

(Organizadores)
Eulália Maria Aparecida de Moraes
Otávio Ribeiro Chaves
Ricardo Tadeu Caires Silva

O Ensino de História da África,
da cultura afro-brasileira e Indígena:
múltiplos olhares

(Organizadores)
Eulália Maria Aparecida de Moraes
Otávio Ribeiro Chaves
Ricardo Tadeu Caires Silva

O Ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares



Editora Unemat**Editor:** Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa**Capa:** Gabriel Guimarães Barbosa da Silva**Diagramação:** Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Editora Unemat 2019

*online***Conselho Editorial:**

Judite de Azevedo do Carmo

Ana Maria Lima

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia Regina Araújo Soares Lopes

Milena Borges Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa B. Cortela

Carla Monteiro de Souza

Wagner Martins Santana Sampaio

O Ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares**Organizadores:** Eulália Maria Aparecida de Moraes, Otávio Ribeiro Chaves, Ricardo Tadeu Caires Silva.

WALTER CLAYTON DE OLIVEIRA CRB 1/2049

Moraes, Eulália Maria Aparecida de (et al.).

O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares / Eulália Maria Aparecida de Moraes; Otávio Ribeiro Chaves; Ricardo Tadeu Caires Silva (Org.). – Cáceres: UNEMAT, 2018. 199 p.; Il.

ISBN: 978-85-7911-196-9

1. História. 2. Ensino. 3. Afro-brasileira. 4 Indígena. I. Título. II. Autor.
CDU 930.85:37(81)

Editora UNEMAT

Avenida Tancredo Neves nº 1095- Cavahada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000- Brasil

E-mail: editora@unemat.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ENSINO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO DE PORTO ALEGRE (2009-2014) Arlison dos Santos Gomes	8
A PRIMEIRA DÉCADA DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: REFLEXÕES, SUGESTÕES E POSSIBILIDADES Éder da Silva Novak, Bruna Letícia da Silva Massuia, Igor Mateus Batista	
DESAFIOS E CONQUISTAS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A REPRESENTAÇÃO NEGRA NAS ICONOGRAFIAS E GRAFITES Eulália Maria A de Moraes, Ana Paula de Souza	57
RELATOS SOBRE O EMPIRISMO NO ENSINO DE HISTÓRIAS DAS ÁFRICAS E HISTÓRIA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRA: PERCURSOS PERCORRIDOS José Francisco dos Santos	85
OS ESTUDOS DECOLONIAIS E A DESCONSTRUÇÃO DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL BRASILEIRA Luís César Castrillon Mendes	111
HISTÓRIAS “ATLÂNTICAS” NA ESCRAVIDÃO E NO PÓS-ABOLIÇÃO: BIOGRAFIAS DE PERSONAGENS NEGROS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA Manuela Areias Costa	132
APRENDENDO COM A GINGA: QUANDO O CORPO CONTA HISTÓRIAS Mariana Bracks Fonseca.....	155

**O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA POESIA DE SOLANO TRINDADE:
REIVINDICAÇÃO DA MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL**

Oscar Santana dos Santos 179

**A IMPLANTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NO CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNEMAT**

Otávio Ribeiro Chaves 205

**OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE PARANAÍ E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Ricardo Tadeu Caires Silva, Angelina Duarte 229

Apresentação

Caro leitor (a),

Os dez textos que compõem a presente coletânea foram produzidos por pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior brasileiras e têm como foco o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme preconizado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 – que instituíram a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, do nosso país. Neles, os autores abordam – sob diversos olhares – importantes questões envolvendo a aplicabilidade das mencionadas leis no cotidiano escolar. Dessa forma, são apresentadas análises, trajetórias, balanços e propostas de práticas pedagógicas para se pensar criticamente a mudança do olhar eurocêntrico que até então tem caracterizado o ensino da nossa história.

O texto de abertura, *Ensino e práticas educativas no Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre (2009-2014)*, escrito por Arilson dos Santos Gomes, aborda o ensino de história e as práticas educativas desenvolvidas na formação de jovens negros e quilombolas no âmbito das atividades do Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Na sequência, em *A primeira década da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena: reflexões, sugestões e possibilidades*, os historiadores Éder Novak, Bruna Massuia e Igor Mateus Batista analisam os resultados do Projeto de Extensão intitulado “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”, desenvolvido no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranaíba-Pr, nos anos de 2016 e 2017.

Foi pensando na possibilidade de novas metodologias de ensino que Eulália Moraes e a Ana Paula de Souza conceberam o texto *Desafios e conquistas do ensino de história para a Educação Básica: a cultura afro-brasileira e a representação negra nas iconografias e grafites*, onde apresentam ricas possibilidades de trabalho com as iconografias de Johan Moritz Rugendas (1822-1825) e Jean-Baptiste Debret (1816- 1831) e também com os grafites contemporâneos de representação afro-

brasileira – expressões de arte que se inscrevem nas ruas, nos edifícios, nos viadutos e metrô das metrópoles brasileiras. Já em *Relatos sobre o empirismo no ensino de histórias das áfricas e história e culturas afro-brasileira: percursos percorridos*, o historiador José Francisco dos Santos nos oferece um instigante relato de sua trajetória formativa e profissional como graduando de licenciatura em História, estudante de pós-graduação e docente de História da África e Cultura Afro-brasileira em variadas instituições (FMU, UEM E UFOB). Ao longo do texto, o autor narra suas primeiras impressões acerca dos conteúdos ministrados ao longo da graduação e os frutíferos diálogos travados com a comunidade acadêmica e externa, em eventos em comunidades remanescentes de quilombolas, palestras em escolas e curso de extensão universitária.

O quinto artigo da coletânea, intitulado *Os estudos decoloniais e a desconstrução do mito da democracia racial brasileira*, de autoria de Luís César Castrillon Mendes, traz como proposta a incorporação de referenciais teóricos que questionam as narrativas tradicionais acerca da formação histórica do Brasil. E, em particular, o autor nos apresenta a perspectiva dos estudos decoloniais e enfatiza suas contribuições para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. O trabalho com as biografias de personagens negros em sala de aula é o tema central do texto de Manuela Areias Costa. Em *Histórias “atlânticas” na escravidão e no pós-abolição: biografias de personagens negros e ensino de história e cultura afro-brasileira*, Manuela propõe o reconhecimento do protagonismo negro, o fortalecimento das identidades negras e o combate ao racismo no ambiente escolar, haja vista a luta histórica de diversos personagens negros pelo fim da escravidão, de integração à sociedade e de ação contra as discriminações raciais experimentadas no pós-abolição.

O sétimo texto, *Aprendendo com a ginga: quando o corpo conta histórias*, de Mariana Bracks Fonseca, apresenta as possibilidades de se trabalhar o ensino da história africana a partir da perspectiva da cultura negra na diáspora, em que as músicas, danças e gestualidades tradicionais são capazes de veicular identidades, memórias e histórias. Em especial, o trabalho propõe uma associação entre a lendária rainha angolana do século XVII, chamada pelos portugueses de Ginga, e o movimento

corporal ginga, amplamente conhecido no Brasil, principalmente através da capoeira. Em *O ensino de história a partir da poesia de Solano Trindade: reivindicação da memória da escravidão no Brasil*, Oscar Santana dos Santos nos apresenta sugestões metodológicas para a Introdução, discussão e problematização de temáticas como o tráfico negreiro e a resistência negra no Brasil a partir da poesia de Solano Trindade. Ao evocar a da memória da escravidão no Brasil em suas poesias, Trindade nos faz refletir sobre a relação entre identidade negra e memória social.

No penúltimo texto da coletânea, intitulado *A implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no curso de licenciatura em História da Unemat*, Otávio Ribeiro Chaves narra o processo de implementação das referidas leis no currículo do curso de História da Unemat bem como relata as importantes ações complementares desenvolvidas pelos docentes do aludido curso – consubstanciadas em projetos, programas, parcerias, etc. - para subsidiar, com sucesso, tal ação. Por fim, e fechando a presente obra coletiva, em *Os projetos político-pedagógicos das escolas estaduais de Paranavaí e a aplicação da lei 10.639/03*, Ricardo Tadeu Caires Silva e Angelina Duarte analisam como as escolas estaduais da referida cidade estão implementando a mencionada lei em suas ações cotidianas. O estudo aponta para a necessidade da adoção de ações institucionais, de caráter perene - tais como a execução de projetos coletivos, de caráter interdisciplinar - para que de fato, a lei seja implementada com eficácia nas escolas pesquisadas.

Como se vê, o presente livro foi organizado a partir de múltiplos olhares acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Esperamos que as contribuições aqui apresentadas sirvam de estímulo para que, de fato, a História do Brasil também seja contada sob a ótica dos povos indígenas e afro-brasileiros; afinal, eles contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento econômico do nosso país e, sobretudo, para a formação da nossa identidade.

Cordialmente,
Os Organizadores
Eulália Maria Aparecida de Moraes
Otávio Ribeiro Chaves
Ricardo Tadeu Caires Silva

ENSINO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO DE PORTO ALEGRE (2009-2014)

ARILSON DOS SANTOS GOMES

UNILAB

arilsondsg@unilab.com.br

Resumo: O presente trabalho visa problematizar o ensino de história e as práticas educativas desenvolvidas na formação de jovens negros e quilombolas no âmbito das atividades do Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Por meio da observação participante, cotejadas com Fontes imagéticas e Bibliografia pertinente à luz da Museologia Social, pode-se constatar as possibilidades de ensino de história e da cultura afro-brasileira em espaços comunitários a partir da vivência dos sujeitos envolvidos.

Palavras-Chave: Museu de Percurso do Negro. Museologia Social. Ensino. Educação.

TEACHING AND PRACTICES EDUCATIONAL IN THE MUSEUM OF THE PATH OF THE BLACK POPULATIONS OF PORTO ALEGRE (2009-2014)

Abstract: The present work aims at to problematize the teaching of history and the educational practices developed in the formation of young black and quilombolas in the scope of the activities of the Black Path Museum of Porto Alegre, capital of the State of Rio Grande do Sul. Through participant observation, collated with imagery sources and pertinent bibliography in the light of Social Museology, one can verify the possibilities of teaching history and Afro-Brazilian culture in community spaces based on the experience of the subjects involved.

Key words: Black Route Museum. Social Museology. History Teaching. Education.

Introdução

O presente trabalho visa problematizar o ensino de história e as práticas educativas desenvolvidas na formação de jovens negros e quilombolas no âmbito das atividades do Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Por meio da observação participante, cotejadas com Fontes imagéticas e Bibliografia pertinente à luz da Museologia Social, pode-se constatar as possibilidades de ensino de história e da cultura afro-brasileira em espaços comunitários a partir da vivência dos sujeitos envolvidos.

A formação de jovens, oriunda da execução do projeto do Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre, foi realizada entre os anos de 2009 e 2014 e teve como meta a formação de monitores para atuarem como mediadores/guias das atividades de ação educativa de um museu diretamente relacionado com a história das populações negras. Diante disso, enfatiza-se a importância das políticas de Ações Afirmativas para a execução do projeto do museu e no desenvolvimento das demais atividades concernentes a ele.¹

A missão do Museu é valorizar as dinâmicas da população negra de Porto Alegre através da práxis museológica, da pesquisa, da preservação e da comunicação combatendo a invisibilidade do patrimônio material e imaterial desta etnia.

O Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre, por sua relevância e originalidade, tem se destacado em recentes publicações,

1 Uma ação afirmativa visa a reparar necessidades de grupos que por algum motivo tiveram suas condições materiais historicamente prejudicadas. Nos países onde já foram implementadas – Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia, entre outros – visam a oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado devido à sua situação de vítimas do racismo (Munanga, 2003, p. 117). Nos Estados Unidos, ações desse tipo tiveram origem nos anos de 1960, já que os negros norte-americanos eram proibidos de andar livremente nas ruas e nos ônibus e frequentar escolas. As ações afirmativas eram “[...] uma preocupação para se evitar as discriminações daqueles que foram historicamente discriminados, antes de uma definição específica de cotas ou preferências.” (Silva, 2003, p. 28). No contexto dessas ações, em 2003, foi decretada a Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instaurou a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. No ano seguinte, foram criadas as Diretrizes Curriculares 03/2004, documento que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, demonstrando que essas políticas tencionaram elementos propositivos profundos na educação brasileira para além da discussão de cotas.

artigos acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso nas áreas de Antropologia, Geografia, História, Educação e Museologia (Bittencourt Júnior; Oliveira; Vilasboas, 2010; Mattos, 2013; Ruppenthal, 2016; Soares, 2017; Vieira, 2014), da mesma maneira que tem recebido atenção especial da mídia local e nacional.²

O projeto, promovido pelo Programa Monumenta do Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Governo Federal e a gestão da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, contou com o apoio da Escola Pública de Saúde do Estado e ficou sob a coordenação geral do Grupo de Trabalho (GT) Angola Janga, organização negra.³ As outras entidades negras participantes do Projeto são a Associação Cultural Quilombo do Areal, Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (Iacoreq), Associação dos Amigos do Bairro Cidade Baixa e Arredores (Mocambo) e a Congregação em Defesa das Religiões Afro-brasileiras (Cedrab), RS.

A ação do projeto prevê, por etapas, as construções de marcos/monumentos na cidade e a formação de monitores a fim de se visibilizar a comunidade negra, que se tornou invisível ou estereotipada nos museus da cidade.⁴

2 Dois documentários foram produzidos pela TV Educativa do RS. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-inSFMJzIMs>>. Acesso 23 jan. 2018. Em reportagem realizada no dia 20 de novembro de 2016 pela RBS TV, Pedro Vargas, integrante da equipe do museu, apresenta o Museu de Percurso do Negro e um dos monumentos aos telespectadores. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/11/museu-de-percurso-do-negro-resgata-memoria-e-territorios-em-porto-alegre.html>>. Acesso 28 jan.2018. Um passeio ao Museu de Percurso do Negro também fez parte da programação do 8º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, realizado em Porto Alegre em 25 de maio de 2017. O Encontro é uma organização conjunta dos Programas de Pós-Graduação em História da UFRGS, da UFPR e da UFSC e conta com a participação de pesquisadores de todo o Brasil. Essa participação tornou ainda mais visível o Museu de Percurso. Disponível em: < <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/8encontro/programa.pdf>>. Acesso 26 jan.2018.

3 O GT Angola Janga é uma organização do movimento social surgida em Porto Alegre na década de 1990. Sua principal liderança foi José Alves Bitencourt, o Nêgo Lua, falecido após a execução da primeira etapa do museu. As outras etapas do Museu foram: a segunda, a Pegada Africana (2011), a terceira, a obra de arte Bará do Mercado (2013) e a quarta, a obra de arte pública Painel Afro-brasileiro (2014). Disponível em: <<http://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com.br/p/textos.html>>. Acesso 16 jan.2018.

4 Conforme Lizandra Maria Rodrigues e Maria Angélica Zubaran os museus tradicionais mantêm uma visão homogeneizada do continente africano, limitam as produções ao caráter religioso e a ênfase no exotismo fetichista e aos objetos da escravidão. As representações são racializadas e construídas com base em estereótipos étnico-raciais do negro que fixam como “naturais” características culturalmente

Para o desenvolvimento da narrativa, o texto abordará a origem do Museu de Percurso do Negro e a Museologia Social bem como evidenciará as atividades de ensino de história e as práticas educativas desenvolvidas junto aos jovens monitores guias do museu.

O Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre e a Museologia Social

Os primeiros esforços para colocar em prática ações que iriam ser materializadas no projeto do museu aconteceram no final da década de 1990, quando diversas organizações negras do movimento negro porto-alegrense reuniram-se no Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo, da Secretaria Municipal da Cultura, para discutir o I Seminário para organização de um centro de referência afro-brasileiro. Espaço que teria por objetivo catalisar associações que desenvolvessem políticas em prol das reivindicações da comunidade negra local (Vargas, 2013).

De acordo com o relatório antropológico de Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Júnior para o Projeto de Implantação do Museu, o modo de vida e a dinâmica das relações negras desde o período da escravidão, nas ruas e no entorno de Porto Alegre, geraram ricos patrimônios culturais (Bittencourt Júnior, 2010).

O percurso visual em processo de execução evoca a presença, a memória, o protagonismo social e cultural dos africanos e descendentes no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, cuja pesquisa histórico-antropológica indicou os lugares vivenciados pelos negros, a fim de elaborar objetos de arte representativos, como o Cais do Porto e os antigos Ancoradouros; o Mercado Público e seu entorno; o Largo da Quitanda (Praça da Alfândega); no Pelourinho (Igreja das Dores); no Largo da Força (Praça Brigadeiro Sampaio); a Esquina do Zaire (Av. Borges de Medeiros com Rua da Praia); a Igreja da Nossa Senhora do Rosário; o Mercado Público; a Santa Casa de Misericórdia; a Colônia África e o Areal da Baronesa.⁵

construídas sobre esses sujeitos. Em Porto Alegre, o Museu Julio de Castilhos, em sua Sala Período Escravista onde são expostas imagens de escravizados urbanos, punições no pelourinho além da exposição de objetos como gargalheiras, correntes e troncos, confirma a reflexão das autoras (Rodrigues; Zubaran, 2013).

5 Disponível em:<<http://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com.br/>>. Acesso 15

O processo de criação do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre implica a observação histórica sobre a trajetória da museologia, antes tradicional e voltada para as coleções em espaços edificados para novos conceitos e perspectivas; em que outras compreensões, como a origem da instituição museu no tempo-espaço, bem como as populações e o patrimônio passam a compor o fenômeno observável pela Museologia Social. Segundo Judite Primo:

A Nova Museologia, do ponto de vista dos princípios, não se dirige exclusivamente aos objetos a conservar ou a exibir a um público, mas sim aos sujeitos sociais. No contexto da segunda metade do século XX, o museu foi-se transformando num centro de expressão da dinâmica social dos grupos que trabalhavam a partir da memória e das referências do passado para a construção da sua identidade (PRIMO, 2014, p.06).

Para Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Júnior, em análise aos museus tradicionais:

Na área da museologia as mudanças tem sido lentas, onde o negro e seus respectivos universos sócio-antropológicos de matriz africana, em geral, são apresentados ou representados de forma coisificada, depreciativa e pontuado por persistentes figuras estereotipadas negativamente, em visão folclorizantes, idealizantes e dissociadas do agente social, consagrando uma espécie de elaboração de múltiplas imagens que impõem uma reducionista objetificação da nadificação ontológica construída sobre os africanos e seus descendentes nas Américas (Bittencourt Júnior, 2013, p.13).

Por outro lado, destaca-se que a visibilidade das populações africanas, indígenas e negras vem ocorrendo em outros espaços de memória e de territórios, tanto em Porto Alegre, por meio do Museu de Percurso, como em outras regiões do Brasil.⁶ Inclusive, com possibilidades

jan.2018.

6 Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira em Salvador (BA), Memorial Mãe Menininha do Gantois em Salvador (BA), Casa do Benin em Salvador (BA), Memorial das Baianas em Salvador (BA), Museu da Abolição em Recife (PE), Museu Afro-Brasil, em São Paulo (SP), Museu AfroBrasileiro (SE), Museu do Negro (RJ), Museu 13 de Maio, em Santa Maria (RS), Museu do Percurso do Negro, em Porto Alegre (RS), Território Negros de Porto Alegre (RS), Museu Kuahí dos Povos Indígenas do Oiapoque,

de decolonização dos saberes no ensino, como problematizou Carla Meinerz e Carmem Gil (2017) e como elemento de uma educação para a cidadania, como destaca Judite Primo, quando afirma que:

(...) o movimento da nova museologia ou a museologia social e as suas transformações contribuíram para que os museus seguissem o caminho para a sua aproximação do modelo de fóruns, sítios de encontros, de diálogos, de debates e de ações museológicas comprometidos com a memória, com o patrimônio e com a mudança social (Primo, 2014, p.07).

Essa mudança possibilita a proliferação dos ecomuseus e dos museus de sociedade. Esses pretendem ser “o espelho em que a população se olha para se reconhecer nesse espaço, no qual ela procura a explicação do território a que está vinculada, conectada com a história das populações precedentes” (Poulot, 2013, p.56).

As transformações possibilitadas pela Museologia Social vão além, pois como assevera Dominique Poulot:

A lógica comunitária do projeto é definida pela territorialidade do campo de intervenção e pela participação da população que passa de consumidor do museu para a função de ator e autor do museu. As noções, e os valores, de território, patrimônio e população opõem-se aí, termo a termo, às noções e aos valores de edifício, coleção e público (Poulot, 2013, p.53)

Em 1984 na cidade de Quebec no Canadá, em decorrência dos debates da renovação da museologia, ocorreu uma crítica ao distanciamento dos Museus com a sociedade, repercutindo uma discussão sobre o Museu e a Educação que devem estar voltados para a participação, reflexão, mobilização e transformação social, além da reformulação de espaços físicos e exposições (Vilasboas, 2010).

em Macapá (AP), Museu Indígena, em Coroa Vermelha (BA), Museu Magüta dos Índios Ticuna em Benjamin Constant (AM). (Meinerz; Gil, 2017, p.25).

O ensino e a prática educativa no Museu de Percurso

O convite para ser “Instrutor de História” da primeira etapa das atividades do Museu do Percurso do Negro ocorreu em outubro de 2009 pela coordenadora pedagógica do projeto, Sandra Helena Maciel, integrante do GT Angola Janga.⁷

Segundo Maciel:

O Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, em sua concepção, prevê a capacitação de jovens negros, indicados pelas entidades que fazem parte do conselho gestor. Foram 18 jovens selecionados, inicialmente. Esses jovens tiveram aulas durante seis meses, de História do Movimento Negro, Turismo Étnico, Territórios Negros em Porto Alegre e Cooperativismo [...] (Maciel, 2010).⁸

Em contrato de prestação de serviços autônomos, celebrados por mim e pelo GT Angola Janga; representada por seu coordenador executivo, Flávio Eduardo Neves Teixeira, ficou acertado que os encontros seriam realizados pelo período de 22 de outubro a 26 de novembro de 2009, com 30 horas-aula.⁹ Na função, eu deveria ministrar a disciplina de “História e Formação Urbana de Porto Alegre” para 18 monitores do projeto. Nessa primeira etapa, os monitores a serem formados foram jovens negros e negras moradores dos bairros periféricos de Porto Alegre, selecionados diretamente pelas organizações negras apoiadoras.¹⁰

O programa de Ação Cultural Educativa do Museu de Percurso

7 O convite para atuar no projeto provavelmente tenha decorrido de minha inserção junto aos movimentos sociais negros, já que desde o ano de 2003 venho desenvolvendo e organizando, ao lado de Lúcia Regina Brito Pereira e Luiz Carlos Amaro, in memoriam, todos como membros do GT Negros da Associação Nacional de História – Seção RS, cursos, encontros e seminários no Memorial do RS, sobre temáticas das populações negras. Esses cursos ganharam visibilidade, já que foram realizados de 2003 a 2011, atingindo inúmeros acadêmicos e militantes sociais do Estado e de outras partes do País.

8 Disponível em: <<http://museudepercursoadonegroemportoalegre.blogspot.com.br/p/textos.html>>. Acesso 21 jan.2018.

9 Contrato de Prestação de Serviços Autônomos do Museu do Percurso do Negro. Porto Alegre, 22 de outubro de 2009.

10 Os alunos foram instigados a produzir seus saberes a partir de suas vivências e de seu presente, procurando, por meio das interpretações das Fontes, possíveis compreensões sobre as construções do passado. Como assevera Almeida (2013), deve ser observada a relação sujeito e objeto de conhecimento (a identidade entre sujeito e objeto). O sujeito não é mais elemento passivo nem simples receptáculo no processo cognitivo.

tem como um de seus objetivos a capacitação de jovens negros de bairros periféricos de Porto Alegre para atuarem como monitores dos roteiros do museu além de desenvolver projetos voltados à comunidade que mora no entorno de cada marco, buscando assim fomentar a relação de identificação da comunidade com o museu (Vilasboas, 2010).

A atribuição dos monitores/guias foi exercida por meio da mediação de visitas públicas guiadas ao roteiro do Museu do Percurso do Negro e incluiu a apresentação de marcos, o contexto histórico dos locais em que os monumentos foram erguidos e a história de Porto Alegre envolta às territorialidades negras.

O primeiro marco construído do museu foi a obra o Tambor, inaugurada no dia 9 de abril de 2010. Os adolescentes monitores do Museu de Percurso do Negro, capacitados nas oficinas, seguiram diversos percursos e, durante a realização do Fórum Social Mundial de 2010 na cidade, apresentaram a obra aos visitantes (Bittencourt Júnior, 2010).¹¹

Imagem 01. Etapa 01 do Museu, inaugurada no dia 09 de abril de 2010. Monumento O Tambor



Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/11/museu-de-percurso-do-negro-resgata-memoria-e-territorios-em-porto-alegre.html>>. Acesso 22 jan. 2018>.

11 “O tambor é um agente de comunicação e símbolo de preservação da unidade social, cultural e política das comunidades negras [...]” (Bittencourt Júnior, 2010, p.118-119). O marco foi decidido entre os artistas plástico Leandro Machado, Gutê e Pelópidas Thebano, Adriana Xaplin e Marcos Mattos. “O monumento do Tambor foi elaborado em grupo, resultado de como os artistas e imemoriais afro-brasileiros, ao cartografar esteticamente os passos dos negros em terras brasileiras [...]” (Bittencourt Júnior, 2010, p.129). O Tambor está situado na Praça Brigadeiro Sampaio, antigo local Público da Força, onde muitos negros condenados por desobediência ao sistema escravocrata eram mortos. Essas informações são repassadas pelos guias formados pelo projeto.

As aulas com os jovens foram realizadas na Escola de Saúde Pública. Durante um mês, os participantes desenvolveram atividades que os possibilitaram compreender a trajetória e a participação das comunidades negras na formação urbana da capital do Estado do Rio Grande do Sul.

Uma das estratégias de ensino foi a interpretação de fotografias antigas da cidade Porto Alegre, datadas de meados do século XIX. Nas imagens visualizavam-se os sujeitos negros (as) vendendo produtos no mercado central, construindo prédios, trabalhando como estivadores e abrindo as principais ruas e avenidas da cidade. Na próxima imagem é possível observar a região do Mercado Central da cidade e a Praça XV, local de comércio, de trabalho e de circulação das populações negras.

Imagem 02. Região do Mercado Público Central de Porto Alegre no século XIX



Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornaisliterarios/acervodigital/porto-alegre-no-seculo-xix/foto-697f/>. Acesso 25 Fev.2018.

Conforme Iosvaldyr Bittencourt Júnior (2010), a partir dessas constatações, analisa-se Porto Alegre quanto às possibilidades da mobilidade negra nas cidades, a exemplo das vendedoras do Largo da Quitanda:

É possível perceber a ampla circularidade e domínio dos lugares públicos urbanos que detinham as negras vendedoras. Se a quitanda a obrigava a uma

fixidez, onde acolhia inúmeros clientes, o tabuleiro conferia-lhe uma ampla mobilidade, bem como as visitas para vendas feitas de porta em porta. Estas condições de trabalho oportunizavam às negras vendedoras múltiplos contatos com os demais escravos, seja nas ruas ou nas casas, bem como com segmentos brancos da população porto-alegrense [...] a tenacidade da autopreservação fazia com que os ganhos conseguidos com os serviços diários fossem acrescidos de pequenas transgressões, facilitadas pelas redes de solidariedade e interesses mútuos que se cruzavam (Bittencourt Júnior, 2010, p. 37).

A cada percepção da participação das populações negras na história da cidade surgiam reflexões e satisfações em conhecer outra versão da história, longe de estigmas. Além disso, a proposta incorporou outras Fontes e linguagens no ensino de história, como salienta Selva Fonseca (2009) ao destacar, em seu importante estudo, o uso da educação patrimonial articulada ao ensino e à aprendizagem de história, tornando-a mais atrativa e potencializando o despertar da consciência histórica. Ao final dos trabalhos, dos 18 jovens que iniciaram o curso, 15 se formaram como monitores/guias da primeira etapa do museu.

Em 2014, novamente tive a honra de compor a equipe da quarta etapa do Projeto do Museu, agora sob a coordenação pedagógica de Elza Vieira da Rosa.¹² Esse momento é tratado neste artigo como uma educação em um espaço informal, já que os encontros foram nos espaços da Associação Comunitária do Quilombo urbano Areal da Baronesa, sendo os futuros monitores jovens moradores do quilombo.¹³

A realização da quarta etapa do Museu de Percurso contou com recursos oriundos do Prêmio Funarte de Arte Negra/Ministério da Cultura

12 A equipe do Museu de Percurso do Negro é formada por Pedro Rubens Vargas, Técnico Cultural e Pesquisador; Jeanice Dias Ramos, Museóloga e Bibliotecária; Iosvaldyr Bitencourt Jr., Antropólogo e Jornalista; Veneza Bitencourt, Presidente do Angola Janga; Pelópidas Thebano, Pintor e Desenhista; Gutê, Escultor; Vinícius Vieira, Escultor, Arquiteto e Urbanista; Ivan Braz, Administrador; Lorecinda Ferreira Abrão, Gestora; Leandro Machado, Artista Visual; Sandra Helena Maciel, Coordenadora Pedagógica (2009–2010); Adriana Xaplin, Artista Visual; Elza Vieira da Rosa, Coordenadora Pedagógica (2014); Arilson dos Santos Gomes, Historiador; Paulo Corrêa, Fotógrafo; João Lucas, Arte-educador; Ubirajara Toledo, Coordenador Executivo do Iacoreq; Mãe Norinha de Oxalá, Presidente da Cedrab RS; Flávio Eduardo Neves Teixeira, Engenheiro; Mattos, Ilustrador; Maria Elaine Rodrigues, Presidente da Mocambo.

13 Segundo Sandra Pesavento (1999), o espaço mais característico da estigmatização urbana de Porto

e Secretaria de Políticas Públicas da Igualdade Racial, e incluiu a execução da obra de arte pública Painel Afro-brasileiro, além do lançamento de um catálogo e da formação de monitores no Quilombo do Areal da Baronesa.¹⁴

Durante três meses – entre julho e setembro do ano de 2014 – foram realizadas, com os jovens, oficinas sobre “História da identidade negra e da cultura afro-brasileira”. A diferença da primeira etapa de formação para essa foi que o público a ser formado era composto exclusivamente por jovens quilombolas residentes no Areal.

O conceito contemporâneo de quilombo leva em consideração a presença de comunidades ou agrupamentos cujas práticas cotidianas na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos contribuam para a consolidação de um território próprio, valorizando elementos como histórias de resistências, experiências coletivas e diferentes trajetórias históricas e políticas de determinada coletividade (Leite, 2004).

Na próxima imagem é possível visualizar a apresentação da Equipe responsável pela formação dos monitores, segurando a bandeira do GT Angola Janga. Esse encontro ocorreu em junho de 2014, na sede comunitária do Quilombo do Areal da Baronesa, com muito entusiasmo por parte dos responsáveis e presença marcante dos meninos e das meninas residentes do quilombo urbano.

Alegre foi aquele designado por “Areal da Baronesa”. O termo designava a antiga chácara da Baronesa do Gravataí, vasta área que cumpria um papel próximo ao das citadas “emboscadas”: em parte cobertas por um matagal espesso, as terras da Baronesa do Gravataí eram procuradas pelos negros fugidos da escravidão, que lá iam se esconder (Pesavento, 1999). O Quilombo Areal da Baronesa foi reconhecido em 2004 pela Fundação Palmares e em 2014, finalmente, titulado pelo Incri. O primeiro quilombo urbano do país a receber o diploma de titulação, foi o Quilombo da Família Silva, de Porto Alegre, em 2009.

14 Sobre a origem dos quilombos no Estado do Rio Grande do Sul, tem-se no trabalho das charqueadas uma larga utilização do trabalho escravo, assim como em outras áreas produtivas. Isso contribuiu para que o contingente populacional, formado por ex-escravos, tivesse restringido o acesso às diversas formas de produção econômica e de bens passíveis de gerar lucro, renda e conquistar autonomia econômica e social. Os ex-escravos e seus descendentes estabeleceram domínios territoriais nos mais variados rincões do Rio Grande do Sul e preservaram características consideradas singulares e próprias desses agrupamentos étnicos remanescentes da escravidão. Essas comunidades são designadas, atualmente, como remanescentes de quilombos (Silva, 2010).

Imagem 03. Apresentação da 4ª Etapa do Museu na Sede da Associação do Quilombo do Areal



Disponível em: <http://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com.br/p/arte-publica.html>>. Acesso 11 Jan.2018.

Desde os primeiros instantes, percebeu-se a necessidade de interagir de maneira dinâmica com os meninos e as meninas que teriam a incumbência de orientar o público visitante do Museu de Percurso.¹⁵ Como destacam Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli:

ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significativo para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. É propiciar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos. (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 106).

No início, notou-se que os jovens quilombolas, mesmo sendo moradores de um território de resistência – o Areal da Baronesa, reconhecido quilombo urbano – estavam distantes de seu pertencimento identitário, não como moradores de um espaço histórico propriamente

15 Foram escolhidos 17 alunos por intermédio da Associação Comunitária do Quilombo do Areal. Todos os participantes da oficina eram matriculados no turno da manhã em escolas da rede pública de Porto Alegre; por isso, as formações ocorriam à tarde, no turno inverso. Nos encontros, eles tinham lanches e ao final de cada mês recebiam uma bolsa auxílio destinada pelos financiadores da 4ª Etapa do Museu de Percurso do Negro.

dito, mas de uma identidade ativa, assertiva e protagonista.¹⁶

Portanto, essa situação gerou dois desafios. O primeiro relacionado ao fortalecimento de suas autoestimas e, o segundo vinculado ao seu conhecimento sobre a identidade negra quilombola. Identidade construída ao longo de séculos por meio das organizações negras, bem como pelas ações de homens e de mulheres (individualmente ou coletivamente) que, motivados contra os estigmas e os estereótipos advindos com os séculos de escravidão, como diz Homi Bhabha (2007), mantiveram a resiliência na luta por dias melhores, propondo a afirmação de seu pertencimento étnico, político, cultural e econômico em uma sociedade desigual.

Compreendeu-se que essas atividades deveriam ser qualificadas e não superficiais em torno de um conhecimento totalizante ou insuflador da negritude exacerbada e particularizada, mas sim de uma negritude política, com elementos para a compreensão da historicidade de ser negro em um mundo composto por tantos outros grupos étnicos.¹⁷

Nesse sentido, optou-se por trabalhar conceitualmente termos como cultura, identidade, quilombo, africanidades, ações afirmativas e territorialidade no intuito de instrumentalizar esses jovens para exercerem as suas cidadanias, além de informar aos visitantes sobre os territórios simbólicos por que passaram as comunidades negras em Porto Alegre, representados nas obras já monumentalizadas do Museu, como o Bará do Mercado Público, o Tambor, a Pegada Africana e o Painel Afro-Brasileiro, que estava em fase de elaboração.

As oficinas tiveram os seguintes objetivos: 1) despertar os seus participantes ao entendimento dos termos e conceitos utilizados à compreensão das relações étnico-raciais; 2) demonstrar as lutas históricas de grupos e indivíduos negros para a afirmação de sua identidade e na busca por seus direitos; 3) explicar como ocorreu a vinda forçada dos

16 Em Porto Alegre, existem quatro quilombos originários de populações historicamente invisibilizadas e alijadas do poder, entre o final do século XIX e XX, que foram retiradas da área central formando os territórios do Areal da Baronesa e a Comunidade dos Alpes; ou egressos de outras cidades do interior onde também encontraram os mesmos entraves às necessidades básicas, como o acesso ao trabalho e às condições dignas de vida. A exemplo, o casal que deu origem à família Silva e, mais recentemente, à família Fidélis (Gehlen; Ramos, 2008).

17 Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o artigo 68 reconheceu o direito das terras aos remanescentes de quilombos, atualmente, os representantes dessas demandas se afirmam politicamente como membros da ancestralidade negro quilombola (Mattos, 2006).

africanos para o Rio Grande do Sul e abordar as influências dos povos africanos em nosso cotidiano, do passado à atualidade e 4) contextualizar os territórios constitutivos do Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre.

Os resultados das oficinas foram interessantes já que, a cada encontro, observava-se nos olhos dos quilombolas o brilho da descoberta proporcionado por suas participações autônomas, ocorridas por meio dos relatos de suas experiências cotidianas mediados pelos temas propostos à oficina. Ressalta-se que os conceitos não foram somente teorizados, até porque esses adolescentes, entre 10 e 15 anos de idade, estavam no início ou no meio de suas formações escolares básicas. Esses conceitos foram utilizados para se refletir sobre acontecimentos reais, embasados nas relações sociais existentes em suas escolas e em sua comunidade. Em conformidade com Paulo Freire (1996), se compreende a educação como uma forma de participação e intervenção no mundo, devido a isso os encontros foram dinâmicos já que o conteúdo era em grande parte produzido por experiências. Com isso, as vivências dos participantes foram transformadas em conteúdos para o entendimento dos conceitos.

Por vezes, durante as oficinas, eram convidados os mais velhos do Quilombo do Areal para contar histórias de suas vidas e do território. Nesse sentido, aprendemos uns com os outros. Como aduz Kruppa (2006) a educação aqui é entendida como troca e diálogo entre e intergerações, garantindo que homens e mulheres retransmitam esses conhecimentos uns aos outros.

Na imagem que segue, apresenta-se a entrega dos certificados de participação aos quilombolas. A conclusão das oficinas ocorreu na Secretaria Municipal da Juventude de Porto Alegre. Com alegria, discursos, músicas e um excelente almoço elaborado pelas mulheres do quilombo, teve-se a sensação de uma importante realização. Ao todo, 16 quilombolas se formaram como monitores da quarta Etapa do Museu de Percurso do Negro.

Imagem 04. Conclusão dos trabalhos com a entrega dos diplomas aos monitores quilombolas no dia 20 de setembro de 2014. Local, Secretaria Municipal da Juventude em Porto Alegre, RS.



Fonte: <http://museudepercursoedonegroempertoalegre.blogspot.com.br/p/realizacoes.html>. Acesso 17 Dez.2017.

A seguir, é possível visualizar a inauguração do Painel Afro-Brasileiro, localizado no Largo Glênio Peres, antiga Praça XV no Centro de Porto Alegre, em frente ao Mercado Público Central. Um dos espaços onde os monitores quilombolas formados passaram a conduzir a visita ao público visitante. O painel está em um local em que, no passado, antes da abolição, os negros e as negras porto-alegrenses comercializavam produtos na região, um território constituído por inúmeras relações coletivas de sobrevivência e de resistência (Bittencourt Júnior, 2010).

Imagem 05. Quarta etapa, inaugurada no dia 20 de novembro de 2014 no Centro de Porto Alegre - RS.



Painel Afro-Brasileiro e o artista Pelópidas Thebano. A concepção do painel ficou a cargo do artista Pelópidas Thebano e a execução foi feita pelo arquiteto Vinicius Vieira. Disponível em: <<https://jornaldomercado.com.br/wp-content/uploads/2014/12/painel-afro-bresileiro.jpg>>

A partir das conversas com os quilombolas integrantes do projeto, teve-se a convicção de que todos compreenderam as informações e as dinâmicas propostas, já que, ao final de cada encontro, solicitava-se um relato a partir de suas experiências sobre os temas trabalhados. Assim, constituíram-se outras ferramentas de saber às suas percepções de serem negros quilombolas conscientes de seu passado e sujeitos ávidos de agir em seu presente para qualificarem os seus futuros e, assim, assumirem e reproduzirem o protagonismo da história de sua comunidade na cidade de Porto Alegre.

Conclusão

Por meio das atividades do Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre à luz da Museologia Social, os jovens negros e negras da periferia e do Quilombo urbano do Areal da Baronesa tiveram acesso a um projeto que os possibilitou conhecer a trajetória de sua comunidade

e a elevar a sua autoestima. Desse modo, foi possível auxiliá-los na monitoria a ser realizada ao público visitante dos marcos do museu que versa sobre a trajetória da comunidade negra em uma capital. Nada mais interessante e justo que os agentes operantes dessa visita realizassem a mediação a partir dos marcos monumentalizados ao público, já que esses monitores não são meros espectadores de uma história congelada ou de uma identidade fixa, como demonstrou esse trabalho. Eles carregam e são membros da comunidade negra e remanescentes de quilombos com passado e presente, sendo as suas vivências legítimas para a execução de uma atividade propiciada e instauradas a partir das demandas das populações negras em sua luta cotidiana por cidadania.

As visitas ao Museu de Percurso do Negro, além da mediação exercida por monitores capacitados, são igualmente realizadas por meio de visitas espontâneas efetuadas por acadêmicos e populares, bem como por docentes e discentes de escolas e de universidades públicas e privadas. Situação que evidencia, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, o crescente interesse em se conhecer a trajetória das populações negras na capital mais ao Sul do Brasil Meridional.

Referências

ALMEIDA, Rodrigo Davi. **Ser Professor de História: A Importância da Fundamentação Teórica da Prática Docente.** Disponível na World wide web: <spacer<http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=157>>.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

SENADO FEDERAL/BRASIL Lei 10.639/03. 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”.
BITTENCOURT JÚNIOR, I.C. (Org). **Os Percursos do Negro em Porto Alegre:** territorialidade negra urbana. In: Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.

BITTENCOURT JÚNIOR, Iosvaldyr Carvalho. **As representações do negro nos museus do Rio Grande do Sul são marcadas pela invisibilidade simbólica:** do “resgate” afro-brasileiro às pesquisas histórico-antropológicas a às visibilidades negras na museologia. In. Museus e Africanidades. Porto Alegre: EDIJUC, 2013.

BHABHA, H. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

FONSECA, S. G. **A avaliação do ensino e da aprendizagem.** Fazer e Ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. **Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEHLEN, I.; RAMOS, I. C. A. **Estudo quanti-qualitativo da População Quilombola do Município de Porto Alegre/RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GIL, C. Z.V; MEINERZ, C. B. jan./abr. 2017. **Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes.** Revista Horizontes, 35 (1):19-34.

GOMES, A.D.S. 2017. **Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas.** Educ. Rev. Curitiba. (64):189-214.

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Coleção educação para todos**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005.

KRUPPA, S. M. P. **Educação e o mundo do trabalho**. Brasília: MEC, 2005.

LEITE, I. B. 2000. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Revista Etnográfica, Lisboa, 4 (2):333-354.

MACIEL, Sandra Helena Figueiredo. **Capacitação de jovens negros**. Porto Alegre, 2010. Disponível na World wide web: < <http://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com.br/p/textos.html>>.

MATTOS, Hebe. “Terras de Quilombo: campesinato, memória do cativo e identidade negra no Rio de Janeiro”. In: **Trabalho Livre Trabalho Escravo**. 1a ed. Belo Horizonte: Annablume, v 1, 2006.

MATTOS, J. R. (Org.). **Museus e Africanidades**. Porto Alegre: EDIJUC, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: **Ações Afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, INEP, 2003.

PESAVENTO, S. J. Set. 1999. Lugares malditos: a cidade do “outro” no Sul brasileiro (Porto Alegre, passagem do século XIX ao século XX). In **Revista Brasileira de História. São Paulo, 19 (37)**.

POULOT, D. **Museu e museologia**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

PRIMO, J. 2014. **O social como objecto da museologia**. Cadernos de

Sociomuseologia, 3 (47):5-28.

RODRIGUES, Lizandra Maria Rodrigues Machado; ZUBARAN, Maria Angélica. Representações racializadas de negros nos museus: o que se diz e o que se ensina. In: **Museus e Africanidades**. Porto Alegre: EDIJUC, 2013.

RUPPENTHAL, Franciele Renata. **Um percurso vivido: pluralizando histórias e memórias a partir do projeto “Territórios Negros”**. Revista Ciências Sociais Unisinos, mai/ago 2016, Vol. 52, N. 2, p. 162-171. Disponível na World wide web:< http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2016.52.2.03/5476>.

SILVA, C. **Ações Afirmativas em educação**. Experiências brasileiras. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SILVA, Paulo Sérgio da. Mediação social e políticas públicas nas comunidades remanescentes de quilombos do Rio Grande do Sul. In: **RS Negro – Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SCHIMIDT, M.A; CAINELLI, M. **Construção de conceitos históricos, as construções de noções de tempo e as fontes históricas no ensino da História**. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

SOARES, K. R. 2017. **Da força ao tambor: o Museu do Percurso como reconhecimento histórico da presença do negro na formação da cidade de Porto Alegre**. Trabalho de Conclusão de Curso em História. Porto Alegre. UFRGS - Karitha Regina Soares.

VARGAS, Pedro Rubens. O Museu de Percurso do Negro na perspectiva de seus idealizadores: os militantes do Movimento Negro. In: **Museus e**

Africanidades. Porto Alegre: EDIJUC, 2013.

VIEIRA, D. M. Percursos negros em Porto Alegre: ressignificando espaços, reconstruindo geografias. **ANAIS do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos.** Vitória – ES, 2014. Disponível na World wide web: < http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404663795_ARQUIVO_DanieleMVieira.CBG2014.pdf>.

VILASBOAS, Ilma Silva. Projeto Museológico e Museográfico. In: **Museu de Percorso do Negro em Porto Alegre.** Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.

A PRIMEIRA DÉCADA DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: REFLEXÕES, SUGESTÕES E POSSIBILIDADES¹⁸

THE FIRST DECADE OF THE MANDATORY TEACHING OF HISTORY AND INDIGENOUS CULTURE: REFLECTIONS, SUGGESTIONS AND POSSIBILITIES

ÉDER DA SILVA NOVAK

(UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD)

edernovak@ufgd.edu.br

BRUNA LETÍCIA DA SILVA MASSUIA

(UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD)

brunalmassuia@gmail.com

IGOR MATEUS BATISTA

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR)

igormateusbatista@gmail.com

Resumo. A Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena em toda a rede de ensino, promovendo mudanças nas grades curriculares dos cursos de licenciatura e no Ensino Fundamental e Médio, bem como nos livros didáticos, além de cursos de formação continuada sobre a temática. O presente estudo apresenta o Projeto de Extensão intitulado “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”,

¹⁸ Uma versão inicial deste texto foi apresentada no VIII Congresso Internacional de História “1917-2017 – Centenários”, realizado na Universidade Estadual de Maringá - PR, entre 9 a 11 de outubro de 2017.

desenvolvido no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Paranavaí-Pr, nos anos de 2016 e 2017. O Projeto consistiu na realização de sondagens junto aos alunos do Ensino Médio, com a consequente realização de oficinas e aplicação de novo questionário com temas sobre História e Cultura Indígena. Os resultados apontam uma possibilidade de efetivação da Lei 11.645/2008.

Palavras-Chave: História e Cultura Indígena; Lei 11.645/2008; Campos de Estágio; Oficinas.

Abstract. The law 11.645 / 2008 made it compulsory to teach Indigenous History and Culture throughout the educational network, promoting changes in the curriculum of the undergraduate and secondary schools, as well as in the textbooks and teacher's updating courses on the theme. The present study presents the Extension Project titled "Approaching university and school, theory and practice: workshops of history and indigenous culture in the fields of internship", developed in the licentiate course in History of the State University of Paraná (UNESPAR), Paranavaí Campus -Pr, in the years 2016 and 2017. The Project consisted of surveys with secondary school students, with the consequent realization of workshops and application of a new questionnaire with topics on Indigenous History and Culture. The results indicate a possibility of effectiveness of Law 11,645 / 2008.

Keywords: Indigenous History and Culture; Law 11.645 / 2008; Internship Fields; Workshops.

A história tem, assim, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas, além de práticas de agressão, violência e extermínio. (ALBUQUERQUE JR, 2012, p.33).

Há alguns anos, a cidade de Paranavaí, no Noroeste do Estado do Paraná, vem recebendo indígenas que se deslocam para as áreas urbanas com a finalidade de vender seus artesanatos como forma de garantir a subsistência de suas famílias, já que nas Terras Indígenas eles vêm sofrendo com a falta de alimentos e de recursos, em virtude das reduções dos territórios, desgastes do solo e aumento demográfico, entre outros fatores. Essa presença tem provocado reações diversas do poder público e de toda sociedade local, que devido à falta de conhecimento das historicidades dos indígenas, acabam adotando medidas e discursos nada condizentes com a realidade desses povos, quando não incitando atos de violência, preconceito e desprezo.

Dessa forma, nos anos de 2016 e 2017, desenvolveu-se na Universidade Estadual do Paraná (Unespar – *Campus* de Paranavaí) o Projeto de Extensão “Aproximando universidade/escola e teoria/prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”, com o objetivo de trabalhar a temática indígena nos colégios da referida cidade, aproximando o conhecimento acadêmico e escolar. O conhecimento histórico não pode ficar restrito aos muros da universidade, somente entre seus pares, para enriquecimento apenas de currículos e demais interesses dos pesquisadores e seus grupos de pesquisa. É preciso pensar sobre a função social do historiador e do seu conhecimento histórico produzido. Qual a sua contribuição para a solução de algum problema do presente? Como a história pode colaborar para mitigar a intolerância, a xenofobia, o desrespeito, o preconceito, entre diferentes indivíduos e sociedades?

Nesse tocante, o citado Projeto integrou pesquisa/ensino/extensão, levando as oficinas de História e Cultura Indígena aos estudantes do Ensino Médio de Paranavaí, contribuindo para o atendimento à Lei 11.645/2008, com o objetivo de promover nos alunos a compreensão das historicidades dos povos indígenas e da sua diversidade cultural, além do respeito à alteridade e do convívio democrático. Assim, a primeira parte deste texto traz um debate sobre as questões étnico-raciais, enfatizando a temática indígena, sobretudo após a Lei 11.645/2008, e a segunda parte apresenta detalhes da proposta de extensão citada, sua metodologia, planejamento e resultados.

1. Debates sobre a História e Cultura Indígena na escola

Segundo Coelho e Coelho (2015) nos últimos 50 anos a educação brasileira passou por mudanças significativas em suas estruturas, mais especificamente por três vezes, sendo elas: o aumento expressivo do número de alunos; a implementação de uma política, que aumentou o número de docentes; e uma cisão profunda entre ensino privado e público. Entretanto, segundo os autores, nenhuma dessas mudanças na estrutura educacional brasileira foi capaz de introduzir temáticas relacionadas à história e cultura indígena.

Nesse sentido, a Lei 11.645/2008 sagra-se como uma importante política educacional, que trilha um caminho inverso das políticas educacionais até então estabelecidas. Isso porque, ao tornar obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, a lei se torna “uma política de qualidade permanente”, cujo foco não se restringe aos povos indígenas, mas sim a toda sociedade. Nesse tocante, a lei permite uma atuação na base do problema, proporcionando a “formação de novas gerações num contexto em que haja respeito às diferenças”. Dessa forma, “ficam evidentes no texto da Lei os objetivos de reconhecimento e valorização das diversidades étnico-raciais”.¹⁹

Porém, é importante advertir que a promulgação da referida lei só foi possível graças aos esforços e protagonismo assumidos pelos movimentos sociais, especialmente os povos indígenas, que reivindicaram “a luta contra todas as formas de discriminação e preconceito” como elementos determinantes. (COELHO; COELHO, 2015, p. 284)

Além dessas motivações, cabe ressaltar aquelas de ordem histórica, pois, segundo Coelho e Coelho (2015), a narrativa da história brasileira, aprendida nos bancos acadêmicos e estendida aos bancos escolares, sempre relegou aos povos indígenas um papel de coadjuvantes na história, “cuja participação sempre foi vista com importantes exceções, de forma mais alegórica do que determinante” (p. 283). Complementando, Almeida (2003) afirma que aos indígenas atribuiu-se um modo de agir

19 SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: Um histórico de mobilizações e conquistas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 126.

“sempre em função de interesses alheios. Aliás, não agiam, apenas reagiam a estímulos sempre em função dos interesses alheios”(p. 27).

Logo, segundo a autora supracitada, as relações do contato entre os povos indígenas e a sociedade ocidental sempre foram vistas e reduzidas a simples dominação imposta pelos ocidentais sobre os indígenas, de forma que impossibilitava aos índios criarem manobras de resistência e/ou de escolha a não ser a submissão passiva “a um processo de perdas culturais progressivas que os levaria à descaracterização e à extinção étnica” (p. 27). Porém, novos estudos na área de Etno-história revelaram a incrível capacidade dos povos indígenas em poder reformular suas culturas, mitos e compreensões de mundo para pensar, interpretar e agir, de forma sempre coletiva, à nova realidade que lhes era apresentada.

Desse modo, são reveladoras as afirmações de Alcida Ramos (1988, *apud* Almeida 2003, p. 28), ao cravar que não existe “tradição estática, pois, por maior que seja a violência do contato, há sempre uma reação criativa por parte dos índios”. Logo, nesse campo de disputa, longe de serem povos sem história, ou com história somente a partir do século XVI, sempre vistos como passivos às decisões dos homens ocidentais, “os índios estão e sempre estiveram engajados, [...] em interpretações e reinterpretações do contato”. (p. 28).

Sendo assim, ao ser referendada pelo poder executivo, a Lei 11.645/2008 permite que os povos indígenas sejam vistos a partir de uma nova perspectiva, elevando-os a um novo estatuto. Para Coelho e Coelho (2015), ao serem reconhecidas suas histórias, os indígenas são situados como “atores relevantes da conformação do país e da nação”. (p. 286). Logo, de coadjuvantes, os povos indígenas passam a ser considerados protagonistas de suas histórias, bem como da história do Brasil.

Dessa forma, com a Lei 11.645/2008, os currículos escolares deverão atribuir aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas a mesma relevância dada aos europeus. Segundo Coelho e Coelho (2015, p. 286), “os instrumentos legais [...] propõem o redimensionamento da memória histórica, ao compreendê-la como fator estruturante para a conformação das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação”. Nesse interim, a lei permite uma

nova conformação de memória histórica e, conseqüentemente, em um presente mais justo para com os povos indígenas.

Com essa finalidade, é necessário que, na atuação dos envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, sejam abordadas as temáticas propostas na lei, de forma que os conhecimentos produzidos na academia, referente aos processos históricos indígenas, transpasse os bancos acadêmicos, chegando aos bancos escolares, como embasamento teórico para as aulas de história. Para Coelho e Coelho (2015, p. 286), essa é uma forma de proporcionar aos envolvidos (professores x alunos x comunidade) “à crítica à tradição, ao preconceito, à discriminação e a superação de ambos no universo escolar”.

Logo, com a lei, a escola assume um papel de suma importância nesse processo, conforme destaca os autores supracitados, pois “a Introdução das temáticas em destaque interfere de modo direto não apenas na construção da memória e na cultura históricas, mas na consciência histórica a ser desenvolvida pela escola”. Segundo esses autores, o que entra em cheque com a lei é a história cristalizada no mito das três raças, com centralidade no paradigma europeu, enquanto uma “matriz cultural máxima e como epicentro dos processos políticos e sociais da sociedade brasileira”. (COELHO; COELHO, 2015, p. 286).

Nesse sentido, considerando o espaço escolar como um campo de disputa e tensões, marcado por toda ordem, e o fato desse espaço cumprir um papel relevante na conformação da memória e consciência histórica, é que se pensou no Projeto de Extensão aqui apresentado, cuja relevância se dá por abordar o ensino de história atrelando teoria e prática, na diminuição da lacuna encontrada entre universidade e escola, no que tange à produção do conhecimento e na quebra de estereótipos em relação à história e cultura indígena.

Desse modo, buscou-se apresentar aos estudantes o “exercício de história”, que, na perspectiva de Fernandes (2012, p. 88), trata-se do exercício de investigar e refletir acerca dos processos históricos pelos quais os povos indígenas passaram. Tal exercício fora pautado no conceito de cultura dinâmica, que vai além de considerar os indígenas vítimas ou heróis a partir do encontro com o não-indígena, mas sim, de percebê-

los em seus interesses diante dos interlocutores, sejam eles do passado, como os jesuítas, portugueses, espanhóis etc. como os do presente, o Estado brasileiro, políticos, empresários extrativistas, ruralistas, mídia etc.

Dessa forma, as oficinas procuraram evidenciar aos participantes, conforme assinala Fernandes (2012, p. 94) “que aqueles índios de outrora (do século XVI) não são os atuais e que as demandas daquela relação colonizadora não é a mesma das que hoje são tecidas entre índios e não índios”.

Concomitantemente, as oficinas buscaram evidenciar as injustiças sofridas pelos povos indígenas, que, conforme Silva (2015, p. 36-37), sempre resistiram “guerrendo, negociando, fugindo, capitulando, escondendo-se ou ainda, fazendo-se passar por outros”. Dentre as injustiças, é possível destacar o fato da tentativa de não dar voz aos povos indígenas enquanto sujeitos sociais, pois seus interlocutores buscaram silenciar os indígenas. Contudo, o presente Projeto de Extensão demonstrou a atuação dos índios na formação sócio-histórica do Brasil, auxiliando no combate aos preconceitos e estereótipos existentes em relação aos povos indígenas, colaborando para a compreensão das questões étnico-raciais e atendendo ao disposto pela Lei 11.645/2008.

Assim, essa iniciativa de proposta extensionista é de suma importância, pois:

No caso de ensino de história e cultura indígena na educação básica, é preciso registrar a escassez de obras voltadas a tal finalidade, pouco diálogo entre a produção acadêmica e a produção escolar. Da mesma forma, há sensíveis diferenças entre o ensino de história indígena no âmbito da educação indígena e o ensino de história indígena em todos os níveis da educação básica. Nota-se, também, o vigor com que perduram datas cívicas como o 19 de abril na educação infantil, as quais perpetuam, ainda hoje, estereótipos e valores equivocados a respeito dos indígenas brasileiros e de sua história. (PEREIRA, 2012, p. 318).

Nesse sentido, é importante enfatizar que o objetivo dessas oficinas não fora colocar a história e cultura indígena acima da história

européia, de modo dicotômico ou dualista. O enfoque se deu na compreensão dos processos históricos e culturais indígenas, “em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica substantiva”. (PEREIRA, 2013, p. 309). Ou seja, quando os interesses de indígenas e não-indígenas foram e/ou são convergentes, os processos relacionais se deram e/ou se dão de forma pacífica. Contudo, quando tais interesses foram e/ou são divergentes, os processos relacionais se deram e/ou se dão de forma conflituosa.

Portanto, objetivamos contribuir para a reflexão acerca dos desafios e possibilidades do ensino de história indígena na educação básica, apresentando uma proposta extensionista, cujo foco principal consiste em colaborar na efetivação da Lei 11.645/2008. Conforme destaca Silva (2015, p. 23-24), é necessário estimular “professores e estudantes a pensarem sobre as sociedades indígenas que vivem ou viveram no Brasil”, na busca de superar os preconceitos e estereótipos sofridos por esses sujeitos históricos no presente, garantindo assim a justiça social.

2. Apresentando a proposta de extensão

O Projeto de Extensão “Aproximando universidade/escola e teoria/prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio” contou com a colaboração e trabalho dos acadêmicos do quarto ano de História da Unespar / *Campus* de Paranavaí – PR, além da participação dos professores de História, pedagogas e alunos do Ensino Médio de cinco colégios estaduais do município de Paranavaí:

- Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto (Unidade Polo);
- Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas;
- Colégio Estadual Leonel França;
- Colégio Estadual Doutor Marins Alves de Camargo;
- Colégio Estadual Silvio Vidal.²⁰

²⁰ Os autores deste texto registram um agradecimento a todos (as) os (as) formandos (as) do Curso de Licenciatura em História da Unespar – Campus de Paranavaí, em 2016 e 2017, pela dedicada participação no Projeto de Extensão. Sem vocês o projeto não teria sido desenvolvido. Agradecimento também aos professores de história e à equipe pedagógica dos colégios que aceitaram participar do

Essa proposta de extensão procurou aproximar os conhecimentos acadêmicos e escolares, já que a escola também é um local de produção de conhecimentos, como afirma Fonseca (2008), não apenas de reprodução e transmissão.

Inicialmente, o projeto considerou o que os alunos do Ensino Médio dos colégios conheciam sobre a temática História e Cultura Indígena. Dessa forma, foram realizadas sondagens com a finalidade de formular um diagnóstico prévio, para nortear o planejamento e a realização das oficinas, seguindo princípios metodológicos presentes em Barca (2017).

A elaboração do questionário para a sondagem foi baseada na obra *“Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”*, de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo, publicada em 2014. As questões propostas para a sondagem foram as seguintes:

- Os índios do Brasil estão acabando? Por quê?
- O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta? Por quê?
- Os índios são preguiçosos e primitivos? Por quê?
- No Brasil tem muita terra para pouco índio? Por quê?
- Os índios do Brasil falam Tupi Guarani? Por quê?
- Os índios do Brasil vivem em ocas? Por quê?

Com a autorização do colégio e o auxílio dos professores de história, os acadêmicos aplicaram essas questões nas salas de aula, onde as atividades do estágio obrigatório estavam em andamento.²¹ Cada aluno respondeu apenas uma questão, cuja resposta foi entregue na mesma hora, sem consulta a qualquer material, nem diálogo entre os alunos e tampouco a possibilidade dessas questões serem respondidas em casa.

projeto, colaborando para a realização das sondagens e oficinas.

²¹ Em 2016, o Projeto de Extensão contemplou todas as turmas do Ensino Médio dos colégios citados. Consequentemente, em 2017, apenas o primeiro ano do Ensino Médio participou da proposta extensionista.

2.1 Os resultados das sondagens

As respostas dos alunos evidenciaram que, apesar da Lei 11.645/2008 estar completando seus primeiros dez anos, ainda há muito o que fazer no tocante ao ensino da História e Cultura Indígena. A Tabela 1 demonstra a impressão dos alunos em relação a cada questão, nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 1: Dados da Sondagem sobre História e Cultura Indígena no Ensino Médio

Questões Respostas	2016		2017	
	Sim	Não	Sim	Não
Os índios do Brasil estão acabando?	64,8%	35,2%	77,5%	22,5%
O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?	30,7%	69,3%	36,3%	63,7%
Os índios são preguiçosos e primitivos?	26,4%	73,6%	18,7%	81,3%
No Brasil tem muita terra para pouco índio?	48,5%	51,5%	52,9%	47,1%
Os índios do Brasil falam Tupi guarani?	75,6%	24,4%	73%	27%
Os índios do Brasil vivem em ocas?	57,8%	42,2%	35,1%	64,9%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os dados revelam a permanência de determinados estereótipos em relação aos indígenas, devido à falta de conhecimento de suas historicidades e diversidade cultural. Não se pode negar alguns avanços ocorridos após 2008, devido à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, como as reformulações nas grades curriculares nas licenciaturas em diferentes universidades, cursos de formação continuada promovidos pelas secretarias de estado da educação, inclusão dos conteúdos da temática nos livros didáticos, entre outras, mas que não foram suficientes, nesse prazo de dez anos, para possibilitar um ensino de História e Cultura Indígena adequado à realidade desses povos.²²

²² Na verdade, a partir do início da década de 1990, alguns estudiosos indicavam a necessidade da inclusão da temática indígena na escola e foram importantes para influenciar novos debates e novas legislações na área da educação, até a promulgação da Lei 11.645/2008. Ver Silva e Grupioni (1995).

Em relação à primeira questão “Os índios do Brasil estão acabando?”, a grande maioria dos alunos respondeu que “sim”, alcançando 77,5% na sondagem de 2017. As justificativas apontaram para dois motivos centrais: primeiro, um olhar mais vitimizador, citando a perda de terras, desmatamento, preconceito, violência, mortes; o segundo, enfatizando os processos de urbanização, a modernidade, a industrialização, a tecnologia, que fazem com que o indígena deixe de ser indígena.

Sim, por falta de estrutura para o seu povo. Muitos indígenas preferem viver em florestas, pois não conseguiram se adaptar nas cidades, as florestas no Brasil é uma coisa que também está acabando, estão sendo desmatadas e estão deixando os indígenas sem moradia, por falta de opção alguns conseguem emprego e se adaptar a vida na cidade. Outros acabam vivendo como moradores de rua, passam frio, fome e acabam morrendo (2017).²³

Sim, porque os costumes de algumas tribos não estão como antigamente. Com o passar do tempo eles estão evoluindo junto a sociedade, hoje eles já frequentam até faculdade, vestem roupas fabricadas, comidas industrializadas e etc. Hoje em dia é raro uma tribo continuar como antigamente (2016).

Sim, porque está acontecendo muita guerra de território, onde algumas pessoas querem fazer construções e explorações onde é as terras dos índios, ai os índios com armas primitivas não conseguem trabalhar com pessoas que usam armas de fogo e nisso muitos índios acabam morrendo (2017).

Além disso, algumas respostas apontaram o reconhecimento dos alunos quanto à presença dos indígenas na cidade, mas afirmando que “por mais que tenha um monte de índio lá no centro, eles tão se acabando” (2017). Outras respostas indicaram a necessidade de se trabalhar com a temática em sala de aula, como na justificativa do aluno, “não sei dizer, se está acabando, porque não ouvi falar mais deles. Ninguém fala deles, da cultura, roupas, curiosidades” (2017).

Entre os que responderam que os índios não estão acabando,

²³ As respostas das sondagens são utilizadas no texto sem a identificação do aluno e do colégio, constando apenas o ano. Nas referências elas estão em Sondagem, S2016 e S2017.

merece atenção a justificativa que demonstra a ideia de índio mal (o tapuia): “os índios não tão acabando, é capaz de ele expulsa você da sua casa falando que é dele e tem uma lei doida que defende” (2017). Ideias radicalizadas que precisam ser tratadas com todo cuidado, produzidas nesse contexto que visa à descaracterização das lutas dos povos indígenas e que acabam chegando aos alunos pelos meios de comunicação e internet, sendo reproduzidas por eles no espaço escolar.

Por outro lado, entre os poucos alunos que responderam “não” à questão “Os índios estão acabando?”, merece destaque a seguinte justificativa: “eu acho que muitos deles estão deixando de viver em ocas e isso nos dá a ideia de que porque eles usam celular, dirigem carros, moram em casas de material, não são mais índios, mas são, pois muitos deles ainda fazem seus rituais, e ainda tem as suas crenças” (2016). Isso aponta um conhecimento mais sistematizado do aluno, que entende o processo de dinâmica cultural dos povos indígenas, sem abandonar determinados costumes, crenças e rituais.

Justamente essa dinamicidade cultural que objetivou ser analisada na questão “O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”. Como demonstrado na Tabela 1, em torno de um terço dos alunos respondeu que “sim”, como se o verdadeiro índio fosse apenas aquele que vive pelado na floresta, justificando que essa é a cultura e a tradição indígena, suas origens, e quando colocam roupas e vem para os espaços urbanos deixam de ser indígenas.

Alguns exemplos dessas abordagens: “sim, pois para ser um verdadeiro índio, eles tem que seguir seus costumes e as tradições que foram passadas de geração á geração de cada tribo” (2016); “sim, porque se o índio vier para a cidade ele não vai continuar na sua cultura indígena e sim vai passar a viver nossa cultura e nossos costumes que são muitos diferentes dos índios” (2016); “sim, mas não totalmente pelado, porque eles que meio colocam um pano na cintura, para poder tampar as partes íntimas, mas do resto é tudo pelado e pintados de tinta cerâmica” (2017); “sim, porque essa é a sua origem e eles se sentem bem do jeito que são e estão dando continuidade a sua cultura” (2017).

Por outro lado, houve um reconhecimento pela maior parte

dos alunos – aproximadamente dois terços – de que os indígenas não são apenas os que vivem pelados na floresta. Entretanto, grande parte desses alunos justificaram suas respostas usando os conceitos de evolução, civilização, modernização, progresso, integração com a sociedade brasileira: “porque a partir do momento que eles surgiram eles andavam pelados como de origem nada contra dos de hoje em dia, porque se eles anda assim de roupa e porque estão evoluindo com sua cultura que é muito interessante” (2016).

Esse viés interpretativo também não revela o dinamismo cultural próprio de cada etnia indígena e de cada sociedade, como se sempre dependessem de fatores externos para suas transformações culturais. De toda forma, algumas respostas foram mais contundentes, criticando as visões imutáveis e estáticas da cultura indígena.

Não, porque estamos no século XXI, tudo, todos mudaram pelo menos um pouco. Hoje ainda a índios em aldeias que usam roupas para mostrar a sua cultura, da mesma forma que há índios nas cidades sentados com um terno atrás de uma mesa de escritório. E todos eles continuam sendo índios (2016).

Não porque são índios mais com culturas diferentes, hábitos diferentes não é porque usam roupas que vão deixar de ser considerados índios as vezes os meios em que muitos índios vivem não permitem ficar pelados, [...] são hábitos diferentes regiões diferentes etnias diferentes (2017).

Em relação à questão “Os índios são preguiçosos e primitivos?”, praticamente um a cada quatro alunos respondeu que “sim”, justificando que os indígenas não gostam de viver nas cidades, não conseguem empregos, que a sua cultura não é a de trabalhar, “porque eles dependem do governo para tudo” (2017); ou ainda “preguiçosos não, mas primitivos sim, eles não evoluíram desde o descobrimento da América” (2017); também “são primitivos porque eles estão desatualizados do mundo e só pensam naquilo que eles sabem e nada mais” (2017); além disso, “alguns costumes deles são mais primitivos, por exemplo, a caça de animais para se alimentar, o uso de plantas como remédio, mas com a evolução do mundo, os índios acabaram perdendo muitos costumes” (2016).

Percebe-se aqui que estas respostas são influenciadas pelo modelo de vida europeu/ocidental, cujos alunos são disciplinados em casa, na igreja, pela mídia, nas ruas e na própria escola, e que demonstram os clássicos jargões, como a ideia do assistencialismo, descaracterizando os direitos dos povos indígenas.

Por outro lado, a grande maioria dos alunos respondeu que os indígenas não são preguiçosos e primitivos, mas elencando suas justificativas em torno de argumentos que remetem a ideias folclorizadas e romantizadas, com as tradicionais visões em relação aos indígenas do Brasil, citando a caça, a pesca e a retirada dos alimentos da natureza. O trabalho com o artesanato é também bastante citado nas respostas dos alunos, já que trata-se de algo visível nas ruas da cidade onde vivem, pois muitas famílias indígenas vendem seus cestos e balaios em Paranavaí - Pr.

É mister destacar que alguns alunos enfatizaram a luta indígena pela terra e pelos seus direitos, que moram e trabalham nas cidades, que conseguem sua subsistência com seu próprio esforço, que trabalham duro para conseguir seus objetivos e tudo o que necessitam, como nas seguintes respostas: “eles trabalham da forma que seja necessária a sua sobrevivência, agricultura, caça e alguns até tem acesso a tecnologia para facilitar sua vida” (2016); “na minha opinião eles são bastante esforçados para fazer as coisas ajudam a família” (2016); “porque cada povo possui sua cultura, na realidade no nosso cotidiano somos pessoas bem preguiçosas, já eles trabalham duro para conseguir alcançar seus objetivos e lutam todos os dias pelo seus direitos” (2017).

No que tange à questão “No Brasil tem muita terra para pouco índio?”, em torno da metade dos alunos afirmou que “sim”, alegando que a população indígena é pequena, que muitos indígenas “evoluíram”, deixando ser índios, que o governo faz uma má divisão das terras, que muitos foram para as cidades e as florestas ficaram praticamente vazias e até mesmo que muitos indígenas invadem terras e destroem as matas.

Sim, porque muitos índios invadem terras e fazem suas tribos e donos das terras retirarem eles dessas terras. E muitos abandonam as ocas para vir para a cidade para ter até condições de vida melhores e acaba não podendo ocupar terras (2016).

Seguem outras respostas dos alunos em relação às citadas alegações: “sim, porque hoje em dia é difícil ver indígenas e sua porcentagem está abaixando” (2016); “acredito que sim, pois o povo indígena nos dias atuais estão ‘acabando’, não é mais a mesma quantidade de antigamente. E sim, é muita terra pra poucos índios” (2016); “sim, nas florestas tem muito pouco povos indígenas porque a maioria dos índios foram para as cidades” (2017); “sim, porque eles querem ocupar toda terra e também estão destruindo muitas florestas e matas” (2017); “sim, porque os índios estão ficando cada vez mais em menor quantidade” (2017).

Por outro lado, os que responderam “não” argumentaram que as áreas indígenas foram invadidas por fazendeiros, por meio de disputas e guerras, destruindo a natureza, expulsando os indígenas, que ficaram excluídos da sociedade, sendo discriminados por grande parte da população brasileira. Alguns usaram o termo inverso da questão afirmando: “na minha opinião existem muitos índios para pouca terra por conta da destruição da natureza pelo homem lutando por terra os índios tem cada vez menos espaço para viver plantar colher e ter de volta sua vida tirada deles” (2017).

Uma resposta merece destaque neste estudo, pela identificação da aluna enquanto indígena e toda sua argumentação na defesa do seu grupo e das demais etnias indígenas:

Pelo contrário, tem poucas terras para muitas etnias. Existe hoje no país 305 etnias de 2011 são 896,9 mil. Maior contingente está na região norte (342,8 mil indígenas) com tantos índios com certeza falta terras. Meu povo é muito discriminado pelos acham que o índio não merece ter uma terra, pois acha que eles são preguiçosos e que índio espera as coisas cair do céu e eles estão muito errados (2016).

Outra questão presente na sondagem era se “Os índios do Brasil falam Tupi Guarani?”. A cada quatro alunos três responderam que “sim”, afirmando que se trata da língua típica dos indígenas, sua língua de origem e que, para preservar a sua cultura, não praticam o português: “porque

o tupi guarani é o tronco linguístico deles, já vem de vários anos atuais é a cultura deles” (2016); “porque é a linguagem deles desde que o Brasil foi descoberto não foi modificada e sim passa de geração pra geração” (2016); “sim, no Brasil eles falam tupi guarani, pois viviam em tribo ou ainda vivem e muitos não aprendem a falar o português” (2017).

Alguns justificaram que a própria professora havia ensinado dessa forma. Não se trata de culpar um professor especificamente, mas entender as limitações presentes na formação inicial e continuada, que não prepararam os docentes para o ensino da temática indígena nas escolas.

Outras respostas afirmativas à questão em debate apresentaram a língua enquanto resistência dos povos indígenas, frente ao contexto de imposição cultural objetivado pelos colonizadores: “acredito que a maioria fala, fala pra preservar a sua cultura, quase toda sua cultura foi retirada deles e a única coisa que restaram pra eles foi a língua nativa” (2017). Como visto, não há o discernimento do que é língua e o que é tronco linguístico dos povos indígenas do Brasil. Além disso, a ideia equivocada de que as novas gerações indígenas não valorizam suas línguas maternas: “alguns, porque os mais novos não aprenderam, os mais velhos falam mais alguns jovens não tem vontade. A língua Tupi guarani vai sendo esquecida pouco a pouco” (2016).

Contudo, em média 25% dos alunos afirmaram que os indígenas não falam Tupi Guarani. Uma parte desses alunos justificou que a língua oficial é o português, que os indígenas não têm liberdade para expressar sua própria língua, conseqüentemente, sua própria cultura. Poucos argumentaram que os indígenas são de muitas etnias diferentes, habitando regiões diferentes e portadores de línguas diferentes, que passam sua língua de geração para geração: “não, porque nem todos os índios falam somente tupi guarani, eles tem outras línguas ou formas que falar português entre outros” (2017); “nem todos, pois são várias regiões e várias tribos, espalhadas por todo o território brasileiro, com costumes, crenças e linguagens diferentes” (2017).

Por último, a questão “Os índios do Brasil vivem em ocas?”, que apresentou a maior disparidade entre o as respostas no ano de 2016 e

2017, respectivamente, 57,8% e 35,1% dos alunos respondeu que “sim”, afirmando que os indígenas vivem em ocas. Nos dois anos, as justificativas passaram pela ideia de que a oca era a única moradia dos indígenas, conforme abordado em aulas de história e reportagens de TV, sendo a cultura dos índios viverem naquele tipo de casa, “onde eles nasceram e vivem, é o seu lar” (2016), além disso, “porque eles usam como sua casa para se proteger das chuvas, e fazem com folhas de coqueiro” (2016).

Os alunos que responderam “não” a essa questão das ocas argumentaram o processo de evolução, modernização e avanço tecnológico passado pelos indígenas e pela obrigação de viverem no meio da sociedade, porque não possuem terras suficientes para fazer suas moradias nas aldeias, afirmando que “os índios de hoje em dia são mais sofisticados, moram em casas e possuem automóveis” (2016); ou ainda “pois nesses últimos tempos os índios evoluíram muito como já vestem roupas normais e casas normais” (2016). Apesar de apresentarem respostas negando que os indígenas vivem em ocas, os alunos demonstram a ideia de índios em estágios de evolução, não compreendendo a historicidade desses povos e seu processo de transformações culturais, como se não pudessem viver em casas normais, na condição de indígena, porque “nem todos os índios do Brasil moram em ocas, alguns moram até mesmo em residências, em cidades pelo Brasil” (2017).

2.2 O planejamento, a elaboração e a realização das oficinas

O resultado das sondagens serviu com parâmetro para a organização das oficinas. Como afirmam Moreira e Vasconcelos (2007), a experiência do aluno é um conhecimento assistemático que precisa ser considerado pela escola e pelos professores, mas tão somente como um ponto de partida, não ficando apenas em suas meras reproduções, mas estabelecendo propostas pedagógicas que sistematizem as informações dos alunos e que possibilitem a compreensão de conceitos e dos conteúdos históricos.

Diante disso, os acadêmicos de história elaboraram oficinas, sob a coordenação do professor responsável pelo Projeto de Extensão.

É importante destacar a integração das disciplinas História e Cultura Indígena, Metodologia e Didática do Ensino de História e Estágio Supervisionado no Ensino Médio, todas presentes na grade curricular do quarto ano de Licenciatura em História da Unespar – *Campus* de Paranaíba. Isto colaborou para a confecção do material didático utilizado nas oficinas, embasado pelo uso de diferentes linguagens para o ensino de História, como a história oral e local, imagens, vídeos, fotos, músicas, mapas, cultura material etc.

Dessa forma, foram utilizados dados demográficos da microrregião de Paranaíba, demonstrando o número de indígenas autodeclarados presentes em cada município, conforme dados do IBGE (2010), além da demografia indígena no Brasil desde o período colonial até os dias atuais. Também os dados arqueológicos daquela microrregião, com fotos e alguns objetos da cultura material indígena encontrados nas margens dos rios Ivaí, Paraná e Parapanema e seus afluentes, evidenciando a presença indígena na região há pelo menos 8 mil anos, conforme estudos de Novak e Mota (2008) e Noelli (1999). Dados linguísticos foram importantes para mostrar a influência indígena nos nomes dos rios, localidades e municípios, como Ivaí, Paranaíba, Mandaguaçu etc. destacando os seus significados na língua Guarani. Além disso, dados etnográficos obtidos nas visitas à Terra Indígena Apucarantina, situada no município de Tamarana – Pr, demonstrando aos acadêmicos a forma de vida indígena, suas casas, danças e músicas, sua organização política e social, especialmente, sua historicidade, tão importante para a confecção do material utilizado nas oficinas.

Primou-se em exemplificar os conteúdos com a história das etnias indígenas presentes no Paraná: Kaingang, Guarani e Xetá. Seus alfabetos na língua materna, a drástica redução de seus territórios e a localização atual das Terras Indígenas no Paraná, a luta por novas demarcações de terras, o trabalho com o artesanato e outras atividades, a educação escolar indígena, o estudo nas universidades, a etnia e a origem das famílias indígenas presentes nos espaços urbanos de Paranaíba. Além disso, alguns vídeos gravados por indígenas, disponíveis na internet, e a utilização de músicas como “Índios” da banda Legião Urbana, “Um Índio”

de Caetano Veloso e “Eju Orendive” do grupo de Rap Guarani-Kaiowá do Mato Grosso do Sul, dinamizaram as oficinas, influenciando a participação dos alunos. O trabalho com os conceitos foi fundamental para sistematizar o conhecimento prévio dos alunos, apontado nas sondagens, como a equivocada ideia de tribo e o aprofundamento quanto aos termos cultura, evolução, civilização, identidade, índios, povos indígenas, entre outros.

Em 2016, as oficinas contaram com a participação de aproximadamente 500 alunos do Ensino Médio, além da presença de professores e pedagogas. Também foi organizada uma palestra sobre História e Cultura Indígena a todos os professores e funcionários dos colégios durante um dia de formação pedagógica. Em 2017, em torno de 330 alunos do primeiro ano do Ensino Médio estiveram presentes nas oficinas. Estas tiveram uma duração média de 150 minutos, necessitando do uso das diferentes linguagens citadas, para assegurar a atenção e a participação dos alunos. Obviamente, alguns problemas ocorreram no decorrer das oficinas, até porque, em alguns casos, havia a presença de 100 alunos, em espaços não tão confortáveis para a sua realização. Entretanto, de uma forma geral, os alunos foram atenciosos e participativos, muito em virtude da forma como foram planejadas as oficinas, com todo empenho dos acadêmicos de História da Unespar – *Campus* de Paranavaí.

Ao final das oficinas foram entregues as mesmas questões da sondagem, uma para cada aluno, para responderem e devolver à equipe organizadora. Em alguns casos, as questões foram levadas até a sala de aula, aguardando o término do intervalo, sendo, após, entregues aos acadêmicos. Os resultados, apresentados na Tabela 2, são considerados satisfatórios, evidenciando a importância da aproximação universidade e escola para a produção do conhecimento histórico, com o envolvimento dos estagiários, promovendo a relação teoria e prática e a integração entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial dos professores de história.

Tabela 2: Dados do Questionário sobre História e Cultura Indígena após as Oficinas

Questões Respostas	2016		2017	
	Sim	Não	Sim	Não
Os índios do Brasil estão acabando?	18,4%	81,6%	14,2%	85,8%
O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?	5,7%	94,3%	0	100%
Os índios são preguiçosos e primitivos?	8,5%	91,5%	2,5%	97,5%
No Brasil tem muita terra para pouco índio?	9,6%	90,4%	13,9%	86,1%
Os índios do Brasil falam Tupi guarani?	29,1%	70,9%	25,2%	74,8%
Os índios do Brasil vivem em ocas?	15,3%	84,7%	11,1%	88,9%

Fonte: Elaborada pelos autores.

A análise das respostas após as oficinas demonstra uma mudança considerável no entendimento dos alunos quanto à temática História e Cultura Indígena. Não apenas em virtude das alterações entre os percentuais de “sim” e “não”, comparados com a Tabela 1, mas também pela argumentação dos alunos, cujas justificativas foram mais elaboradas, expondo o aprendizado durante a realização das oficinas.

No tocante ao tema se os indígenas estão acabando, os alunos citaram o crescimento demográfico considerável nos últimos anos, com o reconhecimento da identidade indígena, ganhando espaço na sociedade, vivendo também nas cidades e conquistando direitos. Dessa forma, muitas respostas passaram pela ideia do reconhecimento indígena por suas identidades: “porque nos dias de hoje vários índios estão assumindo a sua origem indígena” (2017);²⁴ e “na palestra aprendi que houve uma época em que eles não se auto declaravam indígenas por medo. Agora estão cada vez mais entre nós, agora tem orgulho de serem indígenas e descendentes” (2016).

24 Da mesma forma que as sondagens, as respostas dos questionários são utilizadas no texto sem a identificação do aluno e do colégio, constando apenas o ano. Nas referências elas estão em Questionário, Q2016 e Q2017.

Outras respostas usaram os dados apresentados nas oficinas para justificar o aumento demográfico na população indígena: “atualmente temos 970.000 indígenas no Brasil, 60% estão em áreas rurais. De 1957 para cá a população indígena vem crescendo bastante. Hoje podemos encontrar cerca de 73 indígenas em Paranavaí-Pr” (2016); “pois eles estão entre a gente, mesmo a sociedade não percebendo tanto a presença dos índios. Estudos comprovam que a população indígena vem crescendo nas últimas décadas” (2016); e “após a palestra que tivemos sobre esse tema, eu descobri que a população indígena nunca esteve em constante crescimento como agora. Portanto, os índios não estão acabando” (2016).

A resposta “não, pois quase não ouvimos falar sobre eles por isso parece que eles estão se acabando, mas ao contrário do que pensamos eles estão aumentando cada vez mais” (2016), evidencia o pouco contato dos alunos com a temática indígena, exigindo reflexões sobre os limites e as dificuldades para a concretização da Lei 11.645/2008, que completa seu primeiro decênio.

Alguns alunos que ainda responderam “sim” à questão “Os índios do Brasil estão acabando?” concentraram suas justificativas no desrespeito da sociedade não-indígena para com os indígenas, sobretudo, quanto aos seus territórios, “porque a sociedade está destruindo a cultura deles e tomando a terra, alguns são mortos por fazendeiros que querem a terra deles” (2016).

A questão “O índio verdadeiro é o que vive pelado na floresta?” apresentou respostas muito próximas aos conteúdos trabalhados nas oficinas, atingindo, em 2017, 100% de “não”, com justificativas de que a vestimenta não muda o que é o indígena, porque a cultura é dinâmica, ocorrem mudanças de hábitos, não precisando morar em floresta e viver pelado para ser considerado um índio, mas também presentes nas cidades, estudando, com variadas roupas, celulares, carros etc. “Hoje em dia não podemos ter mais esta visão em que o índio vive pelado na floresta, eles vivem no nosso meio também e nem por isso deixam de ser indígenas porque a origem deles é essa independente do que eles usam ou não” (2016); “o índio verdadeiro é aquele que segue as suas etnias, culturas. O índio verdadeiro é aquilo que eles são, e não o que

as emissoras transmitem na novela (que representam índios como eles acham que é)” (2017); “pois não precisa estar pelado pra ser um índio verdadeiro ele pode estar vestido, pode ter um carro, pode ter tudo, sem deixar de ser o que é” (2017).

Com relação ao questionamento sobre os indígenas serem preguiçosos ou primitivos, a grande maioria dos alunos respondeu que “não”, citando os trabalhos com os artesanatos, a produção de alimentos nas aldeias, as diferentes funções que os indígenas já vêm exercendo em nossa sociedade e nas próprias Terras Indígenas, a organização do trabalho nas comunidades e famílias indígenas, a lógica diferenciada de trabalho entre os não indígenas e indígenas, além de mencionarem a medicina e a escola indígena, citando que as crianças são bilíngues: “não são, e nunca foram desde pequenos aprendem a trabalhar e fazem artesanato etc e não são primitivos estão cada vez mais se adaptando a cidade usando coisas tecnológicas e outras” (2017).

Eu tinha uma opinião que os índios eram preguiçosos e primitivos, mas a aula que tivemos pode mudar isso, os índios não são preguiçosos, pois eles trabalham para sua sobrevivência, nas suas terras, construindo suas casas. Tem vários índios que são formandos em direito, medicina, alguns são professores e outras coisas além. Os índios não são primitivos, eles evoluíram muito, teve que trabalhar na cidade, porque eles tem muitas necessidades na tribo (2016).

Apesar do uso do termo “tribo” e do conceito de “evolução”, essa resposta demonstra uma mudança no entendimento do aluno, após as oficinas, evidenciando a compreensão da historicidade e da forma de vida dos povos indígenas no Brasil. Outras respostas também caminharam nesse sentido: “não, porque eles têm sua cultura e seus trabalhos e mesmo assim continuam inovando e se reinventando, mesmo com a modernidade” (2016). Obviamente que a oficina não dá conta de todos os conteúdos e conceitos para sistematizar o conhecimento prévio dos alunos, mas sem dúvida colaborou para um estranhamento naquilo que eles sabiam sobre História e Cultura Indígena, passando a ver com outros olhos qualquer informação, notícia e comentário sobre essa temática,

assim como, ver de maneira diferente os indígenas presentes em sua cidade.

No que tange à questão “No Brasil tem muita terra para pouco índio?”, a grande maioria dos alunos respondeu que “não”, argumentando sobre a concentração fundiária no país, com muita terra para poucos proprietários, que invadem os territórios indígenas, ameaçam e expulsam os índios, com o apoio do poder político e muitas vezes da própria justiça. “Na minha opinião tem pouca terra, pois os índios são muitos e muitos, e eles tem muita pouca terra e ainda o que tem os agricultores roubam um pouco e ficam ameaçando para sair de seu espaço” (2016); “pelo contrário cada vez mais os índios vem perdendo seus direitos, e passam a ter que se mudar, muitas vezes por uma necessidade” (2017).

As respostas mesclaram os conteúdos presentes nas oficinas com as frequentes notícias de invasão, despejo e mortes de indígenas na atualidade, em confrontos com fazendeiros: “não, porque os fazendeiros estão querendo ocupar todo o espaço que eles possuem, pois onde eles moram o espaço é bom, preservado, etc.” (2016). Posturas pertinentes e críticas caracterizaram muitas respostas: “na verdade tem pouca terra para muito índio porque o governo estão tirando a terra deles. E quando dão essas terras eles não podem mexer ou mudar alguma coisa” (2017); e “na verdade tem muita terra para pouco agricultor, que estão tomando cada vez mais a terra indígena” (2017).

A questão “Os índios do Brasil falam Tupi-Guarani?” apresentou as respostas mais ambíguas, porque parece não ter ficado claro que Tupi é um tronco linguístico, ao qual pertence a língua Guarani. Dessa forma, houve o reconhecimento por parte dos alunos da variedade de línguas dos povos indígenas do Brasil, mas com a confusão, em muitas respostas, de que Tupi também se refere a uma língua falada pelos indígenas, como por exemplo, “eles falam tupi guarani, entre várias outras línguas diferentes, porque existem mais de 200 línguas diferentes” (2017); ou ainda, “não, pois existe várias línguas indígenas por aí, e o tupi guarani não é a única” (2016); assim como, “sim, eles falam, mas, não só o tupi guarani. O tupi guarani é um tronco linguístico, ele auxiliou na formação das diversas outras 270 línguas” (2016). E para completar esse assunto: “não só o tupi

guarani, eles falam muitas línguas (mais de 200), porém o tupi guarani foi a que mais ficou conhecida pelo homem branco, e por isso se criou o ‘mito’ que essa é a única língua falada pelos índios” (2016).

Por último, o tema sobre as moradias dos indígenas, se vivem em ocas:

Infelizmente, grande parte da sociedade ainda tem a linha de pensamento retrógrada em relação aos índios. A imagem do índio ainda é aquela do “homem despido que vive em ocas”. Com a evolução das sociedades, os índios também evoluíram, hoje vivem em casas de alvenaria, buscam uma educação de qualidade, um curso superior, são hoje professores, engenheiros, médicos, agricultores e políticos. Ou seja, os índios hoje evoluíram como qualquer outra pessoa, e não vivem mais em ocas (2016).

Apesar do cuidado necessário com o termo “evolução”, a resposta do aluno demonstra o indígena em ação, enquanto sujeito histórico, que passa por transformações, fruto das dinâmicas culturais, promovidas pelos diferentes contextos históricos vivenciados por cada etnia. Outras justificativas corroboram com esta análise: “não, eles não vivem em ocas. Assim como nós procuramos melhorias para nossas vidas eles também procuram melhorar seu modo de vida. Hoje muitos já vivem em casas de material, ou até mesmo de madeira assim como nós” (2016); ou ainda, “os índios vive como qualquer outra pessoa, trabalha, faz faculdade, alguns até já concluiu. O pensamento das pessoas tem que ser mudado, índios não vive em ocas, índios vive em cidades como qualquer outra pessoa” (2016); além de compreender a necessidade de sair das aldeias e procurar as cidade, porque “eles vivem na cidade e onde querem, moram onde lhe faz bem, e onde eles consigam suprir necessidades do dia-a-dia” (2017).

Algumas tribos indígenas viviam isoladamente podem sim morar em ocas, porém atualmente vemos muitos indígenas na área urbana, morando em casas, prédios, barracas, como quiserem e mesmo assim continuam com sua grandiosa cultura (2017).

Não, pelo fato de serem índios não quer dizer que eles tem de viver em ocas, hoje em dia com a desmatção de floresta, os índios vão para as cidades em busca

de melhorias e conseguem abrigos oferecidos pelo governo e centro e parques de apoio ao índio, alguns vive na rua mais dormem em locais destinados a eles e muitos ganham casas do governo, então isso diz que uma boa parte vive em ocas e outra parte não (2017).

As respostas dos alunos, após as oficinas, evidenciam uma postura mais crítica e reflexiva em relação aos temas abordados, pertinentes à História e Cultura Indígena, se aproximando da realidade e da historicidade das etnias presentes no Brasil. Obviamente que este Projeto de Extensão, por si só, devido a sua curta duração e limitações, não deu conta de abordar todas as Histórias e Culturas Indígenas e desconstruir todos os estereótipos e mitos ainda presentes na sociedade brasileira em relação aos índios do Brasil.

Entretanto, esse tipo de proposta de extensão é uma possibilidade de colaborar para a efetivação da Lei 11.645/2008, auxiliando as escolas quanto ao ensino de História e Cultura Indígena, que possam dar maior visibilidade aos povos indígenas do Brasil, demonstrando a expropriação de seus territórios ao longo do processo colonizador, mas não apenas com um olhar vitimizador sobre eles, como simples “pobres coitados”, mas revelar o protagonismo indígena, em toda a história do país e na atualidade, para que os índios ocupem o palco da história, como enfatiza Almeida (2010), evidenciando suas historicidades, suas ações e suas relações com outros sujeitos históricos, como salienta Oliveira (2016).

Considerações Finais

O Projeto de Extensão “Aproximando universidade/escola e teoria/prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio” se mostrou muito eficaz durante os dois anos de sua realização. Primeiramente, desenvolveu um espaço de promoção e articulação entre os conteúdos teórico-metodológicos ensinados/aprendidos durante o Curso de Licenciatura em História, com a realidade de ensino da educação escolar, reduzindo as distâncias que separam a teoria da prática, contribuindo para a formação dos futuros professores e historiadores.

Em segundo, integrou pesquisa/ensino/extensão, aproximando o conhecimento acadêmico e escolar, estreitando as relações entre universidade e escola, abrindo a possibilidade da construção de um conhecimento histórico em conjunto, neste caso específico, sobre a temática História e Cultura Indígena.

Por último, principal foco do projeto, auxiliou no combate aos preconceitos e na desconstrução de mitos e estereótipos existentes em relação aos indígenas do Brasil, trazendo a historicidade desses povos e a compreensão da sua diversidade cultural, colaborando no atendimento ao disposto pela Lei 11.645/2008. A realização de oficinas nos colégios públicos de Paranavaí-Pr foi de grande valia, uma vez que muitas famílias indígenas se encontram presentes nos espaços urbanos dessa cidade, vendendo seus artesanatos, como forma de sobrevivência, dada às condições de miserabilidade que se encontram em suas Terras Indígenas, sendo, muitas vezes, vistas de forma preconceituosa pela maior parte dos moradores daquela cidade, devido à falta de conhecimento sobre História e Cultura Indígena.

Dessa forma, o Projeto de Extensão contribuiu para gerar nos alunos um novo olhar sobre os indígenas, suas histórias e suas culturas. Um primeiro passo para a mudança de uma realidade marcada pela intolerância, preconceito, ignorância e violência contra os povos indígenas no Brasil. Que novas propostas semelhantes a esta aqui apresentada possam se multiplicar pelas universidades e escolas do país e que se cumpra a função social da história, dos historiadores e do conhecimento histórico.

Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida. Et. Al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21 a 39.

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

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena. In.: ABREU, Martha. SOIHER, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro. Casa da Palavra, 2003. p. 27 a 37.

BARCA, Isabel. Educação histórica e história da educação. In.: NUNES, João Paulo Avelãs; FREIRE, Américo (Coord.). **Historiografias portuguesas e brasileiras no século XX: olhares cruzados**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 329-330.

COELHO, Mauro Cezar. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei nº 10.638/2003. In.: MAGALHÃES, Helena Rocha Marcelo. Et. Al. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 283 a 305.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida. Et. Al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 81 a 95.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 7ª Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba: Ibpex, 2007.

NOELLI, Francisco Silva. **A ocupação humana na região sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000**. Revista USP, n.44. 1999. p 218-269.

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

NOVAK, Éder da Silva & MOTA, Lúcio Tadeu. **Os Kaingang do vale do rio Itaipó – PR: história e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008. 190p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida. Et. Al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 306 a 321.

QUESTIONÁRIO. **Projeto de extensão – Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio**. UNESPAR – Campus de Paranavaí, Q2016-Q2017.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: Um histórico de mobilizações e conquistas. In.: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.) **A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 101 a 136.

SILVA, , Giovani José da. Ensino de História Indígena. In.: WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.) **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 21 a 46.

SONDAGEM. Projeto de extensão – **Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio**. UNESPAR – Campus de Paranavaí, S2016-S2017.

DESAFIOS E CONQUISTAS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A REPRESENTAÇÃO NEGRA NAS ICONOGRAFIAS E GRAFITES

EULÁLIA MARIA A DE MORAES²⁵

ANA PAULA DE SOUZA²⁶

Resumo: A aprovação da Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluiu-se no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História Africana e Cultura Afro-brasileira” assinalando intenções de superação do racismo. Dessa forma, buscando mudanças nas práticas historicamente construídas, apresentamos reflexões acerca da diversidade no ensino de História para a Educação Básica. O objetivo realizou-se a partir da análise de Fontes documentais de dois períodos: 1) As iconografias, do século XIX, de Johan Moritz Rugendas (1822-1825) e Jean-Baptiste Debret (1816- 1831) – que estiveram no Brasil retratando natureza, povos, costumes e cotidiano de homens e de mulheres escravos ou forros. 2) Os grafites contemporâneos de representação afro-brasileira – expressões de arte que se inscrevem nas ruas, nos edifícios, nos viadutos e metrô das metrópoles brasileira. Com base na fundamentação teórica dos elementos constitutivos da Cultura Africana, buscamos a compreensão das linguagens e expressões culturais da nossa sociedade na arte, componente metodológico para a abordagem da História. Ao historicizar e ao problematizar noções de cultura, arte popular e/ou erudita, refletimos sobre os entrelaçamentos dos usos populares, cultos massivos ou recepção e apropriação simbólica. Desde o processo de colonização, quando à tríade, Europa, África e América se encontraram, diferentes culturas, diferentes etnias foram absorvidas e apresentaram a maior expressão de latinidade: a Miscigenação. Nesse aspecto, os grafites de representação afrodescendentes colorem as ruas e fortalecem o

25 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Paranavaí; membro permanente do Mestrado Profissional em História – ProffHistória, campus de Campo Mourão; Graduada em História e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: eulaliamoraes@hotmail.com

26 Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Paranavaí; desenvolve projeto de pesquisa em Iniciação Científica (Pic); Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: anaa.paulaa.79@gmail.com

movimento negro da atualidade.

Palavras-Chave: Lei nº 10.639/03; Ensino de História; Iconografia do Século XIX; Grafites do Século XXI.

Challenges and achievements in History Teaching for Basic Education: the Afro-Brazilian culture and the black representation in iconography and graphite

Abstract: The approval of the law 10.639/03 changed the guidelines law and national base education, including in the official curriculum the mandatory thematic “African History and Afro-Brazilian Culture” pointing out intentions to overcome racism. Therefore, seeking out changes in historically constructed practices, we present reflections on diversity in the teaching of History for Basic Education. The objective was accomplished through analysis of documentary sources of two periods: 1. The 19th-century iconographies of Johan Moritz Rugendas (1822-1825) and Jean-Baptiste Debret (1816-1831) - that was in Brazil picturing nature, nation, daily life of male and female slaves. 2. The graffiti, whose Afro-Brazilian representation are expressions of art that are inscribed on the streets, in buildings, in viaducts and brazilians metropolis subway. Based on the theoretical basis of the constituent elements of African Culture, we seek to understand languages and cultural expressions of our society in art, methodological component for history’s approach. By historicizing and problematizing cultural notions, popular and / or erudite art we reflect on the intertwining of popular uses, mass cults, or symbolic reception and appropriation. Since the colonization process, when the Europe, Africa and America triad met themselves, different cultures and ethnicities were absorbed and presented the greatest “latinity” expression: Miscegenation. As a result, Afrodescendent graffiti adorns the streets and strengthens today’s black movement.

Keywords: Law 10.639/03; History teaching; 19th Century Iconography; 21st Century Graffiti

Introdução

Este trabalho tem como justificativa a aplicação da Lei 10.639/03 que sancionada em 2003 altera a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, instituindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História Africana e Cultura Afro-brasileira” para instituições pública ou privada. As medidas impostas pela Lei são de suma importância para o (re)conhecimento e valorização da herança cultural africana, participe na formação da sociedade brasileira, desde os primeiros séculos de colonização, com a chegada dos africanos como mão de obra escrava. Nesse sentido, a Lei 10.639/03, em aplicação, oferece novas reflexões, propõe revisão historiográfica para os livros didáticos e lança um grande desafio para os cursos de licenciatura em geral: desvendar o percurso histórico brasileiro com novos sujeitos que compõe a história africana e afro-brasileira.

As transformações políticas e sociais de uma nação coloca em xeque velhos modelos interpretativos da História. Pesquisas/pesquisadores mudam suas diretrizes de trabalho; questões contemporâneas ganham notoriedade. No caso da realidade social brasileira, proscritos reivindicaram voz e lugar na História. Novos temas e objetos são identificados como possibilidades interpretativas e sugerem o repensar dos conceitos com questionamento nas abordagens. Nesse aspecto, a História busca novas metodologias e se valerá da interdisciplinaridade (LE GOFF & NORA, 1976).

O que propomos narrar são experiências docentes que envolvem acadêmicos, coordenadores e supervisores que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no Curso de História da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/ Campus de Paranavaí com o subprojeto Pibid “História da África e da Cultura Afro Brasileira: conhecendo nossas raízes” no período de 2013 a 2017. O subprojeto Pibid envolveu acadêmicos do curso de licenciatura em História como bolsista (ID), tendo nos colégios públicos escolas parceiras, instituições de Educação Básica de ensino público. Foi com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Curitiba – do Município de Paranavaí/ Paraná – que traçamos objetivos, desenvolvemos planos de aula e

oficinas, apresentando propostas inovadoras para os estudos de História, utilizando iconografias do século XIX e artes de rua contemporâneas (grafites) como fonte documental; foi com esse público que avaliamos a aplicabilidade da produção do conhecimento aliando-a à práxis, inovamos na metodologia e tecemos as nossas Considerações Finais.

Os objetivos, a aplicabilidade da pesquisa e a produção do conhecimento em simultaneidade foi direcionado pelo estudo da História na perspectiva do campo teórico da Nova História Cultural²⁷. Tal perspectiva nos permitiu uma análise mais detida da condição social do afrodescendente em dois espaços temporais – século XIX e a nossa atualidade. Apoiamo-nos na crítica de Eni de Mesquita Samara e Ismênia Silveira Truzzi Tupy sobre a dependência do pesquisador no que se refere à organização e à disponibilidade do acervo documental para assegurar condições de trabalho. As pesquisadoras afirmam que “a disponibilidade e organização documental” não é mais uma verdade absoluta, pois “os documentos que fundamentam os estudos históricos assumem, hoje, as formas mais diversas, abordam diferentes conteúdos e podem ser encontrados em lugares os mais variados”. Uma grande quantidade de registros estão à disposição do historiador; pesquisar um determinado tema nos coloca em contato com informações de variadas Fontes, a exemplo das fotografias, dos filmes, dos documentários, da internet, dos jornais, dos livros, das revistas, das iconografias, da grafiteagem, da arte de modo geral. Logo, “diferente do passado, a democratização do conhecimento incentiva uma rica discussão sobre a definição de documento, permitindo afirmar que a pesquisa histórica não se restringe ao espaço especializado do arquivo textual” (SAMARA & TUPY, 2010, p. 67- 68).

Para a análise, em questão, consideramos as grandes discussões que perpassam todos os dias (do século XXI), a condição e a sujeição do negro, em especial a mulher negra e/ou afrodescendente na nossa

27 Esclarecemos algumas diferenças que durante longo tempo sugeriram uma História da Cultura de concepção elitista, em cujas manifestações variantes das artes, da literatura e de outras expressões artística sempre foram reconhecidas dentro das manifestações tidas como nobres. Sobre a História Cultural ou Nova História Cultural, assinalamos sua inclinação “pelas manifestações de massas anônimas: as festas, os motins, as crenças heterodoxas (...), uma afeição pelo informal e sobretudo pelo popular” (ABREU & SOIHET, 2003, p. 11), sem contudo desconsiderar as expressões culturais dos segmentos letrados.

sociedade: enquanto nas escolas os educadores considerarem que discutir questões raciais não é tarefa educacional – relegando as questões culturais ao campo do exotismo –, continuaremos inaptos à compreensão sobre o que fundamenta a formação histórica de uma sociedade.

Professores confundem a autonomia profissional quando “fecham os olhos” às expressões de preconceitos das meninas(os) brancas(os) adjetivando as(os) colegas negras(os); comportamentos omissos são frequentemente narrados. Observando que as crianças levam para a escola preconceitos, valores equivocados, como constructo de sua educação doméstica é dever da escola fazê-los refletir sobre o respeito às diferenças, educá-los para a cidadania; flexibilizar o tempo escolar proposto pela LDB para momentos participativos, trazendo para o debate questões do cotidiano negro presente no século XIX (escravidão) e XXI (atualidade social de políticas públicas). A desmistificação da ideia de subserviência historicamente construída e as novas asserções a respeito da resistência que atravessou os séculos de escravidão são um convite à autoestima e ao rompimento com os padrões estereotipados de beleza e de arte. Deve-se propor o debate que revela uma cultura africana resistente que, obstinadamente, manteve seus valores por séculos de colonização branca.

Nesse caso, o debate proposto resultou de uma análise das Fontes documentais produzidas por dois artistas europeus do século XIX – as representações iconográficas de mulheres negras, no contexto da escravidão, de Jean-Baptiste Debret²⁸ e de Johann Moritz Rugendas²⁹, – e

28 O francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848), chegou ao Brasil em 1817, compondo a Missão Artística Francesa e aqui permaneceu até 1831. Considerado um cenógrafo das festas da corte no Brasil, sem sua iconografias retratando o cotidiano das ruas do Rio de Janeiro não teríamos a construção desse imaginário de um Império europeu/português exilado na colônia da América; um retrato dos costumes da sociedade brasileira do século XIX. O trabalho de Debret é bastante conhecido pela frequência com que vem à público; utilizado como fonte visual, suas iconografias estão presentes em variadas abordagens do século XIX, das ilustrações de capas e conteúdo dos livros didáticos às alegorias carnavalescas sobre a escravidão (DEBRET, vol. 2, 1971).

29 Johann Moritz Rugendas (1802- 1858), natural da cidade de Augsburg, na Alemanha, chegou ao Brasil em 1821 como artista integrante da missão do barão de Georg Heinrich von Langsdorff. Quando se trata da representação visual da América Latina no século XIX, não se pode deixar de mencionar “João Maurício Rugendas”, ainda que não seja o primeiro ou último pintor desenhista europeu a percorrer esse continente. A documentação escrita por Rugendas é considerada escassa, os textos que acompanham as litografias da obra Viagem pitoresca através do Brasil é colocada em dúvida por pesquisadores (DIENER & COSTA, 1999). Sua coleção de desenhos sobre tipos, costumes, paisagens, flora e fauna das diversas regiões do Brasil representam materiais de fundamental importância para

a arte de rua contemporânea, o grafite, aquele que mais especificamente expressa a representatividade afrodescendente do(a) artista negro(a) e a mensagem que a arte propõe. Refletindo as questões proposta para o ensino de História, justificadas pela exigência da Lei 10.639/03, objetivamos apresentar a resistência da mulher afro-brasileira em dois períodos: no século XIX e na atualidade.

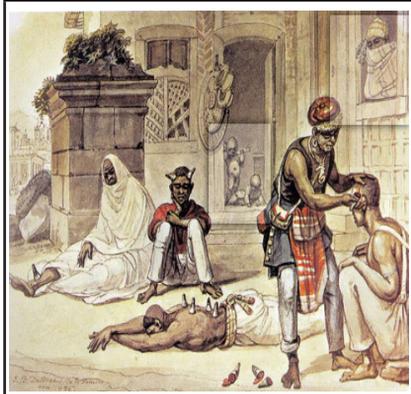
O Ensino de História, o Livro Didático e as Iconografias do Século XIX

Na busca por uma metodologia de pesquisa que nos permitisse o uso das iconografias e da arte de modo geral, como fonte documental para o ensino de História, na educação Básica, observamos que as imagens estão presentes, abundantemente, nos livros didáticos de História para diferentes espaços e temporalidades, com as mais diversas finalidades.

No que diz respeito à representação do negro, as iconografias mais utilizadas são as de Jean-Baptiste Debret e de Johann Moritz Rugendas, ambos artistas do século XIX. Nos livros didáticos produzidos no período que antecede o ano de 2003, as iconografias apresentadas reafirmam uma submissão da senzala à casa grande, uma vez que os negros são representados na condição de mártires, sofredores e cativos (FREIRE, 2004). Após a Lei 10.639/03, a produção dos livros didáticos dispõem uma nova distribuição iconográfica para a figura do negro o que nos permite uma análise mais plural; as atitudes retratadas nas representações iconográficas permitem uma visibilidade que os concebem donos de sua própria história com atitudes de maior resistência às imposições do colonizador. A ampla divulgação de imagens icônicas, como o “Navio Negreiro” (1830), de J. M. Rugendas – representação do épico poema de Castro Alves – e o “Escravo no Tronco” (1835) de J. B. Debret, conferem materialidade a um imaginário afrodescendente submetido à escravidão de forma pacífica, sem atitudes contestatórias. As frequentes imagens dos castigos imputados aos escravos, amarrados a pelourinhos nas praças ou sendo punidos por feitores em público, estampadas nos livros educacionais, não deixam margem à dúvidas sobre a forma equivocada com que a historiografia do passado abordou as questões da escravidão.

o estudo da sociedade em construção (RUGENDAS, 1953).

As recentes edições de livros didáticos de História do Brasil, embora apresentem tímidos acréscimos, traçam alguns paralelos das iconografias do período escravistas que nos permitem releituras, a exemplo, das obras de J. B. Debret, que registram cotidiano, como: “Barbeiros ambulantes” (1834), “Cirurgião negro colocando ventosas” (1834), “Negras vendendo arruda”, “Negras livres vivendo de suas atividades” (1834-39). De J. M. Rugendas temos: a “Dança de Capoeira” (1834) com representação dos batuques e lundus e a “Moradia dos escravos” (1835), ambas, também, nos remetem às informações sobre resistência e privacidade doméstica (PELLEGRINE et al., 2016). Trata-se de imagens que nos permite questionar a ideia de uma sociedade com apenas duas estratificações sociais: senhores e escravos. As iconografias revelam pluralidade de representações no cotidiano da sociedade colonial e imperial o que nos possibilita rever a dualidade “casa grande & senzala”. As imagens mencionadas nos revelam negros(as) escravos(as) de ganho ou forros executando trabalhos urbano em público; ofícios nas mais diversas áreas, incluindo o conhecimento das técnicas da medicina.

<p>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, Jean Baptiste Debret – Barbeiros Ambulante e Cirurgião Negro colocando Ventosas, 1826 – Domínio Público.</p>	<p>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, Jean Baptiste Debret – Negras Vendedoras de Arruda (1834-39) – Domínio Público</p>
 <p>This illustration depicts a public scene in colonial Brazil. In the center, a Black man, likely a barber or surgeon, is performing a procedure on a white man's head. To the left, another Black man sits on the ground, and a white man in a turban sits nearby. In the foreground, a man lies on the ground, possibly a patient or a person of interest. The background shows a building with classical architectural elements.</p>	 <p>This illustration shows four Black women standing in a public square or street. They are dressed in traditional colonial attire, including long dresses and headwraps. One woman is carrying a large basket on her head, and another is holding a tray. They appear to be engaged in a transaction or selling goods, as mentioned in the caption as 'Negras Vendedoras de Arruda'.</p>

O livro analisado mais detidamente foi utilizado pela turma de 8º ano/2017, de Ensino Fundamental, turma na qual aplicou-se as oficinas. O livro didático que dirige os estudos da disciplina de História é

da coleção “Vontade de Saber” dos autores Marcos Pellegrine, Adriana Dias e Keila Guinberg (2016). Neste livro a abordagem sobre a história do negro na sociedade brasileira se inicia a partir do capítulo intitulado “A independência do Brasil”, capítulo em que J. B. Debret é reconhecido como pintor do cotidiano e nas cenas retratadas é possível esquadrihar a sociedade do período Imperial no Brasil. O livro, em especial, permite ao professor pesquisar mais detidamente as iconografias com resultados reveladores a serem apresentados para o aluno sobre o cotidiano do período de escravidão, assim como, acrescentar novas iconografias. Não se trata de analisar apenas a presença dos negros, mas sobretudo a representação de mulheres e de crianças como partícipes do movimento social, cultural e econômico do período, resultando em uma leitura de imagem na qual o aluno afrodescendente poderá identificar-se como sujeito da história (PELLEGRINE et al., 2016).

A partir desse capítulo, podemos observar uma discussão que se refere à resistência negra e ao papel que coube ao negro nessa resistência. O primeiro tópico a abordar a resistência do escravo refere-se ao “Levante do Malês”. No planejamento metodológico para as iconografias, destacamos no livro didático as iconografias que retratam o século XIX com a presença de mulheres negras, nesse caso, a representação de mulheres das etnias Mina, Monjolo e Benguela ficou por conta do artista J. M. Rugendas.

Voyage pittoresque ou Brésil, Johann Moritz Rugendas – Nègre & Nègresse dans une plantation, 1835 – Domínio Público



Voyage pittoresque ou Brésil, Johann Moritz Rugendas – Etnias Cabinda, Quiloa, Rebolla, Mina, 1830 – Domínio Público



Outro momento em que a mulher escrava aparece representada, no livro didático de História, da coleção “Vontade de Saber”, foi por intermédio de uma negra que viveu no século XIX, de nome Emerenciana. Nesse tópico, a escrava africana ou afrodescendente é retratada e narrada como mulher negra que lutou pelos seus direitos; atuou de forma a subverter as regras impostas para a sua época com atuação de fundamental importância para o “Levante do Malês”. Um ponto importante a ser destacado é o uso das imagens como atividade de interpretação da sociedade da época e, nesse caso, o livro recorreu em maior número de vezes às iconografias de J. B. Debret. Aparecem no livro didático, em análise, vários tópicos direcionados à vivência negra e suas formas de resistência, listando a religião e a capoeira como tópicos que ressaltam a resistência, além do destaque às fugas e à formação dos quilombos.

Ainda sobre o livro mencionado, tecemos algumas considerações: em primeiro lugar o livro didático apresenta significativas propostas e está consideravelmente sintonizado com a Nova História

Cultural. Com apontamentos direcionados aos novos sujeitos da História, ele coloca o negro como protagonista de sua liberdade e de sua história retratando as mulheres em vários momentos históricos. Conforme já mencionamos, as iconografias de J. M. Rugendas estão em menor número do que as de J. B. Debret, já consagrado nos livros didáticos. Sobre J. M. Rugendas, a representação histórica utilizando suas iconografias estão presentes em, apenas, dois momentos: no primeiro momento é quando a obra faz referência às etnias africanas; em outro momento é quando se refere à capoeira como atividade dos escravos relacionando-a à forma de resistência. Sobre a resistência da mulher negra, não há uma representação específica, mas é possível observá-la como presença incontestável nas iconografias que retratam o cotidiano (PELLEGRINE et al., 2016).

As mulheres negras representadas nas iconografias do século XIX estão adornadas com os adereços típicos das regionalidades africanas de suas origens. Apresentam-se com vestuários e com turbantes gelê ou com ojá³⁰ de coloridas estampas. As chamadas “pencas de balangandãs” são carregadas, nas cinturas, nos braços em forma de pulseiras (idés) ou no pescoço juntamente com outros colares de missangas, fio-de-contas, búzios ou (brajás), além dos abundantes anéis de prata.

Toda a indumentária que, juntamente com os africanos, atravessou o oceano Atlântico em direção à América colonial portuguesa, também, será reconhecida como símbolo de poder. A despeito de desembarcarem como escravos, a cultura africana ganha caráter dinâmico e adquire faculdade de “circular” como parte da formação da sociedade colonial. Não demora muito para que costumes, tradições ou valores dos africanos se tornem representações que responderão pela criação de sistemas de direitos, que os farão distintos um dos outros; o popular não se definirá pela classe social a que pertence, mas pelo uso e assimilação que dele fazem. Nas relações de negros escravos e senhores brancos, a indumentária de origem africana, em alguns momentos, definirá o status social e econômico de seus senhores, bem como dos forros. Constructos da miscigenação, os artefatos culturais (europeu, africano ou indígena)

30 “Gele” ou “Gèlé” é expressão Yorùbá para uma cobertura de tecido que as mulheres usam na cabeça, ou seja, uma espécie de indumentária feminina. Adereço que é encontrado em quase todas as culturas africanas possui função mais importante do que meramente cobrir a cabeça. Quando é acessório integrante do vestuário religioso do candomblé é chamado “torço ou ojá”.

estão carregados de significados e, por meio deles, se constrói hierarquias nas relações sociais de negros e brancos e muitos escravos delimitam espaços, ganham respeito ou temor quando se trata da expressão religiosa e/ou mística.

Para Sheila de Castro Faria (1998), as acirradas discussões historiográfica sobre a escravidão no Brasil, a despeito dos ataques mais conservadores, desempenham importante função ao reintegrarem à história do Brasil à vida dos cativos e lhes conferir certa independência de procedimentos. Se os relatórios oficiais, as narrativas dos cronistas e viajantes asseveram uma “coisificação”, do escravo, devemos considerar que eles (os escravos) não eram dirigentes de suas vidas, mas não se viam como objetos e não eram vistos dessa forma nas relações cotidianas. Assim, sem qualquer intencionalidade, as iconografias quando analisadas como Fontes documentais, são reveladoras de um cotidiano das mulheres negras dos séculos de colonização escravista, com especial atenção para o século XIX.

As imagens saem de seu papel meramente ilustrativo, adquirem função narrativa e o pesquisador dialoga com o objeto. O exame detido da composição imagética da arte nos remete ao espaço/temporal do artista, perscrutamos cada detalhe, a exemplo dos adereços femininos presentes nos balangandãs, no molho de amuletos na cintura, na abundância de anéis e nas tatuagens afrocultural que se compõem e se ombreiam com o calçado nos pés da negra vendedora ou com a saia azul de seda, parte dos costumes europeus. São informações da histórica construção das resistências definindo categorias sociais no espaço em que o escravo africano foi inserido; culturas sobreviventes, adaptáveis, sincretizadas e que se tornaram parte essencial da cultura brasileira que conhecemos hoje. Em suma, aquilo que Carlo Ginzburg definiu como sendo “por um lado dicotomia cultural, mas, por outro, circularidade, influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica” (GINZBURG, 2006, p. 13).

A Arte no Grafite Contemporâneo e o Ensino da História Cultural

Na esteira da análise das iconografias dos mencionados artistas do século XIX, algumas presente nos livros didáticos de Ensino de História do Brasil, outras apresentadas livremente de domínio público – disponíveis até mesmo em enredo carnavalesco –, o segundo momento do Ensino de “História Africana e Cultura Afro-brasileira” sancionado pela Lei 10.639/03 foi de reflexão sobre o contexto espaço/temporal do século XXI do afrodescendente. Partimos do seguinte questionamento: na sociedade brasileira da atualidade, a arte, nas suas variadas manifestações dá espaço para a negra, para o negro, na condição de arte ou de artista? Ponderamos que, artistas brasileiros do século XX, como Tarsila do Amaral (1886-1873)³¹, Di Cavalcanti (1897-1976)³² retrataram em diferentes condições sociais a figuração afrodescendente negra ou mulata, contudo são artes de pessoas brancas que retratam de forma abstrata a representação negra no Brasil. Onde a arte livremente dá contornos a representatividade negra? Na rua, no grafite³³.

O grafite, ou as grafitagens que aparecem na segunda metade do século XX, tratado por muitos como “anarquia social”, destruição moral ou vandalismo, ganhou espaço público. O grafite saiu de seu “gueto” metropolitano de origem, o metrô. Ganhou espaços nas ruas e alcançou museus de arte contemporâneas, galerias; hoje já fazem parte de coleções privadas. O grafite é a expressão de arte mais contemporânea que podemos encontrar na atualidade embora tenha surgido em 1970, nas ruas de Nova Iorque e Filadélfia – EUA. Nas décadas de 1960 e 1970, estudantes manifestavam suas ideias com pôsteres e palavras pintadas; os “estudantes franceses utilizavam com frequência uma técnica precursora do atual estêncil, a *pochoir* (palavra francesa para o grafite feito com

31 Tarsila do Amaral (1886- 1873) importante artista plástica brasileira do século XX fez parte da primeira fase do Movimento Modernista Brasileiro, reconhecida internacionalmente pelas obras: “A Negra (1923) e “Abopuru” (1928), este último inspirador do “Movimento Antropofágico”.

32 Di Cavalcanti (1897- 1976) reconhecido pintor modernista, desenhista, ilustrador, muralista e caricaturista brasileiro. Ilustre representante do modernismo, idealizou e organizou a Semana de Arte Moderna no Teatro Municipal de São Paulo (1922). Pintou elementos da realidade social brasileira retratando favelas, festas populares, o samba, o operário. Destacamos as obras: “Moleque” (1932) e “Duas Mulatas” (1962).

33 O Grafite, derivado da palavra italiana sgraffito – rabisco, ranhura -, está presente como registro da humanidade, desde os seus primórdios (GANZ, 2008).

estênceis)” (GANZ, 2008, p. 8).

No Brasil, o grafite chegou ao final da década de 1970, mais especificamente em São Paulo, e tinha como expressão maior, a crítica à repressão militar. Aquilo que inicialmente era considerado “marcas na parede” ganhou técnica, evoluiu como expressão e linguagem artística. Hoje, no Brasil, alguns artistas da grafiteagem são referência mundial; reconhecidos entre os melhores do mundo. Mais exatamente no produtivo ano de 1979 um grupo³⁴ de artistas de rua, brasileiros, objetivaram intervir na paisagem urbana, ou seja, oferecer à sociedade uma versão diferente de espaço urbano. Como primeira medida, encapuzaram estátuas de ruas que compunham tributos urbanos a fim de chamar à atenção das pessoas para obras de artes publicamente expostas e quase nunca notadas pelos transeuntes. Ainda no mesmo ano vedaram, com fitas adesivas em forma de X, as galerias de arte, deixando um recado para cada porta: “O que está dentro fica, o que está fora se expande” e a imprensa registrou os acontecimentos (GITAHY, 2012, p.53). A fina ironia, o bom humor, o sarcasmo das imagens dialogam permanentemente com os acontecimentos do país que está em cena e a criatividade artística mistura o real com o discrepante; o bizarro e o anárquico são componentes essenciais para a criatividade dos murais ou painéis contemporâneo na arte de grafitar.

Segundo Maria Helena Abadesco Cardoso (2016) e Nicholas Ganz (2008), como manifestação da arte cotidiana, ele (o grafite) está presente desde as obscuras cavernas da Pré-História. Expressão e linguagem artística, o grafite, está de alguma forma em sintonia com os registros que denunciam preconceitos e injustiças sociais; nesse sentido, os artistas apresentam/criam sua linguagem intencional para interagir com a sociedade urbana (CARDOSO, 2016). Sabe-se hoje que as figuras gravadas nas paredes das Grutas de Lascaux, na França, utilizaram técnicas e materiais como ossos ou pedras para imprimir as representações pictóricas nas paredes. Ou seja, ao utilizarem ossos furados para soprar pó colorido em volta das mãos para formar silhuetas “os primeiros homens também anteciparam a técnica do estêncil e do spray”. Na Grécia Antiga,

34 O grupo se autodenominava “3nós3” e era composto por Hudinilson Júnior, Mário Ramiro e Rafael França (GITAHY, 2012, p.52).

a arqueologia encontrou fragmentos de argila com anotações entalhadas, “escavações em Pompéia revelaram grande diversidade de grafite, entre os quais slogans eleitorais, desenhos e cenas obscenas” (GANZ, 2008, p. 8).

Em 1904, foi publicada a primeira revista a abordar os grafites de banheiro de título *Anthropophyteia* e durante a Segunda Guerra Mundial os nazista propagaram o ódio aos judeus e dissidentes por meio de inscrições em muros. Ao mesmo tempo, o grafite foi de fundamental importância para dar divulgação e publicidade, anônima, para os movimentos de resistência ao nazismo. Em 1942, um grupo de inconformados alemães, que se autodenominavam “Rosa Branca”, se manifestavam contra Hitler por meio de folhetos e slogans pintados nos muros, mas em 1943 foram capturados.

Os desenhos que acompanhamos nas metrópoles brasileiras, geralmente, retratam temas que verbalizam a violência, a paz, o amor, os contrastes sociais e o “gigantismo” da beleza afro-brasileira que, interage e ganha movimento, dando o toque metropolitano para a cidade. Mauricio Villaça, precursor da arte de “grafitar” no Brasil, considerou que “graffiti são também as garatujas que fazemos desde a mais tenra idade, os rabiscos e gravações feitos em bancos de praça, banheiros, e até mesmo aqueles que surgem enquanto falamos ao telefone”. Deixar suas impressões, riscar, documentar sua passagem é uma necessidade humana, mesmo que nem sempre as consideremos bem vindas. É sob os ditames dessa necessidade que narram as pinturas rupestres, narram os murais da antiguidade – à exemplo dos túmulos dos faraós egípcios que reúnem imagem e texto –, narram as técnicas para as cúpulas das igrejas na idade média, narram o muralismo contemporâneo do século XX de pintores mexicanos e brasileiros que argumentavam ser necessário “uma arte capaz de falar as multidões”. Segundo Ivan Sudbreck (1980), “A arte sempre será o reflexo social de um povo” (GITAHY, 2012, p. 12- 23).

Direcionados pelas reflexões acima, adentramos a última fase dessa oficina apresentando aos alunos da educação básica, o grafite, expressão artística contemporânea, objeto de análise e fonte documental para a continuidade do trabalho de cultura afro-brasileira e

a representação da mulher negra no ensino de História do Brasil. Como expressão e linguagem artística livre, o “grafismo e os grafiteiros” tem como espaço para expressar sua arte as ruas, arte que “cultivada por personagens muitas vezes desconhecidos, deixam seus signos misteriosos nas paredes e nos muros das casas e das ruas” (CARDOSO, 2016, p. 203). A linguagem não-verbal, a comunicação por meio das imagens registradas nos murais, caminham com os transeuntes, interagem com a sociedade; dialogam, oferecem informação e ao mesmo tempo resistem.

Vivemos uma atualidade de realidade planetária correlacionada em que partículas se identificam e se organizam em nações, etnias e classes sociais permanecem estáveis até o momento em que esses conjuntos históricos se reestruturam e se tornam “transnacionais, interétnicos, transclassistas”. A apropriação do desigual, do bem disponível no transnacional provocam e engendram nova ordenação a partir do fracionado. A mistura proporcionada pelo encontro dos três continentes: americano, europeu e africano institui a mestiçagem na construção da sociedade a que se chamou Novo Mundo. Isso determina que o componente indígena seja cada vez mais raro na América latina, na contrapartida a mestiçagem negra vem ganhando espaço, de forma especial, na sociedade brasileira.

No anos iniciais do século XX, estudos científicos se detiveram com maior interesse “nos aspectos fisionômicos e cromáticos da mestiçagem. Ainda hoje, a cor da pele e os traços físicos continuam a pesar na construção ordinária da subordinação para discriminar índios, negros ou mulheres” (CANCLINI, 2008, p. 21). Mas, para as Ciências Sociais, a mestiçagem tem dimensão cultural por combinações identitárias; para áreas de conhecimento como as ciências sociais, a antropologia e o pensamento político democrático, a mestiçagem está situada na dimensão cultural das combinações identitárias. Para Canclini (2008), a hibridação funde estruturas ou práticas sociais discretas nem sempre planejadas e que resultam de processos migratórios, “frequentemente a hibridação surge da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico” (CANCLINI, 2008, p. 22).

A publicidade, os grafites e os movimentos sociais modernos são hibridações que se somaram com o crescimento urbano. Atualmente eles, os grafites, se misturam com os monumentos, com os museus que, no passado, situavam-se ao lado das escolas e tinham um papel definido como iconografia das tradições e função enaltecedora. A modernidade ainda tenta manter a sistematização dos objetos, setorizando a materialidade humana em locais organizados, criando espaços específicos para os objetos do passado – museus de história ou antiquários para colecionadores e galerias. Apesar disso, “as mensagens emitidas pelas mercadorias, pelas obras históricas e artísticas e que indicam como usá-las, circulam pelas escolas e pelos meios massivos de comunicação”. A vida urbana transpõe temporalidades. Interesses díspares se entrecruzam: o histórico e o estético interagem. Os Grafites, os outdoors de publicidades, as manifestações sociais e políticas e os monumentos são “linguagens que representam as principais forças que atuam na cidade. Os monumentos são quase sempre as obras com que o poder político consagra as pessoas e os acontecimentos fundadores do Estado” (CANCLINI, 2008, p. 301-02). Enquanto isso, os grafites e outras manifestações de arte de rua representam a crítica à ordem estabelecida, à resistência.

Se em nossos objetivos iniciais ficaram definidos que trabalharíamos a resistência da mulher negra na sociedade brasileira do século XIX até a contemporaneidade, ao optarmos pela expressão artística mais popular e gratuita de nosso século (XXI), os grafites de rua das grandes Metrópoles brasileira, buscamos a expressão feminina (afrodescendente) na representação gráfica de rua. Nossa surpresa foi além do proposto. Não só encontramos a representação da mulher negra nas “grafitagens” das ruas, mas mulheres negras “grafiteiras”.

Não foi difícil frisar para alunos da Educação Básica a resistência atual do poder feminino na arte do grafite. Por meio da arte da “grafitagem”, executadas por mulheres negras, demonstramos que a representatividade da força e a resistência da mulher do século XXI estavam presente na arte e na artista. Uma resistência não apenas mediada pelas artes, mas sobretudo presentes, na expressão corporal, no orgulho das origens africanas. Iniciamos nossa segunda etapa da abordagem de ensino de

História, ainda, utilizando a arte, feita com os grafites. Apresentamos aos alunos do Colégio Estadual Curitiba a arte naquilo que ela tem de maior expressão popular e acessibilidade às camadas mais pobres: O Grafite de Rua.

Apresentamos aos alunos a artista de rua, “grafiteira” de 25 anos, Tainá Lima, mais conhecida como Criola. Sua trajetória como artista plástica voltada para as expressões de arte nos murais metropolitanos de Belo Horizonte teve início em 2012. Ela é formada em Design de Moda pela Belas Artes de Minas Gerais. Conhece na pele os descaminhos que são alimentados pelo preconceito. Em sua arte, ela explora as cores fortes que dão o tom da nossa tropicalidade e da mestiçagem unindo a diversidade cultural e o exotismo da nossa flora. Da união dos elementos da natureza e afrodescendência, aparece o sincretismo religioso tão presente em nossa sociedade e ao mesmo tempo pouco tolerado. Em sua arte de grafiteagem, a sociedade brasileira está representada no seu compromisso e engajamento por uma luta que visa fortalecer a mulher negra³⁵.

Oficinas de História: Das Iconografias do Século XIX ao Grafite Contemporâneo

Antes de iniciarmos esta oficina fomos um pouco além da análise do livro didático: analisamos o perfil dos alunos. Constatamos que a maioria da turma da sala de aula (oitavo ano) era afrodescendente e cerca de 30% dos alunos são criados apenas pela presença feminina nos lares – mães ou avós. Outro fator importante é que essa maioria negra e/ou parda não tem consciência da própria afrodescendência, meninas modificam seus cabelos, confessam o desejo de afinar o nariz e não gostam de seus lábios grossos.

Previamente, pesquisamos a forma como esses alunos enxergavam os negros, que visão tinham a respeito da resistência negra e qual o papel das mulheres nesse processo. Descobrimos uma visão estereotipada. A mesma visão que persistiu durante séculos, de um negro que não resistiu e permaneceu submetido ao branco, de um processo de

35 Ver <http://revistatrip.uol.com.br/tpm/conheca-a-grafiteira-criola>

escravidão e exploração que somente teve fim com uma princesa branca assinando a Lei Aurea para enfim “ganharem a liberdade”. Alguns alunos falaram dos Quilombos e de Zumbi dos Palmares, mas para eles essa luta é abstrata, não sugere uma maneira ou um poder de fazê-los pensar como herdeiros da resistência e da força de escravos. Ainda permanece no imaginário, a construção do negro escravizado em sua totalidade humana, eternizado pelas iconografias do pelourinho, da punição no tronco, do navio negreiro e da chibata como representação da história negra no Brasil.

Preocupou-nos, portanto, no decorrer das atividades da oficina, desmistificar essa ideia de subserviência do negro, demonstrando que os escravos resistiram de diversas formas. Em outro momento, objetivamos fazê-los compreender a construção da sociedade brasileira na sua expressão maior: miscigenada, multicolorida; fazê-los entender as origens afrodescendente e a herança de força e de resistência. Propomos um trabalho voltado para um conceito da História, que faz parte do projeto curricular escolar; consideramos o nível de apropriação do aluno sobre o tema e a partir dessas informações traçamos o planejamento de trabalho em correspondência à linha teórica de Jorn Rüsen (2011),

A intervenção didática em sala de aula seguiu os seguintes passos: a) preparação e apresentação do objeto de estudo para o reconhecimento dos alunos; b) alinhamento do método com as informações dos alunos – uso das Fontes em adequação com os objetivos propostos; c) planejamento das etapas que conduzem as reflexões objetivadas; d) espaço para os alunos expressarem sua relação com o conhecimento proposto; e) avaliação das relações que os alunos conseguem estabelecer entre a vida prática ou presente vivido e os objetos de estudos na História; f) análise e balanço geral sobre os resultados do conhecimento proposto (ROCHA et al., 2015, p. 45). Iniciamos o trabalho de oficina com as iconografias de J.M. Rugendas, J. B. Debret e os grafites de rua sugerindo aos alunos atividade de reconhecimento das representações imagéticas da vida negra no século XIX, correlacionando-as com o nosso cotidiano contemporâneo. O exercício de reconhecer, nas iconografias, imagens e imaginários análogos à sociedade contemporânea; aspectos que fossem perceptíveis

de imediato sejam nos elementos físicos, culturais ou comportamentais. Não é novidade que ao se avaliar a diversidade humana, via de regra, se ressalta os seus aspectos negativos.

No capítulo “Da Ruína a Aura: Convocações da África no Ensino de História”, presente na obra “Ensino de História: usos e abusos do passado, memória e mídia”, a autora Júnia Sales Pereira (2014) refere-se a Lívio Sansone para tratar do ativismo negro no Brasil após as primeiras décadas da abolição. Adentrando o século XX até a década de 1980, o movimento negro estimulou movimentos significativos, apresentando uma dupla consciência: uma percepção que os orientava no sentido de se criar o entendimento de que são “brasileiros e negros”. Um comprometimento em relação ao sentido de pertencimento à nação e com os irmãos “negros” do mundo inteiro. O comprometimento era de negros brasileiros que buscavam orgulhar-se de sua condição, mas ao mesmo tempo não possuíam etnicidade ou origem, para eles a África não possuía relevância como lugar de origem.

Nesse aspecto, a iconografia do século XIX despertou o interesse dos alunos estimulando-os a se arriscarem em interpretações desse cotidiano, conectando-os com a origem africana. As primeiras imagens presentes no livro didático se referem às etnias africanas trazidas para o Brasil e são de autoria de J. M. Rugendas. Por meio delas, abordamos a diversidade e as diferenças étnicas. Consideramos de fundamental importância o trabalho com essas imagens porque nos permitiu evidenciar a condição de “continente” da África e ao mesmo tempo salientar a pluralidade africana que se fez presente em nossa formação social. Ainda sobre as imagens, chamamos à atenção para os trajes das mulheres negras, os turbantes, os adereços e singularidades como as marcas corporais.

Apresentamos, ainda, a iconografia “Colheita de Café” (1835), também, de J. M. Rugendas. Analisamos o trabalho das mulheres na colheita das fazendas, exploramos a informação imagética que acusa um maior número de presença feminina no quadro. Convidamos os alunos à observar as mulheres do passado em dupla jornada: trabalhadoras nas colheitas das produções e ao mesmo tempo responsáveis pelos cuidados

dos filhos. Utilizamos a correspondência da representação das imagens com a atualidade de nossa sociedade para estimular o debate e muitos alunos identificaram a representação iconográfica no seu cotidiano; compararam suas mães às escravas anônimas colhendo o café, participes na contribuição para com a economia doméstica, em dupla jornada.

Na sequência, seguimos com o estudo da próxima iconografia de J. M. Rugendas, a obra “Moradia de Escravos”. Com essa imagem, confrontamos a ideia de que escravos não tinham família, que todos os escravos estavam sujeitos às senzalas; contidos em espaços que os destituíam dos laços afetivos, das relações familiares e parentescos, liberados apenas para trabalhar. Refletimos sobre os séculos de escravidão e a formação da sociedade colonizada, a presença feminina negra, escrava, forra e dona de casa, compondo famílias em muitas situações sem a presença masculina – realidade muito presente na nossa atualidade. Estimulamos os alunos a refletirem sobre jornadas de trabalho exaustivas e a necessidade do descanso. O prisma sob o qual se analisa o escravo – contido em um processo de exclusão –, nos impede de avaliar a dimensão social por eles operacionalizadas em uma sociedade colonial. Devemos considerar que a despeito desses indivíduos serem submetidos social e racialmente pelo colonizador branco/europeu eles faziam parte dos mecanismos que dava movimento à colônia; suas ações permeavam os vários grupos sociais da colônia, dos senhores de escravos à todas as demais estratificações sociais (ENGEMANN, 2008).

Instrumentalizados com o livro didático, tecemos considerações, juntamente com os alunos, que não só o embate ou as fugas se constituíram formas de resistência, mas que alguns “direitos” foram conquistados por meio de enfrentamentos como as greves de fome, as negociações e a resistência por permutas. Entre esses direitos se encontra o de ter uma moradia própria, um dia de descanso ou um lugar para se plantar para sua sobrevivência e, quem sabe, ter um meio para conquistar a alforria.

Nos debates situados no século XIX, iniciamos abordagem sobre resistência e consideramos a atualidade. Conduzimos os debates para as análises de práticas excludentes que perduram até os dias atuais, embora nas iconografias de J. B. Debret e J. M. Rugendas se situem no século

XIX. Na segunda parte, escolhemos as iconografias que representassem as resistências apontando para a presença feminina. As iconografias utilizadas nesse segundo momento da oficina foram: “Negro e negra na Bahia” de J. M. Rugendas. No terceiro momento, apresentamos aos alunos a artista de rua, a “grafiteira” Tainá Lima, mais conhecida como Criola, da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Ao mostrar os grafites Afro com representação da mulher negra como todos os seus traços de empoderamento pleno de força, iluminada pelas cores tropicais, geramos na sala uma comoção e um profícuo debate acerca da representatividade negra nos meios de comunicação, nas propagandas e nas redes sociais.

O que ficou bem nítido é que para os alunos da Educação Básica a cultura do grafite está contida em um conceito de cultura marginalizada. Misto de admiração e temor, alguns desses alunos mencionaram os recentes episódios do apagamento dos grafites na cidade de São Paulo ³⁶. Foi necessário apresentar o grafite e a legitimidade do reconhecimento como arte contemporânea. Comparamos os traços étnicos registrados pelos artistas “oficiais” do século XIX aos desenhos da grafiteira de rua, em sua proposta de representação étnica. Nos dois espaços/temporais, os alunos consideraram as semelhanças nos traços e na beleza. Nessa última etapa do trabalho, os resultados foram extraordinários, o debate se fez acalorado, suscitando reflexões acerca das resistências cotidianas de suas mães e a sua própria resistência contra um racismo convencionalizado por séculos de escravidão e que a abolição não conseguiu aniquilar.

O uso da imagem propicia o contato com um realismo que desperta emoções, produzem em nossos sentidos lembranças, indignações, um canal que nos coloca em contato com memórias e imaginários. O contato com o recente passado escravista se reflete nas artes contemporâneas. Comparar os grafites atuais com as iconografias do século XIX, encurtou distância e fez com que os alunos tivessem a percepção de que a arte tem sua representatividade temporal e espacial, mas podemos transpor essa temporalidade com mensagens que nos

³⁶ Os alunos se referem a decisão tomada, em janeiro de 2017, pelo prefeito da cidade de São Paulo, João Doria (PSDB), de apagar murais da Avenida 23 de Maio que abrigavam desenhos de grafiteiros e pichadores. Autorizadas pela gestão de Fernando Haddad (PT) em 2015, as pinturas eram chamadas pela gestão anterior de “maior mural de grafite a céu aberto da América Latina”. A ação gerou grande polêmica.

informa, denuncia, narra, produz emoções e desperta sentidos. Nas iconografias de J. B. Debret e J. M. Rugendas ou nos grafite de “Criola” a arte registra, propõe, conta história, apresenta sujeitos que estiveram ocultos nos documentos oficiais e sugere cidadania.

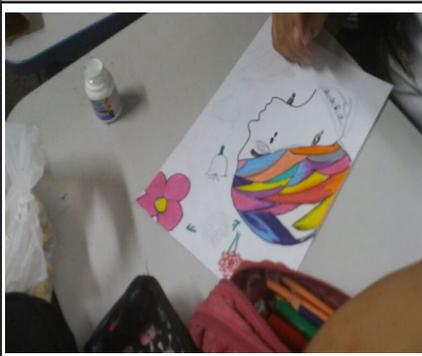
Atividades no Ensino de História da Educação Básica: Relatos

Segundo Jörn Rüsen (2007), o conhecimento histórico aponta algumas funções que nos permitem reconhecer as mudanças temporais, ou seja, nações e povos progridem de forma diferente, em diferentes velocidades; diferentes sociedades possuem diferentes tipos políticos, leis, culturas, religiões, crenças, saberes, economias, línguas. No conhecimento histórico, desenvolvemos senso crítico, em especial para questões políticas, sociais – o conhecimento de determinados acontecimentos semelhantes ou não à nossa temporalidade nos permitem posicionamentos. Desse conhecimento histórico, resulta o desenvolvimento da auto compreensão, do autoconhecimento, ou seja, a condição de pertencimento: se reconhecer como pertencente a um país, a um povo, a um lugar, a um grupo, a uma ideologia, a uma cultura, a uma etnia, a uma religião, a uma classe.

O alvorecer do século XXI apresenta para o cenário das políticas públicas a proposta de debate para a obrigatoriedade de abordagens acerca de uma temática que fora silenciada nos currículos escolares. Tais propostas se fundamentam na condição de invisibilidade sob a qual esteve soterrada a história da população afrodescendente e por outro lado esse debate significa romper com o eurocentrismo, que até então orientou as visões de mundo e as práticas sociais e escolares (PEREIRA, 2014). Segue-se, portanto, a tarefa de adentrar ao currículo antirracista para o necessário estudo e debate criando diferentes estratégias pedagógicas para sua abordagem. Não temos ainda no Brasil debate tão abrangente quanto se faz necessário, mas uma vez convocados, a sociedade, juntamente com a escola deve participar da luta social e o ensino de História deve estar na centralidade do debate.

Nesse aspecto, analisar as Fontes Documentais iconográficas –

produzidas por J. B. Debret e J.M. Rugendas, que estiveram no Brasil na primeira metade do século XIX, retratando povos, costumes, cotidiano, em especial a mulher vivendo no contexto escravista – é de fundamental importância para situarmos o estudante de História, acadêmico ou da educação básica da sociedade brasileira, no recente processo escravista do negro do século XIX. Ainda na esteira da análise antirracista, é relevante que as imagens sejam associadas às várias temporalidades podendo essas visões estender-se sobre nós mesmos. Para finalizar a oficina, propomos uma atividade lúdica, desafiando os alunos a criar a sua própria arte, sugerindo que esta representasse a resistência negra de acordo com a sua percepção, levando em conta tanto os grafites quanto as iconografias.

Oficina de História/ Pibid, 2017 – UNESPAR/ Paranavaí – Figura 05	http://www.conexaoocultural.org/blog/2014/11/criola-do-preconceito-a-arte-urbana/ – Figura 06
	

A ideia inicial era a produção de um mural, mas tonou-se inviável devido à falta de estrutura e espaço físico da instituição. Pensamos em propor a arte em tecido, em estampas de camisetas, mas essa alternativa não pode ser realizada devido à escola apresentar índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) abaixo da meta (5,2), ou seja, as condições socioeconômica do público escolar é de baixo poder aquisitivo (Quadro de figuras 05 e 06: Oficina Pibid & Grafite de Criola). A solução encontrada foi a utilização de papel sulfite, as placas emborrachadas de EVA – “Etil, Vinil e Acetato” –, tinta látex e a disponibilidade de materiais dos próprios alunos: lápis de cor e canetas coloridas. Como a ideia inicial

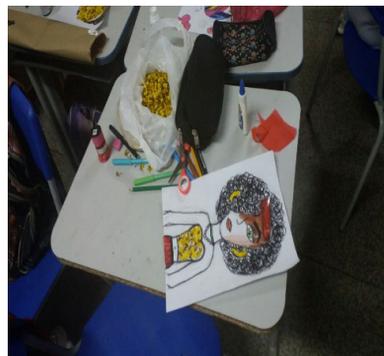
era fazer a atividade de arte nas paredes ou nas camisetas, havíamos construídos moldes e estes foram utilizados pelos alunos de várias formas, para o contorno dos desenhos e em outros momentos apenas como base para a arte. Um fato interessante foi a ideia de uma aluna utilizar as flores das árvores para dar abundância e volume aos cabelos de seu desenho assim como ela havia visto em um dos grafites – figura 05.

Para o pesquisador Jörn Rüsen por mais que na atualidade o conceito de “História Magistra vitae” – História Mestra da Vida – esteja em desuso, seus princípios pedagógicos e filosóficos morais ainda são aplicáveis: “A consciência histórica tem por objetivo, pois, extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação de agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes em sua busca de uma relação livre consigo mesmo e com o seu mundo” (RÜSEN, 2007, p. 33-34). Dessa forma, a consciência histórica é uma contingência da humanidade – que podemos tê-la ou não. Tendo-a podemos aprimorá-la. É nesse aspecto que o ensino de História e a Historiografia se articulam provocando o refinamento e potencial do agir humano.

<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/conheca-a-grafiteira-criola> -
Av. Contorno, praça Floriano Peixoto, BH, MG –
Domínio Público/ 2014 – figura 07



Oficina de História/ Pibid, 2017 – UNESPAR/
Paranavaí – Figura 08



Resultados e Considerações Finais

O saber histórico, seja acadêmico ou escolar, apresenta ao sujeito social as transformações do mundo, ao mesmo tempo a consciência de que esta transformação está indo na direção correta ou não. Essa mulher, esse homem, em conformidade com sua leitura de mundo, planeja, sonha, tem esperança, constrói. O conhecimento de outras sociedades, de outras experiências permite ao sujeito social balizar suas escolhas e orientar-se. Contudo devemos levar em consideração que essas orientações não se operam apenas no campo do ambiente acadêmico. A ação humana no tempo é para todos e independe da historiografia ou ciência histórica.

Os resultados foram surpreendentes, na atividade lúdica observamos o uso dos traços negros, o poder das cores, dos turbantes e o cabelo crespo volumoso como sinal de empoderamento. Após a oficina, percebemos certa naturalidade na aceitação dos traços negros. Nos dias sequenciais da presença do grupo PIBID na escola, observou-se meninas negras assumindo o volume de seus cabelos crespos e outras dando depoimentos de aceitação e se orgulhando de suas origens. Sabemos que há muito a ser feito ainda e que comportamentos seculares não são descartados repentinamente. No entanto, esses alunos que tiveram o seu primeiro contato com as elucidações propostas pela oficina do Subprojeto Pibid de História perceberam o apelo, a imposição e o forte discurso que a arte possui – uma área pouco explorada. Para eles, alunos e alunas do Ensino Fundamental II, a arte como linguagem discursiva direcionada ao negro, afrodescendente era algo distante demais para alcançá-los, mas por meio desta oficina tiveram contato com duas formas de representação negra. Uma delas em seu próprio cotidiano.

REFERÊNCIAS Bibliografia

Fontes Impressas:

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, 1816-1831**. vol. 1 e 2. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1971.

RUGENDAS Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. São Paulo: Editora Linoart 1953.

Livros Didáticos:

FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da; ROCHA, Dora. Coleção aprender. **História em curso: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental.** São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keilla. **Vontade de Saber História.** Ensino Fundamental, 7º Ano. Londrina, Pr: Editora FTD Educação, 2016.

Bibliografia:

ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Ed. Casa da Palavra, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias Para Entrar e Sair da Modernidade.** Tradução: Heloíza Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa, Gênese Andrade. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARDOSO, Maria Helena Abadesca. **Das obscuras Cavernas da Pré-história aos Modernos grafites da Cidade.** Rio de Janeiro: Editora Barra, 2016.

DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. **A América de Rugendas: obras e documentos.** São Paulo: Estação Liberdade; cosmos, 1999.

ENGEMANN, Carlos. **De laços e de nós.** Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2008.

FARIA, Sheila de Castro. **A Colônia em movimento. Fortuna e Família no Cotidiano Colonial.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, (1998).

GANZ, Nicholas; MANCO, Tristan. **O Mundo do Grafite: arte urbana dos cinco continentes.** Tradução: Rogerio Betoni; Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso; José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GITAHY, Celso. **O que é Graffiti** – Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora brasiliense, 1999.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **História: Novos problemas, novas abordagens, novos objetos**, 3 v. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1976.

PEREIRA, Júnia Sales. Da Ruína à Aura: Convocações da África no Ensino de História. MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (Org.). **Ensino de História: usos e abusos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (Orgs.) **O Ensino de História, usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado: Teoria da História II, os princípios da pesquisa histórica**. Tradução: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, editora da UnB, 2007.

VAZ, Paulo Bernardo. Quem é quem nessa História? Iconografia no livro Didático. In: FRANÇA, Vera Regina Veiga (Org.). **Imagens do Brasil: modos de conviver**. Belo Horizonte: Editora Autêntica – 2002.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spíndola Silveira Truzzi. **História & Documento, metodologia da pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Sites:

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

EIROA– Camila – **Cores e Valores** – 2015 – < <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/conheca-a-grafiteira-criola>> – acesso em: 25 de abril de 2018. **Tainá Lima**, Criola.

CURADORIA BRASIL – **Entrevista Criola** — 2017 – < <http://projetocuradoria.com/criola/>> – acesso em: 25 de abril de 2018. **Tainá Lima**, Criola.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra – **Grafiteiras, sim! Um papo com Nina Pandolfo e Criola** – 2017 – < <https://www.geledes.org.br/grafiteiras-sim-um-papo-com-nina-pandolfo-e-criola/>> – acesso em: 25 de abril de 2018. Mazzola, Mirela do Tao Feminino.

RELATOS SOBRE O EMPIRISMO NO ENSINO DE HISTÓRIAS DAS ÁFRICAS E HISTÓRIA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRA: PERCURSOS PERCORRIDOS

JOSÉ FRANCISCO DOS SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA – UFOP

jose.santos@ufop.edu.br/jose.francisco.puc@gmail.com

Resumo: O presente artigo é um relato sobre minha atuação como graduando de licenciatura em História, estudante de pós-graduação e docente atuando na área de História da África e Cultura Afro-brasileira, em variadas instituições, (FMU, UEM E UFOP). Destaco as impressões, a respeito dos conteúdos ministrados, assim como a recepção dos estudantes e os diálogos com a comunidade acadêmica e externa, inclusive com eventos em comunidades remanescentes de quilombolas, palestras em escolas e curso de extensão universitária.

Palavras-Chaves: História da África – História Afro-brasileiras – Lei 10639/2003 – Afrodescendentes - quilombolas.

Abstract: This article is an account of my performance as a graduate of History, a postgraduate student and a lecturer working in the area of History of Africa and Afro-Brazilian Culture in various institutions (FMU, UEM and UFOP). I would like to highlight the impressions regarding the content taught, as well as the reception of the students and the dialogues with the academic and external community, including events in remaining communities of quilombolas, lectures in schools and university extension course.

Keywords: History of Africa - Afro-Brazilian History - Law 10639/2003 - Afro-descendants - quilombolas.

Introdução

Na primeira parte desse artigo vou relatar a minha formação acadêmica, os percalços para formação de um profissional de licenciatura em História para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira numa universidade pública no interior de São Paulo. Na segunda parte, vou relatar minha atuação como docente no ensino público e particular, no ensino fundamental e médio na grande São Paulo bem como o andamento da minha formação acadêmica na pós-graduação, assim como no Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU. Em seguida, vou abordar a minha experiência como professor temporário ao longo de quase quatro anos, na Universidade Estadual de Maringá – UEM, onde além das diversas disciplinas que um cargo de docente colaborador acaba se submetendo, lecionei as matérias optativas de Tópicos de História da África I e Tópicos de História da África II. Por último dissertar a minha atuação como docente na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, onde sou responsável pelos conteúdos de Histórias das Áfricas I e II, História e Cultura Afro-brasileira, Ensino, História e Cultura Afro-brasileira, Laboratório de Prática de Ensino de História das Áfricas, Estudo das Relações Étnico-raciais, Movimentos de Independência no continente Africano e Pan-africanismo e Pensadores das Independências Africanas.

Ao longo dos subtópicos procurei evidenciar, por meio dos relatos, as práticas, desafios e conteúdos no exercício da docência, assim como dos discentes e suas recepções sobre o assunto e suas práticas pedagógicas como professores residentes.

Desafios de um aluno de História no início do século XXI, no interior de São Paulo.

No momento em que entrei na Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, ao fazer a matrícula e receber o caderno do aluno com as orientações sobre as políticas de assistência estudantil, conteúdos e ementas dos cursos percebi que não havia ao longo dos quatros anos as disciplinas sobre História da África

e História Afro-brasileira. Dessa forma, a formação do licenciado em História não permitia, naquele momento, maior conhecimento sobre as referidas temáticas tendo, ao contrário, uma forte presença de matérias ligadas à história eurocêntrica.

Ao estudamos a História do Brasil víamos a presença portuguesa em solo brasileiro seus impactos na formação do Estado brasileiro e de maneira tangencial a presença negra africana e indígenas. Registramos que no período todo que estudei, somente uma professora passou um capítulo do livro *Negros e Brancos em São Paulo*, do historiador estadunidense George Reid Andrews (1998), no qual refletia a respeito dos desdobramentos das consequências do negro, no pós-abolição, assuntos ligados a política de branqueamento da população e as questões ligadas a “democracia racial”.

Essas questões levaram, de forma indireta e direta, adentrar nesse assunto desde 2002, na minha graduação, quando do Centro Acadêmico Sergio Buarque de Hollanda³⁷, do qual eu fazia, parte realizou, em novembro daquele ano, a Semana de Consciência Negra, na UNESP - campus de Assis.

A semana de consciência negra desencadeou a criação do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão da UNESP – NUPE, que já tinha atuação em outros câmpus da UNESP. O núcleo, como o próprio nome deixa evidente, tinha o objetivo de desenvolver pesquisa e extensão sobre a temática ligada à cultura afro-brasileira e africana. O NUPE tem como característica uma formação interdisciplinar e no campus de Assis era composto por alunos de História, Letras e Psicologia.

Como discorrido em linhas anteriores, o curso de História não tinha disciplinas ligadas ao tema, o que motivou os discentes e docentes envolvidos a criar um grupo de estudos autodidata, buscando, de maneira aleatória, estudar o assunto. Buscávamos informações em sites, e nos livros ligados a essas questões na biblioteca da Universidade. Quando chegou 2003, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, nossas inquietações acabaram tendo os subsídios da Lei 10639/2003,

37 Compunha o Centro Acadêmico, os discentes de história: Alex Benjamim, Shirley, Aline Fausto e José Francisco.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10 639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004)

Com a Lei, também foi criada, por medida provisória, em março de 2003, a Secretária Nacional de Políticas Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR³⁸. Essa postura do governo federal, evidentemente motivada por anos de mobilizações de vários setores da sociedade.

Como nos aponta, Florentina Sousa (2006), a partir de 1970 houve a ampliação do número de vagas para o ingresso no ensino superior, o que permitiu o ingresso de um número maior de negros no ensino superior junto a início vamos ter o reflorescimento do movimento negro, a exemplo do Movimento Negro Unificado, que tinha nas pautas de reivindicações disciplinas que refletisse sobre o negro na História do país e maior espaço na sociedade.

Sendo assim a sociedade como um todo a se organizar para aplicar a lei. Os centros de estudos ligados à temática. Cumpre observar que desde de 1959, o Brasil conta com centros de estudos africanos, a exemplo do Centros de Estudos Afro-Orientais – CEAO, na UFBA; o Centro

38 Segundo informações retirada do site <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/03/ministra-diz-que-seppir-foi-criada-em-2003-apos-decadas-de-negacao-do>. Acessado em 20/01/2018.

de Estudos Africanos – CEA, na USP e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA, na Universidade Candido Mendes³⁹. Contudo, a maioria das universidades brasileiras não possuía esse cabedal de conhecimento.

Nesse sentido, mesmos núcleos recém-criados como o NUPE foram agraciados e fizeram com que seus membros fossem a campo para compartilhar os conhecimentos que acabavam de adquirir por meio da procura de prefeituras e secretárias de educação e cultura do Estado de São Paulo. No nosso caso, no meu segundo ano de graduação fui indicado por meus colegas para participar como ministrante do curso de Extensão sobre História Africana e Afro-brasileira, numa parceria entre o NUPE e Secretaria da Cultura de São Paulo.

Todavia, naquele momento (2003), os pesquisadores que abordavam esse assunto não eram de fácil acesso para maioria dos acadêmicos, principalmente nos cursos em que a formação não tinha nem disciplinas com tais conteúdos. Não obstante, selecionamos para trabalhar com os alunos numa aula de quatro horas o capítulo “Angola brasílica” do livro do historiador Luiz Felipe de Alencastro *Tratos dos Viventes* (2000). O livro discorre sobre a relação Atlântica entre Brasil e parte do continente africano, principalmente, no que hoje vai ser Angola, Congo e Benin.

Registro mormente, que a maioria do público teve contato com o assunto pela primeira vez e ficou espantado quando expúnhamos a existência de sociedades complexas no continente africano. Para muitos, a ideia que tinham eram de africanos vivendo em pequenas “tribos” e ali eram capturados pelos portugueses. Ao discorrer sobre o Reino do Congo, em que o rei Manicongo, no século XVI, se converteu ao cristianismo virando Dom Alfonso II e que tinha um padre negro representante no vaticano, ou que nessa região teve a resistência da rainha Nzinga, que combateu a presença portuguesa juntos aos guerreiros jagas, que eram temidos pela sua violência e que ela tinha um harém com mais de 500 homens.

O espanto dos alunos foi geral ao constatarem evidências de sociedades complexas no continente africano, em que havia um Estado e

39 A partir da lei 10639/2003 surgem os Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB, que se espalhou por várias universidades brasileiras.

o seu chefe negociando mercadorias, entres elas escravos. Ou mesmo a resistência da rainha Nzinga no reino de Matamba, contra os portugueses e até sua conversão ao catolicismo (que inferimos por conveniência), já na velhice adotando o nome de Ana de Sousa e casando com um homem bem mais jovem. Ou seja, perceberam um protagonismo de povo tidos como “inferiores” na historiografia ocidental.

Não obstante, como já destaquei, para que eu pudesse lecionar o referido conteúdo, foi fundamental a participação nos encontros coletivos do NUPE. Foi ali que o professor Sergio Queiroz Norte indicou o texto do historiador Alencastro para referida aula. Cumpre observar, que o mesmo professor, nesses encontros com os alunos sempre destacava que não era especialista e que também estava aprendendo. Assim, tivemos nossos primeiros contatos com a historiografia africana, trabalhando com o historiador Joseph Ki-Zerbo, no seu clássico, *História da África Negra* vol I (2009) e *História da África Negra* vol II (2002). Não obstante, até hoje as referidas obras do historiador Joseph Ki-Zerbo, para os pesquisadores e curiosos sobre a historiografia africana, não temos uma tradução e nem edição no Brasil tendo que importar de fora ou buscar em sebos.

O NUPE possibilitou aos seus membros participar do III Fórum África (2003), em São Paulo, com a presença de representantes de países africanos, como a Nigéria, Senegal, Cabo-Verde entre outros, e de intelectuais africanos e brasileiros, a exemplo, do antropólogo Kabengele Munanga. O encontro possibilitou a nós estudantes de graduação, de maneira empírica, ter contato com a cultura e a alimentação africana, conversar com africanos e evidenciei as nossas semelhanças e diferenças.

Nesses encontros destaco a nossa ida, como representante do NUPE para o Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, em janeiro de 2005. Nesse evento o núcleo promoveu por meio de um grupo de trabalho, uma oficina sobre a lei 10.639/2003, em que pude ter contato com pessoas de vários pontos do Brasil e trocar experiências sobre os conteúdos e problemas enfrentamos para o estabelecimento da lei.

Pessoalmente foi muito importante participar dessas iniciativas para minha formação, haja vista que e que se dependesse do curso de História, naquele momento, eu não teria adquirido esses conhecimentos.

Todavia, creio que a falta de conteúdos ligados a lei dentro da grade do curso corroborou negativamente, pois, embora, o núcleo tenha contribuído para tais questões, nossa formação ficou na realidade limitada, pois, a prioridade para nós era nos graduarmos. Sendo assim, em muitos momentos, o núcleo ficava em segundo plano.

Após a graduação, retornei para a grande São Paulo para atuar no ensino fundamental e médio, na cidade de Mauá e Ribeirão Pires, logo em seguida ingressei na pós-graduação (*Lato Sensu*) e comecei a lecionar no ensino superior.

Atuação no ensino básico e superior e ingresso na pós-graduação: percalços enfrentados para exercer a docência e pesquisa, a respeito de conteúdos de História da África e afro-brasileira.

Ao concluir a graduação em História constatei que, como a maioria dos formandos, o início de carreira não era fácil: distribuição de currículos nas escolas, inscrições na rede pública, com filas intermináveis. Essa situação traz, no primeiro momento, muita insegurança e desilusão. Com a saturação do sistema público, no caso específico do Estado de São Paulo, o ingresso, para quem está começando na carreira se dá na maioria das vezes por contratos temporários, com vínculo frágil e com pouco apoio dos colegas que estão há mais tempo na docência. Assim, aplicar novos conteúdos e habilidades na sala de aula é quase impossível.

O professor substituto, no período que trabalhei na escola da rede pública de São Paulo, praticamente tem a função na falta de um docente entrar na sala de aula e aplicar algum conteúdo quase aleatoriamente, objetivando apenas que façam com que os alunos permaneçam em sala de aula. Tarefa árdua, pois, como não haverá cobrança do assunto trabalhado, os discentes acabam não tendo muita motivação para prestar atenção. A escola que atuei, na cidade de Mauá, no ABC paulista, estava localizada num bairro carente, onde a maioria dos alunos eram negros, contudo; pouco sabiam de suas raízes, ou até mesmo pareciam não se importar com isso.

Por outro lado, ao mesmo tempo, ingressei numa escola

particular, onde a maioria dos “filhos da elite” da cidade estudaram. Ali, não obstante, a instituição tinha todo um planejamento, e eu ingressei como “regra três⁴⁰”. Isto, basicamente, consistia em tirar as dúvidas dos alunos, no contra turno e quando o professor de História faltava entrava em sala de aula para continuar a lecionar a matéria do ponto em que ele parou. Se na escola pública tinha toda liberdade para trabalhar o conteúdo, na particular, por ser um curso apostilado, não havia muito espaço para o debate que não estivesse circundado às matérias preestabelecidas.

Verifiquei, ali, que a escola particular não havia debates sobre a lei 10639/2003, pois eles contemplavam exclusivamente os vestibulares tradicionais (USP, UNESP, UNICAMP entre outros). Importa salientar, que se os vestibulares e o ENEM, tivessem um espaço para conteúdos ligados à lei, com certeza, no ensino particular, haveria toda uma mobilização para que as apostilas viessem com esses assuntos, assim como os professores dessas redes de ensino procurariam “se atualizar” a respeito.

Atrelado à docência ingressei numa especialização *Lato Sensu*, História Sociedade e Cultura, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. O curso era aos sábados das 8:00 às 17:00 h, por dois anos e mais meio ano para construção do trabalho de conclusão. A maioria da turma era composta de docentes de história ligado ao ensino público, de vários lugares da grande São Paulo e interior, com intuito de fazer a especialização com objetivo de obter progressão na carreira⁴¹.

Saliento que o curso, embora bem estruturado, com “professores medalhões” da casa, não contemplava ao longo dos módulos nenhuma disciplina ligada à História Afro-brasileira e africana. Houve somente um evento chamado “Atelier *Clio*”, ocorrendo num sábado por ano, onde havia oficinas com assuntos diversos, nas quais além dos alunos da especialização, alunos da graduação da PUCSP também participavam. Particpei de um workshop, denominada “Iconografia do Negro nos livros Didáticos”, com o professor Eduardo Antônio Bonzatto, que inclusive escreveu a tese, *A iconografia pátria no livro didático de história (2005)*, relatou sobre esse assunto e na oficina discorreu acerca das dificuldades,

40 Trata da substituição dos jogadores em uma partida de futebol, instituição então fazia essa alusão a professores substitutos.

41 Na docência em especial no setor público, cursos de extensão, especializações entre outros podem colaborar no melhoramento salarial, ou acessão de cargo.

que enfrentou para trabalhar com esse tema.

Não obstante, meu ingresso nessa especialização foi em 2006, portanto, depois de três anos da lei e naquele momento não houve por parte da equipe pedagógica uma preocupação para o estabelecimento de disciplinas que pudessem inclusive suprir a deficiência em relação a história afro-brasileira e africana, que a maioria dos professores que estavam fazendo o curso traziam da sua formação.

Mesmo com todas essas dificuldades, no momento que fui pensar na monografia para especialização tive um *dèjà vu*: me lembrei de uma palestra da professora Tania Macedo realizada na UNESP, em 2002, sobre um país chamado Angola, que falava português e que havia uma ligação umbilical com o Brasil. Na palestra, a professora sentou numa cadeira, pegou o microfone e foi falando de maneira fluida. Me encantei com aquilo, mas, ficou em *stand by*, até que, o professor Sergio Norte me enviou um artigo intitulado, *As Relações do Brasil com a África Lusófona nos anos 1970* (SVARTAMAN, 2006)

A partir desse artigo, descobri que o Brasil foi o primeiro país a reconhecer a independência de Angola, numa conjuntura de Guerra Fria, em que os angolanos obtiveram sua libertação por meio de um movimento ligado a então URSS e Cuba, em 11 de novembro de 1975, período em que o Brasil vivia uma ditadura Civil-Militar de direita, portanto ligada aos EUA. Essas questões complexas me levaram a escrever um artigo, sobre a orientação do professor Wanderson Fabio de Melo que, embora não fosse especialista na área, orientou com maestria o trabalho final de curso intitulado “Brasil e Angola: o relacionamento longo e latente (SANTOS, 2008)”.

Foi com esse trabalho então que dei o pontapé inicial para um projeto maior de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Com o artigo enviado pelo prof. Sergio Norte busquei mais informações sobre o assunto em artigos e periódicos e jornais. Creio que entre a turma que se formou comigo, talvez tenha sido o único artigo ligado a relação Brasil/África. Quando estava terminando a especialização prestei a seleção de mestrado na mesma instituição, e fui aprovado. Então, procurei aprofundar a temática sobre a relação Brasil e Angola, com o projeto: “As

relações políticas e econômicas entre Brasil e África Lusófona no período do Regime Militar brasileiro (1970 -1975) (SANTOS, 2007)”.

No mestrado havia pouco interlocutores para minha pesquisa, embora a minha orientadora, a professora Marina Antonieta Martines Antonacci, fosse da área. Na verdade, naquele momento entre os 20 e poucos professores da pós-graduação, ela era a única que estava realizando pesquisa sobre cultura afro-brasileira e africana. Nas disciplinas que fiz, embora interessantes, poucas dialogavam com o meu objeto.

A respeito da pesquisa propriamente dita, praticamente ficou limitada às aulas conversando com os colegas, e quando dizia do meu objeto de investigação, que era a participação do Brasil na independência de Angola, alguns ficavam espantados quando eu dizia que uma das línguas falada era o português e quando relatava que o Brasil era o primeiro país ocidental a reconhecer sua libertação.

Nos seminários das disciplinas, os textos, como dito anteriormente, não contribuíam muito e a sensação na realidade era de que “estava perdendo tempo”. Não que os textos não fossem interessantes e pertinentes para uma formação de pós-graduação, mas a falta de interlocutores e a minha falta de conhecimento trazia uma ansiedade, pois a pesquisa não avançava.

Não obstante, na leitura do livro *Brasil/África: como mar fosse mentira* (2006), no capítulo escrito pelo historiador Marcelo Bittencourt, intitulado “As relações Angola - Brasil: referências e contatos”, percebi que em um determinado momento ele discorreu a respeito de um movimento ocorrido no Brasil denominado Movimento Afro-brasileira de Pro-Libertação de Angola - MABLA, que em 1961 ocorreu em São Paulo e no Rio de Janeiro.

O movimento era composto por intelectuais e estudantes africanos e brasileiros, sendo destaque entre os intelectuais, Caio Prado Jr., Sergio Buarque de Hollanda, e Florestan Fernandes. Entre alunos estudantes havia naquele momento Fernando Mourão, que depois se tornou professor titular de sociologia da USP e José Maria Nunes Pereira da Conceição que depois virou professor titular da Universidade Candido Mendes.

Em um dos encontros de orientação, expus para a minha orientadora que queria mudar meu objeto de pesquisa, em vez de estudar a problematização do reconhecimento do Brasil na independência de Angola, queria focar no MABLA. O mais curioso é que o Bittencourt havia dedicado apenas um parágrafo sobre o assunto e não havia mais informações. Assim, por isso mesmo queria saber mais sobre o assunto. Para minha surpresa a orientadora tinha o contato do Prof. José Maria. Entrei em contato com ele e marcamos um encontro. Fui de São Paulo para o Rio de Janeiro e o encontrei na sua casa na região do Largo do Machado. O professor me recebeu muito bem. Ele morava num apartamento que praticamente parecia uma biblioteca, segundo ele com mais de seis mil livros, em sua grande parte ligados a História da África. A partir dos nossos encontros, meu trabalho começou a ganhar corpo, com fontes, entrevistas e novos contatos.

Pouco tempo depois, consegui o contato do Prof. Fernando Mourão, que como discorrido acima foi um dos fundadores do MABLA, em São Paulo. Fiz contato com ele e assim como Prof. José Maria este também me recebeu em sua residência uma chácara, em Vargem Grande Paulista, na grande São Paulo. A chácara ampla com várias obras de arte, algumas delas africanas, contendo também uma biblioteca em que a maioria dos livros eram sobre a História da África. Cumpre observar, que Prof. Mourão foi o único brasileiro a participar da coleção da UNESCO⁴².

Nesse momento, tive um grande amadurecimento não somente sobre o meu objeto de pesquisa, assim como também a distinção entre o que era História da África, História Afro-brasileira e relação Brasil e continente africano por meio das relações diplomáticas. Para as pessoas que estão de fora quando sabem que você estuda algum assunto ligado ao continente africano acreditam que temos domínios sobre todos os aspectos dessas temáticas, o que não é verdade, até mesmo pela complexidade, que cada tema por si só⁴³.

42 O brasileiro Fernando Mourão, único brasileiro que participou do comitê científico para a redação da coleção na década de 1960. Site http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/gha_collection_in_portuguese_celebrates_one_year_with_390_th/. Acessado em 09/02/2018.

43 Estudar temas ligados a História da África tem-se que ver o próprio desafio de suas dimensões: Tamanho do continente: Área: 30.221.532 km²; População: 1,111 bilhões (2013); Países: 54

Os dois anos como mestrando, portanto, foram um divisor de águas, no que se refere a dimensão entre a historiografia africana e a afro-brasileira, me possibilitando uma visão mais crítica sobre o assunto e dessa maneira na própria atuação como pesquisador e docente. Ao término da minha dissertação de mestrado o trabalho ficou intitulado: *Movimento Afro-brasileiro Pro-Libertação de Angola (MABLA) um amplo movimento: relação Brasil e Angola de 1960 A 1975* (SANTOS, 2010).

Após a conclusão do mestrado, no qual fiquei dois anos sem atuar na docência, pois fui bolsista integral do CNPq, recebi um convite para trabalhar no ensino superior. A vaga era para ser professor de Sociologia para o curso de Serviço Social, duas áreas as quais não dominava, mas que pelas condições concretas aceitei, procurando fazer meu trabalho da melhor forma possível. A instituição era a Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU e o ano de 2010.

Nesta mesma instituição no segundo semestre surgiram a possibilidade de lecionar as disciplinas de História, em que evidencio, História da África. Agora trabalharia com um assunto que acreditava estar apto. Contudo, vieram os primeiros desafios, uma vez que o meu material de trabalho era, na realidade, sobre o meu objeto de pesquisa, ou seja, ligado às relações diplomáticas entre Brasil e o continente africano. Na biblioteca da Faculdade, que já tinha mais de 60 anos, havia poucos livros sobre o assunto e isso se constituiu num obstáculo.

Todavia, como escrevi em linhas anteriores, mais amadurecido, consegui trabalhar com uma história panorâmica fazendo um recorte sobre os países que foram dominados por Portugal, assunto que dominava mais. O espanto dos alunos era geral ao saber em que os portugueses, após a independência do Brasil, permaneceram com a dominação no continente africano. Composta por Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, inclusive com a intensificação da ocupação dessas “colônias” após a independência do Brasil, na tentativa de suprir as deficiências que a economia portuguesa teve ao perder sua principal colônia.

Nesse período, atuando como professor universitário, me foi proporcionada a oportunidade de voltar a atuar em organização de evento

sobre a lei 10639. A prefeitura de São Paulo, por meio da Coordenadoria dos Assuntos da População Negra - CONE ligada a Secretária de Participação e Parceria, convidou as universidades da grande São Paulo a participar da edição do II Fórum do Ensino Superior para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena.

Nas reuniões, com cerca de mais de dez universidades, acabou ficando decidido que o evento fosse na Universidade Mackenzie, instituição tradicional da cidade. A abertura, foi realizada com a palestra do militante negro e renomado professor Henrique Cunha Junior. O início do Fórum foi conturbado, uma vez que algumas universidades organizaram ônibus com alunos para ver o evento, e aldeias indígenas se mobilizaram para vir. Havia cerca de mil pessoas, mas a instituição que havia combinado reservar o seu maior auditório para evento acabou se confundido e no dia esse espaço estava reservado para a torcida do Corinthians, onde havia uma palestra com o publicitário Washington Olivetto e o então presidente do time, Andrés Sanches.

Apesar desse contratempo inicial, o evento foi bem produtivo, e houve uma mesa, na qual cada representante das instituições pôde dizer como era a sua atuação como professores e as virtudes e dificuldades em aplicar a lei 10639. Nos relatos ouviu-se de tudo: universidade que apoiava, houve um professor, que relatou: “olha o MEC vem pressionando para aplicar a lei. Você que é negro, não poderia trabalhar com esse tema?”.

Essa fala evidencia por parte de algumas instituições o descaso com os conteúdos sobre História da África e Cultura Afro-brasileira, revelando uma espécie de “racismo”, pois ao delegar uma função ao um sujeito somente pela sua cor da pele, sem saber do seu campo de pesquisa. Creio que ninguém ofereceria disciplina de física quântica a uma pessoa somente por que ela parece com Albert Einstein.

Com a disciplina era História da África, procurei trabalhar então com essas questões, não obstante percebíamos de alguns alunos a frustração quando apresentava a ementa e os discentes não viam nos conteúdos a ligação com a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, temos um outro debate, que vejo ainda tímido sobre os desafios da temática.

Com a lei 11645/2008, que alterou a lei 10639/2003, foi

estabelecido, além do ensino de História Africana e Afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino de História Indígena. As alterações na lei trouxeram contribuições significativas para uma melhor compreensão da nossa própria formação e identidade. Se o Brasil, como percorrido, é o segundo país em números de negros do mundo, da mesma maneira não podemos deixar de considerar as contribuições indígenas, tendo em vista que antes dos portugueses, esse lugar chamado Brasil era ocupado por eles. Não obstante, percebemos que atribuir a um profissional uma formação tão polivalente, trabalhar com a lei 10639/2003 e 11645/2008 não acaba sendo muito pedagógico, no ensino superior. Creio que esse é mais um desafio que temos que enfrentar.

Contudo, para esse trabalho tais aspectos não serão aprofundados. Após um ano na FMU, prestei o doutorado na PUCSP e procurei conciliar o curso com a docência, o que naquele momento não foi possível. Com as economias que consegui fazer, aproveitei que a Universidade que estava cursando o doutorado tinha um convênio com a Universidade de Lisboa e fui morar na Europa, onde residi por seis meses para fazer na Universidade de Lisboa na Faculdade de Letras, o curso de Pós-graduação em mestrado e doutoramento de História de Áfricas, o curso livre História de África: Problemas, Fontes e Métodos. No retorno ao Brasil depois de alguns meses ingressei na docência como professor temporário, na Universidade Estadual de Maringá tendo que conciliar novamente docência e o doutorado.

Ingresso no doutorado na PUCSP , curso na Universidade de Lisboa e à experiência docente na Universidade Estadual de Maringá.

Quando ingressei no doutorado em História na PUCSP ficou difícil conciliar as disciplinas obrigatórias do curso com as aulas que tinha que ministrar na FMU. Dessa vez, como já conhecia a estrutura da universidade, entrei no doutorado sabendo que não teria muito interlocutores para meu trabalho e que as disciplinas também não corroborariam muito para avanço da minha pesquisa.

Inicialmente o projeto de doutorado era intitulado: “Brasil –

Angola: os encontros e desencontros dentro do processo diaspórico – 1975 a 2002” (SANTOS, 2010). Se no mestrado, inicialmente queria trabalhar com o processo de independência de Angola e acabei escrevendo sobre o MABLA, no período da dissertação consegui um bom material sobre a libertação angolana e a participação do Brasil.

Durante o mestrado fiz contato com o professor Pio Penna, hoje professor do curso de Relações Internacionais da Universidade de Brasília -UNB e na época professor de mesmo curso na USP (2009). Ele gentilmente me entregou uma série de telegramas e relatórios da embaixada brasileira em Portugal, produzido pelo então embaixador Carlos Alberto da Fontoura, no ano de 1974, e relatórios da representação brasileira em Angola, feito pelo então representante especial do Brasil em Angola, Ovídio de Andrade Melo, no ano de 1975, além de vários outros documentos de 1975 a 1984 sobre assuntos ligados a Angola.

A ideia inicial do doutorado era discorrer sobre política, economia e cultura, e em cuja tese discutiria a influência cultural brasileira na formação de Angola, a presença de artistas, a exemplo de Martinho da Vila, que é considerado até o hoje “embaixador cultural do Brasil em Angola”. Na literatura, cheguei a entrevistar as professoras de literaturas africanas da USP, Tânia Macedo e Rita Chaves.

No entanto, os documentos acabaram sobressaindo e na qualificação fui recomendado a me aprofundar neles e deixar o trabalho com aspectos culturais para um outro momento. Porém, como eu havia discorrido em linhas anteriores, o doutorado na PUCSP, embora muito bom, em relação a minha temática não tinha muito a oferecer surgiu a oportunidade de ir para Portugal.

Em Lisboa, fiz a disciplina de História de África: Problemas, Fontes e Métodos, com o professor José Augusto Nunes da Silva Horta, no curso de Pós-graduação em História da África. Salientamos que o curso, como próprio nome já declara era especializado na área.

Portugal, como sabemos, tem relações históricas com o continente africano desde do século XV e teve “colônias” até 1975. Então sua ligação com parte do continente africano, em especial com os países, que ocupou são mais estreitos, o que podemos ver inclusive, pelo perfil

dos alunos, uma grande parte até hoje são dessas “antigas colônias”. Além da UL, há outras instituições que tem como especialidade em História da África, entre outras áreas do conhecimento, temos o Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE, Universidade Nova de Lisboa -UNL, Universidade Católica Portuguesa – UCP entre outras todas com especialidade em áreas do conhecimento no continente africano, que vai da História, Política, Econômica, Saúde etc.

Ao cursar essa disciplina, tive contato, com outras Bibliografias que no Brasil não obtive acesso. Autores como, Jan Vansina e seu clássico trabalho a respeito da tradição oral, *Oral tradition as history* (1984); Catherine Coquery-Vidrovitch, discorrendo sobre uma proposta nova de calendário para continente africano, em seu *De la périodisation en histoire africaine. Peut-on l'envisager? À quoi sert-elle?* (2004); David Herige, que discorre também sobre História Oral, de maneira mais crítica, em seu, *Oral Tradition as a Means of Reconstructing the Past* (2005); Joseph Miller, em seu discurso de posse na Acadêmica Americana de História, em 1999, em que aborda a importância da História da África, *History and Africa/ Africa and History. The American Historical* (1999).

Essa só é uma parte dos autores com os quais tive contato, além de participar de frequentes debates, com professores de Moçambique, Angola, Cabo-Verde entre outros países africanos, discorrendo sobre o processo de colonização e descolonização, tanto pelo olhar do país que esteve à frente e os que sofreram a ocupação.

Após esse frutífero período, ao retornar ao Brasil me mudei de Mauá - SP para Londrina - PR, e depois de um período de seis meses fui chamado para trabalhar como professor colaborador, na Universidade Estadual de Maringá, em setembro de 2012. O cargo, além de ter um contrato como temporário, tinha uma carga bem pesada de aulas.

Não obstante, as disciplinas de História da África nessa universidade não estavam no quadro de disciplinas obrigatórias, com a justificativa por parte do corpo docente do departamento, que tal componente era uma “imposição do governo federal”, portanto, não eram obrigados a compor como disciplina dentro dos requisitos exigido para discente se formar. Ao ingressar no departamento de História – DHI,

me espantou o posicionamento de parte do corpo docente que pensava dessa maneira, sendo que o próprio “bom senso” seria o bastante para ofertar o referido componente a grade de disciplinas obrigatórias para primordial formação do licenciado em História.

Contudo, como estava na oferta de disciplinas de optativas, o professor que as ofertava e que não compartilhava desse pensamento, professor José Henrique Rollo Gonçalves, me perguntou se eu não queria ministrar Tópicos de História da África I e II. Então, de 2013 a 2016, lecionei-as. Constatei, com espanto, que assim como na FMU, os graduandos ficavam espantados com os assuntos abordados, haja vista que ao longo das suas formações no ensino básico, o que viram foram somente o negro africano escravizado no período colonial e marginalizado no pós-abolição.

O período que estive na UEM foi um período fértil. Nos simpósios de História que eram organizados pela instituição e procurava ofertar junto com o Prof. Rollo e o Prof. Carlos Eduardo Rodrigues, minicurso e Grupo de trabalho - GT a respeito da lei 10639/2003.

Sobre os minicursos desde primeiro ofertado a procura foi grande, com uma média de cinquenta inscritos por edição. O público era composto por professores da rede estadual, graduando do próprio curso, e da região, a exemplo da Universidade Estadual do Paraná, campus Paranaíba.

A respeito dos GTS, inicialmente com um grupo pequeno de participantes, cada ano foi crescendo. No ano passado (2017), por exemplo, chegou até mais de quatro GTS, no simpósio internacional de História da UEM, com cerca de mais de 20 participantes por GT, discutindo sobre a lei 10639. Fiz parte da criação do Laboratório de Estudos Americanos, Africanos e Orientais – LEAAO, juntamente com os professores José Rollo, Luís Felipe Viel Moreira e Carlos Eduardo Rodrigues.

Após a criação do LEAAO, houve uma procura por iniciação científica, sobre assuntos pertinentes a lei. Não obstante, o Prof. Carlos Eduardo Rodrigues foi o primeiro mestrando a defender uma dissertação sobre História da África, na pós-graduação do programa de História da UEM, como o título: *De Zanzibar ao interior: marfim, escravos e comércio segundo o relato de Victor Giraud* (RODRIGUES, 2015).

Nesse mesmo ano, conclui meu doutorado na PUCSP, com o título: *Angola: ação diplomática brasileira no processo de independência dos países africanos em conflitos com Portugal no cenário da Guerra-Fria* (SANTOS, 2015). Do período em que fui docente na UEM, embora frutífero em termo de troca de conhecimentos, em especial com os alunos, a crítica era geral, pois as disciplinas ligados à lei ficavam sempre restritas a uma pequena parcela dos estudantes, uma vez que, sendo optativa, havia choque de horários e limites de vagas - o que fazia parte dos graduandos saírem sem esse componente tão importante para sua formação como licenciado em História. Isso provocou um grande prejuízo em suas carreiras visto que terão que atuar no ensino de básico sem esta qualificação que inclusive, é obrigatória.

Em março de 2016 sai da UEM, pois fui aprovado no concurso para Histórias das Áfricas e Cultura Afro-brasileira na Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, onde comecei a trabalhar a partir de maio daquele ano.

Atuação docente no Oeste da Bahia, nos componentes curriculares de Histórias das Áfricas, Ensino de História Afro-brasileira e conteúdos pertinentes.

Como dito anteriormente em maio de 2016 ingressei na UFOB como docente, assumindo os encargos ligados a temática da lei 10639 diferentes da FMU e da UEM. Nesta Universidade a estrutura para lecionar esses conteúdos são melhores. Com disciplinas obrigatórias, os graduandos de licenciatura em História fazem os componentes de Histórias das Áfricas I e II, Ensino, História e Cultura Afro-brasileira e os graduandos de bacharelado em História cursam, obrigatoriamente, História e Cultura Afro-brasileira e Histórias das Áfricas I e II.

Ambos os cursos, além do Bacharelado em Humanidades - BI, podem cursar como optativas as disciplinas de Estudo das Relações Étnico-Raciais, Movimentos de Independência no Continente Africano, Pan-africanismo e Pensadores das Independências Africanas. Esses dois últimos componentes curriculares foram criados por mim no momento

que estávamos concluindo o Projeto Pedagógico Curricular – PPC, do curso de Licenciatura e Bacharelado em História.

O curso de História na UFOB, nas suas duas modalidades (bacharelado e Licenciatura), além dos componentes da lei 10639 oferta a disciplina História Indígena em separado, na qual um especialista da área ministra a disciplina.

No oeste da Bahia, denominada da última fronteira agrícola do Brasil, MATOPIBA⁴⁴ na cidade de Barreiras, que fica a sede da UFOB, o perfil do ingresso do curso na maioria é da região. Nas turmas que ministrei aulas na sua grande parte se declaram como afrodescendentes, ou simpatizantes das lutas desses grupos.

Nas aulas de História das Áfricas I e II (Importa salientar, que achei interessante a nomenclatura História das Áfricas, pois como um continente tão complexo como o continente africano, não tem como discorrer sobre uma África, ela tem que ser no plural Áfricas), as primeiras disciplinas que ministrei, assim como nos outros lugares que passei, o espanto foi geral sobre uma historiografia africana de um povo protagonista de sua história, como obras de historiadores, Elikia M’Bokolo, África Negra (2009). Havia um entusiasmo para além da questão da curiosidade, por parte dos alunos, que nos outros lugares que passei não tinha notado.

Registro que a universidade é nova na região e sobre os aspectos históricos a região é recoberta por memorialista, que via de regra conta a história dos grandes proprietários e “coronéis”. Creio que curso de História, nesse sentido, pode contribuir para dar voz para outros grupos que corroboraram para formação da região.

Um exemplo seriam as comunidades remanescentes de quilombolas, nas quais disciplinas como Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Estudos das Relações Étnico-Raciais podem contribuir para uma maior compreensão e reconhecimento; embora na região em especial Bom Jesus da Lapa, a trezentos quilômetros de Barreiras, que têm vários

44 Região considerada a grande fronteira agrícola nacional da atualidade, o Matopiba compreende o bioma Cerrado dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia e responde por grande parte da produção brasileira de grãos e fibras. A área, até pouco tempo considerada sem tradição forte em agricultura, tem chamado atenção pela produtividade cada vez crescente. Nos últimos quatro anos, somente o Estado do Tocantins expandiu sua área plantada ao ritmo de 25% ao ano, segundo dados da Companhia Nacional de Abastecimento. Conforme: <https://www.embrapa.br/tema-matopiba>. Acessado em 06/02/2018.

grupos organizados que já fazem esse processo de auto reconhecimento.

Em novembro de 2016 fiz a conferência de abertura da “VII Semana da Consciência Negra e IV Seminário das Comunidades Quilombolas do Território Velho Chico, Resistências Históricas e Culturais de Populações Afro-brasileiras”, com o título da palestra: “Relações Brasil-África: passado e presente” realizado na cidade de Bom Jesus da Lapa.

O evento foi uma grande aprendizagem para mim, que até então não havia tido contato com comunidades quilombolas, grupos organizados procurando formação e qualificação ocupando os bancos universitários. Grande parte do evento ocorreu na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, no campus XVII, e houve relatos de estudantes quilombolas, da própria instituição, da UFOB, Instituto Federal de Ensino da Bahia-IFBA, sobre ser estudante universitário a construção da identidade quilombola.

Ali constatamos pluralidades das mesas: “Socialização do “Estágio de Vivência em Quilombos do Território Velho Chico”; “Direitos das populações negras e quilombolas na contemporaneidade”; “Trajetórias históricas de populações afro-brasileiras”; “Arte e Cultura afro-brasileira”; “Mercado negro: artesanato, gastronomia, dança, música e poesia”. Observei que muitas mesas eram compostas por lideranças quilombolas e acadêmicos das universidades.

No ano de 2017 tivemos VIII Semana da Consciência Negra e V Seminário das Comunidades Quilombolas do Território Velho Chico, ao contrário do ano anterior, os eventos procuram se concentrar nas próprias comunidades remanescentes de quilombolas. A Profa. Fernanda Libório, docente de Arqueologia, da UFOB, e eu oferecemos uma oficina intitulada Arqueologia e Metodologia em História da África e afro-brasileira-brasileira, que foi ministrado para professores da rede municipal, na Escola Municipal Francisco Flores, na comunidade Lagoa das Piranhas, incluindo, professores de Barrinha e Peroba.

Na cidade de Barreira, há mobilizações, a exemplo, do Coletivo Semana da Consciência Negra de Barreiras - Seconba, que além de organizar a semana ligado a questão do negro na cidade estando na sua XIII que é composta por docentes e servidores técnicos das três instituições públicas do município, a UFOB, IFBA e UNEB. No ano de 2016 aconteceu a primeira

edição do curso de extensão em Estudos africanos e afro-brasileira e em 2017 além dos referidos conteúdos, abordou-se a questão indígenas e houve o lançamento de uma revista eletrônica sobre a temática, *Revista Coletiva Seconba*, com artigos científicos de docente do curso e discentes que fizeram o curso⁴⁵.

A região têm, portanto, uma demanda suprimida, que a universidade pode colaborar, tendo em vista que o próprio PPC dá subsídios, não só nas disciplinas mencionadas, mas na própria missão do curso, que expões das leis 10639/2003 e 11.645/2008.

Na ocasião, um grupo de alunos disciplina de História e Cultura Africana entregou-me um artigo sobre atuação deles, a respeito da aplicação da lei 10639 numa escola da cidade de Barreiras. Aqui destaco alguns trechos que vai ao encontro do que estou discutindo nesse trabalho, quando indagados sobre sua identidade étnica,

Quando na primeira pergunta questionamos acerca da identificação racial dos entrevistados, apenas 15% se afirmaram como negros. Entretanto, do mesmo total de entrevistados, apenas 7,6% reconheceram como fundamental a importância do negro na formação do país, não só enquanto mão-de-obra, mas também enquanto sujeitos históricos e produtores de cultura. (SODRE; *et al*, 2016:06)

O grupo de estudantes a partir desses dados discorreu,

Se analisarmos, assim os percentuais registrados nas questões mencionadas, podemos inferir que ainda é componente principal da memória coletiva dos estudantes do Ensino Fundamental, a percepção do negro apenas enquanto escravo, sendo por isso inviabilizada uma maior identificação destes com o “ser negro”. Além disso, pudemos notar que a maior parte deles se viu surpreendida com este questionamento, sendo a questão que exigiu maior reflexão. Na falta de um critério para identificar-se, olharam para o tom da própria pele e se definiram como “moreno”, “pardo”, “mestiço”. Um preferiu admitir que “não sabe”. (SODRE; *et al*, 2016:06)

45 Site para acessar a revista: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/seconba/issue/view/255>. Acessado em 06/02/2018.

De maneira empírica, os graduandos de História identificaram que os alunos da escola não tiveram em casa e na escola nenhum trabalho de valorização da História afro-brasileira e africana, o que nos leva a inferir que os componentes curriculares sobre a temática estavam partindo de uma história do negro como objeto escravizado e não sujeito da sua própria História. Todavia, os graduandos fizeram a seguinte ressalva a respeito de uma resposta de uma aluna do nono ano,

Uma resposta, entretanto, chamou nossa atenção e reforça a ideia de que os ecos de teorias racistas oitocentistas – aquelas que justificaram a escravidão – ainda impregnam a memória coletiva das pessoas e explicam a permanência do racismo. Segundo uma estudante do 9º ano o racismo é “injúria e intolerância, em grande parte por conta do passado com relação à escravidão”. Para ela é a partir da evocação do passado que se sustenta uma “falta de aceitação” do indivíduo que sofre racismo. (SODRE; *et al*, 2016:06)

Uma resposta complexa para uma menina do nono ano, ao analisar a não aceitação do negro como tal, ao ver sua História como pejorativa. Sendo assim, procurando negar suas raízes. A respeito de elementos culturais de matriz africana que compunham a cultura brasileira, os graduandos fazem a seguintes considerações,

No que se refere aos exemplos, entre os estudantes do 9º ano, foram comuns respostas que consideraram “festas”, “costumes (religiosos)” e “comidas. Apenas um mencionou elementos específicos como “capoeira”, “candomblé”, “obras de arte”, “estilo de vida”, “roupas” e “penteados”. Já entre os entrevistados do 5º ano, houve confusão generalizada em associar “costumes” e “tradições” indígenas às “heranças deixadas pelos negros”. (SODRE; *etal*, 2016:08)

Considerações Finais

Portanto, no artigo dos graduandos, que espero que eles publiquem; fica evidente como a escola e a sociedade estão distantes de

um conhecimento sobre suas raízes africanas e indígenas. Após 15 anos da lei, as escolas continuam despreparadas. No ano passado (2017) fui convidado a dar palestras em escolas públicas nos meses de outubro e novembro nas cidades de Barreiras e São Desidério- BA. Nestes lugares a percepção não foi muito diferente dos meus graduandos. Porém, resalto que os professores, que me convidaram pelo que conversamos, estavam procurando modificar a visão dos alunos sobre a História afro-brasileira e africana.

O presente artigo pode parecer pretencioso, pois acaba focando em minhas experiências como estudante de graduação e pós-graduação, conjuntamente com atuação como docente. Porém, cabe ressaltar que a intenção foi evidenciar os percalços que a maioria dos professores que optam em trabalhar com temáticas ligadas a História Africana e Afro-brasileira enfrenta. Para ocorrer uma modificação da atual situação em relação a lei 19639/2003 e a lei 11.645/2008, para além dos investimentos públicos a sua aplicação terá que estar envolvida na mudança sistêmica do próprio sistema educacional, na qual a sociedade veja o ensino não como gastos, mas como investimentos.

Nesse sentido, os próprios pais têm uma importante participação. A impressão que tenho que as escolas viraram grande depósito de pessoas e o que menos importa é a formação cidadã desses estudantes.

Sabemos os desafios que as escolas públicas brasileiras enfrentam, que vão muito além dos conteúdos, a falta de infraestrutura adequada, a carga excessiva de trabalho etc. - o que fazemos os profissionais da educação ver a aplicação da lei não como uma conquista, mas como fardo. Contudo, ainda assim, continuamos na luta!

Referências:

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru, Edusc, 1998.

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

BONZATTO, Eduardo A. **A iconografia pátria no livro didático de história**, Tese de Doutorado em História. São Paulo, PUCSP, 2005.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2004.

BRASIL, Lei 10639/2003, promulgada em 09 de janeiro de 2003.

BRASIL, **lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”.

CHAVES, Rita; MACEDO, Tania; SECCO, Carmen. (orgs). **Brasil/África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo. Ed. Unesp, Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine «De la périodisation en histoire africaine. Peut-on l’envisager? À quoi sert-elle ?», **Afrique & histoire** vol. 2, p. 31-65. 1/2004.

COSTA, Milton Carlos da. **Joaquim Nabuco entre a política e a história**. Tese de Doutorado em História. São Paulo, USP, 1992.

HENIGE, David Oral Tradition as a Means of Reconstructing the Past. In: PHILIPS, John Edward (Org). **Writing African History**. Texas: University of Rochester Press, 2005.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Vol. I Lisboa: Europa-América, 2009.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Vol. I Lisboa: Europa-América, 2002.

M’BOKOLO, Elikia. **África Negra: História e Civilizações** Tomo I (até o

século XVII). São Paulo/Salvador: EDUFBA/Casas das Áfricas, 2009.

MILLER, Joseph. C. . History and Africa/ Africa and History. **The American Historical Review**. vol 104. n 1. P01-32. February, 1999.

RODRIGUES, Carlos Eduardo. **De Zanzibar ao interior: marfim, escravos e comércio segundo o relato de Victor Giraud** . Dissertação de mestrado em História. Maringá, UEM, 2015.

SANTOS, José Francisco dos. 2010. **Movimento Afro-Brasileiro Pró-Libertação de Angola (Mabla)** – “Um amplo movimento”: Relação Brasil e Angola de 1960 a 1975. Dissertação Mestrado em História. São Paulo, PUCSP.

SANTOS, José Francisco dos. **Relação Brasil/Angola: a participação de brasileiros no processo de libertação de Angola, o caso do Mabla e outros protagonistas**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

SANTOS, José. Francisco dos. 2015. **Angola: ação diplomática brasileira no processo de independência dos países africanos em conflito com Portugal no cenário da guerra fria**. Tese Doutorado em História. São Paulo, PUCSP.

SODRE, Milleane S.A.; GAMA, Melissa B. e BARROS, Yury B. **Escola e Legislação: espelho ou antípodas? Um estudo de caso acerca da aplicação da lei 10.639/03**. (Prelo).

SOUZA, Florentina da Silva. As vozes e seu tempo/Textos, Cor e histórias. In: **Afro-descendências em Cadernos Negras e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SVARTAMAN, Eduardo Munhoz. **As Relações do Brasil com a África Lusófona nos anos 1970**. História: Debates e tendências. Passo Fundo, v. 6, nº 1, p.5-21, 1º sem. 2006.

TAMARI, Tal. Les appréciations portées sur les traditions orales maliennes:

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

constantes et évolutions. In. DONNIYA, Karthala. **Mali – France Regards sur une Histoire partagée**. Paris : Bamako, 2005.

VANSINA, Jan. **Oral tradition as history**. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1984.

OS ESTUDOS DECOLONIAIS E A DESCONSTRUÇÃO DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL BRASILEIRA

LUÍS CÉSAR CASTRILLON MENDES – UFGD

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD

luismendes@ufgd.edu.br

Resumo: As leis 10.639/03 e 11.645/08 impuseram novos desafios aos educadores dos cursos de formação inicial, bem como de seus egressos, atuando na educação básica, com a obrigatoriedade de se aprender a ensinar histórias e culturas dos africanos, afrodescendentes e indígenas. Dessa forma, novas abordagens, objetos, fontes e autores foram trazidos para o estudo de uma História do Brasil que evidenciasse a participação de diversos personagens que foram silenciados nas narrativas que se tornaram hegemônicas no projeto de construção da nação no Oitocentos brasileiro. Este artigo objetiva apresentar alguns referenciais teóricos que questionem essas narrativas e que auxiliem na atuação docente, tais como a perspectiva decolonial.

Palavras-Chave: Ensino de História, Afro-brasileiros, Indígenas, Decolonialismo, Século XIX

Abstract: Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 imposed new challenges on the educators of the initial training courses, as well as their graduates, working in basic education, with the obligation to learn to teach stories and cultures of Africans, Afro-descendants and indigenous people. In this way, new approaches, objects, sources and authors were brought to the study of a History of Brazil that evidenced the participation of several characters that were silenced in the narratives that became hegemonic in the project of construction of the nation in the Eighties. This article aims to present some theoretical references that question these narratives and that help in the teaching performance, such as the colonial perspective.

Keywords: History teaching - Afro-Brazilians - Indigenous people - Decolonialism - 19th Century.

A iniciativa de se promulgar uma legislação que alterasse a LDB de 1996, conferindo a obrigatoriedade de se ensinar a História e a Cultura dos africanos e afrodescendentes, continua a exigir comprometimentos por parte dos educadores. Vale lembrar que há uma década (2008), a lei foi novamente reformulada, incluindo também a História e a Cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2003; 2008).

O grande desafio é ensinar uma história do Brasil que incluam novos protagonistas, Fontes e referenciais teóricos. É justamente esse o objetivo do presente artigo, qual seja, apontar o paradigma analítico decolonial enquanto referência teórica a fim de desconstruir narrativas canonizadas e personagens consagrados da história do Brasil. Trata-se de uma possibilidade de oferecer às nossas pesquisas e no ensino, uma opção que possibilite visibilizar determinados grupos omitidos na narrativa nacional. Vale dizer que alguns autores brasileiros precursores produziram obras que vão ao encontro desse modelo analítico, como, por exemplo, Reis (1985), Chalhoub (1990), Mattoso (1982), Monteiro (1994), dentre outros.

A contribuição de estudiosos do chamado decolonialismo, tais como: Hall (2013), Quijano (2005), Said (2011) e Bhabha (2010), pode enriquecer a análise na medida em que realizam abordagens interdisciplinares e interculturais, além de considerar cultura e identidade enquanto categorias híbridas e plurais, denunciando variadas formas de imperialismos, racismos e o caráter excludente das construções identitárias, como é o caso dos africanos e indígenas. Outro aspecto relevante é a consciência da (des)colonização do pensamento em países que sofreram tal processo como é o caso do Brasil. Torna-se imperativo uma relativização da matriz teórica eurocentrada, que obedece à lógica da *colonialidade*, nos termos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), ou seja, uma característica que reprime os modos de produção de conhecimento, saberes, símbolos e imaginário do colonizado, operando-se uma naturalização do invasor europeu e a subalternização

do não europeu e a própria negação e o esquecimento de seus processos históricos.

Alguns pontos de partida: Stuart Hall, os estudos culturais e o pós-colonialismo

Os estudos culturais surgiram de forma organizada no Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, vinculada à Universidade de Birmingham, em 1964, inicialmente por Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson. Stuart Hall iria substituir Hoggart no período entre 1968 e 1979. A ideia era ampliar o conceito de cultura evidenciando seu caráter ativo, expressos nos discursos e representações, rompendo com seu caráter monolítico, homogêneo e passivo. Para Ana Carolina Escoteguy, essa iniciativa britânica deve ser vista tanto sob o ponto de vista da constituição de um projeto político quanto de um ponto de vista teórico, cuja intenção seria a construção de um novo campo de estudos. Dessa forma, trata-se de um campo de pesquisa interdisciplinar, ou seja, constitui-se em uma área que transcende ao enquadramento disciplinar, cujo objetivo é enfatizar os aspectos culturais da sociedade (ESCOTEGUY, 1999, p. 136).

Stuart Hall nasceu na Jamaica, em 1932, em uma família de classe média, composta por descendentes de britânicos e indianos. Adquiriu desde cedo as implicações da cor e da classe na vida dos seres humanos, bem como a consciência da contradição na cultura colonial, atuando contra os ideais anticolonialistas. Estudou Literatura em Oxford, e, no início dos anos de 1960 integrou a formação da *New Left Review* inglesa (ZORZI, 2012, p. 27).

A partir da sua indagação: Quando foi o pós-colonial? Stuart Hall nos induz a pensar acerca de nossa realidade e a função da História enquanto instrumentalizadora da potencialização da consciência crítica de alunos e professores, principalmente os que estão na posição de formadores. Será que estamos vivendo o pós-colonial? Ou ainda estamos indiretamente sob o “pacto colonial”?

De acordo com Hall, o termo “pós-colonial” não se restringe a

descrição de determinadas sociedades ou épocas:

Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centrada na nação. (...) Trata-se de como as relações transversais e laterais que Gilroy denomina “diaspóricas” complementam e ao mesmo tempo deslocam as noções de centro e periferia, e de como o global e o local reorganizam e moldam um ao outro (HALL, 2013, p. 119).

Portanto, o conceito, apesar de se encontrar em processo de construção epistemológica, não se limita geográfica e nem temporalmente, podendo se constituir em uma interessante postura político-epistemológica para se apreender, por exemplo, o Oitocentos brasileiro, na medida em que sinaliza uma “proliferação de histórias e temporalidades, a intrusão da diferença e da especificidade nas grandes narrativas generalizadoras do pós-Iluminismo eurocêntrico” (HALL, 2013, p. 121).

As atuais discussões, envolvendo o projeto por parte do Ministério de Educação acerca de uma *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), por exemplo, revelam indícios da posição de uma *intelligentsia* manifestadamente colonializada, na medida em que se sentiu ameaçada pela “invasão bárbara” contemporânea ao currículo eurocentrado que, historicamente, tem prescrito os conteúdos escolares. Invasão esta que seria protagonizada pelas histórias da América, da África e da Ásia no currículo do ensino médio. A proposta, estabelecida na primeira versão da BNCC, não pretendia eliminar conteúdos consagrados pela longa tradição historiográfica europeia ocidental, apenas dessacralizá-la e descentralizá-la. Os questionamentos devem abarcar, além das relações de poder e as formas de conhecimento que “entronizaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio” (SILVA, 2013, p. 127). É preciso ter em mente as relações assimétricas de poder, sejam elas entre as nações que trazem rótulos de desenvolvidas e subdesenvolvidas, ou, as que foram divididas de forma hierarquizada em norte e sul, e até mesmo colonialismos internos em uma mesma nação.

Não cabe aqui uma discussão pormenorizada acerca da proposta, mas sim ressaltar a relevância da *Base Curricular* por instigar ao diálogo e ao debate. O currículo constitui-se enquanto espaço de poder e um território contestado, pois, consagra uma identidade em detrimento de outras, precisando ser constantemente reavaliado e ressignificado de acordo com as demandas sociais. Um currículo múltiplo e pluriversal, conforme estabelecido desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, pode atender melhor as expectativas e necessidades dos tempos atuais, assim como uma abordagem que “descolonialize o saber e reinvente o poder”, tal qual a proposta de Boaventura de Souza Santos. Para o sociólogo português, o fim do colonialismo político europeu, “epistemicídio”, nos seus termos, não significou o fim do colonialismo das mentalidades e das subjetividades na cultura e na epistemologia; muito pelo contrário, continua a se reproduzir de modo endógeno (SANTOS, 2010, p. 7-8).

Assim, não se trata de substituir um fundamentalismo hegemônico por um marginal, ou seja, apenas mudar de um eurocentrismo para um afrocentrismo, ou mesmo um americocentrismo, eu acrescentaria. O que está em jogo, como adverte Amauri Santos (2015, p. 10), é o *fazer histórico*. Da mesma forma, nos termos de Valério e Ribeiro (2013, p. 51), não se trata de combater a celebração das grandes comunidades imaginadas, a partir da proposição da celebração de novas e reduzidas identidades historicamente marginalizadas. Parafraseando os autores, é preciso desconstruir preconceitos e reduzir intolerâncias, exercícios exógenos, que exigem uma relação de alteridade, “um olhar por cima do muro”, Valério e Ribeiro (2013, p. 51). Senão, o papel da história permanece inalterado, pois:

(...) esta continua como fonte de legitimação identitária, apenas desloca da celebração das grandes comunidades imaginadas que outrora estruturavam o Estado-nação para a celebração de novas e reduzidas comunidades imaginadas. Permanece a estrutura narrativa, o processo de invenção de heróis e da tradição, os mitos fundacionais, o caráter epopéico, a homogeneização interna, a definição do normal e do anormal, do que pode ou não pertencer e, geralmente, o ímpeto pela pureza identitária (VALÉRIO e RIBEIRO, 2013, p. 52).

A celebração das identidades é o caminho a continuarmos a seguir? Essa questão lançada pelos autores torna-se pertinente ao se analisar, por exemplo, os manuais escolares de História do Brasil, utilizados no Colégio Pedro II, o primeiro a oferecer o ensino seriado de História, em sete anos, ou mesmo os conteúdos da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Tratam-se de duas das mais influentes agremiações oitocentistas, relacionadas ao ensino e a pesquisa históricas no processo de construção discursiva da nação brasileira. Nesse contexto, identidades e memórias foram selecionadas para a escrita de uma História da recém fundada Monarquia brasileira (MENDES, 2011 e 2016).

Eis alguns exemplos de narrativa didática expressa no livro Lições de História do Brasil, escrito pelo médico-professor-literato Joaquim Manuel de Macedo, que foi utilizado no Colégio Pedro II entre 1861 e o final do regime monárquico. Primeiramente, em relação dos indígenas:

No meio, porem de toda esta brilhante e opulenta natureza, de todas estas proporções gigantescas, que tanto excitarão a ambição europeia cumpre reconhecer que aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brazil **o que se apresentou menos digno de admiração, mais pequeno, mais mesquinho foi o homem que habitava, e senhoreava esta vasta região** (MACEDO, 1861, p. 57-58) (grifos meus).

Pelo fragmento acima, representava-se a imagem do indígena enquanto algo não tão interessante se comparado com a exuberância da natureza. Vale ressaltar que o trecho faz parte de um dos manuais de História do Brasil mais lidos durante o período monárquico, e que certamente ajudou a consolidar o papel e o lugar do autóctone nas narrativas didáticas subsequentes.

Em relação ao negro, outro médico-professor, Luís de Queirós Mattoso Maia, que teve seu livro adotado entre 1880 e as primeiras décadas do regime republicano, abordou apenas o episódio “Destruição dos Palmares”, seguida, na mesma lição, pelos tópicos: *guerras civis dos mascates em Pernambuco e dos emboabas em Minas*. O autor foi tão sucinto que, em uma lauda e meia narrou o episódio, cujo protagonista

foi um não negro, o “bandeirante” Domingos Jorge Velho: “só em fins de 1695 ou principios de 1696 que o valente emprehendedor paulista pôde cumprir sua tarefa, exterminando os quilombos. Quanto a Zumbi, morreu pelejando com a maior coragem” (MAIA, 1895, p. 174).

Macedo dedicou pouco mais de três páginas para narrar o evento, que estava prestes a tornar-se, nos seus termos, um verdadeiro *Estado no Estado*, que, de acordo com alguns escritores tinham se constituído em uma espécie de *República*, cujo chefe se denominava Zumbi (MACEDO, 1861, p. 163-164). Foram ao todo 25 sucessivas expedições, “até que emfim, em 1687”, nos termos de Macedo, o paulista Domingos Jorge Velho se dispôs a atacar Palmares. Destaque para o “valor dos paulistas” e também da “valentia dos atacados quilombolas”. No texto de Macedo, Zumbi morreu “despenhando-se do pico de um rochedo alcantilado” (Idem, p. 165-166).

Apesar de *valente*, Zumbi e sua *horda de negros*, “finalmente” foram subjugados pela ofensiva do intrépido bandeirante Velho, conforme enfatizado nas narrativas didáticas. Problema resolvido! O pós-massacre não figura nas narrativas. O que aconteceu com as pessoas daquela comunidade? A narrativa evidencia os silêncios. O líder dos Palmares será reabilitado somente nas décadas finais do século passado, no processo pós-redemocratização do país. De acordo com Renilson Ribeiro, o líder da resistência em Palmares se transformou em símbolo de uma história popular de resistência. Conhecer e narrar a sua história era denunciar o mito da “democracia racial”, bem como a concepção de uma escravidão amena e benigna (RIBEIRO, 2008, p. 84). O autor, ao analisar os personagens Tiradentes e Zumbi, concluiu que, este, foi reapropriado, enquanto herói racial, nas últimas décadas do século passado, ao passo que, aquele, foi reabilitado enquanto herói nacional. Zumbi seria a lembrança de um passado de conflito racial, não seria um bom exemplo para a construção da nação brasileira. Zumbi e Palmares separavam, não uniam. Tiradentes e a Inconfidência Mineira uniam, não separavam. O episódio nas Minas Gerais era o interesse nacional republicano acima de todas as diferenças (RIBEIRO, 2014, p. 278).

Uma das formas de romper com a essencialidade das identidades pode localizar-se nos “deslocamentos”, nos termos de Tomaz Tadeu da Silva (2009), seja por obrigação ou opção, ocasionalmente ou constantemente. As diásporas, como a dos negros; ou deslocamentos de pessoas a partir das antigas colônias para as antigas metrópoles; as atuais e constantes ondas migratórias às fronteiras da Europa e dos Estados Unidos; ou mesmo uma simples viagem, que proporciona uma situação de sentir-se estrangeiro, pode-se vivenciar, ainda que temporariamente, como o “outro”. Dessa forma, experimentam-se as “delícias e as inseguranças da instabilidade e precariedade da identidade” (SILVA, 2009, p. 87-88). Para Paul Gilroy, a diáspora é uma ideia valiosa porque aponta para um sentido mais refinado e mais maleável de cultura do que as noções características de enraizamento. Ela oferece uma alternativa imediata à disciplina severa do parentesco primordial e do pertencimento enraizado. Ela funciona como

Uma alternativa à metafísica da “raça”, da nação e da cultura delimitada e codificada no corpo, a diáspora é um conceito que problematiza a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Ela perturba o poder fundamental do território na definição da identidade ao quebrar a sequência simples de elos explanatórios entre lugar, localização e consciência (GILROY, 2007, p. 151).

O processo de hibridação, decorrente desses deslocamentos, em geral conflituosos, oportuniza a formação de outras identidades, não sendo necessariamente determinada pela identidade hegemônica, pois, apesar de conservar traços dela, introduz a diferença que constitui possibilidades para seu questionamento (SILVA, 2009, p. 88). De acordo com Homi Bhabha, a hibridação é o “terceiro espaço”, o qual “desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido” (BHABHA, 1996, p. 36-37).

Carbonieri (2016) evidencia diferentes interpretações dessa temática por parte de diversos autores, com contradições e divergências entre eles. Dialogando com Ramón Grosfoguel, a autora chama atenção

para uma dessas “dissidências” teóricas do movimento, qual seja, a crítica decolonial, que assim como o pós-colonialismo, constitui-se em uma perspectiva epistêmica a partir do lado do subalterno. Essa perspectiva surgiu da discordância entre o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos e o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. A citação é extensa, porém, altamente elucidativa:

De acordo com Grosfoguel, o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos lia a subalternidade a partir de uma crítica pós-moderna, ou seja, **crítica eurocêntrica do eurocentrismo**. Já o grupo Latino-Americano leria a subalternidade a partir de uma **crítica decolonial**, ou seja, uma crítica do eurocentrismo a partir de conhecimentos que foram subalternizados e silenciados pelo eurocentrismo. Apesar de reconhecer a importante contribuição dos críticos pós-coloniais (que ele está entendendo principalmente como os intelectuais do Grupo Sul-Asiático), Grosfoguel declara que eles se concentraram em uma única perspectiva epistêmica, aquela baseada no pensamento pós-estruturalista de Foucault, Lacan e Derrida, e não levaram em consideração outras epistemes. Para ele, nisso, há um problema também de **como se entende a modernidade**. Os críticos pós-coloniais, para Grosfoguel, estão fazendo sua crítica da colonização, tomando como base a colonização francesa e britânica da Ásia, África e Oceania, que teve seu auge no século XIX até a primeira metade do XX. **Eles estariam ignorando os trezentos anos anteriores de colonização ibérica nas Américas**. Assim, se o foco recai nessa colonização mais recente, a crítica moderna ou pós-moderna, que é uma crítica surgida no interior da Europa, é vista como um projeto emancipatório porque apresentou afinal um questionamento à opressão do sujeito. Mas se o que se considera é um **momento em que a modernidade tinha como sua outra face o colonialismo, ou seja, o período a partir do século XVI, em que se iniciou a conquista da América e o extermínio de grande parte de seus povos nativos**, então, a crítica moderna é vista como um projeto civilizatório, com o objetivo de impor a civilização ocidental a toda parte do globo (CARBONIERI, 2016, p. 295-296). (Grifos meus).

Se a crítica pós-colonial foi um importante avanço epistemológico na abordagem do processo pós-emancipatório da África e Ásia de meados do século XX, a crítica decolonial torna-se mais frutífera para o nosso *lugar*, na medida em que trouxe para o debate as especificidades do continente americano, não desconsiderando o processo de colonização do século XVI. Dessa forma, pode-se pensar que o decolonial seria o pós-colonial para os americanos, excetuando os estadunidenses? Penso que o fator mais relevante dessa abordagem se localiza no seu caráter intrinsecamente endógeno, ou seja, o desenvolvimento de uma episteme a partir da “latino-americanidade”.

Novamente volta-se à questão: Quando foi/será o pós-colonial? No século XIX? Na segunda metade do XX? Ou será no presente século?

O Oitocentos brasileiro, duas instituições e um projeto de construção da identidade nacional

Durante o período regencial (1831-1840), dentre os diversos projetos políticos possíveis para o Brasil, consagrou-se a opção regressista-centralizadora, cujos resultados imediatos foram as fundações do Colégio Pedro II, em 1837 (iniciativa do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos e do regente Pedro de Araújo Lima), que instituiria, nos seus programas curriculares, o ensino de História ao longo de suas oito séries, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, agremiação que conduziu prioritariamente as discussões historiográficas desde a sua criação até a inauguração das universidades nas primeiras décadas do século passado.

A criação do Imperial Colégio de Pedro II, a exemplo do Instituto Histórico, obedeceu a intenção por parte do Estado de se implementar, nas outras regiões, as diretrizes determinadas pelas instituições modelares do Império. De acordo com Arlette Gaparello, o ensino secundário colegial⁴⁶ pode ser visto como a materialização de uma política de formação das elites nacionais, como um grupo que deveria sobressair-se e manter-se distinto do conglomerado heterogêneo formado pelos habitantes do Brasil independente (GASPARELLO, 2004, p. 33).

46 O ensino secundário seria o equivalente ao atual ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º anos acrescido dos três anos do ensino médio, perfazendo o total de 7 anos.

Apesar da tentativa de uma formação homogênea e do treinamento na burocracia estatal, havia divergências intralite de ordem epistemológica, política e sócio-cultural. Porém, nada interferiu no projeto de construção identitária que executou os personagens indesejáveis e fatos comprometedores da narrativa da nação.

Voltando à questão formulada por Hall, acerca do quando teria sido o pós-colonial, pode-se inferir que, no caso do Brasil, temporalmente foi na segunda década do século XIX, momento em que deixou de ser colônia de Portugal. O caso é que a situação de colonialidade ainda persiste em pleno século XXI, na medida em que somos (de)formados a partir de uma matriz teórica eurocentrada. Isso faz com que currículos, livros didáticos e a própria formação do professor estejam aprisionados a ela. Nesse aspecto, o aparato teórico pós-colonial se torna muito bem-vindo, na medida em que denuncia contrapontos, subalternidades, não-lugares, entre-campos, violências epistemológicas, silêncios, estereótipos, racializações e hierarquizações.

Devemos, pois, ler os grandes textos canônicos, e talvez também todo arquivo da cultura europeia e americana pré-moderna, esforçando-nos por extrair, entender, enfatizar e dar voz ao que está calado, ou marginalmente presente ou ideologicamente representado em tais obras (SAID, 2011, p. 123).

Há diversos tipos de pós-colonialismos, assim como autores/teóricos pós-coloniais. O primeiro deles pode ser identificado em Mahatma Gandhi, autor de teorias críticas dos discursos coloniais e participante ativo do processo de independência da Índia. Outro autor importante, Frantz Fanon, que, partindo de outro lugar social, denunciou as práticas da burguesia colonialista na América Central. Outros autores igualmente importantes para o pós-colonialismo são o palestino Edward Said, além de Homi Bhabha e Gayatri Spivak, componentes do Grupo Sul-Asiático dos estudos subalternos (CARBONIERI, 2016). O conceito, como observado anteriormente, não se limita espacial e nem temporalmente, de acordo com Stuart Hall. Portanto, não se refere exclusivamente ao processo de descolonização afro-asiático de meados do século passado. Dessa forma, podemos estender essa condição para as sociedades que

surgiram após o processo de descolonização durante o século XIX cujas colonizações remontam ao século XVI, inaugurando o período histórico conhecido como modernidade.

Esse projeto de modernidade (leia-se colonialismo) trouxe consigo não a questão da “raça”, conforme construída no período, mas a do racismo, presente no projeto de modernidade, na Ciência, na constituição dos Estados-nação, na forja das identidades. Para que exista narrativa, nação, Estado ou constituição de um “povo” é preciso produzir discursos raciológicos, bem como criar um conceito plausível de “raça” (FERREIRA, 2002).

Esses discursos começaram a ser introduzidos no Brasil a partir de 1870, como demonstra Schwarcz (1993). Positivismo, evolucionismo, darwinismo passaram a habitar o cenário nacional, que com os ensinamentos iluministas, conhecidos de longa data, estabeleceram as bases para se pensar a humanidade enquanto totalidade e naturalizando as diferenças e a consolidação do mito da democracia racial, que havia aparecido pela primeira vez na dissertação do botânico Karl von Martius, na década de 1840. Assim, “o bom desenvolvimento de uma nação seria resultado, quase imediato, de sua conformação racial pura” (SCHWARCZ, 1993, p. 61).

Instituições como o IHGB, por exemplo, englobavam várias especialidades: inicialmente História e Geografia, e, depois de algum tempo, Etnografia e Arqueologia. A História se encarregaria de escrever uma narrativa geral da nação monárquica brasileira, na qual se consolidariam identidades, personagens e acontecimentos dignos de serem lembrados pela posteridade. A Geografia, responsável pelo conhecimento do território, fundamentaria e legitimaria toda uma política de fronteira e expansão territorial.

O grande problema que se impunha para a escrita da história imperial foi justamente a composição do povo brasileiro. O indígena contemporâneo era mal visto e o negro, trazido do continente africano, ignorado. O enorme contingente de negros e de nações indígenas, habitantes das diversas províncias, inviabilizaria a formação do povo nacional, que na medida do possível deveria ser “puro”, leia-se branco,

conforme o exemplo das nações na Europa.

Para solucionar esse entrave, foram criadas, no IHGB, as seções de Etnografia e Arqueologia, cujos objetivos eram, respectivamente, conhecer os usos costumes dos povos indígenas e verificar qual o grau de civilização dos vestígios que deveriam ser encontrados no interior do território brasileiro.

Kaori Kodama (2009), ao analisar os indígenas no Império do Brasil por meio da Etnografia do IHGB, evidencia duas expressões interessantes para se analisar grupos excluídos tendo como fonte justamente quem tende a excluí-los: a “presença de uma ausência”, e o “não-lugar”, frases que podem representar a imagem desses grupos marginalizados no processo de construção nacional promovido pela Monarquia.

A solução dos ilustrados imperiais para o “índio” se processou da seguinte forma: inicialmente foram elaboradas generalizações maniqueístas do tipo “índio bravo” (Tapuias) e “manso” (Tupi), sendo de imediato estes considerados “vítimas” e aqueles, “inimigos”. O próximo passo foi desenvolver teses como a da “decadência” desses grupos e conseqüentemente a certeza de seu desaparecimento num futuro não tão distante, o que abriria as portas para a imigração estrangeira, preferencialmente de origem europeia. Se o “índio” contemporâneo estava fadado a desaparecer a solução foi lançar luzes sobre as nações do passado distante, ou seja, dos tempos do “Descobrimento” (a origem). Porém, como destaca Kodama, eles seriam iluminados a partir da Etnografia do Instituto e não da História. Assim hierarquizavam-se disciplinarmente as personagens: os “índios” pertenceriam aos estudos etnográficos e, portanto, excluídos da história que se queria científica.

O próprio Karl Friedrich Phillip von Martius, idealizador de uma forma de como se deveria escrever a história do Brasil e uma das referências em assuntos indígenas à época, defendia que o melhor método para se estudar essas populações era o recurso aos estudos sobre a natureza, da Botânica e da Geologia, em conjunção com o universo dos costumes e hábitos, o estudo da língua, o estado de direito e os usos médicos (KODAMA, 2009 e GUIMARÃES, 2000). De maneira natural e indiscutível, conclui a autora, a natureza do Brasil seria a entrada para a

sua história e, de modo inverso, o término da narrativa sobre os “índios” indicava o começo da história da colonização e da civilização brasileira.

Para Lúcio Menezes Ferreira (2002), a Arqueologia no Brasil Imperial em conjunto com a Etnografia fabricou identidades, na medida em que abordavam respectivamente o passado e o presente de uma determinada “tribo” indígena, cujos objetivos eram civilizar o interior e os indígenas por meio de enunciados racistas e racialistas. Ao estabelecer articulações entre a Arqueologia com o Estado imperial, permitiu “a compreensão do conceito de raça como forja de uma identidade nacional” (FERREIRA, 2002, p. 10-12). Pode-se associar, de acordo com o autor, a prática arqueológica com os racismos oficiais e os processos de significação do “outro”.

Nas páginas da Revista do IHGB, durante o Segundo Reinado, torna-se evidente a preocupação dos consócios acerca de alguns temas recorrentes, tais como: a escrita da História, esquadrinha do interior do território e a questão indígena⁴⁷.

Das produções de âmbito historiográfico dos associados, destacam-se os temas do Descobrimento e da Independência. Tais escolhas estavam associadas à busca de marcos da gênese da nação. Em um passado distante temporalmente estavam os elementos fundadores da nacionalidade, e a Independência tornava-se o marco de uma abertura epistemológica, um evento a partir do qual todo o passado colonial podia ser compreendido como a formação da nacionalidade (ARAÚJO, 2008, p. 155). Para Valdeci Lopes Araújo, a Independência foi definida como princípio organizador da narrativa histórica, marcado pela continuidade da Casa de Bragança, porém sem a possibilidade de se confundirem as duas nações,

47 Para se ter uma noção da urgência em se encontrar soluções para esses problemas, no primeiro ano de circulação a Revista publicou os seguintes textos: *Januário da Cunha Barbosa. Se a Introdução dos escravos no Brasil embarça a civilização dos indígenas e Lembrança do que devem procurar nas provincias os socios do Instituto Historico, para remeterem á sociedade central do Rio de Janeiro*; *Candido José de Araujo Vianna e Rodrigo de Souza da Sila Pontes. Juizo sobre a Historia do Brazil publicada em Paris pelo Doutor Francisco Solano Constanancio; Francisco Rodrigues do Prado. Historia dos Indios Cavalleiros, ou da nação Guaycurú, escripta no real presidio de Coimbra*; *José Domingues de Athaide Moncorvo. Simple narraçõ da viagem que fez ao Rio Parana’ o thesoureiro-mór da sé d’esta cidade de S. Paulo, João Ferreira de Oliveira Bueno, aos 3 dias do mez de Setembro de 1810 e Informaçõ de Manoel Vieira de Albuquerque Tovar sobre a navegaçõ importantissima do Rio Doce*; *Manoel José Pires da Sila Pontes. Extratos de uma viagem feita á provincia do Espirito Santo*; *Januário da Cunha Barbosa e Manoel de Araujo Porto-Alegre. Relatorio sobre a Inscriptão da Gavia*; entre outras. RIHGB. Rio de Janeiro, tomo 1, 1839.

portuguesa e brasileira. Nas páginas da Revista do IHGB firmava-se a compreensão de que os sentimentos de identidade nacional e o próprio processo de independência política estiveram sempre presentes ao longo da história colonial (ARAUJO, 2008, p. 160).

Ao elaborar um estudo precursor sobre o IHGB, Manoel Salgado Guimarães analisou esta instituição articulada com a ideia de construção da nação e civilização no Brasil Imperial. Em relação ao periódico do IHGB, afirmou que ele se constituía em um espaço privilegiado para se rastrear o projeto ambicioso do Instituto Histórico, pois além de registrar as suas atividades por meio de relatórios, divulgar cerimônias e atos comemorativos diversos, suas páginas se abriram à publicação de Fontes primárias como forma de preservar a informação nelas contidas de artigos, biografias e resenhas de obras (GUIMARÃES, 1998 e 2011).

O mesmo autor observou também a incidência de três temas predominantes no interior da RIHGB, a saber: 1) a questão da “problemática” indígena; 2) as viagens e explorações ao interior do território e 3) o debate sobre a história regional. Em muitos artigos esses temas se entrecruzavam, particularmente os dois primeiros. Essas três temáticas, responsáveis por 73% das publicações, indicam, pois, quais assuntos estavam em evidência à época.

Com relação aos indígenas, faltava uma definição do Instituto a esse respeito, principalmente quanto à catequização e também sobre a melhor forma de aproveitamento como mão de obra. Esse problema se entrelaçava com outro tema de difícil resolução aos membros do IHGB: o negro, pois a Introdução dos escravos africanos no Brasil, nos termos do primeiro secretário perpétuo do IHGB, Januário da Cunha Barbosa, “embaraçaria a civilização” dessas sociedades indígenas. Os consócios presentes nessa reunião concluíram que, de fato,

Os negros servem de embaraço à civilização dos índios; e o que mais é, servem não pouco de retardar a nossa própria civilização. Para o secretário só pela catequese, se podem desentranhar os indígenas de suas matas e trazê-los aos primeiros caminhos da civilização (BARBOSA, 1839, p. 159-172).

Francisco Adolfo de Varnhagen condenava a “importação” do negro pelo número expressivo de escravos que havia no Brasil, um receio devido ao

levante de escravos no Haiti, ocorrido no final do século XVIII, na qual acarretou a emancipação política desse país. Para o diplomata, a continuar o tráfico no Brasil, “os netos dos negros serão os senhores dos netos dos brancos”. Dessa forma, a nação brasileira deveria ter os escravos deportados, os índios utilizados como mão de obra e o Brasil necessitava passar por um processo de europeização através da vinda de estrangeiros (VARNHAGEN, apud NOGUEIRA, 2000, p. 93-94).

Já no primeiro Tomo da *Revista*, aparece uma breve notícia sobre os “índios cavaleiros”, os Guaikuru, com descrição de seus costumes e das hostilidades que praticavam aos portugueses, e traz ainda informações sobre os costumes dos índios Tupinambá no litoral (PRADO, 1839, p. 201-228). Dessa forma, muito antes do indianismo romântico de escritores como Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias e José de Alencar, surgiu no Instituto um “indianismo erudito”, materializado no interesse em se conhecer e quantificar essas sociedades, numa perspectiva etnográfica ou na sua incorporação ao processo civilizatório (WEHLING, 1989, p. 46).

Sobre o tema das viagens de exploração ao interior, foram publicados na *Revista* muitos diários e descrições pormenorizados que tratavam de visitas a regiões consideradas “remotas”. Estes materiais evidenciavam o propósito do IHGB em trazer informações que ajudariam os seus leitores a conhecer os vastos territórios e suas fronteiras. Partindo desses esquadrinhamentos efetuados durante o século XVIII, tentava-se legitimar divergências fronteiriças e mensurar os limites da nova nação.

A ênfase na história regional – entendendo o sentido de regional como a representação da Corte sobre as diversas províncias do Império – justifica-se pela necessidade de integração territorial. A história regional seria então elaborada a partir do Rio de Janeiro, centro da Monarquia brasileira, fundamentada nas informações dos quatro cantos do Império enviadas à Corte. O Instituto desenvolveu uma política de coleta de documentos no interior do Brasil e também no exterior, elegendo, de imediato, como sócios correspondentes os presidentes das províncias, assim como diplomatas brasileiros em diversos países, além do livre acesso aos ministérios imperiais.

Assim, nos primórdios do ensino seriado de História do Brasil, no Imperial Colégio de Pedro II, começou-se a delinear o tratamento

dispensado a determinado grupos impedidos de serem protagonistas na narrativa da nação, quais sejam, indígenas e africanos, além de outros como mulheres, crianças e pessoas infames.

Apesar de ambientados no século XIX, podem ser detectadas, nas narrativas analisadas em alguns manuais de História do Brasil, mais permanências do que rupturas ao se comparar com as do atual século. Basta observar os conteúdos privilegiados e a estrutura da maioria dos livros didáticos atuais, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para facilmente serem constatados alguns resquícios das estruturas narrativas expressas nos manuais oitocentistas que inauguraram a história didática da nação brasileira⁴⁸. Além disso, pode-se observar os currículos de História, a sua divisão quadripartite, a metodologia predominante nas salas de aula, não apenas das escolas, assim como das academias para se verificar mais ecos oitocentistas na atualidade.

Ao finalizar este artigo, podemos indagar: Quanto de passado ainda temos no presente nas nossas formas de narrar e ensinar a história? Eis a questão que incomoda nossas reflexões e práticas cotidianas no Brasil do início do século XXI. O mito das três raças harmônicas entre si acabou prevalecendo na memória coletiva do povo brasileiro. O mais alarmante é que tal concepção se faz presente também entre alguns professores. Nesse sentido, os que atuam na formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura, devem estar atentos às suas responsabilidades, assim como a formação continuada torna-se fundamental e a teoria decolonial desponta enquanto um paradigma possível e necessário para que se desconstrua a ideia de que um dia houve democracia racial no Brasil.

48 Após um acompanhamento da equipe de avaliadores acerca das três coleções mais adotadas em três Programas Nacionais de Livros Didáticos de História, para os anos finais do Ensino Fundamental, constatou-se que a concepção do Livro didático de História segue ainda o modelo dos manuais de História do Brasil oitocentistas, nos quais há ênfase nos aspectos cronológicos enquanto norteadores e ainda são pautados pela linearidade. A maioria traz um caráter informativo, ao invés de reflexivo, de acordo com os próprios avaliadores. Coleções que privilegiaram uma abordagem por temas não foram muito bem aceitas nas escolas (MENDES et al., 2016).

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Valdeí Lopes de. **A experiência do tempo**: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845). São Paulo: Hucitec, 2008.

BARBOSA, Januário da Cunha. **Se a introdução dos escravos africanos no Brasil embaraça a civilização de nossos indígenas**, dispensando-se-lhes o trabalho, que todo foi confiado a escravos negros. Neste caso qual é o prejuízo que sofre a lavoura brasileira? RIHGB, Tomo 1, 1839.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, 1996.

_____ **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e Decolonialidade: Rumos e trânsitos. *Revista Labirinto*, Ano XVI, Vol. 24, Nº 1 (Jan-Jun) 2016, p. 280-300.

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

ESCOTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 136.

FERREIRA, Lúcio Menezes. **Vestígios de Civilização**: A Arqueologia no Brasil Imperial (1838-1877), Dissertação (Mestrado em História Cultural). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002, p. 10-12.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidade**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004, p. 33.

GILROY, Paul. **Entre campos**: nações, culturas e o fascínio da raça. São

Paulo: Annablume, 2007, p. 151.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 01, 1988.

_____ História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. **História, Ciências, Saúde Manguinhos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 2, julho-outubro de 2000.

_____ **Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

KODAMA, Kaori. **Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EdUSP, 2009, p. 180.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de história do Brasil** para uso dos alumnos do Imperial Collegio de D. Pedro II. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, tomo 1, 1861.

MAIA, Luís de Queirós Mattoso. **Lições de Historia do Brazil**. Proferidas no internato do Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 5ª. edição correcta e augmentada, 1898.

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

MENDES, Luís César Castrillon, VALÈRIO, Mairon Escorsi e RIBEIRO, Renilson Rosa. História dos africanos e afrodescendentes nos Livros didáticos, Guias e Programas nacionais. **Revista Fronteiras**, vol. 18, p. 143-168, 2016.

MENDES, Luís César Castrillon. **Publicar ou Arquivar?** A Revista do IHGB e

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889). Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2011.

_____ **“Logo que o seu cofre proporcione esta despesa”**: a construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil utilizados no Colégio Pedro II (1838-1898). 295 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

MONTEIRO, John Emanuel. Negros da terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NOGUEIRA, Laura. **Os índios bravos e o Sr. Visconde**: os indígenas brasileiros na obra de Francisco Adolfo de Varnhagen. Dissertação de Mestrado em História. UFMG, Belo Horizonte, 2000.

PRADO, Francisco Rodrigues do. **História dos índios cavaleiros ou da nação Guaykuru**, escrita no Real Presídio de Coimbra ...– ano de 1795. RIHGB, Tomo 1, 1839.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Os superbrasileiros. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 3, n. 36, setembro de 2008.

_____ Entre Palmares e Vila Rica: os percursos da memória de Zumbi e Tiradentes nos livros didáticos de História do Brasil (Séculos XIX e XX). In: Antonio Gilberto Ramos Nogueira e Antonio Luiz Macedo e Silva Filho (Orgs.). **História e historiografia: perspectivas e abordagens**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar El saber reinventar El poder**. Montevideú: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Amauri Junior da Silva. **Os desdobramentos da Lei n. 10.639/03 no ensino de história à luz da crítica pós-colonial**. Mesa Redonda: A Lei n. 10.639/03 e suas práticas: a diversidade cultural em exercício. IX Seminário de Ensino de História: Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Cáceres: UNEMAT, 12 de novembro de 2015.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 87-88.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 127.

WEHLING, Arno. Historicismo e concepção de história nas origens do IHGB. In: _____. (Coord.). **Origens do IHGB: ideias filosóficas e sociais e estrutura de poder no Segundo Reinado**. Rio de Janeiro: IHGB, 1989.

VALERIO, Mairon Escorsi e RIBEIRO, Renilson Rosa. **Para que serve a História ensinada? A guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política**. Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 3, 2013, p. 51.

ZORZI, José Augusto. **Estudos Culturais e Multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudos em Stuart Hall**. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, p. 27.

Luís Cesar Castrillon Mendes é doutor em História e pós-doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor adjunto A-1 do Curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Correio eletrônico: luismendes@ufgd.edu.br

HISTÓRIAS “ATLÂNTICAS” NA ESCRAVIDÃO E NO PÓS-ABOLIÇÃO: BIOGRAFIAS DE PERSONAGENS NEGROS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

MANUELA AREIAS COSTA

UNEMAT

manuelaareiasc@gmail.com

Resumo: Propomos reflexões sobre a importância do uso de biografias de personagens negros no ensino de História e cultura afro-brasileira. Trata-se de uma opção metodológica que vai ao encontro das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, correlatas à lei 10.639/2003, e que contribui para o reconhecimento do protagonismo negro, o fortalecimento das identidades negras e o combate ao racismo no ambiente escolar. Diversos personagens negros desenvolveram estratégias de reivindicação pelo fim da escravidão, de integração à sociedade e de ação contra as discriminações raciais experimentadas no pós-abolição. As experiências de africanos e descendentes na escravidão e na liberdade se conectam. Suas redes de relações, diferenças étnicas, hierarquias sociais e econômicas, instituições e práticas culturais, podem ser trabalhadas em sala de aula por meio da perspectiva “Atlântica”.

Palavras-Chave: biografias; personagens negros; histórias “atlânticas”; ensino da História.

Abstract: We propose reflections on the importance of the use of biographies of black personages in the teaching of Afro-Brazilian history and culture. This is a methodological option that meets the proposals of the “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, related to Law 10.639 / 2003, which contributes to the recognition of black protagonism, the strengthening of black identities and the fight

against racism in the school environment. Several black personages have developed strategies of claiming the end of slavery, of integration into society and of action against the racial discrimination experienced in post-abolition. The experiences of Africans and descendants in slavery and freedom connect. Their networks of relationships, ethnic differences, social and economic hierarchies, cultural institutions and practices can be worked out in the classroom through the “Atlantic” perspective.

Keywords: biographies; black personages; “Atlantic” stories; teaching history.

Introdução

As biografias, exploradas no âmbito do ensino de História, são meios para mobilizar e construir saberes e ferramentas que estabelecem narrativas sobre o contexto social de uma determinada época, tendo como fio condutor a trajetória de um personagem. Utilizar o método biográfico no estudo dessa disciplina significa construir conhecimento por meio de uma fonte diferenciada e que envolve larga possibilidade de trato metodológico.

O trabalho com biografias de personagens negros – africanos e seus descendentes – na sala de aula pode tornar o ensino da História e cultura afro-brasileira mais dinâmico e interdisciplinar, contribuindo para ampliar o campo de estudo e permitindo que o aluno perceba as conexões e os movimentos de trocas culturais entre África, América e Europa em diversos conteúdos abordados. Porém, a seleção das biografias negras para serem trabalhadas em sala de aula depende, principalmente, da relação que fará com o conteúdo programático. Uma vez selecionadas, podem ser abordadas de forma interdisciplinar com a Literatura, o Cinema, a Música, entre outras disciplinas (SILVA, 2009, p. 27). Trata-se de uma opção metodológica que pode ser assumida no interior do projeto pedagógico da escola, contribuindo para a implementação da lei 10.639/2003 e o combate ao racismo no ambiente escolar.

Escravidão e pós-abolição: historiografia e ensino de História e cultura afro-brasileira

Desde o processo de disciplinarização da História no Colégio Pedro II, em 1838, até o final da década de 1970, o ensino da disciplina foi estruturado pelo modelo positivista (OLIVA, 2003, p. 424). A História concebida como narrativa de fatos passados e reconstituição do passado da nação por intermédio de homens ilustres e batalhas, serviu como fundamento para a História Escolar (Cf. BITTENCOURT, 2008, p. 141; NADAI, 1993). O ensino de História foi fortemente influenciado por essa narrativa hegemônica, com ênfase no político. Algumas pesquisas evidenciam que, desde os primeiros manuais escolares de História do Brasil, o negro era ignorado pela maioria dos autores, ou tratados de forma hierarquizada e estereotipada (Cf. MENDES; RIBEIRO; SANTOS, 2015, p. 110; MORAES, 2015, p. 243).

Como observou Anderson Oliva (2003, p. 425), “aqueles que se sentaram em bancos escolares até o fim da ditadura militar tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens”. Esse modelo positivista valorizava a abordagem política, o eurocentrismo na História Geral e a exaltação da nação e de seus governantes na História do Brasil. Não existiam brechas para a participação de sujeitos comuns nos fatos narrados (OLIVA, 2003).

Entre os anos 1960 e 1970, outros enfoques predominaram na historiografia brasileira. Uma vertente historiográfica marxista passou a definir a abolição da escravidão mais como um mero reflexo de mudanças estruturais e processos socioeconômicos, do que um movimento social que contou com a participação de diversos agentes. No interior da academia, membros da denominada “Escola Sociológica Paulista”, entre eles Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, produziram diversos trabalhos sobre escravidão e abolição que contribuíram para a divulgação da ideia de “anomia” dos negros, desconsiderando a participação dos negros como construtores de suas próprias histórias.

No cenário da historiografia europeia e norte-americana entre as décadas de 1960 e 1980, a crise dos paradigmas marxistas e funcional-estruturalistas, e a aproximação entre a história e a antropologia, impulsionou uma significativa revisão, levando à ampliação dos objetos, das Fontes e à valorização do indivíduo enquanto agente transformador. O foco dos estudos foi concentrado nas ações dos indivíduos em detrimento do estabelecimento de estruturas que organizavam as relações sociais. A denominada “história vista de baixo”, proposta pelo britânico Edward P. Thompson, mostrou claramente essa mudança de foco (SHARP, 1987), seguida pela Bibliografia sobre a história social no sul dos Estados Unidos, em particular, os trabalhos de Herbert Gutman (1976) e Eugene Genovese (1974) – historiadores da chamada nova esquerda marxista que demonstraram, apesar das divergências entre eles, as ações autônomas dos escravos na vida familiar e cultural – e, mais tarde, pelos micro-historiadores italianos representados, principalmente, por Giovanni Levi (1992) e Carlo Ginzburg (1987). Esses três conjuntos interligados de estudos são relevantes para as pesquisas sobre a escravidão, abolicionismo, abolição e pós-abolição.⁴⁹

Os renovados estudos sobre escravidão, abolição e pós-abolição no Brasil vieram acompanhados de um diálogo profundo com essa Bibliografia estrangeira. A partir da década de 1980, num contexto de (re) surgimento dos movimentos sociais – como as lutas do movimento negro e dos movimentos pelo fim da ditadura – uma nova história começa a ser formada, questionando a antiga história elitista e oficial e dedicando-se a Introdução de novos sujeitos sociais. Ao revés dos argumentos apresentados pela “Escola de São Paulo”, as novas pesquisas mostraram que os cativos possuíam suas próprias percepções sobre a escravidão e atuaram como agentes transformadores de sua história. A historiografia

49 Cf. Prefácio escrito por Robert Slenes. In: MACHADO, Maria Helena. Crime e Escravidão. (2ª edição) São Paulo: Edusp, 2014, pp-11-12 Os antropólogos Sidney Mintz e Richard Price também se tornaram referências importantes para as pesquisas sobre escravidão e abolição. Em O nascimento da cultura afro-americana, Mintz e Price chamaram a atenção para a complexidade que envolve o estudo da escravidão e da história da cultura afro-americana. Para eles, os africanos e seus descendentes escravizados criaram no Novo Mundo estratégias de lutas e de vida cultural aproximáveis. O livro foi publicado originalmente em 1976, mas, foi escrito em forma de ensaio entre 1972 e 1973, no contexto da luta pelos direitos civis do movimento negro. Cf. MINTZ, Sidney & PRICE, Richard. O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro: Pallas. Centro de estudos Afro-brasileiros, 2003.

brasileira passou a enxergar o contexto social da escravidão através do indivíduo, dedicando-se ao resgate dos sujeitos colocados à “margem da história” (LARA, 1995, pp. 43-56). A escravidão, até então, era assunto estudado quase exclusivamente através das dimensões macroeconômicas. Os negros/escravos, desprovidos de suas consciências, eram coisificados e figuravam em meio a estatísticas e quantificações. Sabemos que o recurso quantitativo ou serial é muito frutífero, mas muito se avançou nas discussões historiográficas sobre o tema da escravidão e abolição com a recuperação da *agency* dos cativos e seus descendentes e da incorporação do foco microanalítico e de novas Fontes e temáticas de pesquisas.

Nessa viragem historiográfica, produziram-se diversos livros, artigos e teses universitárias inéditas, que procuraram mostrar o peso das insurreições autônomas dos escravos, da resistência no cotidiano e no judiciário, assim como outros tipos de pressões exercidas por eles. Ao resgatarem o ativismo dos escravos e libertos no processo que culminou no Treze de Maio, apontaram caminhos para inserirmos a atuação desses sujeitos como partes integrantes de um amplo movimento social e político pelo fim da escravidão. Entre os vários autores que adotaram essas renovadas interpretações, destacam-se João José Reis (1986), Manuela Carneiro da Cunha (1985), Eduardo Silva (1987), Maria Helena Machado (1994), Célia Marinho de Azevedo (1987), Silvia Hunold Lara (1988), Sidney Chalhoub (1990) e Hebe Maria Mattos (1993), que inspiraram vários trabalhos acadêmicos em pós-graduações de todo o Brasil, e ainda são atualmente grandes nomes da História Social.

Sem dúvida, essas novas tendências historiográficas sobre a escravidão, abolição e pós-abolição foram marcantes nos processos de renovação dos livros didáticos e de retomada da disciplina de História como espaço para um ensino crítico. Porém, muitos livros didáticos continuaram (e ainda continuam) representando o negro como mão de obra cativa e força bruta, sem levar em consideração os aspectos culturais que já traziam da África na diáspora. Circe Bittencourt (2008, p. 146), ao analisar os materiais didáticos sobre o ensino de História no Brasil, ressalta que a tendência marxista ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas que

incorporaram abordagens econômicas e estruturais.

Avertente interpretativa que reconhece escravos e libertos como agentes históricos também influenciou as pesquisas que versam sobre o pós-emancipação em antigas sociedades escravistas nas Américas. Se até a segunda metade da década de 1980, aproximadamente, o foco maior recaía sobre os estudos da escravidão, e não sobre os da liberdade e do pós-emancipação, os trabalhos de Eric Foner (1988), Rebecca Scott (1988) e Thomas Holt (1979) caminharam para outras direções e indicaram com mais evidências os significados da liberdade e da cidadania após o fim da escravidão. Seus estudos ofereceram reflexões importantes para que os processos de Abolição, e a posterior reorganização do trabalho nas Américas, não fossem mais considerados isoladamente (ABREU; VIANA, 2011, p. 164) e no limite das “histórias nacionais”.

Paulatinamente, a historiografia do pós-abolição no Brasil incorporou, para além dos liames das fronteiras nacionais, as discussões sobre a liberdade e seus possíveis significados para os diversos atores sociais, os direitos de cidadania dos libertos, os mecanismos de hierarquização, as avaliações sobre as relações raciais e as lutas contra o racismo, a construção de memórias e identidades, os movimentos e trocas culturais,⁵⁰ pois até então, “apenas a marginalização dos libertos no mercado de trabalho pós-emancipação era enfatizada nas análises historiográficas” (MATTOS; RIOS, 2004, p. 170). Hebe Mattos e Ana Rios argumentam que, o pós-abolição como questão específica, se diluía na discussão sobre o que fazer com o “povo brasileiro”. Segundo as autoras, “com a abolição do cativo, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da história, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus” (MATTOS; RIOS, 2004,

50 Cf. BUTLER, Kim D. *Freedoms Given, Freedoms Won: Afro-Brazilians in Post-Abolition São Paulo and Salvador*. New Jersey and London: Rutgers University Press, 1998. ANDREWS, George Reid. *Negros e Brancos em São Paulo*. Bauru: Edusc, 1999; CUNHA, Olívia; GOMES, Flávio (orgs.), *Quase-Cidadãos. Histórias e antropologia do pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007; SCULLY, Pamela; PATON, Diana. *Gender and Slave: Emancipation in the Atlantic World*. Durhan and London: Duke University Press, 2005; COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca. *Além da escravidão. Investigação sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005; MATTOS, Hebe; RIOS, Ana Lúcia. *Memórias do cativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005; ANDREWS, George Reid. *América afro-latina, 1800-2000*. São Carlos: Edufscar, 2007; ALBUQUERQUE, Wlamyra. *O Jogo da Dissimulação*. Op. cit.; SEIGEL, Micol. *Uneven Encounters*. Op. cit; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; LONER, Beatriz; MATTOS, Hebe; MOSMA, Karl (orgs.). *Histórias do pós-abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos*, volume 3, Niterói: Editora da UFF, 2014

p. 170). Muitos livros didáticos reproduzem essa problemática, na qual os alunos são levados ao entendimento de que com a Abolição, a mão-de-obra dos escravos e seus descendentes teria sido substituída pela dos imigrantes europeus sem maiores problematizações.

Não obstante às recentes contribuições no campo da historiografia do pós-abolição, grande parte da produção didática enfatiza o período da escravidão e pouco se dedica ao pós-abolição, ao protagonismo negro nos campos da cultura e política e à atuação dessa população ao longo da história do Brasil nos séculos XX e XXI. Segundo Martha Abreu, por mais que a lei 10.639/03 tenha aberto caminhos para a visibilidade do negro, nos livros didáticos recentes ainda localizamos uma evidente associação da população negra ao momento histórico da escravidão. As referências à história dos descendentes de africanos após a Abolição, em 1888, são raras⁵¹.

Marcelo Magalhães (2006, p. 50), em sua análise sobre as reformas curriculares, salienta que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformulações curriculares no Brasil. Estas reformulações têm relação direta com a transição da ditadura civil-militar para um período democrático. Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, propõem a inclusão da diversidade cultural no currículo de história, definindo a “pluralidade cultural” como tema transversal a ser abordado em todo ensino fundamental. Apesar de seu texto ter recebido diversas críticas,⁵² Hebe Mattos e Martha Abreu (2008, p. 6) argumentam que os PCNs introduziram no ensino conteúdos de história africana, precederam e preparam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

51 Cf. Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010, p. 164

52 Pesquisadores críticos aos PCN's enfatizam a concepção de cultura homogênea presente em seu texto, encobrindo as diferenças, a exemplo do que se fazia com a ideia de identidade nacional mestiça. Porém, para Martha Abreu e Hebe Mattos, o texto também abre margem para outras interpretações, pois o tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica, possui um potencial de inclusão e de educação para a diversidade. ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. “Em torno das ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’: uma conversa com historiadores.” Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 21, 2008, p.8.

Os últimos vinte anos constituíram um rico momento de discussões, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar as práticas educativas no Brasil. Dos anos 1990 para cá, frente às reivindicações e demandas históricas apresentadas pelos movimentos negros e antirracistas, houve um significativo aumento das discussões sobre as noções de diversidade cultural, identidade negra, relações étnico-raciais, ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes nos campos político e educacional. Essas questões refletiram nas abordagens historiográficas, nas práticas pedagógicas do ensino básico e nas políticas governamentais (Cf. ABREU; MATTOS, 2008).

A lei 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos –, provocou novos olhares para a história protagonizada por afrodescendentes, buscando assim reparar danos as suas identidades e a seus direitos. Um ano após a aprovação dessa lei, foram publicadas pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que teriam o potencial de contribuir para a democratização dos processos educativos em nosso país. As “Diretrizes” são marcos históricos importantes por terem sido as primeiras orientações explícitas que trouxeram para as escolas as discussões sobre as relações étnico-raciais, a existência de uma cultura negra e africana e o combate ao racismo e às discriminações.

Por mais que a lei nº 10.639/03 e as “Diretrizes” cumpram o papel de “descolonizar” a educação escolar brasileira, rompendo com a lógica eurocêntrica dos currículos e promovendo a valorização e o respeito à cultura negra, a história da cultura africana e afro-brasileira não tem recebido a devida atenção. Nota-se a falta de articulação entre a historiografia e o ensino de história na sala de aula. Pesquisas historiográficas recentes, desenvolvidas no âmbito da academia, sobre família escrava, festas, revoltas, quilombos e visões da liberdade, ocupam espaços de divulgação ainda muito pequenos nos materiais didáticos e cursos de formação de professores (ABREU; MATTOS, 2008). Urge a

necessidade de romper com paradigmas que contribuem para perpetuar o racismo e a discriminação.

No tocante à história do continente africano, Oliva (2003, p. 428), que analisou a História da África nas coleções didáticas de História no Brasil, salienta que grande parte dos livros didáticos utilizados no ensino de nível fundamental e médio reserva para a África um espaço diminuto, não incorporando as renovadas produções historiográficas sobre o continente. Na maioria das vezes, o continente africano aparece nos livros didáticos somente com o advento da escravidão para caracterizar a construção da sociedade colonial. “Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações” (OLIVA, 2003, p. 428). Oliva segue argumentando que um dos mais importantes e difíceis obstáculos de implementação da lei 10.639/2003 é o da formação, pois muitos professores não tiveram em sua formação inicial disciplinas que contemplassem a história e historiografia da África.

Perspectiva “Atlântica” e biografias negras

Em relação aos cursos de formação de professores, Mattos (apud, OLIVA, 2003, p. 426) ressalta a negligência com a qual as universidades e as estruturas curriculares abordam a história da África, sempre de forma desarticulada e hierarquizada. “Primeiro se estuda as histórias consagradas pelo modelo quadripartite francês e depois se estuda História da África, como se esta não estivesse presente naquelas.” (MENDES; RIBEIRO; SANTOS, 2015, p. 113). Influenciadas pelas reflexões propostas por Paul Gilroy (2001), Abreu e Mattos (2008) propõem perceber a África, os africanos e a identidade negra do país através da perspectiva “Atlântica”.

Por meio de conceitos como “Atlântico Negro”, de Gilroy, a perspectiva dos renovados estudos em torno da “cultura negra”, definitivamente, deixou de ser restrita à dimensão nacional.⁵³ Para Abreu e Mattos (2008, p. 14), é fundamental não perder de vista a existência dos

53 Conforme argumentou Micol Seigel, a perspectiva transnacional busca conexões entre pessoas e projetos. Seigel abordou as trocas culturais entre os Estados Unidos, o Brasil e a Europa por meio do maxixe. Cf. SEIGEL, Micol. *Uneven Encounters: Making race and nation in Brasil and the United States*. Durham: Duke University Press, 2009.

intercâmbios e das trocas culturais que se processavam (e se processam) nos dois lados do mundo Atlântico e a pluralidade da experiência negra no país. Ao livrar-se dos essencialismos culturais, Gilroy (2001), com base na música negra e no pensamento político, destaca que o Atlântico poderia ser tomado como uma unidade de análise complexa, na perspectiva transnacional. Nessa perspectiva, as identidades negras da diáspora passam a ser consideradas como culturalmente híbridas e dinâmicas, não sendo circunscritas às fronteiras étnicas e nacionais. Gilroy incorporou as discussões da história cultural, priorizando a investigação sobre os movimentos de trocas culturais entre América, Europa e África.

As trocas culturais entre as margens do Atlântico ocorreram de maneira intensa. Como afirmou Alberto da Costa e Silva (2011, p. 72), “O Brasil é um país extraordinariamente africanizado. [...] Por sua vez, em toda costa atlântica se podem facilmente reconhecer brasileirismos. Há comidas brasileiras na África, como há comidas africanas no Brasil”. Mônica Lima ressalta que não se pode entender a História do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. “A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida [...]”.⁵⁴

De acordo com Abreu e Mattos (2008, p. 16), “o documento das ‘Diretrizes’ endossa a importância do ensino da história da África, sempre que pertinente, conectado às experiências dos africanos no Brasil.” O texto igualmente sugere o trabalho pedagógico com biografias de personagens negros que tiveram impacto na História do Brasil e do mundo atlântico. Essa opção metodológica pode acabar heroicizando os personagens negros da história, como se alguns sujeitos fossem os responsáveis exclusivos pela condução dos processos históricos (SANTOS, 2011, p. 87). “Por outro lado, uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira” (SANTOS, 2011, p. 87). Petrônio Domingues (2016) ressalta a importância do trabalho com biografias negras no ensino de História e a problemática da desinformação e da exclusão da etnia na apresentação de alguns personagens do pós-abolição em sala de aula.

54 Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010, p. 24.

Sem a distorcida lente da democracia racial, as biografias de personagens negros trabalhadas em sala de aula, podem contribuir para a valorização e a divulgação das expressões culturais protagonizadas por africanos e descendentes. Cabe ressaltar que, atualmente, o método biográfico conquista cada vez mais espaço na seara da história, tanto a nível nacional quanto internacional. Esse *retour* ocorreu a partir de um movimento revisionista iniciado na década de 1970, quando os estudos de História Social passaram a privilegiar o papel dos indivíduos. A análise das trajetórias de escravos e seus descendentes, não obstante a redução da escala de observação, permite uma visão mais precisa, não apenas dos detalhes e particularidades, mas de fenômenos globais.⁵⁵ Diversos pesquisadores vêm recorrendo ao método biográfico a fim de compreender as experiências de africanos e descendentes na escravidão e na liberdade – suas redes de relações, diferenças étnicas, hierarquias sociais e econômicas, instituições e práticas culturais – usando, não raro, uma escala “transatlântica”.

Histórias que precisam ser conhecidas

Em uma edição comemorativa, dedicada ao primeiro centenário da abolição da escravidão no Brasil, em 1988, a *Revista Brasileira de História* abordou diversas questões relacionadas à cultura escrava, família, raça, revoltas, trabalho, liberdade e trajetórias individuais, transformando-se, assim, em um marco dos novos debates historiográficos sobre escravidão, abolição e pós-abolição. Neste número especial, Sílvia Lara (1988) transcreveu uma parte da autobiografia de Mohammah Gardo Baquaqua, um personagem transatlântico. A biografia de Baquaqua foi originalmente publicada em 1845, em Detroit (EUA). Segundo Paul Lovejoy (2002, p. 14), o relato de Baquaqua serve como exemplo de como uma trajetória de um liberto pode ampliar a nossa concepção sobre a diáspora africana e como os indivíduos se encaixavam na história da escravidão transatlântica. A narrativa histórica tem início com a vida de Baquaqua na África, passando

⁵⁵ O procedimento de pesquisa da micro-história pressupõe a observação aproximada de fenômenos ditos gerais por meio do recurso à redução da escala de análise. (Cf.: Entrevista concedida por G. Levi a Juan José Marin. *Revista de História*. n.º 41. ene-jun. 2000. EUNA-EUCR. (Heredia – Costa Rica), p. 131-148).

então à sua escravização e transporte para o Brasil, à sua experiência como escravo em terras brasileiras, à sua viagem até os Estados Unidos e ao Haiti e, por fim, ao seu retorno aos Estados Unidos e ida ao Canadá e Inglaterra.⁵⁶

No tocante à conexão entre África e Brasil, destacamos o estudo pioneiro de Pierre Verger (1992), que investigou as relações entre Bahia e Benim. Atualmente, um grande número de pesquisadores tem recuperado o foco de Verger, buscando uma compreensão das relações entre África e Brasil sob uma perspectiva transatlântica (Cf. MAMIGONIAN, 2004). Esses estudos utilizam o método biográfico e/ou a narrativa biográfica para reconstituir o cotidiano e as mentalidades de escravos, africanos e seus descendentes, sugerindo reflexões sobre formação de identidades, conexões linguísticas, religiosidade e tráfico atlântico de cativos africanos.

João José Reis, em 2006, trouxe a lume a biografia de um africano “feiticeiro” e adivinho que, em meados do século XIX, tornou-se uma figura notável na sociedade de Salvador (REIS, 2006, p. 237-313). Assim, por meio da trajetória de Domingos Sodré – personagem que assistiu ao auge do tráfico de escravos e da exploração do açúcar na região, aos levantes dos cativos e à transformação da cidade por conta do aumento do número de negros livres –, Reis analisou a complexidade do quadro social da época. “Faço história social do candomblé, ou seja, discuto sua interação com a sociedade. E uso Domingos como meu guia nessa missão,” explicou Reis no prefácio do livro que publicou em 2008. Segundo Reis (2008), o seu personagem sai frequentemente de cena para dar lugar ao mundo e a outros personagens que o povoam, através dos quais sua história é em grande medida contada. A narrativa começa com a trajetória do feiticeiro na África, precisamente no reino de Lagos, sua terra natal.

56 Autobiografias como a de Oludah Equiano, (publicada em 1789, em Londres) e Mahommah Gardo Baquaqua (publicada em 1845, em Detroit (EUA), contribuíram para os estudos do comércio atlântico de escravos e da vida dos africanos. Ambos eram homens do mar, que transitaram por vários lugares do Atlântico e tornaram-se símbolos de liberdade negra. Cabe destacar que muitas narrativas escritas ou ditadas por escravos libertos foram utilizadas como instrumentos de propaganda abolicionista, tanto na Inglaterra, no final do século XVIII, como nos Estados Unidos, já na metade do século XIX. Cf. BEZERRA, Nielson Rosa. “Escravidão, biografias e a memória dos excluídos.” In: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 49, ago. 2011.

Em pesquisa sobre a trajetória do africano Rufino José Maria, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes e Marcus de Carvalho operaram, ao mesmo tempo, uma redução da escala analítica (abordando uma trajetória) e uma análise macrossocial (história do tráfico atlântico no século XIX). De acordo com Reis, Gomes & Carvalho (2010, p.360),

A história de Rufino não foi de maneira alguma típica [...] nosso personagem nos serviu de guia para uma história bem maior do que caberia na sua experiência pessoal. Ele foge com enorme regularidade de nosso campo de visão para dar lugar ao drama colossal da escravidão no mundo atlântico no qual desempenhou seu pequeno mas interessante, às vezes nefasto, papel.

O livro intitulado *O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (1822-1853)*, aborda a trajetória de um africano trazido para o Brasil, onde alcançou a condição de forro. Uma vez liberto, tornou-se traficante, dono de escravos e aprendeu a ler e escrever. Assim como Baquaqua, Rufino pode ser considerado um personagem transatlântico, circulou por quatro cidades brasileiras: Salvador, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Recife. Como cozinheiro de um navio negreiro, também foi à Serra Leoa e outros portos africanos. A trajetória de Rufino pode oferecer pistas para reconstituir redes de relações de atores sociais que povoaram o mundo do tráfico de escravos no Atlântico.

Em relação à biografia de mulheres negras “transatlânticas” no período da escravidão, destacamos a trajetória de Rosa Egipcíaca, pesquisada por Luiz Mott (1993). Trata-se de uma personagem africana da Costa da Mina que teria chegado como escrava ainda menina no Brasil, no ano de 1725, desembarcado no porto do Rio de Janeiro e transportada para Minas Gerais, onde foi transformada em prostituta. Mais tarde abandona a prostituição e passa a ter visões e experiências místicas. Tornou-se beata e reconhecida como santa pelo povo e por alguns membros da igreja, mas depois perseguida pelas autoridades eclesiásticas e condenada pelo tribunal da Santa Inquisição. Mott, ao analisar a vida dessa personagem, revela como a religiosidade africana poderia se aproximar do misticismo católico e assinala que o cotidiano da sociedade colonial era marcado por

uma religiosidade extrema.

No eixo de pesquisas sobre trajetórias de abolicionistas, além de Luiz Gama,⁵⁷ as experiências de outros personagens que atuaram no movimento abolicionista foram incorporadas à historiografia do abolicionismo, entre eles, André Rebouças, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Quintino de Lacerda, Manuel Querino e Eduardo Carigé.⁵⁸ Apesar da historiografia voltar-se para as trajetórias desses líderes políticos reconhecidos nacionalmente, faltam estudos de homens não tão famosos, mas que foram importantes propagandistas na luta pelo fim da escravidão. A escolha desse caminho metodológico pode lançar luz sobre a complexidade do movimento abolicionista a partir da experiência desses indivíduos.

A trajetória do músico negro Manoel Tranquilino Bastos, filho de ventre forro, nos oferece pistas para reflexões sobre abolicionismo, propaganda, música, conflitos raciais e participação política nos processos da abolição e do pós-abolição, entre o período de 1884 e 1920, na cidade baiana de Cachoeira. A música e, especialmente, a filarmônica Euterpe Ceciliana, fundada por ele, ofereceu caminhos para o maestro apostar na visibilidade de seus projetos, engajar-se na campanha abolicionista e conquistar espaços no debate público de sua cidade. De um modo geral, suas obras evidenciam tanto distâncias quanto proximidades entre experiências de outros “homens livres de cor” em diferentes espaços do mundo Atlântico (COSTA, 2016).

57 Cf. FERREIRA, Lígia F. (Org.). Luiz Gama – Primeiras Trovas Burlescas. São Paulo, Martins Fontes, 2000; AZEVEDO, Elciene. Orfeu de carapinha – a trajetória de Luís Gama na imperial cidade de São Paulo. Campinas, SP: UNICAMP/CECULT, 1999.

58 Cf.: MATTOS, Hebe. “André Rebouças e o Pós-abolição: entre a África e o Brasil (1888-1898).” Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH, 2013; PEREIRA, Matheus Serva. Uma viagem possível: da escravidão à cidadania. Quintino de Lacerda e as possibilidades de integração dos ex-escravos no Brasil. (Dissertação de mestrado em História Social, Niterói, UFF, 2011); SILVA, Ricardo Tadeu Caires. “Eduardo Baraúna Carigé (1851-1905): O Antônio Bento baiano.” Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011; ALBUQUERQUE, Wlamyra. “A vala comum da ‘raça emancipada’: abolição e racialização no Brasil, breve comentário.” In: História Social, n. 19, segundo semestre de 2010; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. O Jogo da dissimulação. Op.cit; SILVA, Ana Carolina Feracin da. De “papa-pecúlios” a tigre da abolição: a trajetória de José do Patrocínio nas últimas décadas do século XIX. (Tese de Doutorado em História) Campinas: IFCH. UNICAMP, 2006; ANDREWS, George Reid. Afro-Latin America (1800-2000). Oxford: Oxford University Press, 2004; AZEVEDO, Célia Marinho. “Quem Precisa de São Nabuco?.” Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 85-97.

Diversos estudos demonstraram que personagens, ideias e literaturas antiescravistas inglesas e norte-americanas inspiraram a campanha abolicionista brasileira. A circulação de projetos políticos e culturais alcançava abolicionistas e debates públicos. Célia Marinho de Azevedo (2003) nos convida a refletir sobre conexões transatlânticas entre abolicionistas dos Estados Unidos e do Brasil. À guisa de exemplo, Azevedo tece uma interessante comparação de caráter ideológico entre o abolicionista William Garrison, nascido no norte dos Estados Unidos, e Joaquim Nabuco. Ângela Alonso (2015) também inseriu o abolicionismo em seu contexto internacional, apontando a interlocução do movimento abolicionista brasileiro com movimentos similares no exterior. Alonso (2015, pp.115-137) argumentou que abolicionistas brasileiros, como Abílio Borges e Joaquim Nabuco, estabeleceram diálogos com a rede abolicionista transnacional e se inspiraram num repertório de experiências abolicionistas estrangeiras, que incluíam formas de organização (formação de associações), espaços de expressão (parlamento, espaço público, clandestinidade) e estratégias de ação. A interlocução internacional que José do Patrocínio exibiu nas páginas da *Gazeta da Tarde*, foi observada por Ana Flávia Pinto (2014, p. 289). Tal jornal traduziu e publicou a autobiografia do famoso abolicionista afro-estadunidense Frederick Douglass.

A trajetória do músico cantor e compositor Eduardo Sebastião das Neves foi pesquisada por Martha Abreu (2010). Conhecido como “crioulo Dudu”, Das Neves fez parte do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, entre o final de 1892 e o início de 1893. Após sair dessa corporação, começou a se apresentar em palcos teatrais e circos. Segundo Abreu (2010), sua produção musical foi grande e variada, destacando-se lundus, modinhas, choros, marchas, canções, sambas, valsas, chulas, cateretês e maxixes. Em seu repertório destacam-se temas ligados à escravidão, ao patriotismo, à conquista da liberdade e à construção de uma identidade negra. Abreu (2014, pp. 83-94), aborda as conexões atlânticas da música negra no pós-abolição ao analisar as trajetórias de Das Neves e Bert Williams – músico norte-americano. Apesar das inúmeras diferenças entre eles, os caminhos escolhidos e alguns problemas que enfrentavam

os aproximavam. Sobre a reflexão atlântica, Abreu e Viana (2011, p. 186) salientam ainda que essa perspectiva abre caminhos para pensar que a ascensão de músicos negros no período pós-abolição, por intermédio do *blues*, nos Estados Unidos, dos lundus e sambas no Brasil, da rumba e dos *son* em Cuba, não teria sido apenas um fenômeno local. Dessa forma, avaliamos que as experiências de muitos músicos negros livres, letrados e atuantes em diferentes espaços culturais e políticos se entrelaçavam, permitindo conexões entre eles. Cada um, a seu modo, lutou pela sua integração social, cultural e política e contra as desigualdades raciais no mundo que se construía no final do século XIX e início do XX, e esse não foi um processo harmônico, sem tensões, conflitos e negociações.

Considerações Finais

As biografias negras, ao serem exploradas em sala de aula, ampliam a concepção dos alunos sobre a sociedade da época estudada e as políticas e culturas negras, em extensões que ultrapassam os limites de uma história regional ou nacional. As experiências protagonizadas por escravizados e seus descendentes em antigas sociedades escravistas se entrelaçam, permitindo conexões entre eles. Lorene dos Santos (2013, p. 87), argumenta que o foco em personagens negros, quase sempre excluído na trajetória histórica do ensino de História, pode ser uma boa estratégia para o reconhecimento do protagonismo negro em diversos campos de atuação, conforme sugerem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diversos personagens negros desenvolveram estratégias de reivindicação pelo fim da escravidão, de integração à sociedade e de ação às discriminações raciais experimentadas no pós-abolição, articulando, de alguma forma, o combate ao racismo. Suas histórias devem ser divulgadas e conhecidas pelos alunos.

Referências Bibliográficas:

ABREU, Martha. “O crioulo Dudu: participação política e identidade negra nas histórias de um músico cantor, 1890-1920.” **Topoi**, n. 20, v.11, jan-jun de 2010.

_____; MATTOS, H. “Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, p.5-20, 2008.

_____; VIANA, Larissa. “Lutas políticas, relações raciais e afirmações culturais no pós-abolição: os Estados Unidos em foco.” In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald (orgs.). **História das Américas: novas perspectivas**. Editora: FGV, Rio de Janeiro, 2011.

_____; DANTAS, Carolina Vianna; LONER, Beatriz; MATTOS, Hebe; MOSMA, Karl (orgs.). **Histórias do pós-abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos**, volume 3, Niterói: Editora da UFF, 2014.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O Jogo da Dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. “A vala comum da ‘raça emancipada’: abolição e racialização no Brasil, breve comentário.” In: **História Social**, n. 19, segundo semestre de 2010.

ALONSO, Ângela. **Flores, votos e balas. O movimento abolicionista brasileiro (1868-88)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDREWS, George Reid. **Afro-Latin America (1800-2000)**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

AZEVEDO, Célia Marinho. **Abolicionismo: Estados Unidos e Brasil, uma**

história comparada, século XIX. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. “Quem Precisa de São Nabuco?.” **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 85-97.

_____. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX.** 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Elciene. **Orfeu de carapinha.** A trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo. Campinas: Editora da Unicamp, Cecult, 1999.

BEZERRA, Nielson Rosa. “Escravidão, biografias e a memória dos excluídos.” In: **Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 49, ago. 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** (2ª edi.) São Paulo: Cortez, 2008.

BUTLER, Kim D. **Freedoms Given, Freedoms Won: Afro-Brazilians in Post- Abolition São Paulo and Salvador.** New Jersey and London: Rutgers University Press, 1998.

Cadernos PENESB – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de Liberdade: uma história das Últimas Décadas da Escravidão da Corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca. **Além da escravidão. Investigação sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COSTA, Manuela Areias. **O “Maestro da Abolição” no Recôncavo baiano:**

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

abolicionismo e memória nas músicas e crônicas de Manoel Tranquilino Bastos (Cachoeira - BA, 1884 1920). Tese de doutorado em História Comparada, Rio de Janeiro, UFRJ, 237 f. 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros Estrangeiros: Os Escravos Libertos e sua Volta à África**, São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUNHA, Olívia; GOMES, Flávio (orgs.), **Quase-Cidadãos. Histórias e antropologia do pós-emancipação no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. "O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira." **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 22, n. 131, 2016.

FERREIRA, Lígia F. (Org.). **Luiz Gama – Primeiras Trovas Burlescas.** São Paulo, Martins Fontes, 2000.

FONER, Eric. **Nada além da liberdade: a emancipação e o seu legado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GENOVESE, Eugene. **Roll, Jordan, Roll: The World the Slaves Made.** Nova York: Pantheon, 1974.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro, modernidade e dupla consciência.** Rio de Janeiro: UCAM/Editora 34, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES, Flávio. Carlos E.L., **Sedições, haitianismo e conexões no Brasil: outras margens do Atlântico negro.** Novos Estudos, São Paulo, v.63, p.131-144, 2002.

GUTMAN, Herbert. **Power and culture: essays on the American working class.** Nova York: Pantheon Books, 1987.

HOLT, Thomas. **Black over white: negro political leadership in South Carolina during Reconstruction.** Urbana: The University of Illinois Press, 1979;

LARA, Sílvia H. **Campos da violência. Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro 1750-1808.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. “Blowin’ in the wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil.” **Projeto História.** São Paulo: PUC, outubro, 1995.

LEVI, Giovanni. “Entrevista à Juan José Marin.” **Revista de História.** No. 41. Enero – Junio del 2000. EUNA-EUCR. (Heredia – Costa Rica), p. 131-148.

LOVEJOY, Paul E. “Identidades e a miragem da etnicidade. A jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas.” **Afro-Àsia,** n. 27, 2002.

MACHADO, Maria Helena. **O Plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ-EDUSP, 1994.

_____. Crime e Escravidão. (2ª edição) São Paulo: Edusp, 2014; LARA, Sílvia H. **Campos da violência. Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro 1750-1808.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988;

MAGALHÃES, M. S. “Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores.” **Tempo** (UFF), vol. 11, n. 21, Niterói, 2006.

MAMIGONIAN, Beatriz. “África no Brasil: mapa de uma área de expansão.” **Topoi,** Rio de Janeiro, v.5, n.9, 2004.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil século XIX.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

_____. “O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil.” In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História: conceitos,**

temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____; RIOS, Ana Maria. “O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas.” In: **Topoi**, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004.

_____; RIOS, Ana Lugão. **Memórias do cativo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. “André Rebouças e o Pós-abolição: entre a África e o Brasil (1888-1898).” **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História.** Natal: ANPUH, 2013.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica.** Rio de Janeiro: Pallas. Centro de estudos Afro-brasileiros, 2003.

MORAES, R. “O Ensino da Cultura e História afro-brasileira e indígena na educação básica, o desafio de professores, alunos e ações governamentais.” **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 239-263, jan./jun. 2015.

MOTT, Luiz. **Rosa Egípcia: uma santa Africana no Brasil.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

OLIVA, A. R. “A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática.” **Estudos Afro-asiáticos.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421- 461, 2003.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Fortes laços em linhas rotas: Literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX.** (Tese de doutorado em História. Campinas: Unicamp), 2014.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil. A história do Levante dos Malês (1835).** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____; “Domingos Pereira Sodré: um sacerdote africano na Bahia

oitocentista.” **Afro-Ásia**, 34 (2006), 237-313.

_____. **Domingos Sodré um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus Joaquim de. **O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (1822-1853)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIBEIRO, R. R.; MENDES, L. C. C.; SANTOS, A. J. “A História da África no ensino superior: imagens e representações dos estudantes do curso de licenciatura em História da UFMT, campus Cuiabá.” In: **História e Diversidade** - Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, 2015, pp. 107-124.

SANTOS, L. “Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03.” In.: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.57-83.

SCOTT, Rebecca J. “Exploring the meaning of freedom: postemancipation societies in comparative perspective”. **Hispanic American Historical Review**, 68, número 3, 1988.

SEIGEL, Micol. **Uneven Encounters: Making race and nation in Brasil and the United States**. Durham: Duke University Press, 2009.

SHARP, Jim. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 1992.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico**. A África no Brasil e o Brasil na África. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Ana Carolina Feracin da. **De “papa-pecúlios” a tigre da abolição: a trajetória de José do Patrocínio nas últimas décadas do século XIX**. Campinas: Tese (Doutorado em História) - IFCH/UNICAMP, 2006.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. “Eduardo Baraúna Carigé (1851-1905): O Antônio Bento baiano.” **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011.

SILVA, Kalina. “Biografias”. In: PINSK, Carla (org) **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 27.

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

SCULLY, Pamela; PATON, Diana. **Gender and Slave: Emancipation in the Atlantic World**. Durhan and London: Duke University Press, 2005.

SWEET, James. “Mistaken Identities? Olaudah Equiano, Domingues Álvares, and the methodological challenges ok studying the Africa Diaspora.” *AHR*, v. 114, número 02, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VERGER, Pierre. **Os Libertos. Sete caminhos na liberdade de escravos da Bahia no séc. XIX**. Salvador, Edit. Corrupio, 1992.

APRENDENDO COM A GINGA: QUANDO O CORPO CONTA HISTÓRIAS⁵⁹

MARIANA BRACKS FONSECA⁶⁰

USP

marianabracks@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute a associação entre a lendária rainha angolana do século XVII chamada pelos portugueses de Ginga e o movimento corporal ginga, amplamente conhecido no Brasil, principalmente através da capoeira. A partir da análise dos significados simbólicos das corporiedades angolanas, apresento as possibilidades de se trabalhar o ensino da história africana a partir da perspectiva da cultura negra na diáspora, em que as músicas, danças e gestualidades tradicionais são capazes de veicular identidades, memórias e histórias.

Palavras-Chave: Resistência africana / Capoeira Angola / Memória Corporal / Rainha Nzinga Mbandi

Abstract: This paper discusses the association between the legendary 17th century Angolan queen, called Ginga by the Portuguese and the body movement named ginga, widely know in Brazil, mainly through capoeira . From the analyses of the symbolic meanings of the Angolan body movements, I introduce the possibilities of workin of African History from the perspective of black culture in Diaspora, in wich traditional music, dance and gestures are able to transmit identities, memories and histories.

Keywords: African resistance/ Capoeira Angola/ Congado/ Body Memory/ Queen Nzinga Mbandi

59 Projeto financiado pela FAPESP [processo nº 2015/23825-5]. "Ginga de Angola: memórias e representações da rainha guerreira na diáspora". Tese de Doutorado em História Social. USP. 2018.

60 Doutora em História Social pela USP, Mestre pela mesma instituição, graduada em História pela UFMG.

A Rainha Ginga de Angola

Njinga Mbandi⁶¹, chamada Rainha Ginga pelos portugueses, é a soberana africana mais famosa na História Universal. Sua longa vida no século XVII foi marcada por guerras e acordos diplomáticos que buscavam defender a soberania de seu reino e proteger seu povo. Natural do reino do Ndongo, pertencente ao povo ambundo (Mbundu), Ginga tornou-se ícone da resistência angolana frente à presença portuguesa na região.

Os portugueses haviam oficialmente iniciado a conquista de Angola em 1575, em busca de escravos, chamados “peças”, adquiridas através de três formas principais: pelos acordos de proteção mútua com os sobas chamados de vassalagem, tal como a instituição medieval, que obrigavam estes governantes locais a colaborar com os propósitos portugueses, dando alimentos e passagem para as tropas e doando soldados para a “conquista” em troca de ajuda militar; através das feiras, em que podiam comprar escravos prisioneiros de guerra, endividados ou condenados por crimes graves; e através das guerras, que resultavam em prisioneiros que poderiam ser “justamente” escravizados. Percebe-se que a presença portuguesa na África Central alterou as relações locais, promovendo grande instabilidade política devido ao incentivo às guerras entre os sobados.

Ginga cresceu no contexto da implementação do comércio de escravos em Angola e do avanço português. Seu pai, detentor do título Ngola Kiluanje, morreu em 1617, considerado pelo governo luso o momento oportuno para subjugar o reino do Ndongo. Naquele ano, o governador Luís Mendes de Vasconcelos moveu grande guerra que culminou na destruição da capital Cabaça e no exílio do novo Ngola. Ginga aparece pela primeira vez como embaixadora de seu irmão Ngola Mbandi nas negociações de paz. Sua inteligência e postura resoluta em não aceitar a submissão do reino e o pagamento de tributos a Portugal rendeu-lhe muita admiração e ela foi batizada como Ana de Sousa, em 1622.

Entretanto, o acordo de paz assinado, favorável ao Ndongo, nunca foi cumprido pelos portugueses, de forma que o território

61 O nome desta soberana também foi registrado como Nzinga, Jinga, Singa, Zingha. Aqui opto pela grafia aportuguesada, recorrente nas Fontes do século XVII.

continuou ocupado e o Ngola refugiado, até sua morte. Ginga assumiu as insígnias de poder e se colocou com “Senhora de Angola”.

No cenário de guerras generalizadas, havia intensa mobilidade populacional. Eram centenas de famílias que largavam suas casas em busca de proteção e milhares de escravos que fugiam das fazendas dos portugueses. O quilombo de Ginga, situado nas ilhas do rio Kwanza, foi local de refúgio para pessoas de diversas origens, inclusive para os *quimbares*, soldados que haviam sido armados e treinados pelos portugueses para a proteção das fortalezas. Ginga negava-se a devolver os fugitivos enquanto o acordo de paz não fosse cumprido. Por esta recusa, o governo português a declarou ilegítima e nomeou outro soba como Ngola, o título máximo do reino.

Ginga jamais aceitou este golpe de Estado e para lutar contra as forças portuguesas, aliou-se a bandos de guerreiros nômades, conhecidos como Jagas. Estes povos viviam da guerra e eram excelentes lutadores. Ginga assumiu o comando destes batalhões e os direcionou para o enfrentamento contra os portugueses.

Na década de 1630, Ginga conquistou o reino de Matamba, tradicionalmente governado por mulheres, onde construiu um Estado militarmente forte e articulou novas rotas comerciais, impulsionado pela presença holandesa na região. Ginga valeu-se dos conflitos entre Holanda e União Ibérica para ter acesso a mercadorias europeias – inclusive armas de fogo- e para consolidar seus espaços de mando.⁶²

Foram mais de três décadas de guerra declarada contra os portugueses, em que Ginga utilizou várias estratégias e negociações para permanecer livre e soberana. Já idosa e tendo sua irmã aprisionada, Ginga foi “milagrosamente reconduzida” ao cristianismo pelos padres capuchinhos italianos.⁶³

O retorno à religião cristão trouxe-lhe a paz para o reino e a retomada do comércio com os lusitanos, e acima de tudo, a amizade

62 Heintze, Beatrix. Fontes para a história de Angola. Vol.I. Memórias, relações e outros manuscritos da Colectânea Documental de Fernão de Sousa(1622-1635). Studien zur Kulturkunde, Bd. 75. Stuttgart: Steiner 1985. Heintze, Beatrix. Angola nos séculos XVI e XVII. Estudos sobre Fontes, Métodos e História, Luanda: Kilombelombe, 2007.

63 GAETA, Antonio da. La maravigliosa conversione alla santa fede di Cristo della Regina Singa, e del suo regno di Matamba nell’Africa Meridionale. Descrita com histórico stile dal P.F. Francesco M. Gioia da Napoli. Napoli: Giacinto Pássaro, 1669.

com o Vaticano, que poderia protegê-la diante das arbitrariedades dos portugueses. Em seus últimos anos de vida, Ginga aparece como pia católica, que “assistia às missas de joelho” e perseguia os “feiticeiros” que insistiam em praticar as antigas crenças.⁶⁴

Ginga morreu em 1663, com mais de 80 anos de idade, sepultada pelos ritos da doutrina cristã e venerada pelo seu povo como “rainha imortal”. A memória da rainha guerreira nutriu a resistência dos povos angolanos por séculos, acompanhando-os em sua dispersão pelo mundo.

Memória coletiva e identidade dos angolanos na diáspora

Como os povos africanos mantiveram as suas memórias diante da terrível realidade escravista a que foram submetidos? Teriam esquecido tudo ao embarcarem nos navios negreiros? Hoje questionamos as teorias que buscaram negar a manutenção da memória entre os povos africanos na diáspora. A permanência de valores culturais africanos disseminados na cultura afro-americana nos permite afirmar que suas memórias foram mantidas na travessia. É longo o debate historiográfico acerca do grau de “sobrevivências” ou de “mestiçagem” das culturas africanas nas Américas.⁶⁵ O objetivo aqui, contudo, não é aprofundar no debate sobre o grau de impacto e modificações que o tráfico negreiro impôs às culturas africanas, e sim refletir de que formas as memórias e histórias dos povos africanos puderam ser veiculadas no Brasil. Não digo conservadas, pois esta palavra remete à ideia de preservação total e a manutenção de maneira estanque e intacta. Acredito que o processo tenha sido mais complexo, permitindo reconfigurações, recriações e novos significados.

Penso no processo de construção de uma memória coletiva entre os povos angolanos no Brasil, entendendo assim a memória compartilhada por um grupo de pessoas, que surge da na interação

64 Cavazzi, Giovanni. Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965, p. 132.

65 Herskovits, Melville. The myth of the negro past. Boston: Beacon Press, 1990. [Primeira edição de 1941]. MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro: Pallas, 2003; Thornton, John. A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1650. Tradução Marisa Rocha Morta. Rio de Janeiro, Editora Campus, 2004. SLENES, Robert Wayne Andrew. “Malungu, Ngoma Vem!: África Coberta e Descoberta No Brasil”. Revista USP, São Paulo, v. 12, p. 48-67, 1992, entre outros autores.

social, “é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”. (HALBWACHS, 2004, p. 86). Nora definiu a memória coletiva como o “conjunto de memórias, mais ou menos conscientes de uma experiência vivida ou mitificada por uma comunidade, cuja identidade é parte integrante do sentimento do passado.” (NORA, 1978, p. 398.) Neste sentido, refletimos sobre as maneiras que os povos angolanos encontraram para manter latentes suas memórias de forma que isso pudesse os ajudar a (re)construir sua identidade em uma nova terra, onde ocupavam o lugar social mais desfavorável.

Analisamos a presença da memória da Rainha Ginga no Brasil, que pode ser percebida de múltiplas formas e os seus significados simbólicos na diáspora. Em 1818, os naturalistas bávaros Spix e Martius presenciaram a festa de Coroação da Rainha Xinga no Tejuco, atual Diamantina (MG). Ao lado do Rei do Congo, uma escrava eleita entre os membros da Irmandade do Rosário recebia a coroa e o título de Rainha Xinga - identificada por historiadores e folcloristas com a soberana angolana seiscentista- “enfeitado[a] com diamantes, pérolas, moedas e preciosidades de toda espécie.” (SPIX & MARTIUS. 1979. p. 130)

A Rainha Ginga tornou-se símbolo e signo da realeza africana, ovacionada por pessoas de diferentes origens étnicas. No contexto escravista, esta representação do poder real funcionava como suporte simbólico para aquele grupo social, que buscava ser visto em sua humanidade e, para isto, demonstrava no cortejo o vigor e pompa de uma corte. Na frente deste cortejo, ela encarnava o ideal de soberania, possibilitando aos escravizados construir estratégias de solidariedade e ascensão social e dar mais sentido às suas existências. Além disso, aparece como catalizadora das narrativas guerreiras, síntese da dignidade real feminina. Escravos de várias origens, em Minas Gerais, aceitaram este nome para representar seus desígnios de liberdade, para coroar a resistência cultural. A soberana ambundo aparece, assim como o rei Congo, como símbolo de uma “África mítica homogeneizada” (SOUZA, 2002. p. 329.). Este símbolo foi construído pelas dinâmicas do tráfico transatlântico

de escravos, na evangelização dos africanos e na inserção destes e de seus descendentes na sociedade colonial, na qual as diferenças entre as etnias foram gradativamente ressignificadas em favor da construção de uma identidade comum.

Neste sentido, penso sobre a importância da capoeira angola para a afirmação da identidade étnica “angola” e para a manutenção de uma memória africana. A capoeira angola foi institucionalizada por mestre Pastinha a partir da década de 1940 com a fundação do Centro Esportivo Capoeira Angola (CECA). A arte já era praticada nas ruas da cidade e na zona agrícola da Bahia, documentada ainda no século XIX com o nome “brinquedo de Angola”, ou “jogo de Angola”. (QUERINO, 1946. pp.67-68). Contudo, Pastinha foi o primeiro a criar uma escola, com método, uniforme e horários definidos para treinos.

Vicente Ferreira Pastinha nasceu em Salvador em 1889 e começou a aprender a capoeira aos dez anos de idade com um escravo chamado mestre Benedito de Angola, na época, com mais de setenta anos. O objetivo de Pastinha, ao organizar uma academia, era preservar os conhecimentos legados pelos antigos africanos no Brasil, manter vivos os valores e tradições ensinados por seu antigo mestre. Para ele, a capoeira não deveria ser violenta, sua essência é tudo amorosa e a cordialidade entre os camaradas deve prevalecer na roda. Acreditava que era dever dos mestres zelar pela arte, para que fosse apagado o passado de violência pela qual ficou conhecida, e que a capoeira era instrumento excelente de aperfeiçoamento moral, tanto para seu praticante como para a sociedade. Pastinha se definia como “o educador da capoeira tipo Angola originado pelos negros da velha África” e considerava a capoeira como “patrimônio sagrado, a movimentação do qual prepara o caminho da perfeição.” (PASTINHA, [19-]. p. 90.). Escreveu ele:

Tudo o que eu penso da Capoeira, um dia escrevi naquele quadro que está na porta da Academia. Em cima, só estas três palavras: Angola, capoeira mãe. E embaixo, o pensamento: “Mandinga de escravo em ânsia de liberdade, seu princípio não tem método e seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista. (Depoimento de Mestre Pastinha para o Museu da Imagem e do Som. 1967. Disponível em : <https://>

Nestas palavras está evidenciada a ligação da prática com a terra africana de onde viera seu antigo mestre. Contra a onda modernizante preconizada pela “regional”, a capoeira angola de Mestre Pastinha defendia a conservação e difusão dos saberes africanos, exaltava a ancestralidade e entendia a roda como um ritual, e não como espetáculo a ser apresentado.⁶⁶

Entendo que a capoeira angola reatualiza cosmovisões praticadas pelos povos angolanos e apresenta uma forma particular de contar as histórias vividas por estes no Brasil, reforçando a identidade afro-brasileira. São vários elementos presentes na roda de capoeira angola que nos permite afirmar que esta manifestação afro-brasileira reatualiza a memória dos povos centro-africanos escravizados: a importância de mestres (os mais velhos) no processo de transmissão dos conhecimentos; instrumentos musicais como mediadores do saber; reverência ao chão, à terra como entidades sagradas; uso de posturas invertidas como forma de acesso a maior poder espiritual; a roda como espaço primordial do ritual; cantos que transmitem, através de linguagem metafórica, histórias, valores morais, princípios éticos e reafirmam a identidade angolana e evocam “Aruanda”, a mítica morada dos ancestrais. (LOPES, 2003. p. 32)

Memória corporal e histórias afro-brasileiras:

O movimento básico da capoeira chama-se Ginga. Que relação esta movimentação corporal guarda com a rainha angolana? Seria mera coincidência terem o mesmo nome?

Sendo a capoeira angola como uma manifestação cultural criada por africanos no Brasil, que traz em seu fundamento elementos que remetem à história de Angola e da cosmovisão compartilhada pelos

66 A Luta Regional Baiana, chamada capoeira regional, foi criada por Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado, 1889-1974) na Bahia na década de 1930, misturando elementos do batuque e da capoeira tradicional praticada pelos antigos escravos. Ensinou seus métodos de treino a capoeira a outras classes sociais, contribuindo para a modernização da prática. No presente trabalho, focamos no estilo angola por ser colocar como “guardiã das tradições angolanas”, conforme explica mestre João Angoleiro (Associação Cultural Eu Sou Angoleiro), entre outros mestres.

diversos povos angolanos no contexto da escravidão. Não parece coerente pensar que o movimento essencial desta arte indica uma referência à mais famosa soberana daquelas terras? Como a memória e a sabedoria da rainha guerreira aparecem na roda de capoeira?

Ao explicar seu processo de aprendizagem da capoeira, Mestre Pastinha contou que foi iniciado nos fundamentos da arte por mestre Benedito de Angola, que vendo frequentemente Pastinha apanhar de meninos mais velhos, chamou-lhe e disse “o tempo que você perde empinando raia vem aqui no meu cazuá que vou lhe ensinar coisa de muita valia.” (...) “Ginga pra aqui, ginga pra lá, ginga pra aqui, ginga pra lá, cai, levanta”⁶⁷. Assim, Pastinha aprendeu a capoeira. Através da ginga, seu elemento essencial.

Repare que as palavras utilizadas em suas narrativas são de origem quimbundo. Cazuá vem de *nzua*, cabana. E a ginga? De onde veio a ginga que mestre Benedito de Angola ensinou a Pastinha?

Para responder a esta questão e entender as relações da ginga da capoeira com a história angolana, além de pensar a questão etimológica do vocábulo,⁶⁸ precisamos penetrar na forma com que o conhecimento é transmitido dentro desta manifestação cultural, em que o corpo assume grandes funções. Pastinha iniciou seus manuscritos apresentando a base de sua filosofia- o corpo: “Amigos o corpo é um grande systema de razão, por detraz de nossos pensamentos acha-se um Snr. [senhor] poderoso, um sábio desconhecido”. (PASTINHA, 19[-]. p. 16)

O “jogo de corpo” foi uma sabedoria utilizada pelos negros para escaparem da opressão do sistema escravista. Pastinha escreveu:

Depois que os nêgos se achou ser forte com sua armas manhosa, tornou-se difícil para os cabos do mato por as mãos nos nêgos, porque? Escorregavam mesmo que quiabo, eles aplicavam truque no próprio corpo. (PASTINHA, 19[-]. p. 40)

67 Assim Pastinha descreveu seu processo de aprendizagem da capoeira com mestre Benedito de Angola no documentário Pastinha: uma vida pela capoeira, de Antônio Carlos Murici, 1998. 7'30". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpBW7dINqrl>, acesso em outubro de 2017.

68 para maior discussão sobre as origens etimológicas da palavra ginga e seus usos históricos, ver: FONSECA, Mariana Bracks. *Ginga de Angola: memórias e representações da rainha guerreira na diáspora.*. Tese de Doutorado em História Social. USP. 2018.

Reparem que em seu discurso, a sabedoria corporal é apontada como a principal arma do negro:

Porque dizem que a capoeira não tem golpes? Se a capoeira não tem golpes? Os caboclos, não lutavam, os nagôs não idealizavam no batuque, na dança do candobre, o batuque é luta, o candobre [candomblé] é para da volta no corpo, que eles diziam, ginga meu fio, pra dibra das garras do agressor e o restos não é mais com migo. (PASTINHA, 19[-]. 42.)

Para se livrar das agressões, os negros utilizavam o molejo corporal que foi chamado de ginga, conceituado como o movimento básico da capoeira. Seria este nome uma referência à rainha Ginga de Angola ou mera coincidência?

Sendo a Capoeira Angola uma arte que evoca a memória de Aruanda, que traz, em seu gestual, lembranças de rituais angolanos, e em seu léxico, várias palavras de origem quimbundo, como gunga, banda, bamba, não seria pertinente supor que seu movimento fundamental guarde relações com a principal rainha da história de Angola, já que ambas têm o mesmo nome?

Pastinha, no livro em que apresentou os principais golpes e fundamentos da Capoeira Angola, escreveu:

A palavra “ginga”, em Capoeira, significa uma perfeita coordenação de movimentos de corpo que o capoeirista executa com o objetivo de distrair a atenção do adversário para torná-lo vulnerável à aplicação de seus golpes. Os movimentos da ginga são suaves e de grande flexibilidade - confundem, facilmente, a quem não esteja familiarizado com a capoeira, tornando-o presa fácil de um agressor que conheça esta modalidade de luta. Na ginga se encontra a extraordinária malícia da Capoeira além de ser sua característica fundamental. A ginga da Capoeira tem, ainda, o grande mérito de desenvolver o equilíbrio do corpo, emprestando-lhe suavidade e graça próprias de um bailarino. (PASTINHA, 1969. p.4)

A movimentação corporal contida na ginga revela a astúcia, capacidade de iludir e enganar o oponente. Não são estas as mesmas características atribuídas à Rainha Ginga e sua tumultuada vida política e militar?

O argumento baseia-se em pesquisa etimológica que cruzou os significados da palavra *jinga* e suas homofonias em diversas línguas centro-africanas, com os sentidos atribuídos ao movimento ginga pelos mestres contemporâneos da Capoeira Angola e com episódios da vida da rainha que foram documentados. Em quimbundo, *kujinga* significa remoinhar, rodeiar, torcer, girar, enrolar (MATA, 2013, p.32). Na língua quioca (Cokwe), falada no leste de Angola, *jinga* significa enrolar, enroscar, enrodilhar, contornar, circundar, torneiar, rodear, andar à volta de. (BARBOSA, 1989, p.73).

Palavras com sonoridades próximas à *ginga* faziam parte do vocabulário de várias línguas centro-africanas e tinham sentidos parecidos que remetem à ideia de tumulto, enrolação. Os povos centro-africanos aqui a empregaram com novos sentidos, unindo significados, como um “amálgama”, uma síntese, que guarda relações com os sentidos originários e se liga a uma “gramática cultural comum”, remetendo a noções históricas e sabedorias mais profundas compartilhadas pelos centro-africanos.

Para melhor compreender os sentidos empregados para a palavra *ginga* é necessário nos aproximarmos da forma pela qual os afro-brasileiros construíram suas histórias e memórias. Precisamos aprender a compreender a história contada pelos gestos, movimentos, meneios. A expressão rítmica, as danças e os movimentos corporais remetem às lembranças ancestrais e são capazes de deslocar energias e produzir sentidos. (MARTINS, 1995, v.1, p.-)

Fu-Kiau afirma que, quando alguém está tocando um atabaque ou qualquer outro instrumento, uma linguagem espiritual está sendo articulada. O canto é percebido como a interpretação dessas linguagens para a comunidade presente no aqui e agora. Dançar seria a “aceitação das mensagens espirituais propagadas” através de nosso próprio corpo, bem como o encontro dos membros da comunidade nas celebrações

conjuntas, sob o perfeito equilíbrio (Kinenga) da vida. “Batucar-cantar-dançar permite que o círculo social quebrado seja religado (religare), de forma a fazer a energia fluir novamente entre os vivos e mortos.” (LIGEIRO, 2011)

Merrian (1965) demonstrou a importância dos estudos sobre as músicas e danças africanas como “guias do comportamento humano”, que expressam aspirações, valores e relações sociais, políticas, econômicas, religiosas e educacionais. A música e a dança são entendidas como fenômenos históricos, como comportamentos simbólicos, que induzem certas atitudes, emoções e qualidades estéticas. Desta forma, ambas podem ser utilizadas como fonte para compor a história das sociedades africanas nas quais estão inseridas. De forma análoga, penso estas categorias como essenciais para se compor a história dos africanos na diáspora e a formação das culturas afrodescendentes.

A capoeira é entendida como cultura de raiz, como prática que permite conhecer a história e as memórias dos afro-brasileiros. É uma *comunidade imaginada*, pensada como discurso que constrói sentidos através de histórias e memórias de continuidade, “no culto de símbolos e nas práticas sociais recorrentes.” (HALL, 2006. p. 14)

Para compreender os significados contidos na ginga da capoeira, consulte os detentores deste saber, os principais mestres de capoeira angola da atualidade.⁶⁹ Todos os entrevistados concordam que este é o movimento primordial da capoeira:

A ginga é o movimento básico da capoeira, o primeiro movimento que se aprende e na verdade, eu acho que é o último que se finaliza. A ginga tem um movimento constante. A ginga é a base da capoeira, todo movimento sai a partir da ginga, eu vejo a ginga como uma movimentação que serve para enganar o adversário como também para dar sua base para saltar o próximo movimento. (Mestre Cobra Mansa)

Esta resposta mostra uma continuidade com o sentido apresentado na gramática quimbundo para o sufixo “jinga”,

69 A pesquisa adotou metodologia da pesquisa de campo, reconhecendo os mestres antigos como fonte dos saberes tradicionais da capoeira angola. Foram entrevistados 16 mestres e mestras entre janeiro de 2015 a outubro de 2017 nas cidades de Salvador, Belo Horizonte e São Paulo.

que tem sentido de “frequência, ação contínua”. (OSÓRIO, 1934. p.88)

A ginga é um jeito que o corpo dá. A ginga é tudo, é a própria capoeira. É dança, é a movimentação do capoeira, que vai prum lado, vai pro outro pra não se deixar atingir. A ginga é enganação, serve para confundir, pra enganar o adversário. Um cara que ginga não é acertado, ele se movimenta e o golpe não pega nele. Vai pra cima, pra baixo, o golpe não entra. Sem a ginga não tem capoeira. O bom capoeirista vai arrumar um jeito de fugir do golpe usando a ginga, a malícia, por isso que é um jeito que o corpo dá. (Mestre Lua Rasta)

Quando a maioria dos mestres de Capoeira Angola de Salvador começam a ensinar a capoeira, ensinam que a ginga é o elemento principal dentro da Capoeira Angola que é justamente o aprender a se esquivar, aprender a driblar, aprender a sair, entrar, na luta corporal, que é a base da capoeira, que é luta de ataque e defesa.(...) A função da ginga é estar sempre fugindo, estar sempre esquivando, não estar em um ponto fixo, porque você está em uma luta e está sendo atacado e você não pode estar em um ponto fixo, você não pode ficar naquele ponto central, tem que estar de um lado ou de outro, para que o adversário não tenha tanta facilidade em lhe ver. (...) Então a ginga é isso, é você disfarçar, se esconder, é você buscar uma maneira de não ficar visível, ser invisível. (Mestre Ras Ciro)

Alguns mestres destacaram que a ginga que dá característica de dança à luta, que a “disfarçava” para evitar conflitos com a ordem do sistema escravista.

A ginga são as passadas básicas e fundamentais da capoeira, carregadas de remelexo no quadril. É o que dá característica de dança à luta da capoeira. É o que dá leveza, beleza, sensualidade, é lado o feminino da luta. Sem ela, seria só golpe, só luta. (Mestre João Angoleiro)

A capoeira traz esta ambiguidade: é uma luta e uma dança ao mesmo tempo. A dança é colocada como um disfarce ao qual

os escravizados tiveram que se valer para conseguirem exercitar o corpo já que treinamentos marciais seriam proibidos pelos senhores. Pastinha afirmou que a dança foi uma adoção estratégica:

Capoeirista nunca dizia a ninguém que lutava. Era homem astuto e artiloso, como a própria luta, que se disfarçou com a dança para sobreviver depois que chegou de Angola. Capoeirista é mesmo muito disfarçado. Contra a força só isso mesmo. Está certo. (PASTINHA, [19-]. p.44)

Contudo, sabemos que no contexto de muitas sociedades africanas, as artes marciais eram executadas junto com músicas, sendo este um elemento presente nos mais diversos ritos. Desta forma, penso que a dança, para os angolanos, não era apenas um meio de disfarçar a verdadeira prática, mas sim um meio de se expressar enraizado em suas culturas, em que música, luta, canto, dança estavam entrelaçados. De qualquer modo, a capoeira traz os dois elementos. A dança se apresenta como o elemento feminino, ligado à suavidade, e a luta como elemento masculino, de vigor e força física. Isto nos remete à ambiguidade de ambas as gingas. A Rainha Ginga também foi conhecida por apresentar elementos femininos e masculinos. Era sensual, diplomática, mas também guerreira, comandava tropas, o que lhe levou a assumir posturas masculinizadas. (THORNTON, John. 1991, p.38.) A ginga da capoeira também oscila entre a leveza e a violência, na “dança está o seu perigo”. (PASTINHA, 1967. p. 11)

Em um depoimento audiovisual, Pastinha evidenciou outra ambiguidade da capoeira, que consiste em sua maior sabedoria: o de saber a hora certa de entrar e sair.

Capoeira tem negativa, a capoeira nega. A capoeira é positiva, tem verdade. Negativa é fazer que vai e não vai, e na hora que ‘nego’ mais espera, o capoeirista vai e entra e ganha e quando ele vê que perde, ele então deixa capoeira na negativa pro camarada, para depois então ele vir revidar. (MURICY, 1998)

Esta sabedoria consiste em camuflar as reais intenções com o próprio corpo, vai pra lá e pra cá para não dar certeza de onde sairá o

golpe, faz que vai-não-vai para pegar o adversário desprevenido. Ginga para se encontrar as melhores oportunidades de ataque.

Outro aspecto presente na ginga foi pontuado por Mestre Augusto Januário:

A ginga foi o artifício que o homem usou para evitar o conflito direto, você quando ginga está negaciando, está negando, está negociando no seu jogo de corpo pra evitar o conflito direto e na ginga você vai construir seu movimento para aplicar seu ataque e sua defesa. (...) A ginga tem essa finalidade: negociar com outro para que você possa aplicar seu movimento, possa sair do movimento. É a negociação da capoeira para evitar o conflito direto, bater, se não a capoeira seria igual ao boxe ou a outras artes, se ginga sempre negando, aí que vem a negaça, aí que vem a mandinga, o seu jeito de fazer essa negociação. (Mestre Augusto Januário)

A habilidade de negociar aparece como um dos atributos da ginga. Quando o capoeirista está gingando, ele não está atacando, é o momento no jogo em que não há golpes. Desta forma, a ginga também denota a capacidade de evitar o conflito, buscar negociar, para que o jogo não se torne apenas luta. Para além de dar base às entradas e saídas (ataques e defesas), a ginga possibilita o entendimento entre os jogadores, ela permite a retomada de equilíbrio entre as partes. A ginga pode ser entendida como um momento de “trégua”, de “não-agressão”, que pode ser rompido a qualquer momento devido à sua malícia inerente. Letícia Reis analisou esta característica do movimento:

Ginga significa a possibilidade de barganha, atuando no sentido de impedir o conflito. Porém, ao menor sinal de distração do oponente, quando “as chances de falhar são mínimas” (como ensina Mestre Pastinha), aí sim, explode o contra-ataque, como um relâmpago deflagrando-se então o conflito. (REIS, 2010. p.38.)

Cruzando os depoimentos dos mestres sobre os sentidos da ginga e a trajetória da rainha angolana, encontramos vários atributos em comum: movimentação constante para enganar e confundir o

oponente, foge e ao mesmo tempo articula um novo ataque; ambas são dissimuladas, se disfarçam, são maliciosas, ardilosas, e também sabem negociar, barganhar. A surpresa, nos dois casos, é a grande arma.

Foster demonstrou a existência de uma episteme corporal que participa da produção de conhecimento e da estruturação do poder. (FOSTER, 2011.) Neste sentido, pensamos nas formas pelas quais os africanos e seus descendentes preservaram ou restauraram conhecimentos, gostos e epistemes corporais conectados às suas heranças etno-culturais.

A “estética da ginga” é entendida como um aparato de enunciação central, através da qual participantes estruturam seus corpos para produzir (flexíveis) “coreografias de identificação.” (ROSA, 2015. p.24). A ginga, assim como outros modos de agir e pensar não hegemônicos, permitiu que sujeitos e comunidades que haviam perdido seus direitos recuperassem seu senso de auto-estima e dignidade e inventassem identidades renovadas que os conectavam à negritude e a conceitos como graça e orgulho.

O corpo foi um dos principais meios de expressão utilizados pelos africanos. Através de movimentos corporais, interagiam uns com outros rompendo os limites linguísticos, mostravam suas habilidades, rememoravam suas tradições. As atividades corporais ajudavam aos africanos recuperar e re-inventar o sentido de quem eram, restaurava o indivíduo e o grupo. Eram práticas que lhes davam prazer, e ao mesmo tempo, orgulho de suas origens africanas, constantemente evocadas. No mosaico étnico que se configurava as sociedades escravistas no Brasil, os povos africanos acessavam seus repertórios culturais, de onde traziam elementos para compor seus novos ritos, jogos, lutas, danças. Assim, desenvolveram conhecimentos corporais conectados a suas heranças etno-culturais. Esta reconexão contribuía para restaurar o senso de dignidade e autoestima da comunidade de afrodescendentes no Novo Mundo.

As atividades físicas agiam também no plano metafísico, pois eram consideradas instrumentos para se alcançar o mundo espiritual, acessar a ancestralidade. Assim, no corpo, escrevia-se a história dos africanos

no Brasil. Nos movimentos corporais, registravam seus sentimentos, sabedorias, preceitos, fundamentos. A isto chamamos memória corporal na diáspora, constituída pelos conhecimentos e saberes legados pelos africanos cristalizados através de práticas corporais consolidadas ao longo dos séculos pela cultura afrodescendente. Estes conhecimentos foram e ainda são transmitidos através de processos educativos próprios, que envolvem dança, luta, canto e toques de tambores. e outros tantos elementos deste processo educativo nos remetem a uma “gramática cultural comum aos povos centro-africanos” (SLENES, 1992, p. 60). Desta forma, o corpo assume lugar central na construção de conhecimentos e na transmissão de saberes nas comunidades africanas no Brasil.

A linguagem corporal foi para os afro-brasileiros importante forma de expressão de suas identidades etno-culturais. Nas cidades negras como Salvador, o corpo aparece, juntamente com as marcas fenotípicas, vestuários e cortes de cabelo, como marcadores identitários, que buscam enaltecer a ligação com o continente africano. (SANSONE, 1999. p. 27)

Os estudos em linguística cognitiva nos ajuda a refletir sobre como as pessoas adquirem conhecimentos e constroem conceitos sobre o mundo baseados em suas experiências corporais. Kovecses entende que experiências corporais podem ser capturadas em metonímias conceituais associadas a conceitos particulares. (KOVECSES, 2015. p.8)

Desta forma, entendo que os movimentos corporais podem transmitir mensagens associadas a um sentido histórico. O movimento ginga, ao ser executado, representa a sabedoria da resistência, as habilidades guerreiras e diplomáticas que garantem a vitória. O movimento ginga remete à rainha Ginga, não de forma direta e linear à personalidade seiscentista, mas ao significado simbólico a ela associada. Refere-se não apenas a uma mulher específica, mas ao conjunto de habilidades e características que entraram na gramática cultural angolana pelo nome Ginga. O sentido, como em toda metáfora, não é explicitado, mas pode ser desvendado.

O nome Ginga remete à ideia de agilidade, esperteza, dissimulação, constante vai e vem, sabedoria guerreira em aproveitar as oportunidades para atacar, saber fugir, entrar em acordos e rompê-los

rapidamente, surpreendente, imprevisível. São tantos adjetivos usados, são tantas semelhanças nas descrições que se torna claro que os povos de Angola (não só os ambundos, mas várias etnias vizinhas que conheciam sua fama) depositaram nesta movimentação estratégias marciais, sabedorias que remetem à trajetória da rainha e revelam suas proezas. Com isso, não quero afirmar que a história da personagem que viveu em tempo e local determinados (reinos do Ndongo e Matamba no século XVII) é perfeitamente compreensível e conhecida através da capoeira, mas pretendo afirmar sim que sua memória ficou registrada no movimento primordial. Como se os fatos históricos fossem sintetizados pelo balanço corporal. Para além de uma relação direta entre a personagem histórica e o movimento corporal, penso que o comportamento associado ao nome Ginga se conecta com uma gramática cultural presente em Angola e no Brasil. Mais do que comprovar a existência de uma correspondência direta, penso que há padrões culturais comuns que produziram sentidos essencialmente semelhantes, mas adequadas aos novos contextos.

Ginga como estratégia para ensinar e pensar a história dos angolanos

A memória da rainha angolana foi impressa na corporeidade, no movimento contínuo e incessante de resistência negra, em nunca se entregar. Isto nos leva a refletir sobre a produção e registro da história entre os africanos. Nem sempre a linguagem verbal foi adotada, a memória negra, duramente silenciada, arrumou outras formas de se perpetuar através dos gestos, da performance. Onde as palavras não puderam ser ditas - tampouco cantadas - o corpo manifestou o conhecimento. Os movimentos corporais, acompanhados por instrumentos musicais, ensinam sabedorias, histórias, revelam sentimentos e lições. Nas culturas afro-brasileiras o acesso ao saber faz um apelo a todos os sentidos, promovendo a sinergia entre eles e ao mesmo tempo exigindo uma comunicação direta intergrupala. Todos cantam, dançam, tocam, vibram juntos. A música percussiva e a dramatização que envolve a estética do sagrado fazem do corpo em movimento um caminho de adoração de entidades ancestrais.

A tríade batucar-cantar-dançar, marca da cultura de matriz africana no Brasil, foi utilizada por africanos de diferentes etnias para “recuperar um comportamento”, já que a escravidão os fizeram abandonar suas formas de celebração originais:

A dança cria para os dançarinos não somente uma forte conexão com as memórias da África, mas também laços emocionais e espirituais entre grupos de homens e mulheres de diferentes etnias, com quem dividem o mesmo cruel destino. (LIGEIRO, 2011. p.6)

Hoje, a história da Rainha Ginga vem sendo recuperada como referência de resistência africana, da força da mulher negra, o que dá sentido e ânimo aos movimentos sociais brasileiros. Com a promulgação da lei nº 10.639/2003, alguns mestres de capoeira -dentre os quais destaca-se a mestra Janja do Instituto Nzinga de Capoeira Angola- passaram a produzir materiais didáticos para possibilitar sua real implementação nas escolas. Neste sentido, a epopeia desta rainha vem sendo evidenciada, tomando a feição de heroína do povo negro da diáspora, o que se comprova pela constante utilização de sua imagem e de sua história em sites de grupos de capoeira.

Proponho a possibilidade de se compreender o corpo como articulador de mensagens, os movimentos corporais transmitem saberes, contêm sentidos - que podem ser históricos, capazes de narrar episódios, rememorar personalidades importantes e venerar arquétipos da mitologia. A ginga é um sistema de representação metafórica que se conecta com a episteme corporal dos povos angolanos na diáspora.

Leda Maria Martins argumenta que nas culturas orais afrobrasileiras, o corpo é, por excelência, o local da memória :

A memória grava-se, no corpo, que a registra, transmite e modifica dinamicamente. O corpo, nessas tradições, não é, portanto, apenas a extensão de um saber rerepresentado, e nem arquivo de uma cristalização estática. Ele é, sim, local de um saber em contínuo movimento de recriação formal, remissão e transformações perenes do *corpus* cultural. (MARTINS, 2003, p.34)

Através das performances rituais afro-brasileiras se pode conhecer os princípios da filosofia centro-africana e as técnicas de transmissão de saberes e os procedimentos mnemônicos que permitem que os conhecimentos chamados “ancestrais” sejam exaltados e reatualizados. Nas culturas afro-brasileiras, de forma geral, o corpo é entendido como um reflexo do cosmos e por meio dele que os seus praticantes representam a imagem que fazem do universo. (MORAES, 2010)

O antropólogo Zéca Ligiéro, ao desenvolver seu conceito de “motrizes culturais”, entende o corpo como um texto. “Nele se corporifica uma literatura viva, desenvolvida a cada apresentação, refletindo o conhecimento que se tem da tradição.” (LIGIÉRO, 2011, p.16)

Desta forma, entendo Ginga enquanto saber contruído, revelado e transmitido pelo corpo, como um operador conceitual que funda um modo de agir, um saber, como um código de conduta compartilhado pelos afrodescendentes que reside na corporiedade. O negaceio manifesto na movimentação corporal remete à existência de uma gramática cultural centro-africana que conecta a história da rainha Ginga de Angola à ginga da capoeira.

A ginga atua também como símbolo, que tem a capacidade dar novos sentidos às trajetórias dos escravizados e garantir mecanismos de transmissão de uma memória coletiva, caracterizada pela força física, coragem, resistência, enfrentamento. Esta conexão simbólica - que une a ginga brasileira à rainha angolana - produz sentimento de identidade, valorizando de forma positiva a ancestralidade africana e seus elementos constitutivos.

Estamos, pois, a tratar da capacidade criativa dos africanos em reter e manter suas histórias, de lembrar e contar as histórias que lhes eram importantes. Os angolanos e seus descendentes desenvolveram um sistema para contar suas sabedorias, rememorar as grandes personalidades de sua história. Tudo isso feito de forma inovadora, a partir de re-elaborações de seus repertórios culturais e simbólicos, operando a música e a dança de “motrizes” culturais africanas. Suas culturas foram reformuladas no contexto da América Colonial, não se mantiveram

intactas mas deram elementos chaves para a construção de novas práticas culturais que ajudavam a cristalizar um discurso identitário. Seja na ginga da capoeira, colocada em prática no cotidiano afro-brasileiro, seja nos cortejos de Congado, a força da resistência afro é bem marcada.

Estas reflexões sobre a produção do conhecimento entre as populações africanas pautadas no corpo e na música, nos instrumentaliza para romper com a epistemologia eurocêntrica dominante. Essa perspectiva que dá visibilidade aos elementos simbólicos dos “pensamentos emergentes do sul” é essencial para pensarmos na produção de um novo conhecimento sobre as culturas afrodescendentes no Brasil. (SANTOS, 2010).

Este conhecimento não hegemônico busca referências afro-orientadas e tende a operar de acordo com os princípios filosóficos e cosmogônicos compartilhados por seus membros, em que a música e a dança assumem papéis fundamentais para o entendimento e organização do mundo.

Objetivo, portanto, ampliar as possibilidades de se pensar a história dos africanos e seus descendentes no Brasil, e assim criar estratégias de ensino e aprendizagem dos conteúdos históricos que sejam coerentes com a visão de mundo compartilhada por estes indivíduos, possibilitando acessar uma memória coletiva afrocentrada. A Rainha Ginga aparece como personagem emblemática da resistência africana frente a ocupação européia, que aglutina, reúne e unifica diversos povos na luta por seus direitos, e assim deve ser ensinada na educação básica brasileira.⁷⁰

No incessante ir e vir do Atlântico, descendentes dos diversos povos que seguiram a Rainha Ginga trouxeram em suas memórias as referências das lutas capitaneadas por ela. Por muitos séculos a memória dela percorreu os caminhos da diáspora, criando imaginários, reatualizando as lutas de libertação, tornando-se símbolo. A sabedoria contida na Ginga ensina com vencer diante das adversidades do regime

70 FONSECA, Mariana Bracks. Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola. século XVII. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. Pantoja, Selma. Nzinga Mbandi: guerra, mulher, escravidão. Brasília: Thesaurus, 2000. HEYWOOD, Linda. Njinga of Angola: Africa's Warrior Queen. Cambridge: Harvard University press, 2017. MATA, Inocência. A rainha Nzinga Mbandi: história, memória, mito. Lisboa: Colibri, 2014.

escravista, vitória esta que nem sem⁷¹re passa pelo caminho da guerra, mas também passa pela negociação. A saga da rainha guerreira imprimiu marcas na corporiedade dos povos angolanos, foi transformada em música, em dança, em passo. De múltiplas formas, tal como era múltipla a sua personalidade, a Rainha Ginga foi e vem sendo interpretada e reapropriada no Brasil e em Angola, dando sentido às batalhas diárias para a autoafirmação da identidade afro, motivando a força guerreira e resistente da mulher negra, que estará sempre viva e pulsante na defesa de sua autonomia e direitos.

É importante que a educação brasileira reconheça as epistemologias africanas e as valorize enquanto instrumento educativo. As músicas, danças, corporiedades apontam para outra forma de conhecer o mundo e interpretá-lo. Para se contar as histórias dos africanos e de seus descendentes da diáspora, portanto, é preciso estar atento a formas de entender e transmitir ensinamentos próprias destas populações. Neste sentido, a ginga nos ajuda, corporalmente, a compreender a resistência guerreira presente na trajetória histórica dos povos de Angola. O movimento corporal pode ajudar aos estudantes a compreender melhor as dinâmicas das culturas africanas na diáspora e suas formas específicas de preservar saberes e histórias, que passa pelo corpo e pela musicalidade, elementos que precisam ser valorizados na educação brasileira para efetivar a lei 10.639.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Adriano. **Dicionário Cokwe-português**. Instituto de Antropologia da Universidade de Coimba, 1989.

BORGES, Célia Maia. **Escravos e Libertos nas Irmandades do Rosário**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

71 FONSECA, Mariana Bracks. Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola. século XVII. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. Pantoja, Selma. Nzinga Mbandi: guerra, mulher, escravidão. Brasília: Thesaurus, 2000. HEYWOOD, Linda. Njinga of Angola: Africa's Warrior Queen. Cambridge: Harvard University press, 2017. MATA, Inocência. A rainha Nzinga Mbandi: história, memória, mito. Lisboa: Colibri, 2014. Filme Njinga- Rainha de Angola. Luanda: Semba produções, 2013.

CAVAZZI, Giovanni. **Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola.** Lisboa : Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

FONSECA, Mariana Bracks. **Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola. século XVII.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015

FOSTER, Susan Leigh. **Corporalities: Dancing, Knowledge, Culture and Power.** New York: Routledge, 2011.

GAETA, Antonio da. **La meravigliosa conversione alla santa fede di Cristo della Regina Singa, e del suo regno di Matamba nell’Africa Meridionale.**

Descrita com histórico stile dal P.F. Francesco M. Gioia da Napoli. Napoli: Giacinto Pássaro, 1669.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, Linda. **Njinga of Angola: Africa’s Warrior Queen.** Cambridge: Harvard University Press, 2017.

KOVECSES, Zoltán. **Where Metaphors come from: Reconsidering Context in Metaphor.** New York: University Press, 2015.

LIGEIRO, Zeca. **Batucar-cantar-dançar.** Desenho das performances africanas no Brasil. In: *ALETRIA*. v. 21 - n. 1 -jan.-abr.2011.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MARTINS, Leda Maria. “Gestures of Memory, Transplanting Black African Networks”. In: MCQUIRK, Bernard & OLIVEIRA, Solange R. (eds.) **Brazil and the Discovery of America: Naarative, Fiction and Histoy.** England, Edwin Mellen Press, 1995.

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura: corpo, lugar de**

memória. *Letras.* nº 26. Programa de Pós-graduação em Letras. UFSM. 2003.

MATA, Inocência. ***A rainha Nzinga Mbandi: história, memória, mito.*** Lisboa: Colibri, 2014.

MINISTÉRIO DA CULTURA DE ANGOLA. ***Njinga a Mbande e Aimé Cesaire. Independência e universalidade.*** Luanda, 13 e 14 de dezembro de 2013. República de Angola, UNESCO, 2013.

MERRIAN, Allan. Music and Dance. In: LYSTAD, Robert A. ***The African World: a Survey of Social Research.*** New York: Frederick A. Praeger Publishers, 1965.

MORAES, Juliana Kujawski Leite de. Simbologia do corpo no ritual do candomblé. ***África: Revista do Centro de Estudos Africanos.*** USP, S. Paulo, Nº 29-30. pp.141-156, 2008/2009/2010.

NORA, Pierre. “Memoire coletiva”. In: LE GOFF, Jacques. (Org.) ***La nouvelle histoire.*** Paris: Retz, 1978.

OSÓRIO, João de Castro. ***Gramática Kimbundo.*** Prefácio de José Luis Quintão. Lisboa: Edições Descobrimento, 1934.

PANTOJA, Selma. ***Nzinga Mbandi: guerra, mulher, escravidão.*** Brasília: Thesaurus, 2000.

PARÉS, Luís Nicolau. ***A formação do Candomblé- história e ritual da nação Jeje na Bahia.*** Campinas: UNICAMP, 2006.

PASTINHA, Vicente Ferreira. ***A Capoeira Angola.*** Salvador. 2.ed. FUNCER. 1969.

PASTINHA, Vicente Ferreira. ***C.E.C.A- Quando as pernas fazem miserê (metafísica e prática da capoeira).*** Salvador, [19-]. [Manuscrito].

QUERINO, Manoel. ***A Bahia de outrora: vultos e fatos populares***. 3ª ed., Salvador: Livraria Progresso, 1946. [1ª edição de 1916].

REGINALDO, Lucilene. ***Os Rosários dos Angolas***. Irmandades Negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista. Tese de Doutorado em História. UNICAMP. 2005.

REIS, Letícia Vidor dos. ***O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil***. São Paulo: Editora Publisher Brasil, 2010.

ROSA, Cristina F. ***Brazilian Bodies and their Choreographies of Identification. Swing Nation***. London: Palgrave Macmillan, 2015.

SANSONE, Lívio. "From Africa to Afro: Use and Abuse of Africa in Brazil". Amsterdam/ Dakar. ***SEPHIS, CODESRIA***, 1999.

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

SLENES, Robert Wayne Andrew. "Malungu, Ngoma Vem!: África Coberta e Descoberta No Brasil". ***Revista USP***, São Paulo, v. 12, p. 48-67, 1992.

SOARES, Mariza. ***Devotos da cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, Marina de Mello e. ***Reis negros no Brasil escravista***. Belo Horizonte: EDUFMG, 2002.

SPIX & MARTIUS. ***Viagem pelo Brasil***. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1979.

THORNTON, John. "Legitimacy and Political Power: Queen Njinga, 1624-1663". ***The Journal of African History***, Vol. 32, No. 1 (1991), pp. 25-40. Cambridge University Press.

O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA POESIA DE SOLANO TRINDADE: REIVINDICAÇÃO DA MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

OSCAR SANTANA DOS SANTOS

CURSOU LICENCIATURA E MESTRADO EM HISTÓRIA (UNEB) E CURSA DOUTORADO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (UFBA). BOLSISTA CAPES.

oscarinhopp@hotmail.com

Resumo: Este artigo analisa poemas de Solano Trindade (1908 – 1974), publicados no livro *Cantares ao meu povo*, em 1961, em São Paulo, pela Editora Fulgor e discute a reivindicação da memória da escravidão no Brasil, buscando compreender a relação entre identidade negra e memória social. Pretende-se também, a partir dos poemas, apontar sugestões metodológicas para a Introdução, discussão e problematização de temáticas como o tráfico negreiro e a resistência negra no Brasil, promovendo o diálogo com textos historiográficos. Nesse sentido, priorizei os poemas *Negros*, *Navio negreiro*, *Sou negro*, *Orgulho*, *13 de Maio da Juventude Negra* e *Canto dos Palmares*, com o objetivo de responder as seguintes questões: Por que e como Trindade reivindica a memória da escravidão no Brasil? Qual a importância de identificar a memória da escravidão nessa obra? Quais as possibilidades do uso de suas criações artísticas no ensino de História?

Palavras-Chave: Ensino de História. Poesia. Solano Trindade. Memória. Escravidão no Brasil.

Abstract: This article analyzes the poems of Solano Trindade (1908 - 1974), published in the book *You sing to my people* in 1961, in São Paulo, by Editora Fulgor and discusses the claim of the memory of slavery in Brazil,

seeking to understand the relation between black identity and social memory. It is also intended, from the poems, to suggest methodological suggestions for the introduction, discussion and problematization of themes such as slave trade and black resistance in Brazil, promoting dialogue with historiographic texts. In this sense, I prioritized the poems Blacks, Ship slave, I'm black, Pride, May 13, from the Black Youth and Canto dos Palmares, in order to answer the following questions: Why and how does Trindade claim the memory of slavery in Brazil? What is the importance of identifying the memory of slavery in this work? What are the possibilities of using your artistic creations in the teaching of History?

Keywords: Teaching History. Poetry. Solano Trindade. Memory. Slavery in Brazil.

Introdução

Este artigo analisa a poesia de Solano Trindade (1908 – 1974), especificamente, os poemas *Negros*, *Navio negreiro*, *Sou negro*, *Orgulho*, *13 de Maio da Juventude Negra* e *Canto dos Palmares*, publicados na obra *Cantares ao meu povo*, em 1961, em São Paulo, pela Editora Fulgor e discute a memória da escravidão no Brasil, buscando compreender a relação entre identidade negra e memória social. Além de participar da Frente Negra Pernambucana e dos Congressos Afro-brasileiros, em Recife e Salvador, na década de 1930, Solano foi autor de peças teatrais, de artigos e manifestos sobre folclore e cinema e diretor do Teatro Popular Brasileiro (TPB). Também escreveu poemas sociais, de amor, autobiográficos, folclóricos, regionalistas, entre outros. No presente texto, priorizei a análise dos “poemas negros”, com o objetivo de responder as seguintes questões: Por que e como Trindade reivindica a memória da escravidão no Brasil? Qual a importância de identificar a memória da escravidão nessa obra? Quais as possibilidades do uso de suas criações artísticas para o ensino da História do Brasil?

A obra citada reúne poemas que também foram publicados nos dois primeiros livros de Solano Trindade, *Poemas D'uma vida simples*

(1944) e *Seis tempos de poesia* (1958) e contém uma apresentação do escritor e jornalista Carlos de Freitas, elogiando o autor e destacando os poemas de cunho político-social, como *Tem gente com fome*, *Conversa*, *Tem gente morrendo*, *Ana* e *Nicolas Guillén*, por exemplo.

O próprio Solano Trindade escreveu uma Introdução de uma página, explicando que apesar de tudo que tinha ouvido e lido sobre poesia, resultados das teses e debates nos congressos de poetas e críticos, não se sentiria disposto a mudar de linha e que continuaria no caminho da poesia popular. Ele destaca que não queria discutir o valor dos herméticos, ou seja, nas suas palavras, dos “eruditos donos da cultura ocidental” e preferia levar ao seu povo uma mensagem, em linguagem simples, evitando uma comunicação cifrada, direcionada apenas para um grupo de intelectuais (TRINDADE, 1961, p. 25).

Ainda na Introdução da obra, Trindade afirma a sua simpatia pelos homens de cultura, com os quais havia aprendido muito, através das leituras de livros e das conversas, mas reforça que a sua poesia seria voltada para as reivindicações sociais e políticas do negro e do povo em geral, e para o amor das mulheres, em particular. O autor ressalta que:

Agradam-me profundamente os títulos de “poeta negro”, “poeta do povo”, “poeta popular”, às vezes ditos de modo depreciativos – mas que me dão uma consciência exata do meu papel de poeta na defesa das tradições culturais do meu povo, na luta por um mundo melhor (TRINDADE, 1961, p. 25).

A obra é composta por 214 páginas, reúne mais de 20 anos de poesia, está dividida em cinco cadernos, sendo respectivamente: os poemas negros, sociais, folclóricos, de amor e diversos, feitos pelo poeta, desde o começo de suas atividades intelectuais no Recife, em 1930.

Entretanto, analisarei apenas alguns poemas do Primeiro Caderno (*Negros*, *Navio negreiro*, *Sou negro*, *Orgulho* e *Canto dos Palmares*) e o poema *13 de Maio da Juventude Negra*, publicado no livro *Solano Trindade, o poeta do povo*, organizado pela filha do autor, Raquel Trindade (TRINDADE, 2008).

Em decorrência dos questionamentos propostos e das temáticas enfocadas nos poemas, discuto a reivindicação da memória

do tráfico atlântico de escravos em *Cantares ao meu povo*, dialogando com a pesquisa histórica e fomentando a reflexão sobre as diferenças nos processos teóricos-metodológicos de construção da memória e da história. Em seguida, analiso os poemas *Sou negro*, *Orgulho*, *13 de Maio da Juventude Negra* e *Canto dos Palmares*, enfatizando a relação entre identidade negra e memória social.

A REIVINDICAÇÃO DA MEMÓRIA DO TRÁFICO ATLÂNTICO DE ESCRAVOS EM CANTARES AO MEU POVO

NEGROS

Negros que escravizam
e vendem negros na África
não são meus irmãos

Negros senhores na América
a serviço do capital
não são meus irmãos

Negros opressores
em qualquer parte do mundo
não são meus irmãos

Só os negros oprimidos
escravizados
em luta por liberdade
são meus irmãos

Para estes tenho um poema
grande como o Nilo.

(TRINDADE, 1961, p. 38)

É um desafio pensar a relação literatura-memória-história, mas, a partir dos anos 1980/90, com o advento da nova história cultural e a ampliação do conceito de fonte histórica, os textos literários passaram a ser vistos pelos historiadores como materiais propícios a múltiplas leituras, possibilitando o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo.⁷²

Além de ser uma relação de longa data, o diálogo entre a literatura e a história não se dá apenas pela proximidade de suas estratégias narrativas e pelo fato de ambas participarem do reconhecimento das experiências vividas individual e coletivamente. “Os registros literários fazem parte do patrimônio histórico de um povo, facilitando a preservação da memória e dos traços que vinculam as pessoas que vivem ou viveram num determinado local” (PINTO, 2012, p. 77).

Assim como arquivos, museus, celebrações, eventos, livros didáticos e até mesmo o discurso histórico, os poemas de Trindade configuram-se como “lugares de memória”, conceito desenvolvido pelo historiador Pierre Nora, que discute sobre as oposições entre memória e história:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. Já a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. A memória, por ser afetiva, alimenta-se de lembranças vagas, flutuantes, particulares ou simbólicas, sensíveis a todas as transferências, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 9).

É importante acentuar as considerações de Nora sobre memória e história para evitar que esses conceitos sejam usados como sinônimos por professores e estudantes de história, sem compreensão

72 FERREIRA, Celso Antônio. Literatura: A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). O Historiador e suas Fontes. 1. ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61.

das diferenças. Quanto à discussão entre poesia e história, considero que os mergulhos do poeta e do historiador nas águas do passado são sempre influenciados pelo tempo presente, mas ambos se utilizam de métodos diferenciados para a composição de seus textos. A narrativa poética é livre para fazer uso da criação, da imaginação, de figuras de linguagens e não está presa ao rigor metodológico do discurso histórico. O historiador tem a obrigação de citar as Fontes das quais retirou as informações, de comprovar os fatos, situá-los no tempo e no espaço, analisá-los e daí formular um discurso crítico. Entretanto, a leitura de um romance ou um poema sobre uma determinada temática e período histórico, por exemplo, permite reflexões sobre o passado e se configura como outra possibilidade de leitura e discussão. Dessa forma, é possível refletir sobre os processos de construção da memória na narrativa literária e no discurso histórico.

No poema *Negros*, Trindade apresenta um discurso de identidade e solidariedade com os irmãos negros, protestando contra o comércio de escravizados e a prática da escravidão na África, na América ou em qualquer parte do mundo. Por intermédio da memória cognitiva, utilizando-se da recordação, imaginação, afetividade, ideologia e pertencimento a um grupo, o eu poético ensaia uma escrita linear, que começa rememorando a escravidão e a venda de pessoas no continente africano, passando pelo comércio lucrativo nas Américas, fazendo-nos refletir sobre as novas formas de escravidão e opressão das populações negras, no século XX, que é o tempo vivido pelo autor.

O posicionamento político de Trindade, apresentado no poema *Negros*, denuncia a exploração intrarracial e repudia os negros que colaboraram com a escravidão e agiram como senhores brancos. Em *Francisco Felix de Souza: mercador de escravos*, o especialista brasileiro em História da África, Alberto da Costa e Silva conta a história desse personagem que foi um dos maiores mercadores de escravos do Brasil e expõe as contradições da escravidão e o cotidiano da Bahia e do Daomé no século XVIII (COSTA E SILVA, 2004). Portanto, nota-se que a memória da escravidão e o significado de irmandade em Solano Trindade, não são homogêneos e não expressa uma militância ingênua, porque ele realizava

pesquisas antes de compor seus poemas e peças teatrais.⁷³

A produção literária de Solano trindade foi fortemente marcada pelos movimentos sociais negros da primeira metade do século XX. Nesse sentido, o poema *Negros* pode ser útil não apenas para introduzir a temática do tráfico atlântico, mas, também, para comparar a escravidão em África com a escravidão nas Américas, suscitar questionamentos sobre a relação entre escravidão e capitalismo, os motivos que levaram o autor a escrever o poema e os significados da abolição da escravidão no Brasil, por exemplo. Porém, o professor de história precisa ampliar a discussão com o suporte do discurso histórico, selecionando, de preferência, um artigo ou uma obra que possibilite aos estudantes a compreensão do percurso teórico-metodológico realizado pelos (as) autores (as). Uma alternativa viável é a obra *Alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (c.1822-c.1853)*. Nesse estudo, através da trajetória de Rufino, os historiadores João José Reis, Flávio Gomes e Marcus Carvalho fazem uso da microanálise e evidenciam aspectos do contexto histórico africano e brasileiro no século XIX; destacam as lutas étnicas que envolviam as disputas no controle e funcionamento do tráfico; a discussão que se faz sobre as etnias africanas no Brasil (sua distribuição territorial e profissional); o Rio de Janeiro como a maior cidade africana das Américas; o tráfico ilegal, a partir de 1831, que era lucrativo para os dois lados do Atlântico; as condições aviltantes da travessia; a importância da função de cozinheiro e a mobilidade social para alguns escravizados ou recém-libertos adquirirem escravos; e como Rufino tornou-se *alufá*, espécie de sacerdote influenciado pelos ensinamentos que recebeu na comunidade islâmica de Serra Leoa (REIS; GOMES; CARVALHO, 2010).

A história se alimenta da memória, a transporta e dissemina. A poesia, por caminhos diferentes, também se alimenta, a transporta e é a memória propriamente dita, tomando como base os processos que envolvem e influenciam a sua construção (imaginação, invenção, criação, afetividade e maior vulnerabilidade ao presente). Entretanto, os poemas de Trindade são textos ficcionais que também carregam histórias, são

73 “Dados biográficos por Raquel Trindade”. Segundo a autora, Solano defendia que era necessário “pesquisar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte”. TRINDADE, Raquel (org.). Solano Trindade, o poeta do povo. São Paulo: Ediouro: Editora Segmento Farma, 2008, p. 16.

cercados de ideologias e movidos por inspirações políticas. Nesse sentido, outro poema que pode auxiliar o (a) professor (a) de história a introduzir, discutir e problematizar a temática do tráfico negreiro, é o *Navio negreiro* de Solano Trindade, que foi inspirado em *O navio negreiro* de Castro Alves, que por sua vez, foi inspirado em outro *Navio negreiro*. Dessa forma, os (as) estudantes poderão ser estimulados a comparar como cada poeta tratou o assunto, visando a compreensão dos processos de construção e reelaboração da memória e da história.

O Navio negreiro do baiano Antônio Frederico de Castro Alves (1847-1871) é um dos poemas mais conhecidos da literatura brasileira, descrevendo de forma trágica a situação dos africanos que foram retirados de suas terras, separados de suas famílias e tratados como animais, tanto no processo de captura, embarque e travessia, quanto no momento de desembarque dos navios negreiros, que os traziam para serem vendidos e trabalhar nas Américas.

Castro Alves escreveu o poema em São Paulo, no ano de 1869, quando tinha apenas vinte e dois anos de idade, no contexto de agitação dos movimentos abolicionistas, influenciado pelo romantismo e pelo *Navio negreiro* (Das Sklavenschiff), do alemão Heinrich Heine (1797 – 1856), escrito em 1854, que também tem como temática o tráfico de escravos, centrado nas figuras do capitão e do médico da embarcação.⁷⁴

O Navio negreiro de Solano Trindade pode ser tomado como uma reescrita do poema *O navio negreiro* de Castro Alves, configurando-se como memória da memória, ou pós-memória do tráfico negreiro. Em *Family frames, photography narrative and postmemory* (Molduras familiares, narrativa fotográfica e pós-memória), Marianne Hirsch desenvolveu a noção de “pós-memória”, que caracteriza a experiência das pessoas que cresceram dominados por narrativas que precederam seu nascimento, mas não experimentaram os eventos traumáticos passados, vividos por seus ancestrais (HIRSCH, 1997, p. 22). Trindade não experimentou o tráfico negreiro, mas, por meio da imaginação, recriação e reinterpretação do poema de Alves e, provavelmente, por outras

74 SANTOS NETO, Artur Bispo dos. A palavra e a imagem no poema o Navio Negreiro de Castro Alves. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira, UFAL, Maceió, 2007, p. 67. Disponível em: www.repositorio.ufal.br. Acesso em 03/01/2018.

leituras sobre a mesma temática, influenciado pelo contexto histórico em que viveu, marcado pela participação nos Congressos Afro-Brasileiros de 1934, em Recife e 1936, em Salvador, na Frente Negra Pernambucana, no Teatro Popular Brasileiro, etc., bem como movido por um sentimento de solidariedade, irmandade e atitude política, colocou-se no lugar do escravizado e afirmou a sua humanidade, resistência e verve poética:

Lá vem o navio negreiro
Lá vem êle sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasiliana
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...

(TRINDADE, 1961, p. 44)

Em *A força da escravidão* (2012), Sidney Chalhoub dedicou-se ao tema da precariedade da liberdade no Brasil oitocentista, baseando-se, principalmente, na correspondência da chefia de polícia da Corte com diversas autoridades (de juízes de paz e diretor da Casa de Correção

ao ministro da Justiça), entre as décadas de 1830 e 1860, e nos livros de entrada da Casa de Detenção da Corte, nas décadas de 1860 e 1870. Analisou também a literatura de Machado de Assis, os debates parlamentares, pareceres do Conselho de Estado, processos cíveis, relatórios ministeriais e a legislação sobre o tráfico negreiro. Nessa obra, Chalhoub destacou as revoltas ocorridas em várias localidades do interior do Nordeste em reação à implantação do registro civil, no início de 1852; o receio de que o registro civil servisse à escravização das pessoas livres pobres; os problemas que a falta de aplicação da lei de 1831 suscitou; o silenciamento a respeito da entrada de centenas de milhares de africanos contrabandeados entre a proibição do tráfico, em 1830 e 1831; a tentativa de revogação da lei de 1831 pelo projeto de lei proposto pelo Marquês de Barbacena ao Senado, em 1837; o silêncio acerca do direito à liberdade dos africanos trazidos por contrabando, após 1850; “O que os escravos sabiam”, a partir de 1850, do seu direito à liberdade; e “O que os ingleses viam” sobre a repressão ao tráfico de escravos. Enfim, é um estudo de história social que possibilita o diálogo com o *Navio negreiro* de Trindade, por denunciar as injustiças sociais decorrentes da escravidão e do tráfico ilegal no século XIX.

As autoras Hebe Mattos, Marta Abreu e o autor Milton Guran, no artigo *Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil*, apresentam os desafios enfrentados na construção e organização do *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil*, trabalho que faz parte do Projeto *Rota dos Escravos*, da Unesco, com enfoque na história do Brasil. Criado em 1993, o projeto teve importante papel no reconhecimento da escravidão e do tráfico de escravos como “crimes contra a humanidade” na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Os objetivos mais importantes do projeto *Rota dos Escravos* são “a preocupação de trazer à tona histórias ocultadas, intervir na construção de memórias públicas e sensibilizar variados públicos para a tragédia humana da escravidão e do tráfico” (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014, p. 256).

Quando Trindade nos convida a olhar o navio negreiro que

chega sobre o mar, ele nos remete a outras memórias e histórias sobre o tráfico. No artigo a *Identidade e a Miragem da Etnicidade: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas*, o historiador Paul Lovejoy analisou a trajetória desse sujeito que foi escravizado na África ocidental, aparentemente entre início e meados dos anos 1840, e transportado para o Brasil por volta de 1845, alcançando sua liberdade na cidade de Nova Iorque, em 1847 (LOVEJOY, 2010, p. 10).

A biografia de Baquaqua foi originalmente publicada em 1854, em Detroit, Michigan (EUA) e nos permite imaginar como era a captura, o deslocamento do interior do continente africano até a costa litorânea e o embarque em barcos menores, antes de embarcar definitivamente nos navios negreiros:

Ali estavam escravos de todas as partes do país e, que foram trazidos a bordo. O primeiro barco alcançou o navio em segurança, apesar do vento forte e do mar agitado; o próximo a se aventurar, porém, estava sobrecarregado, e todos se afogaram, com exceção de um homem. Cerca de trinta pessoas morreram. O homem que se salvou era robusto e estava em pé sobre a proa. Ele tinha uma corrente na sua mão, que segurava firmemente, procurando estabilizar o barco. Quando o barco virou, ele foi lançado ao mar com os outros. Mas, subindo à superfície de algum jeito embaixo do barco, ele conseguiu revirá-lo. Assim, salvou-se saltando para dentro dele, quando este se endireitou. Isso exigiu grande força, e sendo um homem vigoroso isso lhe deu vantagem sobre os demais (BAQUAQUA, 2017, p. 51[1854]).

O *Navio negreiro* de Trindade estava “Cheinho de poesia”, humanidade e inteligência e possibilita o diálogo com a biografia de Baquaqua, principalmente quando se trata de conceber a força, a luta e a resistência de pessoas que foram escravizadas. Sobre a resistência física durante a travessia, Baquaqua, a voz da experiência que ecoa do interior do navio, relatou que a única comida que recebeu durante a viagem foi milho encharcado e cozido. “Não posso dizer quanto tempo ficamos confinados, mas pareceu ser um longo tempo. Sofríamos muito por falta de água, que nos era negada na medida de nossas necessidades”

(BAQUAQUA, 2017, p. 52).

Entre os anos 1830 e 1840, em regiões distantes dos centros urbanos, e mesmo depois da Lei Eusébio de Queiroz de 1850, os traficantes continuaram desembarcando africanos no litoral brasileiro. Os desembarques ilegais eram feitos em praias pouco frequentadas, contavam com a tolerância das autoridades e com o apoio dos fazendeiros e da população local. A mensagem de Trindade: “Lá vem o navio negreiro/ Lá vem êle sobre o mar/ Vamos minha gente olhar”, nos remete também à repressão e ao funcionamento do tráfico negreiro no Brasil depois de 1831. A biografia de Baquaqua informa sobre a sua chegada em Pernambuco, no período da manhã, sendo que o navio ficou o dia inteiro sem lançar âncora, esperando o momento certo para driblar a fiscalização e evitar a suspeita do desembarque clandestino.

A leitura de um poema possibilita várias conexões. Ainda que a memória de Trindade, quando da escrita de seu texto poético, não estivesse conectada com o aviso aos compradores que a carga havia chegado e sua preocupação principal foi ressignificar as memórias negativas da escravidão, transformando-as em positivas, o “Vamos minha gente olhar”, possibilita essa conexão porque o tráfico era um comércio planejado. Ao tratar dos desembarques ilegais, depois de 1831, Marcus de Carvalho apresenta informações sobre os barcos menores que apoiavam os navios negreiros a alcançarem a costa e explica como era feito a escolha das praias, sempre que possível, com bons ancoradouros naturais, água potável perto, próximas de propriedades agrárias produtivas ou das povoações mais importantes, onde havia compradores certos ou onde estavam os consignatários da carga (CARVALHO, 2012, p. 251).

O diálogo entre a historiografia sobre o tráfico e o poema *Navio negreiro* é importante para promover a política e o dever de memória. A narrativa de Trindade, além de humanizar homens, mulheres e crianças negras, por afirmar que a “carga” era humana e resistente, viabiliza uma pluralidade de interpretações: imaginar como era o navio negreiro, o embarque, a travessia, a alimentação, o tratamento, o desembarque, enfim, o quanto realmente era preciso resistir para sobreviver. Dessa forma, é possível revelar histórias ocultadas, reconhecer a escravidão e

o tráfico de escravos como crimes contra a humanidade e promover a reparação para com os descendentes das pessoas que foram escravizadas.

Portanto, o ensino de história a partir da poesia de Solano Trindade, pode ser articulado por meio da comparação com poemas de outros autores, que trataram da mesma temática, com biografias, com o cinema, com livros didáticos de história, com o discurso historiográfico, com visitas aos museus Afro-Brasileiros, navegando nas páginas dos Museus Afro-Digital da Memória Africana e Afro-Brasileira (UFBA, UFMA e UERJ)⁷⁵ e outras narrativas que se constituem como lugares de memória do tráfico atlântico de escravos e dos africanos escravizados no Brasil.

IDENTIDADE NEGRA E MEMÓRIA SOCIAL NOS POEMAS DE TRINDADE

Sou Negro (À Dione Silva)

Sou negro
Meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaque, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu

Não foi um pai João humilde e manso.

⁷⁵ <https://museuafrodigital.ufba.br>; www.museuafro.ufma.br; www.museuafro.uerj.br;

Mesmo vovó
não foi de brincadeira
na guerra dos Malês
ela se destacou.

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...

(TRINDADE, 1961, p. 42)

O estudo da poesia de Solano Trindade, principalmente a análise do seu último livro, *Cantares ao meu povo* (1961), nos possibilita interpretar a memória da escravidão no Brasil como fator determinante para a organização dos movimentos negros. Juridicamente, a escravidão terminou em 1888, mas, socialmente, seus efeitos se prolongaram até os dias atuais, dificultando a integração de homens e mulheres negros, que já eram livres, e de recém-libertos e seus descendentes na sociedade brasileira.⁷⁶

Em *Negritude*: usos e sentidos, o antropólogo Kabengele Munanga faz um esboço das condições históricas que provocaram o surgimento da noção de negritude, descrevendo a tentativa de assimilação dos valores culturais dos brancos pelos negros e explicando os motivos que levaram o negro a recusar o “embranquecimento cultural” e voltar às suas raízes.⁷⁷ No poema *Sou Negro*, Trindade afirma sua identidade, possibilitando relacionar com a história e a cultura de seus antepassados:

76 Sobre os movimentos sociais no “meio negro” e o problema do negro na sociedade de classes, ver: FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. Volume 2. São Paulo: Globo, 2008.

77 MUNANGA, Kabengele. *Negritude; usos e sentidos*. 1ª edição. São Paulo: Ática, 1986, p. 5 e 6. Sobre a ideia de raça e suas diferentes implicações e o movimento negro no Brasil, a partir do início do século XX, ver os capítulos 1 e 2 de PEREIRA, Amílcar Araujo. *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 - 1995)*. Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, 2010, (p. 32 – 105). Disponível em: www.historia.uff.br. Acesso em 03/01/2018.

“Sou Negro/meus avós foram queimados/ pelo sol da África.../Contaram-me que meus avós/vieram de Loanda...”

Para Munanga, a negritude ou identidade negra é uma identidade política e nasceria em qualquer país onde houvesse a presença de intelectuais negros, mesmo que não fosse com esse nome. No entanto, o autor nos alerta para as diferentes acepções do termo como conceito e dos rumos tomados como movimento:

(...) Enquanto movimento, a negritude desempenhou historicamente seu papel emancipador, traduzido pelas independências africanas e estendeu-se como libertação para todos os negros da diáspora, ainda vítimas do racismo branco, por exemplo, nas Américas (MUNANGA, 1986, p. 7).

O poema *Sou negro*, oportuniza uma leitura dos fios da memória histórica relacionados com a diáspora, a resistência, o tráfico de africanos, o trabalho na lavoura de cana, o samba, o maracatu, a guerra em Palmares e a Revolta dos Malês.⁷⁸ Pode-se dizer que Solano Trindade contribuiu e contribui com o processo pedagógico, poético e político de elevação da autoestima, valorização e ressignificação das identidades sociais, especialmente, das populações negras brasileiras.

Na obra *Como as sociedades recordam* (1999), o antropólogo Paul Connerton apresenta a seguinte questão: como se transmite e conserva a memória dos grupos? Ele utiliza o termo grupo num sentido amplo, de forma a incluir tanto as pequenas sociedades, em que todos se conhecem (tais como as aldeias e os clubes), como as sociedades territorialmente extensas, em que a maior parte dos seus membros não se pode conhecer pessoalmente (tais como os estados-nação e as religiões mundiais) (CONNERTON, 1999).

Paul Connerton considera que as nossas experiências do presente dependem em grande medida do conhecimento que temos do passado e que as nossas imagens desse passado servem normalmente

78 O poema funciona como um hipertexto, pois Trindade cita eventos e personagens marcantes da história do Brasil, propiciando o diálogo com estudos históricos e obras literárias: REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

para legitimar a ordem social presente. A resposta para a questão colocada pelo autor — como é transmitida e conservada a memória dos grupos — exige que se reúnam essas duas coisas (recordação e corpos).

O principal argumento da abordagem de Connerton está centrado na ênfase das cerimônias comemorativas como a principal forma de retenção da memória social. O autor destaca que “entre a tomada do poder, em Janeiro de 1933, e a deflagração da guerra, em Setembro de 1939, os súditos do Terceiro Reich foram constantemente lembrados do Partido Nacional-Socialista e da sua ideologia por uma série de cerimônias comemorativas” (CONNERTON, 1999, p. 47). Outros exemplos de cerimônias comemorativas são: a Páscoa, um dos festivais mais importantes do ano judaico; a crucificação de Cristo; a fundação do islão como religião; a prática do jejum; cerimoniais recorrentes no calendário, como o Dia de Ano Novo e os aniversários; as festas dos santos cristãos; o dia de finados, quando se coloca flores nas sepulturas, entre outras.

Embora Connerton não aborde a escravidão nas Américas e sua obra esteja centrada na realidade da Europa Ocidental, suas considerações são úteis para fazer a leitura dos poemas *Orgulho, 13 de Maio da Juventude Negra* e *Canto dos Palmares*, porque Trindade foi influenciado pela memória pessoal e cognitiva, por cerimônias comemorativas e por uma sucessão de eventos que ele experimentou ao longo da vida (“Semana Palmares”, “Noite de Poesia Negra”, recitais, ensaios e apresentações de peças teatrais, festas religiosas, prisão política, etc.).

Escrever e recitar poemas, era para Solano Trindade, uma forma de luta e de tratar o trauma violento do escravismo, experimentado por seus ancestrais e vivido por ele indiretamente. É nesse contexto de herança das marcas da violência na memória do poeta, que se situa a sua criação artística e política. Ao afirmar sua identidade e denunciar as mazelas da escravidão, sem deixar cair no esquecimento, o eu poético recorda o tronco, a senzala, o chicote e os gemidos:

ORGULHO

Sou filho de escravo

Tronco
senzala
chicote
gritos
choros
gemidos

Sou filho de escravo

(TRINDADE, 1961, p. 43)

Após o fim da escravidão no Brasil, os negros e negras não receberam indenização, moradia, nem escolas para os adultos e as crianças. Mesmo com o advento da República continuaram marginalizados, esquecidos e entregues à própria sorte. No poema *Abolição número dois*, publicado em *Poemas D'uma vida simples* (1944), Trindade aponta a necessidade de se fazer a segunda abolição, reparando os danos causados pelo sistema escravista aos descendentes de escravizados.

Ao investigar sobre os motivos da prisão de Trindade⁷⁹, foi possível perceber as estratégias que ele desenvolvia para não enfrentar diretamente a Ditadura Vargas e continuar divulgando suas ideias. Em nove de abril de 1944, o *Centro de Cultura Afro-Brasileiro* prestou uma homenagem à força expedicionária brasileira e Trindade, juntamente com as pessoas que faziam parte do Centro, organizou a “Semana Palmares”, a “Noite de poesia negra”, uma Campanha de Alfabetização e uma homenagem ao poeta Castro Alves.⁸⁰

79 Em 1944, na Ditadura de Getúlio Vargas, quando morava em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, Solano sofreu uma prisão política pela crítica social apresentada no poema *Tem gente com fome*, por suspeita de fazer parte do Partido Comunista Brasileiro, confeccionar e distribuir panfletos subversivos. “Eu era membro da Sociedade Amigos da América. Fui preso pela polícia de Dutra. Quatro homens fortes foram me buscar(...) Levaram comigo 39 exemplares de meu livro *Poemas D'uma Vida Simples*”. Em *Memórias (lembranças da prisão)*, publicado no livro *Solano Trindade: o poeta do povo*, organizado por sua filha, Raquel Trindade, Solano destacou que “O negócio era contra Manuel Rabelo e contra o manifesto de Mangabeira”. Mesmo assim, os investigadores o levaram para um cubículo, onde havia doze presos (TRINDADE, 2008, p. 95).

80 Ver Boletim nº100 da polícia investigativa sobre a organização da “Semana Palmares”, que

O Quilombo dos Palmares e Zumbi, ao longo do século XX, foram reivindicados como símbolos de resistência das lutas das populações negras, principalmente, a partir dos anos 1980, com o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Em *De olho em Zumbi dos Palmares*, o historiador Flávio dos Santos Gomes reconstitui a trajetória de Zumbi com base na documentação da época, analisando a formação de Palmares e suas raízes africanas, bem como as incursões feitas para destruir o quilombo. Nessa obra, Gomes também discute as “Biografias e imagens de Ganga-Zumba e Zumbi”, “o nativismo e a historiografia” e “Mitos, emblemas e sinais: o 20 de Novembro” (GOMES, 2011).

Ao analisar os significados do 13 de maio e do 20 de novembro para a história do Brasil, bem como as memórias e símbolos que surgiram nas manifestações empreendidas por ativistas negros, no decorrer do século XX, a historiadora Maria Lopes destacou que Trindade criticava as formas de celebração em que se reverenciavam o Preto Velho, o Pai João, a Mãe Preta, o Negrinho do Pastoreio e o misticismo religioso. Segundo a autora, Trindade defendia que era importante “eleger os símbolos políticos e libertadores, para que fosse possível apreender as histórias das rebeliões escravas contra a ordem colonialista portuguesa, ocorridas em todo o período da escravidão no território nacional” (LOPES, 2009, p. 62).

No poema *Sou Negro*, o eu poético faz referência às revoltas dos Malês e de Palmares, dizendo que seu avô “Não foi um pai João humilde e manso/ Mesmo vovó/ não foi de brincadeira/ na guerra dos Malês/ ela se destacou”. Nota-se, na vida artística e política de Trindade, que, além do samba, do batuque e do bamboleio, estava o desejo de libertação. Dessa forma, fica explícito o seu ativismo político quando se trata de reivindicar a memória histórica da escravidão, tecer críticas ao 13 de maio da Princesa Isabel e proclamar a segunda abolição, por meio do *13 de Maio da Juventude Negra*:

aconteceu entre os dias 09/04 e 14/04/1944. Homenagem do Centro de Cultura Afro-brasileiro à força expedicionária. Seção de Segurança Política. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundo Polícias Políticas do Rio de Janeiro.

Treze de Maio que não é mais de preto velho
do pai João, da mãe Maria
do negrinho do pastoreio

Treze de Maio que não é mais
do misticismo, da “simpatia”, do “despacho”.

Treze de Maio da Juventude Negra
lutando por outra libertação
ao lado da Juventude Branca
contra os senhores capatazes
capitães-do-mato
que permanecem vivos
cometendo os mesmos crimes
as mesmas injustiças
as mesmas desumanidades...
Treze de Maio dos poetas conscientes...

(TRINDADE, 2008, p. 63)

Na concepção de Elio Ferreira de Souza (2006, p. 93), “Solano reescreve a história dos negros, numa época em que ainda pouco se ouvia falar da resistência e da ascensão dos quilombolas palmarinos, liderados pelo Grande Chefe dos Palmares”. No poema *Canto dos Palmares*, o sujeito poético enfoca o símbolo da resistência no que se refere à memória da escravidão no Brasil, a construção de uma identidade negra e a luta pela liberdade:

Eu canto aos Palmares
sem inveja de Virgílio de Homero
e de Camões
porque o meu canto
é o grito de uma raça
em plena luta pela liberdade!

Eu canto aos Palmares
odiando opressores
de todos os povos
de todas as raças
de mão fechada
contra todas as tiranias!

Fecham minha bôca
Mas deixam abertos meus olhos
Maltratam meu corpo
Minha consciência se purifica
Eu fujo das mãos
Do maldito senhor!

(TRINDADE, 1961, p. 29)

Nota-se também, em *Canto dos Palmares*, o ativismo político de Trindade, comprometido com a ressignificação da memória e a luta contra o racismo estrutural ao mencionar a literatura eurocêntrica e hegemônica, que prevalece no sistema educacional brasileiro, por meio dos livros didáticos (sem inveja de Virgílio, de Homero e de Camões) e a luta de classes, expressa nos versos (odiando opressores/de todos os povos/ de todas as raças/ de mão fechada/contra todas as tiranias!). Embora Palmares não tenha sido um conflito vivenciado por Trindade, ele foi sensibilizado, sensibilizou e sensibiliza outras pessoas, por meio da narrativa, das comemorações e homenagens a Zumbi, um ato simbólico que envolve evento e personagem, ou seja, lugares da memória social.

Se considerarmos que Solano Trindade foi um poeta-historiador, sua memória pode ter sido traumatizada pelo conhecimento que obteve sobre a escravidão. *Cantos dos Palmares* é o seu poema mais extenso, com 26 estrofes e 193 versos, destacando as várias tentativas de destruição do quilombo pelas autoridades coloniais e a luta dos quilombolas para resistir aos ataques:

O opressor se dirige
a nossos campos,
seus soldados
cantam marchas de sangue.

O opressor prepara outra investida,
confabula com ricos senhores,
e marcha mais forte,
para meu acampamento!
Mas eu os faço correr...

Os civilizados têm armas,
e têm dinheiro,
mas eu os faço correr...

O opressor volta
com outros inconscientes,
com armas
e dinheiro,
mas eu os faço correr...

(TRINDADE, 1961, p. 31 - 32)

Localizada entre Alagoas e Pernambuco, Palmares foi a maior comunidade de escravos fugitivos, datando de 1597, recebendo esse nome porque havia abundância de palmeiras nas serras em que estava situada, entre as quais a principal era chamada Outeiro da Barriga. Formada por dezenas de mocambos, “na metade do século XVII, a população palmarista alcançava entre 6mil e 8 mil pessoas, embora alguns cronistas da época ainda com mais exageros falassem de 20 mil a 30 mil” (GOMES, 2011, p. 15 – 16).

No século XVII, os holandeses invadiram e ocuparam a Capitania de Pernambuco e também organizaram expedições para destruir Palmares. A década de 1640, foi marcada por combates entre holandeses

e portugueses e entre holandeses e palmaristas, facilitando o aumento das fugas e conseqüentemente o crescimento da comunidade, pois teria sido um período de desorganização da produção açucareira e paralisações dos engenhos. Contudo, os negros do Palmar não tiveram sossego, como se pode notar no poema *Canto dos Palmares* por meio da repetição do verso: “Mas eu os faço correr”.

A escravidão e o quilombo dos Palmares são temas centrais na poesia de Trindade. Nem todas as fugas tiveram como destino o quilombo, mas esse era um espaço de resistência, em que o fugitivo podia sentir-se livre: para trabalhar, festejar, cultivar sua religião, alimentar-se e viver. Zumbi foi assassinado em 20 de novembro de 1695, mas Palmares vive, principalmente, na memória da população negra, sendo constantemente reinventado e cantado através dos séculos.

Considerações Finais

Ao longo desta análise busquei apresentar informações sobre os processos de construção da memória e da história na poesia e no discurso histórico, discutindo “A reivindicação da memória do tráfico atlântico em *Cantares ao meu povo*” e a relação entre identidade negra e memória social, a partir dos poemas *Sou negro*, *Orgulho*, *13 de Maio da Juventude Negra* e *Canto dos Palmares*.

Busquei também refletir como Solano Trindade reivindica a memória da escravidão e cheguei às seguintes constatações: há nos versos de Solano uma voz individual que transmite uma voz coletiva; a identidade de uma pessoa depende da memória que ela constrói ao longo da vida; da forma como interage com o mundo; da militância política; e de seus valores culturais.

Entre os motivos pelos quais Trindade reivindica a memória da escravidão nos seus poemas, podemos citar: a participação na Frente Negra Pernambucana, em 1936, transformada em *Centro de Cultura Afro-brasileiro*, em 1937, no início do Estado Novo, implantado por Getúlio Vargas (1937- 1945); a participação nos Congressos Afro-Brasileiros de 1934, em Recife e 1937, em Salvador; a filiação ao Partido Comunista

Brasileiro nos anos 1940; o contato com artistas, políticos e intelectuais negros e brancos no “Bar Vermelhinho”, no Rio de Janeiro, onde gostava de declamar seus poemas; a participação na Convenção Nacional do Negro (1945) e no Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950), entre outros.

A forma como Trindade reivindica a memória da escravidão é: afirmando sua identidade; fazendo uso da recordação; reivindicando sua ancestralidade; participando de cerimônias comemorativas como a “Semana Palmares”; citando eventos marcantes na história do Brasil como o tráfico negreiro, o Quilombo dos Palmares e a Revolta dos Malês; enfim, apresentando-se como um dos principais representantes da negritude brasileira.

É importante identificar a memória da escravidão em *Cantares ao meu povo* porque favorece as discussões sobre o ensino de história, fomenta a política de memória e a necessidade de lutas para a construção da cidadania nacional, uma vez que o poeta canta e grita contra as injustiças sociais. Além de ser caracterizado como “o poeta do povo”, a alcunha de “poeta negro” é a sua principal marca, porque Solano foi entusiasta do samba, do maracatu e contribuiu com a reprodução/ disseminação das raízes africanas no Brasil. A sua luta aparece sob diferentes formas: nos movimentos sociais negros; nos eventos que organizou e participou, frisando que era primordial fazer a segunda abolição; e nos poemas que denunciam a escravidão, fazendo-nos refletir sobre o significado da liberdade para pretos e pobres da sociedade brasileira atual.

Portanto, além do uso no ensino de história, para introduzir, discutir e problematizar as temáticas do tráfico negreiro e da resistência negra no Brasil, os poemas de Trindade podem ser utilizados para promover recitais, criar peças teatrais, incentivar os (as) estudantes a escrever poesia, relacionar com pinturas, músicas e fotografias e comparar o Navio negreiro de Trindade com o de Castro Alves e o de Henrich Heine. Enfim, destacar estrofes de tais poemas numa atividade ou avaliação escrita para estimular debates, pesquisas, a reflexão, a produção textual e a crítica literária.

Referências Bibliográficas

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. **Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua: um nativo de Zoogoo, no interior da África** (tradução Lucciani M. Furtado). São Paulo: Uirapuru, 2017. (80p.).

CARVALHO, Marcus J. M. de. "O desembarque nas praias: o funcionamento do tráfico depois de 1831". **Revista de História**, São Paulo, Nº 167, p. 223-260, Julho / Dezembro 2012. Disponível em: www.periodicos.usp.br/revhistoria. Acesso em 05/01/2018.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 351 p.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. 2ª edição. Lisboa: Celta Editora, 1999.

COSTA E SILVA, Alberto da. **Francisco Felix de Souza: mercador de escravos**. Rio de Janeiro: EDUERJ-Editora Nova Fronteira, 2004, 207p.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. Volume 2. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Celso Antônio. "Literatura: A fonte fecunda". In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. 1. ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. Coordenação Lília Moritz Schwarcz e Lúcia Garcia. São Paulo: Claro Enigma, 2011. 119p.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HIRSCH, Marianne. **Family frames, photography narrative and**

postmemory. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. « Narrativas e significados do 13 de maio e o 20 de novembro para a História do Brasil ». In: PEREIRA, Amauri mendes; SILVA, Joselina da. (orgs.). **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte : Nandyala, 2009. (p 49 – 80).

LOVEJOY, Paul. “Identidade e a Miragem da Etnicidade: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua”. **Afro-Ásia**, 27 (2002), 9-39. Disponível em: www.redalyc.org/pdf. Acesso em 05/01/2018.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha & GURAN, Milton. “Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil”. In **Estudos. Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 27, nº 54, p. 255-273, julho-dezembro de 2014. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br. Acesso em 04/01/2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude; usos e sentidos**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. Sao Paulo: Global, 2016.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, **Projeto História**, v. 10, 1993, pp. 7 - 28. Tradução: Yara Aun Khoury de Les lieux de mémoire, Paris: Gallimard, 1984.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 - 1995)**. Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, 2010. Disponível em: www.historia.uff.br. Acesso em 03/01/2018.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus Joaquim de. **O Alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (c.1822-c.1853)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 481p.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **A palavra e a imagem no poema o Navio Negroiro de Castro Alves**. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira, UFAL, Maceió, 2007. Disponível em: www.repositorio.ufal.br. Acesso em 03/01/2018.

SOUZA, Elio Ferreira de. **Poesia negra das Américas: Solano Trindade e Langston Hughes**. Tese de doutorado em Letras – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: www.btdt.ufpe.br. Acesso em 05/01/2018.

TRINDADE, Raquel (org.). **Solano Trindade, o poeta do povo**. São Paulo: Ediouro: Editora Segmento Farma, 2008. 160p.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Fulgor, 1961.

TRINDADE, Solano. **Seis tempos de poesia**. São Paulo: Edição H. Melo, 1958.

TRINDADE, Solano. **Poemas D'uma vida simples**. 1ª edição. Rio de Janeiro: 1944.

A IMPLANTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNEMAT

THE IMPLEMENTATION OF LAWS 10.639/2003 AND 11.645/2008 IN THE UNEMAT HISTORY COURSE IN HISTORY

OTÁVIO RIBEIRO CHAVES

(UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT)

otavioribeirochaves@gmail.com

Resumo: Discutiremos neste artigo as ações que foram implementadas no curso de Licenciatura de História da Universidade do Estado de Mato Grosso, tendo como referência o sancionamento pelo Governo Federal brasileiro das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornou obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas e universidades públicas e privadas do país. Podemos afirmar que, mesmo antes da aprovação desses dispositivos legais, já havia no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso a disciplina “Tópico Especial em África”, oferecida como optativa, ou seja, sem a obrigatoriedade do acadêmico se matricular. Em 2009, houve a implantação no currículo do curso das disciplinas História e Historiografia da África I e II, como obrigatórias, e a criação da área de Ensino de História da África, cultura brasileira e Indígena. Em 2013, houve concurso público para a área de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A isso, seguiram-se: a adesão a programas como o PIBID; a criação do PROFHISTÓRIA; a implementação de fundos e acervos de Fontes históricas no Núcleo de Documentação de História Oral e Escrita – NUDHEO, que são importantes para o ensino de História; e o desenvolvimento de pesquisas sobre o continente africano e as trajetórias dos afro-brasileiros e indígenas na sociedade brasileira. Não deixando de registrar, a criação da Revista História e Diversidade – periódico que divulga dossiês e artigos – não somente voltado para o ensino de História, mas que trata sobre diferentes abordagens historiográficas.

Palavras-Chave: Ensino de História; África; Cultura-Afro-brasileira e Indígena; currículo.

Abstract: In this article we will discuss the actions that were implemented in the Degree in History of the University of the State of Mato Grosso, having as reference the sanctioning by the Brazilian Federal Government of laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which made compulsory the Teaching of History of Africa and Afro-Brazilian and Indigenous Culture in the public and private schools and universities of the country. We can affirm that, even before the approval of these legal provisions, there was already in the curriculum of the course of Degree in History of the University of the State of Mato Grosso the subject called “Special Topic in Africa”, offered as optional, that is, without the academic obligation to enroll. In 2009, the subjects of History and Historiography of Africa I and II were introduced in the academic curriculum as mandatory, and the creation of the History of Africa, Brazilian and Indigenous culture. In 2013, there was a public contest for the area of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. This was followed by: adherence to programs such as PIBID; the creation of PROFHISTÓRIA; the implementation of funds and collections of historical sources in the Documentation Center of Written and Oral History - NUDHEO, which are important for the teaching of History; and the development of historiographical research on the African continent and the trajectories of Afro-Brazilians and Indigenous people in Brazilian society. Not without registering, the creation of the History and Diversity Magazine – a periodical that discloses dossiers and articles - not only focused on the teaching of History, but which deals with different historiographic approaches.

Keywords: Teaching History; Africa; Culture-Afro-Brazilian and Indigenous; curriculum

Introdução

O propósito deste artigo é discutir, tendo como referência o

sancionamento pelo Governo Federal brasileiro das leis 10.630/2003 e 11.645/2008, como se deu a implantação das disciplinas de História e Historiografia da África e da História Indígena no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso, como também averiguar quais foram (e são) as ações desenvolvidas no âmbito do curso, no tocante à criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolvam essas temáticas. Será também abordado sobre o uso de Fontes históricas em sala de aula, como componente importante para a formação do acadêmico de História.

A promulgação desses dispositivos legais ocorreu a partir da organização dos movimentos sociais afro-brasileiros e indígenas. Com isso, é possível dizer que houve avanços a partir de estudos sobre a “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional [...]”,⁸¹ incluindo, o ensino sobre a História Indígena.

Não basta somente, que as universidades e escolas públicas e privadas cumpram o estabelecido, a inclusão do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e indígena em suas estruturas curriculares, mas é importante também que essas instituições fomentem projetos de ensino, de pesquisa e de extensão voltados para essas temáticas.

Iniciativas já existiam anteriores a lei 10.639/2003 no sentido de se trabalhar com a História da África e cultura afro-brasileira nas universidades brasileiras, como, por exemplos, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não diferentemente, anterior a 2006, havia no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso, a disciplina Tópico Especial em História da África e dos Afrodescendentes no Brasil. Trata-se de uma disciplina optativa, sem obrigatoriedade de ser oferecida a cada semestre. Somente a partir de 2009, foram incluídas no currículo do curso as disciplinas de História e Historiografia da África e Indígena, passando estas a serem consideradas obrigatórias.

O coletivo de professores do curso discutiu também nesse período a necessidade de se criar uma área de História da África, cultura

81 Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

afro-brasileira e indígena e a abertura de concurso público, o que veio a ocorrer no ano de 2013.

Na condição de professor do curso de Licenciatura de História da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, localizado no campus universitário Jane Vanini –, trabalhamos no período de 2006 até 2013, com essas disciplinas. Devido à conclusão do curso de pós-graduação em História Social – ofertado pela Universidade Federal da Bahia (2000) – no qual desenvolvemos pesquisas sobre resistência escrava africana e afro-brasileira no Mato Grosso, nos séculos XVIII e XIX, procuramos contribuir para a formação dos acadêmicos do curso de graduação em História. Desde esse período, é possível constatar avanços significativos, não somente pelo fato do cumprimento desses dispositivos legais, mas, também, devido à crescente demanda por parte dos professores da Educação Básica, que passaram a ter a universidade como importante referência para a oferta de cursos de formação com essas temáticas. A inclusão das disciplinas de História e Historiografia da África e História Indígena (2009) no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso e a abertura de concurso público para essa área foi o resultado de um trabalho coletivo dos professores. Outras ações foram implementadas a partir desse período, como poderemos observar adiante.

Licenciatura em História/UNEMAT: antes e depois da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008

A Universidade do Estado de Mato Grosso encontra-se em fase de comemoração dos seus 40 anos de existência. Na década de 1990, foi criado o curso de Licenciatura em História na Fundação Estadual de Ensino Superior de Mato Grosso autorizado conforme o Decreto Presidencial de 11 de setembro de 1992, publicado no Diário Oficial da União- DOU de 14/09/1992. Em 1993, a FESMAT foi transformada na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, tendo o primeiro campus universitário criado na cidade de Cáceres, distante 214 quilômetros da cidade de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso.⁸² Esse campus localiza-se em

82 Processo de expansão institucional: “UNEMAT em números: Dez/2017: 13 Campus Universitários. 36 Cursos de Pós-Graduação. 60 Cursos de Graduação: oferta contínua. 129 Curso de Graduação:

espaço de fronteira internacional com o Estado Pluranacional da Bolívia. Neste ano (2018), o curso completa 28 anos de existência, considerando o período desde a autorização oficial pelo Governo brasileiro.

Segundo consta no Projeto Pedagógico de Curso – PPC, em vigência, o reconhecimento do curso ocorreu através da Portaria nº 860/98 – SEDUC/MT, publicada no DOE de 23/10/98, sendo credenciado para um período de 02 anos. Em novembro de 2001, foi publicada a Portaria nº 064/01-CEE/MT que renovou, pelo prazo de cinco anos, o reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em História, vigente até 24/10/2005. A esses, seguiram-se outros credenciamentos por parte da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.

De acordo o referido Projeto Pedagógico de Curso/PPC, constam como propósitos do curso

[...] formar os profissionais para atuarem nos níveis do Ensino Fundamental e Médio e em outros espaços de produção e transmissão do saber histórico. Num contexto mais vasto, procura propiciar aos ingressantes a possibilidade de compreender o mundo em que vivem, a partir do conhecimento das experiências vividas pelas diferentes sociedades, em tempos e espaços diversos, assim como capacitá-los a possibilitar a compreensão por outros indivíduos do mundo em que vivem, por meio da produção e da transmissão do conhecimento histórico, por meio de práticas múltiplas de pesquisa e ensino nas diferentes esferas de atuação do professor de História. Este curso concebe a prática da docência como indissociável da prática da pesquisa e dos compromissos intelectuais com as questões políticas, sociais, culturais, econômicas e ambientais relevantes no mundo contemporâneo. Portanto, ser professor de História é ser pesquisador e produtor do conhecimento, requisitos essenciais para o desenvolvimento responsável do exercício docente. Nesse sentido, entende como fundamental na formação desse profissional o envolvimento ao longo do curso com atividades de ensino, pesquisa e extensão – tríade essencial de sustentação da universidade brasileira.⁸³

Modalidade Diferenciada. 22.593 Acadêmicos”. Informações disponíveis na Internet: <http://portal.unemat.br/>

83 Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Fonte: Coordenação do Curso de Licenciatura em História/

O Projeto Pedagógico de Curso/PPC e o Plano de Ensino (que é elaborado pelo professor a cada semestre letivo) explicitam as propostas teórico-metodológicas, que são trabalhadas no curso de graduação em História da Universidade do Estado de Mato Grosso. As competências e as habilidades direcionadas para a formação do acadêmico de História também constam no PPC:

1) Ao longo da graduação, é importante que o estudante compreenda o exercício do ofício do Professor de História – ensino e pesquisa – como compromisso social, valorizando o exercício da cidadania como um direito e um dever de todos. Há a necessidade da constituição de um sentimento de compromisso e responsabilidade com as questões urgentes de seu tempo por intermédio de análises, questionamentos, contextualizações e proposta.

2) O acesso ao conhecimento das diferentes concepções teórico-metodológicas que referenciam e questionam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações dentro das dimensões histórica, político-econômica e sócio-cultural, devem ser uma característica na formação desse profissional. Nesse sentido, é necessário que se procure ter como norte uma formação acadêmica que contemple a diversidade de temas, objetos e abordagens históricas, concepções didático-metodológicas voltadas ao ensino de História, fugindo de um discurso hegemônico acerca da produção do conhecimento histórico e do seu ensino na educação básica.

3) É de vital relevância para a formação desse profissional, que este aprenda a problematizar nas diversas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço. A articulação entre passado e presente e entre diferentes lugares na busca da compreensão das questões contemporâneas precisa ser uma prática permanente na sua formação e atuação profissional nos diferentes espaços de produção, transmissão e apropriação do conhecimento histórico.

4) Para a concretização dessa proposta de formação,

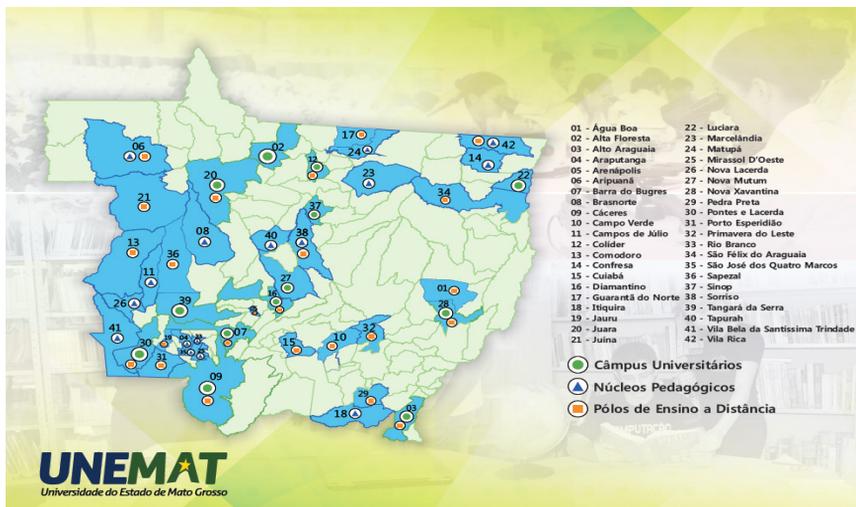
o curso de História deve criar condições para que o estudante possa conhecer as interpretações propostas pelas diversas tendências historiográficas, assim como pelas temáticas relacionadas à formação de professores e ao ensino de História, de forma a distinguir diferentes narrativas, metodologias, teorias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, há a necessidade de uma consistente base de informações, conhecimentos e saberes históricos, além de uma sólida fundamentação teórico-metodológica, essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em história.⁸⁴

Desde a década de 1990, foram vários os desafios enfrentados pelos gestores, docentes, técnicos e estudantes para que houvesse infraestrutura condizente para funcionamento do curso. Nesse período, houve a contratação e concursos públicos para professores com formação na área de História, como também a obtenção de acervos bibliográficos necessários para atender aos acadêmicos, dentre vários outros pontos. A UNEMAT é uma instituição que tem a sua origem em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso, voltada para atender as demandas de grupos sociais menos favorecidos, sem o acesso à formação de Ensino Superior. É possível perceber esse processo de expansão para outros cantos do território de Mato Grosso. Na cidade de Cáceres, funciona o único curso regular de Licenciatura em História, atendendo a uma demanda semestral de alunos oriundos de municípios vizinhos e de outras partes do país.

A organização político-institucional dessa universidade se deu de forma diferenciada da maioria das instituições de ensino superior do país. A sua sede-administrativa (Reitoria) foi instalada na cidade de Cáceres, onde permanece até os dias atuais; mas, com o passar dos anos, a Universidade foi se expandindo para vários cantos do território mato-grossense – formando, durante essas quatro décadas, uma complexa estrutura multicampi (ver Figura 1)

84 Projeto Pedagógico de Curso/PPC. Fonte: Coordenação do Curso de Licenciatura em História/UNEMAT.

Figura I – Atuação da Universidade do Estado de Mato Grosso



Fonte: Disponível na Internet: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=prpti&m=atuacao>

O curso de Licenciatura em História da UNEMAT faz parte desse processo de amadurecimento e crescimento institucional. Ao analisar as estruturas curriculares do curso, antes da aprovação por parte do governo brasileiro das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é possível perceber que as disciplinas de História do Brasil colonial, História de Mato Grosso colonial, História da América colonial e História Moderna, já traziam abordagens sobre as trajetórias dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no decorrer da formação da sociedade colonial, imperial e republicana brasileira.

Como exemplo, citamos a ementa da disciplina de História do Brasil colonial, que trata sobre os “Conceitos Básicos de Tempo, Espaço e População Colonial, e estrutura política, econômica, social do Brasil durante o período colonial (1501 - 1822)”. Em seguida, é possível perceber, no Plano de Curso dessa mesma disciplina (2009), o conteúdo programático proposto:

A ocupação e organização territorial da América portuguesa. Mobilidade populacional: do litoral às áreas de mineração: os espaços de poder. A desterritorialização dos territórios ameríndios.

O tráfico africano e a reconfiguração territorial

luso-brasileira. A formação de fronteiras coloniais, século XVIII. As formas de resistência socioculturais escravistas (africana/ameríndia). O fim do período colonial e a transferência da família real portuguesa para a América do Sul.⁸⁵

Com base nesse plano de curso, a discussão em torno da trajetória do africano aparece no âmbito do tráfico africano transatlântico e a do processo de organização do território colonial luso-brasileiro. Outra abordagem faz referência sobre a forma de resistência africana e afro-brasileira durante a vigência da instituição escravista nos períodos colonial e imperial brasileiro. Pouco se aborda sobre a vida dos africanos na África antes de serem traficados na condição de cativos para o Brasil nos séculos XVI ao XIX.

Compreendemos, contudo, que não se trata de uma disciplina que tenha como foco principal o estudo sobre o continente africano. Mas é possível voltar o olhar para África, antes do tráfico transatlântico nos séculos XVI ao XIX? Como acessar a historiografia africana para se conhecer as formas socioculturais de organização desses grupos étnico-raciais, como viviam? o que pensavam? quais eram as suas crenças? dentre outras questões. Existe uma pujante produção historiográfica, resultante de pesquisas realizadas por historiadores africanos e brasileiros, que abordam sobre os mais diferentes aspectos sobre o continente africano, como também discutem as distintas relações que foram estabelecidas nas terras sul-americanas entre africanos, afrodescendentes e demais grupos.⁸⁶ No entanto, existe uma questão que deve ser discutida, que é pensar o currículo do curso de História como está organizado, se ele tem forte conotação eurocentrista ou privilegia-se, de forma pluralizada, as histórias de outros povos como a dos africanos, asiáticos, americanos; enfim, se trazem abordagens sobre as formas de organização socioculturais dessas grupos étnico-raciais, as identidades étnicas, crenças etc.

Nessa direção, são pertinentes a abordagem do historiador Julio

85 Dados extraídos do Plano de Curso de História do Brasil I (2009). Fonte: Arquivo da Coordenação do Curso de Licenciatura em História/UNEMAT.

86 Cito algumas obras trabalhadas, como exemplos, no curso Tópico Especial: África e Brasil-Afro no semestre de 2009/1: ALENCASTRO, O Trato dos vivos. Formação do Brasil no Atlântico Sul. Companhia das Letras, 2000; APPIAH, Kwame. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997; COSTA E SILVA, Alberto. A enxada e a lança. A África antes dos

Bentivoglio, quando lança questões sobre o currículo de História:

Ensinar História sob essa perspectiva cronológica e linear induz ainda à preservação de disciplinas relacionadas com a História do Brasil e a História da América que parecem sustentar anacronismos e lugares-comuns herdados do século XIX. É o caso de História do Brasil Colônia, por exemplo. O nome da disciplina e até seu conteúdo não estariam remetendo a uma teleologia que enxerga e projeta no passado um presente que ainda não estava lá? Ainda sobre as disciplinas obrigatórias de “Brasil”, não seria o caso de rompermos com a divisão político-administrativa instituída em fins do século XIX? Por que ainda manter a divisão tradicional dessas disciplinas em Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil Republicano, esta última, dividida em Brasil Republicano I, II, III e IV separados por conjuntos de governos específicos. Não se reproduzem aí velhas mitologias políticas e mesmo sentidos enviesados sobre o *político*? Com História da América a questão não é menos diferente: tradicionalmente ela está dividida em nossos currículos em História da América Colonial ou América I e História da América Contemporânea ou América II, relacionada com a colonização e, depois, com o advento das emancipações políticas até o presente. Mais uma vez se coloca o quão complexo é pensar a periodização que orienta essas disciplinas obrigatórias e a dificuldade de abarcar efetivamente a História americana em seu interior. Afinal, como analisar diferentes trajetórias nacionais vividas depois de 1800 sem recorrer a esquematismos ou, o que é pior, deixando mais vazios e lacunas ou trazendo discussões bastante sumárias **(BENTIVOGLIO, 2017, Artigo 14)**.

As questões apontadas por esse autor visam pensar a organização do currículo de História na universidade como componente importante para a formação do acadêmico de História, ou seja, espera-

portugueses. Rio de Janeiro. São Paulo Nova Fronteira. EDUSP, 2006; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução à História da África. In Educação, Africanidades Brasil. Brasília, DF. CEAD/ EdUNB, 2006; KIZERBO, Joseph. História da África negra. Viseu: ed. Europa América. 1a. Ed., 1972. (2 vols.). Leopoldo, RS, Brasil: Editora UNISINOS, 2002; OLIVA, Anderson. A História da África nos Bancos Escolares. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461; VERGER, Pierre. Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo de Benin e a Bahia de todos os Santos, séculos XVII a XIX. São Paulo: Corrupio, 1997.

se que esse sujeito possa, durante a sua formação, se colocar de forma crítica sobre as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, que envolvam a sua comunidade escolar, o bairro, a cidade, o país. Nesse sentido, uma possível reestruturação do currículo de História tem de levar em conta questões que vêm sendo discutidas nacionalmente pela própria Associação Nacional de Professores Universitários – ANPUH, visando a formação do acadêmico – não somente para ser professor – mas também obter habilidades como profissional em História para atuar em diferentes frentes.

A partir da aprovação da lei 10.639/2003, como afirmamos, houve a inclusão em 2009, no currículo de Licenciatura em História/UNEMAT das disciplinas de História e Historiografia da África I e II. Além disso, em atendimento à lei 11.645/2008, inseriu-se o ensino de História Indígena como parte integrante da carga horária do Estágio Supervisionado. O estudo realizado pelo professor Osvaldo Mariotto Cerezer discute como isso ocorreu:

A preocupação com os estudos envolvendo a história e cultura afro-brasileira e indígena, também fazem parte das disciplinas de Estágio Supervisionado, que inclui em seu conteúdo programático o estudo da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/2008, com ênfase para os “desafios do Ensino de História no imediato contexto pós-lei da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica; as identidades plurais: identidades étnicas e culturais: novas perspectivas da História Indígena e a Lei 11.645/08; as identidades Africanas: a História da África nas escolas, a Lei 10.639/03 e o ensino de História; a Literatura Africana”. Nas disciplinas optativas, a temática africana e afro-brasileira se faz presente na disciplina de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Ensino e Linguagens (60h/a). Salientamos que a temática indígena, diferentemente da africana, está restrita a apenas uma disciplina obrigatória (CEREZER, 2015, p. 169).

Dessa forma, o curso de Licenciatura em História da UNEMAT não somente tem implementado o que consta nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas procurou fomentar ações no sentido de ampliar as

atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre África e as trajetórias dos afro-brasileiros e indígenas. Como exemplos, menciono as monografias de graduação em História (Trabalho de Conclusão de Curso) e dissertações de mestrado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em História/PROFHISTÓRIA/UNEMAT (criado em 2016), que vêm sendo defendidas por acadêmicos, cujas temáticas acreditamos atenderem ao determinado nesses dispositivos legais. São estudos que tratam sobre as trajetórias de africanos, afro-brasileiros e indígenas em Mato Grosso, nos séculos XVIII e XIX e no Tempo Presente, como também apresentam abordagens direcionadas para o Ensino de História e as relações étnico-raciais, como podemos verificar na amostragem apresentada no quadro abaixo:

Quadro I

AMOSTRAGEM DE MONOGRAFIAS DEFENDIDAS NO CURSO DE HISTÓRIA/UNEMAT (TCC) – 2006-2017

1. A Lei 11.645/08 e o ensino de História: o que falam os Professores de História? Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História).
2. Cabelo afro como símbolo da Identidade Negra na Era Contemporânea: uma análise das ações do GEPRER – Grupo de Estudos Para a Educação das Relações Étnico-raciais, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
3. Relato de Experiência do PIBID de História: a diversidade étnico-racial no ensino de história na escola CAIC. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
4. A História Indígena nos Livros Didáticos: História e Consciência do Mundo e Vontade de Saber História. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
5. A aplicação da Lei 11.645/08 na E.E.B Onze de Março. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
6. A participação das mulheres indígenas no Funeral Bororo. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
7. Escravidão Africana na Fronteira Oeste da América Portuguesa, Século XVIII. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em História).

8. A catequese indígena nos Relatórios de Presidentes da Província de Mato Grosso: Possibilidades de análise e aplicabilidade da Lei 11.645/08. Início: 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História).
9. O Ensino de História na aldeia indígena kururuzinho (Alta Floresta - MT) e os saberes indígenas Kayabi. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História).
10. Comunidade Quilombola Campina de Pedra - Município de Poconé, MT. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
11. Cartas de Alforrias em São Luiz de Cáceres: liberdades anunciadas. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
12. Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
13. O ensino de história e a questão étnico-racial: praticas pedagógicas de professores na cidade de Cáceres. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
14. O ensino de história e a questão étnico-racial: praticas pedagógicas de professores na cidade de Cáceres. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
15. Prática docente e o ensino de história da África e indígena. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
16. O negro representado através de estereótipos: buscando caminhos para uma educação sem privilégios de cor. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
17. A cor como construção da identidade étnica a partir do programa de integração e inclusão étnico-racial - PIIR da UNEMAT. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
18. A representação do Negro nos livros didáticos de História: o caso da Escola Estadual “Dr. José Rodrigues Fontes” de Cáceres - MT (2001 a 2006). 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
19. A imagem do índio no livro didático de história dos irmãos Pilleti. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História).
20. A Lei 10.639/03 e o Ensino de História na Cidade de Cáceres - MT. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em história).

Fonte: Informações extraídas dos currículos lattes/CNPq de professores do curso de Licenciatura em História/UNEMAT.

Procurando atender ao que determina esses dispositivos legais, foram criados também projetos de ensino, de pesquisa e de extensão; um deles intitula-se “Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Mato Grosso: um diagnóstico do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica”. Na justificativa desse projeto, fica evidente a preocupação dos coordenadores com o cumprimento desses dispositivos legais:

[...] Nesse contexto, a pesquisa visa compreender como está ocorrendo o processo de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos escolares das escolas públicas estaduais dos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Cáceres, no Mato Grosso e na prática pedagógica dos professores de História, analisando as formas de inclusão da temática racial afro-brasileira e indígena, os avanços e dificuldades, tomando como referência as Diretrizes Nacional e Estadual para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena. Dentre nossos objetivos, também buscamos identificar as ações políticas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) para a efetivação da temática afro-brasileira e indígena nas escolas.⁸⁷

Outra iniciativa importante é o subprojeto institucional denominado de “Iniciação de Docência no Ensino de História PIBID”, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES – que teve destacada a participação de acadêmicos do curso de Licenciatura em História entre 2014 - 2018 e cuja proposta consiste em

[...] fortalecer e melhorar a formação de discentes do curso de Licenciatura em História que atuarão na Educação Básica, por meio de práticas de ensino articuladas com os fundamentos teórico-metodológicos da historiografia e formação docente a partir de saberes históricos sobre a diversidade

87 Informações extraídas dos currículos lattes/CNPq dos pesquisadores doutores Marli Auxiliadora de Almeida e Osvaldo Mariotto Cerezer, lotados na Faculdade de Ciências Humanas/Curso de Licenciatura em História. Campus Universitário Jane Vaninini/Universidade do Estado de Mato Grosso.

étnico-racial indígena e africana. O subprojeto conta com 11 bolsistas de iniciação à docência e tem como atividades pedagógicas o acompanhamento e orientação dos professores supervisores e IDs na elaboração e aplicação de oficinas, produção de materiais didáticos, monitoria em aulas de história, reforço escolar nas escolas públicas E.E São Luiz e Criança Cidadã - CAIC. Assim como, a participação em eventos para apresentação de pesquisas sobre a diversidade étnico-racial e seu ensino. O subprojeto de História resultou em práticas pedagógicas acerca de saberes históricos de alunos da educação básica e, ao mesmo tempo, possibilitou a formação inicial em História e a aproximação da universidade e escolas.⁸⁸

Nesse sentido, a historiografia social – que trata sobre as experiências de africanos, afro-brasileiros e indígenas desde o século XVI até os dias atuais – deve ser referência para os docentes, pois esses estudos trazem abordagens sobre esses grupos, percebendo-os ativamente na luta contra a opressão, a privação da liberdade, o preconceito étnico-racial por parte dos detentores do poder e de amplos setores da sociedade brasileira.⁸⁹

Os projetos de pesquisa e de extensão já citados são relevantes, pois é preciso, cada vez mais, o envolvimento de acadêmicos dos cursos universitários de História, como também dos professores da Educação Básica, num processo de formação permanente. O Programa de Mestrado em Ensino de História Profissional – PROFHISTÓRIA, mesmo sendo uma iniciativa recente no país, já apresenta resultados satisfatórios, principalmente, no tocante à formação de professores da Educação

88 Informações extraídas do currículo lattes/CNPq. Pesquisadora Marli Auxiliadora de Almeida.

89 Essa produção historiográfica é bastante significativa, dentre as obras publicadas ver: CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: Uma História das Últimas Décadas da Escravidão na Corte*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990; CHAVES, Otávio Ribeiro. *Escravidão, Fronteira e Liberdade*. Salvador, Bahia, 2000. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Bahia. MATTOSO, Katia M. *Ser Escravo no Brasil*. 3a edição, São Paulo, Brasiliense, 1990; REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: A história do levante dos malês 1835*, 2a edição, São Paulo, Brasiliense, 1987; REIS, João José. & GOMES, Flavio dos Santos. *Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil*, João Jose Reis e Flavio dos Santos Gomes (Orgs), São Paulo, Companhia das Letras, 1996; SILVA, Ricardo Tadeu. *Caminhos e descaminhos da abolição. Escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888)*. Curitiba: UFPR/SCHLA, 2007; VOLPATO, Luiza Rios Ricci. *Cativos do sertão: Vida Cotidiana e Escravidão em Cuiabá em 1850/1888*, Editora Marco Zero e Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

Básica, que vem desenvolvendo estudos tendo como referência as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.⁹⁰

Como afirmamos, no âmbito da graduação em Licenciatura em História e na pós-graduação em Ensino de História da UNEMAT, pesquisas monográficas estão sendo realizadas, como também dissertações de mestrado defendidas, além da elaboração de projetos institucionais, visando envolver acadêmicos do curso e professores do Ensino Básico. Essas ações são bons indicadores que o Ensino da História da África, da cultura afro-brasileira e indígena não se encontram circunscrito somente na sala de aula da universidade, mas avançam na relação com a Educação Básica.

O Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral – NUDHEO é referência importante para o curso de Licenciatura em História e para o PROFHISTÓRIA. Nesse núcleo encontra-se fundos com acervos históricos que podem ser utilizados pelos acadêmicos para a realização de pesquisas estratégicas para se escrever a história de afrodescendentes e indígenas, não somente da região de Mato Grosso, mas, também, de outros estados brasileiros. NO NUDHEO, encontra-se em desenvolvimento o projeto “Memória do Judiciário: preservação, organização, catalogação, digitalização e divulgação do acervo da Comarca de Cáceres de 1860 a 1970”, financiado pelo CNPq, sob a coordenação do professor Domingos Sávio da Cunha Garcia.

Trata-se de organizar, catalogar, digitalizar e divulgar parte do acervo documental do da Comarca de Cáceres, Estado de Mato Grosso, composto de processos judiciais (de homicídios, cobranças, violência sexual, etc.) entre o ano de 1860 e o ano de 1970. Esse acervo digitalizado deverá ficar à disposição de pesquisadores no Núcleo de Documentação em História Escrita e Oral (NUDHEO) da UNEMAT, ampliando as possibilidades de pesquisas na área de História e em outras áreas do conhecimento, além de atender o poder executivo,

90 Consta na página da CAPES (<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profhistoria>) informações sobre o programa: “O Mestrado Profissional em História (ProfHistória) oferecido em rede nacional é um programa de pós-graduação stricto sensu em formato semipresencial em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC)”. Ver as dissertações de mestrado do PROFHISTÓRIA recém defendidas no site: <https://educapes.capes.gov.br/>

o poder judiciário e o grande público, sem que tal acervo seja constantemente submetido ao manuseio apressado e, em geral, pouco cuidadoso, que poderá levá-lo a se deteriorar ainda mais, colocando-o em risco de desaparecer.⁹¹

Com base nesse projeto, encontra-se organizado o fundo Cartório do 2º Ofício (série Ação Judicial Civil/NUDHEO), constando inventários de senhores proprietários, na qual constam informações diversas, inclusive, sobre grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados. Outro projeto que se encontra em desenvolvimento nesse núcleo denomina-se “História e Memória da Fronteira Oeste (1875-1950): preservação, catalogação e divulgação do acervo documental do Cartório do Segundo Ofício de Cáceres”, também sob coordenação do prof. Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia, cujo objetivo visa

[...] organizar, catalogar, digitalizar e divulgar parte do acervo documental do Cartório do Segundo Ofício de Cáceres, Estado de Mato Grosso, composto de livros de registros, tanto pessoais (de nascimentos, casamentos e óbitos) como de escrituras e notas (com registros de transações comerciais diversas, de terras, de escravos, etc.), entre o ano de 1875, quando esse cartório iniciou os seus trabalhos de registro, e o ano de 1950⁹².

O fundo cartório do 2º ofício contém também Fontes históricas como “Escrituras ou cartas de liberdade”, que foram passadas pelos senhores proprietários de escravos. Ao serem analisadas, permitem ao pesquisador o acesso a memórias de africanos e afro-brasileiros, que viveram na Província de Mato Grosso, no decorrer do século XIX, durante a difícil luta, visando a conquista da liberdade.⁹³

As histórias dos grupos étnico-raciais que vivem (viveram) em um espaço de fronteira internacional, como a do Mato Grosso com o Estado Plurinacional da Bolívia, têm sido objetos de pesquisas pelos acadêmicos

91 Ver Lattes/Cnpq do Prof. Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia.

92 Ver Lattes/Cnpq do Prof. Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia.

93 Com base nessa tipologia documental foi realizado uma dissertação de mestrado no âmbito do PROFHISTÓRIA, intitulada “Guia de Fontes para Professores: O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888”, da professora Mauricélia Medeiros Silva, sob a orientação da doutora Marli Auxiliadora de Almeida.

do curso de graduação em História e os do PROFHISTÓRIA – o que pode propiciar a elaboração de materiais didáticos para o ensino de História, com base em temas quase não explorados. Além disso, o professor de História da UNEMAT e o da Educação Básica podem utilizar documentos desses acervos históricos para o uso em sala de aula, respeitando, certamente, os diferentes níveis de formação do aluno que se encontra na universidade e os que se encontram no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como veremos adiante.

O uso da fonte histórica em sala de aula

Como se trata de um curso de Licenciatura em História, o objetivo principal, que consta no Projeto Político de Curso, volta-se para a formação de professores. No entanto, a prática da pesquisa histórica também está contemplada no currículo, pois o professor universitário de História busca pautar o seu trabalho na preparação do acadêmico para atuar na Educação Básica, como também para adquirir habilidades para desenvolver a pesquisa histórica, que é uma condição *sin qua non* para a conclusão do curso. Dessa forma, compreende-se que a vivência do acadêmico na universidade, pautada no ensino, na pesquisa e na extensão são indissociáveis para a formação do futuro profissional de História.

Destacamos esses aspectos contidos no currículo do curso de Licenciatura em História da UNEMAT para afirmar que consideramos importante o acadêmico, durante a sua formação universitária, ter acesso ao uso de Fontes históricas em sala de aula, como instrumento de análise crítica para a produção do conhecimento histórico.

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt é enfática, quando considera que as relações entre a formação do acadêmico na graduação em História e o fazer pedagógico no chão das escolas públicas brasileiras são fundamentais para se ter a compreensão sobre como se produz o conhecimento histórico e se tenha domínio sobre os saberes escolares.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável em ensinar o aluno a

captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível e teimar em aniquilá-los em benefício de uma só idéia tirânica. A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas. Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. É fazer o aluno entender que o conhecimento histórico não se adquire como um dom - como comumente ouve-se os alunos afirmarem: “eu não dou para aprender História”- nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal. A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode propiciar a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade na qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento (SCHMIDT, 2002, p. 118).

No entanto, alerta a historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009), que o uso de Fontes históricas requer por parte do professor universitário de História e, também, o da Educação Básica, antes de tudo, formação teórica e metodológica e coerência em sala de aula. O professor de ensino de História da Educação Básica deve levar em conta que, por meio dessa prática didático-pedagógica, o aluno poderá conhecer como o historiador trabalha, como se dá a produção do conhecimento histórico. A autora, no entanto, chama também a atenção para uma questão importante: a necessidade de se diferenciar como se dá a formação do acadêmico do curso de História e a do aluno da Educação Básica. O professor, ao trabalhar com os alunos nas escolas públicas, deve procurar propiciar a compreensão sobre o contexto histórico no qual foi produzido o documento, destacando que essa elaboração resultou de leituras feitas por determinados sujeitos históricos.

Como apontamos, anterior ao sancionamento da lei 10.639/2003 pelo Governo Federal brasileiro, já havia uma vigorosa historiografia social sobre a escravidão africana, afro-brasileira e pós-abolicionista, produzida por historiadores brasileiros e estrangeiros. Produção que, de certa

forma, está vinculada aos cursos de pós-graduações das universidades brasileiras, sendo amplamente divulgada nos eventos organizados por entidades como a Associação Nacional de História – ANPUH, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos/UFBA, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos - [CEAA]/Universidade Cândido Mendes, dentre outras instituições.

Na Educação Básica, considerando as particularidades – seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, são trabalhados conteúdos historiográficos sobre essas temáticas constantes nos livros didáticos de História. Para a historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt,

O ensino de História, conforme o disposto em algumas propostas curriculares dos Estados e municípios e nos PCN, está presente em todos os níveis de ensino, e com a Geografia, constitui uma das bases essenciais do conhecimento das ciências humanas a partir das séries iniciais até o término do ensino básico. Embora se mantenham as características gerais assinaladas anteriormente, é possível identificar as especificidades das propostas curriculares de História para os diferentes níveis de ensino (BITTENCOURT, 2009, p. 112).

A autora apresenta propostas de como devem ser formulados e trabalhados os conteúdos para os diferentes níveis do ensino de História. Nesse sentido, o professor pode adequar os conteúdos que tratam sobre as trajetórias de africanos e afro-brasileiros e indígenas nos períodos colonial, imperial e republicano, incluindo no seu planejamento escolar, mas não deixando de considerar o tempo de aula, a faixa etária do aluno, enfim procurando romper com o ensino de História, focado apenas numa perspectiva ideológica baseada nos feitos de ilustres homens, detentores do poder político e econômico, pertencente a um grupo étnico de descendência europeia; rompendo assim com essa antiga concepção de história.

Para os historiadores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, os alunos da Educação Básica concebem a História a partir de um conjunto de representações baseadas no senso comum, que são produzidas em seu cotidiano. Elas diferem da pesquisa histórica, que possui um ritmo cadenciado pelo próprio tempo de sua produção: a leitura de

obras historiográficas, a seleção das Fontes, o processo de leitura e problematização dos seus conteúdos, a crítica documental, a elaboração da narrativa, afinal são procedimentos esses que fazem parte do ofício do historiador

Isso quer dizer que a incorporação dos avanços da historiografia pela sala de aula tem a ver tanto com a cultura específica do espaço escolar, quanto com o descompasso e a distância existente entre a pesquisa e o ensino. O que se ensina na escola não é o mesmo que se ensina na academia, e nem poderia ser. Isso se explica por duas ordens de fatores: os processos de mediação didática que buscam construir o conhecimento escolar, a partir de várias fontes, sendo uma delas o conhecimento produzido pela pesquisa histórica; e os interesses, circunstâncias socioculturais específicas e contexto político específico daqueles que são os receptores da história ensinada na escola, alunos e comunidade de pais e professores. No curso de História, integrado ao ambiente acadêmico, o ensino se volta a uma formação que exige a aprendizagem da filosofia e da epistemologia da disciplina, de modo que não apenas o futuro professor de História amplie e refine seu olhar para o real, mas que se torne um agente da pesquisa e da socialização do conhecimento histórico. Na escola, os objetivos e procedimentos são aqueles definidos em diversos níveis, todos eles fortemente políticos. A História é disciplina escolar citada na Constituição Federal de 1988 (como de resto, citada em todas as constituições), e de modo explícito na LDB. A Constituição Federal cita duas áreas apenas ao falar da educação nacional: ensino de língua materna e ensino de história. Na LDB, a disciplina de História aparece com destaque, e no parágrafo 4º do Artigo 26 se diz claramente que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”. Decretos federais já trataram de inserir temas no ensino escolar de História, notadamente as questões ligadas à identidade negra e indígena. Desta forma, verifica-se que os processos que determinam o estabelecimento de objetivos para o ensino de História na escola pública brasileira são bastante diversos daqueles que regem o ensino superior (PEREIRA & SEFFNER, 2008, p. 118-119).

Nesse sentido, o uso de fontes em sala de aula no curso de Licenciatura em História da UNEMAT, é possível considerar como atividade importante para a formação do acadêmico e para as ações do futuro professor na sala de aula da Educação Básica.

Tomamos a nossa experiência como referência, quando trabalhamos no período de 2006 - 2013 com as disciplinas Tópico Especial em História da África (optativa) e História e Historiografia da África I e II (obrigatórias) no curso de Licenciatura em História da UNEMAT; pois podemos afirmar que o uso de fontes históricas em sala de aula, se deu devido à necessidade de se estabelecer conexão com as discussões historiográficas sobre África e cultura afro-brasileira. O aluno precisa ter acesso ao contexto histórico que foi produzida a fonte histórica, lançar questões sobre a sua origem; se é uma fonte de cunho institucional ou não; problematizar quem são os sujeitos históricos que aparecem no documento, se atentar para os termos existentes, sobre os seus significados.

Os conteúdos trabalhados nessas disciplinas não eram conhecidos dos acadêmicos de História, pois não tinham formação mais sistematizadas sobre esses temas. Aliás, a percepção dos alunos sobre o continente africano era baseada em reportagens de televisão, Internet e com base na leitura de livros didáticos, quando se encontravam na Educação Básica. Nesse sentido, o uso da fonte histórica em sala de aula não foi trabalhado como uma atividade simplesmente secundária, mas fazia parte dos objetivos traçados no plano de curso, pois tinha como suporte as obras historiográficas sobre os temas propostos.

Considerações Finais

Para finalizar, podemos constatar que ao longo desse período, desde a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso conseguiu implementar ações institucionais, buscando cumprir o que foi proposto nesses dispositivos legais. Mas do que isso, houve a conscientização por parte do corpo docente do curso, da emergente

necessidade da criação de uma área de História da África e cultura afro-brasileira e Indígena, a abertura de concurso público e a criação de projetos institucionais que envolvessem acadêmicos e professores da Educação Básica num processo de formação contínua.

A criação de um programa de pós-graduação em Ensino de História/PROFHISTÓRIA, como também os eventos realizados pelo curso de História, gradualmente, vêm apresentando um aumento de comunicações em simpósios temáticos, artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros, que servem de diagnóstico do avanço de estudos sobre essas temáticas. Como apontamos, já haviam abordagens, antes do sancionamento pelo governo brasileiro das leis 10639/2003 e 11.648/2008, que tratasse sobre a história do continente africano, da cultura afro-brasileira e indígena nos conteúdos de disciplinas como História do Brasil, História da América, História Moderna etc., mas eram conteúdos complementares, não eram disciplinas que tinham em suas ementas esse compromisso.

Portanto, consideramos que são essas ações importantes, valorizadas e endossadas por professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso, como também pelos professores da Educação Básica envolvidos nos projetos institucionais.

FONTES

CNPq – Plataforma Lattes

Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Coordenação do Curso de Licenciatura em História/Faculdade de Ciências Humanas – UNEMAT – www.unemat.br.

Plano de Curso de História do Brasil I (2009). Arquivo da Coordenação do Curso de Licenciatura em História/UNEMAT.

REFERÊNCIAS

BENTIVOGLIO, Julio. **Precisamos falar sobre o currículo de História**. Artigo 14, Café História, 2017. Disponível na Internet: <https://www.cafehistoria.com.br/curriculo-de-historia/>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**: implementação na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). 2015. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. In **II Encontro Perspectivas do Ensino de História – Anais**, 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet Pereira & SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

SILVA, Mauricélia Medeiros. **Guia de Fontes para Professores: O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888**”, Cáceres, Mato Grosso. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado de Mato Grosso.

**OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE PARANAÍ E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03**

**THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE PARANAÍ
STATE SCHOOLS AND THE APPLICATION OF LAW 10.639/03**

RICARDO TADEU CAIRES SILVA

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR)

rictcaires@gmail.com

ANGELINA DUARTE

(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ – SEED)

jolieduarte@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa o modo como as escolas da Rede Estadual de Educação do município de Paranaíba-Pr acolheram a aprovação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no Brasil. Por meio do exame do Projeto Político Pedagógico das 13 escolas estaduais da cidade, buscamos perceber se estes estabelecimentos de ensino sinalizaram o devido apoio à implementação da lei; ou se, pelo contrário, demonstraram descaso e indiferença pela efetivação da mesma. A análise dos referidos documentos demonstrou que a maioria dos colégios não promoveu ações institucionais de caráter perene para a implementação da lei, tais como a execução de projetos coletivos, de caráter interdisciplinar, deixando esta tarefa a cargo dos docentes que ministram as disciplinas mais afetas ao tema, tais como História, Literatura e Artes.

Palavras-Chave: Lei 10.639/03, Projeto Político-Pedagógico, ensino de

História da África e da cultura afro-brasileira.

Abstract: The present study analyzes the way in which the schools of the State Education Network of Paranaíba-PR municipality welcomed the approval of Law 10.639 / 03, which established the obligation to teach Afro-Brazilian History and Culture in primary and secondary schools in Brazil. Through the examination of the Political Pedagogical Project of the 13 state schools in the city, we sought to understand if these educational establishments signaled due support for the implementation of the law; or if, on the contrary, they showed disregard and indifference to the effectiveness of the same. The analysis of these documents showed that most of the colleges did not promote institutional actions of perennial character for the implementation of the law, such as the execution of collective projects, of an interdisciplinary nature, leaving this task in charge of the teachers that minister the disciplines most affected to the theme, such as History, Literature and Arts.

Keywords: Law 10.639 / 03, Political-Pedagogical Project, teaching of African History and Afro-Brazilian culture.

Introdução

No dia 09 de janeiro de 2003 o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei de nº 10.639, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares de todo o Brasil.⁹⁴ Para além da obrigatoriedade, a lei determinava que

§ 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

94 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. Em 2008, a lei 10.639 foi alterada para também incluir a história e cultura indígena. Ver BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 01/12/2017.

a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL:2003).

A aprovação deste diploma legal representou grande esperança para milhares de educadores brasileiros, em especial para aqueles engajados na luta pelo combate ao racismo e pela promoção da igualdade racial.⁹⁵

A criação de uma lei, contudo, não significa sua imediata aceitação e aplicação; ou seja, sua eficácia não é algo automático, pois depende do modo como aqueles encarregados de a executar bem como daqueles a que ela se destina se portam diante de suas medidas (THOMPSON: 1987). Fizemos questão de destacar este fato porque, desde a sua aprovação, a lei 10.639 tem enfrentado duras críticas por parte daqueles que a consideram descabida e desnecessária. E, infelizmente, dentre estes, encontram-se muitos educadores e gestores escolares (GONÇALVES, 2010; ONASAYO, 2008, DUARTE, 2015).

Dessa forma, a principal finalidade deste trabalho foi a de verificar o modo pelo qual as escolas estaduais de Paranaíba estão cumprindo as determinações da lei 10.639/03, decorridos mais de dez anos após a sua aprovação. O foco na instituição escola se dá em face do entendimento de que o compromisso com a implementação da lei deve ser institucional e envolver todos os agentes públicos que, de alguma forma, contribuem para as ações educativas nos estabelecimentos escolares – e não apenas a figura do professor (a) de determinada disciplina, como a História.

Para cumprir este objetivo, tomamos como objeto de análise os projetos político-pedagógicos das 13 escolas estaduais da cidade de

95 A esta iniciativa, seguiram-se, nos anos subsequentes, uma série de medidas destinadas a promover a igualdade racial em nosso país, tais como a política de cotas raciais nas universidades, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR, com status de Ministério; a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD); e, mais recentemente, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288 de 20 de julho de 2010).

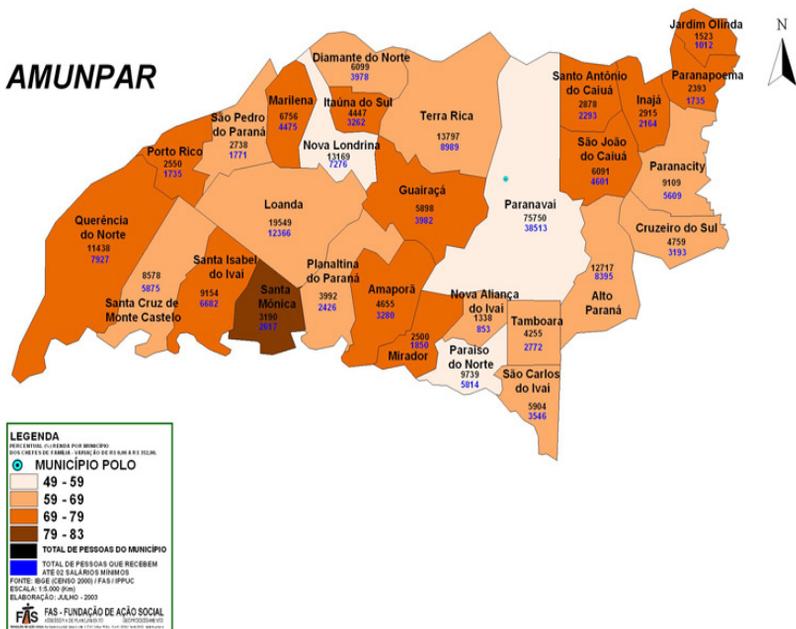
Paranavaí, haja vista ser este o documento norteador da prática educativa de todo e qualquer estabelecimento de ensino. Assim, nada mais lógico do que começar a investigar a recepção da referida lei por este que é “cartão de visita” de uma escola.

Mas antes de problematizarmos a importância deste documento para o bom funcionamento das instituições escolares e, de forma mais específica, para a implementação da lei 10.639/03, vejamos alguns dados da localidade selecionada para o presente estudo.

A cidade de Paranavaí e a rede pública estadual de ensino: breve caracterização

A cidade de Paranavaí está localizada na região noroeste do Estado do Paraná, sendo para esta a principal referência em termos de prestação de serviços médicos, bancários, educacionais, comerciais e industriais. De acordo com o último recenseamento do IBGE, feito em 2010, a cidade contava com cerca de 81.590 habitantes, com projeção de atingir, no ano 2017, 87.850 mil moradores. As principais atividades econômicas do município giram em torno do campo agropecuário e agroindustrial, com destaque para a pecuária de corte e leite, a cultura da mandioca, de laranja, de cana de açúcar e também a avicultura de corte. Cabe destacar ainda que Paranavaí possui umas das maiores populações negras do Estado do Paraná, pois 30.214 indivíduos ou cerca de 37% de seus habitantes, se auto declararam pretos ou pardos no censo populacional acima mencionado.⁹⁶ Tal realidade, se deve em parte à expressiva migração de nordestinos que vieram cultivar as lavouras de café na década de 1940 e se fixaram na cidade e sua região (TOMAZI: 1997; ROMPATTO: 2011).

96 Os indivíduos que se autodeclararam pretos somam 3.418 e os pardos 26.796. Os demais assim se reconheceram: brancos 49.377; amarelos 1.852 e indígenas 148. Ver IBGE. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranavai/panorama>. Acesso em 03/03 de 2018.



Mapa: dos municípios que compõem a AMUNPAR. Fonte: www.cogemas.pr.gov.br

Por sua vez, o Núcleo Regional de Educação de Paranavaí (NRE) abrange 21 municípios, sendo a maioria destes pertencente à Associação dos Municípios do Noroeste Paranaense – AMUNPAR.⁹⁷ Dentre as escolas que o NRE atende, 46 (quarenta e seis) são estabelecimentos estaduais; 58 (cinquenta e oito) estabelecimentos municipais; 58 (cinquenta e oito) centros de Educação Infantil; 12 (doze) escolas de Educação Básica na Modalidade Especial; e 13 (treze) escolas Particulares.

No município de Paranavaí, o NRE gerencia 13 escolas estaduais, que ofertam 10.246 vagas nos níveis fundamental e médio. São elas: C.E.E.B.J.A. - Newton Guimarães - E. F. M.; C.E.E.B.J.A. De Paranavaí - E. F. M.; Colégio Dr. Marins Alves De Camargo - E. F. M. N.; Colégio Est Prof.

97 A AMUNPAR, entidade de direito privado sem fins lucrativos, foi fundada em 04.07.1971 e declarada de Utilizada Pública pela Lei Estadual nº 6.627 de 17.10.1974 e atualmente congrega 28 municípios da região noroeste do Paraná. Sua sede está localizada no município de Paranavaí. Para mais informações consultar: <http://www.amunpar.com.br>.

Bento M. da Rocha Neto - E. F. M.; Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi - E. F. M.; Colégio Estadual De Paranavaí - E. F. M. N. P; Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro - E. F. M. P.; Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas - E. F. M. ; Colégio Estadual Leonel Franca - E. F. M.; Colégio Estadual Silvio Vidal - E. F. M.; Escola Estadual Curitiba - E. F.; Escola Estadual do Campo de Mandiocaba - E. F.; Colégio Estadual do Campo José de Anchieta - E .F. M.⁹⁸

Feita esta breve caracterização da cidade de Paranavaí e da Rede Estadual de Educação ali presente, passemos agora à análise dos documentos que norteiam o funcionamento das mencionadas escolas, ou seja, os projetos político-pedagógicos destes estabelecimentos. Começamos, primeiramente, por definir o que é e para que serve esse importante instrumento.

Definindo o Projeto Político Pedagógico (PPP)

De um modo geral, podemos definir o Projeto Político Pedagógico (PPP) como o principal documento de um estabelecimento escolar.⁹⁹ Segundo Celso dos Santos Vasconcellos (2004, 169),

o Projeto Político Pedagógico é o **plano global da instituição**. Pode ser entendido como a **sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade**. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. **É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade** (Grifos nossos).

98 Nestes estabelecimentos de ensino trabalham aproximadamente 47 professores de História, sendo que 26 pertencem ao QPM-P Professores do Quadro Próprio Magistério e 21 –REPR, ou seja, Regime Especial – Professor. Ver (<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/> dados números dos Núcleos do Paraná.

99 Em nível federal, o PPP é regulamentado pela Constituição de 1988, em seu artigo 206, e no Paraná pela Deliberação N° 16/99 – CEE, que trata do Regimento Escolar, e também pela Instrução n.º 007/2010 – SUED/SEED.

Como apontado acima, o PPP tem como uma de suas principais características definir a identidade e a finalidade educativa de uma escola. Ele deve ser construído coletivamente, com a participação de toda a comunidade escolar – aqui entendida como composta por pais, alunos, educadores, gestores e demais agentes que ali trabalham. É importante destacar que o PPP das escolas deve estar embasado em cinco princípios orientadores, que são: igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade e valorização dos profissionais da educação (VEIGA: 2006). Nesse processo, deve-se buscar diagnosticar e compreender criticamente a realidade onde a escola está inserida e qual o seu papel na transformação social, ou seja, na construção de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

Em Resumo, trata-se de perceber e planejar como a escola pode transformar a vida dos indivíduos que nela vivenciam boa parte de seu tempo, de suas vidas. Nesse sentido, Ilma Passos Alencastro Veiga (2006, p.13) salienta que

[...] o projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. **O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola.** Situada em um contexto mais amplo que a influência que pode ser por ela influenciado. Em suma é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (Grifos nossos).

Ora, dado que, como vimos, o município de Paranaíba conta com uma expressiva população afrodescendente, seria natural, então, que o projeto político-pedagógico da maioria das escolas estaduais refletisse essa realidade. Aliás, foi por reconhecer o papel crucial do PPP na implementação da lei 10.639 que o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2013, p.38) dispôs que é de responsabilidade da escola formular ou reformular junto à comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico, adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira

e africana. Isto porque se faz necessária a desconstrução do modelo de currículo eurocêntrico, monocultural e homogeneizador que há décadas está vigente em nosso sistema educacional (MOREIRA & CANDAU, 2008; SANTOMÉ, 1995; SILVA, 1999). Esta reconfiguração curricular é, pois, um passo importante na construção de uma escola que reconheça e respeite as diferenças e a pluralidade, haja vista a diversidade cultural, religiosa, de gênero, de classe, de etnia que estes agentes trazem em si. Como lembra Cássia Ravena Medel (2013, p.05),

numa visão multicultural, ao representar a identidade institucional da escola, o PPP representa um esforço coletivo de conferir unidade a partir da pluralidade. Essa unidade deve comportar espaços de pluralidade na sua definição e na sua implementação.

Mas será que isso de fato vem acontecendo? Será que os PPP's dessas escolas passaram por esta reformulação e incorporaram estratégias eficazes para fazer valer a nova lei e as políticas para a diversidade? É o que tentaremos responder a seguir.

A análise dos PPP em relação ao atendimento dos preceitos da lei 10.639/03¹⁰⁰

Para efetuar a análise em tela, tomamos como orientação os três grandes elementos de elaboração de organização do trabalho político-pedagógico da escola, conforme orientação emanada da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). São eles: *o marco situacional, o marco conceitual e o marco operacional*. O primeiro identifica, explicita e analisa os problemas, necessidades e avanços presentes na realidade social, política, econômica, cultural, educacional e suas influências nas práticas educativas da escola; enquanto que o segundo expressa a opção e os fundamentos teórico-metodológicos desta; e o terceiro apresenta as propostas e linhas de ação, enfrentamentos e organização da escola.¹⁰¹

100 Os PPP's das 13 escolas estaduais do município de Paranavai e das demais escolas do estado do Paraná podem ser consultados no Portal Dia a Dia da Educação, no seguinte endereço: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/index.php>.

101 Ver: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/docs_pdf/proj_polit_pedag.pdf. Sobre a estrutura básica de elaboração do Projeto Político-Pedagógico na linha do planejamento participativo e da gestão democrática ver VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento Projeto de

Uma primeira leitura dos 13 projetos político-pedagógicos das escolas estaduais do município de Paranaíba demonstrou que, infelizmente, em nenhuma delas, existe em vigor projetos permanentes - sejam eles de caráter disciplinar ou interdisciplinar - para tratar das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mesmo depois de decorridos mais de uma década da promulgação da lei. Esta constatação inicial não quer dizer, contudo, que as escolas ignoraram por completo a nova legislação. Pelo contrário, o exame mais detalhado dos documentos norteadores sinalizou que os estabelecimentos de ensino procuraram, de alguma forma, contemplar a 10.639/03.

Para realizar este procedimento, utilizamos como metodologia de análise a busca por Palavras-Chave, termos e conceitos referentes à temática da referida legislação, tais como: a menção às leis 10.639/03 e 11.645/08; os termos étnico-raciais; diversidade cultural, no sentido étnico; multicultural; multiculturalismo; equipes multidisciplinares; afro-brasileira; afrodescendentes; africana, etc. Por questões éticas, optamos por não nominar as escolas, referindo-se às mesmas como Escola A, Escola B, e assim sucessivamente. Eis a seguir os resultados dessa investigação.

A pesquisa revelou que a maioria dos PPP's emprega, em algum momento, algumas das palavras e conceitos acima referidos, com exceção de duas escolas (A e B), que não fazem menção alguma ao marco legal. Outras (escolas C, D e E) mencionam apenas uma vez ao longo do documento. As escolas (F, G e I), além de citar a lei 10.639 no corpo do texto de seus PPP's emprega alguns dos termos acima citados nos subtítulos das sessões. Interessante destacar que apenas 04 (quatro) das 13 (treze) escolas dedicam um espaço maior para a abordagem da lei 10.639. Tal é o caso da Escola J, que apresenta a temática nos princípios filosóficos do trabalho; no marco conceitual, ao tratar da concepção de diversidade; no marco operacional, na proposição de ações e nas atividades integradoras do currículo; e também nos desafios educacionais contemporâneos. Esta escola também destaca em seu PPP que os professores são orientados a inserir a temática da história e da cultura africana e afro brasileira em forma de conteúdos em suas respectivas disciplinas. Por sua vez, a Escola K também apresentou a temática no corpo do texto e nos itens: aspectos

pedagógicos; diversidade e no marco conceitual, como subtítulo “A cultura: inclusão educacional e diversidade”. O estabelecimento também faz referência à equipe multidisciplinar como uma de suas instâncias colegiadas. Já no PPP da Escola L, a temática é referenciada no marco conceitual, no subtítulo “Diversidade Cultural e Desigualdades Sociais”. A Escola M aborda o tema nas concepções curriculares e temas sociais contemporâneos, citando ainda o papel da equipe multidisciplinar. Por fim, a Escola N, menciona a lei no marco conceitual, no item princípios filosóficos do trabalho escolar, marco operacional e também nas atividades integradoras do currículo.

Em Resumo, em linhas gerais pode-se afirmar que a maioria das escolas pesquisadas demonstra o conhecimento da lei 10.639/03 e sinalizam em diferentes momentos que o PPP contribuirá para sua implementação – embora não detalhe de que maneira isso será feito. Daí emerge a questão: o que, de fato, na prática cotidiana, estas escolas realizam para implementar a lei? Que ações concretas e perenes são, de fato, levadas a cabo?

Assim como outros milhares de estabelecimentos escolares espalhados pelo país a fora, as escolas estaduais de Paranaíba – a exceção de uma - costumam realizar atividades pedagógicas durante a semana do *Dia Consciência Negra*, em 20 de novembro. Dessa forma, nessa data são feitas atividades como oficinas, exposições, apresentações artísticas, concursos, etc. para celebrar as contribuições do povo negro à formação social brasileira. Nos demais dias do ano, ao que tudo indica, a aplicação dos conteúdos preconizadas pelo diploma legal fica sob responsabilidade dos professores de cada disciplina.¹⁰²

Embora seja louvável a realização destas atividades, defendemos que as instituições não devem restringir-se apenas a este momento para fazer valer a lei, sob pena de contribuir para a “folclorização” da mesma - a exemplo do que historicamente foi feito com o “dia do índio”; onde em

102 Entre os anos de 2013 a 2017 quatro dessas escolas receberam o subprojeto do curso de Licenciatura em História, da Unespar, Campus de Paranaíba, intitulado “História da África e da Cultura Afro Brasileira: conhecendo nossas raízes”, projeto este vinculado ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Capes. Além disso, alguns dos docentes que lecionam a disciplina de História nessas escolas, e que integraram o Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE (SEED/Pr), realizaram a aplicação das unidades didáticas tratando de temáticas vinculadas à lei 10.639/03.

geral no dia 19 de abril são realizadas atividades alusivas à cultura indígena e nos demais dias letivos pouco ou nada se fala sobre sua contribuição para a nossa formação social. Nesse sentido, coadunamos com a posição de Jurjo Torres Santomé (1995, p.167), para quem

uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. **Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas** ou refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. **Um currículo antimarginalização é aquele que em todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”** (grifos nossos).

Assim, novamente chamamos a atenção para o fato de que a lei 10.639, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, determina os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar** (grifos nossos), em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003) e, portanto, devem ser trabalhadas cotidianamente. Esta é a nossa tarefa e o nosso desafio!

Considerações Finais

A análise dos projetos político pedagógicos das escolas estaduais de Paranaíba demonstrou que estes estabelecimentos de ensino estão tendo dificuldades para a inserção dos conteúdos propostos pela lei 10.639 no currículo escolar. Prova disso é a inexistência de projeto institucionais, envolvendo uma ou mais disciplinas, que realizem ações perenes de combate ao racismo e à discriminação racial bem como trabalhe as contribuições dos povos de matriz africana para a nossa formação social. Daí a necessidade destas escolas reformularem seus PPP's, adotando ações mais consistentes na implementação da lei, tais como projetos permanentes e de caráter interdisciplinar, que envolvam toda a comunidade escolar, deixando para segundo plano as ações

esporádicas ou pontuais. Nesse sentido, uma medida interessante seria a de encarregar as Equipes Multidisciplinares a formular, planejar e coordenar e supervisionar a execução de tais projetos.¹⁰³

Por outro lado, sabemos que a construção e a reformulação do projeto político-pedagógico das escolas não é tarefa fácil, especialmente se respeitarmos o princípio de que isso deve ser feito a partir do envolvimento e da participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Infelizmente, a prática do trabalho coletivo e participativo – o exercício da cidadania - ainda encontra muita resistência em nossa sociedade (CARVALHO: 2015), e na escola isso também não é diferente. Assim, muitos destes instrumentos são elaborados apenas para cumprir as exigências formais emanadas das Secretarias de Educação e, não raras vezes, são feitos na base do famoso “copia e cola” ou “*control c, control v*”; ou seja, copiando-se partes inteiras de projetos político-pedagógicos de outros estabelecimentos de ensino, as quais, muitas vezes, estão em completo descompasso com a realidade daquela escola.

Em Resumo, a mudança rumo à construção participativa do PPP das escolas leva tempo e requer o respeito e o compromisso coletivo de todos, pois

Se o tempo não for respeitado, administradores, coordenadores, orientadores e mesmo professores, apesar do discurso em prol da construção coletiva de um projeto político-pedagógico, acabarão por cultivar a hierarquia e o privilégio da competência técnica em suas ações. Serão emboscados por suas convicções, que não só o cotidiano escolar sedimentou, mas também o contexto social mais amplo (RESENDE, 2003, p.43).

Por isso temos que lutar para quebrar esse círculo vicioso e edificar, em seu lugar, um círculo virtuoso: onde, de fato, os conteúdos

103 As Equipes Multidisciplinares foram criadas no ano de 2010 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED/Pr, através do Departamento da Diversidade-DEDI, com o objetivo de reunir professores dentro das instituições escolares para elaborar estratégias para se trabalhar a lei 10.639/03 nas escolas e com isso estabelecer ações internas que propiciassem aos alunos o contato com os conteúdos afetos ao tema. Contudo, a constituição das mesmas é muito recente e a maioria dos membros das aludidas equipes não recebeu capacitação adequada para planejar as ações voltas a esse fim. Para uma análise acerca do o trabalho das equipes multidisciplinares na implementação da lei 10.639/03 ver SANTOS (2015).

afetos à história e cultura das camadas populares, das minorias negadas e silenciadas no currículo, ganhem voz e sejam verdadeiramente incorporados no cotidiano escolar - contribuindo assim para combater as injustiças sociais e o preconceito racial que ainda hoje estão presentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27894.

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.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/ DF No. 3, de 2004** (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e africana**. Brasília, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CEEBJA de Paranaíba Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Paranaíba. Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. **Projeto Político-Pedagógico Paranaíba, 2012**. Disponível em: <<http://www.>

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares

pvaceebjapanavai.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/47770/arquivos/File/pppnovo.pdf>. Acesso em 11 de nov. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL ADÉLIA ROSSI ARNALDI. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí: Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.pvaadeliarossi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/943/arquivos/File/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_2012.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL CURITIBA. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.pvapanavai.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/13/arquivos/File/PPP2012.pdf>>. Acesso em 14 de nov. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL DE PARANAÍ. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.pvaparanavai.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/13/arquivos/File/PPP2012.pdf>>. Acesso em 14 de nov. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL ENIRA MORAES RIBEIRO. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.pvaparanavai.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/13/arquivos/File/PPP2012.pdf>>. Acesso em 14 de nov. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL FLAUZINA DIAS VIÉGAS. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2012. Disponível em: <<http://www.pvaflauzinadias.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/730/arquivos/File/PPP2012.pdf>>. Acesso em 10 de out. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ DE ANCHIETA. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí Paraná, 2013. Disponível em: <<http://www.pvajoseanchieta.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/854/arquivos/File/PPP2013.pdf>>. Acesso em 12 de nov. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL LEONEL FRANCA. **Projeto Político Pedagógico**, 2013.

Disponível em: <http://www.pvaleonelfranca.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/80/arquivos/File/2013PPP04_dezembro.pdf>. Acesso em 11 de dez. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR BENTO MUNHOZ DAROCHA NETO. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí/Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.pvabentomunhoz.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/48/arquivos/File/PPP-BENTO-MUNHOZ-PARANAVAI-2012.pdf>>. Acesso em 13 de nov. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL SILVIO VIDAL. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <http://www.pvasilviovidal.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/102/arquivos/File/PPP_Silvio_Vidal.pdf>. Acesso em 13 de nov. 2017.

COLÉGIO MARINS ALVES DE CAMARGO. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2012. Disponível em: <<http://www.pvamarinscamargo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/21/arquivos/File/PPPedag2012.pdf>>. Acesso em 10 de nov. 2017.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014)**. Dissertação (Mestrado em Ensino/PPIFOR). Universidade Estadual do Paraná, 2015.

ESCOLA ESTADUAL DE MANDIOCABA. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, Paraná, 2011. Disponível em: <<http://www.pvamandiocaba.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/900/arquivos/File/ppp.pdf>>. Acesso em 10 de nov. 2017.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei Federal nº 1 de 10.639/03: um desafio para a educação básica no Brasil**. Santos 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, 2010.

MEDEL, Cássia Ravera Mulir de Assis. **Projeto Político-Pedagógico:**

construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores Obstacularizadores na Implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Perspectiva dos/as Professores/as das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré-Pr:** Curitiba 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2008.

PARO, Vitor. Henrique. **Gestão democrática na escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A Perspectiva Multicultural no Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico.** 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

ROMPATO, Maurílio, et. all. **História e Memória da colonização do Paraná: os casos de Paranavaí, Nova Londrina e Loanda.** Maringá: Massoni, 2011.

SANTOMÉ, J. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas em sala de aula: uma Introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, Rj. Vozes, 1995.

SANTOS, Celso José dos. **Equipes multidisciplinares das escolas estaduais da região noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da lei 10.639/03.** Dissertação de Mestrado. PPIFOR:

Unespar, 2015

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED/PR). Núcleo Regional de Educação de Paranavaí. Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, Newton Guimarães Ensino Fundamental e Médio. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranavaí – Paraná 2010. Disponível em: <<http://www.pvaceebjanewton.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/99/arquivos/File/projetopoliticopedagogico2010.pdf>>. Acesso em 27 de nov. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Norte do Paraná: Histórias e Fantasmagorias**. UFPR. Tese de Doutorado em História – Ciências Humanas. Curitiba, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 22 ed. Campinas, Sp: Papirus, 2006.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7ª Ed. São Paulo, Libertad, 2000.