes africanas, dá-se a falsa percepção de que estes estudantes estão em exílio emocional permanente porque não são africanos em sentido estrito, mas nem a sociedade branca os admite como nativos deste território americano (Fanon 1973).

Para os alunos crianças da negritude, se a imagem histórica da comunidade negra que aparece na história da escola é cheia de correntes, chicotes e pessoas nuas que aparecem na iconografia estudantil sem que os professores sintam que devem explicar essas imagens (Mena 2016, Ibagón 2015), portanto, é importante reconhecer que, com os livros escolares branqueados, a memória africana não poderá ser implementada na escola colombiana.

Mas também o olhar crítico e estratégico para o assunto da História nos permite reconhecer “o que é dito sobre o passado, quem está sendo julgado a partir dessa disciplina?”, e como os principais episódios de seus efeitos atuais são resolvidos?

O Brasil e a Colômbia têm um longo caminho a percorrer no sentido de estabelecer um diagnóstico escolar sobre o processo de implementação da História da África na Escola.

Resta convidar professores sensíveis e progressistas, comprometidos com uma nova direção da história que aprenda o renascimento da negritude na sala de aula.

Referências

Maria Isabel Mena García, Dra. Ciências Sociais na Universidade Nacional de Colômbia, em convênio com a Universidade Paulo de Olavide.

FANNON, Franz. Piel negra, mascarás blancas. Editorial Abraxas. Buenos Aires, Argentina,1973

GAMBOA, O. Afrografías. Representaciones gráficas y caricaturescas de los afrodescendientes. Programa Editorial Universidad del Valle, 2017

GUERRA, M. História da África: uma disciplina em construção. Pedagogía Y Saberes, (34), 23.31.
<https://doi.org/10.17227/01212494.34pys23.31.2011>

IBAGON,N. Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013". Editorial Pontificia Universidad Javeriana.2014

KALULAMBI, M. África fuera de África: apuntes para pensar el africanismo en Colombia. Memoria Y Sociedad, 9(18), 45-57. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7870>

KI-ZERBO J.Historia Del África Negra: De Los Orígenes A Las Independencias Pdf. <https://Vibasound-611c6.Firebaseapp.Com/8/Historia-Del-Africa-Negra-De-Los-Origenes-A-Las-Independencias.Pdf>.2011

LACERDA, L. Políticas Públicas De Ações Afirmativas: Um Estudo Da Implementação Da Lei 10.639/2003 E As Suas Implicações Nas Redes Municipais De Ensino De Porto Seguro – Ba, Vitória Da Conquista. [Http://Repositorio.Unicamp.Br/Jspui/Bitstream/Reposip/332730/1/Campos_Leonardolacerda_M.Pdf](http://Repositorio.Unicamp.Br/Jspui/Bitstream/Reposip/332730/1/Campos_Leonardolacerda_M.Pdf).2018

MBEMBE, Achille Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo.; trad. de Enrique Schmukler. Barcelona, España: NED Ediciones.2016

MENA G, M. (2010) Si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Editorial Ketzacapa. 2016.

____.La ilustración de las comunidades negras: textos escolares para la enseñanza de la historia en Colombia. Lafaye Jacques (coord.).El colegio de México. Jalisco (2017).

____.¿La Cátedra pa' cuando ministra? <http://lasillavacia.com/silla-llena/red-etnica/historia/la-catedra-de-estudios-afrocolombianos-pa-cuando-ministra-63732>

MOORE W, C. Nuevas bases epistemológicas para entender el racismo. Belo horizonte, 2007.

____.A África que incomoda. Sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Ediciones Nandyayala. Belo Horizonte, 2010.

OSORIO, Z Personas ilustradas: la imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana. Colciencias Bogotá DC, 2001.

AUTOR@S

O MANUAL DIDÁTICO 'NOVA HISTÓRIA CRÍTICA' E A HISTÓRIA DA ÁFRICA: UMA ABORDAGEM DESCRITIVA

Adaiane Giovanni

Daniela Maria do Nascimento Hypolyti

O ensino de História vem ocupando paulatinamente espaço nas discussões no âmbito acadêmico. Embora ainda tenhamos um percurso longo a ser percorrido para que este espaço de debate e construções seja significativo e atenda a demanda que temos, podemos sinalizar a existência de várias abordagens que se apresentam cada vez mais nos círculos e possibilitam, para todos nós, a oportunidade de propor novos estudos e problematizações. Neste breve texto que tem por objetivo a análise descritiva do conteúdo de História da África em um manual didático, temos um exemplo das inúmeras possibilidades para pensarmos o ensino de História.

É importante balizar a discussão proposta acerca do livro didático, de forma a apontar de maneira geral, qual a nossa postura em relação a esse recurso, pois será a partir deste lugar que falaremos.

Acreditamos que se a disciplina de História como um todo for ensinada de maneira atrativa e na medida do possível fora do campo de batalha das narrativas e do interesse de grupos que definem os conteúdos pertencentes ao currículo escolar, poderá propiciar a formação de jovens cidadãos mais conscientes de sua realidade. Também concordamos com a indicação de Rüsen (2010) de que o livro didático ocupa destaque como uma ferramenta essencial para e no ensino de História, daí a importância de conhecê-lo para além de sua apresentação, mas desde o seu processo de organização, sistematização e distribuição.

É inegável a disputa que ocorre no mercado do livro didático, pois este é um negócio altamente lucrativo e que tem por pano de fundo interesses de variados grupos que não necessariamente estão preocupados com a maneira como a história será disposta neste recurso didático. Chamamos a atenção para esta variável como forma de reforçar a importância da postura do professor - e de sua constante formação- frente aos materiais que estão disponíveis para ele nas escolas de modo a alertar para a necessidade de inovações teórico-metodológicas para melhor contribuir com a aprendizagem dos alunos.

N'outro paralelo temos materiais que apresentam uma estrutura cada vez mais adequada para um ensino de História pela História - aqui numa perspectiva de didatização própria uma vez que valorizam em sua estrutura elementos centrais, para ao menos, um início no processo de aprendizagem histórica.

Concordamos com o estudo de Susana Bernardo (2009), no qual a autora diz que, "o modo em que o professor utiliza o livro didático e ensina a História está associado aos seus saberes e a sua experiência", daí a

importância de manter esse educador preparado para atender as necessidades existentes no ambiente escolar - em se tratando do livro didático - em vista de conseguir transitar via seus saberes em momentos que o material de apoio não atende a demanda do conteúdo abordado.

Acreditamos que essa visão ampliada dos livros didáticos em face de sua potencialidade ou elementos por eles negligenciados, deve ser colocada em pauta na formação acadêmica de maneira mais acentuada, daí a importância, por exemplo, dos Laboratórios de ensino de História nas IES - espaço no qual o acervo de materiais didáticos podem possibilitar uma imersão dos licenciandos e com isso sua melhor formação.

Há uma necessidade cada vez mais urgente em aproximar as discussões da academia com o que se ensina nas escolas, de maneira que se estendam para os livros didáticos esses debates que reforçam o diálogo entre passado e presente que são inerentes a reflexão histórica e que ao que parece baseado ainda em Bernardo (2009) não estão presentes na compreensão dos alunos. Por isso espaços na universidade que possibilitem esse intercâmbio e também para além da instituição tendem a favorecer o processo formativo de todos os envolvidos, graduandos e professores e/ou alunos da rede básica de ensino.

Há muito ainda para se discutir acerca dessas particularidades do ensino e que aqui com certeza mal são postas para análise. Portanto passaremos agora, para a observação do manual didático selecionado para o estudo. Nele buscamos a partir da temática do ensino de História da África conhecer a construção do manual como um todo de modo que pudéssemos apresentar esse "campo de disputa" que antecipa aspectos curriculares, mas que de modo algum podem ser ignorados.

Optamos pelo livro de volume único destinado aos alunos do Ensino Médio 'Nova História Crítica' do autor Mario Furley Schmidt do ano de 2009.

Em uma breve pesquisa acerca desse material foi possível verificar que mais de 20 milhões de alunos já tiveram acesso a esse livro que desde sua formulação. Sua circulação está profundamente marcada por uma polêmica criada inicialmente por um diretor de uma rede de telecomunicações aberta de grande alcance nacional e de um jornal impresso pertencente ao grupo desta mesma emissora e também, por outros atores do cenário educacional, conforme uma breve pesquisa na WEB 2.0 nos permitiu observar.

Mario Schmidt foi fortemente acusado de veicular propaganda ideológica do Comunismo em seu material, e na esteira dessa polêmica, o Ministério da Educação também sofreu severos ataques por ser o órgão responsável pela aquisição e distribuição do manual didático.

O que nos chama atenção em relação à polêmica em torno desse livro é que existem informações advindas de vários professores apontando que há em determinados momentos uma falta de rigor metodológico, erros conceituais

no trabalho de Schmidt (2009), mas os mesmos apontam para a questão de que não há um livro ideal, livre de ideologia, o que nos remete a apontar que ao fim, o que de fato ocorre nesse contexto é um embate em torno de interesses divergentes no qual de um lado está o manual didático com as características inerentes ao que o concebeu, e de outro um representante de um grupo que não concorda com sua postura.

Cabe a nós analisarmos os conteúdos sem deixar de lado essa percepção de que muito do que se está posto - ou praticamente tudo - refere-se a um determinado interesse e se há interesse de uma parte, não necessariamente atenderá todas as outras, mas não cabe aqui neste momento essa discussão.

Análise geral do manual didático 'Nova História Crítica'

Com base nos esclarecimentos expostos acima sobre o manual didático analisado, passamos então a apresentar como o continente está retratado neste material, primeiramente apresentando em tópicos os capítulos que o mencionam sob algum enfoque - de maneira expositiva - e na sequência a apresentação de um capítulo específico sobre o que o autor chama de África antiga.

Capítulo 1: **As grandes origens.** Nesta parte inicial do livro um tópico é dedicado ao EGITO, no qual o autor aponta que está situado no Norte da África e chama atenção para uma imagem de Tutancâmon na qual ele escreve: "note as feições de negro".

Capítulo 4: **O mundo árabe.** Na página 69 o autor traz um mapa com marcações da influência do Islamismo na atualidade, no qual a África está evidenciada.

Capítulo 5: **A África Antiga.** É o único capítulo destinado à África especificamente. (Trataremos dele na sequência).

Capítulo 16: **Colonização das Américas.** Apresenta em figura o Comércio triangular e chama à atenção a fala referente a Treze colônias inglesas: "a riqueza dos latifundiários do sul construída sobre as costas dos escravos africanos".

Capítulo 17: **Escravidão colonial.** Traz uma abordagem geral sobre a escravidão fazendo referências ao comércio de negros, a igreja e a escravidão, a rebeldia dos escravos. Chama atenção um pequeno Box no qual ele apresenta Jinga Mbande - a grande Ngola - como "A rainha que disse não", referindo-se a essa mulher como uma das maiores personalidades feminina de toda a história da humanidade, por seu vigor e defesa a seu povo. O território que ela tanto defendeu no século XV recebeu o nome em sua alusão: Angola.

Capítulo 18: **Civilização do açúcar.** Apresenta o escravo como os pés e as mãos do senhor de engenho. Chamou a atenção uma imagem do

embaixador do Congo na qual o autor destaca a participação das elites africanas no comércio de escravos.

Capítulo 23: **Século de ouro.** Neste capítulo o autor apresenta um Box chamado Brasil é África destacando que não se pode estudar a história do Brasil separadamente das colônias portuguesas da África.

Capítulo 36: **O imperialismo.** Apresenta a conferência de Berlim na qual há a partilha da África entre as nações europeias.

Capítulo 38: **Abolição.** Mostra o processo de abolição e suas facetas, como a relação com a igreja, com as leis, com aspectos de: liberdade sim, mas trabalho assalariado não. O autor satiriza algumas passagens do capítulo, ao que se percebe para chamar a atenção para a efetividade dessa política abolicionista.

Capítulo 49: **África e Ásia após a Segunda Guerra.** O autor apresenta de maneira geral questões referentes ao fim do Império português na África, fala do *Apartheid* em um tópico específico sobre a África do Sul, bem como sobre a descolonização africana como um todo.

Análise do capítulo 5 – a África Antiga

Na parte introdutória deste capítulo o autor traz uma fala sinalizando para a importância da África como pode se destacar:

“Chamamos a África Antiga ao período histórico que vai até o final do século XIX, quando os países imperialistas europeus passaram a colonizar as regiões africanas. A África nunca esteve isolada do resto da humanidade, é claro. Basta lembrar o contato de egípcios antigos com os povos europeus no litoral do mediterrâneo. Ao longo dos séculos o comércio e as viagens uniram as sociedades africanas aos árabes, indianos e chineses.”
[SCHMIDT, 2009, p.72]

Assim, é observável que o livro tem toda uma preocupação em mostrar que o Continente Africano não está isolado, e que sempre esteve ligado aos demais continentes e exerceu influências sobre eles.

Com essa passagem podemos fazer uma referência ao texto de Serrano e Waldman (2007) no qual está exposta a importância de estudar o continente de modo que não se apresente de forma isolada, pelo contrário, a abordagem disciplinar deve estar voltada para uma exposição interligada entre as demais disciplinas em um diálogo que gere uma reflexão mais profunda sobre a África que é ainda hoje tão fortemente estereotipada.

É importante apresentar que a África além de berço da civilização é um continente onde há uma diversidade muito grande de costumes e características socioespaciais. Neste sentido Schmidt (2009) fala que o que ele chama de África no livro “é um complexo de milhares de culturas diferentes”.

O livro mostra que o Continente Africano não é por igual de Norte a Sul. Ele apresenta culturas diferentes, povos diferentes, religiões diferentes. Portanto, não devemos ver a África apenas a partir de uma abordagem minimalista, ou de maneira geral, pois erroneamente é habitual a confusão com o termo África atribuindo a este um espaço comum e único enquanto esta representa uma heterogeneidade ainda pouco conhecida e assimilada.

Para dar sequência com a apresentação do capítulo, é importante apontar a maneira como ele está dividido, portanto passemos a descrição:

Os mais antigos

O tópico apresenta as características gerais do continente no que se refere ao clima, à constituição do deserto do Saara e inicia apontamentos sobre os reinos ao dialogar com informações em escritos dos gregos, bem como, as mudanças mais importantes ao decorrer dos milênios.

Para esse contexto a compreensão das bacias hidrográficas apresentadas por Analúcia Danilevicz Pereira na obra História da África e dos africanos (2013), bem como outras abordagens do mesmo livro é necessária, pois sinalizam a mobilidade de caravanas e com isso possibilita-nos a visualização dos processos migratórios decorrentes dessa prática.

É evidenciada a imagem de um escudo - no material didático - que representa os grandes guerreiros e uma obra arquitetônica demonstrando as influências egípcias na Núbia reforçando a conexão existente entre os povos. Advogamos aqui, pela importância das imagens em meio aos textos que remontam um passado mais distante uma vez que contribuem para uma melhor assimilação do conteúdo pelo aluno.

Grandes reinos e comércios

Neste tópico, o autor apresenta considerações sobre os reinos da África e dos povos que os habitavam. Os rios são citados como elementos essenciais de subsistência. É de fácil percepção a ênfase dada no Nilo, Níger, Congo e Zambeze como fonte de irrigação para as lavouras, pesca e navegação.

Destacam-se ainda cidades importantes para a comercialização como Djena no Reino de Mali e depois o Reino de Songhai. Tombuctu – de Mali - é apresentada como uma cidade de grande importância para o comércio entre os reinos africanos e onde é presente a influência islâmica nos centros de estudos superiores.

O autor apresenta vários povos os Hauças na Nigéria, os Fulanis, o Benim o povo Edo, os Igbo, o Reino Adomei e do Kongo, entre outros, para representar toda essa variedade existente na África. Destacam-se os Iorubás, africanos que produziam esculturas que impressionavam os europeus. Suas esculturas eram comparadas as gregas e romanas, no entanto, o autor fala que essa com comparação traziam consigo um misto de preconceito e admiração.

O presente capítulo apresenta também, um Box no qual se discute “A Escravidão desde a África” trazendo a seguinte exposição do historiador norte-americano Paul E. Lovejoy, especialista em história da escravidão, que diz que, “a África esteve intimamente ligada a esta história, tanto como fonte principal de escravo para antigas civilizações, o mundo islâmico, a Índia e as Américas, quanto como uma das principais regiões onde a escravidão era comum”.

É importante ressaltar, no entanto, que o modelo de escravismo que se tem na África não pode ser aplicado em cada sociedade da mesma maneira. Além disso, a escravidão moderna europeia diverge da escravidão antiga - que tinha de maneira geral um status de servidão - e o livro proporciona uma breve análise partindo desse ponto de observação.

Pode-se perceber ao longo dos capítulos um esforço em apresentar uma visão panorâmica da História da África, elemento importante a ser considerado nesta análise devido a urgência da abordagem deste tema em sala de aula.

Considerações

Em linhas gerais, para além da visão de história defendida pelo autor Mário Schmidt - a do Materialismo Histórico e Dialético - percebemos o esforço do autor em apresentar a África de maneira a integrá-la ao sistema da história mundial, mesmo dando enfoque muitas vezes ao sistema de dominação ao qual foi submetida. Pode-se perceber também que o autor volta-se para o interior do continente para apontar suas particularidades e valores que são pouco explorados em nível de ensino seja ele no ciclo básico ou até mesmo acadêmico, elemento este que deve ser valorizado dentro de sua proposta de apresentação do conteúdo.

Por fim, mas a guisa de conclusão: se a Lei 10.369/2003 torna obrigatória a inserção de uma abordagem da história afro-brasileira no ensino, destacamos que neste manual ela ainda não se apresenta com uma abordagem equivalente sobre essa realidade de aproximação e imbricação das culturas, mas nota-se um esforço - ao menos inicial - em propor essa intersecção.

Referências

Adaiane Giovanni, mestra em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná - campus de Campo Mourão. Professora colaboradora na mesma instituição e das séries finais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino.

Daniela Maria do Nascimento Hypolyti é mestranda do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná - campus de Campo Mourão. Bolsista pela Fundação Araucária.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social do Centro de

Letras e Ciências da Universidade Estadual de Londrina – PR. Londrina, 2009.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Mario Furley. Nova história crítica: ensino médio. Volume único. 1.ed. São Paulo: Nova Geração, 2005 (PNLEM 2009/2010/2011)

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D'África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevich. História da África e dos africanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A COMPREENSÃO DA ARTE INDÍGENA COMO ARTESANATO: NOTAS SOBRE AS NARRATIVAS DA ESTÉTICA AMERÍNDIA

**Álvaro Ribeiro Regiani
Kenia Erica Gusmão Medeiros**

O debate sobre a arte ameríndia apesar de antigo, não inovou de forma consistente nas últimas décadas e ainda continua com uma incômoda persistência de associar a estética indígena ao artesanato. Seja por um viés tradicional ou pós-colonial e mesmo que díspares, as duas posições partem (ou recaem) da compreensão de que a arte indígena é, fundamentalmente, uma técnica de reprodução o que causa certas interpretações errôneas e dificultam o ensino de história e a transposição didática.

Desta forma, a produção artística indígena seria reduzida a uma mera transmissão de saberes ancestrais como um produto artesanal, mas bem distante da estética ocidental, especialmente, da pintura e da escultura figurativa europeia [GOW, 1999, p. 300]. Em contraposição aos saberes ameríndios, a arte europeia, mesmo como extensão técnica, seria um produto da tecnologia e refletiria o progresso do capitalismo que, segundo o filósofo alemão Jürgen Habermas, “assume em si todas as esferas da cultura” [Cf. HABERMAS, 2006, p. 49]. Enquanto a cultura artística indígena seria primitiva e rudimentar, sendo um reflexo de uma construção social atrasada, própria de interpretações da história tradicional.

Por outro lado, a arte indígena foi compreendida como um fragmento biológico que produz um todo cultural em diversas compreensões historiográficas pós-68. Esta perspectiva inclui desde relações religiosas, sociais e até políticas em um universo simbólico harmonizado, como por exemplo, a relação entre a estética e os mitos imemoriais dos ameríndios. O que em primeira instância exclui o sentido transfigurador da arte, transparecendo, em um segundo momento, que cada indivíduo faz parte de um corpo social (uma etnia), um sujeito cultural, sem ressaltar a sua individualidade. Conforme expôs Claude Lévi-Strauss em sua *História de lince* que interpretou a “abertura para o Outro” como uma condição humana dos ameríndios de ver e pensar o mundo em uma “ideologia bipartite” [LÉVI-STRAUS. *Apud.* PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 241].

O livro didático e a incômoda visão tradicional sobre a arte indígena

O discurso tradicional historiográfico, infelizmente bem recorrente no livro didático *Por dentro da História* organizado por Pedro Santiago (2016), estabelece um hiato temporal na história indígena. Especificamente, entre a colonização do Brasil nos séculos XVI-XVII e durante a redemocratização na década de 1980, o que permite coletar indícios de como a arte ameríndia é reduzida ao artesanato no ensino de história. Quando se tematiza a colonização não há qualquer referência sobre os sentidos e significados possíveis da arte ameríndia, apenas fotografias ressaltando uma uniformidade entre suas práticas culturais.

Findado o tema da colonização há um silêncio da cultura indígena até o seu reaparecimento durante a abertura democrática no Brasil. Este hiato não é exclusividade do livro didático de Pedro Santiago, mas indica uma tendência recorrente dos autores de manuais de história em deshistoricizar a dinâmica cultural das nações americanas e reafirmar a visão sobre a arte enquanto artesanato, mesmo que implicitamente. Conforme Pedro Santiago expôs em seu livro: “A nova Constituição [1988] admite, portanto, o direito a diferença, ou seja, o direito de os índios continuarem sendo índios” [SANTIAGO, 2016, p. 253]. Ao lado deste texto o autor apresenta a seguinte imagem de Pelê Zuppani sobre a dança Kuarup da nação Aiwa em 2009:



Fig. 1.
[SANTIAGO, 2016, p. 253]

A representação da dança Kuarup apresentada foi demonstrada como um exemplo da associação entre a estética indígena e o artesanato. Ou seja, uma condição de reprodução ao invés de criação e, principalmente, pela falta de inovação técnica. Embora a intenção do autor fosse de valorizar a história e cultura dos Aiwa, sua perspectiva ainda se encontra próxima do modelo historiográfico tradicional por não dar espaço para a perspectiva indígena, sua arte ou mesmo sua política.

O texto conjugado a imagem objetivava valorizar e apresentar o “índio” em suas práticas culturais. Entretanto, o autor conduz o seu o leitor a fazer conexões nada valorativas, dentre as possíveis, a uma suposta paralisia das práticas culturais indígenas, ou seja, que eles não alteraram o seu modo de existência ao longo da colonização até a Nova república. Mesmo que um

leitor atento explorasse as minúcias da imagem, como a utilização de tecidos e de chinelos, os ameríndios não teriam avançado na questão técnica permanecendo iguais aos seus antepassados ou ainda pior que só absorveram da modernidade panos e chinelos. A ideia de um imobilismo por si só é eucrônica, isto é, “a ambição de correspondência e significação que fazem explicar os fatos em seu próprio tempo” [CAPEL, 2013, p. 30].

Nas páginas seguintes do manual didático aparece a imagem de Ulysses Guimarães ao final da Constituinte (1988) anunciando a Carta Magna que facilmente poderia ser associada ao imobilismo constitucionalista de 1966, 1946, 1934, 1891 e que se remontaria até 1824 (Que em nada representou uma mudança social significativa para os indígenas e para os afrodescendentes). Pedro Santiago apenas endossa que a nova Constituição “também reconheceu que os índios não necessitam mais de um tutor para responder por eles na defesa de seus interesses e direitos” [SANTIAGO, 2016, p. 253]. Mas não explica o por que ou quais são esses interesses e direitos e na imagem os indígenas continuavam dançando como seus ancestrais, apesar de várias mudanças existentes.

Um exemplo importante, mesmo não sendo a etnia escolhida para figurar no livro de Pedro Santiago, seria a etnia Wajãpi. Este grupo étnico incorpora em suas pinturas corporais o que há de contemporâneo em seu universo existencial, conforme a imagem a seguir:



Fig. 2

<http://galileu.globo.com/edic/150/imagens/indios01.jpg>

Após o reconhecimento pela Unesco em 2007 como “Obras primas do patrimônio oral e imaterial da humanidade”, a pintura corporal dos Wajãpi não se enquadra como uma mera reprodução, mas uma condição que integra o universo vivente em uma ressignificação de suas próprias práticas estéticas, como a adoção da marca esportiva Nike. Este exemplo, ainda demonstra que o imobilismo transliterado como um artesanato não se sustenta, não por conta da pintura, mas como um valor que a pintura adquire no cotidiano da própria comunidade. Esta integração contemporânea também poderia ser aplicada no caso da dança Kuarup se

esta fosse minimamente historicizada. Mas, conforme sintetizou o antropólogo Peter Gow: “Nosso juízo a respeito de tais artes seja simplesmente equivocado, caso as intenções dos produtores fossem muito diferentes das que lhes atribuímos, e que assim desconhecemos seus verdadeiros sucessos e fracasso” [GOW, 1999, pp. 300-301].

A persistência do silenciamento do indígena na visão pós-colonial da arte

As posições tradicionais dos livros didáticos brasileiros, infelizmente, se complementam a historiografia pós-colonial, ou culturalista, sobre a arte ameríndia. Um exemplo é o artigo do historiador Joan-Pau Rubiés, *Texts, images, and perception of 'savages' in early modern Europe: What we can learn from White and Harriot*, publicado na revista *European Visions: American voices*, de 2009. Neste texto o historiador catalão analisa a reprodução e os textos de Thomas Harriot e John White por meio das gravuras de Theodor de Bry, inspiradas pelos relatos de Hans Staden e Jean de Léry, sobre a etnia Tupinambá no século XVI. A questão central para Rubiés seria estabelecer um “ponto metodológico” entre a reprodução e os textos de Harriot-White com as narrativas de Léry e as imagens de Bry.

Joan-Pau Rubiés, visando ligar as tensões no imaginário renascentista e a teoria da representação contemporânea, propôs uma análise da produção, reprodução, recepção e circulação de imagens dos Tupinambás. Mas, o objetivo do artigo estaria em demonstrar como a circularidade das imagens e o modelo de representação imagético estariam relacionados com a linguagem científica do Humanismo europeu. O que evidenciaria as várias tensões entre a intencionalidade dos autores e a percepção e recepção de seus leitores. Por meio de sistema de convenções e referências comuns à época, bem como o estilo artístico determinado pelo gênero. Essas imagens atendiam a experiência e a expectativa dos círculos intelectuais humanistas, conforme as ilustrações a seguir, retiradas de seu texto, é possível compreender o “olhar europeu” sobre o “exótico” e o “selvagem” na América:

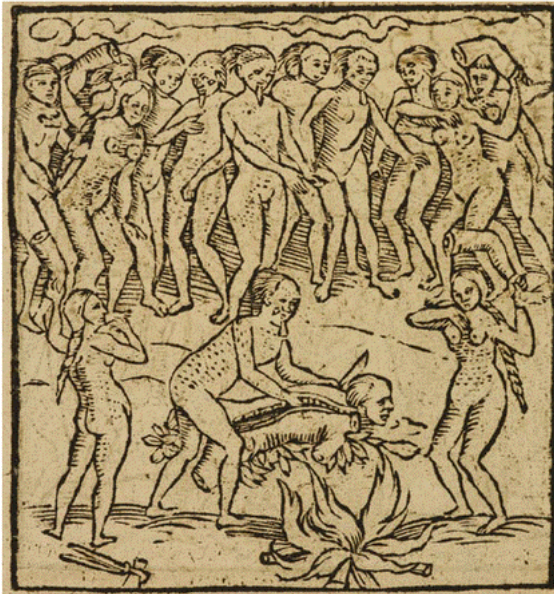


Figure 4 Cannibal scene with Tupi Indians, Theodor de Bry, American series of *Grandes Voyages*, vol. III (Frankfurt, 1593) (© British Library Board. All Rights Reserved, G.6625.(3.))

Staden and Léry (often rewritten in Europe in the light of fresh

Fig. 3
[RUBIÉS, 2009, p. 122]

As imagens em questão foram interpretadas por Joan-Pau Rubiés por meio do prisma teórico dos estudos culturais, o que projetou uma análise técnica desse passado. Neste caso, a teoria da representação que estabelece relações entre a “forma” e o “conteúdo”, pode ser entendida pela tríade clássica: “autor”, “reprodução” e “recepção”. Ao estudar as práticas de impressão durante o Humanismo, Rubiés teve um acesso à cultura europeia pelo o que se fixou (com as gravuras) e o que se transmitiu (pela circularidade das reproduções) permitindo assim, a recomposição do cenário em questão. Seu objetivo, por meio do prisma teórico da representação, foi compreender os múltiplos significados das impressões, técnicos e políticos da visão europeia da América.

Entretanto, um aspecto importante para se refletir sobre as imagens do passado foi negligenciado na análise de Joan-Pau Rubiés, o lugar do conhecimento sobre os indivíduos. No texto do historiador, priorizou-se o caráter supra-individual transparecendo apenas o gênero: “índios brasileiros”. Embora, o autor objetivasse responder a pergunta sobre a “percepção dos selvagens” no início da idade moderna europeia, sua análise não incorporou o estudo das diferenças étnicas como premissa ética para sua investigação.

Em sentido claro, questiona-se do artigo de Joan-Pau Rubiés a ausência de uma problematização sobre a sua referência primária, os tupinambás. No texto não há qualquer menção aos aspectos culturais dos ameríndios, apenas seus “rituais” e como são percebidos e recebidos pela ótica europeia, entre a “ideologia da colonização” e a “idealização do bom selvagem” [RUBIÉS, 2009, p. 121]. Em um sentido próximo ao da etnografia clássica, Rubiés construiu o seu argumento na utilidade de comprovar os seus próprios métodos de análises, aqui identificados, como a produção, impressão e reprodução de imagens herdadas das pesquisas

antiquárias. Pelos quais, com maior ou menor consciência da pluralidade humana, investigou o próprio contexto intelectual para apenas encontrar a Europa, apesar dos Tupinambás.

Há outras possibilidades de compreender a arte ameríndia, como por exemplo, os estudos antropológicos contemporâneos ou mesmo dar atenção, mesmo que mínima, aos discursos *sobre* ou como são *produzidos* pelos sujeitos representados, própria de uma discussão da História da Arte. Neste aspecto, o 'ponto metodológico' de Joan-Pau Rubiés esbarra justamente no discurso sobre os sujeitos, ou em termos teóricos, na alteridade.

Uma das questões centrais do discurso sobre a alteridade, entendendo que este conceito refere-se às ideias oriundas da crise da moralidade pós-Auschwitz e das descolonizações afro-asiáticas, que privilegiou a pluralidade humana frente às explicações universais e unidirecionais que legitimaram durante séculos a visão eurocêntrica. Entretanto, as grandes teorias da historiografia contemporânea são eurocêntricas e foi bem comum entre historiadores não problematizarem os indivíduos que foram representados em seus textos ou imagens ou mesmo, segundo Georges Didi-Huberman, não se recuperou o pensamento pelas imagens em suas múltiplas temporalidades no ato interpretativo dos que tecem a intriga dos tempos [DIDI-HUBERMAN. *Apud*. CAPEL, 2013, p. 30]. Mas, se o problema está no eurocentrismo ou na técnica, deve-se descartá-los, mas não a teoria. Um dos caminhos possíveis seria contextualizar o campo teórico a partir do referente em que se pretenda pesquisar por meio da empatia, como ressaltou Heloisa Selma Fernandes Capel a partir dos argumentos de Sandra Jatahy Pesavento:

"Recuperar o outro no tempo ou reconstruir o outro no tempo? A perspectiva da autora [Pesavento] parece estar mais afinada com a perspectiva gadameriana, na medida em que a história cultural tem, por princípio, a rejeição à ideia do passado absoluto, considerando-o a partir do movimento da crise da objetividade histórica e a ênfase no sentido da representação. Ela nos explica que a leitura da imagem como interpretação do passado seria, portanto algo que só poderia ocorrer no âmbito da contemporaneidade da leitura" [CAPEL, 2013, pp. 33-34].

A metodologia empregada por Sandra Jathay Pesavento e por Heloisa Selma Fernandes Capel oportuna um exame teórico dos fragmentos do passado (imagens ou textos) em uma superposição do real. Ou seja, o que importa não seria a referência material, a reprodução e a recepção a serem representados como objetos da investigação do passado, mas sim considerar as imagens como "portas de entrada para o passado e para o universo de razões e sensibilidades que mobilizam a vida dos homens de um outro tempo" [PESAVENTO, 2008, p. 106].

Neste âmbito, a transposição didática como forma a superar a distância entre o conhecimento produzido pela acadêmica e a sua possibilidade prática no ensino de história deveria servir como capacidade de orientação

histórica e da consciência histórica dos sujeitos no mundo. Mas, infelizmente, o texto de Joan-Pau Rubiés não pressupõe uma ética crítica que deveria prescindir discussões técnicas na análise das representações imagéticas e textuais. Ao contrário a singularidade e a compreensão étnica são avaliadas em circunstâncias quase mecânicas.

Embora, possa se argumentar que essa problematização seja um caso isolado, mas mesmo assim, seria diretamente oposto as generalizações que os transformaram as diversas etnias indígenas em gêneros ou tipos-ideais. Não que se possa afirmar que todos os historiadores da cultura fizeram generalizações neste sentido, ou mesmo, que se possa produzir narrativas históricas sem os usos de generalizações [GAY, 2002, p. p. 27].

Repensar a estética ameríndia

No livro de Pedro Santiago e no texto de Joan-Pau Rubiés é possível perceber algumas regularidades tecnicistas que prescindem discussões éticas, imagéticas e sobre a pluralidade étnica. Pois, aquilo que é passível de ser observado e representado, seja por imagens ou textos, e mesmo que seja apenas um caso isolado, não deveria ser generalizável. Isto implica em considerar a necessidade de construir outros modelos para o ensino da história, capazes de incorporar a alteridade em suas práticas e saberes. Um exemplo seria compreender a técnica indígena por meio de sua produção, como se pode ilustrar, nas imagens a seguir:



Fig. 4
[LAGROU, 2009, p. 24]

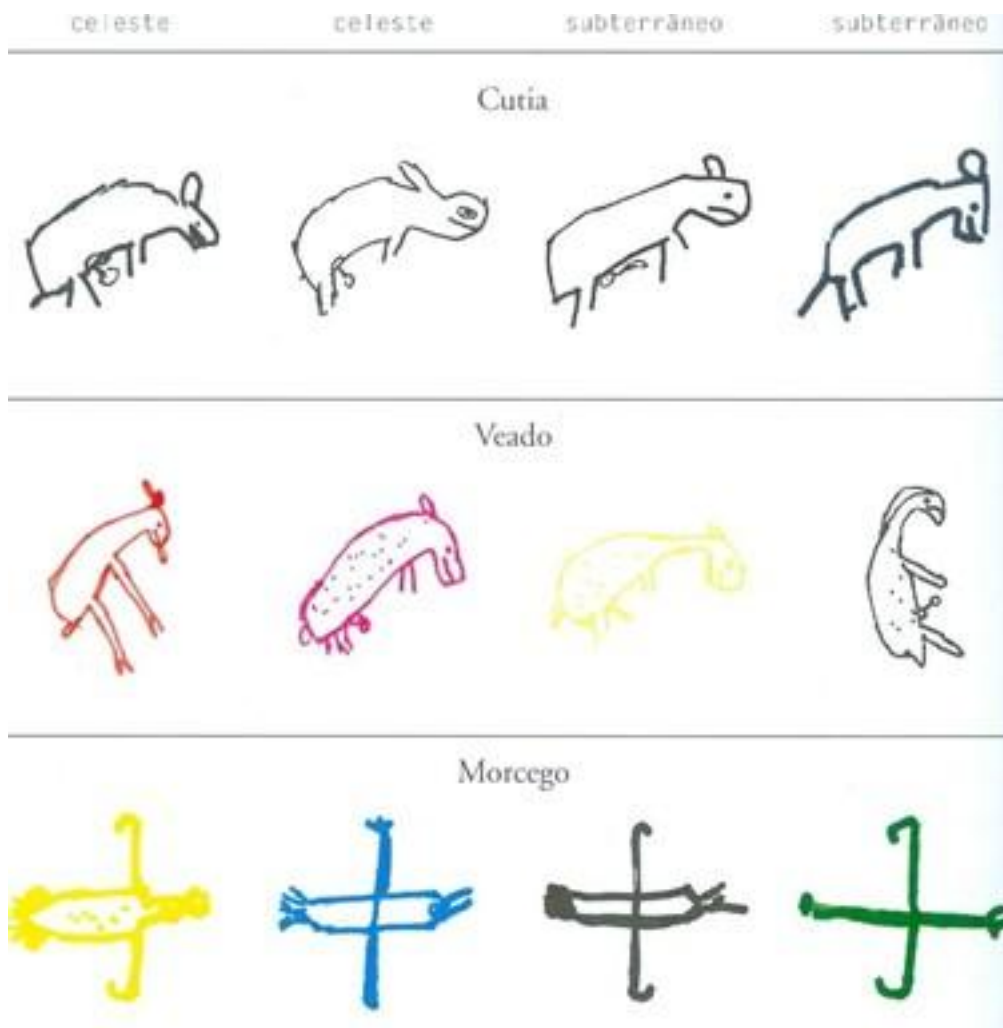


Fig. 5
[LAGROU, 2009, p. 26]

Por meio de uma comparação do "artesanato" produzido pela etnia Wayana e dos "experimentos" que dão forma a sua compreensão estética dos membros da etnia Pirahã é possível apreender que suas criações artísticas são constituídas através de "etapas", "testes" e "experimentações". As mesmas são envoltas em sua dimensão existencial, por práticas e por variadas possibilidades de sentidos e significados. O desenho no cesto é parte de uma composição que vai da experiência do "real", os animais, para uma construção da cosmovisão religiosa e o próprio cotidiano dos ameríndios, pois:

A quase totalidade das coisas e dos seres do Cosmos é percebida como resultado de atos, de processos: as nuvens são produtos da interferência dos humanos ao usarem fogo; o vento, os raios, a lua, o sol, as estrelas, os animais e os vegetais foram e continuam sendo produzidos pelos seres *abaisi* (deuses) a partir da lógica do "experimento", modo de fabricação que utiliza distintos materiais como areia, terra e vegetais – dos quais são extraídas as tinturas e madeiras, os quais, misturados, possibilitam a emergência da diferença [GONÇALVES, 2001, p. 33].

Mesmo que nesta pequena explicação sobre a arte dos Wayana e dos Pirahã não seja uma análise mais detida dos processos técnicos ou dos sentidos fenomenológicos da existência, esta apresentação exemplifica uma possibilidade de compreensão de suas ferramentas e de como concebem sua estética. No caso particular dos Tupinambás, ainda remanescentes, também é possível observar, por meio de imagens, o sentido técnico da arte em sua dimensão ontológica:



Fig. 6
[PAIVA, 2007, p. 7]

As representações iconográficas encontradas em peças de artesanato e na pintura corpórea dos Tupinambás não podem ser compreendidas enquanto cópias dos elementos existentes, nem uma continuidade dos tempos pré-cabralianos. Os Tupinambás de Olivença, no sul da Bahia, substituem os fatores naturais ou históricos pela presença abstrata de seu cotidiano. O modelo para as pinturas corporais, como se pode observar na imagem acima, o símbolo *Ong Thydêwá* (que pode ser traduzido como "terra"), visa reconstruir o tempo imemorial em uma dimensão cotidiana. Mesmo, sendo difícil capturar as sincronias dessas técnicas, é possível fazer uma referência aos aspectos técnicos e aos existenciais, pois, como argumenta Anderson dos Santos Paiva:

A poética ornamental pode assumir, portanto, funções das mais diversas, transformando o modo de apresentação tribal de acordo tanto com os conteúdos mais genéricos, compartilhado com o montante do grupo, quanto com os individuais, remodelados a partir do que consideram suas matrizes tradicionais, ou mesmo, da apropriação de formas exteriores. A busca pelo estabelecimento de um repertório que congregue estes símbolos já estabelecidos e os signos em plena elaboração é o que converge no corpus gráfico, um conjunto formado pelos diversos elementos da poética pictórica indígena que caminha por si em paralelo ao estabelecimento da marca tribal, último estágio da produção gráfica identitária [PAIVA, 2007, p. 9].

Mesmo que o foco da historiografia tradicional ou de algumas interpretações pós-coloniais estejam na questão técnica (da produção, da reprodução, da inovação e nos elementos históricos analisados por teorias), a arte ameríndia não é uma reprodução técnica, mas isto não exclui a possibilidade de uma adequação dos procedimentos de análise para a compreensão da pluralidade humana. Ao criticar o lugar privilegiado do eurocentrismo, do tradicionalismo, da técnica e da redução da arte ao artesanato, intentou-se identificar nas diferenças os aspectos que escapam a discussão do ensino de história, uma que procurasse evitar generalizações ou conforme descreveu o fundador do Núcleo de Cultura Indígena e do Núcleo de Direitos Indígenas, Ailton Krenak:

Algumas danças nossas, que algumas pessoas não entendem, talvez achem que a gente esteja pulando, somente reagindo a um ritmo da música, porque não sabem que todos os gestos estão fundados num sentido imemorial, sagrado. Alguns desses movimentos, coreografias, se você prestar atenção, ele é o movimento que o peixe faz na piracema, ele é o movimento que um bando de araras faz, organizando o vôo, o movimento que o vento faz no espelho da água, girando e espelhando, ele é o movimento que o sol faz no céu, marcando sua jornada no firmamento e é também o caminho das estrelas, em cada uma das suas estações. Por isso que eu falei a você de um lugar que a nossa memória busca a fundação do mundo, informa nossa arte, a nossa arquitetura, o nosso conhecimento universal [KRENAK, 2006, p. 202].

Referências

Álvaro Ribeiro Regiani é mestre em história pela Universidade de Brasília, doutorando em história pela Universidade Federal de Goiás e professor de História da América na UEG – Campus Formosa.

Kênia Érica Gusmão Medeiros é mestra em história pela Universidade de Brasília, doutoranda em história pela Universidade Federal de Goiás e professora de História no Instituto Federal Goiano – Campus Posse.

CAPEL, Heloísa Selma Fernandes. Ambições eucrônicas: História cultural e interpretações das imagens. *Locus: revista de história, Juiz de Fora*, v. 37, n. 01, p. 029-043, 2013.

GAY, Peter. O século de Schinitzler: a formação da cultura da classe média (1815-1914). São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONÇALVES, Marco Antonio T. O mundo Inacabado. Ação e criação em uma Cosmologia Amazônica. Etnografia Pirahã. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

GOW, Peter. A geometria do corpo. *In. NOVAES, Adauto (Org.). A Outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como "ideologia". Tradução Arthur Morão. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2006.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. *In. NOVAES, Adauto (Org.). Tempo e história*. São Paulo: Companhia das letras: Secretária Municipal da Cultura, 1992.

LAGROU, Els. Arte indígena no Brasil: Agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: Editora C / Arte, 2009.

NOGUEIRA, Pablo. Wajãpi é coisa nossa. *In.*
<http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT656743-1949,00.html>
2007.

PAIVA, Anderson dos Santos. Arte gráfica e pintura corporal Tupinambá de Olivença. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

PERRONE-Moisés, Beatriz. Mitos ameríndios e o princípio da diferença. *In.* NOVAES, Adauto (Org.). Oito visões da América Latina. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jathay. O mundo da imagem: Território da história cultura. *In.* PESAVENTO, Sandra Jathay; SANTOS, Nádía Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. Narrativas, imagens e práticas sociais. Porto Alegre: Editora Asterisco, 2008..

RUBIÉS, Joan-Pau. "Texts, Images, and the Perception of 'Savages' in Early Modern Europe: What We Can Learn from White and Harriot", *in:* Kim Sloan (Ed.). European Visions, American Voices. London: British Museum, 2009.

SANTIAGO, Pedro (Org.). Por dentro da História 1. 4 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2016.

SANTIAGO, Pedro (Org.). Por dentro da História 3. 4 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2016.

“DEMARCAÇÃO JÁ!”: O CANTO DE JOVENS INDÍGENAS

Ana Paula Santos de Sousa Mesquita
Fábio Júnio Mesquita

Apresentação

Para que não seja esquecido: 25 de Janeiro de 2019, Brumadinho, Minas Gerais, Brasil. Mais que histórias, o rompimento da “Barragem 1”, da Mina Córrego do Feijão, da Vale, soterrou vidas. Algumas que foram a óbito, e outras que morreram em vida. A vegetação que estava no caminho do mar de lama foi destruída, o Rio Paraopeba está condenado à morte, as plantações dos/as pequenos/as agricultores/as se perderam, a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional dos Pataxó Hã-hã-Hãe, de Naô Xohã, corre riscos. A existência de mais esta comunidade está ameaçada pela ganância mineradora; assim como em outras aldeias, grileiros, posseiros, fazendeiros, madeireiros, se lançam contra a presença dos/as nativos/as.

Em meio a esta realidade, que este trabalho se apresenta. Diante das injustiças e dificuldades vividas pelos/as indígenas, proponho discutir como as reivindicações históricas dos povos originários, sobretudo a demarcação das Terras Indígenas (TI), ganham novo fôlego e mídia nas vozes de jovens nativos/as. Poucos são os trabalhos e estudos que se dedicam a estudar as juventudes indígenas. Para ser mais enfático: de modo geral, os estudos sobre os povos originários brasileiros ocorrem em menor número em relação a outros grupos étnicos. Talvez por isso, falar sobre indígenas no RAP pareça um contrassenso à doxa corrente [OLIVEIRA, 2016], posto que ainda sabemos pouco sobre as realidades deles/as, mas carregamos muitos estereótipos conosco.

Para a autora, ao se falar de “[...] culturas indígenas, não se pode falar nas formas culturais características do popular e/ou massivo” [OLIVEIRA, 2016, p. 200], visto que ainda não está amplamente reconhecido que os povos nativos estão presentes e atuantes em nossa sociedade, participando de processos de criação e utilização de recursos assim como os não-indígenas. Oliveira [2016] crê que os brasileiros não-indígenas sustentam imagens e imaginários de índios como os que foram descritos nas cartas portuguesas, em pinturas e/ou obras literárias dos séculos passados, vendo-os como selvagens, sendo frequentemente excluídos da, e pela sociedade.

Os não-indígenas desacreditam facilmente de um indígena que mora ou transita pela urbe, veste roupas e calçados, usa aparelhos celulares e acessa a internet. Assim, questiono: Poderia os povos originários ouvir RAP e manter-se indígena? Poderiam eles cantar o seu próprio RAP? Ao aderirem à cultura popular, abandonam a tradição indígena? Estas são algumas das perguntas que pretendo abordar neste trabalho.

Demarcação JÁ!: A permanente e invisível luta indígena

A luta contra o homem branco se estende ao século XXI, sem prospecção de resoluções amistosas. Os invasores querem, a qualquer custo, se apoderarem das terras dos povos originários. Para isto se valem de atos

ilícitos e/ou políticos, a depender de cada situação e envolvido. Desde o governo anterior, já era denunciado que ações como:

“a PEC 215, o ‘marco temporal’, a CPI da FUNAI e outras tantas medidas ameaçam o reconhecimento, demarcação e homologação das terras indígenas no Brasil. Além da afronta aos direitos constitucionais já conquistados, diversos ataques violentos e genocidas contra povos indígenas vêm sendo organizados, principalmente pelos setores ruralistas do agronegócio. Assim os povos indígenas, como populações historicamente marginalizadas, continuam resistindo duramente a um processo de exclusão que já dura mais de 500 anos, desde a chegada dos colonizadores europeus em nosso continente.” [NUNES, 2017, p. 3].

Com longo histórico de tramitação no Congresso (proposta em 2000; arquivada em 2004; desarquivada em 2012; arquivada em 2014; desarquivada em 2015; e aprovada por uma comissão parlamentar em 2016), a PEC 215 propõe transferir a demarcação de TI e a criação de unidades de conservação ambiental do Executivo para o legislativo - deputados federais e senadores, podendo inclusive revisar as demarcações já realizadas [SCHIFFLER; NATHANAILIDIS, 2017]. O problema está na baixa representatividade dos interesses indígenas no Congresso, ao passo que a bancada “BBB” (Boi, Bala e Bíblia) é expressiva e deseja explorar as TI, defendendo os interesses de empresários.

Enquanto tentam ressuscitar a PEC, agora em 2019 agrava-se esta situação com a publicação, no Diário Oficial da União, da Medida Provisória 870, de 1 de Janeiro, que “estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios” [BRASIL, 2019]. Nesta organização, foi transferido para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento “a identificação, a delimitação, a demarcação e os registros das terras tradicionalmente ocupadas por indígenas” [BRASIL, 2019], como indica o Parágrafo segundo, do Artigo 21, o mesmo ocorreu com as terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas.

O Conselho Nacional de Política Indigenista e demais atribuições foram entregues ao **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, como se vê no Artigo 43, Inciso I, item i**, lê-se que as políticas e diretrizes são competência deste, incluindo os “direitos do índio, inclusive no acompanhamento das ações de saúde desenvolvidas em prol das comunidades indígenas, sem prejuízo das competências do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento” [BRASIL, 2019], competências que se restringem a demarcar e documentar as terras de cada povo.

A exploração dessas terras já era bandeira do presidencialista antes das eleições, depois de eleito ao transferir a demarcação para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, colocam em risco novamente os povos originários, visto que este Ministério atende aos interesses daqueles que mais atentam contra a existência e permanência dos nativos.

Esta discussão não está restrita ao ano de 2019, trata-se de uma luta extensa e antiga. Como exemplo de documentos que asseguram o direito a terra ocupada, a **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, também conhecida como o Estatuto do Índio e a Constituição Federal de 1988. O Estatuto do Índio trata em seu Título III, sobre as Terras dos Índios, reconhecendo no Artigo 25:**

“[O] direito dos índios e grupos tribais à posse permanente das terras por eles habitadas, nos termos do artigo 198, da Constituição Federal, independará de sua demarcação, e será assegurado pelo órgão federal de assistência aos silvícolas, atendendo à situação atual e ao consenso histórico sobre a antigüidade da ocupação, sem prejuízo das medidas cabíveis que, na omissão ou erro do referido órgão, tomar qualquer dos Poderes da República” [BRASIL, 1973].

Ao passo que a estes povos também é assegurado, pelo Artigo 24, o usufruto garantindo “o direito à posse, uso e percepção das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras ocupadas, bem assim ao produto da exploração econômica de tais riquezas naturais e utilidades” [BRASIL, 1973]. Exploração desejada por mineradores e madeireiros, causando o derramamento de sangue indígena no país.

Nesse mesmo sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 231, dá continuidade a este entendimento após a redemocratização. A Constituição reconhece aos nativos “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” [BRASIL, 2016, p. 133]. Logo, em ambos os documentos da segunda metade do século passado são assegurados aos diferentes povos o direito a terra. Cabe ressaltar que embora os documentos datem dos anos 70 e 80, a luta é mais antiga, apenas tornando-se em lei anos mais tarde, e se perpetuando nas rimas dos jovens indígenas da atualidade.

Do contato à criação: o RAP na vida dos jovens indígenas.

Assim como a internet possibilita a troca entre os não indígenas e os que são, o rádio tem suas contribuições. Tanto pelo recebimento de sinal, quanto pela facilidade em se adquirir um aparelho (caso não se tenha energia elétrica, pode-se adquirir os modelos a pilha) suas transmissões atingem pessoas que ainda não acessam o ciberespaço. Foi através do Rádio que surgiu a inspiração para criar o primeiro grupo de RAP indígena do Brasil, o Brô Mc's.

Em entrevista com os integrantes do grupo, para a pesquisa de mestrado, Guilherme [2017] registra que o encontro dos jovens com o RAP ocorreu a partir de um programa chamado Ritmos da Batida, apresentado em uma rádio local. Para Guilherme [2017, p. 96] a identificação com essas músicas tocadas no programa apresentam suas escolhas “seja pelo momento em que o programa era veiculado, aos finais de semana, seja pela batida e conteúdo contestatório que esse gênero musical apresenta”. Enquanto as

músicas chegavam pelo rádio, os jovens se reuniam, em encontros semanais, nas proximidades de um campo de futebol para escutar e refletir sobre o que ouviam [GUILHERME, 2017].

Os/as jovens também entram em contato com o RAP através das web rádios, como é o caso da Web Rádio Yandê. Esta se propõe a transmitir o modo tradicional indígena de forma digital, sendo transmitida pela internet para todo o Brasil. Iniciou seu *streaming* há cinco anos, em 2013, e toca diferentes gêneros musicais em sua programação, incluindo o RAP indígena, que conta com diversos representantes na lista das músicas mais tocadas da Rádio. De diferentes nacionalidades e etnias, este gênero musical é preferência dos compositores e cantores que se apresentam na web rádio, e dos ouvintes que favoritam as canções. Para Lobo [2014, p. 100] os jovens, sejam ouvintes ou mc's se interessam por esse som, pois:

“Em grande medida, o discurso do hip-hop se faz a partir de uma busca por uma identidade local, mas intrinsecamente ligada às raízes do passado, buscando desvendar camadas de sua ancestralidade, compactadas por uma história mal contada, numa perspectiva não apenas de repassar conhecimento de maneira descritiva, mas focando na contextualização do sujeito e seus referenciais históricos. De maneira geral, os desdobramentos da cultura e da apropriação do ritmo por parte do Brô Mc's se aproximam em muito do viés da ancestralidade, do retorno, não para a África, mas para seu Tekoha e sua complementaridade com a terra, talvez como uma extensão do próprio corpo indígena tirada à força no processo de expropriação ocorrido sistematicamente no território Guarani Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul”.

Neste sentido, as demandas dos/as integrantes e de seus parentes encontram espaço em suas rimas. Assim como para os/as jovens periféricos/as urbanos/as, as questões históricas e sociais são temas para a composição dos/as jovens indígenas, posto que partilham de um lugar comum: o de marginalizados/as, seja o/a jovem indígena ou *favelado/a*.

Estas juventudes que foram negadas pelo Estado e pela sociedade enxergam na música a oportunidade de serem vistas de outras formas, diferentemente daquelas já estereotipadas e estigmatizadas, nutridas pelo preconceito, e que no tocante aos/as indígenas são, “[...] sustentados principalmente pelo interesse econômico em seus territórios tradicionais e políticas indigenistas que, por omissão ou de forma deliberada, pressionaram historicamente por sua assimilação” [OLIVEIRA, 2016, p. 201]. Para evitar que os saberes e fazeres indígenas sejam absorvidos pela cultura dominante, a tradição persiste nas produções dos/as jovens mc's.

Neste caso, pensa-se a tradição de modo móvel, e não imutável como pode parecer em um primeiro momento, se adaptando aos fluxos culturais das variadas camadas que constituem a sociedade brasileira [SCHIFFLER; NATHANAILIDIS, 2017]. Como no caso dos conteúdos que alimentam as redes sociais e blogs, a música é produzida para que as reivindicações e mensagens cheguem aos indígenas e aos não indígenas, sendo a

demarcação das TI a bandeira mais recorrente. Para isto, muitas músicas deste gênero são compostas conciliando a língua indígena e a portuguesa [GUILHERME, 2017], possibilitando que o mesmo conteúdo atinja o não índio e também outros parentes que dominem uma das línguas. Portanto,

“A cultura das populações nativas traz, a partir da mescla de linguagens, saberes e culturas, o signo de luta e resistência contra a perpetuação da colonialidade do poder. Contra o silenciamento e as linhas abissais impostas às populações nativas por séculos de exploração predatória, o ritmo e a poesia do rap ganham o ambiente virtual para representar demandas ancestrais reais. O discurso do rap marca ideologicamente a luta por direitos constitucionais que diariamente são violados. Por intermédio da linguagem e da performance, híbrida e multicultural, os nativos brasileiros constituem-se como sujeitos conscientes de seus direitos como povos originários do Brasil” [SCHIFFLER; NATHANAILIDIS, 2017, p. 2].

Buscando dar força e visibilidade a este movimento, para que suas reivindicações se projetem e seus direitos não sejam negados, coabitam “[...] o mundo dos brancos com os corpos e músicas desses jovens indígenas, seus antepassados, histórias míticas e experiências cotidianas, a luta pela terra e os discursos que circulam na mídia tradicional” [OLIVEIRA, 2016, p. 201]. É neste movimento que “ao utilizarem práticas, saberes e objetos não indígenas, eles as manejam aos seus modos e de maneira a fortalecer e legitimar suas perspectivas enquanto indígenas” [GUILHERME, 2017, p. 103], o envolvimento do não indígena nas experiências vivenciadas pelos indígenas, aproxima os dois mundos, e a resistência destes povos ganha fôlego e visibilidade.

Aprendizagem pelo Rap: uma proposta a ser explorada nas escolas

Para pensar no Rap como proposta para a sala de aula, inicialmente é necessário ressaltar que recentemente a historiografia reconheceu a música enquanto fonte de pesquisa [GALVÃO JÚNIOR; CAREON, 2018], sendo integrada ao “[...] repertório das novas linguagens que são utilizadas na pesquisa histórica” [CARDOSO, 2018, p. 326]. Pelas músicas pode-se compreender e desvendar outras realidades esquecidas ou omitidas em outros processos de pesquisa. É necessário também lembrar que ainda no final do século XX, sociólogos e historiadores analisavam, por vezes, “[...] apenas as letras separadas das músicas, contexto separado da obra, autor separado da sociedade, estética separada da ideologia” [GALVÃO JÚNIOR; CAREON, 2018, p. 183]. Prática não mais empregada atualmente como aborda Galvão Júnior e Careon [2018], visto que sem hierarquizar as questões econômicas, estéticas, sociais e culturais, é possível articulá-las e valorizar o objeto analisado. Deste modo, os autores alertam:

“Assim, quem pesquisa música por um viés histórico não deve fechar-se em sua torre de marfim, mas considerar outras disciplinas auxiliares das Ciências Humanas, como a sociologia, a antropologia, a comunicação social, os estudos culturais, a crítica literária e linguística” [GALVÃO JÚNIOR; CAREON, 2018, p. 183].

Esta interdisciplinaridade pode contribuir muito com as aulas de histórias, projetos com outros/as docentes e conhecimento dos/as educandos/as. Se considerado o quanto se pode agregar em conteúdo, a música possibilita grandes alternativas a ser trabalhada em sala de aula aproximando as diferentes disciplinas por meio da mesma canção. Ao se pensar na música como fonte histórica também é percebida grandes oportunidades de estudo, visto que:

“A música se encontra como elemento importante para a análise histórica de uma sociedade, especialmente em decorrência de que é produzida e reproduzida enquanto sentido para uma sociedade. O fato de que existe uma preferência de escalas, harmonias inventadas por um meio social são resultadas de relações culturais e sociais e que geram sentido dando resultado a música. O que chamamos de ‘música’ só pode existir, assim, em meio a condições históricas que visem estabelecer afinidades entre o som, criação musical, instrumentista e o receptor” [CARDOSO, 2018, p. 327].

As condições históricas lançam a música ao *status* de documento, considerando-a “um documento histórico que foi produzido em determinado contexto, em circunstâncias próprias, por determinados sujeitos” [SZNICER; ROZA, 2018, p. 35]. Neste entendimento, “pensada como um documento, a música é um exemplo de uma nova prática educativa, que traz em seu conteúdo marcas e características do seu tempo” [NASCIMENTO, 2018, P. 473]. Sendo também por isso, que a música se mostra como um dos recursos com crescimento constante em sua utilização para o Ensino de História nas últimas décadas [JESUS, 2018].

Ao cogitar o emprego da música como fonte para o ensino de História, é imprescindível desvincular dela o caráter de mera ilustração, pois caso contrário, existe a possibilidade dos jovens não se comprometerem com o estudo da canção, como em alguns casos ocorre de maneira equivocada [SZNICER; ROZA, 2018]. Neste cenário faz-se necessário que o/a educador/a esteja apto/a a evidenciar aos/as estudantes que “[...] a partir do momento que a música é levada para ser trabalhada em sala de aula, a mesma transforma-se em uma ação intelectual, enaltecendo uma enorme diferença entre a música ouvida e a música pensada [NASCIMENTO, 2018, P. 474]. Após ter isto em mente, o/a professor/a abre caminhos para que as diferentes músicas sejam utilizadas nas aulas de História, para tratar de aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos, etc.

Ao dizer que os diferentes estilos musicais podem ser selecionados para o trabalho em sala de aula, trata-se de um convite a explorar outros gêneros musicais, visto que frequentemente são utilizados os clássicos da MPB [JESUS, 2018]. Estas são músicas que tem muito a oferecer, de fato, mas podemos também tentar outras possibilidades, para o trabalho e fruição dos alunos, visto que:

“[...] a música é uma das formas de manifestação comum que unem @s jovens de diferentes lugares e classes sociais. A qual, muitas vezes representa uma maneira de expressar aquilo que lhes falta, aquilo com que

sonham, para viver de forma digna e satisfatória a sua juventude. Por meio dessas canções, @s jovens falam das diferenças e também semelhanças entre el@s” [SZNICER; ROZA, 2018, p. 35]

Em centros urbanos os jovens possuem interesse por outros estilos, além do MPB, como, por exemplo, o RAP. Considerando que as diferenças e semelhanças entre os/as jovens, como eles receberiam o Rap indígena? Já que os livros didáticos ainda falham em abordar a causa indígena, como o Rap pode aproximar a sala de aula aos povos originários? Trata-se de um cenário em que “[...] encontramos figuras com forte caráter político, expressos tanto no cotidiano desses artistas quanto em suas letras e *beats*” [FERNANDES, 2018, p. 8], com músicas que “[...] são de importância às respectivas populações, como a vida ritual, relações de parentesco, demarcação de terras, cosmologia, entre outros” [FERNANDES, 2018, p. 8]. Uma outra percepção dos povos originários, que é omitida dos/as estudantes pelas mídias e pelos livros didáticos, como vários trabalhos já mostraram.

Dentre a diversidade étnica dos jovens que cantam RAP, foi notado a grande presença dos Guarani neste estilo musical, como o Brô Mcs, Oz Guarani, Wera MC e Kunumi MC. Ouvir suas composições e interpretações pode ser o primeiro contato dos/as seus estudantes com esta etnia. A demarcação, a causa indígena, os estereótipos e preconceitos, a música e cultura indígena são alguns dos temas que podem ser explorados nesta proposta, obviamente, não se limitando a apenas este. Cabendo a adequação a cada proposta de aula.

Referências

Ana Paula Santos de Sousa Mesquita é licenciada em Matemática pela UFMG e Mestranda em Educação Matemática pela UFOP, professora da educação básica na rede estadual de Minas Gerais.

Fábio Júnio Mesquita é Pedagogo pela FACISA-BH e Mestrando em Educação pela UEMG na linha de pesquisa Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos (Bolsista CAPES).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.001, DE 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 11 Jan. 2019.

BRASIL. Medida Provisória Nº 870, DE 1º de janeiro de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos

Ministérios. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57510830/do1esp-2019-01-01-medida-provisoria-n-870-de-1-de-janeiro-de-2019-57510692. Acesso em: 18 Jan. 2019.

CARDOSO, Policleiton Rodrigues. Música: instrumento de pesquisa e recurso didático. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.

FERNANDES, Lais Silvestre. Oz Guarani: Poética de resistência política. 2018. 48 f. Monografia. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/49161/TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GALVÃO JÚNIOR, Heraldo Márcio; CAREON, Jessica Teixeira. Entre tambores, guitarras e maracás: Heavy Metal como suporte para o ensino de História. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p.183-189.

GUILHERME, Jacqueline Candido. A Poética da Luta: Rap indígena entre os Kaiowá E Guarani em Mato Grosso do Sul. 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188753/PASO0443-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 Jan. 2019.

JESUS, Monaquelly Carmo de. Forró como fonte histórica para o ensino de História. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.]. Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.

LOBO, Higor. Trajetórias individuais e processos coletivos do rap indígena: territórios e territorialidades do grupo Brô Mc's. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós Graduação em Geografia - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

NASCIMENTO, Wiliane Maine do. A música e a paródia como construção de conhecimento no ensino de História. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.

NUNES, Rodolfo Santos. Decolonizando o ensino de história indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do ensino médio. 2017. 36 f.

Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Luciana de. Bro MC's Rap Indígena: O pop e a constituição de fóruns cosmopolíticos na luta pela terra Guarani e Kaiowa. Revista Eco Pós, v 19, n.3, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/3790/4003. Acesso em: 10 Jan. 2019.

SCHIFFLER, Michele Freire; NATHANAILIDIS, Andressa Zoi. O sujeito indígena brasileiro e os projetos globais: protagonismo e resistência no rap guarani. Anais. III Congresso Internacional do Observare. 2017. Disponível em: https://observare.autonoma.pt/conference/images/congresso_2017/Acta_IIICongresso_MicheleSchiffler_AndressaNathanailidis%20.pdf. Acesso em: 14 Jan. 2019.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/2003, UMA PERSPECTIVA DOS CONHECIMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DO NEGRO PARA A SOCIEDADE

**Andrisson Ferreira da Silva
Cláudia Marques de Oliveira**

Aprendendo

História:
ETNICIDADES

Página | 57

Trabalhar na sala de aula a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 torna possível que professores da rede de ensino público e privado levem a seus alunos conhecimentos acerca do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira. Cabe então, ao professor, elencar ações importantes do negro, reforçando seu papel fundamental na construção social. Ações essas que culminam no desmonte da estrutura de uma supremacia branca, construída de forma impositiva e violenta, para que seja destituído o racismo pelo respeito.

A visão no ensino brasileiro, por parte de muitos, é infelizmente de que a história do negro foi de apenas submissão ao homem branco e que sua presença foi desfocada nas construções sociais. Isso se deriva da ênfase errônea dada pelos docentes enfaticamente ao período escravocrata. E seguindo a percepção de Lima (2018) quanto a isso: “Não dá para continuar reproduzindo, normatizando ou normalizando a história do negro apenas sob a perspectiva escravagista e de subalternização!”.

Podemos destacar também Brito e Machado (2017), que trazem a perspectiva de se reforçar a importância de não fixar a história do negro somente do ponto em que foi transformado escravo:

“Evidenciar positivamente referências ancestrais da história da África relaciona-se ao fato de o estudante afro-brasileiro passar a conhecer a história de seus antepassados, não apenas no contexto exclusivo da escravização. O que tende a contribuir com uma formação que fortalece sua autoestima, a noção de pertença e autoaceitação”. [Brito; Machado, 2017, p. 107]

O currículo educacional brasileiro por muito, esteve restrito ao que é a realidade do processo de formação da sociedade brasileira. Podemos destacar que a lei aqui já supracitada foi decretada no ano de 2003 e o ensinar história durante os anos anteriores não contemplava, verdadeiramente com base legal, o processo de formação da sociedade brasileira, pois não havia sancionamento de uma lei que assegurasse a obrigatoriedade do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, o ensino em torno dessa temática tornou-se obrigatório, o que assegurou os ensinamentos acerca da história e cultura de uma parcela invisibilizada – os negros.

É necessário perceber que em decorrência da colonização do homem branco europeu na América Latina (que por sua exacerbada autoridade tornou-se monopolizador e detentor das riquezas e da sapiência dos códigos ensinados nas instituições educacionais, seus conhecimentos foram

reproduzidos nas Américas de forma impositiva), o negro esteve restrito aos espaços educacionais. Sendo assim, a perspectiva que se tem é da necessidade de se trabalhar essa lei que se faz necessária, é claro, além de sua obrigatoriedade. E ainda quanto a isso Wedderburn (2005, p. 33) citando Obenga (2001) enfatiza: “[...] O docente incumbido da missão de ensino da matéria africana se verá obrigado durante longo tempo a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam essa matéria”.

É possível abordar nas esferas de ensino as contribuições dos africanos e dos afrodescendentes para as diversas áreas do conhecimento. Essas abordagens possibilitam o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem quanto a alunos que são negros e têm conceitos deturpados, (isso decorrentemente por não terem sua identidade negra positivada no contexto em que está inserido), possibilitando aos mesmos que se identifiquem, fortalecendo a valorização de suas raízes. E quanto aos que não são adquiram ou reforcem o respeito.

Além disso, falar de África para estudantes das diferentes esferas de ensino permeia uma desconstrução de estereótipos e esse ensino deve ser valoroso ao ponto de remeter que o papel do negro tornou-se extremamente benéfico mediante as suas contribuições. E consoante ao pensamento de Fernandes (2005) podemos perceber:

“Consideramos, pois, de fundamental importância a inclusão do ensino de história da África no currículo da educação básica, por saber que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, porque participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos”. [Fernandes, 2005, p. 381]

Logo a inclusão do ensino no currículo educacional possibilita conhecer sobre África e o que dela deriva. Não se trata de ignorar outras formas de conhecimentos que no Brasil foram tão propagadas, como a história que narra os ocorridos no ocidente, mas instigar para que esse ensino culmine em uma aprendizagem que permita por parte do aluno a valoração de suas raízes – raízes em África.

Então, partindo da necessidade de valoração de uma identidade negra, podemos perceber que o não identificar-se foi propiciado a partir de um ato perverso e eurocêntrico. E sobre esses fatores que fortaleceram a reclusão do negro no campo das contribuições Brito e Machado (2017) destacam:

“Uma das principais perversidades realizadas pelo eurocentrismo foi a negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos, de modo a constituir uma mentalidade de longa duração que não reconhece as contribuições dessa população para a construção do conhecimento universal”. [Brito; Machado, 2017, p. 112]

Portanto, a sala de aula é o lugar certo para o embate a essa construção de negação. Os conceitos fomentados por um professor implicará na formação

cidadã, o que corroborará em uma sociedade que reconhece sua pluralidade étnica e não nega a história e cultura africana, o que culmina também na redução do racismo.

Ainda acerca do papel do professor, para facilitação no processo do pertencimento de si, deverá se encaminhar o aluno para o entendimento do contexto no qual está inserido; o contexto social brasileiro, que é o de uma sociedade contextualizada em uma pluralidade étnica.

Todavia, partindo do ponto em que é muito comum encontrar nas salas de aulas alunos visivelmente negros que não se consideram negros, levar à sala de aula a perspectiva de negros que foram e são colaboradores em diversas áreas do conhecimento, propicia o empoderamento do aluno e implica também no autoreconhecimento. Sendo assim, o ensinar história deve se sobrepôr ao lecionar apenas os fatos históricos e cronológicos, ensinar história vai implicar em uma consciência de si através de uma abordagem que não exclui o negro da história das contribuições.

Abordagem das Contribuições

Para esse processo educacional na perspectiva de trabalho embasado, sobretudo, pela lei 10.639/03, que se configura no combate ao racismo, é necessário ao educador que trabalha no cumprimento da mesma, levantar questionamentos com seus alunos. Tais questionamentos são: antes de ser forçosamente escravo, quem era o negro? Com o que ele contribuiu? Que espaço ocupou? A ciência e a tecnologia é um espaço para negros?

Responder a essas indagações será um passo crucial para se enfrentar um universalismo branco que origina o racismo, presente na mente de muitos alunos que não veem África como um espaço de poder e de produção de conhecimento. E em procedência disso não veem também o que é afro como inteligente, tomando um segmento de ideia que o que dela vem não é padronizado, conforme o padrão imposto pelo homem branco através do seu espaço de poder imposto à força.

Logo, valerá responder quem era o negro antes de ser escravo. É preciso entender que anterior à colonização do homem branco em África no denominado período pré-colonial, o africano vivia dentre grandes reinos e impérios, convivendo em meio a uma política socioeconômica patrimonial e matrimonial, caracterizada por sua complexidade, de acordo com Pereira, Visentini e Ribeiro (2018).

O africano já vivenciava uma sociedade que vivia em constante evolução, o que desvia para a longe do conceito de África primitiva que foi propagado. O africano era livre e fomentador de um continente em permanente movimento. O espaço que ocupou antes da imposta subalternidade foi espaços de poder, e também espaço de desenvolvimento político e social. Então, o campo científico e tecnológico é seguramente um espaço para negros, visto que, sua propagada incapacidade intelectual cai por terra mediante a seus feitos, conhecimentos e invenções que desenvolveram.

E ainda, a intenção de levantar esses questionamentos é abranger uma cosmovisão onde o negro ocupa sim um espaço de poder, e que grande conhecimento por ele foi desenvolvido. Levar isso possibilita ainda uma interferência no darwinismo social, onde teorias excludentes possibilitaram que o negro e conseqüentemente os seus conhecimentos fossem menosprezados mediante a sua cor o que vai implicar em um enfrentamento também ao racismo científico.

É possível destacar que dentro do contexto da educação brasileira o docente há de levar exemplos de personalidades negras à sala de aula, o que vai possibilitar o entendimento de que não houve uma inércia do negro nas construções sociais. Logo, o professor tem uma estratégia de combate ao racismo, uma vez que, se trabalha na perspectiva da contribuição do homem africano e afro-brasileiro que foi reprimido aos status de conhecimento e suas contribuições foram negadas mediante a uma supremacia predominantemente branca e racista. Essa negação das contribuições, de acordo com Nascimento (2018) se deriva de um racismo epistêmico. Pelo seu raciocínio podemos entender:

"[...] um conjunto de configurações de hierarquização do pensamento para a construção de uma epistemologia branca, heterossexual e de matriz burguesa que decide o que é conhecimento e destrói, subrepresenta [sic], invisibiliza e apaga as genealogias de produção intelectual não-branca". [Nascimento, 2018, p. 114]

Sabendo da existência de um racismo epistêmico que configura na sub-representação do negro e na sua invisibilidade, torna-se ainda mais necessário mediante a isso tornar visível o negro no seu fundamental papel social, enfatizando suas contribuições. E seguindo os questionamentos, estaria o negro inerte e inapto? Percebe-se que não. A sala de aula é o espaço específico para o desmonte de uma ideologia racista desenvolvida no intelecto de muitos, por vezes inconscientemente, por outras não.

Tomando essa perspectiva de se perceber que houve uma subestimação quanto ao que vem de África, sendo questionada a capacidade intelectual de seus, os enfrentamentos não de ser promissores pelo docente. Será necessário despir-se de conceitos, achismos e ideologias ultrapassadas, o professor deverá elencar na sua aula fatores históricos para que seja promovido o respeito quanto ao que é e o que vem de África.

Cabe ressaltar o quão importante é falar sobre África, pois dela pode-se elencar inúmeras contribuições. Cabe então, destacar Serra (2018, p. 24), direcionando sua crítica sobre o ensino deste continente, onde a autora destaca que ensinar sobre África tem que deixar de ser um problema, para tornar sua aplicabilidade efetiva, pensando em como o negro foi e é protagonista, para que haja a inclusão do mesmo.

E o professor elencará feitos que o homem negro subestimado por sua capacidade mental foi capaz de criar, desde pequenas engenhocas a grandes invenções. Logo, explorá-las na disciplina de história não se é

difícil, Carlos Machado em sua obra "Ciências e Tecnologias Africanas", elenca um rol com mais de noventa inventores negros de determinadas partes do mundo, que criaram e fortaleceram a sua participação no campo científico e tecnológico. Começa então o processo de visibilidade do negro, o racismo científico começa a perder seu espaço, tudo isso através de processos de luta dos diferentes movimentos negros do mundo que culminaram para a criação da lei 10.639/2003.

A África em sua magnitude abrigou muitos produtores de conhecimentos. Cunha (2005, p. 6-15) reforça o legado pelos africanos deixados, nos quais elenca suas contribuições à medicina, astronomia, engenharia, arquitetura, matemática e à navegação, quem negaria que o negro há séculos atrás, muito antes de Cristo foi detentor de tão amplo conhecimento?

E acerca das contribuições, Machado (2016) dá visibilidade aos conhecimentos produzidos em África em determinados campos da ciência como, por exemplo, na astronomia:

"A astronomia egípcia começa nos tempos pré-históricos. Um dos mais antigos dispositivos arqueoastronômicos conhecidos no mundo está localizado na bacia de Nabta Playa no Egito datando de 5 mil anos a.C. Cerca de 1000 anos mais velho do que Stonehenge no Reino Unido". [Machado, 2016 p. 15]

E tomando as abordagens de Cunha (2005), o autor enfoca a significativa contribuição dos afro-brasileiros. Traz em sua obra a contribuição do engenheiro André Rebouças, para a cidade do Rio de Janeiro, onde implantou um sistema de abastecimento de água, que culminou em sua forte influência como engenheiro hidráulico da época, no Brasil Império. E ainda, em uma abordagem para além de um único colaborador no espaço científico destaca também o médico baiano Juliano Moreira, que com suas pesquisas à medicina brasileira, ganhou prestígio internacional, e não apenas isso, esforçadamente realizou trabalhos importantíssimos em instituições de saúde no Brasil e também no ensino na Faculdade de Medicina, mais especialmente no tratamento psiquiátrico.

Teodoro Sampaio não foi esquecido por Cunha (2005). Afro-brasileiro que notavelmente como engenheiro civil, reconstruiu o velho prédio da Faculdade de Medicina em Salvador e a sua contribuição na área política, na publicação de obras e para com o universo educacional superior, sendo nomeado diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo.

Ademais, não seguindo uma cronologia ou apenas um lugar específico para estudo das contribuições, podemos perceber que o negro não foi um inapto e inerte. No caso de África não houve inquietamento pela busca do conhecimento, pelo qual a contribuição foi efetivada na promoção das ciências, desde a medicina à navegação. E no Brasil o afrodescendente não se absteve de promover mudanças sociais, como nos casos citados, em que feitos influenciaram na vida de inúmeras pessoas. Isso rompe paradigmas

acerca da inércia; da não contribuição e da invisibilidade ao qual foi submetido, é uma quebra do processo de omissão e da invisibilidade de tão vasta contribuição. E quanto a isso, Lima (2018) destaca a omissão da verdade nos fatos históricos que de geração para geração se é perpassado:

"[...] a história transmitida de geração em geração elegeu as versões que sempre colocaram os brancos e homens como destaque, deixando de lado os inúmeros personagens negros que influenciaram e determinaram fatos importantes na história brasileira; como Zumbi dos Palmares, que comandou o maior quilombo brasileiro, localizado no atual estado de Alagoas; como José do Patrocínio, um jornalista e escritor abolicionista; Luiza Mahin, líder da Revolta dos Malês; Dandara, a guerreira esposa de Zumbi; Abdias do Nascimento, marcante intelectual negro brasileiro; e muitos outros". [Lima, 2018, p. 7-8]

Sendo assim, ser inapto e inerte mediante a tantas contribuições são conceitos infelizes, é possível perceber que estão sendo empregados erroneamente no que se reproduz através de um racismo que se caracteriza pela sua desumanidade. À História não cabe uma omissão, cabe sim a história que dá visibilidade. E os invisíveis através do processo de ensino passam a ganhar notoriedade, que vem sendo estabelecida mediante a quebra dos estereótipos, abandono de pré-conceitos, e interferência ao racismo epistêmico, como um ato de propagação de algo que propositalmente não se foi divulgado, as contribuições do negro.

Referências

Andrisson Ferreira da Silva. Graduando no curso de Licenciatura em História, bolsista pesquisador do Observatório de Discriminação Racial, integrante do Grupo de Pesquisa "O processo de construção do docente em história" e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas da Universidade Federal do Acre.

Cláudia Marques de Oliveira. Mestra em Educação, professora substituta, participante do Grupo de Pesquisa "O processo de construção do docente em história", do "Observatório da Discriminação Racial e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas da Universidade Federal do Acre".

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRITO, Marlene Oliveira de; MACHADO, Vitor. Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências. Cadernos cenpec | São Paulo | v.7 | n.1 | p.105-132 | jan./jul. 2017. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/381>> . Acesso em: 15 de jan. 2019.

CUNHA, Lázaro. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1684>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. 2019.

LIMA, Fabiana Ferreira de. "PERSONALIDADES NEGRAS?! SÓ CONHEÇO ZUMBI, PROFESSORA!" - A CONSTRUÇÃO DO "HEROI" E A INVISIBILIZAÇÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 05-21, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/383>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. A construção da raça branca e a suposta incapacidade intelectual negra para a ciência, tecnologia e inovação. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, p. 12-29. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/527>>. Acesso em: 28 maio de 2018.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente. Ed. Bookess, 1ªed. 2014.

NASCIMENTO, Gabriel. O negro na ciência brasileira contemporânea através de duas amostras. Revista Espaço Acadêmico – n. 206 – Julho/2018 – mensal. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/42406/751375137911>>. Acesso em 27 de jan. 2019.

WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: OBENGA, T. Le sens de la lutte contre l'africanisme Eurocentriste. Brasília: MEC/BID/Unesco, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/novas-bases-para-o-ensino-do-hist%C3%B3ria-da-%C3%A1frica.pdf>>. Acesso em: 02 de dez. 2018.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz; VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira. História da África e dos africanos. Ed. 3. Rio de Janeiro. Vozes. 2013. Disponível: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=xN0bBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=africa+antes+dos+europ+eus&ots=SZdmhSg7PB&sig=xzmJAUWRAL0yUeBYahnxKW-7ivU#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 27 de fev. 2019.

A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA - O SAMBA PEDE PASSAGEM E ENTRA EM SALA DE AULA

Aristides Leo Pardo

Aprendendo
História:
ETNICIDADES
Página | 64

Como em todos os anos, logo após as escolhas dos sambas de enredo oficiais das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, dedico horas e horas ouvindo e analisando as letras. Este ano não fugiu do costume e ao chegar a vez da Estação Primeira de Mangueira, que não figura entre minhas favoritas, notei algo de diferente logo na primeira estrofe, que iniciava dessa maneira: “Brasil, meu nego / Deixa eu te contar / A história que a história não conta / O avesso do mesmo lugar / Na luta é que a gente se encontra”, e me arrepiei com o belo e instrutivo samba, que sustentou o enredo mostrado pela agremiação no desfile da Marquês de Sapucaí, intitulado “História para ninar gente grande”, criação do carnavalesco Leandro Vieira, que acabou premiando a agremiação com o título.



FIGURA 1. Cartaz oficial do enredo. Fonte: Divulgação da Estação Primeira de Mangueira

Abrindo o desfile com uma criança vestida de colegial e com um livro na mão, cercada de índios e negros, na frente de uma alegoria com “os grandes personagens” da nossa história, como Cabral, Anchieta, Pedro I, Princesa Isabel, Tiradentes e um bandeirante “emoldurados” em quadros, quando de repente, eles saem e podemos vê-los em tamanho diminuto (os bailarinos estão de joelhos), representando que nossos “ícones” tem uma história muito pequena, porém bem construída, ao longo dos anos pelas elites.



FIGURA 2. Comissão de Frente com elemento alegórico. A História dos “nossos grandes” é muito pequena. Fonte: Blog do Carrano (2019).

Outro ponto alto do desfile foi a história dos “heróis” recontadas e os personagens pisando em corpos ensanguentados, como pode ser observado pela foto abaixo. A Sinopse oficial do desfile, pesquisa e todos os detalhes da apresentação no sambódromo, entregue para comissão julgadora, entre outras informações e fotos, podem ser observadas no blog de Paulo Carrano (2019).

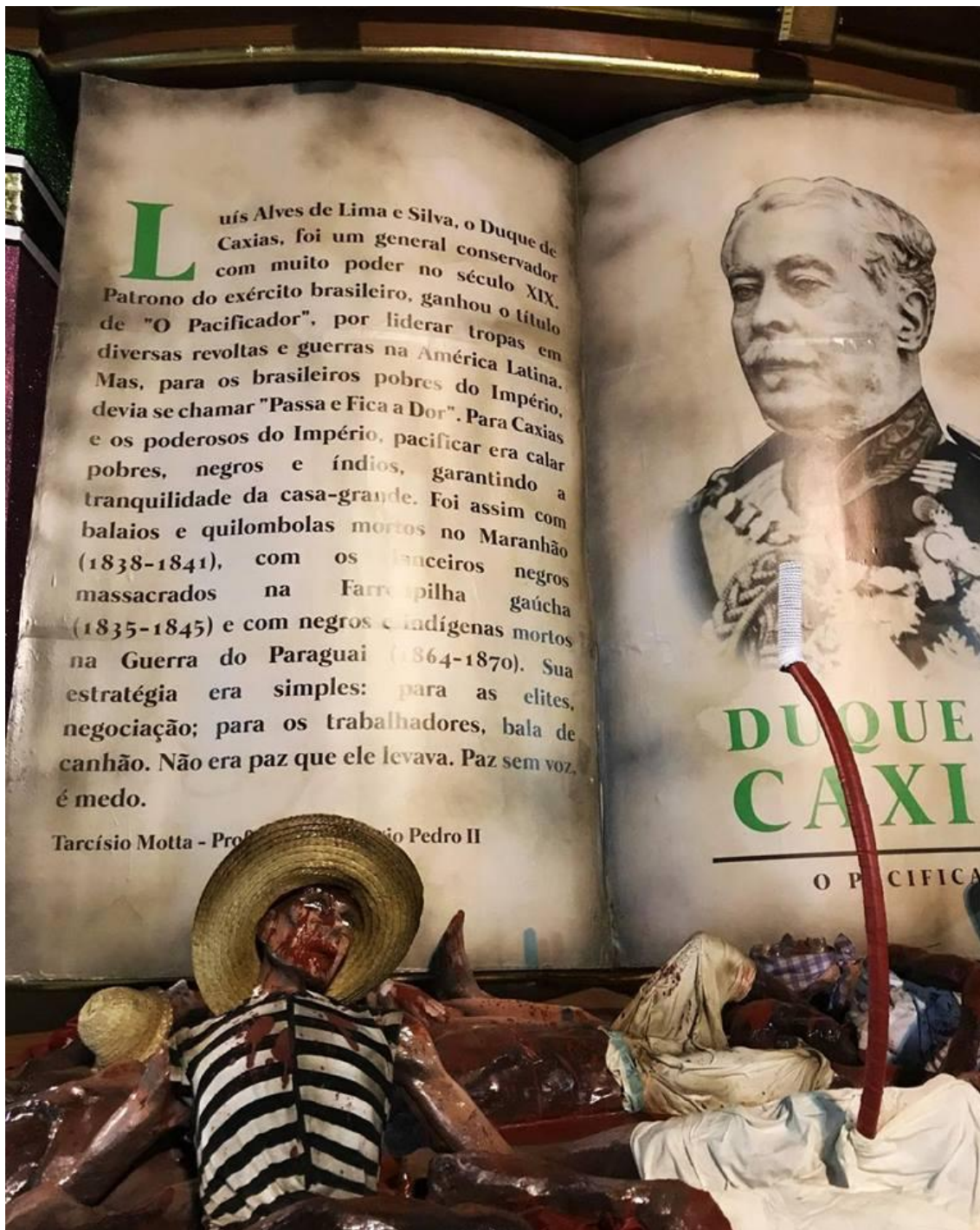


FIGURA 3. A história "verdadeira" do herói contada em cima de cadáveres. Fonte: Blog do Carrano (2019).

Somente a letra desta composição sustentaria ao menos um semestre em sala de aula, mostrando a "versão não oficial" (ou oficializada) da história do Brasil, que escolhe quem deve e quem não deve ser lembrado, ou seja, a versão dos vencidos e não dos vencedores, como é de costume. E essa mesma versão, está recheada de heróis esquecidos ou mesmo não conhecidos, como o "Dragão do Mar", Maria Felipa, Luiza Mahin e seu filho Luiz Gama, Chico da Matilde, a resistência armada contra a Ditadura Militar,

Dandara, O "Almirante Negro" João Cândido, entre muitos e muitos nomes que não constam nos livros de História ou apenas são citados de forma sucinta.

Apesar dos sambas enredos não terem caído ainda nas graças da população de Porto União (SC), União da Vitória (PR) e adjacências, regiões de minha atuação docente, utilizo os mesmos há algum tempo como forma de diversificar o aprendizado, principalmente da História do Brasil, mais especificamente no que tange a mestiçagem do povo brasileiro, como podem ser observados nas letras dos Sambas Enredo da Mocidade Independente de Padre Miguel, do ano de 1995, intitulada "Padre Miguel, Olhai Por Nós" e da Estação Primeira de Mangueira, de 2009, "A Mangueira Traz Os Brasis do Brasil Mostrando a Formação do Povo Brasileiro", esta, tendo como base a obra de Darcy Ribeiro, "O Povo Brasileiro"

As Diretrizes Curriculares Nacionais aponta que o ensino fundamental deve ser constituído "pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes" (BRASIL, 2013, p. 132), agregando a afirmação de Paul Veyne (1998), quando considera a história como uma narrativa de eventos e que o papel do historiador na construção da história é o de trabalhar com indícios, não reproduzindo o que de fato aconteceu, mas representando o passado por meio de documentos e vestígios deixados pelo passado, assim como, suas ideologias e interesses, como pode ser observado pelo tema do carnaval mangueirense.

Nesse sentido, a proposta metodológica aqui apresentada, de se utilizar os sambas enredos, como ferramenta do ensino de história, visa aproximar os alunos de experiências culturais, ao mesmo tempo em que propõe que esse trabalho seja complementado por meio da pesquisa com fontes históricas, já que Monteiro (2007, p. 82) afirma que: "Professores e alunos são sujeitos e, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação", e não são meramente reprodutores e assimiladores de conhecimento produzido pela academia, tornando o ensino, uma via de mão dupla, em que professores e alunos adquirem novos conhecimentos através de um processo singular de trabalho com as diversas fontes, incluindo aqui, os sambas enredos.



FIGURA 4. A Mangueira colocando nossos verdadeiros heróis em seus devidos lugares. Fonte: Site oficial da Estação Primeira de Mangueira (2019).

Podemos observar em Napolitano (2012, p. 11-12), que a música popular está intimamente ligada ao processo histórico de urbanização e desenvolvimento tecnológico industrial no Brasil, o que pode ampliar nosso leque de possibilidades em sala de aula, indo além da temática iniciada pelo samba enredo, perspectiva que vai de encontro ao que propõe Lucindo (2015), em seu trabalho, que explana o uso dos sambas-enredo para a construção do conhecimento histórico escolar acerca da cultura afro-brasileira, propondo uma análise do samba enredo em sala de aula, levando em conta, não somente a letra, mas também autoria, música, contexto, ideologias, entre outros pontos, sugerindo que o alunado criem hipóteses acerca das temáticas trabalhadas.

Fechando com chave de ouro seu desfile, a Estação Primeira faz uma homenagem aos “heróis” do samba recente, citando a cantora e compositora Leci Brandão e seu “eterno” intérprete, José Bispo Clementino dos Santos, conhecido no mundo do samba, como “Jamelão”, falecido em 2008, aos 95 anos de idade. Outra homenagem marcante foi para a vereadora Marielle Franco, assassinada em março de 2018, o que levou muitos a criticarem a vitória da escola verde e rosa, dizendo que o apelo político ajudou a agremiação e comoveu o júri, porém a representatividade da vereadora, pobre, negra, favelada, lésbica, feminista, vai além, pois incontáveis “Marielles” foram e serão mortas por uma elite que sempre se impôs e assim se fizeram “heróis” e estamparam livros, viraram retratos e estátuas, escondendo a verdadeira história do povo brasileiro.



FIGURA 5. Encerramento do desfile com homenagem aos “heróis” da Mangueira e a Vereadora Marielle Franco, com a bandeira do Brasil estilizada em verde e rosa com os dizeres: “índios, negros e pobres” no lugar do “Ordem e Progresso”. Fonte: Blog do Carrano (2019).

Referências

Aristides Leo Pardo é especialista em Geografia, História e Meio Ambiente, pela FAVENI (2017) e em História: Cultura, Memória e Patrimônio, pela UNESPAR/UV (2014), Historiador formado pela mesma instituição (2014) e Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade de Filosofia de Campos - FAFIC, (2007). Contato: tidejor@gmail.com

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SED, DICEI, 2013. Disponível em Acesso em 12 out. 2016.

CARRANO, Paulo. Blog do Carrano. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/2019/03/05/mangueira-2019-desfile-completo/>

LUCINDO, Willian Robson Soares. “Acende a vela Iaiá, Senta no toco Ioiô, Sou negro velho, Tenho histórias `prá` contar”: uso de sambas-enredo como recurso de construção do conhecimento histórico escolar. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, jul de 2015, Florianópolis, SC.

MANGUEIRA, Estação Primeira de. <http://mangueira.com.br>

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. História & Música. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
VAYNE, Paul Marie. Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FONTES:

G.R.E.S. Mocidade Independente de Padre Miguel. Samba Enredo 1995 - Padre Miguel, Olhai Por Nós. Disponível em:

<https://www.lettras.mus.br/mocidade-independente-de-padre-miguel/473680/>

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira. Samba Enredo 2009 - A Mangueira Traz Os Brasis do Brasil Mostrando a Formação do Povo Brasileiro. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/1359838/>

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira. Samba Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/#radio:mangueira-rj>

**A LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A
VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE ANANINDEUA-PA**

**Brenda Luily da Silva Gonçalves
Rafael Corrêa Jardim**

Aprendendo

História:

ETNICIDADES

Página | 71

Introdução

No ano de 2018 foi desenvolvido com o apoio da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), de Belém do Pará, o projeto de extensão *O Cordel na Escola: Recurso Didático de Incentivo à Leitura e Problematização do Cotidiano Escolar*. Coordenado pelo professor Msc. Geraldo Magella de Menezes Neto, o projeto teve a participação de oito alunos extensionistas, dos cursos de História, Letras e Pedagogia. O objetivo do projeto é o estímulo à leitura nas escolas por meio da chamada literatura de cordel, uma fonte que proporciona por meio de uma linguagem de versos rimados, debates sobre temas do cotidiano dos alunos, como bullying, violência, preconceito, racismo, etc.

Nosso objetivo neste trabalho é socializar algumas experiências do projeto de extensão, mais especificamente a desenvolvida entre os meses de setembro a novembro de 2018 na Escola Estadual João XXIII, localizada no município de Ananindeua-PA, região metropolitana de Belém. Os alunos Brenda Luily da Silva Gonçalves e Rafael Corrêa Jardim acompanharam turmas de 8º ano do turno da tarde, nas disciplinas de História e Estudos Amazônicos, e realizaram atividade de culminância junto com os alunos da escola na "Semana da Consciência Negra" para a valorização da história e cultura afro-brasileira. Dessa forma, o trabalho será dividido da seguinte forma: primeiro faremos uma breve discussão sobre o ensino de História e a lei 10.639/2003; em seguida, uma apresentação da literatura de cordel, sua história, características e potencial como recurso didático para o ensino; por fim, faremos um relato das atividades desenvolvidas na Escola Estadual João XXIII.

O ensino de História e a lei 10.639/03

O ensino de história está continuamente se reformulando, adotando novas metodologias e novas formas de ensinar para atender a demanda dos alunos do presente. Para isso, segundo Circe Bittencourt, é "preciso entender que conteúdos e métodos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade" (BITTENCOURT, 2008, p. 229), para que assim a educação se torne efetiva e não faça com que os alunos se tornem apenas 'máquinas de decorar'. Torna-se importante nesse processo desconstruir a imagem de que a história é apenas uma disciplina decorativa (BITTENCOURT, 2008, p. 227), pois o ensino de história tem grande potencial para realizar debates e reflexões sobre o cotidiano dos alunos; Assim, é necessário que o professor em suas aulas utilize metodologias que sejam significativas para o contexto no qual o aluno está inserido, o que tornará a aprendizagem mais construtiva e prazerosa para ambos. Jaime Pinsky e Carla Pinsky chamam a

atenção que “cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico” (PINSKY; PINSKY, 2016, p. 21), pois assim cada aluno entenderá e problematizará sua própria história, junto aos conteúdos; fazer que isso aconteça é importante conseguir que uma aula sobre Brasil colônia não seja uma viagem ao passado, mas uma problematização do passado para entender as características do presente.

Mesmo que os métodos inovadores estejam sendo inseridos no ensino de história é sempre importante que se reflita sobre os métodos tradicionais (BITTENCOURT, 2008, p. 229), buscando utilizar esses métodos, porém reinventando-os. Por exemplo, a leitura, é uma das principais ferramentas para a construção do conhecimento histórico, não pode ser abandonada em prol das tecnologias, mas deve ser aliada uma a outra, pois ao abandonar a leitura, a aprendizagem da disciplina histórica é prejudicada, pois as aulas continuam simplistas (PINSKY; PINSKY, 2016, p. 18). É importante refletir sobre isso, pois nem sempre as tecnologias são bem utilizadas; não é o método que torna a aula interessante, mas como é feita a utilização dele. Por exemplo, a literatura faz parte da tradição escolar em diversas disciplinas (BITTENCOURT, 2008, p. 338), contudo podemos reinventá-la como metodologia ou utilizar artes literárias específicas que muitas vezes não foram incorporadas na escola, a exemplo da literatura de cordel. Associar o estudo da literatura à problematização histórica é não só desenvolver o hábito de leitura nos alunos, mas estabelecer “análises mais profundas” entre o contexto das relações sociais e o conteúdo. (BITTENCOURT, 2008, p. 340).

Uma das demandas importantes que o professor de História deve considerar é a discussão sobre a importância da população negra na História do Brasil, como forma de combate ao racismo e ao preconceito racial. Infelizmente, o Brasil é um país em que o racismo ainda está extremamente presente, segundo Nilma Lino Gomes:

“O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (GOMES, 2005, p. 52)

O racismo no Brasil ainda está inerente à vivência das escolas, das instituições do estado e principalmente na família. É importante que a escola como acolhedora de pessoas de diferentes identidades quebre esse silenciamento que ainda hoje temos sobre as questões raciais, que reforça a existência do racismo, das diferentes formas de discriminação e preconceitos. Diante disso, sabemos que a lei 10.369/03 foi resultado de anos de luta do povo negro para que sua voz fosse ouvida, para que fosse ensinada na escola a história que é de fato do povo negro e não a história que o colonizador conta da população negra.

A lei 10.639/2003 foi utilizada por nós para levar a debate questões muito vividas na realidade dos alunos da escola João XXIII, pois a lei tem como principal objetivo inserir nas disciplinas do ensino básico a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, portanto buscamos debater sobre o protagonismo negro, identidade negra “para estabelecer um sentimento de pertencimento a um grupo social de referência (...) entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural.” (GOMES, 2005, p. 42-43) e desconstruir um viés histórico (o eurocêntrico). Para isso entramos no debate sobre representações sociais, sabe-se que no ensino e na sociedade brasileira, de modo geral, a população negra tem a representação pejorativa, sendo estas construídas por uma história tradicional.

Diante disso Circe Bittencourt (2008, p.236) disserta: “Considerando a representação social na situação educacional, o fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia etc que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou a criança se apropriam do real”, compreendemos que essas representações são muitas vezes construídas em discursos racistas, mesmo que as representações estejam em constante mudança, é necessário que a escola por meio da problematização transforme essas representações, tornando relevante a notoriedade de populações que foram minimizadas historicamente. Portanto, a Literatura de Cordel foi ferramenta fundamental para levar uma leitura acessível, para que os alunos compreendessem o debate em questão e a partir disso darem ensejo à atividade - como culminância dessas atividades utilizamos o dia da Consciência Negra.

A literatura de Cordel e a utilização dos folhetos como recurso didático

O Cordel é uma manifestação literária brasileira, pertencente a uma cultura popular que teve suas origens na região do Nordeste. Surgiu como uma maneira da população nordestina expressar suas lutas e vitórias, assim como expor as dificuldades de conviver com a seca que afetava a região.

De acordo com Mark Curran, em ‘História do Brasil em Cordel’, aponta três características da Literatura de Cordel:

“Consiste, basicamente, em longos poemas narrativos, chamados “romances” ou “histórias”, impressos em folhetins ou panfletos de 32 ou, raramente, 64 páginas, que falam de amores, sofrimentos e aventuras, num discurso heroico de ficção [...] Um segundo tipo de impresso, um folheto de oito páginas de poesia circunstancial ou de acontecido, também contribuiu para o corpus total. Completa o quadro o duelo poético, chamado “peleja”, “desafio” ou termo equivalente.” (CURRAN, Mark. p. 17)

Ainda seguindo os pensamentos de Curran, a Literatura de Cordel possui características populares e folclóricas, sendo assim, alcança um número considerável de leitores em todo o território brasileiro.

Arielvaldo Viana, em seu projeto 'Acorda Cordel na sala de aula', faz um pequeno resumo do que seria a origem desta literatura. De acordo com o autor, a Literatura de Cordel surgiu na Península Ibérica e foi trazido para o Nordeste do Brasil pelo colonizador português, no final do século XIX (VIANA, 2006, p. 30). Em seu projeto, Arievaldo Viana destaca técnicas utilizadas para a produção dos poemas de cordel, como rimas, métricas e orações, classificação dos versos (agudo, grave, esdrúxulo e elisão). A sextilha é a principal modalidade do cordel.

A Literatura de Cordel vivenciou seu "sucesso" nas décadas de 40 e 50, período em que Getúlio Vargas botava em prática sua política populista. Até o final da década de 1970. Os folhetos eram bastante procurados por leitores. No entanto, a partir dos anos 80, com a venda da Tipografia São Francisco (Lira Nordestina), com as constantes mudanças políticas na Secretaria de Cultura do Estado e o deterioramento das máquinas fizeram diminuir a produção de folhetos em larga escala. Renomados cordelistas cearenses, como Zé Maria, Arievaldo Viana, Gonçalo Pereira, Vidal Santos, Rouxinol do Rinaré e Klévisson Viana, reuniram-se e organizaram um movimento de revitalização da literatura de cordel. O objetivo foi resgatar as tradições deste gênero literário através da reedição de obras de grandes mestres cordelistas como Leandro Gomes de Barros (considerado o pioneiro do Cordel), José Bernardo da Silva, João Martins de Athayde, José Camelo de Melo Resende e José Pacheco. A Tupynanquim Editora faz a reedição das grandes obras dos mestres cordelistas, além de fazer os lançamentos de obras inéditas de novos cordelistas de todo o nordeste. Na região Sudeste do Brasil, a Academia Brasileira de Literatura de Cordel atua com a reedição de raras obras de cordel.

Devido ao seu caráter histórico, sua linguagem popular e sua diversidade de temas, a Literatura de Cordel se torna uma excelente ferramenta didática dentro de sala de aula, aproximando alunos e professores. Diante desta perspectiva, Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro destacam que "o trabalho com a literatura popular pressupõe essa "empatia sincera e prolongada" e, sobretudo, uma "relação amorosa" (MARINHO; PINHEIRO, 2011, p. 125). O cordel tem a capacidade de provocar a interação de alunos e professores, desmitificando a ideia do professor como detentor de todo o conhecimento, uma vez que os alunos passam a ter mais espaço para interagir com o professor. Apesar da dinâmica que o cordel pode proporcionar em sala de aula, deve-se ter cuidado enquanto ao seu uso, pois é preciso "fazer com que a literatura de cordel possa ser experimentada, vivenciada pelos leitores e não apenas observada como algo exótico para alguns" (MARINHO; PINHEIRO, 2011, p. 127). Portanto, cabe ao professor fazer a seleção de folhetos de acordo com o tema proposto em sala. Além disso, o cordel não deve ser usado de maneira isolada, deve sempre estar em sincronia com o tema levantado pelo professor. Mas de que maneira o cordel pode ser usado? Quais tipos de atividades podem ser feitas em sala de aula como ferramenta didática?

Diante destes questionamentos, Ana Marinho e Hélder Pinheiro destacam que "com relação ao folheto, a atividade fundamental é mesmo a leitura oral" (MARINHO; PINHEIRO, 2011, p. 127). A partir da leitura de um folheto

de cordel podem ser desenvolvidos vários tipos de atividades, como debates, desenhos, pinturas, músicas, peças de teatro, etc.

Arievaldo Viana também chama atenção para as possíveis atividades em sala de aula. De acordo com o autor “criar palavras cruzadas, elaborar jogos e outros exercícios dessa natureza também é válido” (VIANA, 2006, p. 58). Ainda partindo das sugestões de Arievaldo, pode ser elaborado um cordel coletivo com os alunos, estimulando a capacidade de trabalho em grupo e exercitando “o lado criativo” dos alunos (VIANA, 2006, p. 60).

É notável o leque de possibilidades que a Literatura de Cordel pode proporcionar dentro de sala de aula. Assim como pode ser um instrumento de incentivo à leitura, o cordel tem a capacidade de provocar a criticidade dos alunos. Além disso, pode ser usado tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, devido a sua ludicidade e a sua linguagem popular que se aproxima da realidade do aluno.

Relatos de experiência

O projeto de extensão *O Cordel na Escola: Recurso Didático de Incentivo à Leitura e Problematização do Cotidiano Escolar* da Coordenação de Extensão pertencente à Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) nos possibilitou construir diversas experiências com alunos das turmas de 8º ano do turno vespertino na Escola Estadual João XXIII que é situada na cidade de Ananindeua- PA, região Metropolitana de Belém, sendo estes alunos oriundos dos bairros periféricos. O projeto na escola iniciou-se ao final do mês de setembro e finalizou em novembro de 2018. Durante aproximadamente dois meses fomos estabelecendo relações de proximidade com os alunos e percebendo os problemas estruturais presentes na escola, como também articulando as possíveis propostas para as atividades com o Cordel.

Notamos uma estrutura limitada, que compromete a aprendizagem dos alunos e que prejudica a prática docente dos professores, no entanto percebemos uma coordenação e diretoria da escola sempre comprometidas em viabilizar um ensino de qualidade para os alunos. Sobre a estrutura, percebemos, sala quentes (considerando que as tarde paraenses durante os meses de setembro a novembro são extremamente quentes) que no máximo tinham um ventilador no teto para turmas com cerca de 30 alunos, talvez para amenizar o calor, existiam entradas de ar nas paredes que não ajudavam muito, pelo contrário, acentuavam outros problemas como a entrada de ruídos das outras turmas. A realidade da escola em questão, não é diferente das escolas de todo o país, infelizmente vivemos num sistema educacional esquecida, apesar das péssimas condições de trabalho encontradas devemos acreditar na educação como agente potencial para a transformação da realidade desses alunos.

Diante disso, buscamos utilizar a Literatura de Cordel como um instrumento didático-metodológico. Os alunos das turmas em questão, alguns já conheciam o Cordel, porém outros ainda acreditavam se tratar apenas de poemas comuns, mesmo que a escola tenha realizado encontros com

cordelistas paraenses, como também, eram realizadas atividades com o cordel na disciplina de português. Nós, graduandos de Licenciatura em História buscamos aliar a ludicidade proporcionada pela literatura ao conhecimento histórico.

Realizamos então uma breve introdução sobre a história do gênero literário e como eram compostos os cordéis. Como em toda turma, parte dos alunos mostrou interesse em saber mais sobre o assunto, no entanto outros não mostraram muito entusiasmo. Para contextualizar a temática que seria abordada pelos folhetos, foram explanadas questões relacionadas a luta do povo negro (realizando um apanhado geral) em diferentes contextos históricos, sempre relacionando com a época atual e apontando conquistas e permanências, após esse momento os alunos mostraram-se conhecedores e interessados no assunto, acabando-se por abrir um espaço para debates e relatos.

Em outro momento, em uma turma executamos a leitura de um trecho do folheto de cordel chamado "20 de Novembro – Dia da Consciência Negra", escrito por Juarês Alencar Pereira, retirado do blog do próprio autor.

"Data sempre lembrada
Por toda esta nação
Para enaltecer Zumbi
Líder da libertação
Esse grande brasileiro
Lutou contra escravidão
(...)

Hoje é um dia festivo
De luta e reflexão
O povo negro se une
Para grande celebração
Liberdade, liberdade
E não a escravidão."
(ALENCAR, Juarês. 2011)

Em outra turma realizamos a leitura do folheto *Carolina Maria de Jesus* que tem um estilo biográfico, disponível no livro *'Heroínas Negras Brasileiras'* que tem por autora Jarid Arraes, sendo as leituras realizadas em conjunto (nós e os alunos) baseada na divisão de estrofes. A seguir algumas estrofes utilizadas na atividade:

"Essa é uma escritora
Que já foi ignorada
E durante sua vida
Foi muito explorada
Mas por muitos, hoje em dia
É com honras adorada.
(...)

Pela vil realidade
Que ali estava exposta
Tal ferida da cidade
A favela e a pobreza
De Carolina a verdade."
(ARRAES, 2017, pp. 37. 40)

Foi o "Quarto de Despejo"
O primeiro publicado
Um sucesso Monstruoso
Tão vendido e aclamado
Carolina fez dinheiro
Com o livro elogiado.
(...)
Sua obra era importante

Após a introdução sobre as questões envolvendo as reflexões trazidas pela semana da Consciência Negra demos início à atividade. Os alunos dividiram-se em grupos, desse ponto apresentamos algumas propostas de atividades (histórias em quadrinhos, peça de teatro, elaboração de um cordel, leitura coletiva, etc) (VIANA, 2006, p.57-59) utilizando a literatura de cordel, para serem apresentados no evento do Dia da Consciência Negra, realizado na escola.

As atividades propostas não tinham cunho obrigatório, ou seja, não haveria a atribuição de pontos, a participação nas atividades partiu de forma voluntária por parte dos alunos. Dessas turmas de 8º ano, dois grupos se interessaram em realizar as atividades, sendo que um grupo realizou a leitura coletiva no dia do evento, lembrando a leitura realizada por contadores de história quando grande parte da população nordestina era analfabeta e as pessoas se reuniam ouvir histórias, buscando notabilizar a história a qual o cordel se insere. (GALVÃO, 2001, p.31) O segundo grupo que se dedicou a fazer o trabalho, escolheu a proposta da história em quadrinhos (VIANA, 2006, p.59), onde criaram ilustrações desenvolvidas em cartolina tendo como base a narrativa do folheto.

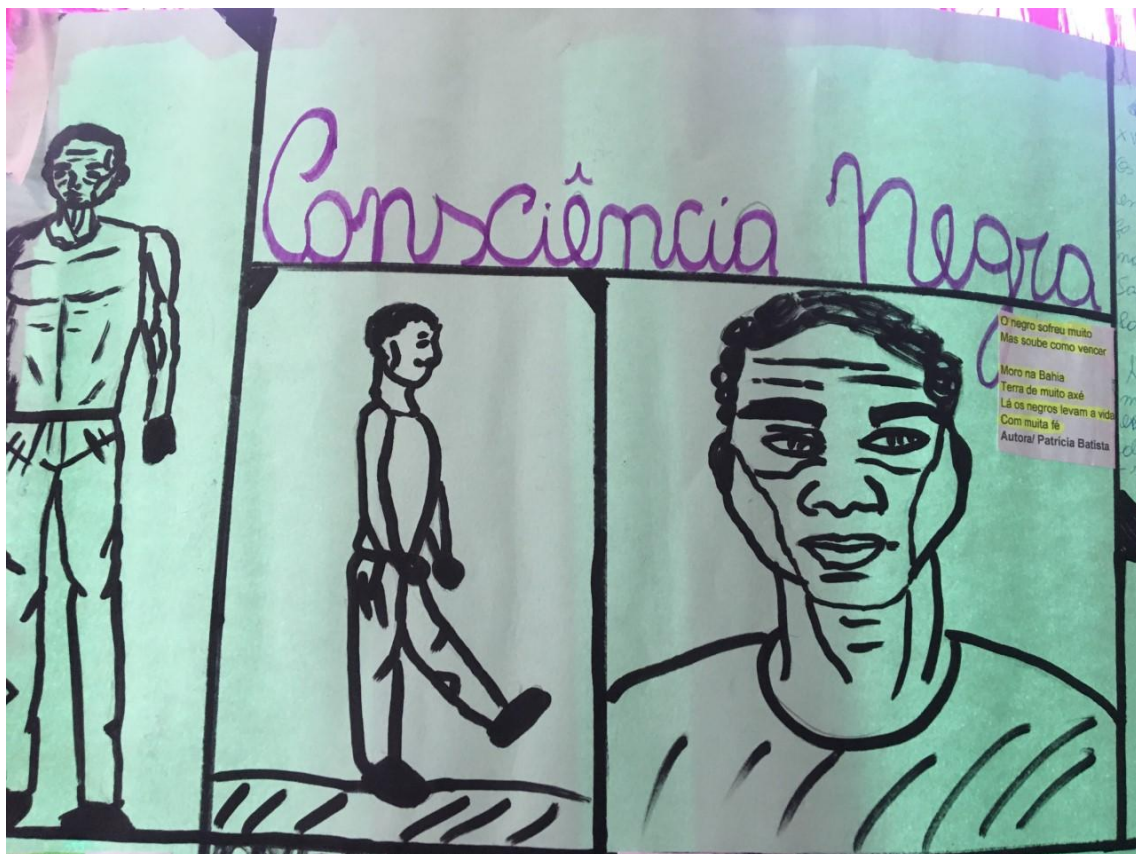


Figura 1
(Arquivo pessoal, 2018)

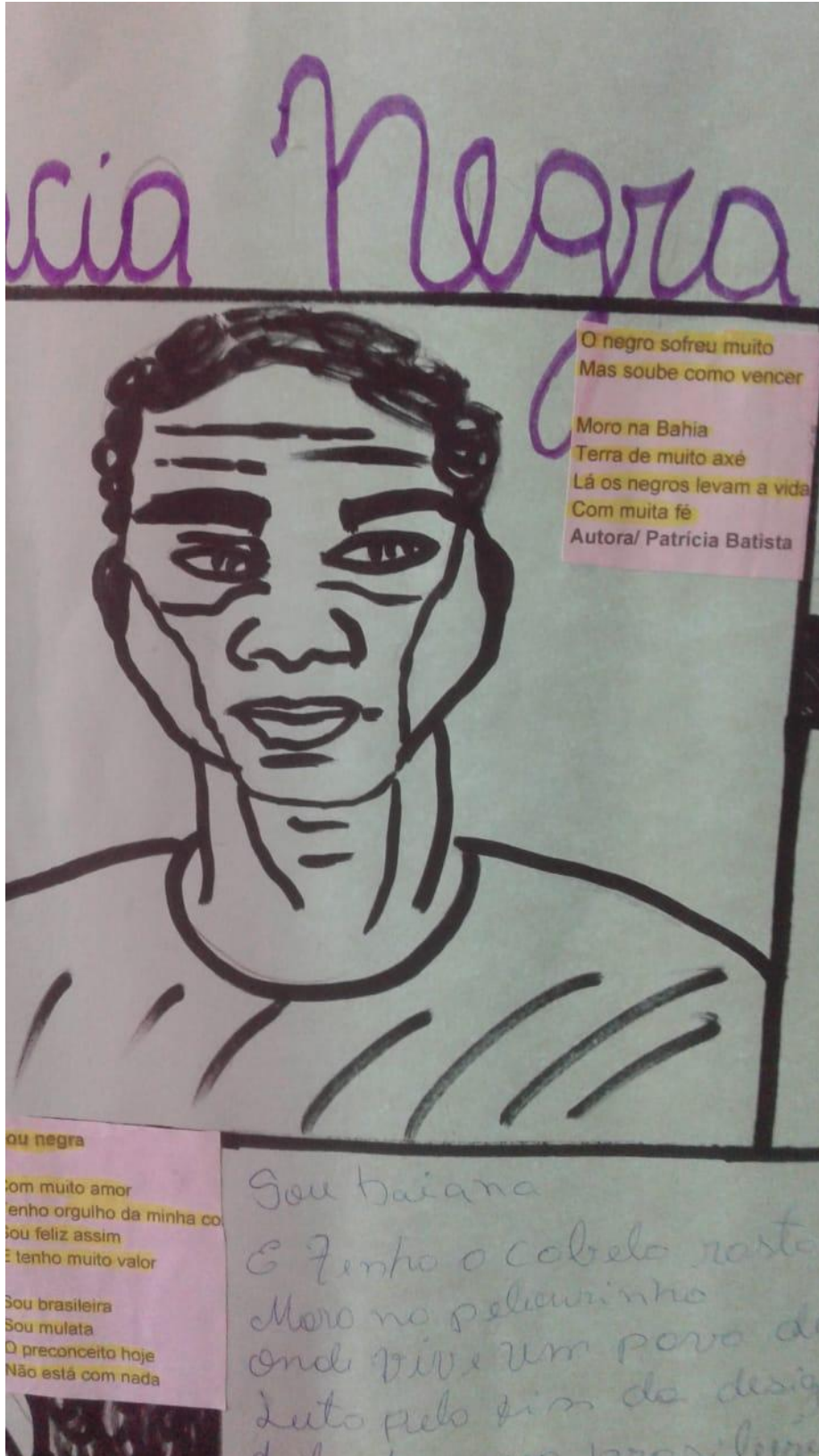


Figura 2
(Arquivo pessoal, 2018)

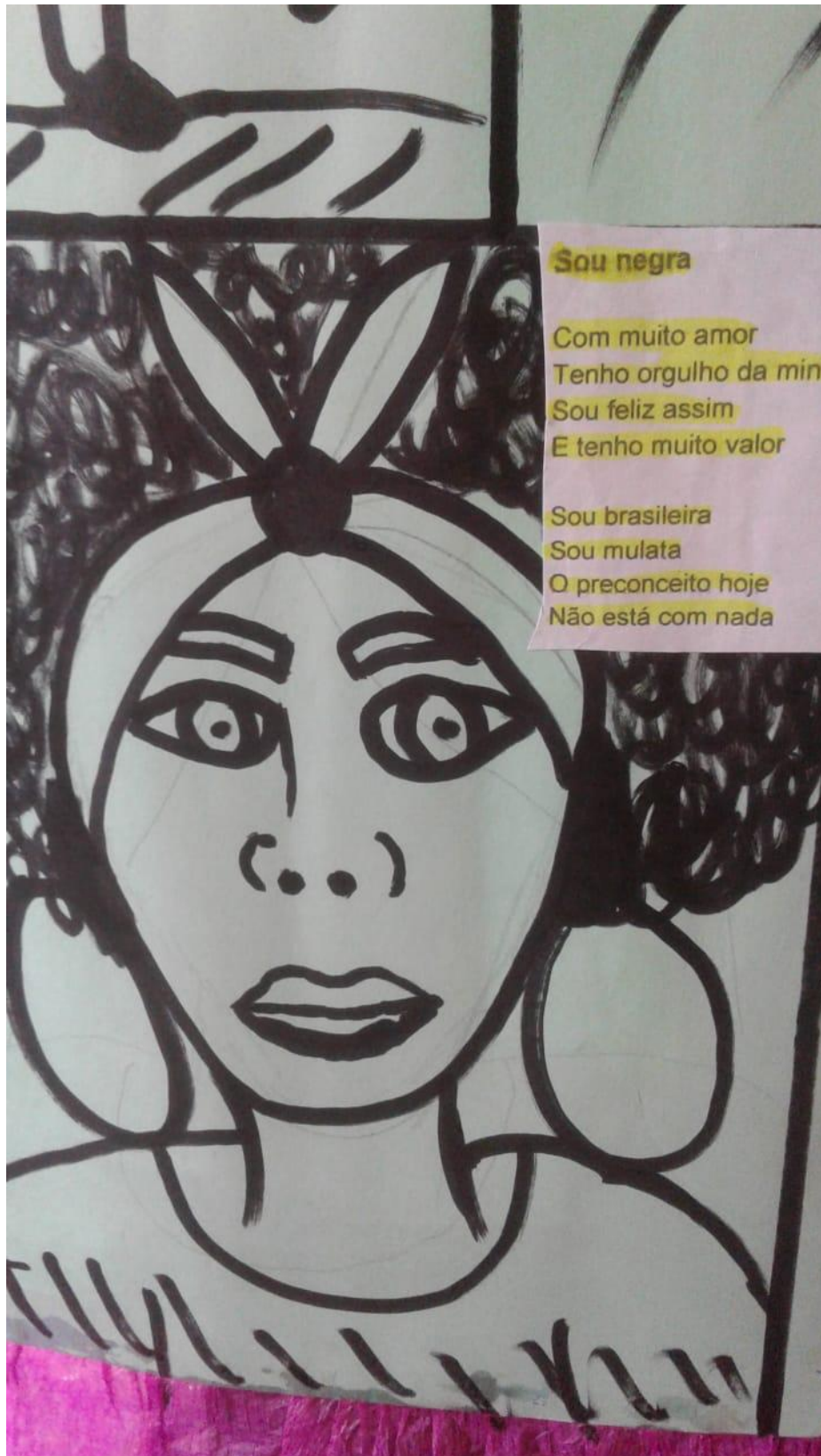


Figura 3
(Arquivo pessoal, 2018)

De maneira geral, apesar de que apenas dois grupos realizaram as atividades, eles obtiveram resultados relevantes mediante a temática da consciência negra. Sendo que boa parte dos alunos mostraram grande interesse pela leitura, também mostraram bom desenvolvimento de análise crítica a partir dos debates e relatos.

Agradecimentos

A coordenação de extensão da FIBRA que nos possibilitou por meio do projeto, pesquisar e entender o quanto a Literatura de Cordel é importante para nossa formação docente.

A Direção e Coordenação da escola João XXIII – prof^a Sirleide Braz e Prof^a Irla Kelly que nos receberam e deram espaço para que nós efetuássemos o projeto.

E aos Professores Samuel e Jedson que em suas aulas nos deram abertura para abarcar as questões propostas pelo projeto e os alunos das turmas de 8º ano que embarcaram e se dedicaram as atividades, sempre contribuindo conosco.

Referências

Brenda Lully Gonçalves é graduanda do curso de Licenciatura em História pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA. Integrante do Projeto de Extensão que tem por título “O Cordel na Escola: Recurso Didático de Incentivo à Leitura e Problemática do Cotidiano Escolar” coordenado pelo professor msc. Geraldo Magella de Menezes Neto.

Rafael Corrêa Jardim é graduando do curso de Licenciatura em História pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA. Integrante do Projeto de Extensão que tem por título “O Cordel na Escola: Recurso Didático de Incentivo à Leitura e Problemática do Cotidiano Escolar” coordenado pelo professor msc. Geraldo Magella de Menezes Neto.

Geraldo Magella de Menezes Neto – Orientador, Mestre em História Social da Amazônia pela UFPA e professor da Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA

ARRAES, Jarid. Carolina Maria de Jesus. In: Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis. São Paulo: Polén, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 226-230/ 338-342

Blog do Juarês do Cordel. 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra [Folheto de cordel] Disponível em: <http://juaresdocordel.blogspot.com/2011/11/20-de-novembro-dia-da-consciencia-negra.html>> Acesso em: 5 nov. 2019

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CURRAN, Mark. História do Brasil em Cordel. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2003. pp. 17-34.

GALVÃO, A. M. O. Introdução. In: Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão". In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. Trabalhando com cordel: Sugestões metodológicas. In: O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 125-142.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2016.

VIANA, Arievaldo Lima (Org.). Acorda cordel na sala de aula. Fortaleza: Tupynanquim Editora / Queima bucha, 2006, p. 30-60

ENTRE TAMBORES E PRECONCEITOS: (RE)CONHECENDO NOSSA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

**Bruno Santos Grube
Simone Aparecida Dupla**

Aprendendo
História:
ETNICIDADES
Página | 82

Pensar as culturas africana e afro-brasileira é uma tarefa que demanda esforço por parte de professor/pesquisador, afinal como abarcar toda a diversidade de sistemas simbólicos, de linguagens e representações que se apresenta, se entrecruza e baila sob nosso olhar?

Em sala de aula essas percepções de mundo ganham forma nos conteúdos do Ensino Médio por meio, principalmente, das disciplinas de humanidades. São elas que vão dar cor e voz a uma pluralidade de grupos antes negligenciados, excluídos ou esquecidos em torno da cultura das classes dominantes, cultura esta que traz em seu bojo a manutenção de uma visão elitista, europeia e cristã, herança de nossa formação e colonização por parte desses grupos.

Assim, pensar essa temática passa pelo inventário das diferenças que nos separam, nos limitam e ao mesmo tempo nos aproximam ao seduzir com todo um velho/novo mundo de desconstruções de estereótipos negativos, da descoberta do Outro como belo e exótico, do reconhecimento de sua identidade e respeito à diversidade.

Entre as disciplinas que assumem em seu currículo a abordagem das culturas africanas e afro-brasileiras encontra-se a História, a Sociologia, a Arte e a Literatura. Como a disciplina de Sociologia tem como objetivo estudar o ser humano em sua atuação na sociedade não pode esquivar-se das discussões sobre o conceito de cultura.

Vale salientar que a sociedade não é algo estático, está sujeito a mudanças, as quais precisam ser problematizadas, assim como seus conflitos, modos de ser e agir. Por isso, entre os conteúdos abordados, no primeiro ano, do Ensino Médio, encontra-se aquele da cultura e suas imbricações, subdivididos de forma que o aluno possa compreender e respeitar as diferenças culturais de cada sociedade ou grupo.

Assim, a visão dos primeiros antropólogos como Franz Boas, acerca do conceito de cultura e posteriormente a compreensão desse conceito como algo mais abrangente relacionado a autores clássicos e atuais vai delineando um caminho para a diversidade cultural, a tolerância e respeito ao universo simbólico e material daqueles grupos aos quais devemos a construção de nossa identidade étnica e que negamos sua atuação, seus modos de expressão e características devido aos estereótipos negativos construídos ao longo dos contextos históricos vividos no país.

Como destacou Ricardo Oriá Fernandes sobre a herança dos africanos escravizados:

“Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico. Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma ‘cultura superior e civilizada(FERNANDES, p.380, 2005)”.

Dessa forma, não se pode fugir a História para abordar os contextos de nossa memória coletiva, pois as construções sociais de paradigmas e padrões estéticos e normalizadores entrelaçam-se nos vieses sociológicos de processo cultural. Ao inferiorizar a cultura do outro, ao diminuir sua atuação como sujeitos históricos legitimaram atitudes do passado e preconceitos do presente.

Em uma sociedade que ainda segrega, embasada no desconhecimento, na reprodução de estereótipos negativos referentes às populações negras, alimentando ainda o racismo, em um país em que ainda perdura a ideia eugenista e elitista em relação às pessoas afro-descendentes, torna-se essencial intervenções, projetos, cursos, palestras, entre outros, que contribuam para desconstrução de tais estereótipos e permita que o indivíduo ou os grupos os quais este faz parte, deixem as margens sociais e assumam seu lugar como protagonista da sua e da nossa história, permitindo-lhes a condição de cidadãos e indivíduos plenos de direito.

Dessa forma, cabe a escola, lugar de pluralidade das ideias, de encontro de diversos grupos a abordagem das questões étnicas raciais, o adentrar ainda que tímido nas culturas africanas e afro-brasileira, trazendo a luz aspectos antes ignorados sobre esses grupos e lançando novo olhar sobre aqueles paradigmas negativados e arraigados na nossa memória coletiva. Como apontou Dupla, em relação aos debates étnicos e identitários:

“A escola não está isenta desse debate, nem de seu compromisso para com a cidadania. Ao contrário, é no espaço escolar que os conflitos estão presentes, que estereótipos se constroem e se desconstroem constantemente. Dessa forma, ao verificarmos a diversidade cultural presente em nossas salas de aula perguntamo-nos sobre a herança das múltiplas culturas que compõem nossa sociedade, a nossa realidade cotidiana e as formas possíveis de conhecimento e reconhecimento destas (DUPLA, 2014, p. 51)”.

Já Ricardo Oriá Fernandes acredita que:

“Apesar da influência marcante da cultura de matriz europeia por força da colonização ibérica em nosso país, a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas indígena e africana. Muito pelo contrário, o colonizador europeu deixou-se influenciar pela riqueza da

pluralidade cultural de índios e negros. No entanto, o modelo de organização implantado pelos portugueses também se fez presente no campo da educação e da cultura (FERNANDES, 2005, p. 380).

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços (FERNANDES, 2005, p.279)“.

Dessa forma, no âmbito escolar cabe ao professor propor o debate e suas formas de abordagem. Além disso, como nos alerta Dupla, o espaço escolar:

“(...) aparece como lócus privilegiado na construção de identidades, assim como na disseminação e na preservação de aspectos importantes de nossa herança cultural. No entanto, compreender as diversas matizes que compõem o cenário de nossa cultura é um trabalho que demanda cuidado, paciência e um olhar que ultrapasse o paradigma negativo acerca do qual nossa identidade cultural foi formada (DUPLA, 2014, p.51)”.

Nesse sentido, atendendo as especificações das Diretrizes Curriculares Nacionais, a lei 10.639/03 e especificamente os conteúdos de cultura africana e afro-brasileira presentes no PPD de Sociologia, pensou-se em um projeto multidisciplinar, com objetivo de atender as diversas facetas do referido conteúdo e abranger de forma mais significativa à temática.

Dessa forma, o projeto proposto aliou-se a disciplina de Arte e buscou abordar as expressões culturais e artísticas de etnias africanas e afro-brasileira, tratando de suas representações simbólicas, de seus objetos característicos, da sonoridade das formas, dos ritmos e dos padrões artísticos relacionando aos grupos abordados as concepções materiais e imateriais da cultura.

Assim, o referido projeto foi conduzido sob o viés sociológico e artístico, ressaltando o valor dos sujeitos, o respeito à diversidade cultural e heranças presentes em nosso país e conseqüentemente em nossas salas de aula. Percebemos ao longo do ano, que havia uma necessidade de um projeto que buscasse respeitar a alteridade e diversidade cultural, principalmente étnica.

Seguindo as concepções de Gadotti, optamos pelo viés da Educação Multicultural, visto que como salientou o autor:

“A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente. Ela é ao mesmo tempo uma *educação internacionalista*, que procura promover a paz entre os povos e

nações, e uma *educação comunitária*, valorizando as raízes locais da cultura, o cotidiano mais próximo onde a via de cada um se passa (GADOTTI, 1992, p. 21)”.

Assim, atendendo as demandas escolares e as diretrizes educacionais previstas no plano de ensino da disciplina de Sociologia, que é parte integrante do currículo escolar, iniciamos um projeto conjunto no qual propiciamos aos alunos, além de aulas teóricas e discussões, uma oficina de tambor e uma introdução a Umbanda. Os trabalhos foram realizados durante o segundo semestre de 2018 e fomentaram mudanças de olhar em relação ao cultura do outro e sua forma de perceber o mundo.

Portanto, o foco deste relato é abordar não a prática pedagógica em si, mas os resultados da oficina oferecida aos alunos, mostrando por um lado as percepções do sociólogo sobre sua inferência no universo dos alunos e por outro, o olhar que proporcionou a oficina por meio dos relatos posteriores dos educandos.

A escola e os alunos

O Colégio Estadual Presidente Kennedy, foi criado em 1968, atende a uma clientela diversificada, tanto cultural como econômica. São alunos que vem do bairro Nova Rússia, um dos mais antigos da cidade e das vilas periféricas destes, há ainda alunos de outros bairros, dado o caráter múltiplo do colégio que tem além do curso Médio normal, o Técnico em Informática. Para esse projeto envolvemos apenas o primeiro ano, visto que não ministramos aulas no curso técnico.

Os alunos, como em toda a instituição de ensino, têm características peculiares, suas bagagens culturais são diversificadas o que contribui para que eles possam entender a cultura do outro e respeitá-la ou negá-la e combatê-la, embasados no senso comum que os acompanha. Assim, torna-se necessário abordarmos os conceitos de cultura e identidade, além do etnocentrismo, trazendo aos alunos discussões pertinentes a temática que contribuam para a quebra de estereótipos negativos sobre as culturas africanas e afro-brasileira.

Temos diversos alunos afrodescentes, mas a maioria esmagadora é branca, e os segmentos afros deixam-se levar ainda pela ideia de meritocracia sendo capazes de manter visões negativas sobre si mesmos, aspectos que constatamos durante as aulas/debates acerca da promoção de políticas afirmativas.

As questões do paradigma de branquitude da sociedade foram abordados nas aulas por meio de conceitos antropológicos, desmitificando estereótipos relacionados a construção de modelos ideais voltados aos padrões europeus. Os alunos pensaram a representação negra por meio de exemplos, como programas de televisão, novelas e revistas, além de pensarem o locus que se encontravam, a presença e representatividade desse grupo na escola.

O projeto foi executado nas sete turmas do primeiro ano, cada turma foi dividida em grupos, aos quais cabiam temáticas das culturas africanas e afro-brasileiras, buscamos assim, abordar a cultura Zulu, os Tuaregues, os Ndebeles, além daquelas que vindas do continente africano compõem hoje a sociedade brasileira, com tudo aquilo que herdaram de seu sistema cultural: a música, a dança, a culinária, as crenças religiosas, etc. Para aproximarmos mais ainda a teoria da prática convidamos Bruno dos Santos Grube que desenvolve oficinas e palestras sobre Umbanda, tambor e capoeira.

Destaco a importância de trabalhar as religiões de matriz ou influência africana na escola dado o momento delicado que vem passando o país em razão da intolerância religiosa gerada por grupos contrários as práticas e diversidade de crenças existentes na sociedade. Grupos estes que têm muitos seguidores/fiéis que fazem parte da clientela escolar e cuja resistência em aceitar como legítima uma crença que não tenha as bases e concepções de mundo que as suas terminam por inferiorizá-las ou desmerecê-las enquanto forma válida para existência e enquanto prática religiosa.

Nesse sentido, a proposta das oficinas se fizeram mais significativas, pois contribuíram para a desconstrução de estereótipos negativos dentro desses grupos e para a afirmação da identidade e representatividades de muitos alunos, que puderam dizer orgulhosos que praticavam ou frequentavam religiosidades de raiz afro.

Houve, durante as apresentações, atitudes de espanto por parte de alguns alunos ao perceberem que as impressões que carregavam a respeito das religiosidades afro-brasileiras não encontraram respaldo nas explicações do palestrante, e desconforto por parte de outros, que mesmo observando que as práticas religiosas não tinham relação com a construção pejorativa que reproduziam, preferiram continuar a alimentá-las, demonstrando justamente o desconhecimento cultural de referenciais que estão assentados no dia-a-dia dos brasileiros.

Após a execução das oficinas novo debate surgiu em sala de aula, desta vez sobre os discursos que os alunos haviam comprado como verdades absolutas e se mostraram grandes falácias quando da apresentação sobre a Umbanda. Os educandos se mostraram reflexivos em relação as vivências que tiveram durante as oficinas, nos permitindo perceber avanços significativos em relação à mudanças de atitudes e a mentalidade sobre a temática.

Os trabalhos foram concluídos com a apresentação dos grupos sobre suas temáticas e produções que foram expostas após realizadas as pesquisas. Embora tenhamos avançado no diálogo e conseguidos algum êxito em relação a quebra de estereótipos negativos, a estrada é longa e tortuosa na construção de uma sociedade plural, mais humana e igualitária. Como pesquisadores sabemos que as sementes germinam lentamente, como seres humanos, nos fere profundamente cenas e falas que presenciamos, as

quais preferimos não relatar, mas demonstram o quanto é importante dialogar, mostrar, comparar, conhecer, entender, aceitar o Outro, sua cultura e sua forma de pensar, agir e ser no mundo.

Considerações finais

Ao longo do projeto nos deparamos com situações tristes e difíceis, como a forma pejorativa com que as religiões de matrizes africanas ainda são vistas, do senso comum sobre macumba e oferendas, do desconhecimento acerca dos Orixás e Guias. Sabemos que não se troca de mentalidade como trocamos de roupa, e que preconceitos seguem raizados no nosso inconsciente coletivo, fruto de nosso discurso elitista ao longo da história.

Infelizmente, o racismo e o preconceito continuam presentes na sociedade, mesmo que de forma velada. Então, a conscientização, a propagação de conhecimentos vindos da cultura negra e a explanação das práticas religiosas são uma forma de colocar a mostra esta cultura, tornando mais presente na vida das pessoas. Não permitir a manutenção e reprodução de estereótipos negativos é compromisso de todos, principalmente das Ciências Humanas, em especial da Sociologia, da História e da Arte.

Felizmente também contemplamos a tomada de consciência, a surpresa de (re) conhecer a história do Outro e apreender a respeitar a diversidade presente nas crenças, nos hábitos e costumes, na luta pela equidade. Ao longo dessa trilha que iniciamos buscamos formar cidadãos mais tolerantes, menos propensos a juízos de valores, a descobrir o gosto pelo conhecimento, pela pesquisa e pela história das culturas afro. Há um caminho longo pela frente, mas as pequenas flores que brotam ao longo dele, compensam as pedras com as quais machucamos nossos pés.

Referências

Simone Aparecida Dupla é doutoranda em História, pela UEM, professora do Ensino Fundamental I, Médio e Superior.

Bruno Santos Grube é professor de Filosofia, palestrante sobre culturas afro-brasileiras, com ênfase em Umbanda e Capoeira de Angola.

BORGES, Elisabeth M. de F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, jan./jun, 2010, p. 71-84.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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 dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Portugal: DIFEL, 2002.

DUPLA, S.A. Lei 10.639/03: a representação do negro e o contexto escolar. Revista TEL, v.5, n.2, mai/ago, 2014, p. 50-58.

GADOTTI, M. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIAROLA, Flávio Raimundo. Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico. História e-história, Campinas, agosto de 2010. Disponível em http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313#_ftn1.

GIROUX, H. Teoria Crítica e política cultural: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUILLEN, Isabel Cristina Matins. África e cultura afro-brasileira: Imbricações entre história, ensino e patrimônio cultural. UFPE: Clio - Série Revista de Pesquisa Histórica, n. 26-2, 2008.

FERNANDES, Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidade. Campinas: Cad. Cedes, v. 25. n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERNANDES, Florestan, Significado do Protesto Negro. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, V.33. 1989.

FERNANDES (Florestan). — O Negro no Mundo dos Brancos. Difusão Européia do Livro, São Paulo. 1972.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARDOSO, Fernando Henrique. Homem e Sociedade: leituras básicas de sociologia geral - Organização e introdução de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. Nona edição. São Paulo, Editora Nacional, 1975

A SEXUALIDADE NÃO-HETEROSSEXUAL NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA TEMÁTICA INDÍGENA

**Caroline Soares da Silva
Dhiogo Rezende Gomes**

Aprendendo

História:

ETNICIDADES

Página | 89

Este texto tem como pretensão construir uma breve análise do modo como podemos interpretar as manifestações de sexualidades não-heteronormativas no contexto dos povos indígenas do/no Brasil. Compreendendo que estas manifestações e construções de sexualidades podem ser entendidas como homossexualidade ou não, tendo em vista que pela “lente da cultura” (Benedict, 2013) ocidental e cristã é que são (re)produzidos preconceitos decorrendo em segregação, tanto nas aldeias como na sociedade nacional, nas relações de “colonialidade” (Segato, 2013). Operando tanto na produção de identidades e diferenças dos sujeitos indígenas quanto dos não-indígenas.

Conforme a análise de Segato (2013), nossa construção como sujeitos, também na sexualidade e no gênero, tratando de pessoas atravessadas pelo processo colonizador, sofre constantes influências normatizadoras, sendo assim, a forma como interpretamos e lidamos com sexualidades não-heterossexuais vai nos condicionar a produzir certo grau de distanciamento e preconceito em relação a esses sujeitos. Do mesmo modo, podemos perceber como os indígenas contemporâneos e agentes nas relações interétnicas, negociam e lidam, ora segregando também entre os seus aqueles que não apresentam características heteronormativas.

Tal posicionamento indígena não é compreendido como manifestações das etnias em paralelos culturais em seus próprios termos, mas resultantes da aproximação com a sociedade envolvente colonizada através do cânone cristão com sujeitos configurados por pares de opostos (o homem para mulher), sendo inadmissível ou um tabu, a possibilidade de outras construções de sexualidade. Implica que indígenas que se reelaboram etnicamente na leitura de valores cristãos, com a forte intervenção de missionários, muitos deles residentes e membros ativos nas comunidades constituídas de templos e igrejas, operem visões e condutas discriminatórias e violentas com a considerada homossexualidade de seus membros, assim como toda religiosidade nativa.

O que percebemos nos estudos históricos e antropológicos sobre a temática no contexto indígena brasileiro, são outras práticas sexuais que não necessariamente devem ser heterossexuais, denominadas aqui de “não-heterossexuais” afim de não rotulá-las de “homossexualidade” ou pior, “homossexualismo” (como doença).

Preciado (2017) entende toda manifestação que foge a heterossexualidade como um manifesto contrassexual. As sexualidades não-heteronormativas formam um prisma de análise distinto por não operarem no binarismo de

opostos da relação homem X mulher, mas homem X homem e mulher X mulher.

A medida que as apresentações de opostos operam em um modelo heteronormativo ocidental e cristão em detrimento das outras sexualidades, operam-se também violências e preconceitos contra os sujeitos que constroem sexualidades dissidentes do modelo heterossexual cristalizado como padrão e “correto”. Podemos destacar nesse texto um caso brutal vitimando um sujeito lido sem características heteronormativas pelos colonizadores, um Tupinambá foi violentamente assassinado, posto na frente da boca de um canhão para ser explodido em pedaços na capitania de São Luís no século XVII.

Um exemplo que expressa ainda no período colonial o que Mbembe (2018) chama de necropolítica ou formas e tecnologias de aniquilar certos corpos e seus demarcadores de gênero e sexualidade. O indígena e seu “crime” (ser um sujeito não-heterossexual), o que põe tal fato como o primeiro caso de assassinato no Brasil por este motivo registrado, reação da sociedade colonial vigente “[...]para purificar a terra de suas maldades” (MOTT, 1994, p.7-8).

Mott (1994, p.7) nos informa ainda que “Entre os Tupinambá, que ocupavam a maior parte da costa brasileira, os índios gays eram chamados de tibirá, e as lésbicas de çacoaimbeguira”. Termos que não eram pejorativos na sociedade Tupinambá.

O que vemos nos relatos dos pesquisadores e viajantes são outras práticas sexuais que não necessariamente podem ser interpretadas como homossexualidade, assim como entendemos o modo de ser homossexual ou heterossexual, o que podemos identificar são construções de sexualidades completamente descoladas da tal normalidade heterossexual, construída pelo processo colonizador.

Clastres (2012, p.127) nos apresenta um indígena Guayaki que aceita as características do universo tido como feminino na configuração social de sua etnia e desse modo é também aceito como tal no grupo, sem, deste modo, haver produção de segregação oriunda de sua orientação sexual, ou seja, que “estava tão à vontade, tranquilo e sereno em seu papel de homem tornado mulher, [...]” e mais, “Krembegi, assumira até as últimas consequências sua condição de homem não-caçador, ‘tornando-se’ uma mulher. Ou, em outros termos, Krembegi havia encontrado, por meio de sua homossexualidade, o *topos* ao qual o destinava logicamente sua incapacidade de ocupar o espaço dos homens”.

Sobre configurações culturais ou padrões que as culturas podem constituir, Benedict (2016, p.139) distinguiu duas grandes chaves de opostos entre nativos da América do norte na década de 1930: os povos “apolíneos” caracterizados pela busca “[...] da sobriedade e moderação, da desconfiança em relação ao excesso e à orgia.” e em contraste, os povos “dionisíacos” com características abundantes em todas as culturas

circundantes aos primeiros. Estes últimos valorizam “[...] o excesso como fuga para uma ordem de existência além daquela dos cinco sentidos [...]”.

A observação da antropóloga abre para o entendimento que em uma diversidade de povos indígenas em toda a América, há os que constituíram na longa duração um plano cultural dado nas pulsões emocionais elaborando suas existências ao passo que há outros que as resistem. Fazemos um parêntese às inúmeras formas de relações sexuais em muitas culturas atreladas ao xamanismo compondo arranjos diferentes de parentesco e organização social.

Nessa perspectiva concordamos com Margaret Mead, quando diz que “Homens e mulheres são socialmente diferenciados, e cada sexo, como sexo, é forçado a conformar-se ao papel que lhe é atribuído. Em algumas sociedades, estes papéis socialmente definidos são expressos, especialmente, nas roupas ou nas ocupações, sem qualquer insistência nas diferenças temperamentais inatas.” (MEAD, 1988, p. 25). Ou seja, não há “inversão” ou “anormalidade” onde não se enxerga a diferença entre os sujeitos dentro de suas ocupações desde que estes se enquadrem nos elementos característicos do gênero, sua sexualidade não será questionada em certo ponto.

De acordo com o que foi descrito por Fernandes (2015), historicamente temos relatos apresentando sexualidades não-heteronormativas quando analisamos textos de viajantes pelo Brasil desde o tempo da invasão europeia no século XVI. O que se percebe é uma diversidade de sexualidades que aqui chamaremos de práticas não-heteronormativas, quando entendemos que as apresentações de pares de opostos em detrimento de outras sexualidades que fogem ao modelo ocidental no contexto indígena, se dá em virtude das colonialidades que operam coercitivamente sobre esses sujeitos (indígenas) além dos não-indígenas que transgredirem a heterossexualidade e/ou a monogamia na dogmática cristã.

A colonização de toda a América iniciou um processo que pretendia a assimilação ou mesmo aniquilamento das culturas nativas na adequação dos sujeitos indígenas, por meio da coerção religiosa, política e moral na “normalidade” heterossexual intimamente ligada ao modelo europeu cristão, sendo os indígenas taxados de selvagens promíscuos, portanto, objetos de doutrinação ou de justificativa do próprio extermínio pelos colonizadores (MOTT, 1994).

Apesar de denominações diferentes para os sujeitos que apresentam sexualidades não-heteronormativas, não havia discriminação ou manifestação de segregação ou preconceito entre os seus parentes (povo) segundo algumas fontes como códices, estatuas e registros orais que tem referências de mulheres e homens não-heteronormativos como deuses, ou personagens míticos com características lidas como homossexualidade (na visão alienígena) altamente valorizadas nas culturas indígenas (MOTT, 1994). Já o que podemos extrair dos documentos (registros de viajantes,

cronistas, religiosos, militares), a partir de um etnocentrismo invocando-se superior empurrando a cultura autóctone, diferente/estranha para um abismo epistemológico (SANTOS, 2009), é um conjunto de visões que enredam um processo violento, simbólico e físico contra as sexualidades indígenas transgressoras da moral dominante.

Como afirma Mott (1994) a tal homossexualidade ou como preferimos, a não-heterossexualidade não é novidade, ergue-se do surgimento das primeiras sociedades, tão presente no "Velho Mundo" em sua formação. Portanto, não é uma prática natural das "índias" e dos "selvagens" nas colônias e também não foi uma prática trazida nas caravelas para o "Novo Mundo" a partir do século XV. Para América e para seus povos originários, junto com o complexo colonizador no plano político, econômico e religioso, ergueu-se o complexo homofóbico e seus paralelos.

Registros apontam para reações institucionais (Estados e religião) de muita violência pelos colonizadores do norte ao sul da América. A não-heterossexualidade nativa era reprimida como que para servir de exemplo a velha e presente prática no mundo europeu em seu berço cristão. Não impedindo as relações intersexuais entre "sodomitas" de diferentes origens e classes sociais no mundo colonial. Mott (1994, p.6) se refere a uma "sub cultura gay" nesse contexto:

"Apesar da sodomia ser considerada pela Cristandade como "o mais torpe, sujo e desonesto pecado", punida como crime hediondo equivalente ao regicídio e à traição nacional, merecedores os homossexuais da pena de morte na fogueira, não obstante tamanho tabu e discriminação, à época das grandes descobertas, floresceu na Península Ibérica intrépida e heroica sub cultura gay nalgumas partes mais visível e ousada do que a existente em países europeus fora da esfera inquisitorial."

Mesmo com tamanha vigilância e repressão violenta, homens europeus homossexuais encontram nas colônias americanas um ambiente mais propício as suas práticas sexuais do que na Europa. Mott (1994) registra que 18% dos sodomitas condenados em Portugal pelo Tribunal do Santo Ofício foram degredados para o Brasil e aqui, voltando a reincidir no considerado "vicio". Neste quadro de sociedade colonial com presença marcante de relações não-heterossexuais, temos que "Entre 1591-1620, de um total de 283 culpas confessadas nas duas Visitações que o Santo Ofício (da fez a diferentes Capitanias do Nordeste brasileiro, há registro de 44 casos de sodomia (15,5%), sendo, depois da blasfêmia, o desvio mais frequentemente praticado pelos colonizadores. Dos denunciados, 61% eram brancos, 24% mestiços de variegados fenótipos, 9% negros e 6% índios, predominando as relações sodomíticas entre parceiros de diferentes cores, os quais ocupavam toda a gama de profissões: de Governador Geral do Brasil, como Diogo Botelho, a sacerdotes, senhores de engenho, funcionários públicos, militares, estudantes, feitores, criados, escravos, etc. (MOTT, 1994, p.7)."

Assim, para trabalhar esta temática no ensino de história, é necessário primeiramente relativizar a ideia de “homossexualidade” como pecado e como doença, mas como ato desviante de indivíduos e grupos étnicos dentro de um contexto histórico. Entendendo assim as mudanças e permanências do período colonial a contemporaneidade, fazendo-nos refletir sobre as razões históricas e sociais das diferenças de gênero e sexualidade que se impõem na sociedade brasileira, fazendo com que tenhamos índices altíssimos de homicídios contra pessoas LGBT. Como vemos em dados do ano de 2017 onde foram registrados que “445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs) foram mortos em crimes motivados por homofobia. O número representa uma vítima a cada 19 horas. O dado está em levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que registrou o maior número de casos de morte relacionados à homofobia desde que o monitoramento anual começou a ser elaborado pela entidade, há 38 anos.” (VALENTE, 2018).

Violência sistemática ao passo que legislações no âmbito educacional e dos direitos humanos para estes grupos são construídas e aplicadas. A criminalização da homofobia que inverteria historicamente a condição da não-heterossexualidade, no passado, prática passiva de punição com a morte e a possibilidade oposta de punir aqueles que desrespeitem homens e mulheres por suas constituições fora da heterossexualidade. Análise que carece de maiores elementos com as populações indígenas que tem membros não-heterossexuais, pelos múltiplos demarcadores sociais da diferença e da discriminação da identidade de “índio gay”.

Referências

Caroline é mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás, e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dhiogo é Professor de História do Instituto Federal do Maranhão, e Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás.

BENEDICT, Ruth. Configurações de Cultura na América do Norte. In: CASTRO, Celso. Textos básicos de antropologia: cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Levi-Strauss e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. Cap. 8. p. 137-144.

BENEDICT, Ruth. Padrões de cultura. Petrópolis: Vozes, 2013. 211 p.

CLASTRES, Pierre. O arco e o cesto. In: CLASTRES, Pierre. A Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 118-145.

FERNANDES, Estevão Rafael. Decolonizando sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos. 2015. 383 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Centro de Pesquisa e Pós-graduação Sobre As Américas (ceppac), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N 1 Edições, 2018. 80 p.

MEAD, Margaret. Sexo e temperamento. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988. 316 p.

MOTT, Luiz. Etno-história da homossexualidade na América Latina. In: SEMINÁRIO - TALLER DE HISTÓRIA DE LAS MENTALIDADES Y LOS IMAGINARIOS, 1., 1994, Bogotá. Comunicação. Bogotá: Universidad Javerina de Bogotá, 1994. p. 1 - 15.

PRECIADO, Paul Beatriz. Manifesto contrassexual. São Paulo: N 1 Edições, 2017. 223 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Cap. 1. p. 23-72.

SEGATO, Rita. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013. 293 p.

VALENTE, Jonas. Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017. 2018. Disponível em:
<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: HISTÓRIA, A LEI 10.639/2003, AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

César Aquino Bezerra

Aprendendo

História:
ETNICIDADES
Página | 95

Introdução

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) para incluir nos currículos das escolas o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Segundo o decreto, esse conteúdo compreende 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” (BRASIL, 2004, p. 35). Dessa forma, será possível resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN), com orientações para o estabelecimento da Lei 10.639/2003. As Diretrizes devem ser observadas pelas instituições de ensino brasileiras, especialmente as de ensino superior na formação inicial e continuada de professores. Composta por orientações, princípios e fundamentos voltados ao planejamento, execução e avaliação da Educação, as DCN buscam “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 31). Argumenta-se a necessidade de, além de reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantir o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas na formação do Brasil.

As DCN exigem que os sistemas de ensino e seus mantenedores incentivem e criem condições materiais e financeiras para que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja aplicada, e forneçam às escolas, professores e alunos materiais bibliográficos e didáticos necessários. Nesse sentido, enquadra-se o livro ‘Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana’, resultado do curso de mesmo nome, para docentes da rede básica de ensino de Santa Catarina, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina. Iluminados pelas discussões, apresentaremos conceitos fundamentais para compreensão da sociedade, das relações étnico-raciais nas escolas, e analisaremos três momentos da história e cultura afro-brasileira, com perspectivas para compreender a participação e ação das populações negras, da escravização na África aos desafios modernos.

Discutindo conceitos para uma mudança de perspectiva

Uma das primeiras ações necessárias para o estudo das relações étnico-raciais é discutir termos e conceitos fundamentais para compreender a sociedade em que estamos inseridos. Paulino de Jesus Francisco Cardoso e Karla Leandro Rascke apresentam os conceitos de raça, negro e

afrodescendente, para “dimensionar as implicações sociais e políticas do seu uso” (2014, p. 12).

O conceito de raça, embora cientificamente rejeitado, é usado para produzir distinções. Raça é uma construção social, política e ideológica, firmada na mentalidade racista e que continua fazendo vítimas. Foi a doutrina racista que estabeleceu critérios de beleza e inteligência a partir do padrão europeu e branco.

Os conceitos de afrodescendentes e população de origem africana surgiram para enfrentar a noção de raça. Os afrodescendentes são aqueles que valorizam e identificam-se com sua ascendência africana. Os equívocos sobre o termo ‘negro’ é um dos que precisam ser desfeitos (BRASIL, 2004), ao se conhecer o processo de construção da identidade negra no Brasil. De acordo com Cardoso e Rascke (2014), no período escravista, negro era designativo da condição de pessoa cativa, sendo, enquanto no pós-abolição, com as teorias raciais, negro passou a significar todos os africanos e seus descendentes, com associações negativas. Enquanto identidade, é apenas após ações do Movimento Negro no Brasil, que o termo negro foi ressignificado e usado na luta política.

Racismo é uma ideologia que afirma a superioridade branca, “uma rede complexa de atitudes e ações sociais para discriminar negativamente um grupo social” (CARDOSO & RASCKE, 2014, p. 17). Individual ou institucional, o racismo é sempre violento, seja física ou simbolicamente. Outra ideia importante e recorrente é o preconceito racial, uma atitude de juízo antecipada e negativa sobre determinados grupos. Os estereótipos, ligados ao campo visual, são explicados como ideias fixas sobre grupos e/ou pessoas que podem justificar sua opressão ou rejeição. Quanto à discriminação racial, esta ocorre quando o racismo e o preconceito são postos em ação, negando ao “outro” um tratamento igualitário.

Cardoso e Rascke (2014) apresentam as ações afirmativas, medidas que tentam alcançar grupos discriminados e excluídos socialmente, procurando criar oportunidades para eliminar as desigualdades. No Brasil, destacam-se as políticas públicas a partir de 2003, que traz mudanças profundas ao ensino superior. Tais medidas são formas de permitir que homens e mulheres excluídos socialmente possam galgar novos espaços e sonhar com condições mais dignas.

Percebida como um campo de desigualdade étnico-racial, a educação brasileira precisa valorizar a diversidade para superá-las (BRASIL, 2004). A partir da diversidade, pensar os sujeitos históricos e os grupos culturais com um olhar crítico sobre suas vivências, assim como compreender cada um com suas particularidades e relações, e permitir a cada cidadão o alcance da cidadania plena, com todos os direitos e oportunidades. Pelo multiculturalismo, necessita-se reconhecer a multiplicidade de sujeitos constitutivos em cada espaço em que estamos inseridos, que cada grupo, notadamente as minorias, tem o direito de preservar suas características culturais (CARDOSO & RASCKE, 2014).

A escola e a sociedade precisam firmar um compromisso com a igualdade. É necessário enfrentar os discursos alienantes, que impedem as pessoas de verem o que acontece no seu cotidiano (CARDOSO & RASCHE, 2014). Ao ampliar nossas ações e parcerias, criaremos um ambiente em que se altere a realidade de discriminação nas escolas, privilegiando a história e cultura africana e afro-brasileira além do mês de novembro, em um novo processo de reeducação.

Cardoso e Rascke defendem o debate em torno das relações raciais, da inclusão da participação das populações africanas e seus descendentes na construção histórica, social e cultural do país, e da invisibilização e exclusão da população negra no pós-abolição. Frente a isso, a escola tem o desafio de permitir “que valores culturais e históricos de diferentes culturas sejam incorporados à prática pedagógica” (2014, p. 26).

Relações étnico-raciais na escola

Mesmo que não sejam as únicas instituições que devem lutar contra esses males da nossa sociedade, as escolas são convocadas a serem espaços democráticos que visam a uma sociedade justa. Sua atuação é imprescindível para eliminar as discriminações e emancipar os grupos discriminados (BRASIL, 2004). Nesse sentido, Maristela dos Santos Simão e Angelo Renato Biléssimo (2014) apresentam subsídios para compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e suas implicações no cotidiano.

Os autores destacam a luta antirracista nos seus diversos cenários, percebendo as atitudes e comportamentos nos meios de comunicação e escolas, principais meios de propagação de ideias. Ao investigar as relações étnico-raciais na mídia, Simão e Biléssimo (2014) verificaram que a figura negra aparece negativamente, associada às piores condições de trabalho e moradia, com as grandes conquistas, protagonismo e melhores condições de vida vinculada a personagens brancos. Também nos livros didáticos, a presença negra é invisibilizada, sem grandes nomes negros, ou em posições subalternas. Em ambos os casos, estigmas e estereótipos se repetem indefinidamente. Na educação, percebe-se que problemas como analfabetismo, evasão escolar e baixa escolaridade, comparativamente, atingem uma maior parte da população negra. Com causas complexas e que estendem por vários aspectos da sociedade, são necessários esforços variados para superá-los, dos quais a Lei 10.639/2003 é apenas um dos muitos caminhos.

Se a educação é um ambiente de propagação e reiteração de comportamentos discriminatórios, a perspectiva da educação multicultural faz-se relevante. Esta permitirá a formação de cidadãos que busquem a justiça social (SIMÃO & BILÉSSIMO, 2014). Para isso, essa transformação precisa ser desenvolvida de forma coordenada nas escolas. A educação multicultural vai além do professor, até às mudanças estruturais, para que os processos de ensino e aprendizagem respondam positivamente aos desafios presentes. A escola precisa agir como canal de mudança dessa

imagem negativa e excludente. A escola é um reflexo da sociedade, mas o inverso também é verdadeiro. Não podemos ficar inertes esperando a mudança da sociedade para que a escola mude, mas compreender que a escola é um lócus privilegiado para a transformação social.

Por inserirmo-nos na discussão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas salas de aula, apresentaremos a partir de agora temas relativos a esse ensino, com novas formas de encará-los a partir do reconhecimento da participação e contribuição negra na formação do Brasil, articulando o passado, presente e futuro na esfera das experiências, construções e pensamentos produzidos em circunstâncias e realidades distintas da população negra.

Pensando a escravidão

Quanto à História da África, as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam uma perspectiva positiva para esse estudo, tratando não somente da miséria e discriminações que afligem o continente, devendo-se atender aos tópicos pertinentes em articulação com a história dos afro-brasileiros (BRASIL, 2004). Nos temas sugeridos, encontra-se o tráfico e escravidão no ponto de vista dos escravizados, o papel dos europeus, asiáticos e africanos no tráfico, as relações entre as culturas e as histórias dos povos africanos e na diáspora. Nessas orientações, Amailton Magno Azevedo e Willian Robson Soares Lucindo (2014) trazem a revisão historiográfica que sugere entender a colonização do continente africano não apenas na visão eurocêntrica e perceber as contribuições dos povos não europeus para a formação das novas sociedades das Américas e as relações culturais híbridas.

Portugal foi o primeiro país europeu a se lançar à colonização, procurando crescer seu comércio e propagar o catolicismo, primeiro na África, e depois nas Índias. Procura-se compreender a colonização no Brasil não simplesmente como continuidade da expansão portuguesa, mas acontecendo no circuito do Atlântico Sul, tendo recebido oito vezes mais africanos do que portugueses. Para os autores, “esse fluxo demográfico permitiu uma renovação constante das memórias africanas e um prolongamento dos valores e costumes pela vida social e cultural do Brasil” (2014, p. 142).

A escravidão não pode ser vista nas sociedades africanas com o mesmo sentido da definida pelos europeus, que alteraram o sistema de escravização com sua entrada no comércio de pessoas; é “quase impossível encontrar o mesmo sentido de propriedade escrava da modernidade ocidental, até o tráfico atlântico” (AZEVEDO & LUCINDO, 2014, p. 145). O modo de produção escravista, quando as estruturas de uma sociedade incluem um sistema conectado de escravização, tráfico e uso interno dos cativos, com uma ligação entre escravização e comércio, entra em cena com os europeus. Até então, a escravização não era causa de guerras e conflitos, mas subproduto. O surgimento de novos agentes nos governos e as sociedades escravocratas tiraram a escravidão da forma marginal para uma instituição fundamental.

Apesar da situação jurídica do escravo, entendido como um bem móvel, não se pode negar sua condição humana de sujeito escravizado, que além de usar sua capacidade criativa para suas atividades, procura resistir e sobreviver. Isso explica as diferentes atribuições e hierarquias que podem ser encontradas dentro das sociedades em que estavam presentes, pois apesar da relação de violência e subordinação, os escravizados, como sujeitos, lutaram por meios de sobrevivência, dentro das possibilidades existentes e nas sociedades que estavam inseridos (AZEVEDO & LUCINDO, 2014).

Em relação ao Brasil, houveram vários ciclos de saída e entrada de africanos entre os séculos XVI e XIX, tendo o Rio de Janeiro se consolidado como o principal porto negreiro. É importante verificar que o tráfico e a escravidão geraram um conjunto de valores culturais africanos que impregnou o Brasil, tornando-o mais próximo dos povos africanos do que dos reis europeus.

Os negros como agentes históricos no Brasil

Para discutir as experiências das populações de origem africana no Brasil, entre os séculos XVI a XIX, Claudia Mortari e Fábio Amorim Vieira (2014), apontam a diversidade de vivências no cativeiro, as identidades, as solidariedades, a religiosidade e as resistências. Os autores analisam as vivências dos escravizados como sujeitos e agentes sociais, pois a condição escrava não significava passividade, e as relações costumeiras entre senhores e escravos evidencia a existência de negociações.

As populações africanas trazidas ao Brasil tinham as mais diversas procedências do continente. A noção de cor designava não somente um grupo racial ou níveis de mestiçagem, mas também seus lugares sociais. Ou seja, "etnia e condição jurídica eram indissociáveis" (MORTARI & VIEIRA, 2014, p. 171). Os termos definiam sua condição e origem: na maioria das vezes, *preto* era o africano traficado pelo Atlântico, sendo na documentação acompanhado da denominação *nação*, que se relacionava com os portos de embarque ou identificação dada pelos traficantes.

Mortari e Vieira argumentam que a escravização não anulou os africanos enquanto sujeitos: a diáspora permitiu fluxos e trocas culturais através do Atlântico, representando "um processo de redefinição social, cultural e histórica do pertencimento, e implica, para além do deslocamento, mudança, transformação" (2014, p. 172). A construção ou reinvenção de identidades e diferenças ocorreu em um processo de transculturação, de troca. Essa abordagem, segundo os autores, é importante ao considerar a influência mútua das diferentes culturas, ainda que de forma desigual, como na análise dos vínculos familiares e de solidariedade que as populações de escravos e libertos estabeleceram entre si, dentro dos contextos em que estavam inseridas. As experiências dos homens e mulheres na diáspora africana, entremeadas em relações e adaptações, permitem pensá-los como sujeitos com posturas sociais, costumes e práticas culturais que escapavam aos padrões que as classes dominantes exigiam.

Os caminhos e lutas no pós-abolição

Jeruse Maria Romão (2014) traça alguns dos caminhos das populações afrodescendentes após a abolição. O estigma da escravidão continuou a perseguir as populações de origem africana, mas ainda que impedidos de terem condições iguais de liberdade, negros e negras buscaram mobilizar-se para enfrentar e alterar as barreiras na nação brasileira.

Romão combate a Teoria da Democracia Racial, que instituiu a ideia de que a escravidão brasileira teria sido branda e as relações escravistas afetuosas. A luta contra o racismo da sociedade implica reconhecê-lo como parte da cultura brasileira e não simplesmente como um comportamento individual e não intencional. Pois, se o racismo não é intencional, não há motivos para o negro reagir, o que também implica na imposição da aceitação. Procedente dos modelos políticos vigentes, a escola é espaço da ação pedagógica do branqueamento, pretendendo criar um cidadão com ideias e comportamentos brancos e inviabilizando a presença negra.

Investigando o século XX, marcado pelo racismo, Romão (2014) apresenta ações e lutas em busca da igualdade. No Brasil, durante a chamada primeira fase do movimento negro, as primeiras agremiações de negros lutaram contra o modelo de segregação brasileiro, pois buscavam ser integrados na sociedade de classes, exercendo seus direitos cidadãos. Mudanças no movimento negro vieram com a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), com seu papel especialmente nos campos das artes e da educação, contestando a ausência do artista negro causada pelo domínio da estética branca e permitindo que estes atores assumissem personagens centrais nas artes cênicas. O TEM e diversas organizações negras desenvolveram experiências educacionais em prol das populações de origem africana.

Os movimentos musicais da Black Music e a emancipação dos países africanos influenciam a juventude nas décadas de 1960 e 1970, que afirmam sua identidade negra, adentrando também nas lutas políticas. Dois momentos importantes desse período são a movimentação pela criação do Dia da Consciência Negra e o lançamento do Movimento Negro Unificado. Nas décadas seguintes, o movimento negro reafirma sua identidade e pluralidade, articulando a "unidade na diversidade", defendem suas pautas como políticas públicas, alcançando o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos e a criminalização do racismo como crime inafiançável, e criam redes de apoio às vítimas de racismo (ROMÃO, 2014).

No século XXI, o governo concretiza políticas públicas defendidas pelo movimento negro. Destaca-se a Lei 10.639/2003, que abre a escola como espaço plural e dialógico, valorizando a identidade africana do brasileiro. Políticas afirmativas para o acesso à educação também são relevantes, em vista de que a média da presença de negros no ensino superior era de apenas 2%. Tais medidas são necessárias, pois sem a intervenção do Estado através de políticas de reparações, os excluídos dificilmente conseguirão romper as desigualdades e injustiças, como atestam as estatísticas oficiais (BRASIL, 2004).

Apropriamo-nos da fala de Romão, para finalizar, ao lembrar que o protagonismo de homens e mulheres negros/as é o determinante das lutas e avanços do século XXI, e instigando a pesquisa para outras lutas, conquistas e desafios contemporâneos.

Considerações finais

A aprovação da Lei 10.639/2003 foi uma das conquistas do movimento negro brasileiro, compreendendo a escola como um lócus adequado para a compreensão das relações étnico-raciais e a transformação da sociedade. Após séculos de construção de racismo e discriminação, a escola e seus professores não podem permanecer indiferentes nem improvisar diante desse cenário. Não é possível permanecer inerte diante da mentalidade racista e discriminadora, do eurocentrismo, das relações étnico-raciais e sociais e da alienação dos processos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais iluminam nosso dever de criar ações pedagógicas de combate ao racismo e às discriminações. Todo educador deve ser um agente nessa luta. Ainda nas etapas de sua formação, o professor deve ser qualificado para ser sensível e capaz de direcionar de forma positiva as relações entre pessoas diferentes, para que aprendam a respeitar e corrigir posturas, atitudes, palavras preconceituosas. É no docente em formação que começa a compreensão da importância da diversidade étnico-racial, das questões relacionadas a elas, e como lidar positivamente com elas e, principalmente criar estratégias pedagógicas que auxiliem na reeducação.

A inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da educação das relações étnico-raciais se referem "a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática" (BRASIL, 2004, p. 17), e a escola torna-se agente responsável pela derrubada das formas excludentes. Os princípios que devem conduzir escolas e professores são consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, que exigem mudanças de mentalidade, pensamentos e ações de indivíduos, instituições e culturas.

Referências

César Aquino Bezerra é Acadêmico do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado do Amazonas.
E-mail: cesaraquinobezerra@gmail.com

AZEVEDO, Amailton Magno; LUCINDO, Willian Robson Soares. Colonização europeia, escravidão e tráfico. *In*: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014. P. 140-153.

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

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro. Lei Federal 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade, ações afirmativas, racismo, preconceito, afrodescendente, negro, entre outros. *In*: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014. P. 12-28.

MORTARI, Claudia; VIEIRA, Fábio Amorim. O Brasil dos séculos XVI a XIX: populações de origem africana, cativo, identidades, solidariedades, religiosidade e resistências. *In*: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014. P. 167-183.

ROMÃO, Jeruse Maria. Os séculos XX e XXI: O caminho em direção à igualdade. *In*: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014. P. 225-242.

SIMÃO, Maristela dos Santos; BILÉSSIMO, Angelo Renato. Relações raciais na escola: currículo e responsabilidades, livro didático, mídias e escola. *In*: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014. P. 43-59.

A HISTORICIDADE AFRICANA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Cirila Regina Ferreira Serra

No contexto brasileiro, as pesquisas sobre África no espaço acadêmico, enquanto objeto de pesquisa, passou a ser contemplado em maior proporção a partir dos anos 2000. A visibilidade aos estudos africanos em muito se deu em virtude da promulgação da Lei 10.639/03, o que impulsionou pesquisa, ensino e extensão no espaço acadêmico. Anterior a esses fatos, o caminho para a exaltação de uma identidade com fortes traços de africanidade, em busca da consolidação para consciência histórica, que culminou na conquista da Lei e na abertura à historicidade africana no material didático e na academia.

O discurso racial construído no Brasil ainda que positivasse a ideia de miscigenação, como forma de negação do negro, definiu ainda mais a posituação do branco nos espaços de poder com seus privilégios, acentuando ainda mais práticas racistas. O racismo tornou-se até mais cruel pós abolição e, assim, tem definido o lugar social do sujeito negro e do branco a partir da relação de dominador e dominado, fundamentado por uma relação de poder histórica-social já naturalizada.

A saber, quando o sujeito negro brasileiro reconheceu que havia uma invisibilidade social quanto a sua participação nos setores, fossem eles públicos ou privados, passou a lutar por igualdade de direitos, respeito e cidadania. Transformou o estigma de ser negro positivando esse chamamento, transformando assim a cor da pele em luta e autoafirmação. Nessa acepção, do início do século XX ao final, houve então a transformação do 'homem de cor' em 'homem negro' e posteriormente, o reconhecimento e reivindicação a herança africana e a concretização de raça com identificação social.

"Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A ideia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira, o que não se explica senão pelas mudanças que ocorreram também na cena internacional, que tornaram esse discurso bastante poderoso internamente" (GUIMARAES, 2008, p. 75).

Diante dos fatos, a África passou a ser colocada como elemento essencial para a existência do país e para a construção da sociedade brasileira. No âmbito da academia, nos anos 1960-70, Emília Viotti da Costa, Florestan Fernandes, Jacob Gorender, Katia Mattoso, Roger Bastide e outros desconstruíam o mito da democracia racial, falavam de um negro que foi posto em liberdade sem ter sido pensado uma política social que favorecesse minimamente aquela população então livre do cativo. Estes autores denunciavam que havia um racismo velado, não reconhecido pelo Estado brasileiro, pois negros e brancos não desfrutavam das mesmas oportunidades em igualdade o que constituía uma segregação social, uma discriminação racial na prática.

Os pesquisadores que desconstruíram, na academia, a tal harmonia existente no sistema escravista entre a *Casa Grande e a Senzala* (Aqui faz-se referência a obra de Gilberto Freyre publicada em 1932, que se tornou referência aos estudos sobre mestiçagem no Brasil), que positivou a mestiçagem, mesmo estes, faziam pouca referência a ancestralidade africana. A África ainda continuava silenciada na história e na origem do brasileiro.

A presença de grupos de pesquisas voltados para historicidade de africana, antes do “boom” dos estudos africanos no início do século XXI, era ínfima. Pequenos grupos e poucos pesquisadores plantando sementes que brotaram em sua maioria a partir da promulgação da Lei 10.639/03, que se deu em virtude do questionamento sobre a necessidade de se pensar uma reeducação para as relações étnico-raciais. O processo de independência das colônias nos anos 1950, principalmente as colônias de língua portuguesa, na segunda metade do século XX, permitiu uma pequena abertura, porém importante, para relações entre Brasil e África.

Com o processo de independência dos territórios africanos, muitas universidades africanas passaram a ser administradas pelos próprios africanos, o que possibilitou a produção de conhecimento feita por e para eles e, posteriormente, para a historiografia Ocidental e para a História de África. Porém, já havia uma produção sobre a temática feita por pesquisadores norte-americanos em meados dos anos 1970. O Brasil compartilhou desse nascimento dos estudos sobre a África, em maior proporção, anos mais tarde, a partir da necessidade de formulação do currículo escolar nacional, influenciado pela luta antirracismo no Brasil.

Quanto à relação do Brasil com os países africanos recém independentes, no governo de Jânio Quadros (31/01 - 25/08/1961), houve uma aproximação, principalmente com de língua portuguesa, a partir de uma política internacional onde o seu Ministério das Relações Exteriores condenou o colonialismo europeu no continente africano e na Ásia. Isso favoreceu uma relação, ainda que tímida, entre o Brasil e África, que proporcionou alguns estudos acadêmicos a partir do surgimento de centros de pesquisas.

A criação de três importantes centros de estudos africanos ligados às universidades, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criado em Salvador em 1959, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), no Rio de Janeiro em 1973, o Centro de Estudos Africanos (CEA) em São Paulo, em 1979, possibilitaram pesquisas que lançavam luz sobre a historicidade africana no contexto África-Brasil, ainda que, com algumas limitações. Assim como, o mais recente, o Centro de Estudos Africanos (CEA) em Minas Gerais, em 2012, vinculado a UFMG. Sobre isso Luena Pereira ressalta,

“Apesar da sua limitada institucionalização, estes estudos vêm assistindo, a partir da década de 1970, um lento desenvolvimento de pesquisas, impulsionada por pequenas, mas significativas iniciativas, como os acordos

bilaterais que o CEAQ/UFBA e o CEA/USP realizaram com algumas universidades africanas e a criação de disciplinas específicas sobre África, possibilitando, em alguns departamentos e programas de pós-graduação, de desenvolver teses e dissertações nesta área, com destaque para a Universidade de São Paulo” (PEREIRA, 2012, p. 256).

Nos anos 1960, a produção historiográfica ainda estava voltada para o sistema escravista, e as pesquisas relativas a África se desenvolviam em torno da temática escravidão. De uma maneira mais abrangente, nos anos 1980, os historiadores passaram a produzir trabalhos em que a escravidão aparecia mais investigada e heterogênea, pois a diversidade sobre a origem dos africanos escravizados na nova história social da escravidão passou a ter destaque.

Assim, nos anos 80, trabalhos como de João José Reis, *Rebelião escrava no Brasil – a história do levante dos malês*, ainda no contexto da escravidão, ao analisar um grupo étnico específico da África mulçumana, trouxe para a historiografia da época uma pesquisa diferenciada, apresentando a luta de um grupo de escravizados que, guiados por uma crença se organizaram contra o sistema escravista. Outra referência para a historiografia foi o trabalho de Luiz Felipe de Alencastro *O Trato dos Viventes*, publicado em 2000, onde o autor analisou o sistema escravista a partir do tráfego transatlântico entre a América portuguesa e as feitorias de Angola, sem negar que do outro lado do atlântico havia civilizações com sistemas próprios de comércio, política, relações sociais e culturais.

Embora publicados em épocas diferentes, os trabalhos têm em comum um olhar, pode-se assim dizer, que reconhece as particularidades do continente africano ao fazer ligações dos processos de escravidão com as diferentes Áfricas ao se aprofundarem no contexto das relações sem ignorar a perspectiva africana.

Nos anos 1990, Alberto Costa e Silva a partir de suas andanças pelo continente africano, como embaixador, compartilhou suas pesquisas no livro *A enxada e a Lança – a África antes dos portugueses*, publicado em 1992, disponibilizando ao público um dos primeiros trabalhos voltados para compreender a África por ela mesma, uma África antes da presença europeia, antes do tráfico de escravizados para o Atlântico. As teses de Leila Leite Hernandez, *Os Filhos da Terra do Sol: a formação do Estado Nação em Cabo Verde*, defendida em 1993, e de Valdemir Zamparoni, *Entre narros" & "mulungos": colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques, Moçambique, c. 1890 - c.1940*, defendida em 1998, foram uma das primeiras produzidas no Brasil que contemplavam a historicidade africana, segundo informa Luena Pereira. Tais trabalhos deram um passo inicial a futuros trabalhos acadêmicos que mais tarde contemplariam, em maior proporção, exclusivamente a historicidade africana.

Embora no Brasil o processo de abertura para as pesquisas sobre África não tenha ocorrido na mesma intensidade e momento como foi nos Estados Unidos, o processo de introdução da historicidade africana na produção

historiográfica brasileira tem gerado um processo comparável, enquanto produção e financiamento, ao que foi naquele país.

Considerando a demora em tratar de tal temática, quando por exemplo, nos Estados Unidos já havia uma grande abertura para esse tipo de tema, compreende-se esse atraso quando revisamos o caminho trilhado pelo movimento social negro, assim como o discurso de democracia racial que retardou as discussões no que se refere ao lugar daqueles marcados por negro, da África e dos africanos na historiografia nacional.

Conforme observação feita por Slenes (2010) em *A importância da África para as Ciências Humanas*, há necessidade de mudanças internas, institucionais, no centro da academia, ou seja, necessidade da academia abrir-se para a periferia, fazendo assim, referência sobre o que ocorreu com a descentralização do eixo Europa. No caso brasileiro novos temas, novas vozes protagonistas que possam falar sobre a história de sujeitos silenciados, marginalizados até mesmo invisibilizados pela historiografia nacional, isso inclui, nesse caso, a História da África, dos africanos e do negro brasileiro.

“[...] houve no Brasil um processo semelhante ao [...] dos ‘estudos de área’ nos Estados Unidos, onde especialistas não africanos, por um esforço de pesquisa e imaginação, se aproximaram à ‘vivência com a África’. Sugiro também que essa mudança tem preparado o caminho para um passo decisivo e necessário: a incorporação maior de negros (e índios e outros subalternos ainda marginalizados) como alunos de graduação, pós-graduandos e professores” (SLENES, 2010, p. 28).

Diante do cenário que se inaugurava no meio acadêmico sobre o crescente número de pesquisas que se iniciaram a partir da primeira década do século XXI no Brasil, de fato, o advento da Lei 10.639/03 foi um marco definidor para impulsionar tais pesquisas a respeito da temática história de África. Nesse momento de produção de conhecimento sobre os estudos africanos no Brasil, assim como nos Estados Unidos, também houve incentivo à pesquisa científica acerca da África.

Esse crescente ingresso de pesquisas sobre África no meio acadêmico brasileiro, bem como na Europa Ocidental e no eixo estadunidense, foi acompanhado de uma valorização de pesquisas desenvolvidas por não africanos. No Brasil, essa questão é problematizada por Muryatan Barbosa (2010), que trata da crescente publicação de editoras brasileiras quanto a trabalhos sobre estudos africanos realizados, na maioria das vezes, por norte-americanos.

“Publicou-se, por exemplo, livros interessantes como os de Paul Lovejoy (*A escravidão na África*), Roland Oliver (*A experiência africana*), John Thorthorn (*A África e o mundo atlântico*). [...] a excessão de Elikia M’Bokolo (*África Negra*), Hampaté Bã (*Amkoullel, o menino fula*) e Joseph Ki-Zerbo (*Para quando África?*) não existe nenhuma publicação, por uma editora brasileira, de livros de autores africanos primordiais para a construção da

história da África, Cheikh Anta Diop, T. Obenga, Bethwell Ogot, A. Ajayi, A. W. Andah, D. T. Niani, Ali Mazrui, J. Inikori e A. Boahen” (BARBOSA, 2010, p. 91-92).

A valorização de pesquisas desenvolvidas por autores norte-americanos em detrimento dos autores africanos demonstra, ainda, um preconceito quanto a sua capacidade intelectual. Isso é construído no cenário internacional e absorvido pelo Brasil, que acaba por reproduzir suas heranças colonialistas de subalternidade por ainda considerar como suas principais referências o que é produzido na Europa e agora, com mais intensidade, nos Estados Unidos. Nesse sentido, Boaventura Santos propõem pensar as *Epistemologias do Sul* (2010), partindo do questionamento ao fato de que a epistemologia dominante não considerou o contexto cultural e político para o âmbito da produção do conhecimento, mantendo assim a sua superioridade.

Assim, Santos sugere a produção de novas epistemologias para que se possa descontextualizar a epistemologia dominante, lançado luz para certas questões engessadas, com a finalidade de contribuir com a descolonização do saber.

A origem da história de África enquanto conhecimento acadêmico está ligada diretamente às lutas antirracistas e anticoloniais, o que segundo Muryatan Barbosa (2010) torna esse fato “a premissa fundamental da disciplina, que não pode ser perdida. Daí advém sua força acadêmica, assim como a sua legitimidade acadêmica” (BARBOSA, 2010, p. 89-90). O historiador de África não pode deixar de ter essa concepção sobre esse elemento fundante da disciplina, pois prossegue Barbosa em sua análise, “tornar-se-á mais um saber vazio e formalizador, como outros” (Ibid). Isso torna o conhecimento sobre a historicidade africana um instrumento importantíssimo de combate ao pensamento racista dentro e fora da academia.

Referências

Cirila Regina Ferreira Serra, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História-PPGHIST, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

BARBOSA, Muryatan Santana. História da África: ética e ciência. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano III, Nº 6, dez. 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça – Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (organizadores). Raça: novas perspectivas antropológicas - 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010.

OLIVA, Anderson. Lições sobre África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PEREIRA, Luena. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. Vol. 4, n. 2, Ago/Dez 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. História Social, n. 19, segundo semestre de 2010.

O LUGAR DO INDÍGENA NA BNCC E AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

**Cláudia Cristina do Lago Borges
Vânia Cristina da Silva**

Aprendendo

História:

ETNICIDADES

Página | 109

Os regulamentos que versam sobre a atual estrutura curricular das escolas brasileiras foram traçados a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Com a publicação deste documento é que foi possível observar significativos avanços no que se refere às questões indígenas. Reconhece-se, no Art. nº 231, a sua organização social própria, os seus costumes, “[...] línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” [BRASIL, 1988].

No contexto da formação curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais impulsionaram a obrigatoriedade de se inserir a temática indígena nos diferentes níveis escolares e de formação. Neste conjunto, podemos ainda citar o papel do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD em incluir em seus manuais didáticos os povos indígenas na configuração da história do país.

No entanto, sempre caberá a crítica entre o distanciamento do que fora proposto nos marcos regulatórios ao que, de fato, se tem ainda hoje na prática. Sem adentrar no âmbito da análise textual dos citados documentos, cujas críticas estão muito bem abordadas por variados estudos já realizados acerca da temática, os discursos presentes nos manuais didáticos mantêm a visão da homogeneidade cultural e da passividade indígena frente ao processo colonizador e civilizador ao longo de mais de 500 anos da História do Brasil. Do mesmo modo, os cursos de formação docente também estão distantes do debate, e, por consequência, muitos professores que atuam nas escolas de ensino básico possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre questões singulares, tais como a diversidade cultural dos povos indígenas, suas histórias, seus processos de resistências e a atual condição e ocupação destes em diversos espaços do saber e fazer.

Ainda no período de discussão e construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, já se apontava para necessidade de uma base nacional curricular. No ano de 2010, por exemplo, o Art. 14 da Resolução N°. 04/2010, definiu que:

“A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais”. [BRASIL, 2013, p. 67]

Sob essa ótica, em junho de 2015 tiveram início as discussões com foco nas primeiras propostas para uma base nacional comum e, em setembro deste mesmo ano, surgiu uma primeira versão. Como qualquer documento que incide diretamente nas questões públicas, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC apontou, desde seu início, os perfis políticos que tenderiam à sua concretização, e, neste sentido, sofreu diversas críticas por parte de profissionais de diversas áreas do saber, o que acabou adiando sua homologação.

No âmbito do conhecimento histórico, a primeira versão apresentava-se numa percepção ainda tradicional, mantendo os mesmos marcos temporais e historiográficos usados atualmente, como também se mostrou pouco inovadora no sentido da historiografia. Sobre a temática indígena, as generalizações e superficialidades mantinham-se da mesma maneira como a conhecemos, sem apontar para questões das diversidades ou para os movimentos de resistências desses grupos ao longo da história do país.

Sem uma definição ou sequer simpatia pela proposta apresentada, foi necessário esperar mais oito meses entre consultas públicas e discussões dentro das áreas de conhecimento para apresentação de um novo texto. Assim, em maio de 2016, o MEC apresentou a sua segunda versão da BNCC.

A segunda proposta já expunha um conteúdo mais reflexivo e atualizado, começando pelo uso do termo ameríndio, o qual abrange as diversidades culturais dos povos indígenas das Américas como um todo. Na verdade, essa versão toma um caráter inovador nas questões conceituais e de conteúdo ao abordar, dentro da diversidade e conhecimento das culturas ameríndias, povos da América do Norte, nunca antes tratada pelos livros didáticos ou nos currículos escolares.

Apesar das críticas apresentadas por especialistas no documento Movimento pela Base Nacional Comum, ao afirmarem que "A BNCC de História privilegia fatos, em vez de conceitos" [DOCUMENTO DE ANÁLISE DA BNCC, 2016, n.p.], no que concerne à temática indígena, é possível perceber um avanço quanto aos termos utilizados, tais como: "etnocídios", "impactos da conquista", "domínio colonial" ou "violência implícita da catequese", que passam a transformar o modo de ver a história desses povos, tradicionalmente vistos apenas pelo viés eurocêntrico e dos conquistadores, e agora os insere sob o olhar dos vencidos. Nesta perspectiva, aponta-se para conteúdos pouco conhecidos, em especial, os movimentos de resistência indígena no Brasil, entre eles a Confederação dos Tamoios (1556-1567) e os Levantes dos Tupinambás (1617-1621) [BNCC, 2016, p. 468].

Após debates, consultas e alterações, em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi finalmente homologada. No seu conteúdo de História para o Ensino Fundamental, a construção do sujeito, a compreensão das diversas culturas em diferentes espaços geográficos, a compreensão do documento histórico, a percepção frente às diferentes versões da história e a identificação dos

eventos considerados importantes na história do Ocidente serão as diretrizes norteadoras para a formação e o ensino de alunos neste grau escolar. Porém, comparando as duas últimas versões da Base Curricular, mesmo considerando as críticas quanto à segunda proposta, esta era a que mais avançava frente às discussões sobre as populações indígenas.

Ao referir-se às Leis 10.693/2003 e 11.645/2008, as questões indígenas passaram a estar atreladas de forma quase indissociável das discussões que envolvem a chegada, a permanência e o cotidiano dos africanos no Brasil. Não diminuindo a importância deste debate, pelo contrário, mas o que se vê no documento homologado em 2017 é a permanência de conteúdos generalistas sobre os povos indígenas das Américas, apesar do texto apresentar outra ideia:

“A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber”. [BNCC, 2018, p. 401]

Ao que parece, entre o texto proposto e os conteúdos sugeridos existe uma tentativa única e exclusiva de cumprir as exigências legais, ou seja, comenta sobre os indígenas, mas sem provocar qualquer tipo de reflexão ou questionamentos que promovam a ruptura dos paradigmas já consolidados.

Deste modo, cabe algumas observações pontuais sobre a terceira versão: nesta última, abriu-se mão do termo ameríndio como entendimento amplo dos povos originários que estendeu-se desde a pré-história até o período da colonização; exclui-se os povos indígenas da América do Norte; os povos mesoamericanos e andinos surgem no contexto da conquista, ignorando a preexistências destes antes da chegada dos europeus; a apresentação sobre os primeiros americanos não aponta para discussões mais atualizadas; e o confronto dos conquistadores frente aos povos indígenas no Brasil tende a um sentido conciliatório.

Também nos chama a atenção o fato de que, na segunda proposta, a temática indígena é constante do 4º ao 9º ano e, de forma mais incisiva, no 7º. Na versão final, os conteúdos mais reflexivos e provocativos aparecem apenas no 8º ano, enquanto nos demais o teor apresenta-se de forma mais dispersa.

E como essa configuração da BNCC se refletirá na prática? Neste caso, podemos abordar duas vertentes: a primeira pelo viés da formação docente, e a segunda pelo mercado de livros didáticos.

Começando pelo processo de formação docente, em julho de 2015, a publicação da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Este documento não determina exatamente quais conteúdos devem ser abordados pelas estruturas curriculares, mas deixa explícito, em seu Art. 13, §2, que os cursos de formação deverão garantir conteúdos que versem sobre direitos humanos e diversidade étnico-racial. Ou seja, pautar as questões afro e indígenas no contexto da sociedade brasileira tornou-se uma obrigatoriedade.

Esse foi, de fato, um grande passo na direção da abrangência temática, discursiva e historiográfica para as licenciaturas em História, e que, por consequência, garantiria, a princípio, a admissão da história e cultura dos povos indígenas nos programas curriculares. Essa percepção se coadunou, em seguida, na mesma direção das discussões da Base Curricular. Desta forma, podemos considerar que ambos os documentos apresentam, de certo modo e cada um com seus limites de abrangência e atuação, uma mudança na educação e no ensino do país, quando tratamos do olhar sobre os povos indígenas.

Porém, não podemos nos furtar de alguns questionamentos essenciais e necessários. Se os cursos de licenciatura com seus currículos vigentes passarão por adequações, e os alunos neles inseridos serão mobilizados nesse novo contexto, que garantia teremos de que os cursos de graduação incluirão nas suas estruturas curriculares componentes que tragam a história dos povos indígenas? E quanto aos professores já em atuação no Ensino Básico, como estes se ajustarão aos conteúdos da BNCC?

Numa visão pragmática, considerando o teor da proposta homologada da Base Curricular, em que os povos indígenas estão contemplados, mas ainda com certo grau de superficialidade, então, a perspectiva é, na melhor das hipóteses, de uma permanência do paradigma da questão dos povos originários.

Se olharmos para os professores já em atuação, lhes restará, senão, os livros didáticos. E aqui entramos na segunda questão levantada, a que se refere ao PNLD. O Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1995, surgiu com a proposta de regularizar as normas vigentes e os conteúdos a serem abordados nos manuais escolares aplicados no Brasil. Desde então, o Programa vem acompanhando as mudanças na legislação educacional, inclusive no que preza sobre as Leis 10.693 e 11.645. Entretanto, apesar do acompanhamento e organização estabelecidos pelo PNLD, devemos considerar que

“O livro didático é um objeto "múltiplas facetas", sua construção ocorre através de interferência do Estado sob os conteúdos e produção mercadológica das editoras para vender os produtos aos alunos, pais e professores. A posição ideológica do livro didático é acentuada diante de

momentos ideológicos hegemônicos, abordando principalmente discursos nacionalistas”. [SILVA, 2018, p.4]

Nos livros de História, tradicionalmente, a abordagem sobre a temática indígena tem sido de forma generalizada. Analisando os manuais escolares publicados após a Lei 11.645/08, vemos que os termos são ainda tratados de forma genérica. Pesquisa feita por Anderson Bastos da Silva (2018) entre os anos de 2017 e 2018 mostra que no Ensino Fundamental, apenas nos 6º e 7º anos os autores fazem abordagens sobre os primeiros povos das Américas e dos índios do Brasil, e no Ensino Médio o tema repete-se com um pouco mais de aprofundamento no 1º ano. Entretanto, a análise geral sobre esses materiais demonstra que:

“[...] a Lei 11.645/2008 possibilitou a obrigatoriedade do ensino indígena, entretanto, ainda é observável duas questões primordiais: os livros contêm poucas páginas referentes à temática, se comparado, por exemplo, com a história dos povos da antiguidade clássica e os discursos relacionados a eles ainda possuem geralmente a estruturação eurocêntrica. Interessante ressaltar que os livros destacam, principalmente, a realização da antropofagia e desenvolvimento do escambo, duas práticas distintas que induzem a outras duas questões, selvageria e ingenuidade. Observa-se, também, que poucos livros discutem essas questões a partir da visão dos povos indígenas”. [SILVA, 2018, p.7]

Assim, se direcionarmos nosso olhar para o lugar do indígena na nova Base Nacional Curricular Comum, observamos as permanências no discurso sobre os povos originários do Brasil e das Américas, seja na forma dos marcos legais ou nos manuais didáticos que circulam, e que, muito provavelmente, circularão pelas diversas escolas do país. Nesta perspectiva, ficamos com a nítida impressão de que tudo seguirá como está, ou seja, o descaso quanto à questão se manterá imperativa, numa tentativa constante de manter tais povos num papel de invisibilidade, ou no melhor das hipóteses, como figuras ilustrativas de um país colonial.

Referências

Cláudia Cristina do Lago Borges é Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Coordena o Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba.

Vânia Cristina da Silva é doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás - UFG e Pesquisadora Adjunta do Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei N.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N.º 02, de 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Análise-cr%C3%ADtica-1-1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVA, Anderson Bastos. A imagem do índio no livro didático. João Pessoa: UFPB, 2018. Relatório Final de Pesquisa.

OS REGISTROS DE BATISMO COMO FONTES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA: O CASO DOS KAINGANG EM GUARAPUAVA (SÉC. XIX)

Cristiano Augusto Durat

Aprendendo

História:

ETNICIDADES

Página | 115

Nas últimas décadas, as pesquisas dedicadas a temática indígena tem avançando consideravelmente no Brasil. Em que pese esse interesse pela história do encontro de mundos diferentes, entre indígenas e colonizadores, essas novas pesquisas trazem para o 'palco da história' um novo olhar sobre os processos históricos a que foram submetidos ao longo de mais de quinhentos anos. A aproximação da história e da antropologia, bem como de suas ferramentas de análise documental, tem sido bastante produtivo ao apresentarem novos conceitos, problemas e novas perspectivas de pesquisa para uma nova história indígena. Nesse sentido, Maria Regina Celestino de Almeida reforça e defende que:

"Historiadores e antropólogos têm aceitado o desafio, e de sua interlocução crescente resultam novas formas de compreensão sobre as culturas, as identidades e as relações interétnicas entre povos etnicamente diversos. Questionam e interpretam documentos históricos com indagações etnológicas, analisam culturas dos povos e indivíduos, procurando entendê-las em contextos históricos definidos e articulados às relações sociais e interétnicas por eles estabelecidas." (Almeida, 2012, p. 54).

Para além de um revisionismo desses períodos históricos onde os povos indígenas foram retratados de forma negativa, resistentes à integração imposta pelas autoridades coloniais, vários grupos étnicos foram exterminados, esquecidos ou seu passado de lutas e resistências foram silenciadas nos gabinetes, nos documentos e nas histórias nacionais que então se produziam.

Paralelamente ao advento de novas metodologias e conceitos, o escopo documental de fontes históricas sobre os povos indígenas, ampliaram-se de forma significativa. Como exemplo, podemos incluir o uso de documentos relacionados aos eventos vitais, os registros sacramentais de batismo e casamento. Para Marta Maria Azevedo, a etnologia "não tem priorizado a utilização de atas paroquiais ou documentos históricos como fontes de informação primárias, a não ser para uma contextualização inicial." (Azevedo, 2009, p. 80)

Um exemplo relevante dessa guinada conceitual sobre os povos indígenas e as consequências do avanço colonial em seus territórios são as pesquisas desenvolvidas por Steve Stern com as populações andinas. Em suas reflexões Steve Stern desenvolveu o conceito de 'resistência adaptativa', afirmando que para cada 'ação' empreendida pelos colonizadores os povos indígenas apresentavam uma 'reação'. (Stern, 1987).

Esse conceito de 'resistência' defendida por Stern se apresenta de várias maneiras, sendo que a principal características dessa situação é o

protagonismo desses indivíduos decidindo ao seu modo fazer parte ou não daquele modelo de 'civilização', cujo principal caminho para esse fim era por meio da 'catequização'. Alguns grupos indígenas optaram pelo convívio pacífico e outros decidiram permanecer no modo de vida tradicional retardando por algum tempo o estabelecimento dessas relações. Aqueles que ficaram juntos aos povoadores negociaram e criaram estratégias de sobrevivência e proteção de acordo com suas características culturais, sociais e políticas. Embora alguns indígenas tenham aceitado as regras do jogo em determinado momento histórico, tornando-se 'aliados' das autoridades coloniais, essa situação não reflete à sua totalidade. Para outros grupos étnicos mais resistentes aos projetos integracionistas criavam-se uma série de regramentos levando a consequências irreversíveis por meio da 'guerra justa'.(Almeida, 2010)

Desse modo, o desenvolvimento conceitual de 'resistência adaptativa' permite aprofundar outros aspectos que não foram analisados pela historiografia 'oficial' sobre os povos indígenas, de modo a inseri-los numa nova cultura historiográfica que os coloque como protagonistas das suas opções e decisões junto as autoridades coloniais.

Nesse sentido, nossa pesquisa busca apresentar um novo olhar sobre a história dos Kaingang no Paraná, durante o processo de expansionismo e ocupação da região sul, durante o século XIX. Os Kaingang compõem o maior grupos Jê do Brasil meridional na atualidade. Historicamente, o território de ocupação dessa etnia compreende o oeste de São Paulo, os estados do Paraná, Santa Catarina e norte do Rio Grande do Sul. Sua população está estimada em torno de 45.620 mil pessoas, distribuídas em 46 terras indígenas de acordo com dados censitários de 2010.(IBGE, 2010)

O território do qual nos referimos nesse texto, Guarapuava, compreende atualmente a região centro oeste do estado do Paraná. Na virada do século XIX, os campos de Guarapuava pertenciam a região sudoeste da província de São Paulo e submetida juridicamente a vila de Castro:

"Guarapuava fazia parte da 5ª comarca tendo como cabeça do termo Castro. Esta povoação teve antigamente o nome de Yapó, por se ter fundado na margem do rio da mesma denominação. Foi fundada no anno de 1788 e depois erecta em Villa em 1798. O seu districto abarca um extenso território [...] D'ella se formou um só termo em razão de muito terreno que abrange. Comprehende quatro Freguezias, a saber: [...] Jaguaraíba; [...] Ponta Grossa; [...] Tibagi; [...] N. Sra. Do Belém de Guarapuava."(Müller, 1838, p. 72)

Essa área foi objeto de diversas bandeiras exploratórias a partir da segunda metade do século XVIII, quando as autoridades portuguesas preocupadas com uma possível invasão dos espanhóis nesses territórios destinam esforços humanos e econômicos pela sua defesa, garantindo assim a expansão dos domínios portugueses. Naquela ocasião, acreditava-se que o sucesso desse empreendimento traria resultados positivos se nesses territórios fossem estabelecidas uma população estável e preparada a

empunhar as armas reais em nome do rei de Portugal. Essas expedições setecentistas pelo sertão dos campos de Guarapuava foi coordenada por Dom Luiz Antonio Mourão – Morgado de Mateus, que além de garantir o domínio sobre esses territórios tinha outras objetivos:

“[...] devemos entender que a política adotada pelo governo foi de expansão de fronteiras, baseadas em expedições militares de defesa, sem dúvida, para incrementar sua política econômica e social, baseadas nas transformações agrícola e populacional, visando, assim, ao desenvolvimento daquelas áreas relativamente vazias. Portanto, o processo de ocupação e povoamento de Guarapuava não foi espontâneo.”(Netto, 2007, p. 48)

A primeira tentativa de ocupação dessa região não se concretizou e, por quase quatro décadas, de novo o projeto de povoamento desse território voltou a ser tema de interesse das autoridades portuguesas com o estabelecimento de Dom João VI no Brasil em 1808. O príncipe regente por meio da Carta Régia, assinada e publicada no dia 01/04/1809, determinava a ocupação e povoamento dos campos de Guarapuava e indicava como chefe deste empreendimento o tenente Coronel Diogo Pinto de Azevedo Portugal. Para a assistência religiosa dos membros da expedição e para o trabalho de assimilação e conversão dos indígenas, via catequese, foi designado o padre Francisco das Chagas Lima. (Carta Régia, 1809)

A expedição chegou nos campos de Guarapuava em 1810. Embora os indígenas tivessem conhecimento da chegada dos expedicionários em seus territórios o trabalho de ‘conversão’ só iria acontecer em 1812, quando uma epidemia atinge essa população. Somente com a criação da Freguesia de Nossa Senhora de Belém em 1819, os alojamentos iniciais passam a pertencer ao Aldeamento de Atalaia. Com a transferência dos povoadores para outro espaço destinado para a fundação da freguesia, o aldeamento ficou sob responsabilidade do cacique e ‘capitão dos índios’ Luiz Tigre Gacom até 1825, quando o aldeamento é atacado e destruído por outra facção Kaingang. Com esse conflito, o padre Chagas Lima transfere todos os que sobreviveram ao ataque para as proximidades da freguesia, nomeando esse lugar de ‘Nova Atalaia’. Depois disso, os documentos que foram escritos pelas autoridades locais, militares e religiosas continuaram tratando por muito tempo os indígenas como aldeados, como se existisse propriamente um aldeamento em Guarapuava.

Enquanto permaneciam nesse espaço, participavam das cerimônias religiosas submetendo-se a realização dos sacramentos de batismo e matrimônio. Essas acontecimentos eram registrados imediatamente pelo padre Chagas Lima em livros separados, um para o batismo e outro para os matrimônios. Nesses registros, denominados também como atas, era registrado o dia e local da realização do sacramento, registrava-se o nome indígena e o seu novo nome em português, os nomes dos pais e padrinhos, idade aproximada do batizando e em quais condições o sacramento era realizado. De modo contribuir com mais elementos sobre essas atas paroquiais apresentaremos alguns possibilidades interpretativas do uso dessas fontes para a história indígena.

Os registros de batismo

A igreja católica sempre buscou formas de controle sobre seus fiéis por meio da normatização dos seus sacramentos. O fortalecimento dessa normativa se deu no Concílio de Trento, no contexto da reforma protestante (Marcílio, 2004, p. 14). A realização de sacramentos tinha um caráter regulador sobre as pessoas, mas também poderia indicar outras responsabilidades sociais dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica através do compadrio.

Alguns estudos sobre compadrio e apadrinhamento tem sido inspirador para pesquisas com esses documentos seriais, os chamados registros de eventos vitais. Uma das principais referências sobre o assunto é o antropólogo Stephen Gudeman. Em um dos seus textos fundadores encontramos muitos conceitos importantes sobre essas relações sociais tecidas com o advento do sacramento do batismo. Conforme suas observações, o papel social exercido pelo padrinho cria relações solidárias que podem se fortalecer via parentesco, afinidade, amizade e aliança de sangue aplicadas para diversos usos sociais. (Gudeman, 1975, p. 229). Ou seja, com a institucionalização do batismo, cria-se entre esses indivíduos relações solidárias pertencentes aos domínios tanto espiritual, quanto social.

Tendo por referência os indicativos de análise de Gudeman, buscamos identificar na documentação dos eventos vitais, como se materializa as estratégias indígenas frente a institucionalização dessas relações de compadrio e apadrinhamento cristão, de modo apreender especificidades relativas ao modo de vida dos Kaingang no passado. Desse modo, reproduzimos aqui o primeiro registro de batismo de um Kaingang, realizado em Guarapuava, em 1812:

"Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de mil oitocentos e doze, nesta capella da Atalaia dos Campos de Guarapuaba, baptizei solemnemente, e pus os santos oleos a Francisco innocente de idade quatro annos pouco mais ou menos, filho de Pahý e de sua mulher Coian, todos oriundos do gentio selvagem habitante neste continente, surprezos nas vertentes do Rio Caverno(so), e trazidos para este abarracamento no dia vinte e nove de Janeiro próximo passado. O que fiz sem obter mais que o consentimento material de seus pais, em cujo poder está o dito innocente, por se achar gravemente enfermo e em perigo de vida. Forão padrinhos o **Tenente Coronel Commandante em Xefe desta Expedição Diogo Pinto de Azevedo Portugal e sua mulher Dona Rita Ferreira de Oliveira Buena**. Do que para constar faço este assento. O Vigário Francisco das Chagas Lima."(LIMA, 1812, f. 3v.)

O casal de padrinhos do pequeno Francisco Netxian, foi o Tenente Coronel Diogo Pinto de Azevedo Portugal e sua esposa Dona Rita Ferreira de Oliveira Buena. Mesmo enfermo, Netxian foi batizado em cerimônia solene, o que significa dizer, com todas as orientações do catolicismo para tal evento diante de todos os povoadores e de outros indígenas, propensos néofitos naquela ocasião. O sacramento poderia representar algumas situações como um caminho para o fortalecimento de laços entre os pais da criança

batizada com os seus padrinhos, um princípio de uma relação social do afilhado com seus padrinhos mas também poderia se findar em si mesmo, sem uma estratégia pré definida.

Para os primeiros sacramentos de batismo realizado em Guarapuava no de 1812, a escolha dos padrinhos para os indígenas demonstra que esse ritual se tratava de uma escolha exclusiva do padre Chagas Lima e não de fato uma estratégia política dos Kaingang. Boa parte desses sacramentos foi realizado quando os indígenas chegaram no povoamento de Atalaia para amenizar suas moléstias.

No período entre 1812-1867, recorte de nossa pesquisa, foram realizados 661 sacramentos de batismo. Entretanto, foi no ano de 1812, em que mais se registrou sacramentos juntos aos Kaingang, totalizando 121. Desse total, 23% deles, 28 pessoas, foram batizados pelo padre Chagas Lima sem a presença dos padrinhos, provavelmente estavam doentes e receberam o sacramento em "perigo de morte". Os outros 77%, 93 indivíduos, tiveram um casal de padrinhos ou apenas o padrinho junto a pia batismal dos seus afilhados.(Lima, 1812).

Ao analisarmos as origens dos padrinhos verificamos que os mesmo eram militares lotados na expedição ou eram de filhos pessoas com alguma patente militar. As poucas mulheres que foram madrinhas dos Kaingang também eram filhas de homens que tinham algum vínculo com esse grupo. Essas informações demonstram que essas relações sociais tecidas por intermédio do sacramento do batismo se davam com pessoas do mais alto nível social dos povoadores que estavam no momento da realização desses batizados.

O uso de registros sacramentais como fonte para os estudos sobre a história indígena é bastante escasso. Encontramos muitas referências sobre o processo de escravização destes e a conseqüente 'conversão cristã' com o batismo cristão. Entretanto, essas pesquisas se reduzem a dados gerais, percentuais que apontam para a idade ao batizar, o número de sacramentos realizados no mesmo dia e algumas informações sobre a composição dos padrinhos. Esse é o caso apresentado por John Monteiro ao demonstrar como os indígenas capturados como escravos em São Paulo eram batizados e quem se disponha a apadrinha-los. De acordo com suas pesquisas era muito raro um potentado local, senhor desses empreendimentos escravistas, se apresentar espontaneamente para assumir o papel social de padrinho dos indígenas capturados:

"Significativamente, o senhor padrinho surgia somente quando o pai da criança batizada era desconhecido, quando o batizado era adulto ou ainda quando o próprio senhor era o pai da criança [...] Assim, os senhores evitavam criar laços de igualdade ou de solidariedade com seus escravos adultos: podiam até cumprir o papel de padrinho – o que de certa forma reforçava uma relação paternalista, porém jamais o de compadre." (Monteiro, 1994, p. 161)

Os dados apresentados por Monteiro se referem à outro contexto histórico do processo de catequização dos indígenas, quando o que mais importava naquele momento era a sua mão de obra do que propriamente sua conversão ao catolicismo. Entretanto, suas observações a cerca da composição dos padrinhos apontam caminhos e contribuem para que os pesquisadores da temática indígena olhem com mais atenção sobre esse tipo de documentação de origem eclesiástica. Em resumo, Monteiro afirma que para esse período os potentados locais evitavam manter laços de igualdade e de solidariedade com os indígenas aprisionados e submetidos ao trabalho escravo. (Monteiro, 1994, p. 162).

Embora os Kaingang não compreendessem o alcance do compadrio nos primeiros anos de convívio com a sociedade luso-brasileira, o fato de se colocar para receber o sacramento de batismo já reflete uma estratégia de sobrevivência interessante naquele contexto. Eles agiam conforme seus interesses e as atas paroquiais demonstram que os Kaingang escolhiam pessoas com certo prestígio social passado o momento de ansiedade pela cura de suas doenças, trazidas diga-se de antemão, pelo colonizador.

Entre os anos de 1812 a 1815, todos os padrinhos eram de origem militar e as madrinhas eram filhas ou esposas desses militares. A partir de 1816, os povoadores começam a fazer parte do arsenal de padrinhos preferenciais dos Kaingang. Essa estratégia reflete os interesses que eles tinham em aproximar pessoas que poderiam ajudá-los a obter alguns ganhos como proteção e até mesmo alimentação. Os povoadores que nos referimos são pessoas que vieram junto com a expedição ocupar e povoar os campos de Guarapuava. Alguns vieram com suas esposas e filhos, e outros, acabavam casando com as mulheres livres, inclusive com as mulheres indígenas.

De todo modo, o fato dos Kaingang ingressarem no aldeamento e aceitarem o batismo cristão não reflete, necessariamente, que eles tenham incorporado o cristianismo ao seu modo de vida. Eles tinham expectativas próprias e lutavam para mantê-las, ampliavam seu campo de negociação com os padres e autoridades militares e participavam ativamente da acontecimentos diários dos colonizadores, porém eles interpretavam esses eventos a sua maneira atribuindo-lhes sentidos próprios. De todo modo, os apontamentos colocados aqui no texto fazem parte de uma pesquisa mais ampla, nossa tese de doutorado, onde construímos diversas trajetórias individuais dos Kaingang aldeados em Guarapuava, no século XIX. Dados preliminares indicam que o compadrio, instituído por meio dos sacramentos cristãos, foi uma das estratégias de sobrevivência integradas ao seu modo de vida como forma de ascensão social em uma sociedade extremamente hierarquizada. Para além destes dados conclusivos, identificamos uma integração considerável de sujeitos envolvidos naquele contexto de ocupação, povoamento e expansão dos domínios luso-brasileiros pela região sul. Pobres livres, degredados e libertos fizeram parte da rede de relacionamentos dos Kaingang, mediadas pelo compadrio. Essas solidariedades sociais permitiram uma certa união de estratos sociais na luta pela posse de terras no século XIX, especialmente, em territórios que eram de posse indígena.

Referências

Cristiano Augusto Durat é professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul(UFFS), Campus de Laranjeiras do Sul/Pr. Membro do Laboratório de História Indígena – Labhin/UFSC e do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História LAEE/UEM.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

AZEVEDO, Marta Maria. Os registros de batismo e casamentos como fontes de informações para os estudos indígenas. IN:BASSANEZI, Maria Silvia C. Beozzo; BOTELHO, Tarcísio R. (Org.) Linhas e entrelinhas: as diferentes leituras das atas paroquiais dos setecentos e oitocentos. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2009.

CARTA RÉGIA 01/04/1809. "Aprova o plano de povoar os Campos de Guarapuava e de civilizar os índios bárbaros que infestam aquelle território". In: CUNHA (a), Manuela Carneiro da (Org.) Legislação Indigenista no Século XIX. São Paulo: Edusp, Comissão Pró-Índio, 1992,

GUDEMAN, STEPHEN. "Spiritual Relationship and Selecting Godparent". In: Man, New Series vol. 10. (2). Jun. 1975. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1975.

IBGE, 2010. <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>. Acessado em 15/05/2017.

Livro de Assentos de Baptismo de Pessoas Livres de Nascimento nº 1: desde 13 de março de 1810 até 4 de setembro de 1867. Arquivo da Paróquia Nossa Senhora de Belém de Guarapuava.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Os registros paroquiais e a história do Brasil. In; Revista Varia história, nº31, janeiro de 2004.

MONTEIRO (c), John Manuel. Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MÜLLER, Daniel Pedro. Ensaio d'um quadro estatístico da Província de São Paulo. Ordenado pelas leis provinciais de 11 de abril de 1836 e 10 de março de 1837. São Paulo: Typographia de Costa Silveira, 1838.

NETTO, Fernando Franco. População, escravidão e família em Guarapuava no século XIX. Guarapuava/Pr: Unicentro, 2007.

STERN, Steve J. The Age of Andean Insurrection, 1742-1782: A Reappraisal. In: STERN, Steve J. Resistance, Rebellion, and Consciousness in the Andean Peasant World, 18th to 20th. The University of Wisconsin Press, 1987.

HISTÓRIA DO BRASIL: UM BREVE OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O TRABALHADOR NEGRO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA EJA

David Richard Martins Motta

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou que por algum motivo não puderam concluir a educação básica. A EJA tem em seu cerne práticas e reflexões que favorecem a consciência crítica e a emancipação do educando (VENTURA, 2008). Dentro desse contexto, percebemos também que a EJA está associada diretamente a classe trabalhadora (CIAVATTA; RUMMERT, 2010). Não uma classe trabalhadora qualquer, mas uma que, em sua maioria, é negra, e sofre pesadas consequências por viver em um país com latentes cicatrizes históricas da escravidão, que permeiam a vida de todos os trabalhadores negros do Brasil.

As concepções da História social prezam por uma abordagem histórica que não se pautem somente nos feitos dos “heróis”, os novos sujeitos históricos esquecidos e relegados a subalternidade agora tem peso relevante no ensino de história (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 43, 44). Se tratando da história do Brasil percebemos que os sujeitos negros escravizados por mais de 300 anos se encaixam nesse grupo social abandonado pelas antigas abordagens historiográficas na disciplina escolar de história. Essa perspectiva historiográfica que possibilita a “incorporação de novos sujeitos, provenientes de setores populares” (BITTENCOURT, 2009, p. 148) gera a necessidade de novas propostas curriculares que estejam de acordo com essa abordagem da história social. Uma ferramenta que pode ser de grande valia nesse contexto dentro de sala de aula é o livro didático.

Ao considerarmos o livro didático como um material de apoio fundamental ao desenvolvimento do trabalho docente e ao processo de aprendizagem dos jovens e adultos, justificamos este estudo a partir do fato de que, em muitas realidades escolares, o livro didático é o único recurso pedagógico disponível no processo de ensino aprendizagem e é importante ter um olhar crítico a respeito da representação do negro nos livros didáticos. Isso por que, a escola pode reforçar o racismo e reproduzir estereótipos discriminatórios, dependendo da abordagem dada pelo recurso didático.

Nesse sentido, seguindo as concepções freireanas de valorização e respeito à cerca das origens do alunado da EJA, o presente estudo analisará como o sujeito negro e trabalhador é representado, ao longo do ensino da história do Brasil, nos módulos didáticos da Nova Educação para Jovens e Adultos (NEJA). Esse material didático é ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) para os alunos do ensino médio noturno na NEJA.

Antes de começarmos a análise é preciso explicar que esse material para o ensino de Jovens e Adultos é compactado em 4 semestres. Em cada semestre há um módulo com dois volumes (MANUAL NEJA, 2013). Os

módulos que iremos analisar serão os referentes às Ciências Humanas e suas Tecnologias, pois só nesses módulos há a disciplina de História. Analisaremos o Módulo 1, e o volume 1

Ao longo dos quatro semestres da NEJA os alunos encontram os módulos referentes às Ciências Humanas e suas Tecnologias no primeiro e no terceiro semestres, cada módulo desses contém dois volumes. Com foco nestes materiais didáticos temos como objetivo analisar os dois aspectos emancipatórios inclusos na EJA; a representação negra e a identidade negra.

As relações entre o trabalhador negro, a EJA e a formação histórica brasileira

Para entendermos a importância de um projeto emancipador para os alunos negros trabalhadores da EJA, temos que antes de tudo entender a trajetória histórica da diáspora africana no Brasil.

Desde os primórdios da colonização do Brasil, a mão de obra negra escravizada foi engrenagem motriz para a saúde econômica do Brasil colonial. O historiador Alencastro explica que:

“A partir de 1550, todos os “ciclos” brasileiros – o do açúcar, o do ouro e o do café – derivam do ciclo multissecular de trabalho escravo resultante da pilhagem do continente africano. O tráfico negreiro vai irrigar os desdobramentos regionais e setoriais da economia mineira, permitindo o desenvolvimento simultâneo das diferentes zonas produtivas: a indústria açucareira não só se mantém, como acaba rendendo mais que a do outro no século XVIII (ALENCASTRO, 2000, p.353)”.

O trecho supracitado traz uma informação bastante estudada quando analisamos o período colonial brasileiro. Contudo, na maioria das vezes que estudamos os ciclos econômicos da história colonial, não conectamos que os escravizados foram os produtores de toda riqueza do ouro, açúcar e o café. Outro fator que pesa sobre a trajetória negra no território nacional é que durante o regime escravocrata, foram trazidos coercitivamente para o litoral brasileiro cerca de cinco milhões e oitocentos mil seres humanos para serem escravizados (SLAVE VOYAGES, 2017). Dentro desse contexto de laços estreitos com o continente africano devemos ter em mente que a educação de jovens e adultos tem, em seus fundamentos, a emancipação das massas excluídas, além disso, seus conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas devem estar mais próximos do educando possível (CAPUCHO, 2012). Vale ressaltar que os negros africanos que vieram para o Brasil não tiveram acesso a educação, gerando um contingente enorme de analfabetos nas mais diversas gerações (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A trajetória histórica da diáspora africana no Brasil não pode se limitar a reprodução do trabalho escravo, mas também a construção e reconstrução de saberes, culturas e tecnologias desenvolvidas pelas pessoas negras presentes em nosso país. O ensino da história deve ir além da escravização, oportunizando espaços nas aprendizagens escolares sobre as resistências,

lutas, revoltas e mecanismos de sobrevivência das pessoas negras. Com este viés, caracteriza-se uma posição menos passiva e mais representativa no que se refere aos saberes que até hoje usufruímos enquanto povo.

Indo nesta direção, provocamos reflexões a respeito de um ponto fundamental para o ensino da história na EJA. Acreditamos que este espaço de aprendizagem dos alunos da EJA, não pode ser um ambiente de reprodução dos “preconceitos, estereótipos e discriminações construídas socialmente e carregados por essa modalidade educacional” (ANDRADE, 2009, p. 41). Ao considerarmos o aspecto contra hegemônico da EJA, de combate aos preconceitos enraizados na sociedade brasileira referente à população negra e trabalhadora, temos, como possível auxílio nessa batalha dentro das salas de aula, os livros didáticos. Esses materiais, quando fundamentados em uma representação positiva dos negros apresentando-os sob uma identidade não estereotipada e respeitando os preceitos da EJA, colaboram para uma prática emancipadora da classe trabalhadora negra.

As questões raciais no módulo 1 volume 1 da NEJA

Os Módulos didáticos da NEJA analisados são referentes às Ciências Humanas e suas Tecnologias, pois esses módulos englobam a disciplina de História, e nosso interesse é sobre o trabalhador negro na História do Brasil. Lembramos que na NEJA o ensino médio é compactado em 4 semestres. E apenas no primeiro e no terceiro semestre temos os módulos referentes a Ciências Humanas e suas Tecnologias. O primeiro e o segundo módulo de Ciências Humanas e suas Tecnologias são divididos em dois volumes cada, ou seja, o módulo 1 (que é estudado pelos alunos apenas no primeiro semestre) tem 2 volumes e o módulo 2 (que é estudado pelos alunos apenas no terceiro semestre) também tem 2 volumes. Analisaremos aqui apenas o módulo 1 volume 1 (MANUAL NEJA, 2013). Dentro desses módulos as unidades são divididas em seções e cada seção tem seus próprios subtítulos.

Vejamos a seguir, na figura 1 as unidades que tratam da disciplina de história no Módulo 1 volume 1.

História	
Unidade 1 • Repensando a História: o homem como sujeito e objeto da história	151
Unidade 2 • A conquista europeia na África e na América	189
Unidade 3 • Conhecendo nossas raízes: como pensavam e o que queriam os primeiros “brasileiros”	221
Unidade 4 • O Brasil Império: o surgimento de uma nação	253

Figura 1. Módulo didático de Ciências Humanas e suas Tecnologias da NEJA (volume 1 do módulo1) página 3. In: Arquivo pessoal.

Nesse primeiro volume apenas na unidade 4 (na seção 2) vemos uma discussão acerca do tema "trabalho". Nessa seção o título é "O trabalho na constituição de 1824". Essa seção está inserida entre as páginas 260 a 267.

A seção pressupõe duas divisões que a Constituição 1824 legislava: os homens considerados livres e os trabalhadores negros escravizados. Apesar dessa seção explicar que os negros eram contrários a sua escravização, contudo, esse trecho do livro destaca apenas as pressões de parlamentares e da Coroa britânica para que o regime escravocrata tivesse fim. Não há referências sobre levantes negros contrários a escravidão e nem fatos que demonstrem as resistências do período.

Essa seção apresenta duas imagens relacionadas ao sujeito negro. A primeira aparece na página 263 como podemos ver na figura 2.



Provável única foto de um navio negreiro.
Foto de Marc Ferrez, em 1882.

Fonte: <http://postmania.org/a-escravidao-em-imagens/>

Figura 2. Módulo didático de Ciências Humanas e suas Tecnologias da NEJA (volume 1 do módulo1) página 263. In: Arquivo pessoal.

Nessa segunda figura vemos uma fotografia de africanos acorrentados e acudados no fundo do convés de um navio negreiro. Na outra imagem que observamos, na figura 3, há um capataz açoitando um africano. Nessa ilustração a pessoa negra novamente aparece com caráter passivo, sendo açoitado em espaço público.

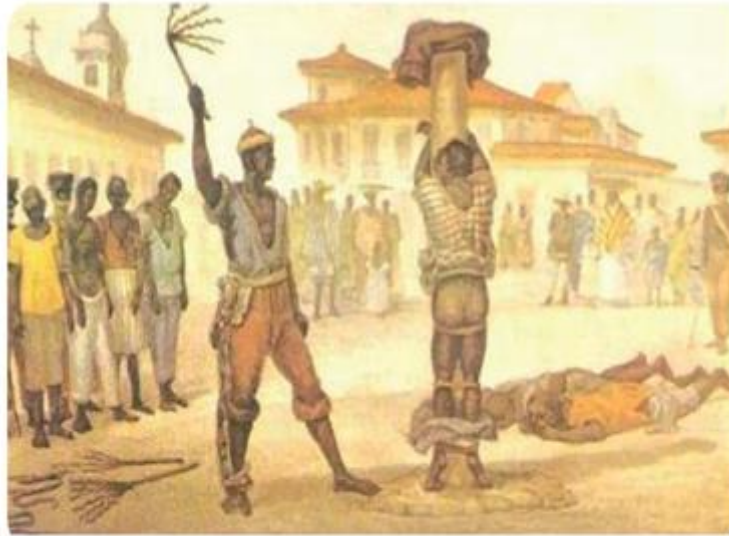


Figura 3: Marcas da escravidão. O castigo escravo no pelourinho. Jean Baptiste Debret.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26665>

Figura 3. Módulo didático de Ciências Humanas e suas Tecnologias da NEJA (volume 1 do módulo1) página 265. In: Arquivo pessoal

Nesse primeiro volume do Módulo 1 as referências acerca do negro e o trabalho só aparecem nas imagens e nos conteúdos supracitados. Essas representações e conteúdos dão a ideia de passividade dos africanos escravizados em relação ao regime escravocrata. Esse manual escolar cita a pressão da coroa britânica e de parlamentares da elite para que a escravidão tivesse fim. Em nenhum momento trata das rebeliões e lutas dos negros para que o regime escravocrata findasse.

Alguns exemplos da resistência negra ao regime de trabalho escravo que podemos citar foram, a Revolta dos Malês na Bahia ocorrida no ano de 1835, a Conjuração Baiana ou Revolta dos Búzios que aconteceu entre os anos de 1798 a 1799 (ambos podemos ver na figura 4). Além desses dois exemplos tivemos em nossa história a resistência do Quilombo dos Palmares e outros focos de luta contrários a escravidão. A figura 4 ilustra alguns dos movimentos de resistências citados que podem compor os materiais didáticos como forma de legitimar as ações dos negros durante o processo de escravização.



Figura 4. Revolta dos Malês (esquerda) e Revolta dos Búzios(direita).

Fonte: <http://www.vermelho.org.br/noticia/306874-1->
<http://historiasylvio.blogspot.com.br/2013/07/>.

Temos no cerne da EJA concepções que prezam pela emancipação e consciência crítica do educando (FREIRE, 2004). Nesse primeiro volume do módulo 1 os trabalhadores escravizados são apresentados como reféns sem resistência. A reprodução dessa visão única, como se não houvesse outros fatos, fere diretamente as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, vejamos a citação abaixo:

“Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p.16)”.

A citação acima destaca a importância de uma abordagem valorativa que destaque a influência e a contribuição negra nos mais variados aspectos da sociedade brasileira. Outro ponto importante é que essas diretrizes étnico-raciais recomenda explícita luta contra o racismo e a discriminação racial, aspectos que esse módulo não compreende. Algo que também chama atenção nesse módulo é a representação submissa e coagida dos trabalhadores negros escravizados, vemos isso através das imagens e da narrativa da história. Indo nessa direção, Silva destaca que:

“É um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da[do] criança[aluno] negra[negro], bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias, ver-se representado com a sua pele negra, sem estereótipos inferiorizantes a ela atribuídos, em interação, sem hierarquias, com as demais raças/etnias e usufruindo dos direitos de cidadania [...] (SILVA, 2011, p. 98)”.

No texto acima é destacado a importância de uma representação não estigmatizada do sujeito negro. Isso contribui, segundo a autora, para uma reconstrução da identidade étnica racial dos alunos negros. Uma identidade livre de estigmas e preconceitos, sendo totalmente contrária a representação do negro nesse módulo.

Considerações finais

Em nossa perspectiva, entendemos que não é viável tratar sobre Educação de Jovens e Adultos sem relacioná-la com a classe trabalhadora, visto o histórico da nossa sociedade. Buscamos analisar como o sujeito negro e trabalhador é representado, ao longo do ensino de história do Brasil no módulo didáticos 1 volume 1 da Nova Educação para Jovens e Adultos (NEJA). Tivemos como material de estudo os módulos didáticos de Ciências Humanas e suas Tecnologias da NEJA. Temos que deixar claro, no entanto, que o material analisado não condiz com a totalidade dos materiais de história da NEJA, pois investigamos apenas o módulo 1 volume 1. Devido ao limite imposto neste trabalho ficou fora da análise o volume 2 do módulo 1 e o módulo 2 volumes 1 e 2. Outro ponto que temos de esclarecer é que focamos apenas na história do Brasil, deixamos de fora, a análise geral da história do mundo europeu que permeia esses módulos didáticos.

Mesmo com essas peculiaridades esse trabalho consegue provocar reflexões da maneira como a problemática racial é tratada nos módulos didáticos implementados pela SEEDUC. Nesse estudo vimos que os trabalhadores negros são interpretados como sujeitos incapazes de vencer a escravidão ou sequer lutar contra ela. Nesse contexto percebemos que a EJA não é vista como um ambiente de empoderamento da classe trabalhadora, pois nos módulos analisados não foram identificados alguns aspectos emancipatórios que consideramos intrínsecos a EJA como; representação positiva da pessoa negra, identidade positiva dos negros.

Outro aspecto que anda de mãos dadas com a perspectiva de emancipação é a questão da identidade negra. Nesses módulos didáticos vimos que é atribuído ao sujeito negro características de sujeição e domínio. Durante nossa breve análise nenhum aspecto valorativo sobre o negro foi destacado, no volume 1 do módulo 1 investigado o sujeito negro aparece como um trabalhador alienado (FERNANDES; SOUZA, 2016). Essa perspectiva dista da historiografia brasileira que busca incorporar novos sujeitos, sendo estes, no nosso contexto, trabalhadores negros que são oriundos das classes populares. Esta referência mostra que é necessário rever as propostas curriculares com objetivo de relatar as lutas e resistências dos africanos no regime escravocrata como mostrou este trabalho.

Somando-se todos os fatores citados percebemos que os módulos didáticos de Ciências Humanas e suas Tecnologias usados na NEJA não abrangem os aspectos emancipatórios da EJA.

Além disso, esses módulos reforçam estereótipos em relação aos trabalhadores escravizados. Essa reprodução subalterna do negro dentro da história do Brasil perpetua o racismo dentro da sala de aula. Com este cenário, se mantém a reprodução hegemônica da história do Brasil que não considera outras histórias, outros autores que trabalham com a temática de forma mais abrangente em busca da emancipação das pessoas negras.

Referências bibliográficas

David Richard Martins Motta – Licenciado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: mottacell@yahoo.com.br

Orientadora: Prof. Dr(a). Janaína de Azevedo Corenza

ALENCASTRO, Luiz Felipe. O trato dos viventes – formação do Brasil no Atlântico Sul - Séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). Educação de jovens e adultos. Petrópolis: DP e Alli, 2009, p.35-43.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. Ensinar e Aprender História. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

_____. 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.

CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Educação & Sociedade. Campinas, v.31, n.111, p. 461-480, abril/junho. 2010. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Tecnologia africana na formação brasileira. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

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

_____. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores da belle époque. 2ª ed. São Paulo: UNICAMP, 2001.

_____. Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

DICIONÁRIO SILVEIRA BUENO. São Paulo: Didática Paulista, 2002.

FARIAS, Juliana Barreto et al. Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX. São Paulo: Alameda, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. ?, n. 15, p. 134-158, Set/Out/Nov/Dez 2000.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. Proteção e obediência: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro, 1860-1910. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. Ferrovias e mercado de trabalho no Brasil do século XIX. São Paulo: USP, 2012.

MANUAL NEJA. GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Relações de gênero no cotidiano de mulheres negras da Bahia oitocentista. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (Orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. Selo Negro, 2012, p. 172-185.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Porque mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SCHWARCZ, Lilian M; STARLING, Heloisa M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

SLAVE VOYAGES, Análise de Tráfico de Escravos. Disponível em: <<http://www.slavevoyages.org/>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

SOARES, Luiz Carlos. Os escravos de ganho no Rio de Janeiro do século XIX. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 107-142, mar/ago 1988.

SOIHET, Rachel. Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. São Paulo: Unesp, 1997.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008.

Fonte:

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS (NEJA) - Módulo 1 Volume 1. GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013.

O PIONEIRISMO DE ALEXANDRE MELLO MORAES NA CIGANOLOGIA BRASILEIRA

Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva

O presente trabalho tem por objetivo um estudo da historiografia existente acerca do povo cigano baseado na obra de Alexandre José de Mello Moraes Filho. A literatura a respeito do tema surge no Brasil em 1885, período de valorização da cultura brasileira com os folcloristas. Aborda, também, um breve histórico dos ciganos e sua adaptação sócio-cultural.

Apresentação e hipóteses para a origem dos Ciganos

“Quem não trabalha para prover sua própria subsistência transgride a lei natural ... estando fora da sociedade racional. Locke os julga perigosos para a humanidade... se torna um degenerado, afastado dos princípios da natureza humana e se converte em algo ruim.” (BRESCIANI, 1989).

A curiosidade a respeito de grupos ciganos não é nova. Do mesmo modo que sempre chamaram atenção também causaram medo e repulsa. O que faziam aqueles grupos nômades com mulheres nas ruas lendo a mão de outréns?

As primeiras explicações populares eram apenas negativas: ladrões, vagabundos, pedintes. Mas aquelas pessoas com hábitos tão próprios deveriam ter algum diferencial a mais do que estas qualificações simplistas.

Embora este povo tenha se inserido em nossa sociedade a partir de 1574, apenas em 1885 aparece seu primeiro estudo. E desde o início da Ciganologia no Brasil o autor mais citado em diversos trabalhos é Alexandre José de Mello Moraes Filho, não apenas por ser o precursor, mas pelo estudo realizado com pesquisa documental e de campo.

Não podemos lidar com a trajetória cigana da mesma forma com que tratamos do percurso de outros povos que possuem documentos e registros escritos pelos próprios. É um povo iletrado e a sua história é contada a partir do contato com outras sociedades; os interessados na reconstrução de sua história usaram, principalmente, acervos de arquivos oficiais de locais por onde eles passaram.

Por não professarem a mesma religião local, por seus costumes, por ser um grupo fechado, por danos que causaram, pelas perseguições, são julgados como ladrões, hereges, vagabundos; e qualquer indivíduo identificado como pertencente a este grupo é, através de uma imagem pré-estabelecida, analisado negativamente. Estes estereótipos constam de livros de literatura até de dicionários, como a descrição relatada no “*Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*” de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (Cia. Ed. Nacional, 11^o edição, São Paulo, 1977 pg. 105) “ Cigano: s.m. Homem de raça errante, que vive de ler a ‘buena dicha’, barganhar cavalos, etc. (sin.: gitano, em São Paulo e no centro de Minas Gerais, quico).

Indivíduo boêmio, erradio, de vida incerta, vendedor ambulante, adj. Ladino, trapaceiro, errante, boêmio”.

Foram levantadas possibilidades de procedência como a indiana, egípcia, de locais diversos Ásia e África ou da Europa em regiões afastadas da Hungria, Turquia, Grécia, Alemanha, Boêmia ou Espanha.

Essa problemática trouxe proposições que variam de relatos bíblicos, explicações através de suas profissões, análises comparativas de costumes e linguagem com diferentes povos, o que é bastante complicado, pois, por onde passavam adquiriram diversos costumes. Ainda há divergência entre pesquisadores da ciganologia, mas os estudos mais recentes apontam para a origem indiana, um resultado ainda não isento de dúvidas.

A respeito de sua dispersão, há séculos eles percorrem diversos territórios pelo mundo. Examinando obras disponíveis acredito que os antepassados dos ciganos foram identificados por volta de 1050 através de uma solicitação do imperador de Constantinopla de feiticeiros e adivinhos chamados de Adsincani para matar animais ferozes. Alcançaram a região dos Balcãs nos primeiros anos do século XIV e depois de um período de 100 anos já estavam espalhados por toda a Europa. Seus costumes transformaram a curiosidade inicial em medo e oposição. Os preconceitos e a hostilidade geraram diversos tipos de perseguições: eram vistos como malditos ou enviados do demônio, o fato de praticarem a quiromancia e adivinhação fez com que fossem repudiados e excomungados pela Igreja, foram vítimas tanto da Inquisição quanto do Holocausto, proibidos de usar os seus trajes típicos, de falar a sua língua, de viajar, de exercer os seus ofícios tradicionais ou até mesmo de se casar com pessoas do mesmo grupo étnico, escravizados em locais como Romênia, Sérvia e Hungria, esquartejados e enterrados vivos em pântanos. Acusados de heresia, bruxaria e diversos crimes na Península Ibérica. Em Portugal, o primeiro indício do incômodo trazido por este grupo data de março de 1526 quando um alvará foi expedido para que não entrassem mais ciganos no reino e saíssem os que nele estavam. Daí por diante houve prisões, açoitamentos públicos, acusações de furtos e feitiçarias, além de extradições como a de 1547 em que a resolução de D. Sebastião condena o cigano João de Torres ao banimento para o Brasil.

Como foram sendo recebidos em cada país é fundamental no estudo dessa população que tem sua história estritamente ligada a das sociedades com que tiveram contato. Os mecanismos de aceitação e de resistência à integração, que possibilitam parcialmente sua aceitação na sociedade nacional e ao mesmo tempo sobreviverem nela como grupo étnico diferenciado, fazem como que vivam em um paralelismo cultural.

No Brasil o cigano foi reduzido a um estereótipo contrário a boa sociedade. Através da legislação portuguesa sabe-se que o primeiro cigano a chegar ao Brasil foi João de Torres, pertencente ao grupo Calon, pois dele se dá notícias na solução de D. Sebastião, pela qual a pena de Galés que lhe fora imposta foi o desterro para o Brasil com mulher e filhos. A presença de

ciganos em nosso território é constante a partir do século XVII e isso é comprovado através de alvarás como o de 1689 que trata da deportação deles para o Maranhão. Diversas legislações tentaram limitar lhes a vagabundagem, proibindo o uso da língua, costumes, hábitos e indumentária.

Embora estigmatizados negativamente como indivíduo ou grupo, os ciganos eram muito apreciados como artistas e divertiam a corte e o povo com suas danças, sua alegria e a arte circense.

O homem cigano pode confundir-se facilmente com qualquer nativo, pois apreende seus costumes e língua, já a cigana é imediatamente identificada por causa de seus trajes. Ela apresenta a imagem de todo o misticismo com que se vê o cigano, misto de temor e curiosidade pelo prever o futuro, a magia, o romantismo com que os poetas declamam os ciganos, a noção de liberdade, a beleza, a fuga a quaisquer normas ou métodos rígidos de vida, enfim, todas as conjeturas possíveis dentro dos estereótipos criados.

A medida com que o cigano aceita traços culturais de outra coletividade e procura manter os seus próprios vai introduzindo elementos novos em sua cultura. A cultura assimilada não chega a abalar a sua estrutura organizacional interna, pois os elementos introduzidos passam por uma redefinição.

Acreditando no método de convivência direta com o grupo, o estudioso Alexandre Mello Moraes Filho analisa suas influências na nossa formação. Chega a afirmar na obra de 1886 que "... a reprodução entre si (dos ciganos) deu-se em grande escala; o cruzamento com as três raças existentes efetuou-se, sendo o cigano a solda que uniu as três peças de fundição da mestiçagem atual do Brasil." (MORAES FILHO, 1886, pg. 27). Foi o primeiro tradicionalista do seu tempo, encabeçando campanha pela valorização de festas, autos e bailes populares, muitos dos quais encenou. "*O Cancioneiro dos Ciganos e Ciganos no Brasil*" foi o livro pioneiro nos estudos ciganológicos no Brasil e traz um autor - segundo Silvio Romero - dos mais conhecedores da literatura contemporânea brasileira.

No século XIX há a valorização das manifestações populares e com isso a criação e o desenvolvimento dos estudos folclóricos na Europa e América como forma de oferecer elementos para definir a nação. Esses estudos variavam de elementos da cultura popular oriundos de grupos maiores - como os negros no Brasil - e de menores como no caso dos ciganos.

Posteriormente a Mello Moraes temos no Brasil, como destaque, o trabalho de José B. D'Oliveira China (1936). Em seu livro "*Os Ciganos do Brasil*" faz um estudo bastante satisfatório, usando como fontes outros autores, jornais, alvarás, dicionários históricos, geográficos e etnográficos. Ele aborda detalhadamente no livro as hipóteses de origens; a dispersão pela Europa e, posteriormente, Brasil; suas adaptações; os subsídios etnográficos e as contribuições lingüísticas com informações sobre o dialeto

cigano, comparações com outros idiomas, origem de suas palavras e as diferenças notadas em seu vocabulário que varia devido a sua localização.

O primeiro livro de Mello Moraes a respeito deste grupo foi *O Cancioneiro dos Ciganos* – com trovas líricas, elegíacas, funerárias e cantigas – em 1885 e em 1886 complementou seu estudo com “*Os Ciganos no Brasil*”. Seu trabalho é baseado em depoimentos e convivências com aproximadamente 500 ciganos, além de outras pesquisas de autores europeus e documentos.

A obra “Ciganos no Brasil”

Como proposta inicial de relatar os Ciganos em nosso país a partir da sua chegada no século XVII, analisa as origens dos Ciganos, relatando locais que estes passaram e como foram recebidos recorrendo a crônicas, legislações e historiadores. “O Arcebispo de Paris, amedrontado pelas superstições de que eram portadores esses forasteiros, que se diziam cristãos do baixo Egito, os fez evacuar La Chapelle e fulminou de excomunhão a todos que os procurassem no intuito de saberem a sina” (MORAES FILHO,21).

Cita que estudiosos como Raphael Bluteau que acredita no nomadismo como uma andança pelo mundo sem destino, um castigo por não terem acolhido a Virgem Maria, José e Jesus quando peregrinavam pelo Egito.

Quanto às suas viagens pela Europa, fala sobre a chegada em Paris em 1427, suas características de habilidade na metalurgia e como artistas saltimbancos em diferentes países. Observa no final: “Sem que a ciência tenha, até o presente, podido esclarecer o enigma através do qual se esconde este povo, (...) não passando de meras hipóteses as induções científicas relativas à sua nacionalidade primitiva, não acontece o mesmo com referências às suas migrações na Europa.” (MORAES FILHO,24).

O capítulo 2 trata dos ciganos nas migrações europeias a partir do século XV, legislações, extradições e a vinda para o Brasil (chegando pelo Maranhão). Esclarece também como este povo foi diversas vezes perseguido, despojado de seus empregos e profissões, proibido do aprendizado de sua língua pelas crianças como forma de evitar a continuidade de sua cultura.

Em 1449, ciganos vindos dos Pirineus entram na Espanha e posteriormente avançam para Portugal, onde se verificam várias Ordenações como o Alvará de 20 de outubro de 1760 que bania diversos ciganos para o Brasil.

“Abramos as Ordenações do Reino.

Diz o decreto de 27 de agosto de 1685:

Fica comutado aos ciganos o degredo da África para o Maranhão (...) Se os ciganos e outros malfeitores, degredados do reino para Pernambuco, não adotarem nesta capitania algum modo de vida estável e continuarem a cometer crimes, serão novamente degredados dela para Angola.” (MORAES FILHO,26)

Com um de seus depoentes, Sr. Pinto Noites, o autor pode, com maior precisão, relatar o cotidiano e as tradições deste povo -, um cigano de 89

anos que teve seus parentes deportados para o Rio de Janeiro no início do século XVIII. De inestimável memória, durante horas forneceu informações. Junto com sua família em 1718 vieram outras e instalaram-se no Campo dos Ciganos sendo caldeireiros, ferreiros, latoeiros e ourives, as mulheres rezavam de quebranto e liam à sina.

No momento do depoimento ainda conserva a lembrança das festividades do casamento de D. Pedro I e a Princesa D. Leopoldina. Os ciganos se encarregavam das diversões dos festejos do dia 12 a 15 de outubro de 1818. Eles guiavam e faziam espetáculos com cavalos e dançavam.

Temos no capítulo seguinte informações sobre as adaptações ao Rio de Janeiro. Nesta cidade preferiam os bairros do Valongo e Cadeia Nova, locais propícios para o comércio de escravos.

“Moravam em casas térreas, (...) portas, que conservavam abertas durante o dia e parte da noite. (...) A sala da frente de uma casa de ciganos em 1840 era ampla, perfumada e de um asseio propriamente holandês. À direita havia uma cama de jacarandá com escada envernizada, ornamentada de maçanetas douradas(...). Em dias de festa, porém este aposento sofria modificações: uma mesa de jantar vinha para o meio: serpentinas, castiçais com mangas de vidro, ocupavam os competentes lugares, e as violas, enlaçadas de fitas, encordoadas de novo, aguardavam, encostadas, os tocadores hábeis. O rigor desta disposição foi mantido até 1850 pelos ciganos do beco do Bem Bom (...)” (MORAES FILHO, 37).

No Dia de Santa Ana, os velhos vestem jaquetas, gravatas com laços, camisa fofa, colete de veludo, calça amarela e sapatos de verniz com fivela de ouro. As matronas usam vestidos brancos, engomados, enfeitados com fitas coloridas, um xale dobrado, colares, pulseiras, brincos, talismãs e na cabeça flores. Difere o traje dos mais jovens, os moços usam calça de brim e maneam chicotes de cavalo com corrente de prata, já as moças são notadas pela fascinação que causam.

O bródio, uma refeição farta e alegre, começa com a chegada das pessoas. Os trovadores cantam ao som de violas e castanholas. Encenam danças como que inicialmente a mulher dança só, mas ao longo da dança os homens se entregam a ela. Com a marcante influência espanhola observam-se danças pareadas, sapateadas e sensuais.

O capítulo 4 relata as superstições e religião, falando de mitos, presságios, pragas e malefícios, rezas de quebranto que, geralmente, mostram reminiscências africanas. A impressão que dá neste capítulo é que ocorre uma miscigenação de religiões afros e cristãs. São monoteístas e veem um caráter muito pessoal de Deus, que é acessível e possível de dialogar.

Finaliza falando sobre o curioso hábito dos apelidos que degeneram os nomes próprios, ficando apenas as alcunhas. O autor teve contato com homens que se chamavam Mijim–mijim, Pés de Rato, Trepadera,

Miudinho... Entre as mulheres conheceu Fefé, Zimbilim, Tindola, Pé de tomate, Coco verde...

A família é o ponto principal do capítulo 5 iniciando com o casamento dos jovens que é combinado entre seus pais e as festas que se seguem.

Na família cigana estão excluídas a poligamia, a promiscuidade e o incesto. É usual a intervenção paterna nos casamentos com contratos. Terminadas as negociações da união se comunica à família que vem dar os parabéns como parte da formalidade. Brinda-se e dançam.

Há um preceito particular que deve ser observado para consolidar o matrimônio, o "pano da virgindade", que deve ser mostrado à comunidade depois da primeira relação sexual.

É de extrema importância ter filhos; o parto feito em casa é acompanhado por cantos sagrados para suavizar os sofrimentos da mãe e desejar boa sorte ao que nasce. O primeiro banho da sorte é feito numa bacia, com água natural pura, objetos de ouro, essência ou pétalas de rosa branca.

A criança é banhada pela mãe, que pronuncia uma oração com dizeres especiais (oração de seus antepassados), em benefício protetor do seu bebê cigano. A escolha do nome do bebê é de vital importância para ele. Além do nome que será conhecido por todos, logo que a criança nasce sua mãe, ao tomá-lo nos braços, sopra em seu ouvido um nome que ficará em segredo com ela por toda a vida.

Para os ciganos todas as crianças existentes no mundo são partículas do Universo. Por isto participam de todos os rituais festivos e religiosos. Seus pais jamais os abandonarão para participar de festas. Elas os acompanham, em todos os eventos, independentemente de horários.

No capítulo 6 nos mostra as tradições neste momento último, a morte como continuação da vida é focada, de início faz uma comparação desta ocasião entre diversas crenças, a importância das curandeiras e as narrativas fúnebres acompanhadas de choros e gemidos exaltando o morto. Consagram no seu ritual funerário a lavagem do corpo. Quando se adocece é chamada uma curandeira para benzer e rezar. Quando se sabe que a morte está próxima a casa se enche de parentes e amigos. Antes de sair o enterro, juntam as roupas do morto, os pratos em que comia, a viola e as suas jóias.

O sétimo capítulo é resultado de um estudo das gírias e apelidos utilizados como uma forma de aproximação entre as pessoas, tratando também de suas características físicas e psicológicas analisadas pelo autor: "Qualquer lance menos bondoso da sorte os abate, considerando se desde logo irremediavelmente perdidos, desgraçados – Daí sua pusilaminidade, o abandono em que tem caído, a embriaguês a que se entregam para adormece-lhes pesadumes inatos." (pg. 67).

“Entre si não se exploram, protegem-se; não se difamam, exaltam-se; - tão francos, bem intencionados, caridosos.” (MELLO MORAES, 67).

Na segunda parte do livro estão as trovas ciganas. Falam sobre o destino e a morte. O *Novo Cancioneiro* está na terceira parte do livro, dividido em poesias líricas que falam sobre as flores, a vida e os amores; poesias elegíacas sobre a noite, as armadilhas da vida e a morte; e as poesias funerárias. O autor reserva a quarta parte do livro para o vocabulário, em que traduz aproximadamente 250 palavras.

Considerações finais

A respeito da obra de Mello Moraes, o livro possui falhas advertidas por Silvio Romero como superstições que o autor julgava serem ciganas, mas na verdade eram europeias. Há exageros como a referência que os ciganos fazem parte da miscigenação nacional assim como os negros, portugueses e índios. O livro não faz citações sobre nenhum tipo de costume alimentar. Nada que diminua seu valor histórico, tanto sua importância no período que foi escrito quanto hoje, como livro mencionado em diversas outras obras.

Como avanços da pesquisa de Mello Moraes, destaque a preocupação com o vocabulário, trovas e cancionário, a utilização de rica documentação e relatos de convivência; rezas e a vida de personagens. Obra fundamental para se iniciar os estudos sobre ciganos, pois abrange vários aspectos admiráveis como a convivência que o autor teve com os ciganos - a rigor as ciências do século XIX postulavam distância para um trabalho crítico, o que Mello Moraes ignorou. No contexto atual onde os estudos culturais ganham grande espaço, a releitura da obra dos folcloristas expõe um rico exercício de repensar como foram sendo construídas as imagens nacionais e as interpretações destes estudiosos.

Referências

Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva é Mestranda em Ensino de História pela UNICAMP.

BRESCIANI, Maria Stella. Londres e Paris no Século XIX: o Espetáculo da Pobreza. Tudo é História nº 52. 5ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1989.

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro; Ediouro, 1986.

CHINA, José B. d'Oliveira. Os Ciganos do Brasil – Subsídios Históricos, etnográficos e Linguísticos. São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 1936.

MORAES FILHO, Mello. Os Ciganos no Brasil e Cancioneiro dos Ciganos. São Paulo; Itatiaia, 1843.

MOTA, Atico Vilas Boas. Contribuição a História da Ciganologia no Brasil. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, pp.3-42. 1982.

ROMERO, Silvio. História da Literatura Brasileira tomo 4. Rio de Janeiro; José Olympio, 1943.

O OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO JAPÃO MEIJI (1868-1912)

Edelson Geraldo Gonçalves

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir a forma como era ministrada a disciplina de história no ensino básico japonês (ensino fundamental e médio) durante a Era Meiji (1868-1912) buscando entender quais eram os objetivos que se pretendia alcançar com seus conteúdos.

A principal fonte consultada para este estudo é o livro "Japanese Education" publicado em 1909 pelo matemático e educador Barão Kikuchi Dairoku (1855-1917), Ministro da Educação entre 1901 e 1903, Reitor da Universidade Imperial de Tóquio entre 1898 e 1901 e naquele momento Reitor da Universidade Imperial de Kyoto, cargo que assumiu em 1908 e manteve até 1912. Este texto é um detalhado testemunho do cenário educacional do Japão Meiji de 1868 a 1909 escrito por um indivíduo que foi tanto um ativo participante de sua organização quanto um interessado observador de seu desenvolvimento.

Outros documentos de apoio que podemos destacar são o preâmbulo da Lei Educacional de 1872 (Preamble (oseidssaresho) to the Fundamental Code of Education (Gakusei)) e o Rescrito Imperial para a Educação de 1890.

De maneira mais breve também serão citados testemunhos de estrangeiros que viveram e lecionaram no Japão deste período, e que, portanto, nos fornecem valiosas percepções das práticas e efeitos deste sistema de ensino do qual também participaram.

A Educação do Japão da Era Meiji

A Era Meiji se iniciou em 1868 como culminância de um processo de abertura do Japão, até então isolado da maior parte do mundo exterior, iniciado em 1853, com a chegada dos navios comandados pelo Comodoro Matthew Perry (1794-1858) dos EUA.

Para prevenir-se do destino de jugo e colonização naquele momento histórico imposto pelas potências ocidentais à China e outros povos da Ásia e da África os japoneses decidiram pela modernização do país, considerando-a como a única forma de garantir a independência nacional.

A Restauração Meiji foi o processo de derrubada do antigo regime japonês, o Shogunato; desde o início do século XVII sob o domínio da família Tokugawa; restituindo nominalmente o poder do Imperador, afastado efetivamente do comando do Império desde o início desse regime, em 1192.

Embora tenha conseguido evitar a colonização, o Japão foi forçado a aceitar uma série de tratados desiguais pelas potências ocidentais, fazendo com

que o governo Meiji definisse a superação desses tratados como seu principal objetivo [Gluck, 2015, p. 570].

Para isso o governo empenhou-se na rápida modernização do país, em todos os setores, incluindo indústria, forças armadas e educação, sendo justamente o novo sistema educacional e o uso que este fazia do ensino de história os temas principais que abordaremos a partir desse ponto.

Anteriormente, durante o governo dos Tokugawa, a educação da aristocracia guerreira, os samurais, era feita em escolas chamadas "Hanko" ou "Hangaku" (Escolas de Domínio) sob responsabilidade dos daimyo, os senhores de terras do Japão sob o Shogunato. Os plebeus educavam-se pelas "Terakoya" (Escolas dos Templos) originalmente criadas por iniciativas de monges budistas em seus templos, mas posteriormente também erguidas em outros lugares por iniciativas de indivíduos diferentes (samurais sem senhor, mulheres alfabetizadas, etc.) sendo que por fim o termo Terakoya passou a ser sinônimo de escola para plebeus. Também haviam as "Shijuku" (Escolas Particulares), localizadas nas cidades e que atendiam tanto samurais quanto plebeus que pudessem pagar por seus serviços, geralmente comerciantes [Duke, 2009, 11-25, 56-59].

Estas escolas permitiram que o Japão iniciasse a Era Meiji com 43% de alfabetização masculina e 15% de alfabetização feminina. Um índice alto segundo os padrões mundiais no período [White, 1988, p. 84].

No início da Era Meiji o governo abriu a todos os estamentos sociais as escolas dos samurais, que, no entanto, em função das poucas vagas só admitiam os estudantes mais talentosos. Contudo, após a dissolução do estamento social dos daimyo (responsáveis por essas escolas) e a devolução das terras do Japão ao Imperador em 1869 o governo iniciou a organização de um sistema moderno e centralizado de ensino, inaugurado em 1872 com a fundação de um Departamento de Educação e a promulgação da "Lei Educacional" (Gakusei) [Kikuchi, 1909, p. 66-68; Kikuchi, 1993, p. 51-52].

Este novo sistema educacional tinha como princípios a igualdade e a universalidade "sem distinções de classe, ocupação ou sexo" e dividindo o ensino em três níveis, o fundamental, o médio e o superior e contando com vários tipos de instituições nestes diferentes níveis [Kikuchi, 1909, p. 69, 73].

Esta primeira versão do sistema educacional do Japão Meiji, capitaneada pelo Ministro da Educação Tanaka Fujimaro (1845-1909) era inspirado principalmente nos sistemas educacionais dos EUA e da França, e nas palavras de Kikuchi [1909, p. 71] "o espírito do novo sistema parecia ser essencialmente utilitário, e não dava ênfase suficiente na educação moral e cultural".

Tal observação do Ministro Kikuchi é uma constatação de como se refletia na educação a orientação modernizadora ocidentalizante dos primeiros anos

da Era Meiji, em que buscou-se encorajar o individualismo e o liberalismo almejando uma mudança drástica nos hábitos tradicionais da população [Sansom, 1951, p. 378].

Kikuchi [1909, p. 67] comenta que após a abertura do primeiro colégio feminino em Tóquio, o Ministro Tanaka teria pedido a uma professora americana que foi contratada para lá lecionar a “não pensar em adaptar suas aulas para as japonesas, era para ensinar como se estivesse em casa”.

Esse fato exemplifica a ânsia ocidentalizante que marcava os governantes no início da Era Meiji, mas tal projeto seria abortado posteriormente, e na década de 1890 críticas a esta abordagem, escritas por dois educadores estrangeiros poderiam ser lidas. A primeira é de Basil Hall Chamberlain [2014, p. 107], para quem tal método de ensino foi ineficaz porque “seu passado [do Japão] foi vivido sob condições diferentes [...] A China é sua Grécia e Roma [...]”, acrescentando ainda que alusões compreensíveis “até os confins da Cristandade requerem um capítulo inteiro de explicações para fazê-las compreensíveis ao estudante japonês”.

Por sua vez Lafcadio Hearn [1895, p. 89-90] também teve uma percepção semelhante ao lecionar literatura de língua inglesa para alunos japoneses, constatando que qualquer sociedade não regida pelos princípios confucionistas parece ao estudante japonês “da ordem de um estado de vida pouco melhor do que o das aves do céu e dos animais do campo, [...] uma espécie de caos moral”. Acrescenta ainda que toda a realidade refletida na literatura ocidental apresenta ao estudante japonês “enigmas instigantes”.

Em meados da década de 1880 esses objetivos do governo foram revistos, constatando-se que tal política não estava surtindo os efeitos desejados para se alcançar o objetivo da superação dos tratados desiguais, e dessa forma, houve uma guinada conservadora na política japonesa, que passou a dar ênfase ao nacionalismo e a valorização das tradições pátrias [Buruma, 2003, p. 33-34].

O sistema educacional fatalmente acompanhou estas mudanças, e inicialmente sob a liderança do Ministro Mori Arinori (1847-1889) buscou inspiração no sistema educacional alemão, aplicando sua ênfase na moral (neste caso confucionista) e na disciplina para cumprir o objetivo de inculcar nos súditos do Império as virtudes centrais da lealdade ao Imperador e da piedade filial (virtude confucionista da reverência aos pais e superiores). Nessa nova fase as diretrizes educacionais deixaram de seguir a Lei Educacional de 1872 e passaram a acompanhar o “Rescrito Imperial para Educação” (Kyoiku ni Kansuru Chokugo) promulgado em 1890 [Duke, 2009, p. 2-6].

A História no Sistema de Ensino

Durante o período Tokugawa os conteúdos ensinados nas escolas eram distintos para os diferentes estamentos sociais, e também em relação ao sexo dos estudantes, sendo as artes marciais, a moral confucionista e os

clássicos literários chineses e japoneses a base do ensino dos samurais e o letramento somado a ensinamentos úteis às suas futuras profissões a base do ensino plebeu. Para as meninas dos diferentes estamentos o ensino também era distinto, sendo os ofícios domésticos (como a costura e a jardinagem) prioritários para as plebeias e conhecimentos literários, artísticos e cerimoniais transmitidos às moças das famílias aristocráticas [Bacon, 1902, p. 38-47; White, 1988, p. 87-88].

A partir de 1872 um currículo moderno passou a ser aplicado, não fazendo mais distinção social quanto ao conteúdo, e mantendo ainda alguns elementos tradicionais, como os clássicos literários sino-japoneses e o treinamento em ofícios distintos para meninos e meninas, embora a base do ensino fosse comum [Kikuchi, 1909].

Dessa forma, além das literaturas da China e do Japão e do estudo da língua chinesa o currículo incorporou conteúdos como: línguas estrangeiras ocidentais (principalmente o inglês), história, geografia, moral, matemática, ciências naturais, música, etc.

Especificamente na disciplina de história no nível de ensino fundamental os conteúdos concentravam-se na História do Japão, dando ênfase às biografias dos imperadores e abarcando toda a história indo da antiguidade japonesa, passando pela chegada dos primeiros ocidentais no século XVI e concluindo com os acontecimentos recentes (Restauração Meiji, Tratado Anglo-Japonês e as guerras do Império contra a China e a Rússia) [Kikuchi, 1909, p. 181-182].

No Ensino Médio os conteúdos eram bem amplos, divididos entre os cinco anos que compunham este nível de ensino, sendo esperado que cada estudante o concluísse antes dos dezoito anos. Ao final da Era Meiji, de forma geral os conteúdos davam ênfase a História do Japão e a "História do Oriente" (sobretudo da civilização chinesa), somando-se a estas a "História do Mundo" dividida da seguinte forma: História Antiga (abrangendo a antiguidade do Oriente Próximo e a greco-romana), História Medieval (começando pelas migrações germânicas ao território romano até a formação dos estados nacionais europeus) História Moderna (indo das Grandes Navegações ao Iluminismo) e "História Recente" (indo da Revolução Francesa ao imperialismo do século XIX) [Kikuchi, 1909, p. 228-229].

Contudo, apesar de todo o conteúdo geral o foco na história do Japão era enfatizado, sendo por exemplo mandatórias as abordagens da descoberta da existência do Japão por Marco Polo no conteúdo de História Medieval e a posição do Japão nas relações internacionais do século XIX no conteúdo de História Recente [Kikuchi, 1909, p. 228-229].

Com estes conteúdos pretendia-se "fazer os garotos obterem claras noções sobre a evolução e as mudanças na sociedade, ascensão, declínio e queda dos estados" [Kikuchi, 1909, p. 230].

Foi, no entanto, sob o projeto conservador do Ministério da Educação que a história começou a ter um peso especial na formação dos alunos, uma vez que seus conteúdos eram usados como apoio para a doutrinação moral, buscando nos eventos e nos personagens da história virtudes edificantes que deveriam ser incorporadas pelos súditos do Império.

Segundo o Ministro Kikuchi [1909, p. 230] busca-se ensinar “sobre os feitos dos grandes homens, seu caráter e ações [...] tendo em vista o cultivo dos sentimentos morais nos garotos”. E especificamente nos conteúdos de história do Japão os alunos deveriam aprender “os contornos do estabelecimento do Império” a “continuidade da dinastia imperial” as “ilustres obras dos sucessivos imperadores” assim como “os feitos dos leais, dos bons e dos sábios”, a “origem e progresso da civilização [japonesa]” e “suas relações com países estrangeiros” [Kikuchi, 1909, p. 181].

Essa abordagem da história é conhecida como “magistra vitae”, também presente ao longo da história da instrução historiográfica no Ocidente (inclusive no processo brasileiro de modernização) tendo o entendimento de que sobre “o que nós mesmos não podemos vivenciar, devemos recorrer a experiência dos outros” [Koselleck, 2006, p. 42] neste caso específico aos ensinamentos morais do passado, através dos exemplos de heróis nacionais como Yamato Takeru, Sugawara Michizane, Kusunoki Masashige e outros [Ferro, 1983].

Segundo os objetivos utilitaristas da Lei Educacional de 1872 os conhecimentos escolares deveriam ser “aplicáveis a vida”, para se conseguir sucesso na mesma [Preamble (oseidssaresho) to the Fundamental Code of Education (Gakusei), 2006, p. 120], mas com o plano educacional de 1890 buscava-se algo diferente. Nas palavras do Ministro Mori Arinori: “A Educação no Japão não busca criar pessoas talentosas nas técnicas das artes e ciências, mas sim manufaturar as pessoas requeridas pelo Estado” [apud Smith, 1997, p. 75].

Segundo Marc Ferro [1983, p. 237-238] o ensino de história no Japão Imperial, a exemplo da França pós-revolucionária tinha o objetivo de auxiliar na construção da identidade nacional, não tendo compromisso de ensinar a história como realmente ocorreu (uma ambição comum dos historiadores da época), mas sim “forjar o patriotismo e identificar a população com a política de seu Imperador”. Como afirmam Axel Schneider e Stefan Tanaka [2011, p. 503] a história era a essa altura uma disciplina que buscava ajudar a “definir o Japão e os japoneses”.

A Moral Almejada

A história foi do ano de 1890 até 1945 uma disciplina que em conjunto com a geografia a moral e a língua e literatura japonesas formavam a educação sobre o que se chamava de “Kokutai” [Corpo Político], “a visão que se deve ter da Nação, de sua essência, do seu passado” [Ferro, 1983, p. 238], ou mais especificamente “a própria essência do que faz do Japão uma “nação”” [Doak, 2007, p. 41].

De uma maneira geral a educação moral buscava promover os valores da piedade filial e da lealdade ao Imperador [Kikushi, 1909, p. 102]. De forma mais específica no ensino fundamental a educação concentrava-se nos seguintes valores: obediência aos mais velhos, afeição, amizade, frugalidade, diligência, modéstia, fidelidade, coragem e patriotismo [Kikushi, 1909, p. 150].

Para a instrução em tais valores aconselhava-se que os professores fizessem uso de “sábias máximas, provérbios e contos de bons feitos, que as crianças deveriam saber de cor” [Kikushi, 1909, p. 150].

No ensino médio os objetivos morais específicos concentravam-se na saúde (valorizando exercícios físicos e comedimento na alimentação), nos estudos (zelo e perseverança), na amizade (respeito, gentileza e reciprocidade), além da reafirmação de valores já trabalhados de forma específica no ensino fundamental (piedade filial, lealdade, coragem, etc.). E para a transmissão desses valores mais uma vez deveriam ser evocados os exemplos de bons feitos do passado e máximas de sabedoria [Kikushi, 1909, p. 217-220].

Estes eram os valores gerais transmitidos a todos os alunos, contudo a esses ainda eram somados valores específicos direcionados às alunas, sendo as virtudes da castidade e da modéstia elencados especificamente no ensino fundamental e “conduta e maneiras” (boas maneiras, cortesia e dignidade) somados a “assuntos do lar” (cuidados com o lar, economia doméstica, cuidados com crianças e idosos, noções de enfermagem, culinária, costura) no ensino médio, visando preparar mulheres que teriam o lar como sua preocupação central [Kikushi, 1909, p. 150, 277-278].

Tendo em mente o programa moral descrito acima podemos agora citar o Rescrito Imperial para a Educação [2008, p. 121], o documento central do projeto educacional pós 1890, que evoca da seguinte forma os súditos japoneses:

“[...] sede filiais com os vossos pais, afetuosos com os vossos irmãos e irmãs; como maridos e mulheres, sede harmoniosos, como verdadeiros amigos; comportai-vos com modéstia e moderação [...] respeitai sempre a Constituição e observai as leis; em caso de emergência, oferecei-vos corajosamente ao Estado; e, assim, guardai e mantede a prosperidade do Nosso Trono Imperial, tão antigo como o céu e a terra.”

Podemos perceber claramente como a moral evocada neste trecho se encontra presente nas metas morais que citamos anteriormente, para as quais o ensino de história seria um instrumento de apoio, oferecendo um repertório de fatos e heróis do passado que deveriam ilustrar o valor de tais preceitos morais.

Com estes valores o sistema educacional japonês pós 1890 buscava promover aquilo que Ian Buruma [1984, p. 200-201] chama de “samuraização” da nação, ou seja, a doutrinação da população em um

código de conduta (o Bushido ou “caminho do guerreiro”) que pretensamente seria seguido pelo estamento samurai do Japão pré-moderno (ou seja, uma “tradição inventada” nos termos de Eric Hobsbawm [2002, p. 9]) e que estava sendo transformado no ideal de comportamento dos súditos do Império, almejando promover a lealdade ao Imperador e a disposição ao sacrifício em pessoas de todas as origens sociais.

Conclusão

Em resumo podemos concluir que o objetivo pretendido com o ensino da disciplina “história” na educação básica japonesa (ensinos fundamental e médio) da Era Meiji, era a promoção dos valores morais pelos quais o governo pretendia doutrinar sua população, inicialmente valores liberais e ocidentais, no projeto educacional de 1872, e posteriormente valores conservadores e nativos, no projeto educacional de 1890.

Referências

Edelson Geraldo Gonçalves é Doutor em História Social das Relações Políticas pela UFES e atualmente Pós-Doutorando pela mesma instituição, bolsista PROFIX/FAPES.

Mail: edelsongeraldo@yahoo.com.br

BACON, Alice Mabel. Japanese Girls and Women. Boston, Nova York: Houghton Mifflin, 1902.

BURUMA, Ian. Behind the Mask: On Sexual Demons, Sacred Mothers, Transvestites, Gangsters and other Japanese Cultural Heroes. Nova York: Meridian, 1984.

BURUMA, Ian. Inventing Japan: 1853-1964. Nova York: Modern Library, 2003.

CHAMBERLAIN, Basil Hall. Things Japanese: Notes on Various Subjects Connected With Japan. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DUKE, Benjamin. The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872-1890. New Brunswick, Nova Jersey e Londres: Rutgers University Press, 2009.

DOAK, Kevin M. A History of Nationalism in Modern Japan: Placing the People. Leiden, Boston: Brill, 2007.

FERRO, Marc. A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. São Paulo: Ibrasa, 1983.

GLUCK, Carol. Japan's Modernities. in: EMBREE, Ainslie. T; _____. Asia in Western and World History, p. 561-593. Nova York: ME Sharpe, 2015.

HANE, Mikiso. Breve Historia de Japón. Madri: Alianza Editorial, 2013.

HEARN, Lafcadio. Out of the East: Reveries and Studies in New Japan. Boston: Houghton Mifflin and Company, 1895.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. in: Hobsbawm, Eric; RANGER, Terence. A Invenção das Tradições, p. 9-23. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KIKUCHI, Dairoku. Japanese Education: Lectures Delivered in the University of London. Londres: John Murray, 1909.

KIKUCHI, Kanji. El Origen del Poder: Historia de Una Nación Llamada Japón. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1993.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: Contribuição a Semântica dos Tempos Históricos. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

PREAMBLE (OSEIDSSARESHO) TO THE FUNDAMENTAL CODE OF EDUCATION (GAKUSEI). in: DE BARY, WM Theodore; GLUCK,Carol; TIEDEMANN, Arthur E. Sources of Japanese Tradition: Volume two, part two, p. 95-96. Nova York: Columbia University Press, 2006.

RESCRITO IMPERIAL PARA A EDUCAÇÃO. in: HENSHALL, Kenneth. História do Japão, p. 120-121. Lisboa: Edições 70, 2008.

SANSOM, George. The Western World and Japan: A Study in the Interaction of European and Asiatic Cultures. Nova York: Alfred A. Knopf, 1951.

SMITH, Patrick. Japan: A Reinterpretation. Nova York: Pantheon Books, 1997.

SCHNEIDER, Axel; TANAKA, Stefan. The Transformation of History in China and Japan. in: MACYNTIRE, Stuart; MAIGUASHCA, Juan; PÓK, Attila. The Oxford History of Historical Writing: Volume 4 1800-1945, p. 491-519. Nova York: Oxford University Press, 2011.

WHITE, Merry. O Desafio Educacional Japonês: Compromisso com a Infância. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO A CERCA DOS QUILOMBOS NO PARANÁ: O CASO PAIOL DE TELHA

Edson Willian da Costa

No estado Paraná encontram-se inúmeras comunidades quilombolas, todas estas com suas particularidades, e diferentes formas de organização social. As discussões sobre comunidades remanescentes nas escolas, em alguns momentos apresentam visões lacunares a respeito da temática, as características atribuídas as comunidades em grande parte são singulares, “comunidade quilombola” e não sobre “comunidades quilombolas”, e é em relação a este ponto que buscaremos apresentar as características de uma determinada comunidade em especial, a diferenciando das demais, e mostrando a pluralidade das comunidades quilombolas no estado do Paraná, reforçando a importância da temática no ensino de história da África e da cultura afro brasileira nas escolas, bem como a importância da lei 10.639 que a partir de 2003 torna obrigatório o ensino desta temática nas escolas. A comunidade a ser abordada é a Invernada Paiol de Telha, que segundo Cararo (2016) a comunidade se constituiu nas regiões onde hoje estão localizados os municípios de Guarapuava, Pinhão e Reserva do Iguaçu.

“Com o intuito de atrair novos povoadores e expandir a ocupação territorial dos Campos de Guarapuava, desenvolvendo economicamente a região, o Capitão Antônio da Rocha Loures, responsável pela administração do povoamento, passou a conceder novas concessões de terras, com autorização real, mesmo após o sistema de sesmarias ter sido suspenso por ordem do príncipe Regente D. Pedro, em julho de 1822.” (CARARO, 2016, p. 83)

Neste período as terras estavam sendo concedidas para que o desenvolvimento agrícola adquirisse novas proporções no estado. No momento é concedida uma faixa de terra que corresponde as regiões já mencionadas, onde foi nomeada como Fazenda Capão Grande, terras concedidas a Manoel Ferreira dos Santos e sua esposa Balbina Francisca de Siqueira, com a intenção de instalar-se no local uma fazenda de criação.

Bem sabemos que neste período a mão de obra utilizada para o desenvolvimento de uma propriedade, era a escrava, mostrando o quão foi difundida a escravidão no Paraná. Na fazenda Capão Grande, segundo Cararo (2016) não foi diferente, quando Balbina e Manoel Ferreira receberam a concessão das terras, logo providenciaram escravos para o desenvolvimento da propriedade, contabilizando assim, segundo a autora onze escravos adquiridos por Manoel Ferreira e mais dois adquiridos por Balbina após a morte de Manoel. A mão de obra escrava foi muito difundida neste período para o desenvolvimento das fazendas de criação.

No período eram comum as fugas dos escravizados das fazendas, diante das condições desumanas que estavam submetidos a melhor alternativa para sobrevivência e uma melhor condição de vida era através da fuga. Na

fazenda de Manoel Ferreira e Balbina estas fugas não eram tão frequentes, pois aos escravos foram feitas propostas em relação ao seu bom desempenho no cumprimento das tarefas na fazenda. Manoel Ferreira estabeleceu acordos com seus escravos, a eles a liberdade foi prometida após a morte de Manoel, caso desenvolvessem bom desempenho nas tarefas da fazenda.

“Esse gesto efetuado por Manoel e, posteriormente por Balbina, em cujo testamento redigido em 1860, reafirma a vontade do marido e concede a liberdade aos onze escravos nominados por ele, e para mais dois adquiridos por ela após seu falecimento, mostra que alguns escravos conseguiram estabelecer um bom relacionamento com seus senhores, mesmo tendo que cumprir os requisitos impostos pelos mesmos para poderem gozar de sua liberdade. Entretanto Balbina foi além do simples cumprimento da vontade de Manoel, ela deixa para o grupo composto de treze libertos, uma área de terra que pertencia a sua fazenda, para que os mesmos tivessem onde morar com suas famílias, após receberem a liberdade: A Invernada Paiol de Telha.” (CARARO, 2016, p.85).

Diante disso não se pode naturalizar este processo, pois como apontam as análises, o recebimento das terras por parte de seus senhores se deu por seu bom desempenho na fazenda, porém não se pode descartar hipóteses de que estes escravos não eram submetidos a castigos físicos. Esta é uma questão a ser pensada, sobre tal, ainda não sabemos, pois este caso sempre foi tratado como um processo natural de recebimento de terras por bom comportamento e desenvolvimento na propriedade.

Como já ajustado entre Balbina e Manoel a liberdade do grupo de escravos diante de sua morte, a atitude se concretiza após o ocorrido. Logo após a morte de Manoel e posteriormente a de dona Balbina os escravos ficam como donos da propriedade, e ali se organizam dando continuidade as tarefas rotineiras da fazenda. Segundo Cararo (2016) as famílias da propriedade eram pequenas, ou seja, eram poucas pessoas para administrar uma vasta propriedade, mas diante disso os moradores da região organizaram uma forma de trabalho comunitário, uns auxiliavam os outros com os afazeres da fazenda, sejam estes de trabalho na roça, e até para construir casas para seus vizinhos. O sistema continua sendo praticado no decorrer dos anos sob o nome de puxirão.

“Muitas vezes, o puxirão era organizado sem o conhecimento do dono da roça chamando-se então surpresa. Conhecedores das dificuldades enfrentadas por algumas famílias na execução de suas tarefas agrícolas, um grupo de parentes combinava um puxirão. Algumas vezes anunciavam suas intenções, informando a algum membro da família que receberiam ajuda, o que significava que este deveria oferecer alimentos aos participantes da surpresa. Tal dia, contam os informantes, nós vamos ajudar fulano, ele que faça quirela com frango, mate um porco pra comer.” (HARTUNG, 2004, p. 38)

Neste período na região de Guarapuava encontrava-se o coronel Pedro

Lustosa de Siqueira, indivíduo este que foi responsável pela desanexação de grande parte do território da fazenda Capão Grande. Segundo Cararo (2016) sessenta e cinco por cento das terras pertencentes a comunidade remanescente foi desanexada da fazenda, pois o gado pertencente a Pedro Lustosa já estava no território há algum tempo. Quando os donos da fazenda perceberam a grande perda da área, já era tarde demais. Por volta de 1875 os libertos promoveram uma ação junto ao governo provincial em relação a Pedro Lustosa, mas já se tinha passado muito tempo em relação ao ocorrido e o processo foi arquivado.

“Após a posse, pelos negros, das terras doadas por sua benfeitora, iniciou-se por parte de Pedro Lustosa, a mudança do marco das terras para diminuir a área doada por Dona Balbina aos escravizados, num lento processo de expropriação. Maria Luiza Abibe, também filha de escravizados, disse em depoimento declarado em cartório que teve contato com a história aos 15 anos de idade, e que ouviu de seu bisavô (um escravizado não herdeiro de terras) quinze dias antes de sua morte que a mando do coronel Pedro Lustosa haviam tirado os marcos que faziam divisas com a fazenda de torres com a Invernada Paiol de Telha (antiga fazenda Capão Grande).” (SENE, 2008, p.50).

Com a perda de grande parte da propriedade, os libertos decidiram organizar as famílias, e cada família ficaria com uma determinada região para que supostamente esta medida ajudasse na recuperação da propriedade. Para a regulamentação das terras os moradores procuram órgãos governamentais, João Ribeiro Pinto um comerciante da região com a autorização dos moradores daria início a regulamentação da propriedade. A regulamentação não ocorre como o combinado, o comerciante forja uma escritura, onde no documento consta que os moradores vendem a ele grande parte da propriedade, e “Daquela data em diante, portanto metade do território da Invernada Paiol de Telha (1.600 hectares ou 8000 alqueires) deixava de ser dos moradores” (CARARO, 2016, p.91)

Após este golpe aplicado a comunidade Paiol de Telha as terras que estavam em posse do comerciante foram vendidas a terceiros. Logicamente estas pessoas que compraram as terras queriam utiliza-la, sem levar em consideração as famílias que ali residiam, e como consta foram brutalmente enganadas. As famílias que ali residiam permaneceram no local como ato de reivindicação de suas terras, reforçando o processo de resistência, pois como falado as famílias foram brutalmente enganadas em relação a legitimação de sua propriedade.

Neste período começam grandes conflitos entre os residentes da propriedade e os “donos” das terras, com isso as famílias são ameaçadas para deixar o local.

“O delegado Oscar, então proprietário das terras, tratou de usar de seu cargo e influencia para coagir e ameaçar as famílias para conseguir que elas desocupassem as terras, que estavam sendo negociadas com uma cooperativa da região, a Cooperativa Agraria.” (CARARO, 2016, p. 91).

Para Sene,

“Oscar Pacheco transferiu o direito e posse sobre a terra para a Cooperativa Agraria Mista de Entre Rios. Para tanto, repassou documentos forjados para os representantes da cooperativa. Entre os negros era comum a ideia de que “(...) a Cooperativa percebeu a confusão que envolvia a negociação e não efetivou o pagamento, requerendo o usucapião, em 1891. Em 1975, Domingos Guimarães, ultimo morador que resistiu a expulsão, sobreviveu a um atentado, que segundo ele, foi desencadeado por jagunços da cooperativa. Domingos sobreviveu, mas foi obrigado a sair da área em função de constantes ameaças. Os descendentes procuraram apoio judicial. Contrataram o advogado Jacinto Simões para defende-los. No entanto, Jacinto teve de abandonar a ação sob a alegação que sofreu pressões e ameaças, tendo inclusive, de vender o próprio escritório de advocacia. Envolver-se no assunto implicaria em perseguições de naturezas distintas.” (SENE, 2008, p. 53)

Diante disso as famílias são obrigadas a sair da propriedade, pois como mencionado são ameaçadas e agredidas fisicamente para que desocupem logo o território que então seria destinado a uma Cooperativa. As famílias saem da propriedade sem nenhuma condição para se manter.

É possível a partir disso compreender o movimento de resistência da comunidade Paiol de Telha, comunidade está que foi humilhanamente enganada no passado, e trava grandes lutas judiciais para reivindicar seu direito sobre as terras que lhe foram retiradas. As lutas sobre a posse das terras é resultante do período em que as famílias tomam conhecimento sobre a perda da propriedade e que podem ser vistas até os momento atuais.

O movimento de resistência quilombola na Invernada Paiol de Telha vem tomando grandes proporções nos momentos atuais, à justiça que tanto negou o direito as terras a comunidade, vem tomando novas medidas em relação a este território, diante das reivindicações. Com o decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003 assinado pelo ex presidente Lula, houve uma regulamentação em todo o território nacional para a identificação, delimitação, reconhecimento e titulação das terras que foram ocupadas por pertencentes dos quilombos. Isso tudo é feito pelo Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) órgão responsável pela delimitação destas terras.

Porem esse decreto passou por um sério ataque onde foi necessário ser revisto e julgado sobre sua constitucionalidade pelo STF (Supremo Tribunal Federal).

“A ação movida pelo Democratas (DEM) tramita no Supremo, desde 2004, quando os partidários defenderam que só seriam comunidades quilombolas aquelas formadas antes da Lei Áurea, em 1888. Para a Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão responsável pela identificação e certificação desses

territórios, quilombolas são os grupos étnico-raciais com trajetória histórica própria, que respeitam sua ancestralidade negra e têm relação com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2018)

Sendo que o quilombo Paiol de Telha seria afetado por tal decisão, então foi julgado em 8 de fevereiro de 2018 o caso. A ministra Rosa Weber votou pela improcedência da ação, sendo acompanhada pelos ministros Fachin, Barroso, Fux, Celso de Mello e Cármen Lúcia.

Diante disso podemos analisar como se consolidou a luta da Comunidade Paiol de Telha, mostrando suas particularidades e organização político social, compreendendo a importância desta temática diante da lei que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro brasileira, e também as transformações atribuídas ao próprio conceito de quilombo, que segundo Mattos (2005-2006) os chamados novos quilombos não são necessariamente constituídos por escravos fugitivos, podem ser constituídos pela formação de um campesinato constituído por escravos libertos e seus descendentes, no contexto da desagregação da escravidão e de sua abolição no Brasil.

A temática abordada torna-se algo de extrema importância a ser trabalhada nas escolas juntamente aos estudantes. Junto a formação dos quilombos, bem como o próprio conceito a ser trabalhado reforçam a importância da história regional nas discussões a respeito da temática. Através destas abordagens será possível que os estudantes compreendam a relevância da história regional, como da cultura afro brasileira e como a escravidão foi difundida no estado do Paraná.

Referências

Edson Willian da Costa acadêmico do curso de História na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

BRASIL, Diretrizes curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana, Brasília, 2004.

CARARO, Adriana Ribas Adriano. A Invernada Paiol de Telha e a nova legislação quilombola (1975-2015): A constituição da comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha a partir do decreto Nº4.887/2003-(2005-2015) Dissertação (Mestrado em cultura e identidades- área de concentração: História, cultura e identidades) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

HARTUNG, Miriam Furtado. O sangue e o espírito dos antepassados: escravidão, herança e expropriação no grupo negro Invernada Paiol de Telha. Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das comunidades dos quilombos: Memórias do Cativo e Político, REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 104-111, dezembro/fevereiro 2005-2006.

Quilombolas se unem em defesa do decreto N° 4887/2003.
Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/archives/13843>>
Acessado em 20. Jun. 2018

SENE, Roberto Revelino. Caso Paiol de Telha: Uma História dos descendentes de Negros escravizados frente a expropriação de terras em Guarapuava, PR. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais aplicadas) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

O FUTURO DO ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL: ANTIGOS PROBLEMAS, NOVOS DESAFIOS

Eduardo Gomes da Silva Filho

Considerações Iniciais

O presente texto pretende apresentar algumas discussões pertinentes ao ensino da temática indígena no Brasil, sobretudo no que diz respeito às questões relacionadas aos antigos e novos dilemas. Não tenho com isso a pretensão de apresentar uma suposta fórmula mágica, para situações que requerem discussões e reflexões muito mais profundas, contudo, acredito que algumas ideias apresentadas neste texto, poderão causar reflexões pertinentes em discentes, docentes, pesquisadores e público em geral, se isso acontecer, meu papel já estará parcialmente cumprido.

Percalços da Lei

Embora vários docentes orientados pela Lei 11.645/08 já desenvolvam atividades em sala de aula com a temática indígena, os desafios que se apresentam estão apenas no início. Isso pode ser entendido sob dois aspectos importantes, o primeiro a partir da educação básica formal, onde crianças e adolescentes indígenas precisam se adaptar ao mundo do branco. Já no segundo, o desafio é ainda maior, pois parte do próprio modo de vida tradicional.

A esse respeito, Roberto Cardoso de Oliveira (1964), nos ajudou a entender um pouco dessa complexa situação, quando ele analisou o caso dos índios Tikuna na região do Alto Solimões no Amazonas. Partindo deste pressuposto, urge salientar, o imprescindível papel da Antropologia para o entendimento de tais questões, sejam elas do ponto de vista tradicional, jurídico e, principalmente, com o imbricamento histórico.

Questões do Tempo

Mas cabe ao historiador o papel de analisar e tentar dar um significado a essa relação passado, presente e futuro. Isso nada mais é do que o poderíamos chamar de uma história dos conceitos. Sobre isso, corroboro com a ideia de Reinhart Koselleck (2006), que nos aponta para uma análise semântica a partir das experiências.

Isso pode ser compreendido, tendo como base algumas inferências do próprio autor, como podemos observar seguir, “[...] entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um tempo histórico” (KOSELLECK, 2006, p. 16). Não obstante, Paul Ricoeur (2007), nos faz refletir sobre tais premissas, tomando como aporte questões relacionadas à memória, experiência, narrativa e tempo.

Quando eu recorri a tais pressupostos teóricos para compreensão desses conceitos, a intensão além de interpretá-los, é trazê-los à luz do tempo presente, porém, com um cuidado redobrado para não cometer o pecado do anacronismo.

Dito isto, volto-me agora à problemática da construção desta teia, para tentar elucidar ao leitor alguns pontos que por ora apresento-lhes, tomei a liberdade de recorrer a Michel De Certeau (1982), desta feita, lhe parafraseando em sua operação historiográfica, à medida em que o autor explicita a necessidade de trabalhar de maneira significativa a relação entre teoria e prática, além de discorrer sobre isso no cotidiano.

Portanto, para entendermos determinados conceitos, principalmente os que estão relacionados à história indígena (mas também que é eficiente para outras categorias de análises). O historiador deve ter a dimensão da importância da parceria com a Antropologia, além das noções conceituais, teóricas e metodológicas citadas acima.

O Índio não é o Problema

O índio nunca causou problema algum! Resolvi começar este parágrafo com essa frase, para alertá-los sobre a maneira que determinados veículos de comunicação se referem aos povos tradicionais. Todavia isso ocorre desde os tempos coloniais, como bem sabemos.

Portanto, faz-se necessário a ampliação dessa visão e o aprofundamento dessa questão, pois os povos indígenas não são "causadores de problemas", o que existe de fato é uma "questão indígena", que deve ser amplamente discutida pelas autoridades competentes e sociedade civil, tendo como condição primordial o respeito às lideranças e a autodeterminação dos mesmos.

Ensino da Temática indígena e Protagonismo

Eu poderia entrar aqui no mérito de muitas questões, pois esse assunto abre um leque de possibilidades, contudo, volto-me agora a questão central da discussão que me proponho a fazer nesse breve texto, voltada para o ensino da temática indígena. Após alguns anos de análises e pesquisas, irei apresentar-lhes alguns avanços significativos acerca do tema.

Não pretendo por ora incluir-me neste seleto grupo, apesar de também investigar e me interessar por essas questões, meu objetivo é evidenciar aqui tanto autores que já se debruçaram no assunto com uma maior propriedade, quanto os excelentes autores indígenas, que brilhantemente conseguem evidenciar com maestria e autonomia a situação em que se encontra o ensino da história indígena.

Iniciarei me debruçando brevemente pela obra da Professora Luísa Tombini Wittmann (2015), ao passo que concordo com o seu ponto de vista quando ela "[...] revela o desconhecimento de nossa sociedade sobre a própria história" (WITTMANN, 2015, p. 9). Infelizmente essa percepção em grande parte se aplica ao tanto ao passado, quanto ao presente, no que se refere à maneira como equivocadamente os povos indígenas foram "tratados" (perseguidos, aprisionados, escravizados, entre outras barbaridades), e representados, na maioria das vezes como indolentes, aparecendo na Literatura, na própria história e irresponsavelmente nos livros do MEC desta forma.

Porém, com a reformulação de parte da nossa obsoleta legislação educacional, sobretudo a partir da década de 1990 com a implantação da LDB (Lei 9.394/96), novos paradigmas surgiram, que proporcionaram avanços plurais nesta área específica, como podemos observar no caso da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. É a partir daí que termos como “pluralidade e diversidade” começaram a ser agentes norteadores do novo PCN, isso de fato acabou contribuindo muito para a criação das Leis 10.639/03; 11.645/08 e 12.288/10.

No entanto, a preocupação com o ensino da temática indígena é anterior a década de 1990, um dos percussores foi Bartolomeu Melià (1979), que já nos chamara a atenção naquela época para importância e o impacto que a educação indígena poderia proporcionar à sociedade nacional nas próximas décadas. Esse debate se aprofundou com nomes de peso que discutiram o ensino da história indígena no cenário nacional, como nos casos de Aracy Lopes da Silva, na década de 1990 e em uma fase mais atual, com o Prof. Dr. Edson Hely Silva (UFPE) e Prof. Dr. Mauro César Coelho (UFPA).

Essas discussões foram trazidas mais recentemente para o universo da sala de aula pelo próprio Edson Silva (2015), a partir de uma experiência de pesquisa, desenvolvida por ele e por uma orientanda sua do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da UFPE, entre os anos de 2011 e 2013. O objetivo principal foi analisar como o índio é representado nos livros didáticos do MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De fato, isso também me causa bastante inquietude, não só pela forma em si que ocorre essa representação, como se o indígena fosse apenas “um elemento exótico e subserviente” tal como por vezes ele sempre aparece. Mas urge a necessidade para o historiador de evidenciar justamente o contrário disso, exaltando o protagonismo, a resistência e autodeterminação dos povos tradicionais.

Por outro lado, quando passamos a observar este protagonismo emergente a partir da ação dos próprios índios, descortinou-se uma série de autores que evidenciam em suas pesquisas e trabalhos as suas vivências, experiências e apontam para a valorização de uma etno-história, com ênfase em diversos aspectos da cultura do seu próprio povo, trazendo à tona além do ensino, questões relacionadas à cosmogonia, cosmologia, identidade e parentesco.

Sobre a leva dessas novas lideranças e autores, podemos destacar nomes como: Gersem José dos Santos Luciano (do povo Baniwa), Davi Kopenawa (do povo Yanomami), Ailton Krenak e Daniel Munduruku, responsáveis em grande parte, pelo sucesso que a nova história indígena vem alcançando no que se convencionou chamar de “História Indígena do Tempo Presente”.

Entre Paul Veyne e John Monteiro

Aparentemente essa relação do subtítulo acima que eu lhes apresento pode parecer aos olhos mais atentos um possível “ato falho” da minha parte, no

entanto, no caso do primeiro autor, apenas o utilizo como paráfrase, e tomo-lhe emprestado de forma genérica o título de um dos seus mais conhecidos livros, chamado: "Como se escreve a história" (1983) [1971]. A minha ousadia vai mais além e inverte o sentido da frase, colocando uma interrogação no final e acrescento alguns elementos para finalmente fazer a analogia necessária que eu tanto queria, senão vejamos: "Como se escreve a história indígena"? Como se escreve essa história indígena a partir da visão dos próprios índios?

Para responder esta pergunta eu recorrerei ao segundo autor acima que vos apresento, trata-se de John Manuel Monteiro, que durante a sua trajetória nos deixou um legado superlativo na História, na Antropologia e na Etno-História. Nos possibilitando assim compreendermos o lugar e o papel do índio ao logo desses mais de cinco séculos de história. A esse respeito ele comenta:

"Este quadro vem mudando graças ao esforço crescente – sobretudo de antropólogos, porém também de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas – que tem surgido em anos recentes em elaborar aquilo que podemos chamar de uma "nova história indígena". Deve-se observar, de imediato, que o tema não é nada novo nem para a historiografia, que desde o século XIX enfocou o índio Tupi como matriz da nacionalidade, nem para a etnologia indígena, que construiu uma parte importante de seu edifício nos alicerces colocados por Alfred Métraux e por Florestan Fernandes, que se valeram das fontes escritas nos séculos XVI e XVII para elaborarem sofisticados modelos para as sociedades tupi-guaranis". (MONTEIRO, 2001, p. 7).

É válido salientar, que os apontamentos que foram levantados na obra de John Monteiro, me levaram a refletir acerca da importância da valorização dessa etno-história.

Impressões, Experiências e Lembranças de um Historiador Etnólogo

Aqui tomarei à liberdade de colocar um pouco das minhas impressões sobre tema, haja vista que antes disso, procurei evidenciar ao longo do texto autores indígenas e não-indígenas que dispõem de uma maior envergadura no tema do que eu, apesar de parecer pretencioso da minha parte esse tipo de autoclassificação que me refiro acima, mas a minha intenção é apenas passar alguns relatos de experiências e lembrar outros tantos momentos que tive ao longo desta jornada.

Após às devidas justificativas, retorno ao tema principal, e faço como dissera João Pacheco de Oliveira (2004) "A viagem da volta", para o ano de 2010, quando comecei a aprofundar minhas leituras e pesquisas na história indígena e do indigenismo. O pontapé inicial, deu-se na Universidade Federal de Pernambuco, à época, tive os primeiros contatos com vários textos clássicos, ainda como aluno especial do Mestrado em História, em uma disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Edson Hely Silva.

O primeiro contato de fato que tive com um povo indígena, foi a partir de uma visita que fizemos neste mesmo ano de 2010 à Serra do Ororubá, no município de Pesqueira-PE, onde habita o povo Indígena Xukuru. Lá tive a oportunidade após a autorização das lideranças, de visitar o túmulo do Caciue Chicão, morto por causa de conflitos fundiários.

Essa experiência me marcou muito, e a partir dali, debruicei-me com afinco na pesquisa da história indígena do tempo presente, soma-se a isso, outras experiências exitosas junto aos índios Sateré Mawé no Amazonas, Tikuna, também no Amazonas, além da profunda pesquisa que realizei sobre o genocídio indígena do povo Waimiri-Atroari, que além de ser tema da minha Dissertação de Mestrado, defendida na Universidade Federal do Amazonas em 2015, também desdobrou-se em um livro e alguns artigos publicados.

Após a minha entrada como Professor na Universidade Federal de Roraima em 2017, venho me debruçando sobre o povo Yanomami, mas a pesquisa em si é complicada e arriscada, pois existem por trás outros interesses variados, muitos deles de cunho político, ou ligados direta ou indiretamente a ação de grileiros, posseiros, madeireiros, mineradores e, principalmente, garimpeiros.

Sendo assim, o que esperar do futuro tanto do ensino, quanto da própria história indígena em si? Com essa pergunta não quero parecer pessimista aos olhos do leitor, mas você que está lendo esse texto agora, nesse exato momento, qual a sua impressão? Deixarei aqui esse questionamento, pois a minha intenção não é e nem será produzir respostas prontas com esse texto, mas gerar algumas reflexões em quem se dispuser a ler.

Considerações Finais

Procurei nesse texto não tentar trazer soluções, até mesmo porque eu não as tenho, e talvez nunca as terei, mas por outro lado, também procurei percorrer uma trajetória por alguns caminhos possíveis, tentando estabelecer laços entre o passado e o futuro, mas sem esquecer das aflições do presente.

No âmbito do ensino, eu procurei trazer à tona de uma maneira breve algumas mudanças que ocorreram ao longo das últimas décadas na legislação educacional brasileira e que impactaram de forma direta ou indireta o ensino da história indígena no país.

Procurei estabelecer uma ligação pertinente entre a história e o tempo, além de ratificar o importante papel que a Antropologia exerce para o entendimento de determinadas relações culturais, políticas, jurídicas, históricas e afins junto aos povos tradicionais.

Por algumas vezes, fiz uso de algumas figuras de linguagem, para expressar determinadas situações e circunstâncias, em uma tentativa de equilibrar o texto, com o seu natural impacto de realidade que eu espero que ele alcance.

Em síntese, gostaria que esse texto fosse algo agradável aos olhos do leitor, e até recomendável com uma xícara de café, e que a mensagem chegasse de uma forma suave, porém marcante...

Referências

Eduardo Gomes da Silva Filho é Professor da Universidade Federal de Roraima, Campus Murupu. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas e Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia da UFRR.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O índio e o mundo dos brancos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTEIRO, John Manuel. Tupis, Tapuias e Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Livre Docência). Campinas: Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem da volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena - 2ªED. 2004.

RICOEUR, P. A Memória, a história, o esquecimento. Campinas, Unicamp, 2007.

SILVA, E.; MELO, L. A. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, v. 1, p. 215-226, 2015.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história. Tradução de Antônio José da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 1983. [1971].

WITTMANN, Luísa Tombini (Org.). Ensino (d)e História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REFLEXÕES ACERCA DO ANTIRRACISMO E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DA LEI 10.639/03

Eloá Lamin da Gama

Introdução

O presente escrito tem o objetivo de propor uma discussão introdutória acerca da utilização e influência dos livros didáticos no cotidiano escolar e, como esses, vem sido readaptados para incluir e visibilizar questões ligadas aos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, implementadas no currículo a partir da Lei Federal nº10.639 no ano de 2003. A pesquisa objetiva analisar as possíveis contribuições do Ensino de História para uma educação antirracista e de valorização da população e identidade negra, quinze anos após a obrigatoriedade proposta pela legislação, tendo como ponto de partida os materiais didáticos referentes à disciplina de História, e discussões teóricas acerca do livro didático como fonte de pesquisa. Tais reflexões primárias pretendem estabelecer alguns questionamentos prévios afim de tornar-se encaminhamentos para futuras pesquisas e estudos empíricos, a serem iniciados pela acadêmica em voga, durante o Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, no presente ano.

Ratificada em 9 de janeiro de 2003, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar da Rede Básica de Ensino em todas as instituições educacionais do país. Além de alterar a LDB (Lei Diretrizes e Bases), acrescentando o Art. 26-A e 79-B, a presente legislação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, homologada no dia 18 de maio de 2004, por meio do parecer 003/2004, de 10 de março do mesmo ano, do pleno Conselho Nacional de Ensino (CNE), que aprovou o projeto de resolução das diretrizes. A partir do ano de 2008, esta, se encontra modificada pela Lei nº 11.645, que acrescenta também, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena no currículo escolar.

Compreendemos a Lei 10.639/03 como um dispositivo legal que além de inaugurar a implementação de políticas públicas afirmativas no campo educacional brasileiro, contribuindo para o processo de redemocratização do país, incluiu conteúdos que até então eram negligenciados pelo currículo escolar, contestando a visão e o saber eurocêntrico hegemônico, e possibilitando o reconhecimento da identidade negra na escola. “Mais que incluir conteúdos, as leis número 10.639/03 e 11.645/08 demandam o redimensionamento da memória histórica” (COELHO; COELHO, 2014, p. 364).

Sobretudo, a Lei n. 10.639/03, como outras que dispõem sobre o tema, resultados diretos de um conjunto de demandas dos movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro, que solicitavam a inclusão das discussões étnico-raciais nas disciplinas escolares. Deve ficar evidente que

tomamos a Lei como parâmetro, mas que temos noção de que esta não foi simplesmente uma construção outorgada pelo Estado. Dessa forma, partimos do marco legal e histórico representado pela Lei 10.639/03 para a premissa das discussões e questionamentos que construíram o presente escrito.

Segundo Kabengele Munanga (1999), nós somos produtos de uma educação eurocêntrica e, portanto, reprodutores conscientes ou inconscientes de preconceitos enraizados em nossa sociedade. A partir do reconhecimento dessa realidade, temos em vista que muitos dos

“[...] instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (p.15).

Logo, compreendemos ser papel da esfera educacional em toda sua amplitude e organização, a criação de ações de enfrentamento e combate ao racismo no cotidiano e na cultura escolar.

Reflexões e questionamentos acerca do livro didático no espaço escolar

A partir desses apontamentos o presente escrito surgiu dos seguintes questionamentos: como se encontra o tratamento das temáticas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira bem como das questões Étnico-Raciais em materiais didáticos após os quinze anos da implementação da Lei 10.639/03? Considerando o livro didático um material essencial para a escola no Brasil, como esses vêm sido readaptados para tais questões? As editoras também estão atentas a tais demandas? Como os profissionais da educação veem tratando esses conteúdos no chão da escola, com naturalidade e a importância devida, ou com estranheza e ainda no *hall* das “curiosidades”? O poder público vem fiscalizando o cumprimento da medida legislativa nos livros didáticos e espaços escolares?

O livro didático vem sendo objeto de diversas pesquisas a respeito dos processos que resultam em sua concretude, desde as etapas de produção, comercialização privada e/ou estatal, até análises de conteúdos e pesquisas empíricas que demonstram sua relevância em sala de aula (Freitag et al., 1989; Munakata, 1997). Apesar de críticas pedagógicas resultas de estudos referente à temática, que se dão na adoção de medidas alternativas de ensino por parte de docentes, o livro didático ainda consiste em um instrumento de referência básica no cotidiano escolar público.

Desde o século XIX, o livro didático vem sendo utilizado por professores/as e alunos/as para o estudo das mais diversas disciplinas em suas diferentes formas didático-pedagógicas e metodologias aplicadas, sendo basilar na mediação dos conteúdos referentes às disciplinas curriculares e no processo escolar de ensino e aprendizagem. Circe Bittencourt (2004) aponta quatro atributos que caracterizam o livro didático e que, dessa forma, compõem a complexidade desse objeto. São eles: seu cunho mercadológico, sua forma

de depositar os conteúdos escolares, seu caráter de instrumento pedagógico, e por fim, sua faceta de veículo ideológico e cultural.

Dessa forma, o livro didático se constitui em um produto cultural que é condicionado à sua produção, fabricação, comercialização e utilização em sala de aula, sofrendo influências não somente de seus autores, editores, instituições e docentes que irão usá-los, e suas respectivas correntes teóricas e metodológicas, mas também, de um conjunto de saberes e pedagogias oficiais, que em suma, tem suas bases fixadas em um conhecimento hegemônico e estatal, e portanto, eurocêntrico, burguês, patriarcal e racialmente centrado.

“Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 69).

Dito isto, podemos destacar a importância de questionar essa hegemonização do saber que, Boaventura de Sousa Santos (2010) irá denominar *pensamento abissal*, fruto da ciência moderna ocidental e que despreza as formas de conhecimentos e epistemologias produzidas fora da linha Norte do globo, bem como de seus sujeitos produtores, tais como os saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Destarte, a institucionalização de políticas públicas educacionais como a Lei 10.639/03 e 11.645/08, que inserem conteúdos até então negligenciados pelo Estado no currículo escolar, como a História e Cultura negra e indígena, vem se tornando instrumentos fundamentais para o combate às desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, e que são sistematicamente reproduzidas na Educação. De acordo com Nilma Lino Gomes, a escola não é um campo neutro, e sim sociocultural, onde conflitos sociais e opressões estruturais como o racismo, a discriminação racial e de gênero, intrínsecas na cultura e sociedade brasileira, acabam sendo reproduzidas, em especial, “[...] nas relações entre educadores/as e educandos/as” (1996, p.69).

E ainda, segundo Dominique Julia (2001), a *cultura escolar* não é estudada “[...]sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (p. 10).

A partir desse contexto, ressaltamos a importância da investigação de livros didáticos anteriores e posteriores a Lei 10.639/03 para analisar o processo das mudanças e alterações exigidas pela legislação em vigência, e se as mesmas estão sendo cumpridas de forma efetiva diante do processo de produção do livro didático até sua chegada em sala de aula e mediação por meio do/a docente responsável pela disciplina de História.

Levantamos a hipótese de que a simples implementação da lei não é suficiente para alterar muitos dos aspectos racistas presentes na Educação, herdados de um projeto colonial de conhecimento escolar, sendo necessárias também, a instituição de políticas públicas que proporcionem o cumprimento e fiscalização da mesma. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2013) a Educação das Relações Étnico-Raciais se faz essencial na formação de sociedades democráticas que visam a garantia de direitos, poder e autoridade, a todos os grupos sociais de formar igualitária.

A fim de compreender a aplicação e possível reverberação positiva dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e das Relações Étnico-Raciais na disciplina de História da Rede Básica de Ensino, serão necessárias ainda mais pesquisas e estudos, se possíveis financiados por agências oficiais de fomento e proporcionados pelo contato direto com o meio escolar, que evidenciem os sujeitos protagonistas da realidade pedagógica das instituições brasileiras, e dessa forma, o seu conhecimento efetivo como objeto histórico, produtor e reproduzidor de saberes, ideologias e epistemologias, que podem tanto contribuir e legitimar, como combater e desconstruir, as desigualdades e opressões sistêmicas presentes no corpo social.

O livro didático como fonte de pesquisa

O livro didático é um elemento clássico da cultura escolar, sendo utilizado por educadores/as e educandos/as em território brasileiro, desde o século XX. De acordo com Chaves e Garcia (2011), foi nos últimos cem anos que os livros ganharam força no cenário educacional nacional, tornando-se grande influenciador da Educação do nosso país no que diz respeito aos conteúdos de ensino e aos métodos de ensinar, “[...] privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares” (p. 9759). Dessa forma, materiais didáticos em sala de aula, instituem-se na qualidade de fonte e objeto de diversas pesquisas, com suas mais variadas finalidades.

A historiografia contemporânea possibilitou que as fontes passassem a ser vistas como evidências, submetidas à problematizações, questionamentos e interpretações por parte de historiadores/as, professores/as e alunos/as, ou seja, por todos sujeitos históricos, e não mais como uma verdade absoluta do passado, ampliando assim, as possibilidades da utilização de fontes e documentos históricos por esses sujeitos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) representa o principal programa brasileiro de avaliação e distribuição de coleções de livros didáticos à alunos e alunas da rede pública do Ensino Básico. Criado em 1985, o PNLD tem como objetivo a obtenção e fornecimento universal e gratuito de materiais didáticos nas escolas, assim como o planejamento da compra e avaliação dos mesmos, sendo propiciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é responsável pela captação de recursos para o financiamento do programa.

Os livros didáticos distribuídos são escolhidos pelas escolas, desde que cadastradas no PNLD, sendo submetidos também, a avaliações pedagógicas coordenadas por comissões técnicas específicas que são formadas pelo MEC, e compostas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. As obras são inscritas a partir de critérios estabelecidos em editais premeditados, tendo que atender todas as especificidades proposta por este. Deste modo, a política pública de produção e distribuição do livro didático é produzida para atender um edital específico, e centralizada no governo federal, tendo o Estado como agente de controle, produtor e consumidor. Logo, “[...] a intervenção do Estado é direta e sem disfarces” (MUNAKATA, 1997, p.58).

Em muitas instituições educacionais do Brasil, os materiais didáticos são as principais e, em algumas situações, as únicas fontes de informação utilizadas por alunos/as e professores/as em sala de aula. Desta forma, os estudos que utilizam o livro didático como objeto e fonte de pesquisa, se justificam e podem contribuir para análises mais abrangentes e plurais dos livros disponibilizados para a escolha das escolas, colaborando para a inclusão da diversidade social, étnico-racial, sexual, de gênero, entre outras, no universo escolar. Conforme Circe Bittencourt (1993):

“A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época” (p.3).

Portanto, tal discussão se torna relevante para se analisar o processo de escolha de materiais didáticos e todas as etapas que envolvem sua utilização e propósito pedagógico nas instituições educacionais brasileiras e, se tais materiais bem como as instituições, estão cumprindo a obrigatoriedade proposta pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

É preciso um trabalho conjunto das forças escolares, em especial, do setor público brasileiro, para tais demandas se naturalizarem e fixarem como legítimas em todo o currículo educacional, como também, nas práticas pedagógicas dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, em outras palavras, “O manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (JULIA, 2001, p.34).

Referências

Eloá Lamin da Gama é mestranda em História e Ensino no Programa de História Social da Universidade Estadual de Londrina, graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá, e integra o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2011.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. Espaço Pedagógico, Passo Fundo: v. 21, n. 2, p. 358-379, 2014. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/4306/2832>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos pagu: raça e gênero, Campinas: n. 6/7, p. 67-82, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, pp. 9-43, jan/jun, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p.31-83.

**Aprendendo
História:**

ETNICIDADES

Página | 166

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei Nº 10.639/2003 – 10 anos. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

**TIA MARIA DO SUL DE MINAS E TIO QUINCAS NAS AULAS DE
HISTÓRIA NUM COLÉGIO PÚBLICO DE INHOAÍBA, CAMPO GRANDE,
ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÃO
METODOLÓGICA E PRÁTICA DIALÓGICA DE ENSINO NA APLICAÇÃO
DA LEI 10639/2003
Emanoel Campos Filho**

Introdução

A partir da experiência pedagógica num colégio público da Zona Oeste carioca estabeleceremos relação entre a prática educadora preconizada pela Lei 10639/2003 e o reconhecimento da medicina tradicional e da religiosidade de matrizes africanas no processo histórico brasileiro.

O reconhecimento do legado civilizatório africano (BRANDAO (Org.) et al., 2006) é questão estruturante da nossa identidade enquanto nação. Nosso território brasileiro, nossas formações sociais e nossa identidade cultural estão umbilicalmente relacionados com a presença dos africanos que desde o século XVI aqui estão presentes.

Não obstante o inquestionável contributo realizado por africanos na viabilização do modo de produção colonial e posteriormente imperialista de produção, somente recentemente os estudos da História da África e dos afrodescendentes fazem parte do nosso currículo educacional, nos seus diferentes níveis. Além de termos sido o último país nas américas a abolir o trabalho escravo somos também retardatários quanto ao reconhecimento do legado africano na construção de nossa nação nos currículos do sistema de ensino.

A Lei 10639/2003, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira".(BRASIL,20013)

Tempo e espaço

A partir da experiência em sala de aula nos momentos introdutórios da primeira série do ensino médio da disciplina história no Colégio Estadual Missionário Mário Way (CEMMW) desenvolveremos a nossa reflexão. O universo de estudantes é proveniente de distintos territórios da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, agregando Inhoaíba, Cosmos, Paciência, Santa Cruz, Campo Grande, Santíssimo, Senador Camará, Bangu dentre outros.

O CEMMW se situa na Av. Cesário de Melo, 6851, bairro de Inhoaíba, região de Campo Grande. A citada avenida tem sua origem na antiga Estrada dos Jesuítas, posteriormente denominada Estrada de Santa Cruz. Um dos principais caminhos dos tropeiros do Rio de Janeiro a São Paulo, partindo do Largo da Cancela em São Cristóvão até a Fazenda de Santa Cruz. Local que remonta ocupação colonial desde os seiscentos, que vivenciou diferentes ciclos econômicos e protagonizou múltiplas atividades econômicas como a

criação de gado, o cultivo da cana de açúcar, do café e da laranja dentre outras.(MANSUR,2008)

O bairro de Inhoaíba, junto com Campo Grande, Cosmos e Senador Vasconcelos compõe a região administrativa de Campo Grande, periferia da cidade do Rio de Janeiro, possui o 12º menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH 0,747, ano 2000), sendo o 115º colocado entre 126 regiões analisadas no município do Rio de Janeiro.

A partir dos anos 1960 esta região foi palco de numerosos assentamentos habitacionais que modificaram profundamente os modus vivendi da área. Como toda periferia cidadina carioca, a Zona Oeste vivenciou o não reconhecimento de suas centralidades urbanas e foi vítima da usual ausência estatal.

Na fronteira da ordem republicana se ergue vigorosamente o que se entende por poder paralelo através da atuação de diferentes organizações criminosas.

A região de Campo Grande, densamente ocupada, onde impera a ausência da prestação de serviços por parte do estado e a crescente desigualdade social. Neste universo onde vigora a violência praticada pelo poder paralelo podemos observar a crescente ocorrência da intolerância religiosa, mormente praticada por evangélicos neopentecostais contra praticantes das religiões de matriz africana como umbandistas e candomblecistas.(SANTOS, 2016)

O CEMMW é um equipamento educacional com poucos anos de existência, inaugurado em 5 de fevereiro de 2014.Vale dizer que a experiência pedagógica a ser refletida se efetua desde os primórdios de sua existência. É claro que o fazer pedagógico é eterna busca de construção cognitiva, há de ser desenvolvida dialeticamente, sendo assim, mesmo afirmando a mesma proposta metodológica, se reinventa ano a ano.

Importante ressaltar que o CEMMW foi construído num espaço doado ao Estado do Rio de Janeiro, em forma de comodato, pelo Instituto Metodista Ana Gonzaga. O colégio traz o nome do missionário Mário Way, metodista americano que atuou em diferentes continentes em prol do respeito aos direitos humanos e da melhoria das condições de vida do próximo. De forma muito interessante o colégio se localiza na frente da Praça dos Pretos Velhos de Inhoaíba.

Neste espaço franja da centralidade urbana carioca, no decorrer do calendário pedagógico da rede estadual de ensino, a partir de 2014 o nome de Tio Quincas e Tia Maria fazem parte do fazer educacional nas aulas de história no ensino médio regular e na educação de jovens e adultos.

A prática dialógica de ensino a partir da lei 10639/2003

Entendendo a prática educadora como caminho de eterna construção, propomos a análise da prática específica de um professor, em consonância

com o projeto político pedagógico do CEMMW, que como caçula da rede de ensino investe a partir da prática dos seus docentes ricas experiências cognitivas.

No que tange ao trato interdisciplinar, a História e Cultura Afro-Brasileira é lugar de destaque na praxis de numerosos professores deste ambiente de saber, que muito além das atividades das semanas da consciência negra nos meses de novembro, reverberam em todo período letivo a abordagem do legado civilizatório africano na construção de nossa nação. Feito ação estruturante desta vontade coletiva, no mês de agosto de 2018, um conjunto de professores inauguram o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros do CEMMW.

A prática pedagógica que pretendemos refletir diz respeito aos primeiros momentos de contato entre o educador e seus estudantes. Logo após do momento dedicado ao acolhimento e da dinâmica diagnóstica do grupo, quando o educador se apresenta e convida a turma a participar de uma dinâmica em grupo, onde os presentes respondem quatro perguntas, quais sejam: seu nome, sua idade, seu local de moradia e seu propósito de vida. Na proposta em voga os estudantes são indagados quanto ao conceito de história. A partir das intervenções dos estudantes apontamos conceitualmente a Ciência da História, seus princípios metodológicos, incluindo o uso das fontes materiais, escritas e orais. A aula de história neste momento se transforma numa oficina historiográfica.

Enfatizamos o entendimento da história enquanto ciência que estuda a ação do homem ao longo do tempo, da não neutralidade da transmissão do conhecimento e da compreensão de que todos homens são agentes da história.

A partir deste momento os estudantes são provocados a desenvolverem um exercício hipotético, qual seja: o convite por parte da Secretaria de Estado de Educação às escolas da rede a elaborarem a história dos bairros em que se situam.

A empreitada da pesquisa sobre a história de Inhoaíba é induzida mediante o incentivo do fazer historiográfico, respeitando a metodologia científica e a partir da busca das fontes históricas.

Remontando o período pré-colonial, onde os donos da terra eram os grupos étnico linguísticos tupi-guarani, buscamos entender a origem do nome do bairro, fruto da contração de duas palavras tupi-guarani: nhu (campo) e ahyba (ruim). O nome em si, se manifesta enquanto fonte escrita mas também oral por ter se perenizado a partir da tradição indígena fundada na oralidade.

Em seguida o professor sugere ao grupo uma visita ao Museu Nacional da UFRJ, no sentido de buscar informações junto aos estudiosos desta instituição referentes aos estudos arqueológicos e antropológicos realizados no bairro e na região. Infelizmente com o advento catastrófico do recente

incêndio o argumento da dinâmica buscará outros acervos e centros de estudos como o Instituto de Arqueologia Brasileira e o Museu do Índio. Destacamos neste momento o necessário relacionamento que o historiador deve assumir frente as outras áreas do saber como arqueologia, antropologia e linguística.

Adentrando no período colonial e imperial, onde o uso da mão de obra escrava era base da economia, suscitamos a busca das evidências do passado que comporão o fazer historiográfico dedicado a Inhoaíba. A busca das fontes nos remete necessariamente aos acervos episcopais haja vista o período em questão ter, dentre outras questões, se caracterizado pela relação intrínseca entre o Estado e a Igreja Católica Apostólica e Romana. Grande parte dos registros se efetivavam no ambiente católico. Desta forma, os registros de batizados, de óbitos e de testamentos se davam nas paróquias. No caso das terras de Inhoaíba muitas fontes podem ser encontradas nos acervos da Diocese Metropolitana do Rio de Janeiro assim como no espaço da Paróquia de Nossa Senhora do Desterro em Campo Grande.

Além da busca de fontes escritas a pesquisa não pode desprezar a dimensão do fazer arqueológico no desafio em questão pois muitas evidências materiais se apresentam ao observador apurado.

Avançando no exercício hipotético o educador sugere aos estudantes o reconhecimento do entorno do colégio, em especial, da praça que está do outro lado da avenida. Que praça é esta? Qual é o seu nome? Quais são os seus componentes?

Daí surge um rico universo a ser investigado, a Praça dos Pretos Velhos, é um dos poucos espaços públicos que reverenciam o legado civilizatório afro-brasileiro na construção do nosso país.

A Praça dos Pretos Velhos foi inaugurada no dia 13 de maio de 1958, durante as comemorações dos 70 anos da Lei Áurea, o monumento principal do equipamento em questão foi criado pelo artista Miguel Pastor, patrimônio pioneiro no que tange ao reconhecimento do legado civilizatório afro-brasileiro na cidade. Neste momento histórico estavam presentes o então prefeito Negrão de Lima, o escultor e o Tio Quincas antigo morador do bairro eternizado na praça na forma de escultura.(DIAS,2014)

No ano de 1959, segundo informações fornecidas pela Associação de Proteção aos Amigos e Adeptos do Culto Afro-brasileiro e Espírita (APAACABE):

“Miguel Pastor lançou um manifesto que era a preparação para a tomada da praça pelos umbandistas, em 1960, o escultor convidou mais de 30 terreiros, porém só apareceu um, pois o ambiente era de perseguição a tendas espíritas. Mesmo assim, o monumento foi consagrado perante duas mil pessoas” (DIAS,2011)

A presença de Miguel Pastor (1930-1987) na municipalidade carioca é deveras significativa, em especial na Zona Oeste, principalmente em Campo Grande. A obra deste autodidata, que através da escultura nos apresenta importantes dimensões da história do povo brasileiro, com destaque na contribuição afrodescendente na construção do nosso país, dentre elas a Praça dos Pretos Velhos onde está a escultura de Tio Quincas (1958) e o Monumento ao Ventre Livre (1960), ao lado do Teatro Artur Azevedo, onde ao lado figura um Painel com as imagens dos principais abolicionistas(1960).

Neste momento o educador destaca a importância de observarmos as fontes matérias existentes nos espaços públicos que poderão agregar valor a nossa pesquisa. A partir da pesquisa dos estudantes outras informações emergem dos universos pesquisados como a publicação da Lei nº 476 de 14 de dezembro de 1983, assinada pelo Prefeito Marcelo Alencar:

“Art. 1º - Fica incluída na parte fixa do Calendário Oficial de Certames e Eventos da Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro –Riotur . . . a Festa Cívico-Religiosa do Preto Velho, realizada, anualmente, aos dias 13, 14 e 15 do mês de maio, junto ao Monumento ao Preto Velho, na Praça do Preto Velho, em Inhoaíba. ” (BRASIL,RIO DE JANEIRO,1983)

Como salientado anteriormente a intolerância religiosa vigora na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, valendo dizer que os componentes da praça foram objeto de tentativas de destruição, levando a Administração Regional de Campo Grande retirar a escultura de Tio Quincas e reinstalá-la somente às vésperas dos festejos de Preto Velho, no dia 13 de maio de cada ano, tendo sido instalada definitivamente no ano de 2014, após 56 anos da inauguração da praça.

O equipamento público em questão possui diversos elementos, dentre os quais podemos citar: a) um obelisco principal de 8 metros de altura, revestido de pastilhas, onde uma escultura de Miguel Pastor em bronze em tamanho natural representa Tio, b) uma construção em alvenaria onde no interior existe uma escultura de Tia Maria do Sul de Minas em argamassa de argila em tamanho natural sentada em um pequeno banco de madeira, com uma criança em seu colo, colocada no local em 1969, c) o piso da praça é feito com pedras portuguesas pretas e brancas, existindo entre o obelisco de Tio Quincas e a construção de Tia Maria o desenho de um ponto de umbanda característico do culto aos Pretos Velhos, pertencente ao Rei Congo, originário do terreiro de mãe Apolinário, da cidade de Porto Alegre, terra natal do escultor e d) o cruzeiro. (DIAS,2014)

Neste momento da aula, diferentes reações acontecem na sala de aula, alguns estudantes se referem a praça como lugar dos macumbeiro, agindo preconceituosamente, enquanto outros tomam uma postura de curiosidade quanto a relação da praça com o exercício em desenvolvimento. Desta forma o educador investe na pesquisa da história e do significado dos elementos componentes da praça em questão.Trata-se então de entender o

significado de vários elementos do lugar, em especial de Tio Quincas e da Tia Maria do Sul de Minas.

Tio Quincas, Joaquim Manuel da Silva, nascido em 1º de janeiro de 1854 e falecido em 1963, viveu por 109 anos, cinco anos depois da inauguração do monumento. Filho de ex-escravos, viu o bairro de Inhoaíba nascer e se desenvolver aos poucos, desde o laranjal até o início da urbanização como nos informa o material produzido pela Associação de Proteção aos Amigos e Adeptos do Culto Afro-brasileiro e Espírita.

Gozava de grande popularidade na região, pela sua autoridade moral e conduta, era um grande conhecedor da fitoterapia e fazia uso deste conhecimento na promoção da saúde de todos que lhe procurassem. Seus descendentes residem no bairro e sua lembrança se eterniza de maneira carinhosa e respeitosa na memória coletiva local. É lembrado como uma pessoa alegre e festeira, incentivadora e patrocinadora das brincadeiras carnavalescas.

O legado de Tio Quincas não refere a prática religiosa de matriz africana mas ao seu exemplo cidadão e enquanto praticante da cura a partir do uso das plantas medicinais.

Tia Maria do Sul de Minas, Maria Querina, foi uma escrava cortadeira de cana que foi trazida do Sul de Minas para Inhoaíba para ser ama de leite, criança esta representada na sua imagem.

A presença de Tia Maria foi tão significativa que após seu falecimento a mesma foi consagrada enquanto entidade espiritual da umbanda, na linha dos pretos velhos. Sua adoração se relaciona principalmente ao zelo pelas crianças.

Desta forma as duas estátuas são tratadas como fontes históricas materiais que compõem o exercício em questão. Adiante a dinâmica adentra no período republicano até chegar aos dias atuais.

O território e os valores civilizatórios africanos

Pretendemos neste texto ressaltar a importância de considerarmos em nossas aulas as evidências do passado existentes no entorno das nossas escolas. Tal relevo se multiplica quando relacionamos com o legado civilizatório africano na formação do nosso povo. (CUNHA JR.2010)

A Praça de Inhoaíba nos apresenta numerosas possibilidades de estudo da história dos afro-descendentes, em especial na abordagem de dois valores civilizatórios quais sejam a espiritualidade e o conhecimento da natureza. De um lado o contributo de Tio Quincas imortalizado na memória coletiva do bairro enquanto promotor da saúde a partir do conhecimento das plantas medicinais, e do outro lado Tia Maria do Sul de Minas que transcendeu até os dias atuais enquanto elemento de devoção espiritual nos terreiros de umbanda.

Trabalhar estes elementos em sala de aula pode ocasionar reações preconceituosas beirando a possíveis debates acirrados, cabendo ao educador induzir o bom debate em busca do respeito às diversidades e a necessária sociabilidade. Num cenário onde crescem os casos de intolerância religiosa o trato deste assunto ganha especial importância.

Destarte propomos neste texto a partir do relato de uma experiência didática explicitar o rico universo a ser trabalhado na história do entorno do equipamento escolar na busca das evidências dos valores civilizatórios africanos como preconiza a Lei 10.638/2003.

Referências

Emanoel Campos Filho, professor da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, Colégio Estadual Missionário Mário Way (CEMMW), bacharel e licenciado em História na Universidade Federal Fluminense, mestrando do Programa de Pós Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisador do Laboratório de Experiências Religiosas (LHER) do Instituto de História da UFRJ, atuando na Coordenadoria de Experiências Religiosas Africanas, Afro-brasileiras, Racismo e Intolerância Religiosa (ERARIR).

BRASIL, Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2009.

BRASIL, RIO DE JANEIRO, Lei nº 476 de 14 de dezembro de 1983.

BRANDAO, A. P. (Org.) ; TRINDADE, Azoilda L. (Org.) ; BENEVIDES, Ricardo. (Org.) . Saberes e Fazeres, V. 1: Modos de Ver. 1a.. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CUNHA JR., Henrique. Tecnologia africana na formação brasileira. Rio de Janeiro:CEAP; 2010.

DIAS, VERA. Inventário de Monumentos do Rio de Janeiro, organizado pela arquiteta Vera Dias, 2014.

<http://www.inventariosmonumentosrj.com.br/index.asp?iMENU=catalogo&iCOD=972&iMONU=Paizinho%20Quincas>

DIAS, VERA. As histórias dos monumentos do Rio, 2011.

<http://ashistoriasdosmonumentosdorio.blogspot.com/2011/05/a-arte-de-miguel-pastor-no-rio-de.html>

MANSUR, André Luís. O velho oeste carioca. Volume 1. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2008.

SANTOS, Ivanir dos (Org.). Edição bilíngue – Rio de Janeiro: Klíne: CEAP, 2016.

DANÇAS INDÍGENAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Gláucia Maria Rodrigues do Nascimento
Maria do Carmo Rodrigues do Nascimento

O presente artigo visa aprofundar o conhecimento sobre as danças indígenas e suas representações socioculturais do Torém ou Toré nas comunidades indígenas do nordeste do país. Assim, buscaremos compreender a diversidade da prática ritualística do Torém/Toré nas comunidades indígenas com o sentido de preservar sua etnicidade na representação da dança nas comunidades indígenas. O Torém ou Toré é uma manifestação cultural que consiste especificamente de um ritual que apresenta suas variações nas comunidades que o praticam. O ritual representa um elo com os ancestrais ou iluminados cuja ligação envolve elementos considerados sagrados para comunidades nativas, podendo ser realizado para comemorações e agradecimentos. As variações da prática se caracterizam pela pluralidade cultural dos rituais indígenas no Norte e Nordeste do país, há comunidades que manifestam como ritual religioso em outras como ritual de agradecimento. pela boa colheita e conquista da terra. Desse modo, o Torém/Toré nas comunidades de Xukuru, Tremembé e Tapeba é praticado dentro de suas particularidades e sentidos diversos. Na comunidade de Xukuru é praticado como símbolo de luta pela terra, já nas comunidades de Tapeba e Tremembé como agradecimento e pedidos de proteção. Nos rituais sagrados dos Tapeba usam uma bebida extraída da casca da jurema: *jurema*. Já os Tremembé é da fermentação do caju o: *mocorocó*. Nos rituais, as bebidas são usadas para fazer a ligação com seus antepassados. A prática do Torém ou Toré nas comunidades nativas apresentam suas particularidades, mas, buscam de forma geral a identificação sociocultural e preservação de suas identidades, seja como prática de resistência, agradecimento ou divertimento.

Introdução

As representações culturais dos nativos (indígenas) são diversas e expressam com entusiasmo e satisfação práticas socioculturais nos grupos indígenas do Norte e Nordeste do país. No sentido de aprofundar os conhecimentos sobre o Torém/Toré uma dança ritualística praticado nas comunidades indígenas pelo Brasil, buscaremos maiores esclarecimentos sobre a prática nas aldeias indígenas, especialmente no Nordeste brasileiro.

Procuraremos entender o diferencial destes rituais nas povoações indígenas e da difusão da dança do Toré ou Torém nas comunidades indígenas Xukuru, Tapeba e Tremembé. É importante lembrar que cada um desses grupos estabeleceu um regime próprio nos rituais imersos em espiritualidade, sendo uma dança de origem nativa, o Torém ou Toré está sempre ligado a um acontecimento importante para a aldeia.

No Nordeste, o Torém ou Toré muitas vezes se destaca nos seus rituais pelo uso da *jurema* e do *mocorocó*, bebidas extraídas da essência da jurema e do caju, mas, também como sinal de fortalecimento e apoio nas adversidades nas comunidades indígenas. Cada povo celebra o Tórem ou

Toré com um diferencial. Por vezes identificado como prática dos povos indígenas ou por relações com o social e político constituída a partir da etnicidade das comunidades ou aldeias.

Para Maria Amélia Leite, secretária geral da Associação Missão Tremembé, centro de pesquisa acerca de etnias indígenas do Ceará e de outros estados brasileiros, com o intuito de expandir o conhecimento sobre as diferenças da dança do Torém ou Toré, ela explica que foram sendo aperfeiçoadas nas comunidades. As etnias foram se identificando com a dança e rituais e aprimorados em suas comunidades. Ainda convém destacar a manifestação com suas multiplicidades nas apresentações para o público e o do interior de cada aldeia.

Torém ou Toré

É uma prática indígena que consiste em realizar uma dança de passos marcados, pisada forte e o soar de instrumentos musicais usados especificamente para esse tipo de ritual, com variantes a cada aldeia onde o praticam. Nesse ritual há o encontro com os espíritos de seus antepassados ou iluminados. De acordo Grünewald (2005, p. 14), "Em tais esferas, o Toré muitas vezes se destaca nas narrativas etnográficas em sua ligação com bebida jurema [...] que favorece sua visibilidade enquanto ritual indígena em cujo espaço se desenvolve as práticas sagradas". E isso nos permite pensar o quanto à prática do ritual é diversificado. O Torém ou Toré praticado nas comunidades indígenas apresentam suas variações. De acordo com as leituras percebemos que dependendo do grupo indígena, apresentam elementos demarcadores da indianidade, processo de conquista de demarcação de terras, comemoração e agradecimento, tornando-se um difusor de culturas.

Ainda de acordo com Machado (2009) o Toré é um ritual que expressa alegria nas comunidades que praticam o Toré, apresentando diferentes aspectos como em festas religiosas, louvação aos encantados ou iluminados, recepção a personalidades ilustres na aldeia, confraternização, batizados e outros. De forma que mantem viva a expressão sociocultural da tribo.

O Torém/Toré por vezes também é classificado com caráter religioso, atendendo aos costumes da aldeia e ainda é comprovação da etnicidade. Classificado como um ritual de caráter religioso atende aos costumes e culturas da aldeia, sendo bastante variável, mas propicio as crenças indígenas com sentidos múltiplos nas comunidades indígenas do Nordeste brasileiro.

As variações dessa prática se caracterizam pela a pluralidade cultural dos rituais indígenas nas aldeias brasileiras. A multiplicidade da dança do Torém/Toré também nos faz questionar: Seria o Torém/Toré um ritual majoritariamente religioso? De acordo com Grünewald (2005, p.23)"Entretanto, a ideia aqui não é diminuir o peso da especificidade indígena quanto as suas tradições, mas apontar para a possibilidade de o Toré não ser tão proeminentemente religioso". Assim, nos faz entender

sobre os múltiplos sentidos do Toré, que estando inserido no contexto religioso das comunidades indígenas não se caracteriza como uma prática unicamente religiosa. Daí a multiplicidade da dança.

Os povos indígenas têm nestes rituais motivos distintos para reverenciar seus encantados ou antepassados, presente segundo eles, nas celebrações do Toré. A presença dos encantados nas celebrações é recorrente desta prática. Para Grunewald (2005, p.24), " Os regimes de índios criados em torno dos Torés são próprios a cada um dos grupos e carregam sentidos intrínsecos, exclusivos alguns compartilhados outros". Desde modo, caracterizam-se as especificidades de cada tribo, acentuando o pluralismo cultural de rituais e magia de cada.

Nas comunidades indígenas onde é celebrado o Torém/Toré há vários conceitos destes rituais. Entre as múltiplas modalidades da dança existe ainda a de sentido associado ao feitiço, e demais formas de contextualizá-lo no campo do sincretismo religioso, advindo dos cultos afro-brasileiros. A prática do Torém ou Toré ainda requer a identidade do indígena para seguir viva na memória e história das populações indígenas.

Torém/Toré nas comunidades indígenas

O ritual do Toré para os índios Xukuru, em Pesqueira Pernambuco, tem um significado distinto, pois representa a luta pela terra. De acordo com Neves (2005, p.132), " O ritual no formato do toré, também exerce o papel que a luta pela terra desempenha". A luta desses povos pelas demarcações de terras e reconhecimento como povos indígenas. Neste mesmo contexto de lutas por reconhecimento de terras indígenas e assimilação da cultura, percebemos a semelhança com os povos Tapeba da Caucaia, no Ceará.

Já entre os povos Tapeba a dança do Toré é feita em torno da jurema, árvore típica da região. "Considerada uma árvore sagrada entre os Tapeba. Porque acredita-se que onde existe um pé de jurema existe um portal para outra dimensão". Para realizar o ritual organiza-se um círculo ao redor da mesma e bebe-se uma a bebida do mesmo nome. Esta é produzida da raiz da jurema, ou seja, da entrecasca da raiz da planta. Para dançar o toré precisa-se consumir a bebida. Segundo os povos tapeba a bebida serve para manter a energia e continuarem com o ritual, que segue em cânticos específicos dando voltas ao redor da jurema segundo a tradição dos povos Tapeba. Ao iniciar o ritual, quem comanda ainda utiliza de um cachimbo que contém ervas que o deixar mais enérgico para dançar o toré. Para os Tapeba a área onde se localiza a pé da *jurema* é solo sagrado e o local onde os espíritos se reúnem quando se dança o toré.

Mas, vale ressaltar que existem uma outra relação na prática do toré na comunidade Tapeba, pois há variações em relação à prática do toré na tribo Tapeba o ritual ainda pode ser político e também um ritual de cura. E, o toré dançado para o público não é o mesmo dançado no interior da aldeia. E, ainda representa o momento da conquista no caso dos Tapeba à conquista da demarcação de terras.

A forma diferenciada da dança do toré com passos marcados, pisada forte e o soar dos instrumentos musicais usados durante os rituais revelam o diferencial da dança do toré. Segundo Neves (2005, p. 133), "O toré de Xukuru é dançado em fila indiana formando em círculo. Um pequeno grupo de seis homens coloca-se na frente do círculo espiralado". Na particularidade e circularidade sociocultural da tribo existe a multiplicidade da prática do toré. Através dessas apresentações e variações dos povos com significados precisos e com práticas múltiplas em cada tribo. O toré dos Xukuru é dançado dentro da igreja ou nas calçadas das igrejas em épocas dos festejos do padroeiro. Com variante nas apresentações, mas, com significados amplos para cada povo.

Já os povos indígenas da comunidade Tremembé em Almofala, Itarema no Ceará, a dança sagrada é formalmente conhecida e praticada como Torém. No momento do ritual do torém o mestre exalta a vinda dos seus antepassados e o encontro com o mesmo. Pode se chagar ao transe, por prevalecer à figura dos ancestrais. Para dançar o torém toma-se o *mocorocó* em intervalo de tempo para avivar mais a vontade de dançar dos torenzeiros. No período da safra do caju os índios Tremembé fazem uma comemoração dançando o ritual do Torém, para celebrarem a estação do caju. E, conseqüentemente, utilizam do mesmo para fazerem a bebida típica da comunidade indígena o *mocorocó*, fermentando-o com a base de vinho e cachaça. E assim dançam e cantam fazendo reverência aos ancestrais e concretizando a identidade e cultura da comunidade. Para Valle (2005, p. 204), "Em Almofala, sobretudo, o que mais se destacava era a aproximação dos próprios torenzeiros aos índios velhos, o que gerava a associação simbólica na continuidade dos índios, velhos e novos. A forma de avivar da cultura ainda é discutida entre os mais velhos da comunidade". Com isso, a multiplicidade na dança do torém tem o suas especificidades. Em Almofala estes fazem apresentações em público transmitindo a cultura dos seus antepassados em eventos nas proximidades.

Vale ressaltar, que a multiplicidade da dança, em Almofala é tratado como um divertimento. De acordo com Valle (2005, p. 227) "Descrita como "divertimento" era realizado por homens e mulheres que dançavam numa roda liderado por um mestre, ao som de instrumentos. O iguaré é uma flauta chamada torém". Podemos perceber que a dança do Torém para os Tremembé também é encarado como um entretenimento, para festejarem algum acontecimento importante para eles. Em Almofala o Torém também praticado como forma de identificar os índios mais velhos, detentores da dança do torém na comunidade. Para Valle (2005, p. 241), "A performance do torém era uma encarnação e, como tal devia produzir certos efeitos dramáticos." A indianidade é apresentado através da dança do Torém como forma de não deixarem perderem sua cultura e as práticas da dança na aldeia.

Considerações finais

Em virtude do que foi estudado sobre as representações de danças indígenas, percebemos que cada tribo que praticam a dança do Torém/Toré apresentam suas particularidades quanto ao ritual. As comunidades

indígenas têm múltiplos sentidos, as performances da dança, ou como ritual religioso ou como representação de conquistas e agradecimento.

Percebemos que existe um diferencial para cada aldeia nos rituais de danças e representatividade quanto à etnicidade de cada comunidade. As danças podem ainda representar um encontro com os espíritos de seus ancestrais, ritual de cura, apresentações em público para reforçar a indianidade das aldeias e de agradecimento as conquistas da retomada de terras. A dança do Torém/Toré é ritual que dependendo da comunidade é dançado com o intuito religioso e por vezes para mostrar a identidade dos povos indígenas.

Com base nas leituras podemos observar que a dança do Torém/Toré nas comunidades indígenas, apresentam sentidos múltiplos e reforçam o sentido da indianidade das comunidades que buscam manter viva a dança ou ritual com sua multipluridade nas representações socioculturais das comunidades nativas.

Referências

Gláucia Maria Rodrigues do Nascimento é Graduada em História pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú-IVA e Especialista em Ensino de História do Ceará pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA.

Maria do Carmo Rodrigues do Nascimento, graduanda em História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA.

DIÁRIO DO NORDESTE. Danças encantadas in <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/verso/dancas-encantadas-1.1168019.html>, 2019.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). Torém/Toré: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Fundaj. Editora Massangana. 2005.

MACHADO, Regina Coeli Vieira. Índios do Brasil in <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar.html>, 2018.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. Compreendendo a dança do torém: Visões de folclore, ritual e tradição entre os Tremembé do Ceará. Revista Antropológicas, n.2, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle>.

TRIBUNA DO CEARÁ. *Índios do ceará* in <https://www.youtube.com>, 2016.

CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: O JONGO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE HISTÓRICA E SOCIAL

Hemeson dos Santos Junior

É inegável a presença negra no Brasil, levando em conta toda a dinâmica da diáspora africana e as ondas migratórias, o Brasil se tornou um país extremamente plural, multicultural e diversificado. Pessoas de diferentes etnias e regiões da África foram trazidas compulsoriamente para o Brasil para alimentar o sistema escravista que movia a economia, mas o legado africano não ficou restrito à mão de obra escrava. Por mais que no século XIX e início do século XX tenha ocorrido um grandioso processo de ocultação, apoiado pelo governo com políticas racialistas a fim de camuflar e apagar essa herança negra, hoje é possível detectar a presença dessa herança em todas as partes do país, até mesmo nas regiões mais extremas e também nas que fingem que o negro não existe.

Nosso cotidiano é repleto de influência negra nos mais variados aspectos. Podemos perceber a forte presença africana no nosso vocabulário, como nos demonstra o trabalho de Mendonça (2012), que busca identificar as origens de termos específicos que estão diretamente ligados ao nosso vocabulário, como por exemplo: cafuné, quitute, quitanda, muamba, engambelar, cachimbo, e etc.

Outro campo onde a influência africana se faz presente é o campo religioso, como demonstra Silva (2014) em seu texto "A cultura afro como norteadora da cultura brasileira", reconhecendo a inegável presença africana nas diversas religiões que se manifestam de inúmeras formas em todo o território nacional. O que chama atenção em algumas obras que abordam a questão da influência africana sobre a religiosidade, dizem respeito à igreja católica. Autores trabalham com a tese de que a influência africana modificou a religião católica para atingir representatividade em meio ao público africano, desdobrando a imagem de nossa senhora em inúmeras representações, como é o caso da Nossa Senhora da Conceição Aparecida, uma santa negra que facilitaria a sobreposição da figura sacra católica sobre as figuras sacras dos cultos africanos. Gruzinski (2006) também escreve sobre essa perspectiva de desapropriação das imagens para sobreposição de uma cultura, a análise de Gruzinski (2006) é mais aprofundada e remonta outro lugar social, mais especificamente o estudo tem como foco a imagem de Nossa Senhora de Guadalupe, e sua representatividade no México como sobreposição das divindades cultuadas pelos povos mesoamericanos da região, mas nada impede que possamos utilizar o trabalho de Gruzinski (2006) como referência para a análise do cenário religioso brasileiro, o que não é nosso objetivo nesse texto.

Outro campo que fortemente emana a herança africana é o cenário musical. É indiscutível, inegável e evidente os traços africanos na música brasileira, desde o choro, o samba, até o forró, o frevo, o axé, o rap, o funk e nos mais diversos ritmos e estilos musicais brasileiros. Em sua monografia, Renato de Lyra Lemos (2013) buscou defender o papel da música para uma

africanização do pensamento, segundo Lemos, a música brasileira é um forte armamento contra a colonização do pensamento, analisando as representações do continente africano com base nas composições, o autor reconhece o campo musical como uma ferramenta de reconfiguração do imaginário. Nessa mesma perspectiva, Karoline Fin (2015) reconhece a importância do uso da música em sala de aula para trabalhar as questões africanas, e as chamadas 'brasilidades'.

Entendendo os espaços citados acima como os lugares onde a sociedade brasileira tem facilidade em reconhecer a influência e a presença negra, concordo com o diagnóstico social atribuído pela vereadora Jurema Batista, que reconhece o negro como portador de uma "cidadania lúdica", que o restringe aos campos gastronômicos e culturais, mas o exclui do campo de representação política, econômica e do acesso à educação formal. Precisamos voltar os olhos para a ideia lançada pela entrevista da escritora Conceição Evaristo, onde a mesma reconhece a cidadania lúdica e chama atenção para o branqueamento do negro quando ocorre à ascensão social, como foi o caso de Machado de Assis, e das dificuldades dos negros quando buscam ocupar espaço em um ambiente que transcenda o lugar da cidadania lúdica, como foi o caso do poeta Cruz e Souza.

É com imensa tristeza e pesar que presenciamos, em pleno no século XXI, uma sociedade extremamente preconceituosa e segregativa quanto ao povo negro. Reflexo de um país que não valoriza sua história, não investe em educação e fecha os olhos para os problemas sociais desde tempos antigos, essa é uma herança nacional que devemos nos livrar. A análise da conjuntura nacional com relação a esses fatos pode deixar qualquer pessoa à beira da depressão, ainda mais se pensarmos que 130 anos após a abolição da escravidão, o Brasil continua extremamente segregativo.

Tá, mas o que isso tem a ver com o Jongo?

O Jongo praticado e presente hoje no sudeste brasileiro é uma prática cultural que sintetiza diversos elementos da cultura africana e afro-brasileira, como por exemplo: a música, a dança, a culinária, a linguagem, os ensinamentos, a religiosidade, a educação, o misticismo, política de resistência e crítica à sociedade ocidental. O presente texto pretende entender o jongo como protagonista de uma história cultural e social, utilizaremos o jongo como uma fonte extremamente rica e diversificada de onde é possível encontrar e trabalhar com a história dos indivíduos que por vezes não são considerados sujeitos históricos pela historiografia. Quando entendemos a prática cultural do Jongo como fonte histórica, além de possibilitar uma pesquisa no caráter da história cultural do social, torna-se extremamente viável uma pesquisa que use uma metodologia da história vista de baixo, inspirada em E.P Thompson e Eric Hobsbawn, no qual o jongo e as experiências coletivas dos indivíduos praticantes servirão como matriz para o entendimento de um processo macro. Ao invés de reconhecermos a influência africana de maneira isolada no espaço destinado à cidadania lúdica ou restrita à figura de alguns sujeitos históricos que ganharam visibilidade nacional e internacional, o jongo nos possibilita o reconhecimento de uma realidade coletiva, plural e ao mesmo tempo

individual por conta das memórias pessoais dos praticantes que muitas vezes dialogam entre si.

O jongo hoje

É extremamente complicado definir o quê é o Jongo. Segundo o dossiê do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o jongo é uma expressão afro-brasileira que engloba a dança, a percussão, o canto, numa espécie de dança de roda. Ainda segundo o dossiê do IPHAN, entendemos o jongo como uma prática fortemente influenciada pela tradição dos povos nagôs. Inicialmente o jongo se consolidou e se apresentou pioneiramente nas fazendas de café do vale do Rio Paraíba Sul, e em regiões banhadas por esse rio que contemplam os estados do Espírito Santos, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Hoje o jongo pode ser encontrado em diversos lugares, tendo em vista o intenso fluxo migratório nacional que acarretou na propagação e adaptação da prática cultural. Além da mudança do espaço, o jongo também se ressignificou, como explica Gessica Justino (2013) que analisou a presença da cultura do jongo na cidade do Rio de Janeiro, constatando então algumas rupturas com o que chamaremos de jongo tradicional. De acordo com o trabalho da autora, percebemos que com a morte dos jongueiros mais velhos a tradição do jongo entrou em declínio e foi praticamente extinto. Para ressuscitar essa prática cultural, o Mestre Darcy do Jongo, filho da conhecida rezadeira do morro da serrinha, Vovó Maria Joana, efetuou algumas modificações a fim de popularizar e divulgar o jongo, como foi o caso da implementação de novos instrumentos musicais que até então não eram comuns nas rodas de jongo, como por exemplo, o violino e o berimbau.

Mestre Darcy levou a cultura do jongo para o palco mesmo sob maus olhos da comunidade jongueira tradicional, que viam sua prática simbólica, ancestral e sagrada sendo conduzida e explorada para o âmbito comercial. Além do mais, Mestre Darcy desenvolveu um passo didático chamado “tabiá”, que facilitaria a aprendizagem das crianças. Essa atitude pedagógica também feriu a tradição dos jongueiros tradicionais, pois, no jongo tradicional as crianças não tinham autorização para participar das rodas de jongo. Segundo Antônio Nascimento Fernandes (RIOS e MATTOS, 2005, p. 288-289), conhecido como Toninho, que em 2004 foi vice presidente da Associação de Comunidades de Quilombo do Estado do Rio de Janeiro, uma explicação para a proibição da participação das crianças tem relação direta com o cotidiano do jongo tradicional na época da escravidão, Toninho cita que um dos papéis fundamentais da roda de jongo no período da escravidão era comunicar e organizar fugas por meio dos misteriosos dialetos que somente os jongueiros saberiam decifrar, até que um dia uma criança revelou o plano e desde então os mais velhos proibem a participação dos jovens.

Ainda tomando como base o trabalho de Justino (2013), outras práticas foram modificadas, como é o caso da dança do jongo, tradicionalmente conhecida como ‘umbigada’, teve origem em rituais de celebração da fertilidade, elemento fundamental do jongo que por ser uma dança da fertilidade deveria ser dançada por casais, e segundo Justino, atualmente

permite-se que pessoas do mesmo sexo dançam. A autora relaciona esse fato com a questão do empoderamento e ascensão da mulher na sociedade. A autora destaca diversos elementos que distanciam o jongo atual do tradicional, cita uma quebra de disciplina e hierarquia, que é um elemento fundamental do jongo tradicional, os dançantes não cumprimentam os tambores, os pontos são cantados de maneira aleatória e ilustrativa, descaracterizando a demanda e os desafios lançados no jongo tradicional, qualquer pessoa pode participar, não se respeita a hierarquia dos mais velhos e inúmeros outros fatores. Interessante que Justino (2013) cita em seu texto que atualmente alguns grupos de jongo são liderados e compostos por jovens praticantes de classe média alta, branca e propagado por esse grupo, tornando então o jongo quase irreconhecível.

A constatação de Justino (2013) corrobora com o registro feito por Renato de Alcântara (2008) em seu texto, no qual relata a experiência de um jongueiro chamado Décio Teobaldo que narra um acontecido em uma roda de jongo por volta dos anos 2000, onde diversas pessoas de fora estavam direta ou indiretamente participando da roda através dos cantos, das palmas e alguns até se arriscando a rufar os tambores, ignorando completamente a tradição e os significados da prática. Para alertá-los os jongueiros cantaram o seguinte ponto:

Tatu ta cavucano
A catacumba do meu pai
Pra baixo ele não desce
Pra cima ele não sai

Segundo Alcântara, esse ponto tem um forte significado:

“O ponto adverte duramente os que tentam penetrar, como o tatu, numa cultura que desconhecem. Ele não pode atingir os mistérios da ancestralidade, a que se refere à catacumba; nem é capaz de voltar à tona, com a informação incompleta, para passá-la adiante. Assim, o aventureiro fica no limbo, amarrado, parado.”

O trabalho de Ione Maria do Carmo (2015) também retrata a questão da ruptura com a raiz tradicional com relação à religiosidade. A autora analisa depoimentos de diversas autoridades e representantes das comunidades jongueiras acerca da ligação entre o jongo e a religiosidade. Essa é uma questão complicada, é muito difícil elaborar explicação homogênea que classifique e qualifique o jongo. Nas diferentes comunidades jongueiras o jongo é entendido de distintas maneiras, com alguns elementos que os unem.

A questão da ligação com a religiosidade se dá pela compreensão de alguns jongueiros que entendem o jongo como uma prática mística e intrinsecamente ligada à religiosidade tradicional, acreditando que o jongo é uma prática diretamente relacionada e ligada à linha das almas e dos pretos-velhos. A autora sintetiza informações das comunidades que assumem essa herança religiosa e continuam a praticando, como é o caso

da comunidade de São José da Serra. Mas a problemática levantada é que algumas comunidades buscam se distanciar dessa tradição por conta do preconceito que recai sobre os praticantes. Carmo (2015) cita a comunidade do quilombo da Rasa, que tem como líder a Marta, diaconisa da igreja assembleia de Deus. Marta assume a resistência da comunidade quanto a prática do jongo pela relação direta com rituais presentes nas religiões afro-brasileiras, citando a umbanda e o candomblé.

O jongo tradicional

De acordo com Maria Livia Roriz Aguiar (2016), o jongo é uma prática cultural proveniente da diáspora africana, que se consolidou principalmente no cotidiano das fazendas de café e cana de açúcar no sudeste brasileiro, mais precisamente na região do Rio Paraíba, influenciado significativamente por práticas tradicionais dos povos bantos. Ainda segundo Aguiar (2016), entendemos o jongo como uma prática comunicacional, onde diversos indivíduos provindos da diáspora africana se identificavam e se comunicavam através de gestos, batuques e cantorias.

Segundo Justino (2013), o jongo era praticado nos terreiros em frente as senzalas, os praticantes se reuniam de uma roda próximo a uma fogueira que tinha por função aquecer o coro dos tambores para facilitar a afinação do instrumento, além do fogo servir para o preparo de alimentos que sustentavam os praticantes durante o tempo que durasse a roda, amendoins e batatas eram os alimentos assados na fogueira.

Os tambores tinham/tem destaque principal nas rodas de jongo, geralmente chamados de angoma, que segundo Alcantara (2008) é um termo genérico derivado do kikongo ou kimbundu com um significado similar. Geralmente a angoma é composta por dois tambores, o maior é o tambu, também chamado de caxambu, que é responsável pelo som grave, e o candongueiro, tambor médio. O papel dos tambores nas rodas de jongo transcende o conceito de simples instrumento musical, Segundo o jongueiro Pedrão, citado na dissertação de Luiz Rufino Rodrigues Junior (2013), o tambor é uma espécie de portal que conecta o tempo e invoca espíritos do passado.

O tambor, o angoma fala pelos jongueiros. É a voz dos ancestrais, daqueles jongueiros velhos que já partiram. Por isso não se bota o cotovelo no tambor, pois assim você está calando os mais velhos, ancestrais. Quando se toca o tambor, já é o contrário, estamos chamando esses que partiram para a conversa. (Jongueiro Pedrão; in dissertação RUFINO, Luiz. 2013)

A fim de descrever a importância do tambor para a prática do jongo, Renato de Alcantara (2008) aborda uma perspectiva pitoresca analisando os elementos simbólicos da confecção e utilização do mesmo.

O tambor [...] torna-se elo relacional entre os planos terreno e metafísico, pois agrega a força vital do animal que fornece o couro, do vegetal que cede a madeira e da terra, que fornece o alimento para os últimos e a fixação de tudo com o uso de minerais metálicos. Por último, o fogo, além

de ser utilizado para escavar o tronco, é fundamental para garantir a afinação do couro. (ALCANTARA, 2008)

Da mesma maneira, a dança de roda presente no jongo também é um elo tradicional. Com base no trabalho de Justinho (2013), podemos perceber que uma das danças presentes no jongo é a umbigada, a autora relata que para o povo bantu o umbigo é a nossa primeira boca, o primeiro meio de comunicação com o mundo. A dança da umbigada é praticada por casais, um de cada vez, no centro da roda do jongo. O casal se comunica pelo olhar e durante os passos se aproximam, de modo a quase encostar os umbigos, mas sem contato físico. Segundo a autora, a dança da umbigada celebra a tradição e a fertilidade, é uma forma de reconectar às origens simbolizadas pela conexão do umbigo com a energia dos antepassados, e também simboliza a fertilidade por conta do casal e de uma futura ligação através do cordão umbilical com uma possível próxima geração.

O outro ponto chave para a compreensão parcial a respeito do jongo são os pontos. Para os jongueiros tradicionais os pontos cantados tinham um enorme peso por conta da tradição oral em que estavam submetidos, já que aparentemente o povo bantu não era acostumado à transmitir seus conhecimentos através das palavras escritas. Os pontos eram recheados de simbolismos e mistérios que somente os jongueiros sabiam decifrar o verdadeiro significado, já que um mesmo ponto pode ser interpretado de diversas maneiras de acordo com a situação. Os jongueiros se sentiam obrigados a desatar os pontos por conta de uma cobrança moral e estética do grupo, que considerava a pessoa que não soubesse desatar o ponto como "amarrado". Depoimentos sugerem que os jongueiros que não conseguissem desatar esses pontos estavam expostos a diversos tipos de reveses, como por exemplo; desmaiar, se perder na mata, e até mesmo morrer subitamente. Para evitar que isso acontecesse os jongueiros se precavam de todas as maneiras possíveis, era comum que os participantes utilizassem um ramo de arruda atrás da orelha durante as demandas para evitar ficarem amarrados, outros preferiam fincar um punhal num pé de bananeira para se proteger.

Além da tríade composta pela dança, pelo tambor e pelo ponto, nas rodas de jongo existe um enorme amalgama de códigos de conduta, como é o caso da hereditariedade dos jongueiros, a postura quanto as pessoas mais velhas e os inúmeros códigos presentes na prática. Percebemos então um rico espaço de valores e sentimentos compartilhados que transcendem a possibilidade de transcrever em um único texto.

O jongo é a prática da vida e teve papel fundamental no contexto brasileiro do século XVIII e XIX na resistência contra a escravidão e como espaço de unidade e sociabilidade. Com base nos textos analisados é impossível negar a imensa contribuição do jongo para o Brasil, os jongueiros do século XVIII XIX se comunicavam, organizavam suas fugas e demais afazeres que não eram do interesse do "senhor" camuflados no jongo, tanto as mensagens presentes nos pontos que deveriam ser decifrados, quanto na cadência do tambor e também nos passos da dança. Não somente pela questão da

organização das fugas, a importância de se estudar o jongo é o reconhecimento e o desvendamento de uma sociedade regida por uma imensa gama de códigos de conduta, com sua organização social própria, seu propósito, suas políticas e complexidades. O jongo é religião, é poesia, é resistência, é festa. Fato é que o jongo não foi algo isolado que ficou restrito à determinado período da história do Brasil, o jongo influenciou diretamente a música popular brasileira, sendo considerado o avô do samba.

Referências

Hemerson dos Santos Junior é graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Paraná-União da Vitória. Atualmente é mestrando em História Social pela Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa Escravidão e Invenção da Liberdade.

ALCANTARA, Renato de. A tradição da narrativa no Jongo. -Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2008.

CARMO, Ione Maria do. Entre o discurso e a prática: o debate em torno da relação jongo e religiosidade e a performance no encontro de jongueiros. XXVIII simpósio nacional de história. Florianópolis - 27-31 de julho de 2015.

FIN, Karoline. As influências africanas na música e nas musicalidades brasileiras como objeto de estudo nas aulas de história. XXVIII simpósio nacional de história. Florianópolis –SC - 27-31 de julho de 2015.

GRUZINSKI, Serge. A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JUSTINO, Gessica. MATRIZES; um olhar sobre a cultura do jongo na cidade do Rio de Janeiro. Anais eletrônicos do XVI congresso brasileiro de folclore UFSC, Florianópolis, 14 a 18 de outubro de 2013.

LEMONS, Renato De Lyra. Antes De Ser Brasileiro Eu Sou Preto: representações de África no imaginário da música popular brasileira. Monografia. Universidade Federal de Pernambuco: 2013.

MENDONÇA, Renato. A influência africana no português do Brasil. Brasília: FUNAG, 2012.

RIOS, Ana Lugão e MATTOS, Hebe. Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RUFINO, Luiz. Ah, meu filho o Jongo tem suas mumunhas!": um estudo com os jongueiros e suas narrativas. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

SILVA, Helder Kuiawinski da. A cultura afro como norteadora da cultura brasileira. v. 28, n. 144. Erechim: Perspectiva, 2014.

CARTILHAS DO PATRIMÔNIO NEGRO EM SERGIPE: ARACAJU, SÃO CRISTÓVÃO E LARANJEIRAS

Hiago Feitosa da Silva

Maria da Conceição Bezerra dos Santos Sobrinha

Aprendendo
História:
ETNICIDADES
Página | 186

Ensino afro-brasileiro

A lei 10.639/03, atualizada pela lei 11.645/08 que inseriu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena, trouxe em sua essência a responsabilidade de contribuir com a diminuição da inferiorização histórica do negro brasileiro. Almejando cumprir, com maior fidelidade o artigo 3º da Constituição Brasileira de 1988, especificamente o inciso 4, que expõe os seguintes compromissos do Estado brasileiro, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quais quer outras formas de discriminação" (1988; p. 9).

Concomitantemente à garantia da cidadania plena de todos os brasileiros, a lei 10.639/03 projetou coibir a evasão escolar de crianças e adolescentes negros, por meio da afirmação de uma identidade negra, construída também no ambiente escolar. Além disto, se objetivava, por meio da conscientização dos feitos realizados pelos africanos e seus descendentes ao longo da história do Brasil, desconstruindo a visão negativa de discentes brancos e negros sobre estes sujeitos (CASTRO, 2008; p. 5) Pois, a escola é fator determinante para as relações sociais entre brancos e negros, e pela visão que estes indivíduos respectivamente possuem do outro e de si mesmos.

Após dezesseis anos de sua promulgação, os frutos da lei 10.639/03 são inegáveis. Muitos materiais didáticos que auxiliam alunos professores foram criados, dos quais podemos citar "Uma Breve História da África" de José Airton de Farias, "Heroínas Negras Brasileiras" de Jarid Arraes e a "Coleção História & Cidadania" de Alfredo Boulos. No entanto, as representações desta população no Brasil, por diversas vezes continua generalizante, negando as especificidades destes grupos, mediante o tempo e o espaço em que agem.

É de suma importância tratar dos patrimônios culturais locais, que estes indivíduos legaram, nas aulas de História da África e Cultura Afro-brasileira. Em outras palavras, é importante falar sobre Zumbi e Palmares. No entanto, para uma menina de Salvador é imprescindível falar sobre Luiza Mahin e Maria Felipa. Da mesma forma que para uma criança negra sergipana, falar sobre João Mulungu e sua resistência quilombola, atingirá com maior êxito o objetivo da promoção de uma identidade negra e do combate ao racismo em Sergipe.

Visando contribuir pedagogicamente, elaboramos cartilhas educacionais acerca do Patrimônio Negro Sergipano. Estas têm como principal objetivo ressaltar o protagonismo dos sujeitos negros na História de Sergipe, sua criatividade e diversidade. Desta forma, esta é preenchida pela pluralidade

e capacidade inventiva do povo negro sergipano, em suas múltiplas expressões de resistência e ocupação de territórios urbanos.

A estrutura das cartilhas

O projeto “Cartilha do Patrimônio Negro em Sergipe” tem se debruçado na elaboração de três cartilhas referentes às cidades de Aracaju, São Cristóvão e Laranjeiras. O material que compõe as cartilhas é resultado do projeto, desenvolvido pelos autores desse texto Hiago Feitosa da Silva e Maria da Conceição Bezerra dos Santos Sobrinha, orientado pela Prof^a Dra. Janaína Cardoso de Mello, em pesquisa que integra dois planos de trabalho de iniciação científica (PIBIC/CNPQ e PICVOL). A intenção é que as cartilhas sejam um material que leve para as escolas o conhecimento que a Universidade pode promover a partir da pesquisa, tendo como seu principal público alvo a educação básica.

As cartilhas serão apresentadas pela historiadora negra Beatriz Nascimento (referenciada mais a frente), ilustrada como uma personagem que guia o leitor pelos espaços urbanos e as manifestações culturais negras em Sergipe. Cada cartilha contém capítulos fixos que possuem chaves didáticas para compreender o cerne da discussão, que são: “O que é Patrimônio Cultural?”, “Por que Patrimônio Negro?”, “Quem é Beatriz Nascimento?”, “Um filme chamado Orí”, “O que é Identidade Quilombola?” e em cada cartilha há um capítulo relacionado ao contexto geográfico negro (as apropriações que a população negra faz dos espaços citadinos).

Os capítulos que dão continuidade às cartilhas são recortes da tipologia de Patrimônio Negro que cada cidade apresentou na pesquisa. Além disso, o material é composto por ilustrações de Beatriz Nascimento (produzidas por alunos de Artes Visuais), fotografias dos espaços de negritude de cada cidade e das pessoas que constroem esta sergipanidade negra, além de textos explicativos. Outro elemento importante são os verbetes que acompanham o fim de cada capítulo, escritos por membros de movimentos culturais, professores, estudantes, todos negros e conhecedores da vivência negra como um todo, justamente como uma forma de conferir visibilidade a população negra, como produtora de fala e conhecimento.

Beatriz Nascimento

Maria Beatriz Nascimento nasceu na cidade de Aracaju em Sergipe, no dia 12 de julho de 1942. Moradora do Bairro Santo Antônio, desde muito cedo esteve muito próxima à terra e ao rio que desemboca no Oceano Atlântico, centro de sua inesgotável e inconclusa pesquisa. Aos sete anos, migrou para o estado do Rio de Janeiro. A família buscava melhores condições de vida, e seus pais Rubina Pereira e Francisco Xavier do Nascimento acreditavam que a cidade carioca proporcionaria melhores possibilidades de futuro. Aos 26 anos de idade, ingressou na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e, desde então, se dedicou às questões raciais, questionando sempre o “... eterno estudo, quando se referia ao negro, sobre o escravo” (NASCIMENTO, 2018; p. 127). A partir de 1974, publica vários artigos debatendo as questões raciais em revistas e jornais da época, entre os quais podemos citar “A Revista Cultura Vozes”.

A teoria de Beatriz Nascimento, possui como essência o objetivo de construir a história do homem negro e a revisão da produção historiográfica do Brasil, buscando interpretar os negros como sujeitos dotados de autonomia, religião, filosofia e sistemas políticos e de organização social próprios, para além da capacidade cognitiva do colonizador. O que Beatriz Nascimento propõe em suma é a construção de uma prática de pesquisa histórica (e consequentemente de ensino da história do Brasil), que busque apresentar o negro a partir da sua perspectiva, da sua vivência.

Os estudos de Beatriz Nascimento compõem um dos pilares do arcabouço teórico e metodológico da História enquanto disciplina, influenciando na forma e na estética com a qual construímos às nossas cartilhas. Essencialmente no que concerne à visibilidade dada aos sujeitos e no cuidado em compreender e transmitir a sua fala e a sua visão de mundo. Em síntese nosso trabalho está voltado à uma tradução do conhecimento, das práticas, do ser destes homens e mulheres negras. Em outras palavras, podemos dizer que assim como Beatriz Nascimento foi uma ponte entre o conhecimento a respeito dos povos atlânticos que criaram e recriaram a organização social do quilombo, as cartilhas são a ponte entre estas expressões e sujeitos ancestrais e os alunos e professores que acessarem o material didático.

Museus

Os museus, acervos e arquivos são uma importante base para o ensino de História. Enquanto lugares de memória que salvaguardam determinada documentação, iconografia ou objeto museológico; esses espaços transmitem representações (diversas) de uma sociedade ou de determinados grupos sociais, sendo assim, também são um dispositivo que auxilia no entendimento do Patrimônio Negro Sergipano.

No caso de Aracaju, museus como o Museu da Gente Sergipana fazem um apanhado cultural do Estado. É possível ver elementos múltiplos, muitos deles dotados de negritude, mas com um foco maior nos adereços culturais, objetos de memória e numa noção geral de sergipanidade (situação que toma novos tons com a criação do Largo da Gente Sergipana). Na capital encontra-se também o Centro Cultural de Aracaju, e acervos diversos como o Arquivo Público Estadual de Sergipe (APES), Arquivo Público Municipal de Aracaju e o Arquivo Públicos Estadual do Judiciário de Sergipe, além das galerias e espaços outros.

Em São Cristóvão e Laranjeiras existem espaços voltados para os grupos populares, como a Casa de Folclore Zé Candunga (Laranjeiras) e a Casa de Folclore Zeca de Norberto (São Cristóvão). Não obstante, também há uma forte relação com a Igreja Católica marcada pelos museus de Arte Sacra presente nos dois centros históricos, sendo o de São Cristóvão muito marcado por um catolicismo negro vivido nas irmandades e na ressignificação do catolicismo feita dentro da cultura popular, que se representa com nitidez nos vários discursos feitos com relação a São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, ambos de devoção dos negros, sendo o primeiro um santo de pele preta. Em Laranjeiras ainda há o caso do

Museu Afro-brasileiro de Sergipe (o primeiro do Brasil) criado em 1976, mas que ainda reproduz uma narrativa ligada fortemente à escravidão.

As irmandades negras

Ao longo da nossa pesquisa buscando os espaços ocupados e construídos pelos negros nas cidades de Aracaju, São Cristóvão e Laranjeiras nos deparamos com as irmandades, como lugares em comum de congregação e sociabilidade negra. As irmandades, são uma organização eclesiástica, surgida ainda na Idade Média e trazida pelos portugueses para a América Portuguesa. Ao longo do período escravocrata se tornaram o principal lugar de promoção e vivência da fé católica, incentivando a devoção à um determinado santo (no caso das irmandades Negras, os mais comuns eram N.S. do Rosário e São Benedito) e delegando funções aos seus membros. As irmandades são regidas por um compromisso, conjunto de regras que estabeleciam a conduta moral e espiritual de seus integrantes.

No que concerne às irmandades negras, visamos explicitar em nossas cartilhas que elas se tornaram grandes espaços de sociabilidade e solidariedade dos negros. As irmandades negras se dividiam em duas nomenclaturas, Irmandades dos Homens Pretos ou Irmandade dos Homens Pardos e consistiam no principal mecanismo de “catolicização” negra no período da escravidão no Brasil. Em Sergipe, as grandes regiões escravocratas possuem a presença de irmandades negras, que tem como principal legado material as igrejas.

As cidades de São Cristóvão e Laranjeiras contaram no passado com a presença das duas vertentes de irmandades negras. Em São Cristóvão a irmandade dos Homens Pardos se reunia na Igreja de Nossa Senhora do Amparo e a dos Homens Pretos na Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Em Laranjeiras, os Homens Pardos cultuavam Nossa Senhora da Conceição e os Homens Pretos congregavam na Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Ambas as cidades viram emergir grupos de cultura popular, criados pelos negros para as festas de seus santos de devoção. Entre estas expressões podemos citar as Taieiras e a Chegança, persistindo somente na cidade de Laranjeiras.

O município de Aracaju recebeu a sua Irmandade Negra somente no século XIX, com a mudança repentina da capital outrora em São Cristóvão. Assim, a Irmandade dos Homens Pretos de São Benedito passou a funcionar na Igreja de São Salvador. Mediante a falta de estrutura local em uma cidade que recebeu um grande contingente humano inesperado, não construirá templo particular. Mas, esta irmandade conta com um elemento comum às irmandades citadas anteriormente, a coroação do Rei de Congo. Esta tradição entrou em desuso nas festas alusivas aos padroeiros nos três municípios. Possuindo uma reminiscência somente com as Taieiras de Laranjeiras.

Negras urbanidades de Aracaju

Por ser uma capital, no que tange a sua idealização Aracaju carrega em si aspectos de modernização numa perspectiva estadual e nacional. Estando a

modernidade ligada a uma ideia de progresso/ascensão, houve uma forte ocupação de afro-sergipanos vindos de outras cidades para Aracaju que se torna capital em 1855. Visto que a modernidade por vezes anda de mãos dadas com processos de “higienização” e elitização, a população pobre e negra foi diversas vezes empurrada do Centro da Cidade para a periferia. Nesse contexto, essa população não estava inerte aos mandos e desmandos da elite local, havendo produção cultural negra tanto na periferia como no centro.

Assim, a Cartilha de Aracaju, propõe a visibilidade dos espaços de negritude. Ela traz, por exemplo, o Quilombo Urbano da Malocano Bairro Getúlio Vargas, que é o segundo quilombo urbano do Brasil registrado pelo INCRA. Neste quilombo é possível perceber continuidades históricas e novas formas de conceber negritude, tipificados no comércio: no trabalho da trançadeira de cabelos Gilmária Nunes e nos acarajés de Nara Machado, ambas tendo aprendido e repassado esses modos de fazer cultura; no festejo e manifestação artística: no Descidão dos Quilombolas e os eventos como o “Samba da Maloca”. No Bairro Cirurgia, próximo ao Getúlio Vargas, cuja população negra também é grande, se situa a travessa Antonina, rua que recebe o nome de uma mulher negra (Antonina Gomes) que viveu no Bairro, foi comerciante e tinha uma importante rede de relações com a comunidade. Foi possível chegar a ela graças ao trabalho de genealogia de seu sobrinho-neto e pesquisador Edwyn Gomes.

Em Aracaju também se destaca uma forte cultura de Hip-Hop, importante por possuir uma linguagem próxima de muitos estudantes. Encontra-se na cartilha menções aos grupos de rap e aos eventos promovidos por estes como os SLAM’s (uma modalidade de poesia urbana), os encontros em espaços como o viaduto do DIA, abaixo da ponte Aracaju/Barra e bairros periféricos. Durante a pesquisa, foi possível conversar com os grupos de rap: Família Bocasecas e 14K do bairro São Conrado, estes em suas letras transmitem possibilidade de vida longe da criminalidade, o que configura um importante aprendizado para os jovens. O grafite que é uma faceta visual da cultura Hip-Hop, também reproduz signos de negritude, como o Exu grafitado por Lee27 no viaduto do DIA, os rostos negros feitos por Dexter no Terminal DIA, o grafite do menino negro situado em uma favela colorida grafitada por Lee27, Isaac Souza de Jesus e FeikFrasão.

Se tratando de Aracaju, não se pode esquecer do Mercado Municipal, o qual agrega um forte comércio e artesanato gerido por uma maioria negra. É no mercado que se encontram pessoas como Seu Anderson que vende folhas sagradas e possui todo um conhecimento afro-religioso em seu trabalho, além de ser por muito tempo um representante dos comerciantes do mercado. Tudo isto é importante de ser mencionado na disciplina de História, pois informa ao aluno que seu universo visual e social do cotidiano, bem como as pessoas que o compõe são dotadas de historicidade.

O centro histórico de São Cristóvão sob a ótica da negritude

O Centro Histórico de São Cristóvão é conhecido como um marco de Sergipe, pelo valor histórico e arquitetônico, preservado até hoje em parte

da estrutura. Com o esforço de estudiosos da arte e cultura, assim como de pesquisadores locais, a Praça São Francisco foi reconhecida como Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO em 2010, isto aumentou a visibilidade do centro histórico. Entretanto, muitas análises não abarcam a cultura imaterial e a intenção da abordagem de São Cristóvão na Cartilha do Patrimônio Negro é contribuir para o reconhecimento das pessoas que enchem o Centro Histórico de vida.

A Casa da Queijada, das famosas queijadas de Dona Marieta Santos, por exemplo, consideradas Patrimônio Imaterial do Estado em 2011, possui uma historicidade ligada a uma transmissão cultural de mulheres negras escravizadas que passaram esse saber e esse modo de fazer até suas descendentes livres. Os cordéis de Dona Alda Cruz que rememoram os carnavais de São Cristóvão e trechos da história local; assim como as xilogravuras de Nivaldo Oliveira que em seu Ateliê trazem toda uma carga de cultura afro-sergipana, contendo além das xilogravuras, representações como esculturas de anjos de pele negra. Outro artista que se destaca é Gladston Barroso, com seus retratos marcados por fenótipos negros, estes encontrados em exposições pelos espaços culturais no Centro. Dentro das obras de cordel ou arte, exposições e afins é possível visualizar nome de figuras importantes do povo são-cristovense como o Mestre Rindu, Dona Biu e Jorge do Estandarte, mestres do folclore local e também dos carnavais.

Outro ponto fundamental são as apropriações que a população faz desse espaço geográfico que é o centro histórico, nos festejos como a Festival de Artes de São Cristóvão (FASC) e no Carnaval. Momentos nos quais o povo enche as ruas de cor, e com isso traz muito de sua multiplicidade cultural e étnica, assim se configuram os cortejos onde manifestações negras do Estado se encontram, além das próprias manifestações da cidade como os grandes bonecos do carnaval que representam figuras históricas locais. Em termos de protagonismo dos artistas negros, na FASC de 2018, foi possível visualizar a ampla participação de artistas locais como: Anne Carol e os Afrodums, o grupo de dança Ara Ijó, a Orquestra de Atabaques de Sergipe e Samba de Coco da Ilha (do povoado de Ilha Grande/São Cristóvão); e artistas negros de fora do Estado como: Luedji Luna; Mar'tnália, Chico César e Rincon Sapiência.

A representação da didática do negro em Laranjeiras

A cidade de Laranjeiras representa um caso atípico no estado de Sergipe, no que concerne à representação e vivência afrodescendente. É um município autodeclarado negro, o que se pode ver em sua população, em seus monumentos, nos brincantes integrantes dos folguedos e pela relação que o seu povo mantém com a herança histórica e cultural, fundamentada em seus líderes. Isto torna possível uma representação do negro em Sergipe, feita por ele mesmo. Principal característica a ser apresentada na cartilha sobre Laranjeiras.

O negro de Laranjeiras representado pela figura da Prof^a Zizinha Guimarães, pelo poeta João Sapateiro, pela Casa de Cultura Zé Candunga e pelo combate teatral do Lambe-Sujo, é o negro que decidiu por seus

próprios meios, construir uma coesão grupal num lugar onde ele pudesse ser livre dentro das suas possibilidades. A continuidade histórica e a diversidade dos grupos de cultura popular de Laranjeiras, são sobretudo fruto do seu trabalho de transmissão da herança ancestral. No Encontro Cultural realizado anualmente no mês de janeiro, desde 1976, podemos ver que os indivíduos são inseridos nos grupos de cultura popular em tenra idade. Aprendendo ainda na infância a importância de manter a tradição, não por mera repetição, mas como processo de se entender quem se é, de onde veio e para onde quer seguir.

Ou seja, assim como muitas famílias para além de enviar as suas crianças para as escolas as conduzem também às escolas dominicais e na catequese para que estas possam se tornar boas fiéis, dando continuidade à sua tradição religiosa judaico-cristã, em Laranjeiras é por meio da inserção das crianças na Chegança, no Cacumbí, no São Gonçalo, no Samba de Pareia e na Taieira que ensinam as crianças a se entenderem enquanto negras, dando continuidade e reinventando a herança recebida por seus ancestrais, muitos, quilombolas.

Referências

Hiago Feitosa da Silva é graduando de História na Universidade Federal de Sergipe e bolsista PIBIC/CNPQ, com a pesquisa intitulada "Negras raízes de Beatriz Nascimento ao patrimônio cultural negro sergipano (Aracaju e São Cristóvão)". Este é parte integrante do projeto de pesquisa "De Beatriz Nascimento ao Patrimônio Cultural Negro em Sergipe: entre a memória e o esquecimento no Ensino de História", orientado pela Profa. Dra. Janaína Mello.

Maria da Conceição Bezerra dos Santos Sobrinha é graduanda de História na Universidade Federal de Sergipe e bolsista PICVOL, com a pesquisa intitulada "Lugar de Fala Negro em Sergipe: Historicidades Contemporâneas (Laranjeiras)". Este é parte integrante do projeto de pesquisa "De Beatriz Nascimento ao Patrimônio Cultural Negro em Sergipe: entre a memória e o esquecimento no Ensino de História", orientado pela Profa. Dra. Janaína Mello.

ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis. São Paulo: Polén, 2017.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania, 8º ano. 3. Ed. - São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Editora Tecnoprint S.A., 1998.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. 2008.

FARIAS, José Airton de. Uma Breve História da África. 5.ed. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2015. (Coleção Pré-Universitário).

FLÁVIO, Luiz Carlos. A Geografia e os 'territórios de memória' (as representações de memória do território). *Faz Ciência* (UNIOESTE. Impresso), v. 15, p. 123-142, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. O patrimônio histórico e cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Diáspora Africana/Editora Filhos da África, 2018.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio." In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

SILVA, A; FONSECA, M; PEREIRA, J. *O Movimento Hip Hop em Aracaju: Práticas Culturais e Inclusão Social; Cadernos de Graduação-Ciências Humanas e Sociais*, v.1. Aracaju, 2013.

QUANDO A CANTORA IZA ENTRA NA SALA DE AULA: O DEBATE SOBRE ESCRAVIDÃO, IDENTIDADE NEGRA E RACISMO EM CURSOS PRÉ-VESTIBULARES SOB O VIÉS DA HISTÓRIA PÚBLICA

Igor Lemos Moreira

Apesar de ser relativamente recente no Brasil a História Pública, enquanto campo institucionalizado, tem possibilitado a pesquisadores/as na área de ensino de história a formulação de novas abordagens. Em uma obra recentemente publicada, as organizadoras Juniele Rabêlo de Almeida e Sônia Meneses (2018. P. 12) apontaram que

“as reflexões sobre a história pública surgem como uma possibilidade de compreendermos os usos do passado a partir de um jogo complexo de apropriação e produção social. A história realizada em lugares diversos tanto quanto são distintos os papéis que assumem essas narrativas em nossa sociedade. Nelas nos deparamos com interesses variados, demandas políticas, sociais e culturais que nos demonstram que o passado nunca este tão em voga. Se o mundo em que vivemos é um mundo repartido, nós, historiadores, somos chamados a atravessar também nossos próprios territórios e fronteiras, desafiados a experimentar os limites de nossa profissão como produtores do conhecimento e professores para irmos além de ajudarmos a tecer novas compreensões, ainda que provisórias, do nosso próprio tempo. Entender o contemporâneo talvez seja o nosso maior desafio.”

A potencialidade da história pública destacada pelas historiadoras, em uma coletânea sobre patrimônio, educação e mediações do passado, é demonstrativo da sua inserção com o ensino de história. Os lugares diversos mencionados podem ser pensados também como meios e produtos culturais, sendo um exemplo a música, assim como as discussões sobre demandas apontam para debates sociais caros ao presente e que são fundamentais ao historiador em seu compromisso social, como o racismo e a desigualdade social no país. Nesse sentido, o debate sobre história pública auxilia também a pensarmos novas abordagens, fontes e temáticas para a sala de aula dialogando tanto com as demandas sociais maiores, como a própria Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, como também com o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, pensar um viés público da história retoma a relação já apontada por Ricardo Santhiago (2016) a respeito do diálogo com, para e pelo público, entendo-o como sujeitos e agentes da própria história. Como veremos mais a frente, essa discussão acaba por atravessar também a própria constituição da consciência história dos sujeitos, devendo a didática da história enquanto campo de diálogo entre teoria-prática compreender os processos pelos quais discentes se relacionam com o passado nos mais diversos espaços e meios sociais (CERRI, 2001; LEE, 2011).

As considerações acima foram o ponto de partida para o desenvolvimento de uma atividade envolvendo música *pop* brasileira com quatro turmas da

modalidade “extensivo” em um cursinho pré-vestibular comunitário na cidade de Florianópolis/SC. Entre 2017 e 2018 atuei como professor-voluntário de História do Brasil no projeto Pré-Vestibular Comunitário (PVC), existente desde 2005, trabalhando com turmas de extensivo (anuais) e semi-extensivo (semestrais) compostas por estudantes de baixa renda, egressos de escolas públicas, em sua maioria mulheres, negros, indígenas e LGBTTT+. Logo no meu primeiro contato com o projeto pretendi procurar quebrar com o modelo clássico e hegemônico de pré-vestibulares onde as aulas são predominantemente expositivas, repletas de datas e fatos, paródias chicletes e “macetes” que facilitassem aos/as discentes decorarem os conteúdos. Essa discussão já foi apontada em outro texto, publicado neste mesmo evento, onde destaquei as potencialidades de trabalhos com fontes e aulas-oficinas para o ensino de história nestes espaços.

A proposta que desenvolvi em meu período como docente no projeto, onde sempre me vi enquanto professor-pesquisador (BARCA, 2004), partiu de uma compreensão que complementa uma ideia generalizante onde

“Os cursinhos preparatórios para vestibulares marcam a historiografia da educação brasileira como sendo instituições destinadas a todos aqueles que visam aprovações em concursos, possuindo em seus quadros docentes, professores que conhecem estratégias e conteúdos específicos para a finalidade anteriormente descrita.” (RÊGO; JÚNIOR, 2008, p. 03)

Apesar de serem espaços procurados por estudantes que pretendessem o desenvolvimento de competências e habilidades, é preciso compreendermos os cursinhos, em especial os comunitários/sociais, como também ambientes de discussão sobre a sociedade contemporânea, marcados por demandas sociais e por relações entre sujeitos dotados de sentimentos e angústias. Nesse sentido passei a desenvolver, alternada a aulas expositivas-dialogadas, uma série de atividades, como aulas-oficinas, rodas de debate, júri-simulados e jogos que tentassem na medida do possível tornar os discentes como seus próprios responsáveis pela educação, me colocando em um papel de professor-orientador (BARCA, 2004). Uma das atividades desenvolvidas nesse sentido foi uma aula-oficina a partir das canções da cantora Iza.

Isabela Cristina Corrêa Lima, artisticamente conhecida como Iza, é uma cantora brasileira de carreira relativamente breve. Tendo iniciado a divulgação de canções próprias a partir de 2016, foi em 2017 que a artista tornou-se popularmente conhecida do *mainstream* através da música Pesadão (part. Marcelo Falcão). Sendo o principal *single* de promoção da artista, que foi uma das apostas mais recentes da Warner Music para o segmento *pop* no país, a canção rapidamente passou a crescer nas paradas musicais ultrapassando mais de 20 milhões de visualizações no youtube.

Cantora negra, nascida na Olaria (RJ) tendo vivido parte de sua vida no nordeste, Iza tematiza em suas canções o feminismo, sua identificação étnica, o racismo, e a religião. Na canção pesadão temáticas como racismo, violência e a força/resistência negra no Brasil são abordadas pela artista em

tom de empoderamento das populações afrodescendentes. Em outro *single*, promovido pela cantora a partir de 2018, nomeada “Ginga” (part. Rincon Sapiência) as mesmas temáticas são retomadas, porém com maior destaque a cultura afro-brasileira como a capoeira e o candomblé.

Ambas as canções citadas foram base para a elaboração de uma oficina sobre a memória da escravidão, o contexto da abolição e pós-abolição e a resistência das populações afro-brasileiras. Partindo da discussão sobre a escravidão no Brasil, focando no cotidiano e da proposta de compreender os africanos escravizados enquanto sujeitos e não como “coisas”, tópico discutido inclusive no emprego ao termo como escravizados e não “escravos” com os discentes, propus o trabalho com as canções.

A ideia teria partido de uma aula anterior, realizada ainda em março com outra temática. Em um primeiro momento, quando em sala foi abordada a unidade relativa ao período colonial brasileiro e a escravidão, foi proposta uma discussão inicial violência e da lógica escravista, pautada inclusive no darwinismo social (SCHWARCZ, 1993). Em seguida, a sala se colocou em roda procurando desenvolver uma conversa na segunda metade da aula a respeito do cotidiano da escravidão com os discentes, debatendo também algumas das práticas de resistência como fugas, queimadas e suicídio, além de formas as próprias religiões de matrizes africanas. Na aula seguinte foi proposta uma atividade utilizando uma canção da cantora Clara Nunes, intitulada “cantora das três raças”, um ponto de umbanda, referente a Vó Maria Conga, e o “Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira por seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (c. 1789) [Engenho de Santana, Recôncavo da Bahia, século XVIII]”. Essa dinâmica já havia sido aplicada em 2017 com outras turmas do mesmo projeto, e que resultou em uma outra comunicação também apresentada neste mesmo evento (MOREIRA, 2016).

A principal diferença entre 2017 e 2018, e que se conecta a atividade desenvolvida com a cantora Iza, foi a atenção dada pelas novas turmas a conexão com a música contemporânea, fazendo relações diretas entre passado-presente (LEE, 2011), procurando estabelecer laços entre o vivido com séculos de história que se fazem presentes no cotidiano através de estratos de tempo (KOSELLECK, 2014). Através da análise das fontes, especialmente no momento de escuta da canção de Clara Nunes e do ponto de umbanda, os/as estudantes começaram a trazer para o centro dos debates outras músicas que se relacionavam com a identidade negra no Brasil, momento no qual a cantora Iza foi citada e se percebeu uma forte identificação das turmas com a artista que possui uma idade aproximada a deles.

Partindo disso, algumas aulas após o debate, após dar prosseguimento aos conteúdos pensei em retomar a discussão no momento de abordar, já na unidade referente ao Brasil Imperial, o processo de abolição da escravidão no século XIX. Nessa ocasião fizemos uma nova roda de conversa, acompanhada por um breve resumo das leis que constituem o processo de abolição no país desde 1831. O debate das leis nas quatro turmas foi

relativamente rápido, pois se baseou muito mais na lembrança dos/as estudantes e na participação deles do que necessariamente na minha explicação, o que foi bastante interessante do ponto de vista que em sua maioria eles possuíam forte lembrança do conteúdo apesar de as vezes estarem a mais de 10, 20 ou mesmo 30 anos sem estudar história do Brasil no ensino regular.

No segundo momento, lembrando aos/as discentes o debate que tivemos com a música da cantora Clara Nunes e o ponto de umbanda, propus a escuta das canções Pesadão (part. Marcelo Falcão) e "Ginga" (part. Rincón Sapiência), o que foi muito bem recebido pela maioria. Ao utilizarmos ambas as canções, que foram ouvidas em sequência propondo que os estudantes compreendessem também as diferenças e as semelhanças entre ambas, foi proposto que os/as estudantes entendessem as músicas como

"uma narrativa que se desenvolve num interregno temporal relativamente curto (em média, de dois a quatro minutos), que constrói e veicula representações sociais, a partir da combinação entre melodia e texto (em termos mais técnicos, melodia, harmonia, ritmo e texto). (HERMETO, 2012, p. 32)".

Nesse sentido, através da linguagem das canções se abordou a relação direta entre texto e representação do empoderamento negro no país, partindo especialmente das referências feitas por Iza ao racismo e a força das populações afro-brasileiras, como no trecho,

Vou reerguer o meu castelo
Ferro e martelo
Reconquistar o que eu perdi
Eu sei que vão tentar me destruir
Mas vou me reconstruir
Vou 'tá mais forte que antes
(IZA; Marcelo Falcão. Pesadão, 2017)

O trecho acima, quando inserido no resto da canção, permite pensar a violência cotidiana do racismo e a marca da escravidão deixada no presente. Nesse momento, passei a trazer para a discussão uma série de dados estatísticos relativos a morte de negros no país, a porcentagem destes mesmos sujeitos no sistema carcerários e, principalmente, o significado da violência simbólica do racismo. Esse diálogo foi sempre relacionado ao processo de abolição no Brasil, com a consequente marginalização das populações negras e posteriormente seu deslocamento forçado para as regiões periféricas no decorrer do século XX.

A estrofe acima é complementada por outro trecho da canção, no momento conhecido como ponte, em uma terceira parte, quando a cantora que,

Se o deles é chique
Nosso é pau a pique
Que não mata o pique

Fortalece equipe
O som do repique
Peço que amplifique
Toca da Rocinha
Chega em Moçambique
(IZA; Marcelo Falcão. Pesadão, 2017)

Ao debater ambas as músicas, se pretendeu incentivar os/as estudantes a pensarem sobre as referências feitas pela cantora a resistência negra e também a própria representação destas populações. Sendo que muitos deles conheciam a artista, foi interessante observar como o debate caminhou, apesar de não se ter acesso aos vídeos por falta de estrutura da escola utilizada pelo projeto, para o sentido da performance e do próprio corpo feminino como fundamental para aprofundar o debate. Entendendo que a artista por um ponto de vista que, apesar de não conhecerem o debate acadêmico, pode ser visto sob a ótica da interseccionalidade, os/as discentes destacaram que a cantora expressa não só uma relação direta com a questão racial, mas também com a condição feminina e de classe. Desse modo, o corpo negro ou as *mujeres de color*, como destaca a pesquisadora María Lugones (2008), torna-se também central para compreender as relações entre passado-presente no debate sobre identidades negras no ensino de história a partir da proposta desenvolvida.

Foi interessante também observar a reação dos/as discentes em observar uma outra metodologia de ensino em pré-vestibulares na qual não apenas os conteúdos foram relacionados com fontes, pois os mesmos rapidamente compreenderam as canções como documentos históricos, mas também com o seu próprio cotidiano. Apesar de já ter realizado oficinas, a partir da proposta anteriormente mencionada de procurar quebrar com a lógica clássica de cursos pré-vestibulares, foi o primeiro momento para muitos onde fontes do “presente” foram utilizadas para discutir o passado e a própria contemporaneidade (vale ressaltar que as atividades aqui relatadas desenvolveram-se entre fevereiro e maio, então muitos ainda enfrentavam dificuldades com a relação passado-presente quando aplicada a temas “mais recuados” temporalmente).

A relação desenvolvida pelos/as estudantes entre o a cantora, sua música e seu gênero apontam para um entendimento que muitos/as possuíam acerca dos marcadores sociais que constituem os sujeitos (LUGONES, 2008) e, principalmente, para a necessidade de se compreender as especificidades dos sujeitos históricos a partir dos mesmos. Durante a atividade, uma estudante destacou que para ela, enquanto mulher negra, a fala da cantora ecoava a lembrança de experiências vividas em sua própria trajetória. Relacionando com o processo de abolição, os/as estudantes a partir de minhas intervenções começaram a incitar debates e a reflexão sobre a própria fragilidade da ideia de “liberdade” concedida aos escravizados após 1888. De certo modo, ficou perceptível para muitos a partir das duas canções e das falas dos colegas que a abolição em si deixou marcas profundas na sociedade brasileira sendo inclusive tema de canções

engajadas nos mais diversos contextos. Esse entendimento inclusive foi apontado por mim para eles como fundamental não apenas para os vestibulares, afinal em 2018 se completou 130 anos da abolição no último país da América do Sul a acabar com a escravidão, mas também em sua constituição como sujeitos.

A discussão permitiu, inclusive, pensarmos a dimensão cultural e também religiosa a partir da canção *Ginga* (part. *Rincon Sapiência*) tendo em vista que o refrão da própria canção destaca o papel das rodas para manifestações como a capoeira e a umbanda. A partir do diálogo estabelecido entre ambas as canções foi possível debater de maneira ampliada a representação negra dentro da própria música pop enquanto gênero, como parte do cotidiano dos/as discentes e do ensino de História. Atentando principalmente para a relação com as religiosidades de matrizes africanas na letra da canção os/as estudantes perceberam diálogos diretos com as práticas desenvolvidas ainda no período colonial e imperial de resistência negra através da cultura e das práticas religiosas, como as “mandingas” citadas na música. De certo modo, eles passaram também a compreender que cotidianamente eles viveriam a história inclusive em produtos considerados como da “indústria cultural” e que sua formação atravessa isso, especialmente pois para surpresa de muitos/as analisar as canções significava discutir o conteúdo visto até então em diálogo com o presente.

Nesse sentido, a formulação da proposta de oficina possibilitou também pensar junto aos discentes que

“o combate ao racismo é também um combate pela História. Uma história que sensibilize, que seja justa e que construa narrativas críticas e problematizadoras da invisibilidade e inferioridade que atinge a população negra no Brasil. É bom levar em conta que a história e a memória da escravidão estão presentes para muito além dos muros da sala de aula, posto que seu legado, perpetuado no racismo reconstruído ao longo do século XX, ainda nos cerca e nos constitui.” (MATTOS; GRINBERG; ABREU, 2018. P. 236).

Ao utilizar fontes do cotidiano dos/as discentes, percebendo-as também como formas de mediações públicas do passado, pretendi destacar junto as turmas a potencialidade de se pensar os conteúdos relativos a história da escravidão e suas permanências no Brasil a partir do próprio dia a dia. Tomando como base a música *pop* brasileira, através do uso de canções de uma cantora negra, pretendi estimular nos/as estudantes a reflexão sobre as camadas de temporalidade de nossa atualidade em diálogo com os conteúdos cobrados no vestibular. Nesse sentido, o ensino de história em pré-vestibulares foi visto como um exercício que valorize a ideia que todos/as aprendem história cotidianamente nos mais diversos meios, espaços e lugares, não sendo a sala de aula escolar o único possível (LEE, 2001).

Longe de fornecer respostas fechadas ou análises complexas, esse relato de experiência pretendeu divulgar uma proposta de aula-oficina (BARCA, 2004) que relacionou a temática da escravidão e da abolição com a música *pop* brasileira em um cursinho pré-vestibular comunitário. Com isso se reafirma o esforço em continuar uma reflexão que tem sido compartilhada com colegas de outras disciplinas, e mesmo de outras instituições, sobre a necessidade de se repensar o ensino de história não apenas no ensino regular. Nesse sentido, percebe-se o viés da história pública, e do próprio tempo presente, como a produção das canções utilizadas na atividade, fundamental para isso.

Referências

Igor Lemos Moreira é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista CAPES-DS e Integrante do Laboratório de Imagem e Som. E-mail: igorlemoreira@gmail.com

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. Introdução. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. _____ (Org.) Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga:Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. Revista de História Regional, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

HERMETO, M. Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo: estudos sobre a História. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RJ, 2014.

LEE, Piter. Por que aprender história?. Educar, Curitiba, n 42. P.19- 42, 2011.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Revista Tabula Rasa, Bogotá - Colombia, no 9, p. 73-101, julio-diciembre, 2008.

MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila; ABREU, Martha. Que diferença faz a perspectiva da história pública nos estudos sobre a escravidão. In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. Que história pública queremos?. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MOREIRA, Igor Lemos. Ensino de História no pré-vestibular para além das provas de seleção. In: 4 Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de

História: Aprendizagens Históricas: rumos e experiências. União da Vitória: Sobre Ontens, 2018. v. 1. p. 148-154.

RÊGO, Sheila Novais; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. Professores de história dos cursinhos pré-vestibulares de fortaleza – cartografia da trama das relações de saber e poder. In: VIII ENPEH - Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - Metodologias e Novos Horizontes, 2008, São Paulo.

SANTHIAGO, R. Duas Palavras, Muitos Significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTIAGO, R. (Org). História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36.

SCHAWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil (1870-1930). Companhia das Letras, 1993

LEI 11.645/08 E SUAS TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jefferson Giovani Silva Espinoza

Por muitos anos os historiadores utilizaram da história para apresentar os fatos que marcaram o processo de evolução da nossa sociedade, no entanto os pesquisadores sempre tiveram como recurso de construção documentos que se relacionavam aos fatos, o que tangenciava a perspectiva apenas para o olhar daquele que os escreveu e a história dos indígenas e dos escravos é o melhor exemplo que pode ser usado para ilustrar as afirmações estabelecidas acima.

O “descobrimento” do Brasil foi um fato conseqüente às grandes mudanças que a Europa passava em meados do século XVI, nessa época se expandiu o comércio ultramarino, cuja finalidade era explorar novas riquezas com o propósito de fortalecer o poderio econômico que havia sido enfraquecido em conseqüência de sucessivas guerras, que decorreram de conflitos religiosos o que lançou base para a guerra dos trinta anos, dessa forma a Europa fica enfraquecida social e economicamente, além de um império Otomano seguir expandindo-se, o desenvolvimento científico e cultural o que custava muito e por isso havia necessidade de conquistar outros territórios para aferir novas riquezas.

O eurocentrismo sempre permeou e ainda permeia o processo de construção cultural, visto que é entendido como modelo base e nessa perspectiva se pode inferir que a história sempre foi escrita em acordo aos desejos sociais, econômicos e políticos do historiador, ou de quem escreveu a história por meio de sua narrativa.

Até o século passado a história do Brasil era contada sob a perspectiva do colonizador que coloca o indígena como um povo bárbaro, preguiçoso e, portanto, submissos aos europeus. A medida que os anos foram passando essa visão foi se modificando e a história foi dando maior visibilidade aos nativos.

Tal modificação de ponto de vista se deve pela promulgação da Lei 10.639/03 que institui o ensino da cultura afro-brasileira e a Lei 11.645/08 que complementa a anterior ao acrescentar a história e cultura dos indígenas e ambas alteram a Lei 9.394/96 que estabelece a LDB.

De acordo com o Professor Valter Silvério (UFSCAR), há um objetivo implícito com a inclusão desses temas ao currículo escolar que é, sobretudo, promover uma espécie de encontro da criança com a sua própria história, pois o índio e o negro sempre foram apresentados em nossa história como seres a-históricos, ou seja, indivíduos que não tiveram uma importância relevante no processo de construção de história do país. Ainda segundo o professor Valter é importante para as crianças relacionarem e identificarem os diferentes corpos da história brasileira. A própria relação dos estudantes com a escola pode mudar e professores vão ser obrigados a se capacitarem

nessa área temática já que estão separados não por culpa deles, mas porque estão repassando o que aprenderam ou porque são condicionados pelo o que está no material didático”.

Lei 11.645/08 e o ensino de história

Nos últimos anos, as pesquisas em torno da diversidade cultural estão ganhando maiores espaços, pois o ensino, sobretudo de história ganhou ampliação no quesito cultura indígena, abrindo caminhos para o conhecimento e respeito a essa cultura, compreendendo que esse conhecimento possibilita a convivência de diferentes grupos étnicos na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais doravante PCN's publicado em 1997 constitui-se como o primeiro documento oficial em salientar a importância da diversidade de culturas do Brasil e a necessidade de sua inserção como tema de estudo na escola, trazem como um dos temas transversais a "Pluralidade Cultural". Os PCN's, ao apresentar o tema consideram:

“Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos da exclusão, tarefa necessária ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática.”

Dessa forma, é possível perceber como as propostas de ensino da disciplina de História fazem uma abordagem plural dentro do currículo escolar – funcionam como eixo condutor para o entendimento da relação entre o ensino de História e o respeito à diversidade étnica. Em 2008, aconteceu uma nova mudança da LDBEN, ao ser sancionada a Lei 11.645 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas como já foi mencionada anteriormente. Assim:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.”

Esta Lei busca constituir-se num mecanismo de combate ao preconceito e a discriminação étnico-racial e a invisibilidade a qual foram expostos os povos indígenas e os afro-brasileiros, propiciando na escola uma discussão sobre os estereótipos e preconceitos existentes sobre estes grupos sociais e possibilitando a valorização da diversidade cultural nacional. Com a criação da lei 11.645/08 estabelece que seja promovida uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica, fazendo com a educação se comprometam com as origens do povo brasileiro.

Portanto a Lei 11.645/2008 ao ser implementada espera-se que os professores estimulem a problematização da história, reconheça e valorize a riqueza cultural desse país, entretanto, para se ensinar e incentivar o estudo sobre essas histórias e culturas há necessidade de novas produções sobre resistências indígenas no contato com o homem branco, sobre a cultura indígena, pois os maiores ensinamentos que se tem são descritos no olhar eurocêntrico por isso se faz necessário dessa reformulação.

No entanto para isso os professores precisam receber capacitação necessária para trabalhar com tal temática.

Transposição didática: a importância do indígena nos livros didáticos de história

O pensador e educador francês Chevallard (1991) define como “um objeto de saber produzido pelo cientista, transformado em objeto do saber escolar”. Para o educador há diferenças entre o que se produz nos espaços científicos e aquilo que é desenvolvido nos ambientes educativos. Neste sentido, cabe refletir que as transposições didáticas precisam ser elaboradas para o contexto das escolas brasileiras, ao contrário do que ocorre nas universidades, muitas escolas são espaços de transmissão de poucas leituras historiográficas, no caso específico, os indígenas, pois abordar tal tema em sua complexidade educacional implica explorar a sua construção em torno dos variados livros didáticos que circundam o ensino básico.

É notório os motivos que tem levado esse instrumento (livro didático) a circular tanto tempo dentro da sala de aula. Sabe-se que muitos livros antes que cheguem ao ambiente escolar é dotado mediante a um conjunto de demandas abertas por programas oficiais e, portanto, longe de serem meros instrumentos ou recursos puramente didáticos, mas documentos repletos de ideologias oficiais ou não, dito isto, a figura do professor enquanto pesquisador pode parecer ameaçada no que diz respeito ao uso do seu conhecimento produzido no espaço acadêmico, visto que suas análises correm o risco de não serem assumidas da forma como ele as idealizou, se levarmos em consideração essas transposições didáticas tal como são feitas.

Nesse entendimento, o livro didático é um instrumento fundamental no apoio à prática docente que auxiliará o discente no que concerne à sua promoção e a interação ao conteúdo abordado e ao seu desenvolvimento enquanto sujeito crítico, dessa maneira será a ele oferecido um suporte a mais de conhecimento cultural e científico.

O livro didático como ferramenta importante na construção do conhecimento

Nem sempre o livro didático foi um instrumento de fácil acesso, pois de acordo com os estudos feitos em Bittencourt (1997), o livro didático tornou-se um instrumento acessível e conquistou espaço no processo de construção de saberes somente em torno do século XIX. Mesmo com as críticas e deformações, ele ainda é amplamente utilizado nos espaços escolares, sendo que, em alguns momentos ele figura como um simples

recurso mediador do processo de ensino e aprendizagem, em outros, como objeto imprescindível para mediação do conhecimento; é esse protagonismo que aguça a pesquisa histórica e demonstra a potencialidade desse instrumento como fonte. Bittencourt (1997) ainda salienta sua importância para a educação no Brasil da seguinte forma:

“[...] O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento ensinado pelo professor. ”

Com base nisso, fica claro que o exercício de utilizar o livro didático como fonte para uma pesquisa perpassa pela concepção de que esse objeto não é só um depósito de conteúdos escolares, mas um importante transmissor de ideologias e valores, ou mesmo um reproduzidor do saber oficial. Ele instiga um processo de investigação por parte do historiador, uma vez que ele pode ser visto como um objeto cultural dotado de uma enorme carga de significados e símbolos.

De acordo com os Guias do PNLD as obras devem conter informações precisas, corretas, adequadas e atualizadas, propiciando oportunidades de desenvolver habilidades no processo de aprendizagem, buscar pela formação cidadã, favorecer aos estudantes a estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente às questões que se colocam para a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia. Para Brasil (2017, p. 9)

“[...] as obras didáticas devem contribuir, efetivamente, para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, [...] devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência; promovam a educação em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; incentivem ações pedagógicas voltadas para o respeito e valorização da diversidade [...]; promovam positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordem a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.”

Estabelecendo esses conceitos, funções e processos do livro didático é buscado cada vez mais variados estudos e aprofundamentos deste instrumento de ensino, visto que, apesar de suas influências ideológicas, a sua importância no cenário educacional, o que implica sempre em novas reflexões. Em tempos que alarmam o fim do livro, os mesmos têm se equilibrado numa “corda bamba”, sobretudo, porque está ligado

intrinsecamente à obrigatoriedade de ensino tendo que concorrer com outros meios de instrução e divulgação de informações.

Dessa forma, de acordo com as abordagens feitas verificamos que os livros didáticos até chegar ao destino final, no caso o leitor, passa por um longo processo de elaboração, seguindo normas que regem o ensino, visando a qualidade do conteúdo abordado nele até mesmo a qualidade material do produto.

A presença da cultura dos indígenas nos livros didáticos de história da atualidade

O objetivo desta subseção é apresentar uma análise dos livros didáticos da disciplina de história, a fim de promover uma discussão de como está sendo representados os nativos nos materiais didáticos elaborado pelas editoras e adquiridas e distribuídas pelo MEC, de acordo com a LDB e os PCN's, sempre considerando o exposto pela Lei 11.645/08. A proposta do estudo visa verificar como os materiais didáticos abordam a temática antes e depois do surgimento da lei 11.645, criada em 2008.

Os livros usados como instrumentos de análise foram: *História do Brasil: Colônia, Império e República*, de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, em 2001; *História em movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea* elaborado por Gislene Azevedo e Reinaldo Seriacopi. Publicado pela editora Àtica em 2016 e *História Global: Brasil e geral* com autoria de Gilberto Cotrim, elaborado pela editora Saraiva, em 2017.

O livro *História do Brasil: Colônia, Império e República*: proporciona uma leitura diferenciada, pois ao se referir aos indígenas menciona-os sem a interferência do homem branco, propondo um estudo sobre o índio correlacionando o seu desenvolvimento em fases desde a gestação até a fase adulta, a sua organização social, descrevendo-os de maneira estatística a quantidade de povos e línguas existentes, além de apresentar as peculiaridades de cada nação. É importante deixar aqui estabelecido que o autor se posiciona ao lado do indígena, principalmente quando apresenta os impactos do choque cultural entre colonizado versus colonizador. Fica entendido que ao trazer dados atuais e antigos é uma maneira que Boulos encontra para mencionar de modo sucinto as lutas de enfrentamento e os sofrimentos dos povos indígenas no período da colonização. É importante lembrar que no período de elaboração desta obra *História do Brasil: Colônia, Império e República* o autor Alfredo Boulos Júnior seguiu o que recomenda os PCN's sobre a diversidade cultural que é: reconhecer, valorizar e atuar como mecanismo de superação das discriminações de minorias, caminhando para uma sociedade mais democrática.

O livro *História em movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea* os capítulos que tratam sobre os indígenas vêm com uma proposta de debater a história e a diversidade cultural dos povos indígenas, identificar algumas manifestações do patrimônio cultural imaterial relacionadas a essas sociedades e ainda compreender alguns fatores que

afetam diariamente a sua sobrevivência nos dias atuais, como os conflitos pelas posses de terras. Azevedo e Seriacopi propõem um estudo do passado relacionando-o ao presente desde o começo até o fim, os autores tentam mostrar que não mudou muita coisa em relação ao tempo presente. Os capítulos informam sobre o modo de vida dos indígenas, do passado e dos atuais, além disso, tentam abarcar um contexto geral mencionando os povos do sertão e enfatizam a aldeia *Tupi* para descrever sua organização, a exploração e as missões jesuítas no período colonial.

O livro *História Global: Brasil e geral* em análise ao processo conteudista do livro em estudo se mostra frágil em relação à cultura indígena e suas contribuições sociais, visto que existem capítulos dedicados a cultura africana que detalha mais densamente o processo como um todo, é possível perceber a falta de empatia do autor para com o nativo, ou seja, o autor em nenhum momento apresenta o sofrimento e o choque cultural do colonizado *versus* colonizador, a forma de vida do nativo enfatizando seus costumes, rituais, detalhes de suas resistências, e elencar as consequências após a chegada dos colonos. Portanto o livro é bem contextualizado, bem ilustrado, bem fundamentado e em relação as atividades conta com uma oficina de história traz sugestões lúdicas e de natureza interdisciplinar, mas ainda muito frágil em relação à matéria conteudista sobre os indígenas.

Nos últimos anos, as pesquisas em torno da historia dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas vêm ganhando espaço, o ensino ganhou ampliação do estudo da cultura indígena, abrindo caminhos para o conhecimento e respeito a essa cultura, compreendendo que esse conhecimento possibilita a convivência de diferentes grupos étnicos na sociedade. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), fomenta a discussão sobre a pluralidade étnica no ambiente escolar. Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) publicados em 1997 constitui-se como o primeiro documento oficial em salientar a importância da diversidade de culturas do Brasil e a necessidade de sua inserção como tema de estudo na escola.

A relevância da história das populações indígenas não pode ser colocada para o esquecimento ou o desconhecimento dos que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer nessa sociedade. Com a inclusão da lei 11.645/08 as discussões foram se fomentando para a inserção da temática indígena e que possibilita uma formação diferenciada nos alunos no que diz respeito ao ensino as diversidades culturais.

A Lei 11.645/2008, busca constituir-se um mecanismo de combate ao preconceito e a discriminação étnico-racial e a invisibilidade a qual foram objeto os povos indígenas e os afro-brasileiros, propiciando na escola uma discussão sobre os estereótipos e preconceitos existentes sobre estes grupos sociais e possibilitando a valorização da diversidade cultural nacional.

Portanto, é possível constatar que os historiadores contemporâneos estão inserindo, sutilmente o índio e sua cultura sob a perspectiva do oprimido e a

importância que ela tem para o entendimento da identidade cultural, visto que o Brasil é um país miscigenado e atualmente ainda constitui-se extremamente segregador e etnocêntrico, dessa forma esse trabalho nos leva a refletir enquanto comunidade acadêmica e sobretudo científica da importância que tem o desenvolvimento de estudos sobre temáticas como esta.

Referências

Jefferson Giovani Silva Espinoza licenciado em história pela universidade estadual do Piauí – UESPI.

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. História em movimento: o mundo moderno e a sociedade contemporânea. V. 2. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História do Brasil: colônia, império, república para a educação de jovens e adultos (EJA). 3ª Etapa. São Paulo: FTD, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Lei 11.645 de 10 de março de 2008.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm

> Acesso em 01 nov. 2017.

_____, Ministério da Educação. PNLD 2018: Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 01 abr. 2018

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique. 1991.

COTRIM, Gilberto. História global: Brasil e geral. V.2. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: O GBEIRU NAS ESCOLAS

Jennifer Kessie Ramos Figueiredo

O presente artigo visa discutir a articulação dos negros no processo de diáspora, mais precisamente se pretende entender as reminiscências da escravização do século XIX no centrado-se em Salvador. Neste sentido, é relevante trazer a imagem do negro Gbeiru, responsável por fundar o quilombo na região do Cabula representando a busca pela liberdade e o fim de uma instituição antiquíssima no Brasil, para compreender como as heranças negras se integram dentro das comunidades escolares, principalmente, no antigo Quilombo. Destarte, se utiliza metodologicamente a DBR, uma forma de pesquisa-ação que visa inserir o estudante como ativo na construção e coleta dos dados, ou seja, o mesmo adquire a postura de co-autor dos estudos estabelecidos. Além disso, a pesquisa pretende perceber as dinâmicas da lei 10.639/2003 e sua importância dentro dos espaços escolares, justamente, pelo bairro contar com a presença de um alto contingente de sujeitos negros. Com base nos dados levantados fora percebido que os estudantes desconhecem a História de seu bairro e sua importância enquanto resquícios das resistências e lutas negras, felizmente isso não fora unânime, pois, os moradores mais antigos trazem em suas falas as estórias e Histórias do negro da região de Oió, responsável por estabelecer no entorno do Cabula um espaço para os negros se refugiarem do sistema opressor patriarcal.

Os percalços iniciais no Brasil

Desde os tempos mais pretéritos da História a escravidão se consolida como um processo extremamente lucrativo para os países europeus, com ênfase nas metrópoles: Portuguesa e Espanhola que ao colonizar as Américas aumentaram demasiadamente o fluxo do tráfico negreiro. Sem dúvida, Portugal se configurou como maior articulador das idas e vindas dos escravizados para o atlântico sul, findando com as estórias dos sujeitos que outrora eram socialmente importantes em seus países para no Brasil e nas Américas, não serem nem vistos como cidadãos.

Majoritariamente, diversas características intensificaram a chegada dos negros na América Latina, desde a morte dos indígenas até a necessidade de uma mão de obra mais "específica" para certos serviços. A partir das prerrogativas apontadas por Gilberto Freyre (2004) é visto que há uma tendência a romantização das mazelas escravocratas, tal apaziguamento desse triste sistema perdura nos livros didáticos e ambientes escolares, onde o negro adquire postura de passividade e secundário no processo formativo do País. Dessa forma, por muito prevaleceu os estudos acerca dos sujeitos africanos sob uma via descontextualizada, desconexa das dinâmicas e conjunturas históricas brasileiras.

Neste sentido, a prática educativa se consolidará numa perspectiva eurocêntrica durante o século XX na sociedade brasileira, tal panorama começa a se modificar no início do século XXI quando ocorre a promulgação

da lei 10.639/2003 que pretende trazer a imagem do sujeito negro para a educação com um segmento de maior valorização do ser negro, respeitando suas práticas culturais, religiosas e seu papel social. Contudo, pensar nessa nova política da margem para tecer diversos apontamentos: será que essa lei é efetivada dentro das salas de aula? As discussões são pertinentes?

Dessa forma, é preciso adentrar nos ambientes escolares para entender as dinâmicas do ensino de História, nas escolas públicas de Salvador, mais precisamente na região do Beiru, como forma de compreender a efetivação e necessidade da lei para esses jovens que se inserem num contexto histórico de lutas e resistências dos que se opunham ao controle senhorial vigente na sociedade escravocrata.

O Beiru e a Salvador do XIX

A Bahia do século XIX pleiteava de divisões em freguesias, sendo essas uma espécie de "bairros". Segundo Nascimento (2007) nesta época a cidade carecia de saneamento básico e iluminação decente na maioria das freguesias, sendo o panorama modificado, somente, com a necessidade de melhorar o local. Dessa perspectiva, há relativa disparidade em desenvolver a cidade de forma nivelada, assim algumas freguesias e distritos irão se desenvolver mais que outras.

Nessa configuração é possível sinalizar a situação do segundo distrito de Santo Antônio Além do Carmo, atual região do Cabula que abrange os 17 bairros ao entorno do miolo de Salvador. Socialmente, essa localidade não era bem vista, como pontua Martins (2017): "subcultura particular, com padrão de vida inferior, um assentamento espontâneo, desordenado, de baixa renda, ao lado de uma população residente em alguns conjuntos habitacionais–assentamento programado que se opõe ao outro – produzindo um espaço vivencial conflitivo, conturbado" (SALVADOR, 1985, p. 60 apud MARTINS, 2010, p. 119).

Essa marginalização espacial ocorre em decorrência da região ser um antigo quilombo, desde esse período e, por consequência, contar com a presença de um elevado número de negros libertos ou impostos ao sistema escravocrata. Esses ambientes de resistência se configuram como os mais primordiais meios de tecer a fuga, como discorre (SOUZA, 2016) sendo o mais famoso o dos Palmares, situado em Pernambuco. O quilombo do Cabula permanece resistindo até sua destruição pelo Governador Conde da Ponte como é estipulado nos estudos de Martins (2017).

Neste segmento, o Beiru se insere como um atual quilombo urbano, desde sua fundação com o negro Gbeiru, vindo da Nigéria, Oyó para ser inserido no sistema escravocrata, na família dos Garcia d'Ávila, esse sujeito foi apenas um dos tantos outros que saíram de suas vidas para adentrar na morte cultural. Sua postura gerou muito amimosidade com a família dos senhores que lhe concedeu um pedaço de terra (hoje corresponde ao bairro Beiru/Tancredo Neves). Com essa fazenda, o negro formou um espaço de abrigo para negros, indígenas e fugitivos que permaneceu até sua morte.

Metodologia

Para elaborar as pesquisas nos ambientes escolares se pretende trabalhar melhor acerca da formação do bairro, utiliza-se da metodologia Design-Based Research – DBR ou de modo mais simplificado: Pesquisa-ação. Tal método se articula a partir de um problema posto e através da participação de todos os sujeitos envolvidos, de forma coletiva e colaborativa, ou seja, todos constroem a pesquisa.

Essa forma de nortear as pesquisas se caracteriza como uma abordagem teórico-metodológica, essencialmente, construtivista por ocorrer a partir da aplicação prática nas comunidades de maneira que os resultados não se constituem sem a atuação dos sujeitos que são parte do objeto de estudo. Segundo SOUZA (2016) essa metodologia se alicerça nos ideais bricolagem e métodos investigativos díspares, ainda com base no autor supracitado a mesma dialoga com temáticas diversas, tais quais: o socioconstrutivismo praxiologia e o pensar histórico.

O espaço escolar e as memórias coletivas

A partir do breve contexto citado nas páginas anteriores, buscou-se por meio dos trabalhos elaborados dentro do grupo de pesquisa da UNEB “*Sociedade em rede, pluralidade cultural e conteúdos digitais educacionais*” coordenado pelo professor Alfredo Eurico Rodrigues da Matta, tendo como subprojeto “conteúdos digitais nas escolas” que pretende articular o conhecimento histórico com os saberes discentes. Dessa forma, por se tratar de História de um antigo quilombo urbano a lei 10.639/2003 é de extrema relevância para os estudos feitos durante a elaboração da pesquisa.

Para trazer as conjunturas da lei dentro do espaço escolar, num primeiro momento se considerou o saber discente sobre as estórias do Gbeiru e sua relevância dentro da comunidade. A escola em questão foi o Colégio Estadual Helena Magalhães, parceira dos projetos do grupo de pesquisa, os discentes variavam em idades dos 12 aos 14 anos com as turmas do 9º C. Estes, que estão em processo de formação ficaram responsáveis por preencher fichas que pontuavam questionamentos desde sua identificação étnica até as festas populares que conhecia no Bairro. Posteriormente, deveriam entrevistar moradores antigos para responder algumas informações sobre cultura, religião, festividades e etc.

Tal atividade proposta dialoga muito com a lei 10.639/03 que obriga o ensino afro dentro dos ambientes educacionais, assim ao trazer a imagem do negro sob uma ótica de resistência e não passividade, se tem uma arma valiosa nas mãos para fugir de um ensino de História eurocêntrico e assim dialogando com as histórias locais. Essa lei implicou em modificações na LDB: “Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura AfroBrasileira.”

“Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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.”

“Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura AfroBrasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.”

“Art.79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’”

A partir dos tópicos trazidos pela LDB, difundir a herança do GBEIRU e consolidar mais nas escolas as perspectivas discentes sobre seu local de vivência e dialoga com a valorização do negro, que por muito foi marginalizado e posto na condição de passivo as mazelas do sistema. Além de quebrar (ou ao menos tentar) com as discriminações tanto de discentes quanto de docentes, contexto sinalizado por Cavalleiro (2005) em que as práticas educativas que visam findar as divergências sociais de cor são barradas por diversos entraves, sendo uma delas o preconceito das outras crianças para com as negras.

O Beiru como resistência educativa

Pela carga histórica o bairro Beiru, tem professores que se debruçam a valorizar essas heranças bem como reforçar a importância do negro dentro da sociedade. Tal panorama adquire mais relevância quando se pensa que as escolas parceiras do grupo de pesquisa são formadas por sujeitos majoritariamente negros. Essa presença negra nos faz recorrer as pontuações de Martins (2017) onde a mesma pontua que essa forte atuação dos negros na região é resquícios do contexto histórico dos Quilombos, áreas formadas por negros: escravizados, libertos ou indígenas que visavam fugir as amarras escravocratas.

Pensar num ensino articulado com a formação da identidade negra enquanto importante é algo complexo, difícil, mas necessário. Pois a via de marginalização dos negros é muito latente como traz Munanga: “[...] O preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnicoraciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado” (MUNANGA Apud CAVALLEIRO, 2005: 70).

Deste modo, por meio do trabalho proposto pelo grupo de pesquisa dentro do Colégio Estadual Helena Magalhães se pretende fugir as prerrogativas centradas numa linha europeia e considerar as singularidades do bairro, que carrega características individuais até mesmo em seu nome, como expõe a Associação Comunitária e Carnavalesca Mundo Negro (2007, apud Teixeira et al, 2009, o nome BEIRU originário da língua africana yourubá (sendo tradicionalmente escrito GBEIRU).

Assim, o estudo dos miolos dentro dos ambientes escolares é primordial, sendo dessa maneira os projetos desenvolvidos nas escolas primordiais e bastante efetivos para promover o reconhecimento da identidade, diminuição dos preconceitos, racismo e disparidades sociais. Em muitas falas logo no início do projeto, muitos alunos viam negativamente seu bairro, como um espaço apenas violento sem nada de bom e tantas outras coisas.

Obviamente, não se podem esquecer os pontos negativos, mas o intuito é pontuar a importância desse bairro como resistência, herança e articulação dos negros do século XIX-XX. A violência amplamente retratada pelos meios midiáticos não são falácias, mas em muitas propagandas é reforçado o Beiru como um ambiente de apenas riscos aos sujeitos. Sendo as saídas encontradas a criação de projetos por parte dos professores como meio de modificar essa perspectiva, assim a professora de História Veronica Gordiano, traz o projeto Beiru: "Um novo olhar" que desde 2014 levam os discentes na busca de autoconhecimento acerca da localidade que vivem.

Felizmente, o objetivo pretendido foi alcançado muitos discentes quebraram paradigmas que tinham em relação ao bairro bem como passaram a valorizar mais o ambiente que residem. Sendo de todas as fichas, as mais interessantes são a de jovens que nada conheciam de seu bairro, mas que ficaram curiosos para o conhecer melhor. Isso os motivou a buscar, conversar com os vizinhos, ir nos lugares que eram do cotidiano procurando as histórias.

Nessa perspectiva, os projetos feitos no CEHMA, dialogam demasiadamente com uma prática educativa voltada para Paulo Freire (1996) disserta acerca da mudança dos parâmetros tradicionalistas de ensino-aprendizado, centrado em aulas que não se articulam com os conhecimentos e saberes discentes, o que lhe causa distanciamento e o coloca como passivo na construção do conhecimento.

Conclusão

Sem dúvida, a História do Gbeiru e as dinâmicas do bairro hoje se configuram como tantas outras localidades e outros escravizados que sofreram com as mazelas dos sistemas escravocratas, sendo símbolo de luta e resistência do povo negro. Claramente, muitos passos e desconstruções foram galgados, mas há ainda tantas outras dinâmicas e situações que necessitam de reparos, no que se refere a busca de valorização do bairro.

Em suma, os apontamentos do educador Paulo Freire por um ensino contextualizado e que valorize as "leituras de mundo" se consolidam como essenciais para que se saia mais da teorização e adentre na atuação efetiva, promovendo nesses discentes uma visão sobre o Beiru/Tancredo Neves que os motivem e inspirem a preservar e valorizar o passado do bairro, bem como, os levem a valorizar e preservar seu espaço diário.

Fazendo com que os estudos acerca da escravidão adquiram outra ótica, fuja as proposições de uma análise negativa do sujeito negro e vise valorizar sua história, cultura, herança e importância para a formação da sociedade brasileira, bem como das Américas como um todo.

Referências

Jennifer Kessie Ramos Figueiredo é graduanda em História pela UNEB e Bolsista de Iniciação Científica.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. IN: SECAD (2005: 65-104).

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, 49ª edição. Global Editora. 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. História Pública do Quilombo Cabula: Representações de resistência em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Bahia. Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2017.

SOUZA, Antônio Lázaro Pereira de. Rpg digital instrumento pedagógico para o ensino da abolição da escravidão. Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação. Programa de pós-graduação em educação e contemporaneidade, Salvador, 2016.

DOMINGOS FERREIRA: MEMÓRIAS DE UM QUILOMBO

José Anchieta Bezerra de Melo

Esta comunicação pretende recontar a trajetória histórica e a formação territorial da comunidade quilombola de Domingos Ferreira localizada na zona rural do município de Tavares, sertão da Paraíba, mais precisamente numa região de divisa com o estado de Pernambuco. Até o ano de 1959, o município de Tavares foi parte do município de Princesa Isabel que, antes da divisão de parte do seu território em outros municípios, abrigou também os quilombos de Livramento e Fonseca, localizados hoje, respectivamente, em São José de Princesa e Manaíra.

Este trabalho prioriza as narrativas, visões de mundo e experiências de homens e mulheres do local em distintos contextos. A proposta é analisar narrativas orais e escritos de memorialistas e historiadores locais que retrataram as conseqüências e a participação do Quilombo de Domingos Ferreira na chamada Guerra de Princesa, um movimento armado, ocorrido no sertão da Paraíba em 1930, e que envolveu, de um lado, os comandados do “coronel” José Pereira Lima e, de outro, as tropas da Polícia Militar da Paraíba.

No Estado da Paraíba existem hoje 38 comunidades quilombolas catalogadas, propomos aqui, analisar os três quilombos que se localizam na extrema porção oeste do antigo território de Princesa, na zona fisiográfica do sertão, mais especificamente no Planalto da Borborema, divisa entre os estados da Paraíba e de Pernambuco, próxima a um dos pontos culminantes do Nordeste, o Pico do Papagaio, com 1.360 metros de altitude, distantes 390 a 480 km da capital João Pessoa.

A comunidade quilombola do Domingos Ferreira, esta localizada no município de Tavares, teve origem por volta do século XVIII, quando chegaram nesta localidade os primeiros habitantes, guiados por “Seu Domingos” que demarcou os limites territoriais do Sítio e se fez proprietário das terras. A tradição local conta que Seu Domingos era ferreiro de profissão e que tornou-se bastante conhecido na região. O povoamento só ocorreu posteriormente com a chegada de José Vieira e, logo após, Marco Vieira e sua numerosa família. Todos se dedicaram ao trabalho na agricultura, nos engenhos e casas de farinha. Com o passar do tempo, o sítio foi sendo chamado de Domingos Ferreira, como uma homenagem ao seu primeiro habitante e dono das terras, Domingos Ferreiro. Observa-se que houve uma corruptela do verdadeiro nome do proprietário.

É considerada hoje uma das comunidades mais populosas do município de Tavares, tendo aproximadamente 40 famílias reconhecidas como descendentes, ou remanescentes, de quilombolas. Tal processo de reconhecimento é burocrático e segue uma sistematização que começa com o processo administrativo de regularização dos territórios quilombolas e é constituída por relatório antropológico, relatório agrônômico-ambiental, levantamento fundiário, mapa e memorial

descritivo da área e relação das famílias quilombolas cadastradas pelo INCRA.

No caso do Domingos Ferreira, a certidão da Fundação Cultural Palmares foi emitida em 04/08/2008 e o processo de RTID aberto em no INCRA em 2011. A fase final de todo procedimento foi a regularização fundiária, com a concessão do título de propriedade coletiva, pró-indiviso em nome da Associação Remanescentes de Quilombo Sitio Domingos Ferreira.

Situado entre os sítios Riacho do Meio, Chapada, Anjo Félix, Lage de Onça e Macambira, o Domingos Ferreira é cortado pelo Riacho de Zé Gabriel, que corta os sítio e demarca o limite com o Riacho do Meio. Além da família Vieira, a mais numerosa, também destacam-se as famílias Gabriel, Lopes, e Silva. Os estudos sobre o Domingos Ferreira e Fonseca estão todos baseados na memória de seus moradores. Os estudos mais recentes se valem da metodologia da História Oral que dão conta de que não havia escravidão e que havia casas de farinha e produção de louças de barro, além da agricultura de subsistência e prestação de serviço na forma de trabalho alugado, que devido a precariedade da relação trabalhista e do pagamento oferecido, era configurado, pelos próprios negros, como uma discriminação e exploração, caracterizando um estado de servidão.

No aspecto lingüístico a influencia do modo banto no Brasil. Os moradores não pronunciam palavras em português composta de consoante + consoante + vogal, mas no padrão consoante + vogal + vogal. Um interessante estudo a esse respeito é feito pela etnolinguista e doutora em língua africanas Yeda Pessoa de Castro. Na dança, a presença do coco de roda e o nego nagô.

Em 1930, o município de Princesa Isabel, foi um dos cenários da "Guerra de Princesa", um conflito armado que durou cinco meses e deixou um rastro de destruição e mortes em toda a região (RODRIGUES, 1978; 1981); (ANDRADE, 1980); (LELIS, 1930). Tal acontecimento culminou com a proclamação de "independência" do então município de Princesa, que na época abrangia além de Tavares, as cidades de Água Branca, Juru, Imaculada, Manaíra e São José de Princesa. Tal acontecimento teve implicações diretas sobre a vida de todos os munícipes, sejam da zona urbana ou rural.

A Guerra de Princesa, ou Revolta de Princesa, como ficou conhecida, foi um movimento armado que teve início no dia 24 de fevereiro de 1930 e se prolongou até 26 de julho do mesmo ano, data da morte do presidente João Pessoa. O conflito teve início com o rompimento político-partidário de um grupo de coronéis monopolizadores da economia do Estado, representados na pessoa do coronel José Pereira Lima, e João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, então presidente do Estado.

Para eclosão do movimento concorreu uma série de fatores, dentre eles a própria investidura de João Pessoa no governo do Estado, que ocorreu por determinação de Epiácio Pessoa, seu tio e principal líder

político da Paraíba. As medidas renovadoras implementadas pelo então presidente do Estado tinham dois focos de atuação, promover o sistemático desprestígio aos coronéis e reerguer as finanças do Estado. Para isso:

“(...) destituiu chefes políticos, demitiu juízes e promotores, removeu delegados e chefes de Mesas de Rendas, coletorias estaduais, promoveu cuidadosa triagem na nomeação dos novos prefeitos, desprezando a velha praxe de compadrio. Atingia, assim, alguns esteios do prestígio e da liderança dos detentores do mandonismo local, como a faculdade de impedir a apreensão, pela polícia, de armas de seus protegidos e de promover a sua restituição, bem como a poderosa influencia sobre jurados e testemunhas. (RODRIGUES, 1978, p. 1981)”.

O combate ao cangaço e o desarmamento geral foram, indiretamente, parte de um conjunto de medidas que visavam o desprestígio aos chefes políticos locais. Ressaltando às que empreendeu objetivando melhorar a crítica situação financeira do Estado e que ensejou a “chamada guerra tributária” a partir da criação do imposto de importação. O tal imposto incidia de forma majorada sobre produtos comercializado nas divisas do Estado, com exceção dos que fossem importados via Porto de Cabedelo, medida que prejudicava o comércio de algumas cidades sertanejas, incluindo Princesa.

As medidas, como se pode perceber, tinham impacto direto sobre o município, núcleo de atuação dos coronéis. Num estado pobre, com predominância de uma estrutura agrária à base do latifúndio, e cujos senhores eram os chefes políticos locais, quaisquer medidas que fossem de encontro a essa estrutura, ensejaria esperada reação. É nesse quadro, que se insere o movimento de Princesa, como uma reação às forças contrárias ao mandonismo local.

Em Tavares, a época integrante do município de Princesa Isabel, foram travadas as mais importantes lutas entre os “libertadores” de Princesa e as tropas policiais. A guerra civil dentro do Estado durou 146 dias e deixou um rastro de destruição e morte em vários municípios da região. Os relatos da época dão conta que durante a Guerra, muitas famílias foram embora do pequeno povoado para se refugiar nas cidades pernambucanas vizinhas. A memória do medo e as imagens da tragédia permaneceram nos sobreviventes que quase nada sabiam das causas da luta.

O quilombo de Livramento também participou da Revolta de Princesa. A memória do quilombo nos revela as atrocidades do referido coronel, e estão registradas em cantigas ainda hoje lembradas pelos mais velhos. Em Livramento, em cujas terras os cangaceiros se refugiavam e lutavam, incluindo os quilombolas na luta, seja do lado amigo ou do lado oposto. Essa memória do medo dificulta a obtenção de informações sobre esse período dos moradores do Fonseca.

Em Tavares, nos anos de 2006 e 2007, durante a realização de um estudo socioantropológico, junto à comunidade quilombola de Domingos Ferreira, foi possível compreender a participação, ou as consequências da guerra na comunidade (MELO, 2008). Em entrevista gravada em 18/07/2007, a senhora Maria Antônia da Conceição, conhecida por Preta de Ananias, oficialmente a mulher mais velha do município, nos contou um pouco da sua história de vida e da comunidade.

Conforme dito anteriormente, em nota de rodapé, no capítulo anterior, essa entrevista ocorreu no contexto de uma pesquisa, que integrava uma série de estudos objetivando identificar a existência ou não, de um antigo quilombo no sítio Domingos Ferreira, no mesmo município de Tavares. No trabalho de campo, tivemos a oportunidade de entrevistar a mulher, “oficialmente” reconhecida como a mais velha do Município. Na sua história de vida, uma experiência traumática que fundamenta a memória coletiva, conforme SANTOS, 1998.

“Eu sei que foi uma guerra muito grande, que morreu muita gente. O povo da rua era mais pouco, bem pouquinho mermo. E eles correram tudo “praquelas” serras, lá pra riba. Nós aqui num fugimo não. Eu era pequena nesse tempo, mas me alembra do coroné Zé Pereira.... eu só vi ele uma vez, mas ouvia falar muito nele. Ele andava num cavalo, aí vei inté aqui e disse a minha mãe, desse terreiro aí mermo. Disse assim, que quando nós ouvisse os tiro, nós corresse lá pra perto da braúna, (...) pro pé de braúna que tinha lá depois da estrada que vai subindo pra [o Sítio] Lage de Onça. Aí tinha um arame, nós passava por debaixo e ficava lá. Fizemo isso umas cinco vez. Teve uma vez de noite eu tava dormindo e só vi aquele alvoroço, o povo correndo com uns candeeiro na mão. E era aquela zuada, e mãe mais pai dizendo, corre Maria, parece que tá môca, num tá escutando os tiro não? Aí mãe puxou eu pelo braço com força e saiu me puxando com raiva, oxe, eu tava era assombrada com medo, nós tudo correndo de noite pelas estrada, por dentro do mato. Uns tinha uns candeeiro, outros tinha uns facho na mão. (...), e saia depressa balançando o facho pra num se apagar, naquela agonia. Ave-Maria, eu sei que morreu muita gente, muita gente mermo. E o povo era tudo escondido naquelas serra, lá pé da Serra do Vim. Eu sei que a nossa sorte era a braúna, quando chegava lá o povo passava o arame ficava lá até o dia amanhecer, quando o sol tava nascendo, se num tivesse zuada de tiro nem nada, aí nós voltava. É só o que eu me lembro, sei que morreu muita gente e era um sofrimento grande. (...) O coroné Zé Pereira lutava contra o presidente da nação toda. Pois foi, brigou com o presidente da nação. Agora que o povo ajudava, daqui teve gente que foi e ganhava dinheiro e tinha coisa pra comer. Quando o coroné Zé Pereira morreu deixou muita farta, porque era um homem bom. Minha mãe falava muito nele. (Preta de Ananias. 18/07/2007).”

Os documentos atestam que Maria Antonia da Conceição, conhecida por Preta de Ananias, nasceu em 26/05/1908. Se o registro oficial estivesse correto, em 1930, Dona Preta, estaria com exatos 22 anos. No entanto, como ela mesma afirma, durante o episódio da Guerra de Princesa, ela diz

que “era pequena” e por isso, poucas coisa conseguia lembrar. O constante problema da idade declarada pelos entrevistados, em desacordo com a idade constante nos documentos e, neste caso, em que os documentos atestam uma informação que não se adequa a realidade histórica do sujeito ao narrar a própria história de vida, é compreendida a partir de análise de contextos históricos específicos.

A entrevista revela uma fala contundente ao afirmar sua origem negra e resgatar a memória dos seus antepassados. Dona Preta, ou Mãe Preta, era filha de uma escrava, *que foi pega a dente de cachorro*, e afirmava que seus avós falavam que vieram fugidos de lugares distantes, e *outros negros fugidos* se instalaram em várias partes da pequena região. Para ela, era possível a existência de muitos *parentes* morando em outros sítios do município de Tavares.

Os relatos mostram uma comunidade assustada e profundamente amargurada diante da sua cidade completamente devastada. A igreja, por exemplo, foi completamente destruída, o que afetou a vida da comunidade profundamente religiosa. Eis a narrativa de Dona Maria de Genival.

Tem que usar a roupa branca. A gente vinha do [sítio] Domingo Ferreira de a pés, chegava aqui na rua e ia pra casa de algum conhecido pra lavar os pés e trocar de roupa, porque num ia vim do sítio já vestida na roupa branca. E era eu e as outras tudim. Aquele mundo de gente, tudo de pés pelas estrada pra vim pra missa do Coração de Jesus. E é assim até hoje, a roupa branca já foi deixado marcado pra usar, a gente tem que usar. Eu merma sempre vou de branco nas primeira sexta e com a fita no pescoço. Olhe quando você reparar você conhece assim, a fita larga é zelador e a estreita e dos associados. Eu sou zeladora, minha fita é larga, pode ver aqui. Mais no tempo da guerra foi sofrimento. Derrubaram a igreja. Assim o povo conta. Foi tempo ruim (Maria de Genival, 26/06/2010).

Os depoimentos que temos, em relação à Guerra de Princesa, nos fazem perceber a sensibilidade de um espírito de consciência coletiva. No fundo, todas as memórias vão contribuindo na elaboração de uma identidade que alimenta todo um imaginário social. O ato de (re)lembrar, longe de constituir um ato puro e simples, permite confrontar os territórios do passado e o espaço conquistado, ao mesmo tempo em que legitima as experiências vividas.

A guerra travada naquelas terras provocou nos habitantes do lugar, a criação de um conjunto de representações e sentimentos carregados de paixões e emoções em torno da luta e da figura do coronel José Pereira. Essas representações dão contornos diversos ao conflito que, para a população em geral, assume outras motivações.

Conclui-se, portanto, que a memória dos indivíduos é (re)construída sob um fundamento comum, concordando permanentemente com as memórias dos demais indivíduos e apoiando-se nos diversos pontos de contato entre si. Assim, Halbwachs (Op. cit., p.34) aponta a necessidade de

uma *comunidade afetiva*, como sendo um fator vital para subsistência do grupo, ou seja, nenhuma memória pode existir se os indivíduos não mantêm vínculos pessoais entre si. Sendo assim, o afastamento do grupo e dos pontos de concordância com as memórias dos indivíduos que o compõem, geraria o esquecimento, que aqui, constitui uma parte do desaparecimento da coletividade. Na compreensão de Pollak, (1989, p.7-8) a construção da memória coletiva seria uma forma de manutenção da coesão de grupos e instituições, definindo e reforçando sentimentos de pertença e fronteiras sociais entre grupos distintos dentro da sociedade.

A memória estaria então relacionada aos grupos dos quais fez parte, melhor dizendo, a memória do homem seria produto do seu processo de interação com os diversos grupos, família, classe social, escola, grupos com os quais tivesse mantido uma relação de pertencimento.

Esse seria o ponto chave para pensar a inserção da história oral no campo da memória ou as dificuldades em separar uma da outra. Isso porque, embora a história oral se constitua como recurso privilegiado na captação das lembranças desses velhos zeladores/rezadores, tornando essa memória uma fonte alternativa para a interpretação da história local e das mudanças sociais consideradas a partir da lógica dos sujeitos que as vivenciaram ela é sempre uma história do tempo presente. De fato, a história oral é um documento que não se projeta para um passado longínquo, mas que possibilita trazer para o plano do pesquisador o registro da própria reação vivida dos acontecimentos e fatos históricos (MONTENEGRO,1994). Como resultado, teremos um documento fundamental para este estudo, a fala do narrador, que ao recompor sua vida pessoal traz à tona, com a sua lógica própria, a dimensão da coletividade.

Referências

José Anchieta Bezerra de Melo é doutorando em Sociologia (PPGS/UFPB).

ANDRADE, Joaquim Inojosa de. A República de Princesa (José Pereira x João Pessoa-1930). Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL-MEC, 1980.

LELIS, João. A Campanha de Princesa – 1930. João Pessoa: União, 1930.

LIMA, Aloysio Pereira. Princesa 1884/1984: José Pereira, a chama ainda acesa. Série IV Centenário. João Pessoa: A União, 1984.

MARIANO, Paulo. Achados de Perdição. João Pessoa: Idéia, 1994.

MELO. José Anchieta Bezerra de; CABRAL. Benedita E. S. L. A Revolta de Princesa (1930): representações da guerra na memória dos velhos. In: Anais do I Colóquio Internacional de História – Sociedade, Natureza e Cultura, vol. único. Campina Grande. 2008.

MENESES, Janine Primo Carvalho de. Livramento, um quilombo entre fronteiras. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 4, n.1, out.2015

MONTENEGRO, Antônio Torres. História Oral e Memória: a cultura popular revisitada, 3ª ed., São Paulo: Contexto, 1994.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, nº 10, 1992.

RODRIGUES, Inês Caminha Lopes. A Revolta de Princesa - Uma Contribuição ao Estudo do Mandonismo Local (Paraíba - 1930). João Pessoa: A União Editora, 1978.

_____. A Revolta de Princesa: poder privado x poder instituído. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SANTOS, Myrian S. dos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.13, n. 38. 1998.

A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA COMO MARCA DO PROTAGONISMO INDÍGENA

Luciano Araujo Monteiro

As décadas de 1970-80 foram marcadas por um forte protagonismo por parte de vários povos indígenas, a fim de ir contra os mecanismos de tutela, impostos pelo Estado Ditatorial Brasileiro, que, por sua vez, eram legitimados pelo Estatuto do Índio, de 1973 (ainda em vigor nos dias atuais). Um desses dispositivos usados foi o Termo de Emancipação, documento que dava ao indígena o status de cidadão, contudo, tirava dele o direito de lutar com seus iguais pela terra e pelo manejo sustentável dos recursos naturais, conforme ilustra Marcos Terena (1981), uma das maiores lideranças do Movimento Indígena nos nossos dias. Terena ainda expõe o fato de indígenas terem que esconder sua origem étnica, para não sofrerem perseguição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI):

“Um detalhe importante para aqueles que conseguem viver em estado de alto grau de aculturação, é o fato de muitos desses se verem obrigados a esconderem sua identidade de indígena por temerem uma represália do órgão tutor com a proposta de ‘emancipação’, ou temendo uma intervenção do mesmo órgão para bloquear o desenvolvimento profissional que adquiriu por seus próprios meios e esforços.”[TERENA, 1981, p. 39]

Em meio a este ambiente adverso, começaram a surgir Organizações Não Governamentais (ONGs) indigenistas como: o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), dentre outras, assim como comunidades indígenas passaram a se articular, com o intuito de requerer do Poder Público, direitos sociais de que tanto ansiavam e anseiam. Ademais, é por força desses movimentos, dentre outros, que foi elaborada a Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã (a primeira a reconhecer o indígena como cidadão), reconhecendo vários direitos, como o de organização de uma educação indígena, diferenciada e bilíngue, conforme consta no art. 210, § 2º: “[...] assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Como marca do protagonismo indígena, começaram a ser criadas escolas diferenciadas dentro do território nacional, que, por sua vez, podem reforçar a coesão cultural e a identidade étnica, dando um novo impulso para a reivindicação da demarcação de territórios, como ocorre na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (estado de Roraima) em que, as comunidades étnicas estão empenhadas contra o ato governamental que instituiu o Marco Temporal (2014), que consiste no direito de posse da terra aos indígenas que comprovarem sua presença em determinado território no momento de promulgação da atual Constituição Federal, ou que podem comprovar resistência à ocupação não indígena. Este contexto pode ser mais bem entendido, a partir da leitura da obra ‘Direitos dos Povos Indígenas em Disputa’. Trata-se de uma compilação de artigos, organizados por Manuela Carneiro da Cunha e Samuel Barbosa.

Ao pensarmos no Marco Temporal, podemos nos perguntar: -O que fazer em situações em que houve a expulsão de contingentes populacionais, por meio da violência provocada pelo não indígena?

Como exemplo, podemos citar a obra do já falecido John Monteiro 'Negros da Terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo', em que ele argumenta que os sertanistas ou paulistas (também chamados: Bandeirantes) foram grandes agentes de desagregação de núcleos familiares, no período colonial. Já no período contemporâneo, as comunidades indígenas sofrem com o avanço das lavouras de soja e com a exploração ilegal de recursos minerais e de madeiras com grande valor agregado. Num momento em que a questão indígena é preocupante, entra em cena (novamente) a educação diferenciada, pois ao se reconhecer como grupos sociais, as diversas comunidades podem e devem requerer de nossos representantes legais, direitos que são garantidos por força de lei, mais precisamente no art. 231, da Constituição Cidadã:

"São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

Não é uma tarefa fácil, se pensarmos que, em 2017, houve uma Comissão Parlamentar de Inquérito, marcada por não dar voz às lideranças indígenas, tampouco, para seus aliados, sendo criticada por propor a revisão de atos de demarcação de terras, postos em prática pela FUNAI e por ter como presidente e relator desta Comissão, membros da chamada Bancada Ruralista, lembrando que, até o fim de 2018, dos 513 deputados em atividade no Congresso Nacional, 200 deles são pertencentes a este segmento.

Em meio a este ambiente de incertezas, torna-se imperativa a continuidade da articulação das diversas lideranças do Movimento Indígena para guiar seu próprio processo educacional, mantendo a reivindicação da posse de territórios que lhe são legítimos, seja por meio de parcerias com ONGs, com objetivos afins, seja por intermédio de associações internas, como a Associação Indígena Terena de Cachoeirinha (AITECA). Além disso, é necessário ampliar o número de instituições de ensino diferenciadas, pensadas pelo indígena e não para o indígena. Podemos refletir sobre esse ponto, articulando-o com a reflexão realizada por Maria Inês Ladeira (2003), uma das fundadoras do CTI, por ela expor entraves como a inadequação do calendário escolar oficial às atividades realizadas dentro das aldeias, assim como a carência de livros didáticos que retratem as demandas locais e que apresentem as diversas etnias como protagonistas da História:

"[...] necessidade de obediência às normas da SEE (Secretaria Estadual de Educação) que impõem normas para a edificação da escola, planejamento, calendário escolar e estrutura pedagógica não diferenciados; rotina diária

escolar que não prevê tempo para as outras atividades cotidianas na aldeia; falta de material didático específico (possuem ideias de materiais que falem sobre a aldeia, o ambiente, a região, espécies naturais, as políticas sobre a questão indígena, os direitos dos índios) [...]” – [LADEIRA, 2003, p. 38]

A partir da Fig. 01, podemos visualizar a quantidade de escolas voltadas a uma educação indígena diferenciada, em território nacional, tendo em vista o ano de 2012:



Fig. 01

<https://slideplayer.com.br/slide/3972060/>

De fato, trata-se de um momento conturbado, todavia, é possível acreditar na forma da educação indígena diferenciada. Como exemplo, cito o Povo Terena, que reside em aldeias do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e no oeste paulista, pois essa etnia possui muitos de seus membros formados em Pedagogia, dando aulas para a própria comunidade e veem na educação um mecanismo de embate com o não indígena. Ademais, os Terena chegaram a criar um livro didático de História, em parceria com o CTI e o Ministério da Educação, cuja temática os insere na História Nacional, tanto como guerreiros que atuaram do lado do Brasil na Guerra do Paraguai quanto pela sua tradição agrícola (trabalho melhor essas questões em minha monografia de fim de curso – ver referências). São exemplos que podem e devem ser praticados dentro de outras comunidades indígenas, tendo em vista as demandas locais. Finalizo este texto apresentando um dado positivo, presente no Censo Censitário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo – IBGE 2010), no qual houve um aumento significativo de pessoas que se autodeclararam indígenas. Um ponto que permite pensar na eficiência, eficácia e efetividade que a educação indígena

diferenciada pode trazer, como definidor de identidades, de resgate de tradições culturais e de reivindicação de direitos sociais.

	1991	2000	2010
Total(1)	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
Urbana(1)	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
Rural(1)	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010

Fig. 02

<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

Referências

Luciano Araujo Monteiro é graduado em História (UNIFESP), pós graduando em Gestão Pública (UNIFESP) e mestrando em História (UNIFESP). Atua como Assistente de Gestão e Políticas Públicas pela Autarquia Hospitalar Municipal.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa oficial. 2011.

CUNHA, M. C. da; BARBOSA, S. (org.). Direitos dos povos indígenas em disputa. São Paulo. Editora Unesp, 2018.

LADEIRA, M. I. Educação Escolar Indígena em São Paulo: alguns elementos para reflexão. Caderno Temático de Formação I. Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidade Cultural, Etnia, Gênero e Sexualidade. São Paulo, set. 2003, p. 37-39.

MONTEIRO, J. M. Negros da Terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo. São Paulo. Cia das Letras. 1994.

MONTEIRO, L. A. História do Povo Terena: o livro didático (2000). UNIFESP. Guarulhos: 2014, 46 p. In <http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/14-monografia%20sobreHist%C3%B3ria%20do%20Povo%20%20Terena.pdf>, 2014.

TERENA, M. M. O problema de fazer parte da comunidade brasileira enquanto brasileiros e enquanto membros de determinada etnia. Cadernos Ceru, São Paulo, n. 16, 1981, p. 33-45.

A PRESENÇA CASTELHANA X “LOS NATURALES” DOS “GRANDES REINOS Y GRANDES PROVINCIAS DEL PERÚ” NA VISÃO DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS

Luciano José Vianna

Introdução

“Si se hobiesen de contar las particulares crueldades y matanzas que los cristianos em aquellos reinos Del Perú han cometido y cada día hoy cometen, sin Duda ninguna serían espantables, y tantas que todo lo que hemos dicho de las otras partes se escureciese y pareciese poco, según La cantidad y gravedad delas” (Las Casas, 2006, p. 139).

A “Brevísima relación de La destrucción de lãs Indias” foi escrita em 1542 por Bartolomé de las Casas, ou seja, 50 anos depois da chegada gradativa de europeus ao solo do que seria posteriormente conhecido como América castelhana. Tal obra foi elaborada através de testemunhos visuais, escritos e orais para recontar o desenvolvimento da conquista castelhana nas terras americanas (Colombi, 2013, p. 91-102).

Bartolomé de las Casas escreveu uma primeira versão de sua obra em 1542, com outro título, obra a qual foi lida pelo rei Carlos V, e que proporcionou a ocasião para a redação das *Leyes Nuevas de las Índias*. A publicação definitiva da obra de Las Casas foi em 1552, e assim percebemos que a mesma está inserida em um contexto de preocupação com a condição das populações nativas por parte da Coroa de Castela, uma vez que as chamadas *Leyes Nuevas de lãs Indias*, estavam voltadas, principalmente, para a proteção das populações locais diante das relações sociais com os castelhanos que viviam na América castelhana.

O território Inca antes da chegada dos castelhanos

O aparecimento dos incas no Vale do Cuzco ocorreu através da aliança com outras três tribos étnicas: os Sahuasiray, os Allcahuisa e os Maras. Posteriormente, estes quatro grupos passaram então a formar uma confederação que aos poucos se formou na representação inca e que, geograficamente, coincidiu com o estabelecimento do território do Vice Reino do Peru, já existente no contexto de Las Casas (Ferreira, 1988, p. 37-38; Cardoso, 1992, p. 97). O processo de formação territorial Inca iniciou-se com a derrota dos *Chancas* em 1438. No decorrer dos anos seguintes, vários grupos étnicos foram incorporados ao território inca (Ferreira, 1988, p. 39-40). Os territórios se estendem desde a região do atual Equador até ao Rio Maule, localizado no Chile (Bernand e Gruzinski, 1997, p. 42). Essa sociedade prezava a paz e não era belicosa. Entretanto, quando utilizavam a guerra era para alcançarem a própria paz. O processo de expansão inca é entendido pelo motivo de defesa, ou seja, a expansão foi realizada pelo receio dos ataques vizinhos (Ferreira, 1988, p. 38).

Em relação à arrecadação de tributos, realizava-se de três maneiras: um trabalho coletivo nas terras do Inca e do Sol; a mita, um serviço pessoal temporário que antes da conquista não era rigoroso e havia uma toda

generosidade por parte do Kuraka, e que depois foi assumida pelo Estado e realizada também nas suas terras; e por fim o tributo têxtil, realizado pelas mulheres (Bernand e Gruzinski, 1997, p. 37) chamadas *Acclas*, que viviam no Templo do Sol. Todos esses tributos eram legitimados pela redistribuição do excedente, pela benevolência do Inca e pela “capa religiosa” que o tributo assumia quando o Inca aparecia como filho do Sol. A função tributária era dupla, pois ao mesmo tempo em que fazia a comunidade participar de um conjunto mais dilatado fixava-a em seu próprio local (Ferreira, 1988, p. 47).

Com uma centralização político-administrativa forte, constituiu-se uma burocracia concisa e hierarquizada. Dividida em sete unidades, a população estava sob a chefia de um Kuraka e, acima de todos, o Inca. Os Kurakas representavam o filho do Sol, eram considerados os elos de ligação entre o poder central e as populações e, na prática, dividiam o poder com o Inca. Os *Apos* auxiliavam os Kurakas com conselhos. Eram em número de quatro e cada um responsável por uma das quatro divisões do território. Os auxiliares do *Apo* eram os *Tukrikuk*, que eram nomeados diretamente pelo Inca sendo os mesmos de sua linhagem. Entre seus afazeres estão a realização da justiça, manutenções de obras urbanas e cobranças tributárias. Já os assistentes dos *Tukrikuk* eram os *Kipukamaiyoc*, que auxiliavam na contabilidade através dos *kipus*. Os benefícios desses funcionários eram em forma de *yanas*, esposas e terras (Ferreira, 1988, p. 49-52).

Foi a esta sociedade organizada nos parâmetros que apresentamos brevemente que os castelhanos chegaram e foram retratados na obra de *Las Casas*, principalmente em busca de ouro:

“creció en crueldades y matanzas y robos, sin Fe ni verdad, destruyendo pueblos, apocando, matando las gentes dellos y siendo causa de tan grandes males que han sucedido em aquellas tierras, que bien somos ciertos que nadie bastará a referillos y encarecellos hasta que los veamos y conozcamos claros El día Del juicio” (*Las Casas*, 2006, p. 130).

Há, desta forma, um antes (território Inca) e depois (Vice Reino do Peru) na história deste território depois da chegada dos castelhanos, mudança que, nas palavras de *Las Casas*, está permeada pela violência contra as populações locais: “el pago que lês dieron a la fin fue que los metieron a espada y alancearon mucha cantidad de gentes dellas, y los que pudieron tomar a vida hicieron esclavos, con grandes y señaladas crueldades otras que em ellas hicieron.” (*Las Casas*, 2006, p. 131).

O choque e a conquista castelhana do território

Por volta de 1531, Pizarro partiu para sua expedição de conquista. Apesar de ter ser defrontado com um território melhor organizado do que o dos astecas, chegou em um momento em que estava ocorrendo uma crise sucessória entre os filhos de Huayna Capac, Huascar e Atahualpa, em relação à liderança do território na figura do Inca. Aproveitando-se desta dissensão, Pizarro obteve vitórias para alcançar seus objetivos. Assim como

Cortés, Pizarro queria dominar o então futuro inca, Atahualpa, para torna-lo vassalo do rei da Castela e dominar todo o território utilizando as estruturas administrativas existentes para obter metais preciosos (Elliott, 1998, p. 171).

Na obra de Bartolomé de las Casas, Pizarro é representado com palavras que vinculam o mesmo a um processo violento de conquista, tais como: "tirano", "crueldades", "matanzas", "robos", todas vinculadas à tentativa de obtenção de ouro: "Em el año de mil y quinientos y treinta y uno fue otro tirano grande con certa gente a los reinos Del Perú, donde, entrando conel título e intención y com los principios que losotros todos passados (...), creció en crueldades y matanzas y robos (...). Em sui nfelice entrada mató y destruyó algunos pueblos y les robô mucha cantidad de oro" (Las Casas, 2006, p. 130).

Inicialmente, o estabelecimento territorial dos castelhanos ocorreu na costa peruana. Isso foi um motivo para que Atahualpa não ordenasse qualquer combate contra os invasores. De fato, Las Casas destaca duas localidades que foram primeiro ocupadas pelos castelhanos, a ilha de Puná (Las Casas, 2006, p. 130-131) e a província de Tumbala (Las Casas, 2006, p. 131-132), onde a destruição das populações e a busca pelo ouro e prata são as duas características mais destacadas da narrativa.

Entretanto, em um ataque surpresa em 1532, os castelhanos capturaram Atahualpa e exigiram um resgate em ouro e prata. Mesmo depois de pago o resgate, o governante inca foi exterminado, como Las Casas destaca em sua obra:

"Salieron a él, matáronle infinitas gentes, prendiéronle su persona, que venía en unas andas, y después de preso tratan con él que se rescatase. Promete de dar cuatro millones de castellanos y da quince, y ellos prométenle de soltalle, pero al fin, no guardándole la fe ni verdad, (como nunca en las Indias con los indios por los españoles se ha guardado), levántanle que por su mandado se juntaba gente; y él responde que en toda la tierra no se movía una hoja de un árbol sin su voluntad, que si gente se juntase creyesen que él la mandaba juntar y que preso estaba, que lo matasen. No obstante todo esto, lo condenaron a quemar vivo (...)" (Las Casas, 2006, p. 132-134).

Pizarro nomeou como sucessor Manco Inca, irmão de Atahualpa, pois assim poderia dominar a máquina militar e administrativa existente e canalizar todos os lucros para o lado castelhano. Entretanto, acontecimentos como a fundação de Lima junto a costa, tornando o controle sobre as regiões andinas difícil, e as constantes disputas entre os próprios castelhanos pelos espólios, favoreceram um início de resistência oferecida contra os castelhanos (mesmo que tivessem conquistado Cuzco em 1533) (Elliott, 1998, p. 171-173).

Neste sentido, a conquista castelhana foi seguida de episódios de extrema violência, como este que é narrado por Las Casas através das palavras de

Frei Marcos de Niza, franciscano e que Las Casas se utiliza de seu discurso para fortalecer seus argumentos na obra:

“yo afirmo que yo mesmo vi ante mis ojos a los españoles cortar manos, narices y orejas a indios e indias sin propósito, sino porque se les antojaba hacerlo, y en tantos lugares y partes que sería largo de contar. Y yo vi que los españoles les echaban perros a los indios para que los hiciesen pedazos, y los vi así aperrear a muy muchos. Asi mesmo vi yo quemar tantas casas y pueblos que no sabría decir el número, según eran muchos.” (Las Casas, 2006, p. 137).

A realidade da situação indígena no território e a visão de Las Casas

Ao se deparar com uma terra onde se exigia uma dedicação ao trabalho, o homem europeu se indagou sobre como iria conviver nesta terra. Para superar esse obstáculo e para preservar os homens no continente, em 1503 foi aprovado um sistema de trabalho forçado que envolvia mão-de-obra das populações nativas para trabalhar nas minas ou nos campos, onde o governador do território distribuiria esses contingentes. Essa decisão contrariava a afirmação de 1500, onde as populações nativas eram consideradas “livres e não sujeitos à servidão” (Elliott, 1998, p. 151). A questão é que esta relação ocorreu em meio a sujeições forçadas, conforme comenta Las Casas:

“que aquellos indios del Perú es la gente más benévola que entre indios se ha visto, y allegada y amiga a los cristianos. Y vi que ellos daban a los españoles en abundancia oro y plata y piedras preciosas y todo cuanto les pedían que ellos tenían, y todo buen servicio. Y nunca los indios salieron de guerra, sino de paz, mientras no les dieron ocasión con los malos tratamientos y crueldades: antes los recibían con toda benivolencia y honor en los pueblos a los españoles, y dándoles comidas y cuantos esclavos y esclavas pedían para servicio.” (Las Casas, 2006, p. 135).

Essa questão levou a discussões durante muito tempo em relação ao assunto. Entre os debates mais destacados se encontram o de Bartolomé de Las Casas e Juan Ginés de Sepúlveda. Basicamente, o debate entre os dois se fundamentava em quem deveria dirigir a missão, a coroa e os missionários pela passividade (Las Casas) ou os colonos (Sepúlveda).

As palavras de Las Casas são bem claras no que se refere à forma de tratamento dada pelos castelhanos em relação às populações locais:

“que los españoles recogieron mucho número de indios y los encerraron en tres casas grandes, cuantos en ellas cupieron, y pegáronles fuego y quemáronlos a todos sin hacer la menor cosa contra español ni dar la menor causa. Y acaeció allí que un clérigo que se llama Ocaña sacó un muchacho del fuego en que se quemaba, y vino allí otro español y tomóselo de las manos y lo echó en medio de las llamas, donde se hizo ceniza con los demás. (Las Casas, 2006, p. 136).

Devemos destacar também que a queda demográfica das populações nativas do território americano foi motivada não somente pelas questões bélicas, as quais são evidentes na leitura da obra de Las Casas, mas também por diversas outras questões, tais como, uma conquista espiritual, uma conquista migratória e uma conquista da terra e do trabalho (Elliott, 1998, p. 180-185).

“Hase de considerar aquí lo que este padre dice que vido, porque fue en cincuenta o cien leguas de tierra y ha nueve o diez años, porque era a los principios y había muy pocos, que al sonido del oro fueron cuatro y cinco mil españoles y se extendieron por muchos y grandes reinos y provincias más de quinientas y setecientas leguas, que las tienen todas asoladas, perpetrando las dichas obras y otras más fieras y crueles.” (Las Casas, 2006, p. 138).

Conclusão

Devemos destacar que a obra de Las Casas foi escrita no contexto da publicação das chamadas *Leyes Nuevas de las Índias*, as quais, por exemplo, estavam preocupadas com a condição dos “naturais” da terra por parte da Coroa de Castela, preocupada com a proteção das populações locais diante das relações com os castelhanos.

A obra de Bartolomé de Las Casas apresenta um cenário de antes e depois da presença castelhana no território inca, o qual se transformou no Vice Reino do Peru. Ademais, a obra de Las Casas também apresenta a forma pela qual a presença castelhana efetivou no território, ou seja, através da violência.

Observamos também a realidade da presença castelhana no território inca ao estabelecermos um aspecto comparado entre o antes e o depois da chegada dos castelhanos, ou seja, a existência de uma sociedade organizada de acordo com os seus aspectos culturais organizacionais e que foi gradativamente eliminada do seu território “natural”, uma vez que eram os naturais da terra.

Portanto, devemos observar a forma como Las Casas escreve sua obra, ou seja, realizando uma denúncia em relação aos acontecimentos ocorridos no território inca e que foram realizados pelos castelhanos com um objetivo principal: um contato violento com o objetivo de obter ouro.

Referências

Luciano José Vianna é Professor Adjunto de História Medieval da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina. Doutor em *Cultures em contacte a La Mediterrània* pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Membro do *Institut d'Estudis Medievals* (UAB-IEM). Coordenador do *SpatioSerti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística (UPE/campus Petrolina).

Fonte

LAS CASAS, B. de. Brevísima relación de La destrucción de lãs Indias. Edición y notas José Miguel Martínez Torrejón. Prólogo y cronología Gustavo Adolfo Zuluaga Hoyos. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.

Bibliografia

BERNAND, C. e GRUZINSKI, S. Antes da Invasão. In: História do Novo Mundo. São Paulo: Edusp, 1997.

CARDOSO, C. F. S. América pré-colombiana. São Paulo: Brasiliense, 1992.

COLOMBI, B. La Brevísima relación de La destrucción de Indias da fray Bartolomé de Las Casas en eje de las controversias. Zama, n. 5, p. 91-102, 2013.

ELLIOTT, J. H. A conquista espanhola e a colonização da América. In: BETHELL, Leslie (org.). História da América Latina. A América Latina Colonial I. Trad. de Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, Brasília, D.F. Fundação Alexandre Gusmão, 1998, p. 135-194.

FERREIRA, J. L. Incas e Astecas: culturas pré-colombianas. São Paulo: Ática, 1988.

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E O PROCESSO EDUCACIONAL

Matheus França dos Santos
Ricardo Nogueira Albino Neto

Introdução

A formação cultural brasileira é bastante diversificada, a começar pela sua formação étnica, que tem em sua base a mistura dos povos indígenas, negros africanos e o branco europeu o que nos remete a uma etnia bastante miscigenada e heterogênic e de difícil caracterização. Nesse sentido, a religião é um dos aspectos de bastante importância dentro da questão da formação cultural brasileira.

O Brasil atualmente é constitucionalmente um país laico. Desde o advento do governo republicano, na virada do século XIX para o XX, o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Estado e com isso a liberdade religiosa começa se introduzir de forma modesta e a fazer parte da sociedade brasileira, mas apesar do Brasil não possuir uma religião oficial, grande parte dos brasileiros ainda são católicos, o que nos mostra a hegemonia do cristianismo dentro de nossa sociedade.

Por conta de nossa formação heterogênic, várias outras religiões, além do catolicismo, foram se constituindo em nosso meio, dentre as quais podemos destacar as de matrizes africanas, como: Candomblé, o tambor de mina, o batuque, o xangô e a umbanda. Essas religiões foram sendo organizadas, a partir dos povos africanos que vieram para o Brasil como escravos. No princípio eram proibidas de serem praticadas, pois o catolicismo era a religião do Estado, o que levou as tais religiões a se organizarem de forma sincrética, absorvendo práticas do catolicismo romano no caso do candomblé e da umbanda.

Nesse presente trabalho analisaremos as religiões de matrizes africanas e o processo educacional, abordando sua relação com ensino-aprendizagem da história cultural brasileira. Para isso, analisamos a lei 10639/03 que obriga o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, além da lei, utilizamos para tal abordagem leituras bibliográficas, dentre elas temos os textos de Reginaldo Prandi, Elivaldo Custódio, entre outros.

Por tanto, nesse trabalho destacamos dois objetivos, que nos nortearam dentro do processo de fabricação desse artigo, os quais são: Analisar o processo de formação das religiões de matrizes africanas como parte da cultura brasileira. Nesse momento realizamos uma pequena abordagem histórica da organização dessas religiões. O segundo objetivo é problematizar o processo de ensino-aprendizagem dessas religiões como parte da história da formação cultural brasileira.

Cultura afro-brasileira: religiões de matriz africana

O Brasil tem uma formação étnica e cultural bastante peculiar, tendo em sua base três etnias que foram de fundamental importância para sua constituição: o índio, o negro africano, que foi trazido como escravo e o

branco europeu, um dos principais agentes do processo da colonização brasileira. Essa grande mistura de “raças e cores” é formação basilar de nossa sociedade.

Essa heterogeneidade de povos, trouxe consigo uma grande diversidade cultural e com isso também diversas religiões, é por isso que hoje o povo brasileiro tem em meio de sua sociedade varias delas. Segundo Sonia Aparecida Siqueira:

“A sociedade brasileira resulta da mistura e do encontro de diferenças fenotípicas e culturais de seus componentes. No encontro das diferenças revelam-se, concomitante ou separadamente, anteposições e contraposições. Nas diferenças culturais anicham-se as diferenças religiosas. [...] O Brasil não é exclusivamente cristão e católico. A formação do país desde as suas origens resultou na mesclae na sedimentação de variados aportes humanos.” (SIQUEIRA, 2009, p. 37)

Essa mescla de etnias, deu aporte a formação de varias religiões no decorrer da história brasileira e de sua construção cultural, as de matrizes africanas enquadram-se nessa variedade religiosa, junto com as religiões cristãs e etc. Hoje o Brasil é um país laico, onde todos tem liberdade de culto a qualquer deus e crença, mas nem sempre fora assim, até antes da República se tornar o sistema de governo brasileiro, o catolicismo romano era a religião oficial do Estado.

Com isso, antes do fim do século XIX e início do XX, qualquer das crenças que não fossem a dos católicos, eram perseguidas pelo Estado. Até mesmo depois da laicidade de nosso país algumas religiões principalmente as afro-brasileiras, como no caso da umbanda, sofriam perseguições do Estado através da polícia, mesmo após o país deixar de possuir uma religião oficial, pois a umbanda tem sua formação no início do século XX, anos após a promulgação da laicidade do Estado brasileiro.

As religiões afro-brasileiras, desde suas organizações iniciais, sofrem com as mais variadas retaliações por parte da sociedade e do Estado, o que culminou na marginalização dessas práticas religiosas, ocasionando o desenvolvimento de uma gama de preconceitos relacionados a seus cultos e ritos, que por grande parte da sociedade é mal compreendido e por sua vez são interpretados por rituais satânicos e de magia negra. Segundo Constantino Melo, “diversos atores sociais, dentre eles, as igrejas cristãs, a família, a escola, a mídia, objetivam estas religiões como práticas religiosas ignorantes e demoníacas.” (MELO, 2016, p. 281).

Ocorre assim uma contribuição por parte de varias instituições sociais, para que esse processo de demonização das religiões afro-brasileiras se legitime dentro da sociedade, acarretando á depreciação, o preconceito e a não valorização dessas práticas religiosas que estão vinculadas de forma intrínseca com nossa formação cultural.

Apesar dessas crenças de matrizes africanas ainda sofrerem com retaliações por parte da sociedade, muito já se foi conquistado no decorrer dos anos de sua formação, direitos como a liberdade religiosa garantiram a essas religiões uma maior diálogo com a sociedade e até mesmo com outras religiões:

“No Brasil, atualmente, tem se desenvolvido com mais intensidade a cultura do diálogo entre as mais diversas religiões. A ocorrência desse fato se deve possivelmente à promulgação da Constituição Nacional de 1988, a qual assegura por meio do art.5º, cap. I, inciso VI o direito de se ter liberdade de credo e de culto. Esse direito representou uma árdua conquista, que se deu com muita luta, pois havia o domínio da eurocêntrica católica no período colonial brasileiro, que legitimava a inferiorização e até proibia a prática de outras religiões que se encontravam no país - por meio dos povos indígenas e negros.” (NIZER; PAULA; RIBAS; THOMÉ, 2015, p. s/p)

A liberdade de culto conquistada constitucionalmente, garantiu de certa forma, uma quebra com o domínio social que o catolicismo empregava em meio à nossa sociedade, equiparando de certa forma as religiões afro-brasileiras as demais. Mas é certo que a muito caminho a se percorrer dentro do quesito de legitimação de suas práticas dentro de nossa comunidade.

Independente de todas as perseguições direcionadas as crenças afro-brasileiras ao longo de suas caminhadas, elas se desenvolveram, de certa forma, atravessando assim as fronteiras e barreiras dos preconceitos, chegando a se espalhar até mesmo para fora de nosso país, como no caso da umbanda, que não só é conhecida e praticada dentro Brasil, país de sua origem, mas também fora dele, em alguns países do Cone Sul.

A umbanda é a religião genuinamente brasileira, diferente do candomblé. Ela é uma mistura sincrética de algumas religiões como o espiritismo kardecista. A umbanda nasce em um processo de branqueamento em relação as características africanas:

“Formada no Rio de Janeiro nos anos 20 e 30 do século XX, logo se espalhou pelo Brasil todo como religião universal sem limites de raça ou etnia, geografia e classe social. Até essa época, o candomblé e as demais denominações tradicionais continuavam circunscritas àquelas áreas urbanas em que se formaram em razão da concentração de populações negras, isto é, aglutinação de descendentes dos antigos escravos africanos. Continuavam a ser religiões de negros. A umbanda não: ela já nasceu num processo de branqueamento e ruptura com símbolos e características africanas, propondo-se como uma religião para todos, capaz mesmo de se mostrar como símbolo de identidade de um País mestiço que então se forjava no Brasil das primeiríssimas décadas do século XX.” (PRANDI, 2003, p. 20)

Apesar de ser uma religião jovem, isto é, comparada a outras de matriz africana, a umbanda, já nasce com um projeto de religião universal, aberta

a todos, sem distinção de classe social e principalmente cor. Ela não é restrita e nem teve sua formação pelos povos africanos que chegaram ao Brasil atreves da escravidão, como no caso do candomblé, pelo contrário ela rompe totalmente com essas características, apesar de ter em sua formação base uma religião de essência africana.

Mas porque, apesar de ser uma religião brasileira ela não é adotada pela maioria da população? uma das explicações possíveis poderia ser a sua formação bastante jovem. A umbanda não tem nem um século de existência, pois o primeiro centro de práticas umbandistas surgiu entre as décadas de 20 e 30 do século passado na região do Rio de Janeiro, então apesar de ser reconhecida e praticada até mesmo fora da Brasil, talvez por conta de sua jovialidade ela não tenha tanto espaço como as tradicionais.

Também podemos ressaltar a falta de conhecimento sobre a religião, o que acarreta o processo de preconceitos e injurias que são disparadas em relação a ela e aos seus praticantes. Podemos também destacar as perseguições sofridas pelas outras religiões como as neopentecostais que atacam as crenças de matriz africana ferrenhamente, disparando em seus cultos diversas injurias em relação a essas religiões.

Elas utilizam os seus cultos para depreciar outras religiões, especificamente as de matriz africana, principalmente o candomblé e a umbanda. Dentre as igrejas que praticam tais atos, podemos destacar a igreja Universal do Reino de Deus, que se utiliza do púlpito, para lançar injurias e se promover através de um discurso de demonização dessas religiões, o que leva a seus fieis a desenvolver um olhar torto em relação as crenças afro-brasileiras. Segundo Prandi:

“Até recentemente essas religiões eram proibidas e por isso duramente perseguidas por órgãos oficiais. Continuam a sofrer agressões, hoje menos da polícia e mais de seus rivais pentecostais, e seguem sob forte preconceito, o mesmo preconceito que se volta contra os negros independentemente de religião. Por tudo isso, é muito comum, mesmo atualmente, quando a liberdade de escolha religiosa já faz parte da vida brasileira, muitos seguidores das religiões afro-brasileiras ainda se declararem católicos, embora sempre haja uma boa parte que declara seguir a religião afro-brasileira que de fato professa.” (PRANDI, 2003, p. 16)

Talvez essa carga de injurias e preconceitos que são lançadas por diversas áreas da sociedade, seja por outras religiões principalmente as de cunho cristão, ou até mesmo pelas famílias e vizinho que por muitas vezes discriminam os seus familiares e amigos praticantes de tais religiões, levem aos umbandistas, candomblecistas e praticantes de outras religiões afro-brasileiras a se esconderem dentro do catolicismo ou até mesmo em outras religiões.

A camuflagem desses participantes dentro de outras religiões, os livra de um serie de discursos preconceituosos que depreciam e ferem os direitos

religiosos dos praticantes das religiões de matriz africana. Segundo Prandi (2003) essa camuflagem, apesar da promulgação da liberdade de crença e religião garantida pelo artigo 5º inciso VI e VII da Constituição Federal Brasileira, é bastante comum, o que talvez ocorra por conta do sincretismo que envolve tais religiões.

Apesar de todos os discursos preconceituosos que são disparados em relação, aos afro-brasileiro e suas práticas religiosas, não podemos negar que essas crenças fazem parte de nossa cultura:

“Sabe-se que os afro-brasileiros conseguiram, mesmo com os danos das ideias racistas, protagonizar a construção de uma cultura brasileira nas mais variadas áreas. Esse é o maior legado dos negros para a nossa sociedade, pois quase tudo que gostamos de comer, de fazerem nossa prática de lazer, na forma como nos relacionamos, como vemos as coisas e produzimos conhecimento, tudo isso possui uma forte elaboração negra.” (SANTOS, 2011, p. 8)

Por tanto é inegável a participação dos afro-brasileiros e suas práticas culturais e religiosas na formação de nossa cultura. Suas heranças estão envolvidas em nosso cotidiano, seja em nossa alimentação, moda, música e principalmente nas religiões.

O processo educacional e as religiões afro-brasileiras

A educação é um dos braços do Estado que trabalha como formador de indivíduos e cidadãos, os moldando de acordo com os padrões socioculturais ao qual estão inseridos. Portanto, levando em consideração a diversidade cultural brasileira, a escola tem por obrigação trabalhar esses aspectos, levando ao conhecimento do aluno os aspectos culturais que formam sua sociedade.

Dentro desses padrões culturais basilares de nossa sociedade, destacamos a contribuição dos afro-brasileiros, que tiveram papel fundamental dentro de nossa formação étnica, religiosa, econômica e social, ou seja, eles tiveram papel fundamental na nossa formação cultural, deixando marcas profundas em meio ao povo brasileiro, essas “cicatrices benéficas” estão entranhadas em nosso cotidiano.

Por tanto, a educação tem por obrigação de explorar e levar ao conhecimento dos alunos e do povo brasileiro o quanto a participação deles levaram a constituição da identidade do povo brasileiro, que está envolvida dentro de um processo de heterogeneidade enorme, diversidade ímpar que está entranhada no sangue e composição do povo e da cultura de nosso país.

“[...] a escola, como instituição social, responsável pela formação dos sujeitos, tem como um dos papéis fundamentais a transmissão da cultura e do conhecimento, sendo imprescindível em sua abordagem questões acerca da diversidade cultural religiosa. Dessa maneira, teremos um modelo de escola plural e democrática que aborde em seu processo pedagógico

elementos relacionados à diversidade cultural, bem como as questões da religiosidade e sua ligação com o Sagrado, por meio do convívio intercultural.” (NIZER; PAULA; RIBAS; THOMÉ, 2015, p. s/p)

A escola é de fundamental importância para a formação de uma consciência cultural, e dentro desse aspecto a religião não pode ficar de fora, pois ela constitui um dos principais fundamentos da cultura. A religião ou falta dela é uma das principais características de uma sociedade, ele está entranhado a várias áreas sociais, apesar de ela ter uma relação intrínseca com o metafísico, as crenças, os ritos e as práticas religiosas estão envolvidos fortemente com várias áreas, desde as relações comportamentais de determinada comunidade, povo ou sociedade até as suas relações econômicas.

Assim sendo, a religião é um dos aspectos pelo quais podemos compreender como se formou ou se deu a formação cultural de um determinado povo, é através dela que compreendemos como determinada sociedade ou grupo social enxerga o mundo.

Dentro dessa perspectiva, trabalhar no âmbito escolar a cultura afro-brasileira é trabalhar a história do Brasil. dentro desse aspecto damos destaque as religiões de matrizes africanas, elas são de fundamental importância para a formação cultural de nosso Estado. Através delas podemos trabalhar como se deu o processo de escravização dos povos africanos trazidos para cá e seu processo de resistência a imposição religiosa por parte do colonizador.

Ainda através desse aspecto compreendemos a diversidade religiosa que permeia a nossa cultura. Trabalhar as religiões de matriz africana dentro do âmbito escolar é agir de forma democrática, diversificada e laica e ainda é dar espaço para a cultura afro-brasileira, que por muito tempo foi e ainda é marginalizada e deixada de lado pela historiografia, que sofreu e ainda hoje sofre com um processo de branqueamento de nossa história.

“O Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo brasileiro, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados trazidos ao país. Essa população que, no confronto com o padrão dominante aqui existente, introduz e reproduz os valores e saberes da visão de mundo africana, reelaborando e sintetizando no Brasil a relação do homem com o sagrado [...]” (CONAPIR, 2005, p. 105 apud CUSTÓDIO, 2012, p.32)

O Estado brasileiro, não pode negar que os afro-brasileiros estão intrinsecamente entranhados à nossa formação cultural. Ao trabalhar a sua história, sua relação cultural e principalmente a perspectiva religiosa dentro do âmbito escolar é reconhecer essa grande contribuição desses povos para a formação de nosso país, o que por muito tempo foi “renegado” ou não foi trabalhado.

Anteriormente dentro das escolas e do ensino brasileiro, seja em qual esfera fosse, a contribuição do negro para a formação de nossa história estava sempre ligada ao processo de escravidão sofridas por eles, sempre trazendo imagens fortíssimas de representações dos povos africanos sendo torturados e massacrados pelo português colonizador.

“Durante anos a história da África era vista de forma irrelevante no âmbito do ensino fundamental e médio nas escolas de rede pública, isso se dava pelo fato de o continente servido sempre de forma secundária, relacionado meramente ao escravismo” (MENDES; ARAÚJO, 2016, p. s/p)

Tal processo educacional, contribuía no processo de legitimação de inferiorização dos afro-brasileiros, ajudando até mesmo para desenvolver certos preconceitos, pois a repetição constante trazidas pelos livros didáticos e pelos professores do processo de escravização dos povos africanos, somente vai legitimando a contribuição dos povos africanos por sua participação na sociedade brasileira como escravos, esquecendo que a participação dos afro-brasileiros foi muito além, a sua cultura pode ser vista com bastante força em nosso meio social, através da música, moda e também religião.

Hoje graças aos vários anos de lutas em busca de direitos e através de intervenções do Estado, esse quadro educacional vem sofrendo alterações, que modificaram o sistema de ensino e os conteúdos em relação a história da cultura afro-brasileira – modificações essas que alteram a metodologia de abordagem dos conteúdos – dando espaço para a rica contribuição cultural e histórica para a formação do nosso povo. Dentro dessa esfera podemos ressaltar a promulgação da lei 10639/03, que foi decretada dentro do governo Lula:

“Apesar dos esforços é notável que a história africana continua sendo vista através de lentes preconceituosas e estereotipadas. No anseio por desvincular a África desses estereótipos ainda tão comuns, em 2003 é promulgada a lei de nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras na Educação Básica.” (MENDES; ARAÚJO, 2016, p. 3)

Essa promulgação foi um marco para a educação brasileira, pois proporcionou uma mudança drástica no processo de ensino-aprendizagem da história cultural afro-brasileira, ocorrendo essa obrigatoriedade, os PPPs das escolas devem se adequar a esses padrões e além de diversificar o ensino, essa lei proporcionou um maior conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Mas mesmo após 16 anos da promulgação da lei, o ensino sobre a história da cultura afro-brasileira ainda enfrenta bastante dificuldades, principalmente quando se toca no quesito religião ou religiosidade relacionada as de matriz africana. O preconceito ainda permeia o âmbito escolar, tanto por parte dos alunos como por parte dos próprios professores.

Os docentes muitas vezes carregados por uma onda de preconceitos, seja por fazer parte de alguma religião contrária ou por até mesmo por não conhecerem, se omitem em relação a determinado tema, levando assim aos alunos a desinformação e desconhecimento de determinada área, ocasionando assim uma permanência de metodologias de ensinamentos deficientes em relação aos povos africanos e a formação de nossa estrutura cultural:

“[...]o Brasil precisa avançar em muito na discussão sobre a liberdade religiosa e o tratamento igualitário entre todas as matrizes religiosas existentes no Brasil. E neste cenário, a intolerância religiosa é considerada, atualmente, uma das questões mais difíceis de serem enfrentadas pelos educadores, pelas escolas e inclusive pelo espaço universitário, cuja ausência de tolerância viola a dignidade da pessoa humana, resguardada pela Declaração dos Direitos Humanos”. (CUSTÓDIO, 2015, p. S/P)

Assim o processo de ensino e aprendizagem da cultura afro-brasileira e de suas contribuições, especificamente em relação às religiões de matriz africana, ainda se encontra – apesar de todas as lutas dos militantes e de grupos sociais afros – em processo de construção, pois a tolerância religiosa é algo muito sensível de ser trabalhado no meio da nossa sociedade repleta dos mais variados tipos de discriminação.

O preconceito religioso encontra-se ainda muito entranhado em meio aos brasileiros, principalmente em relação às religiões afro-brasileiras. Os adeptos de religiões ditas “tradicionais” como o catolicismo e principalmente as de cunho protestante neopentecostais, constantemente deturpam a imagem dessas religiões, seja por meios de comunicação áudio visual, ou através de seus cultos e até mesmo no meio escolar, por meio dos docentes que frequentam os cultos e fazem parte dessas religiões.

Referências

Matheus França dos Santos é formado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Poeta Torquato Neto. Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade de Educação São Luís – FESL.

Ricardo Nogueira Albino Neto é formado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Poeta Torquato Neto. Especialista em História do Brasil Afrodescendente e Indígena pela Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 518 p. Atualizada até a EC n. 97/2017. Acessada em 09/12/17, disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural imaterial no contexto escolar do Amapá. *Revista Aleph* -

dezembro 2012 - ANO VI - Número 18. Acessado no dia 01/12/2017, < disponível em ><http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/33/28>

_____. Ensino religioso e religiões de matrizes africanas no espaço escolar no amapá: um diálogo necessário. Anais do Congresso ANPTECRE, v. 05, 2015, p. GT0108.

MENDES, Samiri; ARAÚJO, Aline. A importância das religiões de matrizes africanas no âmbito escolar. II CINTEDI. Campina Grande – PB, novembro, 2016. Acessado no dia 01/12/2017, <disponível em >https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA17_ID3214_13102016102554.pdf

NIZER, Carolina; PAULA, Angela; RIBAS, Cristina; THOMÉ, Adriana. Educação, religião e diversidade religiosa no espaço escolar. Anais do Congresso ANPTECRE, v. 05, 2015, p. GT0138.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. Civitas – Revista de Ciências Sociais v. 3, nº 1, jun. Porto Alegre, 2003.

_____. Referências sócias das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998. Acessado no dia 01/12/2017, <disponível em><http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n8/0104-7183-ha-4-8-0151.pdf>

SANTOS, Ângela Maria dos. Identidade e Cultura Afro-Brasileira Cuiabá: EdUFMT, 2011

SIQUEIRA, Sonia Aparecida de. Multiculturalismo e religiões afro-brasileiras o exemplo do candomblé. Revista de Estudos da Religião. Março, 2009, p. 36 – 55. Acessado no dia 01/12/2017, <disponível em >http://www.pucsp.br/rever/rv1_2009/t_siqueira.pdf.

XAVIER, Marlon. O conceito de religiosidade em C.G. Jung. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). PSICO, v. 37, n. 2, pp. 183 – 189, maio/ago. 2006

UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA

Pedro Luiz Teixeira de Sena

Introdução

Antes da chegada dos espanhóis e portugueses na América, estima-se que viviam nesse território cerca de 3,5 milhões de nativos no Brasil até a época do “descobrimento”. Essas populações nativas não eram homogêneas e diferenciavam entre si principalmente devido suas culturas. Devido inúmeros fatores, como por exemplo as doenças trazidas pelos colonizadores, e as condições de escravidão que lhes foram impostas, aconteceu quase que um extermínio contra os indígenas, e hoje em dia no Brasil vivem cerca de 897.000 indígenas em todo o território brasileiro, segundo um senso realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, sendo 250 etnias distintas. Esses povos possuem diversos aspectos culturais distintos tais como a língua. O Brasil herdou da colonização portuguesa, um território com os mais diversos povos, nativos, que por si só possuem etnias distintas, africanos, devido ao longo período de escravidão, e inúmeros imigrantes, tais como italianos e os próprios portugueses. Devido as políticas de branqueamento da população, há no Brasil uma população mestiça e bastante diversificada, que advém das relações entre indígenas e negros, negros e brancos, brancos e indígenas e etc. Por isso, faz-se necessário conteúdos escolares que demonstrem toda essa diversidade cultural presente em nosso território, visto que a escola, dentre inúmeras funções, deve fazer com que os alunos aceitem e respeitem as mais diversas práticas culturais do nosso país.

A escola e o índio

É função social da escola promover a educação e formar cidadãos críticos e capazes de conviver em sociedade. Com relação a educação o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 deixa explícito que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação”. Através dessa definição, pode-se supor que a educação é um direito social, e todos devem ter acesso a escola para poder ser educados. Porém a escola que é responsável por educar é individualista, como define o antropólogo Márcio Ferreira da Silva (1994), e mesmo que a escola promova um encontro das massas que é diversificada devido a formação histórica do Brasil, ela não faz com que todos os indivíduos presentes nela se encaixem.

No Brasil temos o Estatuto do Índio, que assegura aos indígenas uma legislação diferente do restante da população do país. Nele temos alguns artigos que dizem respeito a educação e alfabetização indígena tais como art. 48 e 49. O artigo 48 diz que os indígenas têm pleno direito ao acesso ao sistema educacional brasileiro, com adaptações necessárias para cada aldeia indígena e o art. 49 diz que a alfabetização dos índios se dará a partir da língua original de cada grupo e também de português para que o mesmo possa viver em sociedade.

Através de seu convívio com os Waimiri-Atroari, Márcio Ferreira da Silva constatou que as escolas indígenas diferem das tradicionais escolas brasileiras devido alguns aspectos, entre eles o fato de serem mais coletivas. Depois de observar como funciona os sistemas das escolas, Márcio percebeu que as escolas formam indivíduos extremamente individualistas, devido, principalmente, o sistema de avaliação, enquanto as escolas indígenas formam indivíduos que pensam de forma mais coletiva. O antropólogo ressalta que a prática de educar indígenas é muito antiga e vem desde o período colonial, e muitas vezes era de responsabilidade dos missionários e Jesuítas.

“A implantação de projetos escolares para as populações indígenas no Brasil é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais em nosso chão. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. E não se pense que tais atividades escolares se desenvolveram sem um plano, de forma improvisada e assistematicamente. Ao contrário, os missionários (primeiros encarregados desta tarefa) dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a Educação Indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.”

A escola no início tinha como preocupação civilizar as populações nativas presente no território da colônia, mas com o passar dos anos e as políticas de democratização e de inserção das pessoas a escola a sua função foi mudando. Os indígenas começaram a frequentar tal instituição e enfrentam inúmeras dificuldades e sofrem muito com os estereótipos que carregam.

A cultura das populações nativas possui diversas semelhanças com a nossa, uma delas é que as crianças indígenas brincam como qualquer outra criança, mas mesmo assim ainda olhamos para esses povos com um olhar bastante preconceituoso. Temos inúmeras ideias estereotipadas dos povos indígenas tais como o índio está acabando, pelo fato de o indígena começar a usufruir de mecanismos presentes em nossa cultura, e segundo o livro Cineastas Indígenas cometemos alguns equívocos que devem ser trabalhados para não mais cometidos. O primeiro equívoco seria a noção de índio genérico, ou seja, tudo é índio ou índio é tudo igual, e com essa ideia acabamos excluindo a pluralidade de etnias e culturas dos índios e suas peculiaridades. O segundo equívoco apontado é que os indígenas possuem uma cultura atrasada, ou seja, são discriminados devido sua língua, religião, arte, ciência, saberes e etc, como se fossem todas inferiores as nossas. O terceiro equívoco trazido pelo livro é a noção de culturas congeladas, como se as culturas indígenas não pudessem modificar, porque o índio é tradicional. O quarto equívoco é que os índios fazem parte do passado, esquecendo que os indígenas estão sim presentes na modernidade, por exemplo na arte e o quinto e último equívoco presente é a noção de que o brasileiro não é índio, excluindo a realidade que sim,

somos todos indígenas devido à grande mistura de povos que ocorreu no passado e ainda ocorre hoje em dia.

É notável destacar que a cultura indígena é bastante rica e diversificada devido suas tradições, nos enganamos ao achar que são "atrasados". As escolas indígenas são diferentes das nossas principalmente devido a forma como aborda dos conteúdos, os conteúdos que são abordados e devido a formação dos professores. A pedagogia utilizada nas escolas indígenas busca afirmar as identidades de cada etnia e perpassar práticas e costumes das mesmas, para que não sejam perdidos, através do processo de sincretismo. Com relação a formação dos professores, durante um trabalho de extensão realizado por professores das universidades UFMG, UFSJ e PUC-MG, no qual consistia na observação na implantação de escolas nas tribos Pataxó, Krenak, Maxakali e Xakriabá, os professores foram formados com ênfase nas seguintes disciplinas:

"Foram escolhidas as seguintes áreas do conhecimento: Português, com ênfase em leitura e discussão sobre as diversas formas de leitura, os diversos tipos de livros (literatura, livros técnicos, álbuns, apostilas, dicionários, etc.); Ciências, com maior atenção à questão ambiental (produção e processamento de lixo, poluição, contaminação do meio ambiente, etc.) e de proteção à saúde; Matemática e Uso do Território" Dutra et al, 2003.

Demonstrando que há preocupações diferentes nas escolas indígenas e as escolas padrões da sociedade brasileira, que volta seu ensino para a formação cada vez mais de trabalhadores.

Cultura indígena na escola

Hoje em dia, as populações indígenas não se isolam mais nas matas evitando o contato com os não índios, reconhecem hoje que devem lutar pelo seus direitos e através dessas lutas obtiveram algumas vitórias tais como as demarcações de terras e também a lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio brasileiras, tanto públicas quanto privadas. A lei é uma alteração da lei 10.639/03, que tratava apenas a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e povos afro-brasileiro e tem como objetivo tentar fazer com que conhecendo a história dos povos nativos e fundantes, pode-se combater todo esse preconceito e discriminação com relação ao indígena e aos negros como está explícito no primeiro parágrafo da lei:

"O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil." (BRASIL, 2008).

Porém através de um estudo feito por professores na UFAC, foi constatado que muitos dos estudantes de licenciatura não possui conhecimento da lei, e alguns já formados não aplicam a mesma quando começam atuar na escola pública. A ineficácia da aplicabilidade da lei resulta numa série de fatores negativos, pois estudantes indígenas ao ingressar nas escolas públicas brasileiras sofrem inúmeros tipo de preconceito e não conseguem se enquadrar em nenhum grupo nas escolas e acabam sendo excluídos devido a falta de conhecimento acerca dos mesmos.

Um mecanismo que reforça muitas vezes uma visão estereotipadas dos indígenas são os livros didáticos, pois trazem esses povos apenas como submissos a colonização por exemplo o que acaba descaracterizando as lutas históricas desses povos e o professor acaba tendo que desconstruir todos esses valores dos alunos.

Foi feita uma observação das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da cultura indígena em escolas de ensino infantil (maternal) e de ensino fundamental I (primeiro a quinto ano) para saber como é trabalhada a data de 19 de abril, em que se comemora o dia do índio, com as crianças hoje em dia.

Na escola de ensino infantil as professoras levaram cocais de papel para as crianças colorirem e se fantasiar como uma forma de homenagear os indígenas e foi explicado a elas sobre o uso de tal adereço e sua representatividade. Depois foi narrada para os alunos a história do “descobrimento” do Brasil e das lutas e disputas por terras que envolveram os indígenas e os alunos foram postos em rodas para escutar músicas de caráter indígena e músicas sobre o descobrimento. A última atividade realizada nessa escola foi uma atividade de colorir, na qual foi disponibilizado para os alunos índios numa folha de papel para que os mesmos colorissem. Nesta escola pode-se notar que há um interesse de revelar aos alunos um pouco da história e da cultura dos povos indígenas através das músicas, mas ao fantasiar os alunos de índio pudemos ver que ela contribui para a criação de uma imagem estereotipada dos índios nas crianças, que já está enraizada em nossa sociedade.

Já na escola de ensino fundamental I foram realizadas diversas atividades, mas de acordo com as séries. Para os alunos que cursam até a segunda série foi realizada uma oficina de exposição no pátio da escola de instrumentos e vestimentas que são utilizados e estão presente na cultura indígena, enquanto para os alunos das outras séries foram disponibilizados textos que falam um pouco sobre como os índios viviam e como sua população diminuiu com o passar dos anos, textos que falam sobre algumas tribos indígenas tais como os Xavantes, Guarani, Bororo e Yanomâmi e também foi realizada uma atividade no qual os alunos deveriam realizar uma pesquisa sobre alguma curiosidade dos povos indígenas brasileiros.

É importante ressaltar nas atividades realizadas nessa escola dois pontos, o primeiro é que se pode perceber nas atividades realizadas uma preocupação

em demonstrar que a cultura dos índios é bastante diversificada e que eles são separados em tribos, cada uma com seus aspectos culturais e o segundo ponto que vale ser ressaltado é que nessa escola nenhum aluno foi fantasiado de índio, ou seja, não contribuíram com o estereótipo que os índios carregam que índio é apenas aquele grupo de pessoa que não utiliza a mesma tecnologia e vestimentas que nós, ou seja índio é apenas aquele tradicional.

Além da lei que insere as temáticas indígenas nas escolas brasileiras, outra política adotada, e que gera bastante polemica, são as leis de cotas para inserção dos povos indígenas no ensino superior para que assim se promova a diversidade e ajude os mesmos na superação dos obstáculos históricos que lhe foram impostos. A lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, faz-se obrigatório a oferta de algumas vagas para além de indígenas, pretos e pardos e também pessoas que estudaram em ensino público e possuem renda relativamente baixa.

Considerações finais

Com o fim da ditadura militar houve um constante crescimento de movimentos sociais em relação as diversidades socioculturais presente na sociedade brasileira e um aumento de políticas públicas com relação ao ensino devido a Constituição de 1988 que no artigo 210 expõe que " Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.". Entretanto é necessário um investimento maciço para que seja respeitada as peculiaridades de cada etnia e criação políticas para aprimorar o ensino da diversidade.

Referências

Pedro Luiz Teixeira de Sena é aluno do quarto período da graduação de Licenciatura em História na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

BATISTA, Andressa. A percepção e aplicação da Lei 11.645/08 na perspectiva dos Egressos do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre. In: Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016.

Cineastas Indígenas: um outro olhar. Disponível em:
<http://www.videonasaldeias.org.br/downloads/vna_guia_prof.pdf>.
Acesso 15 de outubro de 2018.

EVARISTO, Macaé Maria. OLIVEIRA, Wilder Barbosa. GOMES, Ana Maria R. GERKEN, Carlos Henrique. A Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percurso de Recíproco Conhecimento entre Índios e Não Índios. 2004.

MIRANDA, Ana Paula Teixeira. PASTANA, Jéssica Joyce Rodrigues. FERRO, Simão Junior Pinto. A APLICABILIDADE DA LEI 11.645/08 DENTRO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Disponível em: <

<http://www2.unifap.br/cepap/files/2017/10/ANA-PAULA-JESSICA-E-SIMÃO-A-APLICABILIDADE-DA-LEI-11.645-08-DENTRO-DAS-PRÁTICAS-PEDAGÓGICAS.pdf>> . Acesso em 19 de outubro de 2018.

SILVA, Marcos Ferreira. A CONQUISTA DA ESCOLA: educação escolar e movimento professores indígenas no Brasil. 1994.

Aprendendo

História:

ETNICIDADES

Página | 246

O AQUILOMBAMENTO DE HELVÉCIA E A EDUCAÇÃO INFORMAL NOS LUGARES DE MEMÓRIA

Renato Pasti

O distrito de Helvécia localiza-se no município de Nova Viçosa, extremo sul da Bahia e no ano de 2005 foi certificado como comunidade remanescente quilombola pela Fundação Palmares (Santana, 2014; Gomes, 2007). As lutas pelo aquilombamento ocorreram a partir do avanço da monocultura do eucalipto que, por consequência, transformou profundamente o modo de vida da comunidade, causando o êxodo rural, desarticulando a economia e as relações sociais tradicionais. Nesse contexto, a comunidade empreendeu a sua resistência através da AQH (Associação Quilombola de Helvécia), organização forjada como instrumento de luta contra os impactos destrutivos do agronegócio (Dias, 2001). A viabilização dessa resistência deu-se por vias das memórias coletivas, observadas aqui na perspectiva de Halbwachs (2012), Le Goff (1994), Nora (1993) e Pollak (1992). Assim, por meio das memórias coletivas, segundo Gohn (2014), Gadotti (2005) e Pateman (1992), a educação não-formal acontece em espaços diversos e em tempos descontínuos, agindo na formação social e educando para a participação coletiva.

Educação e reconstrução de memórias

Os sons dos atabaques, os pés no chão, as danças que corporificam as memórias, as conversas com os idosos, contos, vínculos com a terra e a ancestralidade, são todos espaços e possibilidades que tornam concretas as representações sociais de um passado/presente coletivo, atados pelas memórias que atravessam identidades, corpos, saberes e lutas. Destarte, o presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que busca compreender como os lugares de memórias corporificaram a educação não-formal e informal, onde são gestadas as identidades e alicerçadas resistências. Para tal, é importante notar que o distrito de Helvécia, localizado no extremo sul da Bahia, município de Nova Viçosa, foi fundado por decreto real diante do qual o rei Don João VI permitiu “a concessão de sesmarias aos estrangeiros residentes no Brasil” (Brasil, 1891, p. 166), especificamente aos imigrantes de origem suíça-alemã, fundadores da então denominada Colônia Leopoldina. A cafeicultura para exportação, desenvolvida na colônia, resultou na implantação e adensamento da mão de obra cativa de origem africana. Santana (2014, p. 30) afirma que em meados do século XIX, nas 38 fazendas de café distribuídas ao longo do rio Peruípe, havia por volta de 2000 escravos identificados como monjolo, jêje, cambinda, benguela e nagô, sendo que este último grupo compunha a maioria da população. Para o cativo, estreitado entre indústria agroexportadora e a escravidão, a posse da terra e o plantio para subsistência tornaram-se sinônimos de liberdade, pois “em torno dessas roças, os escravos reelaboravam os modos de vida autônomos e alternativos, forjando experiências profundas que marcaram o período do pós-emancipação” (Gomes, 2017, p. 31). Sobre a terra plantavam, festejavam a colheita, enterravam os mortos e celebravam a vida, construindo laços familiares e memórias coletivas, tornando o espaço

território da memória, ou seja, “mais que uma exclusiva dependência da terra, [pois] o quilombo faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário” (Leite, 2000, p. 339).

No período republicano o advento da monocultura de eucalipto se soma ao histórico da comunidade de Helvécia que, em meados dos anos de 1970 e nos anos subsequentes, avançou sobre as terras da comunidade, promovendo o êxodo rural e alternado drasticamente os modos de vida da população daquele distrito (Gomes, 2007, p. 83). Sob a sombra do agronegócio e como forma de impedir o avanço da eucaliptocultura, a comunidade aquilombou-se, fazendo da memória e da ancestralidade instrumentos de luta para a certificação da comunidade como Remanescentes Quilombolas.

Memória e ancestralidade são elementos estruturantes em sociedades de tradição oral, e é através delas que ocorre a transmissão dos saberes, de modo intergeracional, com o fim de educar as novas gerações através das experiências, ressignificadas no presente e nas necessidades do grupo (Le Goff, 2013, p. 430). Nesse sentido, a memória coletiva torna-se memória educativa, notada como educação informal, acontecendo em espaços descontínuos, fora do tempo formativo escolar, instruindo para a participação coletiva (Gadotti, 2005, p. 3; Gohn, 2011, p. 106). A educação, aqui, é compreendida em sentido *lato sensu*, como ação coletiva, fundada em relações sociais que ultrapassando as fronteiras da educação formal e, de maneira dialógica, compreendendo que

“[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos”. (Freire, 2018, p. 96)

Assim, memórias e saberes se imbricam em um processo educativo dinâmico que ganha centralidade na manutenção da comunidade de Helvécia como Comunidade Remanescente Quilombola. No tocante a memória coletiva Nora concorda com Halbwachs (2002) ao notar que “a memória emerge de um grupo que ela une”, assim, “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (NORA, 1993, p. 09), portanto “é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva” (Pollak, 1992, p. 204). Nesses termos a educação não-formal e informal se processam nos lugares de memória, sendo em Helvécia corporificados na dança do bate-barriga, na construção de casas no embarreiro, no samba de viola, nos cantos que ecoam do terreiro, na festa de São Benedito, nas conversas, lembranças e fazeres que tornam a terra seu espaço de enraizamento. A prática do aprender fazer fazendo, ou a participação educativa, revela-se em sentidos amplos como aprendizagem significativa que atrela memórias, ancestralidade e identidade a participação coletiva. As atividades de sociabilidade supracitadas apontam para fazeres coletivos que imantam de sentido

existencial a comunidade, portanto, constituindo identidades e conduzindo à participação política.

Contudo, em meados do século XX o avanço das empresas de celulose sobre as terras da comunidade rompeu com o modo de produção tradicional provocando desemprego e migração, desarticulando as relações dos indivíduos com o grupo e com a terra. A dificuldade de vida provocou a migração de membros da comunidade, destruindo gradativamente os lugares de memória e, conseqüentemente, os espaços educacionais não formais de transmissão e produção de saberes.

Os lugares de memória são sensíveis ao avanço da monocultura de eucalipto, contudo fundamentais para existência da comunidade, pois as memórias evocam o sentimento de pertencimento ao passo que o sentimento de pertencimento retroalimenta as memórias coletivas e a capacidade de mobilização social. A força da participação nas atividades do grupo são elementos fulcrais para a educação política e a reprodução social da comunidade helvética. Sobre a educação pela participação coletiva Pateman (1992, p. 61) nota que “quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo”, constitui-se a educação na ação como práxis educativa informal. Os impactos também são sentidos nas identidades vinculadas à memória no que corresponde a sua condição sempre dinâmica e contingente, ou seja, as memórias se refazem nas lutas do presente, produzindo novos sentidos e interpretações da comunidade sobre si.

Como estratégia de resistência contra o avanço do agronegócio, em 2004 um grupo de moradores do distrito de Helvécia se mobilizou para pleitear o título de remanescente quilombola, concedido pela Fundação Cultural Palmares no primeiro semestre de 2005. Como consequência da mobilização a certificação venceu o título de remanescente quilombola sobre o distrito, ensejando novo expediente à memória e a articulação política da comunidade. Uma vez que o movimento ocorreu em um espaço de tempo menor que um ano, e de maneira exógena contra o interesse de parte da comunidade, os conflitos sobre o significado de ser remanescente quilombola, sobre o passado da comunidade e as consequências da certificação causaram rachaduras políticas entre os habitantes do distrito (Santana, 2014). A partir daí um nova agenda foi traçada pela a comunidade, tanto no plano da educação formal como nas reformulações das memórias submetidas a história do tempo presente.

Para o movimento de quilombamento a memória é elemento estruturante, sendo um referencial conectado ao tempo presente. O quilombamento não deve ser percebido de maneira estática, tão pouco como ação pertencente exclusivamente a um passado colonial escravocrata, conforme o léxico do Conselho Ultramarino português do século XVIII (Schmitt, 2002, p. 3). As ações de resistências e a busca pela posse da terra se tornaram sinônimos de liberdade, fundamentando o sentido da luta quilombola pela manutenção das tradições, valorização das identidades e memórias negras que têm o território como espaço de enraizamento. O conceito de quilombo

é móvel conforme o contexto de enquadramento temporal e espacial, mas mantém em seu ethos elementos que correspondem o sentido original do léxico derivado do tronco linguístico banto que significa união, comunidade, arraial e, ou, grupo guerreiro (Lopes, 1996). Se a semantologia da palavra quilombo é dinâmica também são suas formas de existir, agir e se organizar.

Portanto, tanto a memória como seus agentes são dinâmicos. Nesse sentido, ao negociar identidades, reelaborar narrativas, aprender com as demandas que lhes são apresentadas, as comunidades remanescentes quilombolas têm no tempo presente o espaço de recriação e reinvenção de si. Sobre a dinâmica de identificação e representação das lutas quilombolas Alfredo Wagner Almeida aponta que:

“Existe, pois, uma atualidade dos quilombos, deslocada de seu campo de significação ‘original’, isto é, da matriz colonial. Quilombo se mescla com conflito direto, com confronto, com emergência de identidade para quem enquanto escravo é ‘coisa’ e não tem identidade. ‘não é’. O quilombo como possibilidade de ser, constitui numa forma mais que simbólica de negar o sistema escravagista. É um ritual de passagem para a cidadania, para que se possa usufruir das liberdades civis”. (2011, p. 44)

A resistência da memória e a memória da resistência, agem, portanto, como movimento educador que se realizam no tempo presente apontando sentidos coletivos para a conquista da cidadania. Se em um primeiro momento, para parte da população de Helvécia, a categoria quilombo era desconhecida, após a certificação tal categoria passou a fazer sentido no campo das lutas pela preservação das terras, bem como na reelaboração e (re)negociação das identidades. Se “quem detém o poder de classificar o outro pode fazer prevalecer seu próprio arbítrio e seu próprio sentido de ordem” (Almeida, 2011, p. 54), logo, a autoidentificação como quilombola corresponde a postura de enfrentamento em busca da cidadania e autonomia. O processo educacional que se realiza nos lugares de memória constitui a liga identitária que sustenta o enfrentamento dos remanescentes quilombolas contra a desagregação e pauperização da comunidade e de suas memórias. Assim, o movimento político pelo quilombamento é concebido em si como espaço educativo para a participação política e reafirmação das identidades negras. Ao promover reuniões, organizar palestras, fóruns e debater pautas reivindicatórias em benefícios da comunidade de Helvécia a AQH (Associação Quilombola de Helvécia), como fruto da movimentação política pelo quilombamento, também se tornou espaços de mobilização, educação informal e não-formal, voltada à negritude, aos interesses da própria comunidade e a promoção e valorização das identidades negras. Tense, nesse sentido, a (re)construção dos lugares de memórias, de resistência e a reinvenção do ser quilombola em diálogo educativo constante e dinâmico com seu contexto político e social.

Referências

Renato Pasti é formado em História licenciatura pela UNEB e Mestrando em Ensino e Relações étnico-Raciais pela UFSB.

ALMEIDA, Alfredo W. B. Quilombos e as novas etnias. Manaus: UEA edições, 2011.

BRASIL. Collecção das leis do Brazil de Biblioteca da câmara dos deputados 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

DIAS, N. J. Os impactos da moderna indústria no Extremo Sul da Bahia: expectativas e frustrações. Bahia análise e dados. Salvador, SEI, v. 10, n. 4, p. 320-325, mar, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. A questão da Educação formal/não-formal. Institut international des droits de l enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação, 11ª série, número 1, Campinas, 2014.

GOMES, Liliane Maria Fernandes Cordeiro. Helvécia: homens, mulheres e eucaliptos (1980-2005). Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2017.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. 2º Ed. São Paulo: Centauro Editora, 2012.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Centro em rede de investigação em antropologia - Cria, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

LOPES, Nei. Dicionário banto do Brasil. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PATEMAN, Carole. Participação e teoria democrática. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

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

SANTANA, Gean, P. G. Vozes e versos quilombolas uma poética identitária em Helvécia. Tese de doutorado interdisciplinar, Programa de pós-graduação em estudos e linguagens, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014, 265 p.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. A Atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade, Campinas, SP, v. 5, n. 10, p. 1-6, setembro de 2002.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Talyta Marjorie Lira Sousa Nepomuceno

A luta dos afrodescendentes por cidadania percorre toda a história do nosso país. Na sociedade brasileira contemporânea, essa luta ainda é visível, como podemos perceber no campo da educação. Três séculos de escravidão no Brasil não foram apagados apenas com promulgação de algumas leis. A sociedade permaneceu marginalizando os afrodescendentes, dando-lhes uma imagem de indisciplina e falta de responsabilidade. Não foram facilmente assimilados e como se costuma dizer: foram abandonados à própria sorte. As Leis Abolicionistas do século XIX, não provocaram mudanças na vida dessa população, pois estes continuaram presos às amarras da sociedade. Sem terras, nem instrução, nem qualquer compensação pelos anos de cativo, tiveram que se afirmar na nova condição e conquistar, mais uma vez, através das brechas da sociedade, os espaços de autonomia. (OLIVEIRA, Maria Inês Cortês. O Liberto e os outros Mundos. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, UFBA, 1979).

A reivindicação do Movimento Social Negro pela inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas brasileiras vem há muito tempo sendo debatida por várias esferas da sociedade brasileira. Desde a década de 1980, por causa do processo de organização da nova Constituição brasileira, várias atividades e debates foram realizados pelas organizações negras com o foco central na Educação. O objetivo era incluir no capítulo sobre Educação ações que visassem o combate ao racismo.

Neste momento o Movimento Social Negro cobrava aos poderes públicos a capacitação dos profissionais da educação, e fazia reivindicações indenitárias que visassem assegurar o desenvolvimento do alunado negro e melhorar a qualidade de acesso à educação a membros dos grupos discriminados.

Em 1995 ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, onde o movimento negro manifestou-se em relação à questão social, racial, gênero, e pela inclusão nos currículos escolares dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira. Foi entregue ao governo federal um documento intitulado "Programa de superação do racismo e da desigualdade Racial", que foi fundamental para a elaboração por parte dos governos de uma política afirmativa em relação à questão racial no Brasil. A partir da Marcha Zumbi dos Palmares as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais. (DUARTE, Paulo César. Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: a marcha Zumbi dos Palmares e a Lei 10639/03. Disponível em: <http://famper.com.br/download/paulo.pdf>. Acesso: 28/01/2018).

No ano de 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Esta lei trouxe a especificação das matrizes identitárias que formam a base da sociedade brasileira, além disso estabeleceu que o ensino de História do Brasil levaria em conta as

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 26, §4º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso:08/02/2018).

O texto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não propôs ações para a implementação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, ficou apenas no campo mais amplo do ensino de História do Brasil.

A partir do desenvolvimento de ações que visavam desconstruir com a ideia de racismo na sociedade brasileira surgiu a Lei nº 10639/03, que modificou Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica nas escolas públicas e privadas do Brasil. O texto da referida Lei expõe o seguinte:

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

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

(Lei nº 10639/2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

Acesso: 01/01/18)”

A História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que muitas vezes foi vista de forma secundária pela história eurocêntrica e pela história do nosso país, passa a ser reconhecida. A Lei 10.639/2003 dar o protagonismo da História a população negra, exaltando a sua contribuição nas áreas social, cultural, política e econômica.

A Lei nº 10.639/2003 tem como objetivo garantir que os instrumentos de aprendizagem sejam disponibilizados para os estudantes brasileiros, buscando “superar a valorização da diversidade cultural como mero folclore, tentando articular essa valorização com o desafio às desigualdades e a construção das diferenças a elas associadas”. (VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. A lei 10.639/2003 e a educação étnico cultural/racial: reflexões sobre novos sentidos na escola. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURURAIS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo

Grande, MS, 2008. Anais, Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008. Disponível em: <http://www.neppi.org/eventos.php>. Acesso: 01/01/18).

Para que a Lei fosse posta em prática o Conselho Nacional da Educação organizou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Conselho incumbiu também os Estados e seus municípios, através dos Conselhos de Educação, a fiscalizar o cumprimento da Lei para que este direito não seja negado no processo educativo.

No ano de 2009 o Ministério da Educação publicou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este plano foi construído como um documento pedagógico no sentido de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da lei 10.639/2003, ou seja, criado com o objetivo de fortalecer e institucionalizar as orientações contidas no marco legal.

O Plano tinha tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos o fortalecimento do marco legal; a política de formação para gestores e profissionais de educação; a política de material didático e paradidático; a gestão democrática e mecanismos de participação social; a avaliação e monitoramento e as condições institucionais.

Em 2010 foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal nº 12.288/2010, voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial no Brasil e com o objetivo de promover “ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas”. No campo educacional, o Estatuto da Igualdade Racial apenas reforçou a lei nº 10.639/2003.

(Lei nº 12.288/2010. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/794016.pdf> . Acesso: 01/01/18)

Estudar e ensinar História da África e dos afro-brasileiros aos discentes é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira.

“Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas (...). No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (...) não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores e uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nos os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a

matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005).”

Com a sanção da lei nº 10.639/2003, identificamos as dificuldades que passam o sistema escolar para promoverem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. É preciso conjugar os esforços da União, dos Estados e dos Municípios para garantir o cumprimento da Lei. Assim, as escolas não são as únicas responsáveis por assegurar a educação e responsabiliza-se pela formação contínua de professores capazes de fornecer o conhecimento sobre África e sobre os Afrodescendentes.

A comunidade escolar tem um papel relevante na produção e disseminação do conhecimento sobre a identidade brasileira e na superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, como negros, indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, as consequências de uma educação racista e discriminatória para as crianças e adolescentes podem ser: a não percepção do diálogo como possibilidade positiva de contraposição de ideias; comprometimento do senso crítico e ético; atitudes de competição, agressão e violência no cotidiano escolar; e estabelecimento de conceitos de hierarquia racial. (Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf. Acesso: 13/01/2018).

A escola e principalmente o professor devem ser os mediadores entre o educando e o mundo, pois é por meio das interações com o mundo e com o outro que ele constrói uma autoimagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais. Deve existir um trabalho mutuo entre escola, comunidade, família e Estado para que todos tenham seus direitos assegurados (em todos os níveis educacionais), reconhecidos e valorizados.

Segundo PapNdiaye: "Não nascemos racistas, nos tornamos racistas". Em uma entrevista divulgada na Revista Nova Escola, o autor disse que os profissionais ligados à Educação podem contribuir para combater o racismo investigando sobre a existência do racismo e de discriminações no ambiente escolar. Também é importante ter um verdadeiro programa sobre o tema que seja integrado ao currículo das disciplinas. (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/pap-ndiaye-nao-nascemos-racistas-tornamos-racistas-negro-791980.shtml?page=1>. Acesso: 28/01/2018).

Devemos partir do reconhecimento da pluralidade étnico-racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações. Contextualizar situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula, alunos e alunas, aprenderão não apenas conceitos, mas analisarão fatos de forma crítica e poderão se capacitar para intervir na sua realidade e transformá-la. Criar estratégias para garantir a permanência da parcela negra da população escolar considerando a

singularidade de cada um com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. Abordar a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo e não apenas em datas comemorativas como o treze de maio e o vinte de novembro, ou reduzir a temática da lei nº 10.639/2003 a estudos esporádicos e unidades didáticas isoladas.

“Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras.

(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso: 01/01/18).”

Mesmo com todas as exigências, muitos temas de grande importância para a construção do indivíduo não são devidamente trabalhados pelas instituições educacionais. Muitos professores, ainda não têm a oportunidade de aprofundar as discussões sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Os livros didáticos utilizados nas escolas não têm caráter discursivo, mas sim conceitos dentro da geografia física e econômica, deixando as questões culturais com pouca ênfase.

Muitas escolas ainda não se adequaram a obrigatoriedade da Lei, assim cabem algumas possibilidades de intervenção para que elas abordem o tema e potencialize seus alunos. Inicialmente poderia ser realizada na escola uma oficina para capacitar os docentes, pois não adianta que a temática seja discutida no âmbito escolar se o profissional não sabe repassar o conhecimento ao educando. Os docentes agregariam conhecimento, disseminariam e refletiriam sobre os conteúdos a serem ministrados, além de promoverem um espaço de debate acerca das práticas efetivas do espaço escolar.

A educação tornou-se uma das principais manifestações contra qualquer tipo de discriminação, pois sabemos que ela é um processo de aquisição de conhecimentos com o objetivo de formar cidadãos e uma estratégia que pode garantir a permanência da parcela negra da população escolar na escola. A educação é uma prática dinâmica de formação de todos nós, mas se não possui suporte teórico e metodológico que embasem esta prática, pode ser um processo que exclui e discrimina.

(GOMES, Ana Beatriz Sousa. O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo. Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14_2_2002.pdf. Acesso: 28/01/2018).

As consequências de uma educação racista e discriminatória para as crianças e adolescentes podem ser: a não percepção do diálogo como possibilidade positiva de contraposição de ideias; comprometimento do senso crítico e ético; atitudes de competição, agressão e violência no cotidiano escolar; e estabelecimento de conceitos de hierarquia racial. Devemos caminhar em oposição a esta perspectiva, a escola e principalmente o professor devem ser os mediadores entre o educando e o mundo, pois é por meio das interações com o mundo e com o outro que ele constrói uma auto-imagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais.

“(...) Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles negros e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Como descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da maldade destilada e instilada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. (RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. Companhia das Letras: São Paulo, 1995).”

A importância dos estudos sobre os africanos e afrodescendentes no Brasil deve ser entendida como parte importante da construção da identidade do povo brasileiro e, em particular da população afrodescendente. Percebemos que o processo de educação atual deve se adequar as demandas exigidas pelo governo e pela sociedade civil, e que a questão educacional deve ter proposições políticas voltadas à promoção da igualdade étnico-racial.

Referências

Talyta Marjorie é mestre em História do Brasil e professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso: 01/09/15.

DUARTE, Paulo César. Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: a marcha Zumbi dos Palmares e a Lei 10639/03. Disponível em: <http://famper.com.br/download/paulo.pdf>. Acesso: 28/01/2015.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14_2_2002.pdf. Acesso: 28/01/2015.

LEI nº 10.639/03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 01/01/18.

Lei nº 12.288/2010. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/794016.pdf> . Acesso: 01/01/18

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso:08/02/2018.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Maria Inês Cortês. O Liberto e os outros Mundos. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, UFBA, 1979.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A identidade da criança Negra e a educação Escolar. Palestra proferida durante seminário "Cultura e Discriminação Negra na Escola". Rio Grande do Norte, 1998

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. A lei 10.639/03 e a educação étnico cultural/racial: reflexões sobre novos sentidos na escola. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTRURAS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo Grande, MS, 2008. Anais, Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008. Disponível em: <http://www.neppi.org/eventos.php>. Acesso: 01/09/15.

VIVÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA DISCUSSÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Yuri Franklin dos Santos Rodrigues
Deisiane da Silva Bezerra

Considerações iniciais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - tem como objetivo principal inserir alunos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior no ambiente escolar. Pretendendo dessa forma, incentivar a preferência pela docência, melhoria na qualidade do ensino público, articular o intercâmbio entre universidade e a educação básica.

Esses objetivos e outros vêm sendo trilhados pelo Subprojeto do Curso de História da Universidade Estadual de Alagoas, Campus III - Palmeira dos Índios. Tal projeto estimula, através de suas ações no ensino de história, o diálogo entre memória, imagem, oralidade e patrimônio cultural. E com isso, apresenta discussões sobre grupos marginalizados ou silenciados pela história oficial.

A atuação desse subprojeto atende duas escolas do município, Escola Estadual Monsenhor Macêdo e Escola Estadual Graciliano Ramos, sendo a segunda o *locus* da pesquisa. Durante o desenvolvimento das intervenções verificou-se que após uma visita ao museu da cidade – Museu Xucurus de História, Artes e Costumes, os alunos da daquela unidade educacional apresentavam modelos e perspectivas ultrapassadas sobre as populações indígenas.

Conforme avançamos na execução das ações, constatamos que os alunos conheciam superficialmente a história dos índios que habitam no município e que poucos tinham visitado uma aldeia. Essa constatação abriu um leque de questões a serem tratadas e mudou significadamente o planejamento pré-estabelecido para a aplicação do projeto. Em reuniões semanais com os integrantes do subprojeto, ficou decidido que a temática indígena deveria ser abordada durante a realização das atividades, como prevê a Lei 11.645/2008, que determina implantar em sala de aula discussões sobre as comunidades indígenas e negras.

Essa pesquisa tem como âncora as experiências enquanto bolsista do PIBID em sala de aula, porém, a escolha pela temática indígena, partiu de situações anteriores, como a definição para objeto de estudo no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o que contribuiu para articulação junto a outros colegas na aplicação do ensino da história e cultura indígena nas ações do PIBID. Vale ressaltar que através de reuniões, conversas informais e planejamentos, ficou decidido que iríamos ter como foco central as histórias de lutas, protagonismos e reivindicações por direitos do povo indígena Xucuru-Kariri que tradicionalmente habitam no município de Palmeira dos Índios.

Algumas notas sobre o PIBID e o Subprojeto de História

Por longos anos, as Instituições de Ensino Superior - IES e Escolas da Educação Básica mantiveram um afastamento entre si, a única relação existente era com os alunos dos cursos de licenciatura que desenvolviam seus estágios nos últimos semestres de formação. Esse distanciamento entre as instituições intensificou uma relação destoante entre teoria e prática, quando o conhecimento assimilado nos livros e nas aulas, muitas vezes não condizia com o observado em situações de estágio de observação e regência. Esses, entre outros motivos, despertaram no Governo Federal o anseio de mediar esse diálogo, criando no ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Os principais propósitos do Projeto determinam que:

“§ 1º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.” (BRASIL, 2007, p. 39)

Dessa maneira, surgiu a pretensão de estimular a inserção dos alunos dos cursos presenciais de graduação no ambiente escolar desde os primeiros anos de ingresso na Universidade, proporcionando com isso aprimoramentos das práticas pedagógicas. Esse programa tenciona também impulsionar a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Tais propostas promoviam uma articulação entre Governo Federal, Estados e Municípios para avanço na qualidade da Educação.

O PIBID tem sua própria estrutura de organização, está dividido nas seguintes áreas: Coordenação institucional, responsável pela coordenação do projeto institucional; Coordenador de área, docente de licenciatura da instituição que está à frente dos subprojetos; Professor supervisor, educadores das escolas básicas que orientam os graduandos nas visitas às respectivas unidades de ensino; graduando de iniciação à docência, discentes que participam dos subprojetos, respectivamente em seus cursos de licenciatura. Essa divisão auxilia na manutenção e controle do programa.

Na Universidade Estadual de Alagoas, o projeto institucional tem como nome “Articulação entre a universidade e escolas de educação básica: múltiplos olhares teórico-metodológicos na formação docente”, desenvolvido no ano de 2013. O objetivo principal era criar um campo de harmonização entre Universidade e as Unidades Escolares, ocorrendo dessa forma discussões através do campo teórico e metodológico para um

constante desenvolvimento dos discentes enquanto futuros profissionais na área da educação.

Dentro do projeto institucional está inserido o Subprojeto do curso de História do Campus III, Palmeira dos Índios. Com um grupo de dez bolsistas, um coordenador de área e duas professoras supervisoras. Esse Subprojeto foi intitulado de: “A memória, a imagem, a oralidade e o patrimônio cultural como ferramentas metodológicas do ensino de História”, cujo principal objetivo era discutir como esses recursos metodológicos podem, no decorrer das aulas de história, auxiliar no processo ensino-aprendizagem e ocupar um papel central na preservação, formação e divulgação do patrimônio cultural.

O andamento das atividades aconteceu na cidade de Palmeira dos Índios, em duas escolas da Rede Estadual de Educação – Escola Estadual Graciliano Ramos e Escola Estadual Monsenhor Macêdo – com alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Na Escola Graciliano Ramos as ações foram executadas na disciplina eletiva intitulada: Viajando pelos museus em Alagoas, ofertadas em Ensino Médio em Tempo Integral. Porém, na Escola Monsenhor Macêdo, por haver oferta de disciplinas eletivas, se desenvolveu na disciplina de História. Em cada Unidade de Ensino, uma professora da área atuou como supervisora dos alunos de iniciação a docência.

A Escola Estadual Graciliano Ramos contou com a atuação de seis discentes, número bastante expressivo em relação à quantidade de alunos matriculados na disciplina. Buscou-se seguir um planejamento pré-estabelecido, que durante o desenrolar das atividades teve que ser alterado. Um dos motivos foi o questionamento dos alunos sobre a temática indígena, inquietações que surgiram após uma visita ao Museu Xucurus de História, Artes e Costumes. A partir da análise das questões levantadas verificou-se que os discentes estavam imersos em estereótipos e concepções ultrapassadas sobre as populações indígenas, fato curioso, devido a forte presença indígena no município. Dessa maneira, tornou-se claro que a Lei 11.645/2008, que insere no ambiente escolar o debate sobre as comunidades indígenas e negras, até então, não estava sendo efetivada na escola, demonstrando assim a necessidade de deliberar tal demanda.

A aplicabilidade da Lei 11.645/2008 no ensino de História

Nas escolas públicas e privadas, predominam os moldes pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação – MEC, conforme o disposto na Lei 9.394 de 1996. Neste sentido, a instituição da Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da discussão sobre a história e cultura indígena nessas redes educacionais, objetiva desconstruir estereótipos e nortear debates com uma perspectiva intercultural crítica, considerando as diversidades e também as relações étnico-sociais existentes no Brasil (SILVA, 2016).

A discussão da temática indígena no Brasil é permeada por preconceito e análises pejorativas, o que se intensifica ao se tratar sobre os índios no

Nordeste, mais atingidos pelo processo de colonização. Predomina no imaginário do senso comum, a imagem deturpada por informações incompletas e conceitos ultrapassados e/ou por vezes mal-intencionados que tentam reduzi-los a condição de remanescentes de índios. Imagens que acabam fazendo referência a um passado distante, generalizando sua diversidade sociocultural e desconsiderando processos históricos que incluem as trocas culturais, as disputas e os conflitos entre índios e não-índios.

As imagens engessadas de um índio colonial têm sido preservadas nos símbolos fabricados pela sociedade contemporânea. Pois mantendo vivas essas figuras estereotipadas, se construiu ao longo do tempo uma representação, ainda que desatualizada, sobre a identidade Nacional. Assim, nasceu a sociedade brasileira, no final do século XIX, sob o estigma das três raças, base da teoria de sua constituição, que serviria à necessidade de afirmar essa identidade (SILVA, 2016).

Essas imagens foram sendo lembradas e ritualizadas, o que muitas vezes favorece a falta de receptividade do não-índio a informações atualizadas sobre os povos indígenas. A escola nesse contexto, tem servido na manutenção de discursos cristalizados para compor a identidade nacional. Porém, esses elementos aceitos sem análise crítica, condicionam os alunos a aderirem às rotulações (CANCLINI, 2013).

Se por um lado as culturas étnicas são exibidas em escolas em datas comemorativas, por outro, isso tem sido feito sem considerar aspectos da nova condição de vida dos indígenas, como, situações de contato, disputas territoriais, ações e posicionamentos políticos e os processos históricos (OLIVEIRA, 1998). É indiscutível a tendência em mostrar nos livros didáticos, na literatura, nos museus e até mesmo na televisão, uma cultura indígena “pura”, distante da problematização dessas situações.

No Nordeste, os povos indígenas precisaram passar por processos de transformação e por vezes ocultar suas identidades, adaptando-se em meio ao constante contato com um mundo, antes distante do seu. Nessa perspectiva, eles podem ser compreendidos como resultado na interação, assim como de um histórico de lutas e resistência. Desse modo, quando foi necessário, esconderam sua identidade para garantir a sobrevivência e buscaram externá-las quando precisaram se reafirmar.

Estudar a história e as culturas dos povos indígenas, significa identificar e analisar suas relações internas, considerando sua organização social. Quando se reduz a identidade indígena a traços físicos e culturais correspondentes a índios que não foram expostos ao contato com outras culturas, não se atende ao princípio básico do respeito as diversidades indígenas. O estudo da temática indígena, representa um esforço para aceitar a construção dessas sociedades em meio aos processos que viveram e vivem, afastando as percepções construídas por impressões limitadas sobre eles.

História Indígena e sua aplicação no PIBID

Em comemoração aos duzentos anos da emancipação política de Alagoas, algumas Escolas de Tempo Integral ofereceram disciplinas eletivas com o objetivo de abordar esses dois séculos de história. A disciplina em que os pibidianos atuaram foi uma delas, lecionada para alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

No planejamento geral da disciplina, ficou decidido que iríamos fazer visitas aos museus da cidade – Museu Xucuru de História, Artes e Costumes e Casa Museu Graciliano Ramos – ambos de fácil acesso. Nosso intuito inicial era o de discutir a questão patrimonial e como ela se encontrava inserida na memória, na oralidade e nas imagens de grupos tradicionais.

A visita ao Museu Xucuru de História, Artes e Costume que de acordo Paranhos (2016), “foi oficialmente fundado em 1971 no prédio da antiga Igreja do Rosário dos Pretos, construída pelos escravos que viviam nesta localidade durante o século XVIII.” (PARANHOS, 2016, p. 226), rendeu muitos comentários dos alunos e provocou diversas indagações nos pibidianos, que posteriormente foram abordadas durante as aulas. A coleção museológica encontrasse dividida em três partes: a primeira de uso quase exclusivo para exposição da arte sacra, com vestimentas sacerdotais protegidas em vitrines para conservação; no segundo espaço, a presença negra é marcante, pois é representada por três manequins, apresentando um método de tortura aplicado durante a escravidão; o terceiro e último ambiente destinado ao índio, um espaço escuro que chega a “ficar trancado a chaves e separado por grades em alguns momentos” (PARANHOS, 2016, p. 230).

No início, os bolsistas provocaram questionamentos na turma, que serviram de base para as posteriores discussões em sala de aula sobre os objetos expostos no museu. E como esse espaço representa apenas uma parte da sociedade, deixando a outra fração nos fundos daquele espaço, escondida, silenciada. Ao serem questionados, sobre como os povos indígenas estavam expostos naquele ambiente e como descreve os índios, muitos alunos permaneceram em silêncio, enquanto outros relataram que ao longo de sua formação escolar a questão indígena foi abordada de forma pontual no período próximo a emancipação política do município.

Quando perguntado de qual forma eles viam os índios, corroborando com a imagem representada no museu, muitos demonstravam percepções estereotipadas e ultrapassadas sobre essas populações, fato que serviu para refletir sobre a necessidade de incluir no subprojeto alguns aspectos da temática Indígena, principalmente as histórias de lutas, protagonismos e busca por direitos dos Xucuru-Kariri.

Em um momento posterior, foi realizado um levantamento para buscar uma explicação para entender o porquê da disseminação desses erros históricos. Partimos para pesquisa, analisando os livros didáticos disponíveis para professores do Ensino Fundamental e Médio sobre a História de Alagoas.

Quando identificamos, no material analisado, concepções superadas sobre a história indígena. De acordo com Ferreira (2016):

“Em Alagoas existe uma produção acadêmica significativa sobre a história indígena, sobretudo a partir das décadas de 1980. Esses estudos porém, não tem interagido com a elaboração dos livros didáticos de História de Alagoas, nem na formação de professoras/es, na medida em que o ensino persiste em deslocar os indígenas para o passado colonial. O que implica num distanciamento entre produção acadêmica o Ensino de História na Educação Básica em Alagoas onde os principais sujeitos interessados nessas histórias são os povos indígenas.” (FERREIRA, 2016, p. 113)

Com isso, ficou evidenciado que a história indígena era marginalizada e silenciada por grupos que não tem interesse que tais populações alcancem o lugar de protagonistas no palco principal sobre a história de Alagoas e do Brasil. Por isso, foi apresentado aos alunos um panorama geral das comunidades indígenas, evidenciando a história do povo Xucuru-Kariri.

Para desempenhar a ação, começamos a apresentar algumas perspectivas sobre cultura, para debater sobre a pluralidade étnica. Utilizamos a perspectiva proposta pela pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010), que usa o argumento de cultura como processo de reelaboração ligado à experiência e dinamismo.

“[...] A compreensão da cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formando pela articulação contínua entre tradição e novas experiências dos homens que a vivenciam, permite perceber a mudança cultural não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores.” (ALMEIDA, 2010, p. 22)

Foram abordados os processos históricos vivenciados pelos povos indígenas ao longo de suas trajetórias, promovendo assim, uma reelaboração cultural. Como ocorrido nos Xucuru-Kariri que passaram por diversos processos de organização e reorganização do seu território - sobre esses processos ver Martins (1994).

O passo seguinte, consistiu em discutir, a partir de uma breve abordagem, aspectos culturais e históricos dos doze povos indígenas habitantes no estado de Alagoas. No decorrer das aulas, diversas questões foram levantadas pelos alunos, como a diferença entre os termos aldeia e tribo, o significado das pinturas corporais, informação sobre a religião e costumes. Esses pontos suscitaram debates intensos e muitas vezes calorosos entre os alunos.

A proposta inicial que consistia na discussão e exposição das histórias de conflitos, protagonismos e busca por direitos dos Xucuru-Kariri foi efetivada. Para isso, começamos trabalhando com a dissertação de mestrado do Antropólogo José Adelson Peixoto Lopes (2013), que analisou, de forma

aprofundada, o acervo fotográfico de dois personagens: Luiz Barros Torres, um dos responsáveis pela criação do Museu Xucuru de História, Artes e Costumes, autor lenda de fundação - Tilixi e Tixiliá, fazendo referências ao índio de maneira estereotipada, muitas vezes utilizado nas escolas como recurso didático - e do brasão do município de Palmeira dos Índios, e o outro Lenoir Tibiriçá, ex-Pajé da aldeia Mata da Cafurna. Através desse estudo, (PEIXOTO, 2013) discutiu sobre os conflitos de memórias presentes nas fotografias nos acervos desses dois indivíduos.

Esse trabalho serviu como base para as aulas, pois nele pudemos encontrar caminhos para resolver as indagações iniciais, tanto dos pibidianos quanto dos alunos. Porém, vale ressaltar que não nos detemos apenas a essa pesquisa. Também foram discutidos trabalhos que faziam referência a conflitos territoriais, identidade, estereótipos, preconceitos, invisibilidade e religião - ver Santos (2017); Neves (2017); Mendonça (2018); Santos (2018) e Silva (2018).

Considerações finais

A obrigatoriedade da inclusão do ensino de história e cultura indígena em escolas públicas e particulares, contribui para a democratização das informações sobre o universo indígena, intervindo nos valores do aluno e em sua maneira de perceber o mundo. Trabalhar esses conteúdos numa perspectiva ampla, significa extrapolar os limites físicos da escola, provocando uma análise reflexiva sobre o lugar ocupado pelos índios, tanto no passado quanto no presente. Sobre essas práticas, o professor provoca intervenções no ambiente social do educando, através das transformações no modo como ele concebe seus pensamentos e atitudes, aliando o saber à análise crítica.

Nesse contexto, percebe-se que o professor de história não deve se limitar ao conhecimento que pode transmitir aos alunos apenas em sala de aula, mas com o seu envolvimento social, fazendo-o intervir no espaço em que está inserido, partilhando de problemáticas como a mudança na percepção sobre os povos indígenas no Brasil, que tem sido tão atual e presente em espaços educacionais, distanciando-os das generalizações, enganos históricos e visão pejorativa sobre os índios.

Referências

Bolsista PIBIC/FAPEAL, Graduando em História pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL/Campus III. Palmeira dos Índios. Ex-Bolsista PIBID. Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas – GPHIAL. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto. E-mail: yurirodrigueshis@gmail.com

Professora no Ensino Fundamental em Igaci/AL. Mestra em História pela UFCG. Membro do Grupo de Pesquisas de História Indígena de Alagoas – GPHIAL, coordenado pelo Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto.

ALMEIDA, Maria Regina de. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

_____. Portaria normativa Nº 38. Diário Oficial de União de 13 de dezembro de 2007, seção 1, p. 39. Brasília: Imprensa Nacional, 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp. 2013.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A Construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008. 2 ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016. p. 113 -124.

MARTINS, Sílvia Aguiar Carneiro. Os caminhos da Aldeia ... Índios Xukuru-Kariri em Diferentes Contextos Situacionais. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 1994.

MENDONÇA, Vinícius Alves de. Tradição Xukuru-Kariri: Expressões de identidade e fronteiras étnicas. Disponível em: gphialuneal.wixsite.com/gphial/artigo. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

NEVES, Mary Hellen Limas das. Estereotipia e preconceito: ser indígena em Palmeira dos Índios-Alagoas. In: Anais do Seminário PIBID História - Metodologia do Ensino de História: Identidade e Memória. Palmeira dos Índios: UNEAL, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: Mana, vol.4, nº.1, p.47-77, abr. 1998.

PARANHOS, Aline de Freitas Lemos. Nas Fronteiras do silêncio: a presença negra e indígena no acervo museológico de Palmeira dos Índios/AL. In: MARIA NETA, Francisca; PEIXOTO, José Adelson Lopes (orgs.). Alagoas nos trilhos das memórias: imagens, patrimônios e oralidades. Recife: Libertas, 2017 p. 221 – 222.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. Memórias e imagens em confronto: os Xucuru-Kariri nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriça. Dissertação de mestrado em Antropologia. João Pessoa: UFPB, 2013.

SILVA, Amanda Maria Antero; SILVA, Edson. Da invisibilidade às mobilizações sociopolíticas: os Xucuru-Kariri em Palmeira dos Índios- AL. Disponível em: gphialuneal.wixsite.com/gphial/artigo. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

SANTOS, Luan Moraes dos. História e Poder: as elites no conflito territorial em Palmeira dos Índios – AL (1975 – 2015). Revistas Sobre Ontens, v. 1, 2017. p. 1- 13.

SILVA, Maria da Penha da Silva. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2ª ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016. p.57-81.

Aprendendo

História:

ETNICIDADES

Página | 268

