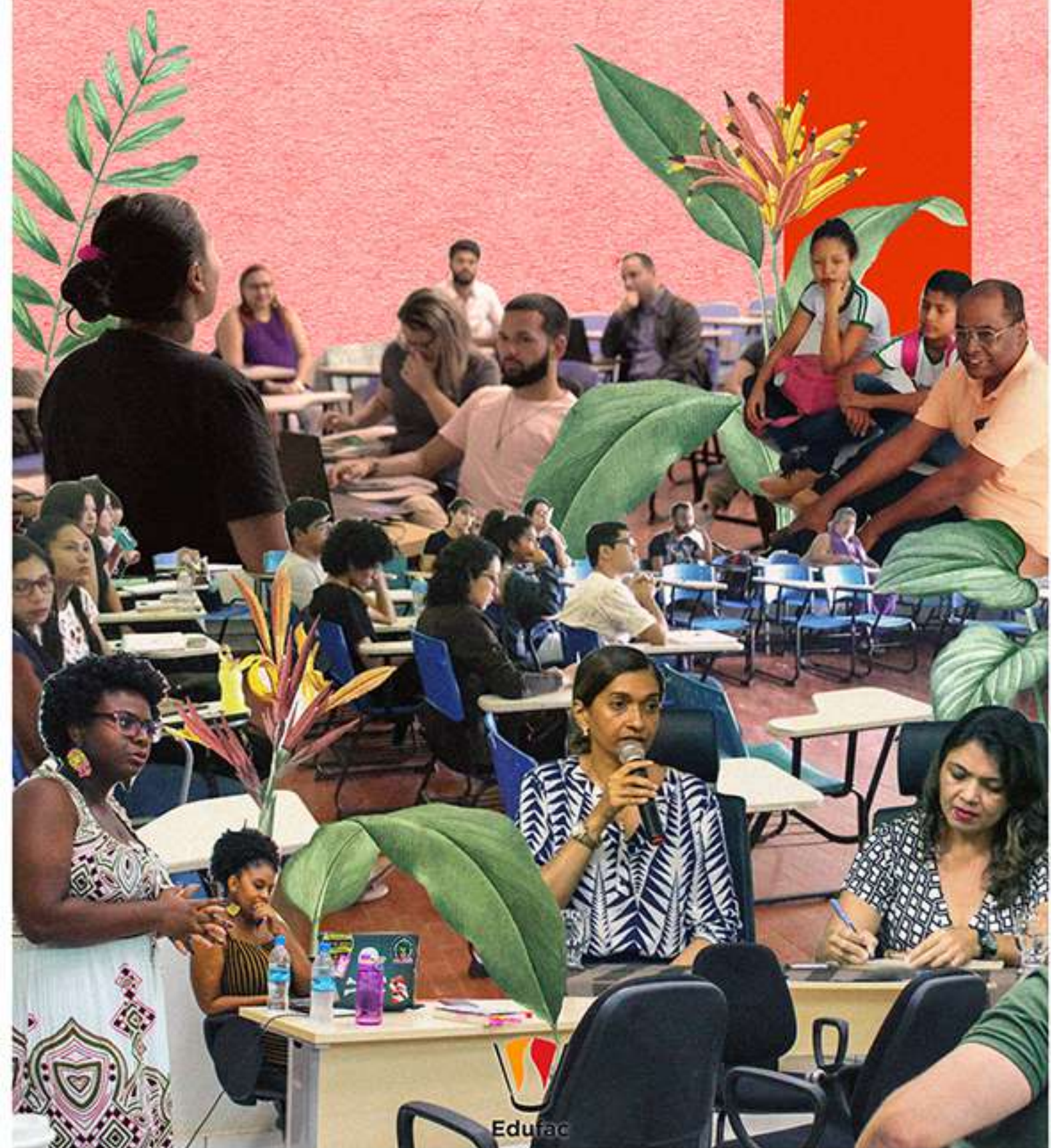




Revista Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 · v.4 n.2 (mai-ago) 2021





Revista Em Favor de Igualdade Racial

FICHA TÉCNICA

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Andrisson Ferreira da Silva(Ufac)

EDITOR VICE-GERENTE

Jardel Silva França (Ufac)

AVALIADORES(AS)

Cláudia M. de Oliveira (MulherAções)

Jorge Fernandes da Silva (Ufac)

Jussara Marques de Medeiros (UFPR)

Nedy Bianca M. de Albuquerque (Ufac)

Patrícia da Silva (Ufac)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Susana Apaecida Ferreira (UFFS)

Teresa Almeida Cruz (Ufac)

Wlisses James Farias Silva (Ufac)

EDITOR DE ARTE

Wálisson Clister Lima Martins (Ufac)

EDITORES(AS) DE TEXTO

Ana Beatriz Freire de Almeida (UFPB)

Ana Lídia Gonçalves Medeiros (Puc-Rio)

David Francisco de Amorim (Unifavip)

Fabiane Aparecida da Silva Lima (UFRRJ)

Isadora Bonfim Nuto (UFRJ)

Luana Xavier Vieira Goulart (UFF)

Marco Syrayama de Pinto (USP)

Nayara Christina H. dos Santos (Unifran)

Phillippe Sendas de P. Fernandes (UFRJ)

Ray da Silva Santos (UFS)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

Sergio Alexandre Novo Silva (UFRJ)

Virgínia Laurindo dos Santos (UFRRJ)

EDITORES(AS) TÉCNICOS(AS)

Alana Carla Herculano de Oliveira (Ufac)

Ana Clara Reis Moura (IF Sudeste MG)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Emanoela Maria Freire dos Santos (Ufac)

Huendson Vitorino da Silva (Ufac)

Jéssica Luana de Castro Marinho (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

SUMÁRIO

Editorial	01
<i>Jussara Marques de Medeiros</i>	

ARTIGOS

As bancas de heteroidentificação racial: apontamentos a partir da experiência da UFMG	03
<i>Alexandre Francisco Braga</i>	

Um outro olhar sobre a repressão sofrida pelos Calundus no Nordeste e Sudeste do Brasil	18
<i>Andreza Silva Prado</i>	

Aprendizagem baseada em projetos: uma contribuição interseccional e antirracista	33
<i>Augusto Rodrigues de Sousa, Lediane Fani Felzke</i>	

Momento de guerrear e momento de compactuar: o caso dos Akroá e Xakriabá	48
<i>Beatriz Molina Caetano</i>	

Ações afirmativas: uma análise quantitativa dos ingressantes em 2013 na Ufac	63
<i>Charles dos Santos Brasil, Jeferson José da Silva Figueiredo</i>	

A representação do indígena no livro didático do primeiro ano do ensino médio a partir da Lei 11.645/2008	70
<i>Cleyson Ribeiro dos Santos</i>	

Museu Itinerante Balaio da Capoeira: representação estética, representatividade política e a pesquisa em educação	82
<i>Daniel Silva Porto</i>	

Desafios da implementação da Lei 10.639/2003 em escolas públicas no município de Marapanim/PA	97
<i>Ewerton Domingos Tuma Martins</i>	

Quando a memória é ressignificada em luta pela posse da terra: a Usina Ariadnópolis (1908), o acampamento do MST Quilombo Campo Grande (1998) e os embates de Memória – Campo do Meio, MG	112
<i>Henrique Wellerson Rodrigues</i>	

Raízes quilombolas do sapê do Norte: assentando a identidade ancestral no quilombo São Cristóvão e Serraria (São Mateus – ES)	127
<i>Josiléia dos Santos do Nascimento</i>	

Consciência Negra: o reggae como enfoque globalizador do projeto de trabalho no fomento à pertença identitária dos (as) alunos (as) afro-maranhenses da Escola Municipal Maiobinha.....	143
<i>Rosângela Coêlho Costa, Antonio de Assiz Cruz Nunes</i>	

TRADUÇÕES

Mulher-Xamã entre Tsaddik e Quimboiseuse: a interface antro-poética na obra Schwartz-Bartiana (Ciclo antilhano/asquenazista)	155
<i>Kathleen Gyssels, Daniele de França Nolasco, Dennys Silva-Reis</i>	

Mulheres tradutoras do século XIX no Brasil: do romance a narrativa historiográfica.....	176
<i>Dennys Silva-Reis, Luciana Carvalho Fonseca, Danielle Sales</i>	



Editorial

Caros (as) leitores (as)!

Os estudos das relações étnicos raciais não só na educação, como em outras disciplinas dentro das ciências humanas, têm se ampliado, não só na área acadêmica, como nos espaços institucionais. Ações homofóbicas e racistas têm sido denunciadas na mídia e esses ambientes se veem obrigados a discutir o tema ou criar políticas de equidade racial, sejam estes em universidades ou em outros lócus públicos e/ou privados. Nunca houve tanta denúncia e debates em programas de TV sobre políticas afirmativas, cultura indígena, religiões de matriz africana, dentre tantos outros.

Então, para qualificar cada vez mais esse tema, temos em mãos um grande conjunto de textos inéditos, desde a reflexão sobre as bancas de heteroidentificação racial, até a apresentação dos calundus, ou os “primeiros terreiros” na época colonial, ou os indígenas nos livros didáticos, sendo finalizada a edição com traduções relevantes com assuntos raciais e de gênero. Vários autores resolveram immortalizar muitas histórias. Nossa poetisa negra, Conceição Evaristo, ilustra a importância de recordar:

“O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos

A memória bravia lança o leme:

Recordar é preciso”.

É preciso sim, recordar e contar as histórias do nosso povo e refletir sobre uma educação antirracista e democrática, para que possamos pensar em um país com maior equidade.

Nossa revista tem uma grande riqueza, trazida por muitas histórias que serão contadas do nosso Brasil afora, com reflexões sobre antirracismo ou identidade. Assim, iniciamos com um artigo de Alexandre Braga, que apresenta uma experiência de bancas de heteroidentificação na UFMG, propiciando uma reflexão bastante importante que contribui para outras experiências.

Andreza Silva Prado nos mostra a repressão sofrida pelos calundus na época colonial. E dando continuidade a nossa jornada de experiências, Augusto Rodrigues de Sousa e Lediane Fani Felzke discorrem sobre uma contribuição interseccional e antirracista.



Beatriz Molina Caetano nos leva para conhecer os momentos de guerrear e de pactuar, a partir de uma experiência com os AKROÁ E XAKRIABÁ. Na sequência, Charles dos Santos Brasil e Jeferson José da Silva Figueiredo sobre as Ações Afirmativas na UFAC, com uma análise quantitativa de todos os cursos.

A partir da Lei 11.645/2008, Cleyson Ribeiro dos Santos mostra a apresentação do indígena no livro didático, desde o primeiro ano do Ensino Médio. Relevante ainda é destacar o trabalho de Daniel Silva Porto, o autor nos apresenta o museu itinerante balaio da capoeira, fazendo ponderações a partir de sua pesquisa. Para os estudiosos da Lei 10.639/2003, (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira) dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio), Ewerton D. T. Martins faz uma reflexão sobre suas dificuldades, 17 anos após a sua implantação.

Henrique Wellerson Rodrigues, apresenta a memória ressignificada pela posse da terra, na usina Ariadinópolis (1908), o acampamento do MST Quilombo Campo Grande (1998) e os embates de memória - Campo do Meio-MG. Em seguida, Josiléia dos Santos Nascimento realiza uma reflexão sobre a identidade ancestral no quilombo São Cristóvão e Serraria.

Encaminhando-nos aos trabalhos finais, Rosângela Coelho Costa e Antonio de Assis Cruz realizam uma reflexão sobre consciência negra na Escola Municipal Maiobinha, a partir do trabalho com reggae, juntamente ao fomento a pertença identitária. Por fim, temos por Daniele de França Nolasco, a tradução do trabalho da escritora Kathleen Gyssels pesquisando a interface antro-poética na obra schwarz-bartiana e a tradução de Danielle Sales da produção de Dennys Silva-Reis e Luciana Carvalho Fonseca sobre mulheres tradutoras do século XIX no Brasil.

Esta edição está repleta de muitas reflexões e diferentes experiências e, sobretudo, debates profícuos, que reforçam o tema da nossa revista: a igualdade racial. Assim, convidamos aos (as) nossos (as) leitores(as) a realizar (em) conosco essa viagem e refletir sobre estas temáticas.

Prof. Ma. Jussara Marques de Medeiros

Membra da Comissão Editorial da Revista Em Favor de Igualdade Racial



AS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UFMG

RACIAL HETEROIDENTIFICATION COMMITTEE: NOTES FROM THE UFMG EXPERIENCE

Alexandre Francisco Braga¹

RESUMO

Desde que as políticas de ações afirmativas foram implantadas nos processos seletivos das universidades públicas brasileiras, incontáveis números de fraudes nas inscrições de autodeclaração racial vieram à tona, muitas vezes em denúncias feitas pelos próprios jovens negros ingressantes nestes processos. Tais desvios de finalidade levaram a instalação de bancas auxiliares de averiguação étnica, as Bancas de Heteroidentificação Racial. Recentemente, decisões e acórdãos legitimaram estas bancas de confirmação étnica e racial como fundamentais aos certames, sejam na Administração Pública seja na Educação Básica e Superior, no duplo sentido de coibir as fraudes e de endereçar as ações afirmativas para quem, justamente, delas necessitam. Este artigo, partindo de um breve contexto histórico das pessoas escravizadas e da necessidade de adoção de cotas raciais desde então, objetiva traçar alguns apontamentos do uso do expediente das Bancas de Heteroidentificação no Sistema de Seleção Unificada (SISU) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no primeiro semestre de 2019, no qual apontamos, ainda, impasses e disputas exteriores à comunidade acadêmica nos usos do neologismo pardo nas entrevistas dos candidatos e candidatas com recorte na bibliografia do setor jurídico-político e consulta ao Edital do SISU UFMG/2020, cuja hipótese nos permite inferir que além de indispensáveis aos processos de seleção, as bancas de confirmação étnica atuam, ainda, de forma a disciplinar e dar maior transparência nos processos seletivos em que o quesito raça/cor é utilizado como categoria de desempate e de promoção de direitos de equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Bancas de Heteroidentificação. Cotas. Movimento Negro.

ABSTRACT

Since the affirmative action policies were implemented in the selection processes of Brazilian public universities, countless numbers of frauds in the registration of racial self-declaration have surfaced, many times in denunciations made by young black people themselves entering these processes. Such deviations of purpose led to the installation of an auxiliary committee of ethnic investigation, the Committee of Racial Heteroidentification. Recently, decisions and judgments legitimized these ethnic and racial confirmation stands as fundamental to the contests, whether in the Public Administration or in Basic and Higher Education, in the dual sense of curbing fraud and addressing affirmative actions to those who precisely need them. This article starting from a brief historical context of enslaved people and the need to adopt racial quotas since then, aims to outline some notes on the use of the Heteroidentification Database in the Unified Selection System (SISU) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), in the first semester of 2019, in which we also point out impasses and disputes outside the academic community in the uses of brown neologism in the interviews of candidates and candidates with cut in the bibliography of the legal-political sector and consultation of the SISU UFMG/2020, whose hypothesis allows us to infer that in addition to being indispensable to selection processes, ethnic confirmation stands also act in such a way as to discipline and provide greater transparency in selection processes where race/color is used as a category for tiebreaking and promoting equity rights.

KEYWORDS: Heteroidentification Committee. Quotas. Black Movement.

¹ Alexandre Francisco Braga foi membro titular do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2013-2015), compõe a Comissão de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG e é graduando em Ciências do Estado na Faculdade de Direito da UFMG. E-mail: bragafilosofia@yahoo.com.br.



1 INTRODUÇÃO

A massa de negros escravizada que aportou no Brasil a partir de 1539 era, em sua quase totalidade, analfabeta, pois tinha matriz linguística Banto, Ewe-Fon, Iorubá. Portanto, a escravaria, apesar de não ser bilíngue, era detentora de outros processos culturais, idiomáticos e relacionais bem diferentes daquela de seus opressores - os portugueses e os espanhóis. Pessoa de Castro (1990) aponta que as diferenças linguísticas não impediram uma atuação socializadora na sociedade colonial, uma vez que negros ladinos empregando rudimentos da língua portuguesa contribuíram para disseminar esse idioma aos seus pares. Da mesma maneira, Silva Neto (1963, p. 82) registra que foi publicada, em Lisboa, a gramática da língua Banto *A arte da língua de Angola*, escrita pelo padre Pedro Dias, em 1697, com o objetivo de facilitar o trabalho dos jesuítas da Bahia na doutrinação dos escravizados de origem angolana de Salvador. No *ethos* da sociedade colonial-imperial do Brasil ser escravo era ser, igualmente, excluído, principalmente do espaço escolar. Isto é, ser um não cidadão. Nesta perspectiva, falar de educação de escravizados e ex-escravizados é falar, necessariamente, da trajetória de exclusão, de fomento de desigualdades e de opção política deliberada pela manutenção da subtração da cidadania negra (SILVA NETO (1963) citado por CASTRO (2019, p.1).

Dessa forma, o silenciamento da historiografia educacional vem sendo rompido com a abordagem de novos estudos e pesquisas sérias que ajudam a dar a dimensão do fosso do problema e da imensa distância que separa brancos e negros no processo educativo do País, formal e informalmente. E da gigantesca maldade orquestrada por amplos setores da sociedade escravocrata e colonial contra os cativos que aqui chegaram e permaneceram, e cujas consequências nefastas ainda são sentidas no pós-abolição (1988). Principalmente porque

a legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos, como por exemplo o de uma viúva parda, em Mariana/MG [...] (BASTOS (2016.p. 4).

Ou como funcionavam as difícilimas regras para as escolas destinadas à instrução como o foi o Decreto nº 1331-A de 1854 que sancionou o Regulamento da Instrução Primária



e Secundária do Município da Corte, que, na prática, quase que inviabilizava as iniciativas populares e autônomas para eliminar o analfabetismo da população e da dos “meninos de cor²”.

Havia uma relação pedagógica, que se dá lentamente, e motivada por fortes convicções econômicas para inserir o escravizado como não cidadão, mas cuja figura era essencial para a manutenção financeira do sistema escravista e da sobrevivência das gentes imperiais. Neste aspecto, foi uma necessidade política formar mão de obra servil para prestar assistência e realizar tarefas das mais abomináveis e das mais sofisticadas para satisfazer os membros do senhorio, da Casa-Grande, numa relação que Menezes (2007, p. 148) denominou de “laços extraeconômicos de submissão”. Esta relação pedagógica estava circunscrita em socializar os escravizados e escravizadas para realizarem bem funções trabalhistas, domésticas, no campo e na cidade. Em suma: “para tornar-se cidadão, faltava ao ex-escravo o “batismo” do ensino - garantia da sua entrada na civilização letrada, escrita, ocidental, como também passaporte para a brasilidade” (MENEZES, 2007, p.151). Nesta medida, esta estratégia pedagógica era:

A formação do escravo, por outro lado, era uma pedagogia em que estava envolvida a inculcação da sua condição de escravo, do papel que devia desempenhar e dos seus deveres. Esta inculcação se dava tanto através da catequese, da religião católica, como através de todo um sistema de punições, de castigos, que demarcavam perfeitamente o seu “lugar” de escravo (MENEZES, 2007, p. 153).

Com isso, vale ressaltar que nesta observação feita por Menezes acima descrita, alguns africanos já vieram prontos para a labuta servil. Karash (2000) chama a atenção, nesse sentido, pois certo grupo de africanos aportados no Rio de Janeiro que tinham capacidade de ler, falar e escrever em português. Outra hipótese é o uso da habilidade e da esperteza oferecidas pelos momentos que foram assinalados quando em algumas circunstâncias

[...] que teriam oportunizado o acesso às letras pelos escravizados. Uma possibilidade que se apresentava no cotidiano de alguns cativos estava relacionada à tarefa de acompanharem as crianças à escola (considerada uma atividade corriqueira para as mucamas, por exemplo). Ocasão em que teriam a chance de aprenderem ouvindo as lições destinadas aos filhos dos senhores. (KARASH (2000) citada por BASTOS (2016, p. 5).

Outra intenção dos senhores de engenho e proprietários de escravarias era ensinar os filhos de escravizados como tentativa de receber melhor renda, na hora da venda do escravo e, também, encaminhar os escravizados de sexo masculino para educandários para aprenderem

² Pretextato dos Passos e Silva foi pioneiro em ações afirmativas no país entre 1853 e 1873. Cf.: Silva (2002).

ofícios específicos (BASTOS, 2016, p. 7). Por meio dessa didática, conforme Mattoso (1982) e Bastos (2016), ao cativo era apresentado o universo linguístico, com um aprendizado das línguas e falares locais. Ao chegar a certo nível de compreensão destas virtudes, o negro-escravizado era promovido à categoria de negro ladino (MAESTRI, 2004, p. 200).

Contudo, as parcas e ricas experiências educacionais alcunhadas por Maestri (2004) de “pedagogia da escravidão,” da época não livraram o Brasil do trauma da exclusão social e do iletramento amplo, geral e irrestrito, na medida em que o acesso à instrução pública e de maior prestígio ficou franqueada para a população endinheirada e de posses (escravizados, terras, renda e convívio social na Corte). Num panorama que associava a necropolítica³ dos senhores de engenho ao regulamento das castas imperiais que impediam a mobilidade e a diminuição das desigualdades sociais oriundas desse período. Inclusive, com o emprego de uma legislação extremamente perversa para os processos de superação social e que, pasmem, favorecia aos grupos europeus estimulados pelo governo a partir de 1850, já prevendo a substituição da mão-de-obra escravizada e com clara estratégia de evitar um empoderamento negro-escravo inspirado na Revolução Haitiana (1971-1804).

Corroborando com as análises desta pedagogia da escravidão, Angela Davis (2018), em *A Liberdade é uma Luta Constante*, enfatiza que o “[...] uso da violência estatal contra a população negra, contra as minorias étnicas, tem origem em uma época muito anterior ao movimento dos direitos civis – na colonização e na escravidão” e que, o que é preciso ser ressaltado na promoção das políticas educacionais, [...] “tal movimento não dirimiu práticas originárias da escravidão.” (DAVIS, 2018, p. 31).

Portanto, as interdições à população negra, ex-escravizada, crioula, parda e recém-liberta no processo societário, foram permeadas pela opção institucional de somente conferir cidadania aos não de cor, de matriz imperial e com posses materiais esteticamente identificáveis no seio da sociedade colonial. Ao longo da trajetória de consolidação das formações sociais no Brasil este racismo estrutural será a marca de todo este processo. Ainda que houvessem tratativas para diminuir o impacto da escravidão e da segregação nesta trama e das iniciativas para letrar e educar os escravizados que iam aportando em terras brasileiras, digo, “mares”, para melhorar o desempenho das unidades produtivas dos senhores de engenho, como a formação de solidariedade nas senzalas, como a catequese para aporuguesar os incautos e demais ações voluntárias e autogestionadas dos próprios negros, o grande traço da sociabilidade nacional vai

³ Poder e capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer na sociedade moderna. Cf.: Mbembe (2016).



ser o impedimento legal à fruição da população negra aos gozos sociais. Duas justificativas para este apontamento estão baseadas na legislação restritiva de direitos que figurou no País até bem pouco tempo atrás. Uma delas, visando ao embranquecimento demográfico, favoreceu a vinda para o Brasil de escores de origem europeia e asiática, notadamente oriundos da Itália, Polônia, Alemanha, Suíça, Espanha, Japão, China, entre outros grupos étnicos. Por meio desta engenharia social, pretendia-se, além de “branquiar” a população, fornecer, de forma curta e rápida, trabalhadores e trabalhadoras para as funções que anteriormente eram exercidas de forma compulsória pelos escravizados, porém, pagos à soldo e recebendo incentivos fiscais, assistenciais e diplomáticos que os ex-escravizados não tiveram.

2 A EXPERIÊNCIA DAS BANCAS ÉTNICAS DA UFMG

Sair da senzala e, conseqüentemente, romper com o ciclo histórico descrito anteriormente, de impedimento legal e social à cidadania negra e assumir a negritude em suas várias tonalidades, com autoestima elevada e orgulhoso sentimento de pertencimento à raça negra. Além dessas intenções, a adoção de cotas raciais nos processos seletivos nas políticas públicas educacionais e de gestão governamentais impactam, ainda, historicamente, na vida da sociedade brasileira, na medida em que diversas gerações serão oportunizadas pelas aplicações específicas para os alvos a que se destinam. Todavia, o aspecto humanitário das cotas raciais para negros e negras, bem como o apreço jurídico da mais alta Corte brasileira, que considerou instrumento constitucional indispensável e necessário para amparar populações expurgadas do gozo social, o explosivo número de denúncias de fraudes em partes do processo seletivo na modalidade cor/etnia resultou na indispensável aplicação de instrumentos complementares da autodeclaração étnico produzidas pelos candidatos e candidatas - as Bancas de Heteroidentificação (BHD).

Ressalta-se que as Bancas de Heteroidentificação produzem pareceres a partir do olhar fenotípico de terceiros para efetivar a continuidade do processo seletivo, seja em ingresso na universidade/faculdade/escola ou concurso público. Nesse sentido, não deslegitima ou descredencia a autodeclaração, mas enfatiza, para os efeitos, jurídicos e políticos, perquiridos de destinação das ações afirmativas qual ou quais daquelas (es) candidatas (os) apresenta uma leitura pública de pertencimento afro-brasileiro, negro (a), ressaltando que, em que pesem a deliciosa e a rica mistura racial do País e a grande miscigenação nacional, as pessoas pretas são facilmente identificáveis nas estatísticas das vítimas da discriminação racial, da violência



policial e nas pesquisas sobre dados da desigualdade social em diferentes âmbitos da vida brasileira, principalmente na busca por emprego decente no mundo do trabalho.

Dessa forma, se não temos dúvidas de quem é negro (a) no Brasil para efeitos de identificar as vítimas do racismo e de convivência societária negativa desde a época da escravidão, não haverá, muito menos dúvidas, para “selecionar” tais candidatos negros (as) nestes certames, mesmo tendo graus variáveis de subjetividade⁴. Porque a BHD não diz quem é negro e quem não é, ela, tão somente, perfila para as autoridades, a partir dos requisitos do Edital, quem está apto para provimento, dentro das características fenotípicas (cor da pele, traços físicos, cabelo) apresentando, presencialmente, perante a banca avaliadora, tais amostragens. Isto porque de acordo com Nunes (2018, p. 29): “as comissões não fazem um julgamento de corpos, mas instauram um processo político de acolhimento e recepção aos corpos esquecidos, interditados e normatizados pelo racismo”. E a BHD⁵ tem responsabilidade procedimental para averiguar a raça social do indivíduo!

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG⁶), após uma intensa campanha de denúncias de fraudes nas cotas raciais realizada pelos movimentos de jovens negros, desde 2019, os neófitos aos cursos de graduação, ensino médio técnico e habilidades específicas aprovados no Sistema de Seleção Unificada (SISU)/Vestibular do Colégio Técnico que se autodeclararam negros (pretos ou pardos) ou indígenas devem apresentar, no momento da matrícula presencial, a Carta Consubstanciada e passar, obrigatoriamente, pelo crivo da Comissão Complementar à Autodeclaração, composta por membros da comunidade acadêmica, oriundos dos três setores – servidores técnico-administrativos, docentes e discentes da graduação ou pós-graduação ambos com notório saber em temas afro-indígenas. Nas seguintes oportunidades de modalidades:

a) candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com deficiência, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras [...]; b) candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em

⁴ Como não há uma validade científica para determinar quem é negro, do ponto de vista genético, usamos o interesse político com o objetivo de facilitar a inclusão e extirpar as desigualdades que violam os direitos das pessoas de pele preta, de ascendência e descendência afro-brasileira.

⁵ Para efeitos jurídicos e políticos, a variação de Comissão ou Banca de Avaliação Étnico-Racial, Comissão de Verificação COR/Etnia ou Comissão Complementar de Heteroidentificação tem a mesma significância.

⁶ O conjunto de informações sobre o processo seletivo na UFMG estão disponíveis em <https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2019/12/Edital-Sisu-UFMG-2020.pdf>.



escolas públicas brasileiras [...]; c) candidatos com deficiência, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras [...]; d) candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras [...]; e) candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com deficiência que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras [...]; f) candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras [...]; g) candidatos com deficiência, que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras [...]; h) candidatos que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras [...]; i) Candidatos da ampla concorrência: demais candidatos não especificados nas modalidades de reserva de vagas elencadas acima. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019, p. 2, grifos do original).

Nesse diapasão, a UFMG (2019, p.6), pode “além de observação de fenótipo, mecanismos adicionais poderão ser utilizados tais como: entrevistas; aplicação de questionários com múltiplas questões sobre cor/raça,” e realizar acordos e convênios com instituições autárquicas e entidades públicas com vistas a acessar bancos de dados públicos para avaliar a veracidade das informações prestadas pelos candidatos e candidatas inscritos em seus certames, como, por exemplo, consulta ao Cadastro Único de Programas Sociais (CADÚnico) seja nos *campi* de Belo Horizonte ou de Montes Claros. Isto é, a universidade dispõe de diversas formas de comprovar as veracidades das informações prestadas pelos pretendentes.

Desse ponto de vista, o ex-Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFMG, professor Rodrigo Ednilson de Jesus, acrescenta que a Carta Consubstanciada e a BHD são dois instrumentos que

[...] aumentam os custos de uma autodeclaração falsa, contribuem para que o candidato reflita sobre o modo como é visto pela sociedade e auxiliam a Universidade no aprimoramento dos seus métodos de acompanhamento dessa política. (ARAÚJO, 2019, p.1).

Esse ato processual sigiloso consiste em uma comissão de cinco membros, cada um com seu laptop, com senha individual; e durante o período de análise das candidaturas PPI (Pretos, Pardos, Indígenas) ficam incomunicáveis entre si, conforme modelo de banca de verificação étnica enviado por meio de ofícios encaminhados pela Unegro (União de Negras e Negros Pela Igualdade) às Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais, como a Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Ouro Preto e a própria UFMG, de maneira absolutamente

respeitosa com os candidatos e candidatas (UNIÃO DE NEGRAS E NEGROS PELA IGUALDADE, 2017).

Tabela 1. Bancas de Heteroidentificação da UFMG 2019 reserva de vagas para pessoas negras

Nº Inscritos	Ausentes	Indeferidos	Confirmados
1.850	753	523	572

FONTE: Elaboração própria a partir de dados da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG⁷.

Conforme podemos inferir na Tabela 1, a ausência de 753 candidatos e candidatas perante a Banca de Heteroidentificação Racial da UFMG no 2º semestre de 2019 é percebida por motivações variadas, não sendo possível traçar uma única causa para tal desistência e cuja ausência física configura eliminação destes candidatos e candidatas do processo seletivo na modalidade de reserva de vagas para pessoas negras. Outro aspecto a considerar é que a reprovação de 69% dos aspirantes, conjunto compreendido entre os ausentes e os indeferidos, revela uma postura ortodoxa da UFMG em defesa do merecimento das cotas raciais, com uma alta taxa de reprovação e uma baixa judicialização de seu SISU 2019, na medida em que somente 67 pretendentes acionaram a Justiça Comum contra os resultados proclamados pela Universidade.

Neste certame, participaram 50 avaliadores – servidores (docentes e técnico-administrativos) e estudantes da graduação e pós-graduação, membros da Comunidade Universitária -, no qual cada banca foi composta por cinco pessoas de diferentes etnias, com percurso temático e histórico de pesquisa afro-indígena e trajetória de defesa dos direitos humanos. Além do que, obrigatoriamente, todos e todas participaram, ainda, de seminário de formação e capacitação de 6 horas, visando atualizar conhecimentos referentes ao universo jovem estudantil, ao surgimento de problematizações relacionadas aos processos seletivos no âmbito da Administração Pública com recorte racial e das agendas de lutas pela promoção da igualdade racial e combate às diversas facetas do racismo institucional e estrutural, dentro e fora das universidades brasileiras.

⁷ Relatório apresentado pela professora Shirley Aparecida de Miranda “Procedimento de Heteroidentificação: breve relatório do Registro Acadêmico 2019/2”.



3 A EMINÊNCIA PARDA NOS PROCESSOS SELETIVOS RACIAIS

À noite, todos os gatos são pardos.

Karl Marx

Obviamente que apesar do sucesso das políticas de inclusão social para negros e indígenas usando como mecanismos as cotas raciais no setor da educação e nos ingressos nas carreiras dos serviços públicos, não só os problemas das fraudes trouxeram decisões delicadas a que seus realizadores tiveram que se submeter para garantir a efetividade das políticas afirmativas, mas ainda, a própria concepção do elemento pardo elevou a temperatura do tensionamento nestes processos seletivos. Isto porque, ao enfatizar a absoluta soberania da autodeclaração como categoria de alteridade e de afirmação do direito à inviolabilidade e da presunção da inocência, restou um processo complexo quando não há o complemento com demais instrumentos de averiguação étnica, e em certos aspectos impossível, dizer-se fraude nesta declaração que tem fé pública uma vez que a fraude no certame com modalidade de cota racial não se dá, exclusivamente, no conteúdo do que está expresso e escrito pelo pretendente, mas no comportamento mostrado perante a banca/comunidade realizadora da seleção. Recentemente, foram percebidas o crescimento de candidaturas pardas que reivindicam acesso às ações afirmativas cujo pertencimento, à luz do convívio social, se assemelham ao padrão de branquitude, e nessa teia relacional, não apresentam os mesmos sofrimentos raciais que sofrem as populações pretas retintas, e que, portanto, não precisam das políticas afirmativas.

Assim dito, não basta autoproclamar-se pardo para ter acesso direto e automático ao concurso via cotas raciais, pois nem todos os autoproclamados negros apresentam resultados de segregação iguais; alguns pardos apresentam relações bivariadas diferentes. Isso ocorre porque, conforme, Telles e Lim (1998), a discriminação depende mais de como as pessoas são classificadas pelos outros do que da maneira como elas mesmas se enxergam.

Trazemos à baila a questão da morenidade, porque, vencidos os percursos da confirmação da negritude nas seleções por meio das cotas identitárias, restaram dúvidas quanto ao direito do pardo em se beneficiar do instrumento específico, ainda que este marcador esteja agregado na categoria de não brancos, os negros. Mesmo que constem em Leis soberanas e no



aparato jurídico-normativo e, principalmente, sejam descendentes da miscigenação brasileira, cabocla ou mulata (este termo entrou em desuso por causa de seu viés pejorativo), na medida em que há um grupo de pardos mais próximos de características fenotípicas brancas (cor da pele, pelagem e demais traços físicos) que não são atingidos pelo racismo e nem configuram dinâmicas de desigualdades raciais no mundo do trabalho, no transporte público, nas abordagens policiais e nem nas projeções das mídias. Alguns grupos de pardos não carecem, assim, acessar políticas públicas destinadas a reparar o trauma da segregação racial os quais não sofrem.

Como os brancos são maioria entre as pessoas de nível socioeconômico mais elevado e no Brasil há uma forte endogamia de classe, os não brancos que atingem mobilidade social não têm muitas opções que não se casar com brancos. Entre eles, os pardos seriam os mais propensos a fazê-lo, uma vez que o fato de serem vistos como estética e culturalmente mais próximos dos brancos aumenta as suas chances de incorporação a uma elite que impõe a branquitude como padrão. (SCHWARTZMAN, 2007, citada por Daflon; CARVALHAES; JÚNIOR, 2017, p.31).

A partir dessa ponderação feita por Daflon, Carvalhaes e Júnior (2017), ao citarem Schwartzman, os pardos esteticamente e culturalmente identificados como brancos serão lidos nas BHD como pessoas brancas mesmo que haja nos Editais garantias que lhes assegurem participar das etapas seletivas na categoria negro (preto/pardo). Tanto porque que alguns pardos conseguem mobilidade social ao superarem as amarras discriminatórias que a maioria da população negra de pele retinta não conseguiu e nem consegue, quanto porque o trânsito de uma identidade social e racial para outra oferece possibilidade e oportunidades de acordo com o contexto da socialização que o conjunto de pardos possui. Isto é posto assim, porque há uma perspectiva em que as elites tendem a selecionar e a aceitar como seus aqueles com tonalidade de pele idêntica a si, o que Daflon (2017, p.324) observa como uma branquitude adaptativa no Brasil, já que seleciona requisitos físicos e comportamentais para manter intacto o edifício racial brasileiro (DAFLON, 2017.p. 324). Desta forma, o alto índice de reprovação da modalidade racial da UFMG indica uma opção nesta direção, de que nem todo autodeclarado pardo precisa, deve ou carece de usar tal modalidade em eventos de seleção pública. Ainda que conste *de jure* como membro da categoria negro, o elemento pardo é socialmente lido como pessoa que não passa pelas mesmas agruras e sofre discriminação racial que justifica adoção para si de importantíssima ferramenta de luta contra o racismo!

Enfim, o elemento pardo nos processos de políticas afirmativas ainda carece de uma fundamentação e um escurecimento do ponto de vista de quais são suas prerrogativas e quais



filtros lhes imputam os certames destinados aos negros e negras que são as vítimas do preconceito de marca, portanto, socioespacial, que justificam uma linha de adoção de ação afirmativa antirracista na qual tais grupos participam. Outrossim, fora destas políticas afirmativas, na sociedade mesma, a própria sociabilidade já os incorporou, positivamente, como membros frutos da miscigenação brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do ano 2001, o Brasil vem numa trajetória inclusivista histórica que tem moldado as políticas públicas governamentais e que alterou a rota das ações afirmativas que antes eram restritas às populações brancas de matrizes asiáticas e europeias. A partir deste marco temporal, as populações negras e indígenas, e, mais recentemente, pessoas acometidas por deficiências (PcD), quilombolas, pessoas trans, mulheres, refugiados políticos, apátridas e imigrantes foram inseridos neste rol de garantias de direitos, e, oxalá, demais membros das categorias de menos prestígios social e econômico. Hoje, a amostra dos beneficiários das políticas identitárias abrange um leque multifocal e com um raio bem maior daquele imaginado por ativistas do Movimento Negro e legisladores, pois tais políticas não se restringem à educação e tendem a aumentar o espectro de atingimento para consolidar uma rota de solidariedade humana da mais significativa que o País começou a trilhar. Apesar do notório caráter humanitário das ações afirmativas adotadas, ainda podem e vão aparecer tensionamentos – ideológicos, políticos e orçamentários -, que podem pôr em impasses o real alcance destas ações afirmativas numa nação tão miscigenada como a do Brasil.

Como vimos ao longo deste texto, o elemento pardo é um desses novos desafios conceituais postos no debate público que a política governamental deverá se debruçar para aprimorar a inclusão social, e é bom que se diga que jamais tivemos a pretensão de abarcar em totalidade ou esgotar um debate racial complexo e apaixonante, cuja abordagem precisará de mais escritas e mais pesquisas de qualidade para ir fomentando uma opinião pública que possa pensar a nação brasileira que não deixou de ser violenta devido às novas políticas públicas afirmativas adotadas. Mas, que é possível inferir que as cotas raciais vão dar aos sujeitos, não só a categoria de pertencimento de direitos, mas a própria condição de melhorar a luta contra a violência e o racismo no momento em que a educação liberta e emancipa!

Contudo, superar a problemática das fraudes nos processos seletivos através das bancas de verificação étnico-racial é uma forma de garantir que tais instrumentos sejam



realmente destinados a quem precisa. Aí sim, a trilha societária estará sendo orientada para construir um Brasil alegre, negro, progressista e humanitário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Rita. Inclusão mais justa: Banca de verificação e comissão complementar à autodeclaração aperfeiçoam política de cotas na UFMG. **Boletim**. Nº2047. Ano 45.18 fev.2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2047/inclusao-mais-justa>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. **A Escolarização de Crianças Negras Paulistas (1920-1940)**. 2013. 202f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BASTOS. Maria Helena Camara. A Educação dos Escravos e Libertos no Brasil: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (séculos XVI a XIX). **Cadernos da História da Educação**. v.15, n.2, p.743-768 N.2 Disponível em: http://sfbct.unimc.it/it/documentihome/materialinews/dispensa4_bastos. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 528, de 28 de junho de 1890**. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. **Coleção de Leis do Brasil-1890**, p.1424, v.1, fasc.V. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Brasil-1854**, p.1424, v.1, fasc.V. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-.DECRETO%20N%C2%BA%201.331%20DA%20DE%2017%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201854,secundario%20do%20Municipio%20da%20C%C3%B4rte.&text=Palacio%20do%20Rio%20de%20Janeiro,da%20Independencia%20e%20do%20Imperio>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 01 jun. 2019.



BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Patrimônio - Revista Eletrônica do IPHAN**, [on line]. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=214>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DAFLON, Verônica Toste; CARVALHAES, Flávio; JÚNIOR, João Feres. Sentindo na Pele: Percepções de Discriminação Cotidiana de Pretos e Pardos no Brasil. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 60, n.2, p.292-330, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v60n2/0011-5258-dados-60-2-0293.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DAVIS, Angela. **A Liberdade é uma luta constante.** Organização de Frank Barat: tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018. 144 p.

DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (orgs.) **Heteroidentificação e Cotas Raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos.** Canoas, RS: IFRS campus Canoas, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição.** São Paulo: SENAC, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.39, Set./Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008. Acesso em: 22 jun. 2019.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** Companhia das Letras, 2000.

MAESTRI, Mario. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). **Histórias e Memória da Educação no Brasil.** Vol. I - séculos XVI a XVIII. Petrópolis, RJ: Cortez, 2004. p.192-209.

MATOSSO, Katia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Temáticas**, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e Cor-de-pele na Bahia - o acesso à educação de negros e mestiços**, 2007, p.1-12. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0601.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019



MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. As Duas Pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5029/art10_28.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Procedimento de Heteroidentificação**: breve relatório do Registro Acadêmico 2019/2.2019.[S.l.: s.n.].

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e Comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber(Org). **Heteroidentificação e Cotas Raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas, RS: IRFS Campus Canoas, 2018.p.11-30.

RIGUEIRA JR, Itamar. **Candidatos às cotas raciais passarão por comissão complementar à autodeclaração**. 8 de julho de 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/candidatos-a-vagas-pelas-cotas-raciais-passarao-por-comissao-complementar-a-autodeclaracao>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. Historical roots of the "whitening" of Brazil. Translated by Lawrence Hallewell. **Latin American Perspectives**, Issue 122, vl. 29, n.1,p.62, January 2002, p 62. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3185072?read-now=1&refreqid=excelsior%3A9036b68ec2c9bd66d21657e9471b260f&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 27 jul. 2019.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.4, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277761942_A_escola_de_Pretextato_dos_Passos_e_Silva_questoes_a_respeito_das_praticas_de_escolarizacao_no_mundo_escravista. Acesso em: 03 jul. 2020.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2.ed. 1963, Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

TELLES, Edward; LIM, Nelson. (1998), “Does it Matter Who Answers the Race Question? Racial Classification and Income Inequality in Brazil”. **Demography**, v.5, n. 4, p.465-474. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.2307/3004014>. Acesso em: 27 jul. 2019.

UNIÃO DE NEGRAS E NEGROS PELA IGUALDADE. **Ofício**. 11 de outubro de 2017. [s.n.].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Editais Complementares ao Edital do Processo Seletivo para acesso aos cursos presenciais de graduação da Ufmg em 2019 pelos candidatos selecionados por meio do SISU com base no resultado do ENEM**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2018/12/Editais-complementares-Sisu-UFMG-2019.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Sistema de Seleção Unificada 2020**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2019/12/Edital-Sisu-UFMG-2020.pdf>. Acesso em 19 dez.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Números dos Processos de Heteroidentificação Étnico-Racial na UFOP**. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/reitoria/ufop-e-politicas-de-acao-afirmativa>. Acesso em 17mar.2021.

Enviado em:18/07/2020
Aprovado em:18/02/2021



UM OUTRO OLHAR SOBRE A REPRESSÃO SOFRIDA PELOS CALUNDUS NO NORDESTE E SUDESTE DO BRASIL: SÉCULOS XVI A XVIII

ANOTHER LOOK AT THE REPRESSION SUFFERED BY CALUNDUS IN THE NORTHEAST AND SOUTHEAST BRAZIL: 16TH TO 18TH CENTURIES

Andreza Silva Prado¹

RESUMO

O presente artigo objetiva abordar os prognósticos das práticas religiosas de origem africana no Brasil, com ênfase no período dos séculos XVI a XVIII, analisando por meio de uma metodologia explicativa no qual o uso de algumas fontes documentais e bibliográficas do citado período conduzirão a elucidação dos aspectos das experiências religiosas dos povos escravizados nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil. , Explanaremos aqui a repressão sofrida pelos africanos ao chegarem ao Brasil, a necessidade destes povos de recorrerem ao sincretismo religioso para manterem vivas os seus ritos sagrados, lançando então os olhares para os ritos religiosos que no Período Colonial ficaram conhecidos como “calundus”, bem como demonstraremos, seguindo o método exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica, justificativas de que os Calundus, em um primeiro momento, não foram tão perseguidos pelas autoridades cristãs, levando-se em conta o fato de eles terem uma certa aceitação e demanda por parte da população branca e alguns de seus praticantes conseguirem se estabelecerem financeiramente com suas práticas religiosas. Por fim, busca-se compreender as razões pelas quais estas práticas passaram a ser reprimidas pela Igreja, lançando um novo olhar para a repressão aos Calundus, percebendo que estes não foram perseguidos por se ocultarem, mas por tornarem-se evidentes aos olhos da Igreja. A relevância das análises mais detalhadas das origens das religiões de matrizes africanas justifica-se pela importância da possibilidade de um resgate histórico de identidades, dignidades e humanidades roubadas pelos colonizadores, os quais negavam a alteridade africana através dos seus preceitos e do seu exercício do que teoricamente é chamado de “colonialidade do poder” e “encobrimento do outro” a fim de compreender a cultura brasileira em seus diversos aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Calundu. Intolerância. Período Colonial.

ABSTRACT

This article aims to address the prognoses of religious practices of African origin in Brazil, with an emphasis on the period from the 16th to the 18th centuries, analyzing through an explanatory methodology in which the use of some documentary and bibliographic sources from the aforementioned period will lead to the elucidation of aspects of the religious experiences of enslaved peoples in the Southeast and Northeast regions of Brazil. We will explain here the repression suffered by Africans when they arrived in Brazil, the need of these peoples to resort to religious syncretism to keep their sacred rites alive, then looking at the religious rites that in the Colonial Period became known as “calundus”, as well how we will demonstrate, following the exploratory method, through a bibliographic research, justifications that the Calundus, at first, were not so persecuted by the Christian authorities, taking into account the fact that they have a certain acceptance and demand for part of the white population and some of its practitioners are able to establish themselves financially with their religious practices. Finally, we seek to understand the reasons why these practices started to be repressed by the Church, taking a new look at the repression of the Calundus, realizing that they were not persecuted for hiding, but for becoming evident in the eyes of the Church. The relevance of more detailed analysis of the origins of African-based religions is justified by the importance of the possibility of a historical rescue of identities, dignities and humanities stolen by the colonizers, who denied African alterity through its precepts and the exercise of what theoretically it is called “coloniality of power” and “cover-up of the other” in order to understand Brazilian culture in its various aspects.

¹ Graduada em História (Licenciatura plena) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, BA, Brasil / E-mail: andrezapradohist@gmail.com.

KEYWORDS: Calundu. Intolerance. Colonial period.

1 INTRODUÇÃO

Em um passado remoto da história colonial do Brasil, as religiões de matrizes africanas, como Candomblé, Umbanda, Batuque do Sul, Xangô (para ilustrar alguns destes cultos), tiveram uma origem em comum: os Calundus, sempre no plural, levando-se em conta o fato de “Calundu” ser uma expressão genérica usada para caracterizar qualquer prática religiosa realizada pelos negros até o século XVIII.

Em fins do século XVI, as paredes das senzalas testemunharam o nascimento da primeira manifestação religiosa de origem africana no Brasil. Envoltos ao sincretismo religioso, principal forma de o povo preto escravizado manter vivas as suas crenças e tradições religiosas, nasceram os chamados Calundus.

No contexto no qual o Brasil estava inserido, a religião Cristã regia, de maneira massiva, todos os segmentos da sociedade colonial, tanto no âmbito público (cerimônias sacras) quanto no privado (atos de piedade e comunicação com Deus) (MOTT, 1997, p. 156).

A escravidão, respaldada pelo Cristianismo, era assídua em promover o “encobrimento do outro” (DUSSEL, 1993), ou seja, a negação de todo e qualquer aspecto de civilizações e culturas dos povos subjulgados através da imposição de uma nova visão de mundo, retirando, dos povos dominados, sua essência, liberdade, autonomia e identidade. Com isso, “a religião cristã incorporou completamente os ameríndios – e posteriormente, os africanos escravizados – a sua nova realidade” (LOUZADA, 2011, p. 24).

Tal subordinação, e consequente hierarquização social e cultural dos povos africanos pelos europeus, deu-se, segundo Mignolo (2003, p. 23) graças à premissa teórica da colonialidade do poder. Na visão do autor “colonialidade do poder pressupõe a diferença colonial como sua condição de possibilidade e como aquilo que legitima a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos”.

Diante desse fato, a existência de práticas religiosas africanas em um período no qual o Cristianismo era tão marcante nos dá margem a pensar que os praticantes dos Calundus foram duramente perseguidos pela Igreja, e, de certo modo, foram, pois o poder eclesiástico via qualquer crença não-cristã como “pagã”, “feitiçaria” e “culto ao demônio”.

No entanto, o senso comum, talvez diante do fato de o escravismo consistir em um regime de extrema opressão e por isso, tais práticas religiosas de origem africana foram massivamente oprimidas, ignora e oculta o fato de os Calundus do Período Colonial não terem sido tão assiduamente perseguidos assim em um primeiro momento, desfrutando de certa autonomia para exercer seus ritos até o momento no qual, atraindo notável clientela branca e colocando em xeque o poder de cura atribuído à Igreja Católica, tornaram-se muito visíveis no âmbito da sociedade colonial, não podendo escapar da perseguição das autoridades inquisitoriais (SANTOS, 2008). Desse modo, os calundus foram duramente perseguidos, não por se esconderem, mas por se colocarem a luz da sociedade, pois os calunduzeiros eram cada vez mais requisitados.

Diante da existência do pouco conhecimento acerca das práticas religiosas de matriz africana no período colonial, o presente trabalho tem como principal objetivo descrever as origens das práticas religiosas chamadas genericamente de “Calundus”, estabelecendo um breve histórico destas no Período Colonial do Brasil, mais especificamente entre os séculos XVI e XVIII. Nesse trajeto, pretendo apresentar, de maneira sucinta, um breve histórico da diáspora africana para o Brasil, sobretudo os Bantus, não deixando de citar os processos sincréticos pelos quais os africanos escravizados conseguiram manter vivo o seu sagrado. Ao final, tento demonstrar, através de um estudo bibliográfico, tendo como suporte algumas documentações do referido período, evidências que justificam o fato de essas práticas religiosas, em seus primeiros anos, não terem sido reprimidas com tanta assiduidade pela Igreja, além de trazer à luz o porquê de os Calundus atraírem os olhares eclesiásticos, culminando em sua perseguição massiva e ocasionando a perda do sentido original da palavra “Calundu”.

Os estudos mais detalhados das origens das religiões de matrizes africanas são de suma importância para promover o resgate histórico de identidades, dignidades e, principalmente, humanidades roubadas, tornando possível a compreensão da cultura brasileira em seus diversos aspectos, além de, como citado por Silveira (2005, p. 18), revelar de maneira mais elucidativa “muito de nossas crenças e preconceitos”.

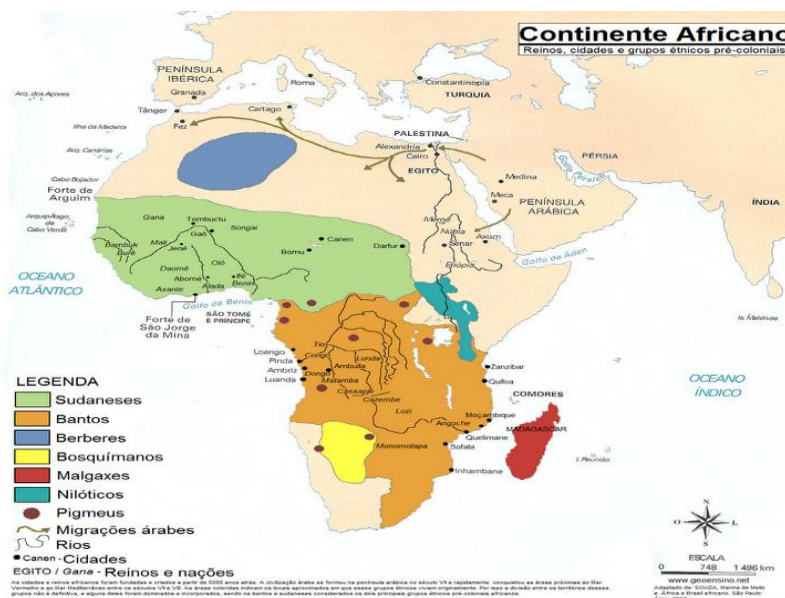
2 BREVE HISTÓRICO: DIÁSPORA AFRICANA E OS BANTUS NO BRASIL

O século XV deu início a uma das maiores migrações forçadas da História, a Diáspora Africana. Milhões de africanos foram retirados de suas terras para serem vendidos na condição de escravos em países da Europa. No século seguinte, o Brasil seria o destino de milhões de

africanos, sendo este o país que recebeu o maior número de pessoas advindas da África. Segundo um banco de dados, criado pela Universidade de Emory (Atlanta, Estados Unidos), chamado *Slave Voyages*², mais de 5 milhões de africanos escravizados chegaram ao litoral brasileiro.

Do final do século XVI até fins do século XVIII, os povos de origem Bantu foram os que chegaram ao Brasil em maior quantidade. Os Bantus, durante o Período Colonial, ocupavam também a maior parte do continente africano, referente ao território localizado ao sul da linha do Equador, como podemos conferir na Figura 1.

Figura 1: Região ocupada pela etnia Bantu, identificada pela cor laranja



Fonte: Sambajambo (2013).

Quando chegavam ao Brasil, os africanos eram submetidos à cultura e à religião lusitana, personificadas, sobretudo, pela catequização católica, momento em que eram batizados e passavam a ser chamados por nomes cristãos, além de serem proibidos de cultuar seus deuses e promoverem seus ritos sagrados.

[...] os negros introduzidos no Brasil pertenciam a civilizações diferentes e provinham das mais variadas regiões de África, com maior destaque para o povo bantu da África Austral. Porém, suas religiões, quaisquer que fossem, estavam ligadas a certas formas

² Disponível em: <https://slavevoyages.org/assessment/estimates>.

de família ou de organização clânica, a meios biogeográficos especiais [...], a estruturas aldeãs e comunitárias. O tráfico negreiro violou tudo isso. Os escravizados foram obrigados a se incorporar a um novo tipo de sociedade, com formas de ser e estar ocidentais. (COSSA, 2019, p. 99).

Mesmo com a imposição da religião católica, os africanos escravizados empenharam-se em manter as práticas das suas crenças e tradições religiosas e culturais por meio do sincretismo religioso, relacionando os santos católicos com os seus orixás. O sincretismo se deu também com as divindades indígenas.

[...] o sincretismo indígena-africano se dá por meio da criação dos Quilombos, onde os índios e africanos passaram a trocar suas tradições sobre a natureza e o culto a seus Deuses e Orixás. Com efeito, o culto aos caboclos foram incorporados pelos africanos de origem bantu em alguns de seus cultos no Brasil, fato que propiciou o aparecimento dos candomblés de angola-caboclos, surgem [também] outras formas de sincretismo em solo brasileiro: o Tambor de Mina, a Jurema, o Congado. (SANTOS, 2017, p. 1).

Envoltas a tal sincretismo, as paredes das senzalas testemunharam o nascimento da primeira manifestação sincrética da religiosidade banto-católica (ou afro-brasileira) no Brasil, os chamados “Calundus”.

Reis (2005, p. 18) afirma que “Calundu” era uma expressão utilizada “para definir a prática religiosa africana em geral”. O termo era associado à palavra “quilundu”, de origem *bantu*, que significa a possessão de uma pessoa por uma entidade ou espírito (SWEET, 2007). Desse modo, as cerimônias de Calundu eram regadas a canto, dança e batuque, além do cozimento de determinadas ervas. Os batuques, a dança e o canto eram essenciais na realização dos cultos, pois esses elementos eram responsáveis por levarem os participantes, sobretudo o “médium”, a um estado de transe e êxtase, podendo culminar até em um desmaio. Era durante esse estado de transe seguido de desmaio que o médium fazia uma viagem a sua terra natal, a África, trazendo de lá todas as respostas das perguntas feitas pelos participantes do culto, além de adquirir o poder de cura de doenças, quando finalmente recobrava a consciência.

Em suma, o esquema recorrente era baseado nos seguintes passos: invocação (com o auxílio dos cantos e toques de instrumentos executados pelos auxiliares do oficiante), possessão do oficiante (seguida de oferendas de comidas e bebidas ao espírito incorporado), adivinhação (dos males físicos ou espirituais que afligiam os presentes) e cura (prometida por meio da ingestão de preparos de ervas e raízes) [...]. Nos casos de calundus em que eram sacrificados animais, o sangue era usado durante a invocação e a carne era utilizada como oferenda aos antepassados. (DAIBERT JR., 2015, p. 19).

Ao tratar sobre os sincretismos relacionados aos Calundus, Mello e Souza (2002) afirma que essa manifestação religiosa é uma verdadeira constelação, fazendo uma clara alusão à mistura de crenças as quais culminaram no surgimento dessa manifestação religiosa:

Calundu, quando muito, pode ser uma bela constelação do mundo banto, agregando práticas, ritos e rituais que ora se aproximam de um modelo, ora se afastam dele, perdendo-se numa nebulosa difícil de destrinchar, mais fácil, talvez, de cantar, dançar ou acreditar. (MELLO E SOUZA, 2002, p. 319).

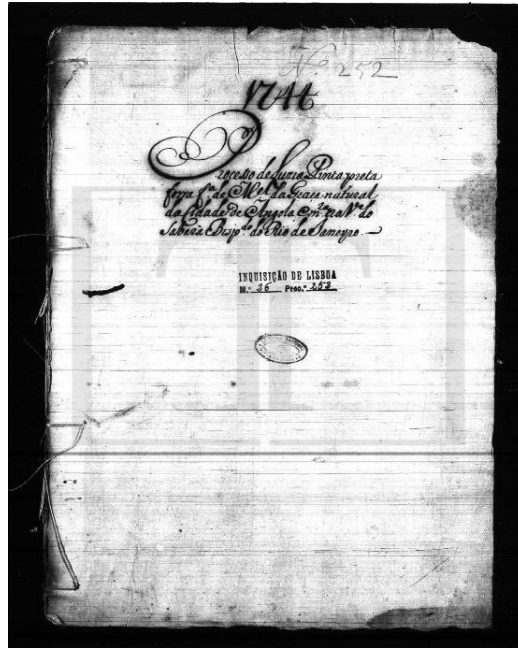
3 PRIMEIROS REGISTROS

Verger (1981 *apud*. SANTOS, 2008, p. 1) reitera que os primeiros registros de cultos afros em território brasileiro são de 1680. Tal afirmação é respaldada pelos escritos advindos do Tribunal do Santo Ofício de Portugal, “sinalizando que as práticas religiosas de matriz africana foram descritas, em sua maior parte, por seus perseguidores”. Sobre esse ponto, Santos (2008, p. 2) explana a seguinte ideia:

Além da história oral, os registros sobre a religiosidade dos negros africanos e de seus descendentes no Brasil são constituídos basicamente de duas fontes: os registros policiais e as notícias de jornal. Diferente das outras religiões, como o Cristianismo, onde parte da História foi escrita por líderes religiosos, adeptos fervorosos, intelectuais convertidos ou recém-convertidos, como é o caso dos cristãos novos nos trópicos, a história das religiões afro-brasileiras foi escrita em grande parte por seus perseguidores. Isso explica o grande volume de informações incompletas, distorcidas e/ou equivocadas.

O registro mais importante dos Calundus advindo do Tribunal do Santo Ofício é o processo inquisitorial da calunduzeira angolana Luzia Pinta. Ela tinha uma vasta clientela na cidade de Sabará/MG, onde atendeu a população por 20 anos (1720 a 1740), tornando-se muito bem-sucedida naquela região. Composto por 87 folhas manuscritas, o processo inquisitorial de Luzia Pinta foi registrado sob o número 252, maço 26, e foi produzido entre 1739 e 1744 (DAIBERT JÚNIOR, 2012). Esse manuscrito é de suma importância para os estudos das práticas religiosas de matriz africana no Brasil, pois, nas páginas deste processo, estão contidas “descrições detalhadíssimas de um rito complexo, sem dúvida aparentado às religiões afro-brasileiras de hoje [...]” (MELLO E SOUZA, 2002, p. 319).

Figura 2: Primeira página digitalizada do processo inquisitorial de Luzia Pinta



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo Online (1744).

Outra fonte comprobatória da existência das práticas de calundus no Brasil Colonial são textos literários de autores como Gregório de Matos, o Boca do Inferno, tido como um dos maiores poetas do período colonial. Em um de seus poemas, datado de fins do século XVI, há uma explícita referência aos Calundus:

Que de quilombos que tenho com mestres superlativos, nos quais se ensinam de noite os calundus, e feitiços. Com devoção os freqüentam mil sujeitos femininos, e também muitos barbados, que se presam de narcisos [...]. O que sei, é, que em tais danças Satanás anda metido, [...]. Não há mulher desprezada, galã desfavorecido, que deixe de ir ao quilombo dançar o seu bocadinho. E gastam pelas patacas com os mestres do cachimbo [...]. E quando vão confessar-se, encobrem aos Padres isto, porque o têm por passatempo, por costume, ou por estilo. (MATTOS, p. 82 *apud* PEIXOTO, 1930, p. 183).

O padre e escritor luso brasileiro Nuno Marques Pereira foi o responsável por relatar em seu livro de 1731, “Compendio narrativo do peregrino da América”, a primeira descrição de um calundu ao ser questionado por seu pelo seu anfitrião sobre como passara a noite, pergunta à qual o peregrino responde:

Bem de agasalho, porém desvelado; porque não pude dormir toda a noite. Aqui, acudiu ele logo, perguntando-me que causa tivera. Respondi-lhe que fora procedido do estrondo dos tabaques, pandeiros, botijas e castanhetas, com tão horrendos alaridos, que se me representou a confusão do Inferno. E para mim, me disse o

morador, [...] se eu soubera que havíeis de ter este desvelo, mandaria que esta noite não tocassem os pretos seus calundus. Agora entra o meu reparo (lhe disse eu). Pois, Senhor, que coisa é calundus? São uns folguedos, ou adivinhações (me disse o morador), dizem estes pretos que costumam fazer nas suas terras, e quando se acham juntos, também usam deles cá, para saberem várias coisas, como as doenças de que procedem, e para adivinharem algumas coisas perdidas; e [...] para terem ventura em suas caçadas, e lavouras; e para outras muitas coisas. (PEREIRA, 1939, p. 115)

A esses registros, podemos acrescentar uma aquarela sob o título de “Nergetanz” do pintor naturalista alemão Zacharias Wagener. Wagener, que viveu de 1634 a 1641, em Pernambuco, quando ocupado pelos holandeses. Seus pinceis registraram a “primeira cena de ritual negro-africano fixada ao vivo no Brasil” (TINHORÃO, 2000, p. 57). Provavelmente a pintura é do ano de 1641, ano no qual Zacharias Wagener retornou à Europa.

Na pintura (Figura 3), podemos observar uma das pessoas retratadas usando um cocar (elemento indígena), denotando que os africanos retratados, provavelmente, são da etnia Bantu, pois os calundus praticados por africanos desta etnia utilizaram elementos indígenas e católicos em seus sincretismos, enquanto os calundus de origem Jeje sincretizou apenas com elementos do Catolicismo (SANTOS, 2008). Sobre a cena presenciada, Wagener (1641, p. 01 *apud* FERRÃO; SOARES *et al.*, 1997, p. 193) fez o seguinte comentário:

Quando os escravos têm executado por semanas inteiras sua penosa tarefa, lhes é permitido festejar o domingo como desejam; estes, em grande número, em certos lugares e com toda sorte de tambores e pífaros, dançam de manhã até a noite, todos de forma desordenada entre si [...]; enquanto isso, os restantes bebem uma bebida forte e preparada com açúcar, a que chamam garapa; consomem o dia santo em um perpétuo dançar, ao ponto de muitas vezes não se reconhecerem, tão imundos que ficam.

Figura 3: “Nergetanz”, por Zacharias Wagener



Fonte: Ferrão & Soares (1997).



4 LIBERDADE VIGIADA: OS CALUNDUS ALÉM DAS SENZALAS

O escravismo consistia em um regime de opressão no qual os africanos eram desumanizados por completo. Estes eram trazidos à força para serem escravizados no Brasil, uma vez que eles eram vistos pelos europeus como seres sem alma, além de adoradores do demônio. Por essa razão, deveriam ser submetidos a cristianização. Diante do fato de o Cristianismo ter o propósito de converter as pessoas e de atribuir tudo o que é diferente da sociedade branca e cristã ao demônio, ao chegarem no Brasil, os africanos eram batizados e recebiam nomes cristãos, tendo, desse modo, as suas identidades roubadas pelo processo de aculturação imposto pelos portugueses.

O sincretismo religioso foi, então, a arma do povo preto para manter vivas as suas crenças e cultura, ao possibilitar o surgimento da primeira manifestação religiosa de raiz africana no Brasil, os Calundus, ao qual viria a originar todas as outras religiões de matriz africana existentes hoje.

Diante de um ambiente aparentemente tão hostil para a disseminação de crenças e ritos religiosos não cristãos, a ideia calcada no senso comum de que os Calundus foram severamente perseguidos ficou em nosso imaginário. No entanto, ao nos debruçarmos sobre as produções bibliográficas acerca dos calundus, percebemos que estes não foram tão perseguidos assiduamente, levando-se em consideração o fato de seus praticantes terem tido uma certa aceitação por parte da população branca, levando muitos deles a conseguirem, inclusive, angariarem recursos financeiros com suas práticas religiosas. Como sugere Silveira (2005, p. 19), “se a política tirânica parece ter predominado nos períodos de crise, em grande parte do tempo foi a política moderada que predominou”.

Ainda segundo Silveira (2005, p. 18), “há cerca de vinte anos uma imensa massa de informações a respeito do ‘calundu colonial’ começou a ser revelada por historiadores e antropólogos brasileiros”. Diante desses estudos, sujeitos dos Calundus, até então ocultos na cena historiográfica, começaram a surgir, a exemplo do

Congolês Domingos Umbata, que em 1646 foi flagrado pelos visitantes da Santa Inquisição em Ilhéus, a já citada Luzia Pinta, a angolana Branca, ativa desde os primeiros anos do século XVIII na cidade de Rio Real, na Bahia. (SANTOS, 2008, p. 3).

No entanto “até o presente momento, a historiografia não esclareceu de modo satisfatório quais eram as características e os preceitos gerais dessa tradição africana banto disponíveis a Luzia Pinta e a outros praticantes do calundu” (DAIBERT JR., 2015, p. 10).

Os praticantes dos Calundus não tinham um templo religioso propriamente dito, eles reuniam-se em diversos locais, como em casas dos adeptos. No entanto, tal fato não impedia os Calundus de serem uma organização religiosa, indo além de serem simples cultos domésticos, pois estes possuíam um calendário de festas, iniciavam um número considerável de fiéis e seus cultos eram frequentados por pessoas das mais diferentes classes sociais.

Com seus poderes de adivinhação e de cura com o uso do conhecimento acerca das propriedades medicinais das plantas, os calunduzeiros eram muito requisitados pela população, sendo procurados, inclusive, por pessoas brancas e da elite.

O sacerdote principal tinha condições de ganhar a vida com o atendimento individual e se tornar financeiramente independente ao prestar à população serviços essenciais aos quais o Estado colonial não assegurava satisfatoriamente. (SILVEIRA, 2005, p. 20).

Mott (2010, p. 33) elucida o seguinte:

A desvolutura dos calundus e feitiços prova, malgrado a condenação e vigilância do poder eclesiástico, que podia mandar açoitar e degredar os feiticieiros, nem por isso conseguia erradicar os rituais africanos e ameríndios do seio da população. Constatando a popularidade dos feitiços entre os cristãos da Bahia, o zeloso dominicano Frei Alberto de Santo Tomás não se cansava de exortar, tanto no confessionário, quanto nos sermões, “a que as pessoas evitassem os negros que tinham trato com o demônio e que procurassem os exorcismos da Igreja, por ser remédio mais seguro e eficaz”. Sempre preocupado em desviar os fiéis dos embustes do Diabo e da falácia dos feiticieiros, o dominicano lisboeta passou a adotar certas cerimônias e rituais que competiam [...] às práticas costumeiras dos mandingueiros e calunduzeiros.

Diante de tal fato, percebemos que, no âmbito do meio social da colônia, não havia uma perseguição massiva em relação aos calundus. Muito pelo contrário, havia até um certo reconhecimento em relação a essas práticas. Surpreendentemente, este reconhecimento partia até mesmo dos religiosos cristãos, porque “diversos são os padres e frades acusados ao Tribunal da Inquisição de Portugal de terem encaminhado seus fregueses aos calunduzeiros, reconhecendo a melhor eficácia dos negros no alívio de certas doenças físicas ou emocionais” (MOTT, 1997, p. 193). Sobre tal fato, Mello e Souza (1986, p. 263) ratifica: “quando percebia que seus exorcismos não surtiriam efeito, Frei Luís recomendava que se procurassem negros calundureiros”.

Em meio a esse contexto, os cultos de Calundus não eram acontecimentos submersos socialmente. Os calundus funcionavam normalmente no Brasil até o século XVII. A massiva parte da população sabia como se davam os rituais e frequentavam-nos, quebrando o mito de que os cultos afros eram restritos somente aos negros, embora certos aspectos dos ritos do Calundu calcados à magia e à incorporação de espíritos fossem combatidos pela Igreja, em razão de ela considerar tais aspectos como malignos e ligados ao demônio. Na mentalidade da época, tais coisas eram tidas como “de negros”, daí surgindo então a expressão “magia negra”, ainda assim:

Apesar de a hierarquia católica ter se oposto rigorosamente [...] a todas as religiões não cristãs, rebaixando-as à condição de idolatria, superstição e feitiçaria, na prática, muitas vezes, outra era a realidade [...] No Nordeste, nas Minas e no resto da Colônia, são frequentes as denúncias contra homens e mulheres que recorriam aos feiticeiros e feitiçeras em especial quando os exorcismos da Igreja e os remédios de botica não surtiam efeito na cura da variegada gama de doenças. [...] Não deixa de ser surpreendente que, numa pequena vizinhança da zona rural, mais de uma centena de cristãos praticassem tão abertamente toda gama de bênçãos proibidas, pelas quais poderiam ser punidos com castigos tão graves [...] (MOTT, 1997, p. 192-193 e 195).

Doenças, como tuberculose, varíola, lepra e até mesmo distúrbios mentais e espirituais, além dos males corriqueiros ocorridos entre os habitantes da colônia, eram prontamente curadas pelos calunduzeiros através da fitoterapia (aplicações de plantas na cura das doenças). Em seu artigo “Do Calundu ao Candomblé”, Silveira (2005) cita um curioso caso ocorrido na cidade de Rio Real, interior da Bahia, registrado pelo tribunal do Santo Ofício:

Um rico senhor empresário pagou uma grande quantia por suas escravas adeptas do Calundu que “praticavam vários tipos de cura”. Com elas, o empresário montou uma espécie de clínica onde eram exercidas as mais variadas espécies de curas, dividindo com as duas negras absolutamente todos os lucros. [...] Desses registros, surgiram notícias de curandeiros e adivinhadores sendo recebidos em monastérios, nos meios ricos, onde eram bem pagos, e até agraciados pelo rei de Portugal por bons serviços prestados. A eficiência dos saberes africanos era pública e notória. (SILVEIRA, 2005, p. 21).

Luzia Pinta, durante 20 anos, atuou fazendo adivinhações e curando pessoas na cidade mineira de Sabará. Por esse motivo, conquistou muita simpatia e prestígio entre a maioria da população local. Lançando os olhares para o caso específico da angolana, fica fácil perceber que, por ter uma aceitação por boa parte da população (dentre a qual estavam negros cativos e libertos, portugueses e brasileiros brancos), os calunduzeiros conseguiam ter uma condição financeira estável, sendo-lhes permitido até mesmo a adquirir bens:



Esses rituais eram presididos pela própria Luzia, acompanhada por três auxiliares, duas “negras angola” e um escravo de origem desconhecida. É curioso notar que seus ajudantes eram todos escravos de sua propriedade, o qual revela a capacidade de certo acúmulo de recursos financeiros, gerados talvez da prestação de seus serviços religiosos [...]. No caso de Luzia, não há indícios de enriquecimento ou formação de grande fortuna. No entanto, parte de seu sustento financeiro após a conquista da alforria vinha dos serviços religiosos que ela passou a oferecer em Sabará. (DAIBERT JR, 2012, p. 5).

Algo notável no processo inquisitorial de Luzia Pinta é o fato de seu discurso de defesa conter “uma mímica da ‘religião do colonizador’, representação construída na relação deslizante que assume a condição simultânea de semelhança e ameaça” (DAIBERT JR., 2012, p. 13). Em um momento de seu depoimento ao Santo Ofício, antes de ser submetida à sessão de tortura, Luzia alegou que suas práticas eram advindas de Deus, e não do Diabo:

Por que nas ocasiões nas quais se fazem as ditas curas, sempre se pedem aos enfermos duas oitavas de ouro, as quais se mandam dizer missas repartidas, a metade para Santo Antônio e a metade para São Gonçalo e por intervenção destes santos é que se fazem as ditas curas. (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, 1744, processo 252).

Referente aos testemunhos existentes contra Luzia Pinta, estes demonstram que a calundzeira possuía clientes brancos e da elite. Alguns exemplos foram os de:

Domingos Pinto, que a procurara para descobrir o paradeiro de uma quantia de ouro perdida, era assistente na casa de Antônio Pereira de Freitas, e é possível que ele tenha ido à calundzeira a pedido do patrão. [...] Outro de seus clientes, Antônio Leite Guimarães, era negociante. O Doutor Baltazar de Moraes, que também se tratara com ela, não devia ser homem despossuído, a julgar pelo título de doutor que ostentava. [...] Como se vê, Luzia Pinta contava com clientes ilustres. (MARCUSI, 2015, p. 65).

Toda essa visibilidade, a conquista da clientela branca e cristã, o êxito em seus rituais de cura e adivinhação e o reconhecimento concebidos aos Calundus culminaram na sua perseguição pelas autoridades eclesiásticas, pois a existência de métodos de cura e adivinhação tão eficientes como eram os dos Calundus colocavam o monopólio de cura atribuído à igreja e até à medicina oficial em questionamento. A isso, unia-se o fato de os sacerdotes e adeptos do calundu não fazerem questão de serem seitas secretas, pois o seu objetivo era tornarem-se instituições públicas religiosas reconhecidas e com liberdade para exercerem sua fé. Em reação a essas pretensões, a Igreja aumentou a intensidade e a frequência de suas perseguições, pois jamais permitiria uma organização africana se tornar pública e central, podendo deixar a Igreja Católica em segundo plano.

Diante das circunstâncias, a partir do fim do século XVIII, tanto a perseguição religiosa quanto a policial contribuíram para o verdadeiro sentido de “Calundu” se perder. O termo Calundu caiu, então, na coloquialidade da linguagem dos brasileiros, adquirindo outros sentidos (mau humor, irritação, birra e amuo), porém não significou o fim da resistência negra em manter seu sagrado vivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idoneidade de renovar-se característica dos adeptos das religiões de matrizes africanas no contexto de escravidão, fazendo o uso de sincretismos, reinterpretando, assim, signos e divindades, possibilitou, mesmo com a perda do sentido original do termo “Calundu” decorrente das massivas perseguições com o intuito de exterminar as práticas religiosas do povo preto, a resistência do desejo deles de continuar a seguir suas crenças e sua cultura.

Para além disso, Nogueira, (2019) assinala que a manutenção das crenças de matriz africana só foi possível graças ao fato de tais religiões terem um caráter abrangedor e dinâmico em relação ao espaço-tempo. Nas palavras do autor “suas/seus adeptas/os absorvem e reinterpretam para seu contexto elementos externos, sempre que viam sentido [e necessidade] nisso” (NOGUEIRA, 2019, p. 89).

Os adeptos do calundu acolheram nuances do universo católico em seus ritos e assim, em consonância com Daibert, compreende-se que o fato de os Bantos no Brasil terem aderido ao cristianismo não significava o abandono das tradições religiosas africanas, mas sim uma renovação da religião dos bantos, “em um processo lento que abrigava tanto a permanência de princípios gerais quanto a incorporação de alterações dentro de uma estrutura básica recorrente” (2015, p. 23).

Diante do exposto no presente artigo, concluímos que os Calundus não se extinguíram, eles se transformaram, originando o Candomblé e, posteriormente, outras religiões de matrizes africanas. A resistência diante da imposição do catolicismo e da tirania colonial permitiu à fé que atravessou o oceano continuar viva, contribuindo significativamente para a permanência do sagrado do povo preto ao longo dos séculos, ainda que através de lutas árduas contra um sistema racista no qual a nossa sociedade está estruturada até hoje.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO. **Inquirição de Lisboa**. Processo n. 252, m. 26, 87 fls, 1744. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=2300124>. Acesso em 04 jul. 2020.

COSSA, Dulcídio M. Albuquerque. Religiões Tradicionais Africanas e a Flexibilidade do Sagrado Africano em Bastide: Das trajetórias ao encantamento. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 11, n. 28, p. 90-108, mar./maio, 2019.

DAIBERT JR., Robert. A religião dos Bantos: Novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 7-25, jan./jun., 2015.

DAIBERT JR., Robert. Luzia Pinta: Experiências religiosas centro-africanas e inquirição no século XVIII. **Revista Religare**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 3-16, mar., 2012.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro**: A origem do “mito da modernidade”. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERRÃO, Cristina; SOARES, José Paulo Monteiro *et. al.* (orgs.). **Brasil holandês**: O "Thierbuch" e a "Autobiografia" de Zacharias Wagener. Rio de Janeiro: Editora Index, 1997.

LOUZADA, Natália do Carmo. **Recriando Áfricas**: Subalternidade e identidade africana no Candomblé de Ketu. 2011. 401 f. Tese (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. **Cativeiro e Cura**: Experiências religiosas da escravidão atlântica nos calundus de Luzia Pinta, séculos XVII-XVIII. 2015. 530 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELLO E SOUZA, Laura de. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MELLO E SOUZA, Laura de. Revisitando o calundu. In: GORENSTEIN, Lina; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (Orgs.). **Ensaio sobre a intolerância**: Inquirição, marranismo e antisemitismo. São Paulo: Humanitas Publicações, 2002.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOTT, Luís. **Bahia**: Inquirição e sociedade. Salvador: EDUFBA, 2010.

MOTT, Luís. Cotidiano e Vivência Religiosa: Entre a capela e o calundu. In: MELLO E SOUZA, Laura de Mello. (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: Cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NOGUEIRA, Guilherme Dantas. Tradição Calunduzeira: um conceito diaspórico. In: **Arquivos do CMD**: Dossiê Gênero, memória e cultura, Brasília, v. 8, n. 2, jul./dez., 2019.

PEREIRA, Nuno Marques. **Compêndio narrativo do peregrino da América**. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1939. v.2, 6 ed.

PEIXOTO, Afrânio. **Obras de Gregório de Matos**. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1930.

REIS, João José. Bahia de Todas as Áfricas. **Revista de História da Biblioteca Nacional Online**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 24-31, 2005.

SANTOS, Guarani M. **O sincretismo religioso como resistência, em contextos de perseguição**. 2017. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1193678/2017/09/o-sincretismo-religioso-como-resistencia-em-contextos-de-perseguiacao/>. Acesso em 02 jul. 2020.

SAMBAJAMBO. Bantos, Malês e Identidade Negra. *In: SAMBAJAMBO: Uma viagem no samba de roda da Bahia*. 2013. Disponível em: <https://sambajambo.wordpress.com/2013/05/08/bantos-males-e-identidade-negra/> Acesso em 01 jul. 2020.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. Do Calundu aos Primeiros Terreiros de Candomblé no Brasil: De culto doméstico à organização político-social-religiosa. **Revista África e Africanidades Online**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 01-11, mai. 2008.

SILVEIRA, Renato da. Do Calundu ao Candomblé. **Revista de História da Biblioteca Nacional Online**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 18-23, dez. 2005.

SWEET, James H. **Recriar África: Cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770)**. Lisboa: Edições 70, 2007.

TINHORÃO, José Ramos. **As Festas no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora 34, 2000.

WAGNER, Zacharias. Negertanz. 1634/1638. *In: FERRÃO, Cristina; SOARES, José Paulo Monteiro. (orgs.). Brasil holandês. Volume II*. Rio de Janeiro: Editora Index, 1997.

Enviado em: 30/07/2020
Aprovado em: 24/02/2021



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UMA CONTRIBUIÇÃO INTERSECCIONAL E ANTIRRACISTA

LEARNING BASED IN PROJECTS: AN INTERSECTIONAL AND ANTI-RACIST CONTRIBUTION

Augusto Rodrigues de Sousa¹
Lediane Fani Felzke²

RESUMO

O artigo apresenta o processo de construção de seis projetos de ensino em perspectiva interseccional e antirracista, elaborados a partir das considerações propostas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Essas leis determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino no Brasil, entretanto ainda se notam muitas dificuldades e resistências para sua implementação no cotidiano escolar, dentre as quais a carência de materiais didáticos voltados para essa abordagem. A partir desses pressupostos, foi realizada uma pesquisa participante, no decorrer da qual os alunos envolvidos realizaram, como sujeitos de pesquisa, rodas de conversa, pesquisas bibliográficas e oficinas colaborativas para a construção coletiva dos projetos de ensino como produtos educacionais. Os projetos de ensino produzidos se pautam na herança conceitual das reflexões filosóficas decoloniais e do feminismo negro, em diálogo com as possibilidades politécnicas do modelo pedagógico da aprendizagem baseada em projetos. Como resultado, são oferecidos seis projetos de ensino antirracistas que, partindo da reflexão de mulheres negras, possibilitam a vivência de processos pedagógicos inclusivos, ligados ao cotidiano dos alunos e promotores de autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003. Práticas Pedagógicas. Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

The article presents the process of construction of six teaching projects in an intersectional and anti-racist perspective, elaborated based on the laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008. These laws determine that teaching African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture is mandatory at all levels of education in Brazil. However, there are still difficulties and resistance to the implementation of these laws in school life. Among these difficulties is the lack of teaching materials. For this reason, we conducted a participatory research, in which the students involved conducted conversation circles, bibliographic research and collaborative workshops for the collective construction of the teaching projects presented here. The educational projects elaborated are based on the conceptual capacity of decolonial philosophical reflections and black feminism, in dialogue with the polytechnic possibilities of the pedagogical model of project-based learning. As a result, we offer six anti-racist teaching projects that start with the reflection of black women and enable the experience of inclusive pedagogical processes, linked to the daily lives of students and promoters of autonomy.

KEYWORDS: Law 10.639/2003. Pedagogical practices. Teaching strategies.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- PROFEPT/IFRO, e-mail: augustosdb@gmail.com

² Doutora em Antropologia Social- UnB; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia Campus Ji-Paraná e do PROFEPT/IFRO. Coordena o Grupo de Pesquisas em Temáticas Étnicas da Amazônia- GETEA/IFRO, e-mail: lediane.fani@ifro.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um dos resultados de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- Campus Porto Velho Calama (PROFEPT- IFRO) realizada em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/IFRO) e com o Grupo de Pesquisas em Temáticas Étnicas da Amazônia (GETEA/IFRO).

Nosso objetivo é apresentar o processo de construção de seis projetos de ensino a partir de uma abordagem antirracista e interseccional. Dessa forma, acreditamos contribuir de modo concreto com a implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade étnico-racial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica- EPT, conforme proposto pelas leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas em todos os níveis de ensino da educação básica no Brasil.

Infelizmente, mesmo após quase vinte anos de instituição da lei 10.639/2003 ainda se encontram muitas resistências à sua plena implementação no contexto sócio-político nacional e no cotidiano escolar. Essas resistências se dão por diferentes fatores, tais como: a carência formativa dos docentes nessas temáticas, a falta de acesso a materiais didáticos e produções literárias voltados para o tema e, infelizmente, a preconceitos enraizados na vivência social brasileira, acentuados nos últimos anos por um recrudescimento do conservadorismo político e do fundamentalismo religioso, que desconsideram ou minimizam a luta de grupos sociais marginalizados contra o racismo e outras formas de discriminação.

Dado esse contexto, foi realizada uma pesquisa participante, de caráter qualitativo, na qual 15 alunas e alunos do ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Porto Velho Calama (IFRO- Calama) puderam, construir coletivamente seis projetos de ensino com uma abordagem antirracista e interseccional, a partir de rodas de conversa, pesquisas bibliográficas e oficinas colaborativas.

Inicialmente esses projetos foram planejados para o contexto do ensino de humanidades (história, geografia, filosofia, literatura, etc.) no ensino técnico integrado ao médio, mas é possível replicá-los em qualquer modalidade de ensino médio.

As bases teóricas que fundamentam os projetos de ensino construídos articulam reflexões pedagógicas e decoloniais, conforme apresentadas na sessão correspondente. Destacam-se especialmente o diálogo que propomos entre as possibilidades de consideração



pela diversidade étnico-racial; a ideia de politecnia como superação da dualidade entre teoria e prática e de emancipação da classe trabalhadora, materializadas na metodologia denominada de Aprendizagem baseada em projetos- ABP e as discussões teóricas acerca da pluriversalidade e da interseccionalidade.

Desse modo, nos propomos a atenuar ao menos um dos fatores de resistência à implementação das leis antirracistas em educação, a saber, a necessidade concreta de materiais didáticos e modelos de práticas pedagógicas possíveis.

2 BASES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO

O modelo escolar que persiste no Brasil é fruto de processos coloniais elitistas que realizam sistematicamente a exclusão de pessoas e conhecimentos diversos do padrão universal estabelecido pelos modelos de conhecimento ocidental. Dessa forma, a dificuldade que se nota na implementação das leis de consideração pela diversidade étnico-racial são resultantes de uma complexidade de fatores que envolvem simultaneamente carências de formação e de materiais didáticos, preconceitos históricos e dificuldade em abandonar o modelo epistemológico estabelecido no ocidente (BRASIL/MEC/CNE, 2004; NOGUERA, 2014).

Nota-se que o apagamento de outras possibilidades epistemológicas é inerente ao processo de estabelecimento da corpo dos conhecimentos científicos ocidentais pautados na fragmentação da realidade para melhor conhecê-la e na percepção linear subjacente ao modo de pensar estabelecido pela modernidade/colonialidade ocidental. Essa estrutura epistemológica condiciona as propostas pedagógicas, reproduzindo a ênfase nos conteúdos como retalhos da cultura hegemônica consolidada, o conhecimento fragmentado em disciplinas e lições isoladas, o papel do professor como transmissor do conhecimento, o formato em filas da sala de aula, a passividade do aluno e o não reconhecimento dos conhecimentos cotidianos, populares ou subalternos no currículo escolar, dentre outros aspectos (SANTOMÉ, 1998; BISPO, 2018; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; BARATO, 2003).

Com a lei nº 10.639/2003, alterada posteriormente pela lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino da educação básica no Brasil. Essas leis, somadas às demais políticas afirmativas consolidadas nas duas primeiras décadas do ano 2000 (como a lei 12.888/2010, que estabelece “Estatuto da Igualdade Racial”) são importantes conquistas dos movimentos negro e indígenas

e possibilitam o acesso de sujeitos historicamente excluídos aos espaços simbólicos e materiais de produção do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que a presença de sujeitos historicamente excluídos dos espaços materiais de produção do conhecimento nos convida a superar também sua exclusão dos espaços simbólicos, isto é, dos currículos, conteúdos e das práticas educativas. Essa superação pode se dar através do reconhecimento das epistemologias consideradas subalternas e do seu potencial educativo, bem como pela coragem em abrir-se para práticas educativas que reconheçam os alunos como sujeitos de saber e não apenas como tábulas rasas a serem preenchidas com conteúdos ditados pelo professor (ARROYO, 2012; hooks, 2017).

A consideração pela legitimidade dos conhecimentos não ocidentais encontra seus fundamentos na herança decolonial e do feminismo negro que compreendem que todo conhecimento é produzido contextualmente, a partir de determinado lugar espacial e cultural e expressa nas suas formulações as percepções de raça, classe, cultura, gênero e outras determinações daquele que o propõe. Uma realidade que o sistema-mundo ocidental/capitalista propositalmente ignora como forma de apresentar sua própria racionalidade como universal (MALDONADO-TORRES, 2010; RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) propõe a ideia da pluriversalidade como superação da universalidade ocidental como paradigma do conhecimento. Enquanto o universo, que etimologicamente pode ser traduzido como “única alternativa” está relacionado com um modelo cósmico caduco que via o cosmos como uma totalidade finita dotada de um centro; o pluriverso emerge da percepção de que a realidade é formada por diversas com-centrações, no qual centros e periferias se interagem em uma infinidade de relações possíveis. O pluriverso, como concepção cosmológica, é um mundo em que todos os mundos são possíveis; como concepção epistemológica, é a representação da dialogicidade do saber e da possibilidade de conhecer a realidade por diferentes ângulos, ou ainda, reconhecer que existem diversas realidades contextuais, espaço-temporais, coletivamente construídas.

Por outro lado, na experiência educacional brasileira tem-se assumido o ideal da politecnicidade como horizonte de emancipação total da classe trabalhadora a partir da apropriação da totalidade dos conhecimentos e técnicas modernas, e da superação da dicotomia entre teoria e prática. Tal dicotomia sustenta a dualidade da escola ao reservar aos mais pobres apenas os fragmentos de conhecimento que os direcionem para o trabalho precarizado como única alternativa (universo) de futuro. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do acesso da classe

trabalhadora aos conteúdos totais do saber constituído, inclusive os de humanidades, tais como história, filosofia, literatura, música, entre outros; geralmente considerados conhecimentos “inúteis” para a vida prática e aos quais apenas os filhos da elite precisariam ter acesso (SAVIANI, 2003).

Deve-se notar, entretanto, se o corpo teórico hegemônico disponível no currículo escolar foi construído pelo apagamento dos conhecimentos populares e dos povos subalternos e da exclusão dos sujeitos desses conhecimentos, de modo que, simplesmente oferecê-los amplamente à classe trabalhadora, sem ampliar suas fontes, significa apenas reproduzir os processos de exclusão historicamente estabelecidos. Ou seja, a concepção de politecnicidade também deve ser ampliada para uma perspectiva mais abrangente e pluriversal.

Ao mesmo tempo, como o sistema-mundo vigente não se sustenta apenas nas relações estabelecidas pelo capital, mas em outras hierarquias de gênero, raça e classe, a superação do capital não realiza o ideal de emancipação da classe trabalhadora, devem-se superar também as outras relações de opressão que sustentam o sistema capitalista/moderno/colonial/patriarcal. Nesse sentido, o feminismo negro vê nas mulheres pretas os sujeitos que se encontram na encruzilhada dos sistemas de opressão (na intersecção), de modo que partir da realidade delas é um caminho mais efetivo de desmonte das bases do sistema que se impõe (AKOTIRENE, 2018; DAVIS, 2016).

Retornando à prática do cotidiano, encontramos na metodologia denominada Aprendizagem baseada em Projetos- ABP, um instrumento concreto de realização da politecnicidade enquanto superação da dicotomia entre teoria e prática e possibilidade de emancipação dos sujeitos por meio do exercício da autonomia do aluno. Ao mesmo tempo em que, por partir da realidade cotidiana como base dos processos educativos e retornar ao cotidiano através da produção coletiva de respostas concretas a desafios reais, trata-se de uma abordagem com intenso potencial decolonial.

Segundo Bender (2014) a ABP é um modelo de ensino que propõe que os alunos se confrontem com desafios e problemas do mundo real e que eles mesmos considerem significativos. Dessa forma, com uma atuação de protagonistas, os próprios alunos, auxiliados pelo professor, determinam a melhor forma de abordar esses problemas e agir cooperativamente para solucioná-los. Por ser uma proposta de ensino-aprendizagem centrada no aluno, a ABP se apresenta como uma abordagem de ensino bastante eficaz, que resulta em altos níveis de desenvolvimento e desempenho dos alunos.

Dessa forma, ao construir os projetos de ensino em perspectiva antirracista e interseccional, buscamos oferecer um material “de encruzilhada”, isto é, que que articule esses diversos anseios educativos em práticas pedagógicas politicamente comprometidas com a superação do racismo e do colonialismo e à emancipação total dos alunos em todas as dimensões da vida a partir de experiências concretas e cotidianas de educação integral.

3 METODOLOGIA

A metodologia vivenciada no processo de construção dos projetos de ensino apresentados nesse artigo foi a Pesquisa Participante, modelo decolonial de pesquisa qualitativa que visa responder a necessidades pontuais de uma comunidade e no qual os sujeitos de pesquisa participam plenamente de todo o processo de construção do conhecimento (BRANDÃO, 2006). Quanto aos procedimentos metodológicos vivenciados, inicialmente os alunos definiram, por meio de uma roda de conversa, qual seria a estrutura dos projetos de ensino.

Após estudar diferentes possibilidades metodológicas, o grupo de pesquisa decidiu compilar a própria estrutura, definindo cinco etapas como um caminho metodológico, a saber: sensibilização, pesquisa e diálogos, produção, avaliação e celebração. Essa estrutura foi posteriormente denominada “Estratégia Pluriverso” e compartilhada em página online criada especificamente para esta finalidade e também no portal de produtos educativos “eduCapes”³.

Posteriormente, o grupo decidiu, por meio de rodas de conversa, quais seriam os temas geradores dos projetos de ensino a serem construídos. Foram definidos seis temáticas: história pessoal, territorialidades, política/vida em sociedade, história da filosofia, feminismo e ética. Dessa forma, as alunas e alunos foram divididos em subgrupos para cada um dos temas. Desse modo, os subgrupos realizaram a pesquisa bibliográfica, auxiliadas pelo professor pesquisador, a fim de encontrar as bases teóricas para cada um dos projetos e definir os possíveis diálogos que se poderiam estabelecer entre as fontes.

A seguir, definimos que atividades poderiam ser realizadas em cada etapa dos respectivos projetos, com ênfase em metodologias ativas voltadas para a autonomia e o protagonismo dos alunos em todo o processo e na percepção do professor como auxiliador dos

³ Conforme os links: <http://pluriversoep.com> e <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572453>, respectivamente.

processos vivenciados (CAMARGO e DAROS, 2018). Assim, foi preciso realizar o levantamento das técnicas a serem desenvolvidas em livros de didática e *sites* da internet.

Definidas as referências bibliográficas e as atividades, os projetos foram previamente montados e testados com os outros colegas do próprio grupo de pesquisa dedicando uma manhã para a validação de cada projeto. Estes projetos podem ser realizados em tempos mais longos no cotidiano escolar. Após a validação dos projetos pelo grupo de pesquisa, os mesmos foram compilados em formatos de livreto, validados pela banca do produto educacional do PROFEPT e disponibilizados nas páginas online supracitadas.

4 RESULTADOS: OS PROJETOS DE ENSINO CONSTRUÍDOS

O processo de pesquisa participante vivenciado possibilitou que nosso grupo de pesquisa produzisse seis projetos de ensino estruturados por cinco etapas que proporcionam uma vivência concreta dos valores descritos nas bases teóricas que os sustentam.

Na etapa da sensibilização, os alunos são convidados a partir da própria realidade e da experiência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, de modo especial da reflexão de mulheres pretas. Na etapa denominada de “pesquisas e diálogos”, proporcionamos o exercício pluriversal do diálogo entre diferentes fontes teóricas e perspectivas. Na etapa da produção, almejamos que os alunos vivenciem uma experiência do trabalho coletivo e de produção concreta do conhecimento com vistas à divulgação e transferência para o bem comum.

Na etapa da avaliação, que experimentem a oportunidade de dar e receber feedback não apenas sobre um conteúdo memorizado, mas a todo o processo educativo. E, por fim, na etapa da celebração, compartilhar o conhecimento num sentido festivo para toda a comunidade educativa.

É importante destacar que todos os projetos de ensino têm como ponto de partida a leitura de escritoras pretas, a partir das quais se propõem diálogos com outras fontes e atividades concretas voltadas para o protagonismo dos alunos e a integração entre teoria e prática. A opção de utilizar a produção literária ou filosófica de mulheres pretas foi assumida como postura política explícita de antirracismo e de compreensão interseccional da realidade, compreendo que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo” (DAVIS, 2017, s.p.).

O primeiro projeto produzido se intitula “Caçador de mim: escrevendo a própria história” (SOUSA e FELZKE, 2020a). Nele se propõe que, a partir da leitura da obra “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”, autobiografia de Maya Angelou (2018), os alunos vivenciem um processo de compreensão do gênero autobiográfico e reflitam sobre a própria personalidade e história pessoal, inseridas no contexto familiar, social e político através da escrita de suas próprias autobiografias. No decorrer do projeto os alunos são convidados dialogar as perspectivas propostas por Angelou com outros pensadores, tais como Agostinho, Sartre, e Angela Davis, Antonio Bispo, Emicida, dentre outros autores. A estrutura do projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir.

Quadro 1— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 1

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” e primeiros contatos com a obra e a autora
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras e pesquisas em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: Roda de conversa final	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Oficinas para produção de autobiografias e processo de escrita.	Passo 2: Formatação e produção das autobiografias.	Passo 3: Entrega dos textos produzidos para avaliação da banca leitora
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Passo 1: Organização de Sarau da turma para apresentação das autobiografias	Passo 2: Sarau da Turma no qual os alunos poderão apresentar os livretos de autobiografia.	

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020a.

O segundo projeto, intitulado “Caçador de mim: mapeando os próprios lugares” (SOUSA e FELZKE, 2020b), propõe que, a partir da leitura da obra “Quarto de Despejo- diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus (2014), os alunos reflitam acerca dos seus próprios “lugares de fala” e das territorialidades que ocupam, assim como sobre como essas territorialidades influenciam na constituição de suas identidades sócio-políticas no interior da coletividade. No decorrer do projeto os alunos dialogam as impressões da leitura de Carolina de Jesus com perspectivas presentes nas obras de Chico Buarque, Abdias do Nascimento,

Djamila Ribeiro, Milton Santos, Grada Kilomba, Gayatri Spivak, bell hooks, dentre outros. A estrutura do projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir.

Quadro 2— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 2

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura e conversa sobre o evento de abertura.	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial “Quarto de Despejo” e primeiros contatos com a obra e a autora
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leitura e pesquisa em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: Roda de conversa final sobre as leituras e pesquisas realizadas.	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Oficinas para produção de mapas no Google Expeditions ou com recursos impressos.	Passo 2: Seleção dos espaços a serem demarcados no mapa e produção dos comentários de apresentação dos espaços para os leitores.	Passo 3: Entrega dos mapas escritos ou do link de acesso da exposição google.
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Passo 1: Passeio por algum dos “rolês” (expedições) sugeridos pelos alunos		

Fonte: SOUSA E FELZKE, 2020b.

No terceiro projeto, com o título “Afrofuturo: projetar (se) um outro mundo possível” (SOUSA e FELZKE, 2020c), a partir do filme “Pantera Negra” e da leitura do primeiro volume da dualogia “Brasil 2408”, intitulado “(In) Verdades” (AIN-ZAILA, 2016), os alunos são convidados refletir sobre que perspectivas de futuro podem ser almeçadas para construamos uma sociedade plural, integradora e que tenha superado o racismo. O projeto convida também que os alunos questionem que espaços os “subalternos” terão no mundo daqui a cem anos, inspirados no diálogo com a produção de pensadoras e pensadores como Ailton Krenak, Angela Davis, Tomás Morus, dentre outros. A partir dessas reflexões os alunos produzirão um projeto de cidade afrofuturista a ser apresentado numa feira sobre cidades do futuro. A estrutura do projeto é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 3— Aplicação do Estratégia Pluriverso no Projeto 4

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura (Sessão de Cinema: Pantera Negra) e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial “(In)Verdades” e primeiros contatos com o movimento afrofuturista a obra e a autora.

SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA	
Passo 1: Leitura e pesquisa em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: Roda de conversa final sobre as leituras e pesquisas realizadas.
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO	
Passo 1: Brainstorms para decisão de que tipo de produto e projetos os alunos querem apresentar.	Passo 2: Rodas de conversa e oficinas de produção
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO	
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha	
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO	
Passo 1: Feira “Cidades do Futuro: utopias e bem-viver” (com avaliação dos produtos pela banca)	

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020c.

O quarto projeto tem como título “Kemet: repensar a certidão de nascimento da filosofia” (SOUSA e FELZKE, 2020d). Nele, a partir da leitura de “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), os alunos são convidados a problematizar a noção clássica da origem exclusivamente grega da filosofia, refletir a tese de que a filosofia é inerente ao pensamento humano e pesquisar pensadores africanos, orientais e ameríndios e suas implicações filosóficas para apresentá-los aos colegas de modo criativo. O nome do projeto advém do nome original do Egito, *Kmt*, que pode ser traduzido tanto como “terra preta” como “terra dos homens pretos” (NASCIMENTO, 2008). A estrutura do projeto pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 4— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 4

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura: apresentação e roda de conversa do vídeo “O perigo de uma história única”.	Passo 2: Bases teóricas sobre origens da filosofia	Passo 3: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos (trios).
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras, rodas de conversa e decisões de pensadores para compor a linha do tempo do grupo.	Passo 2: Alunos realizam pesquisa sobre as expressões filosóficas escolhidos	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Produção da linha do tempo		
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Exposição das linhas do tempo para toda a escola.		

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020d

No quinto projeto, “Geledés: a voz das mina!” (SOUSA e FELZKE, 2020e), a partir do aprofundamento no gênero poético “slam” e da leitura da obra “O feminismo é para todo mundo— políticas arrebatadoras” de bell hooks (2019), os alunos são convidados a apresentar vivências de mulheres negras e indígenas do passado e do presente e da importância da autonomia feminina negra para o salto civilizatório, através da elaboração de poesias do gênero slam poetry. O nome do projeto, Geledés, faz menção a uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubá, mais tarde passou a nomear um festival em honra do poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem-estar da comunidade. Segue a apresentação da estrutura do projeto no quadro a seguir.

Quadro 5— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 5

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura: Amostra de vídeos sobre slam, apresentação do gênero slam e roda de conversa.	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos	Passo 3: “Conhecer “bell hooks” e a obra “O feminismo é para todo mundo— políticas arrebatadoras.”
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras em grupo de capítulos selecionados da obra “O feminismo é para todo mundo” e rodas de conversa	Passo 2: Fechamento da etapa de leitura com seminário sobre capítulos selecionados	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO DE SLAMS		
Passo 1: Oficina de produção de poesias no gênero slam	Passo 2: Produção de poesias slam em grupos	
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Batalha Slam na escola ou em sala de aula.		

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020e.

No sexto projeto, com o título “Ubuntu: eu sou porque nós somos” (SOUSA e FELZKE, 2020f), a partir dos curtas-metragens “5x Favela- Agora por nós mesmos” e da leitura do romance “Fique Comigo” de Ayòbámi Adébáyò (2018), os alunos são convidados a discutir diferentes paradigmas éticos e elaborar curtas metragens inspirados na leitura e nas rodas de conversa com as temáticas éticas discutidas. O nome do projeto faz referência à filosofia africana do Ubuntu, postura ética de caráter comunitário e tradicional. A estrutura do projeto de ensino é apresentada a seguir.

Quadro 6— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 6

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura Amostra de curta metragens “5x Favela- agora por nós mesmos”	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos	Passo 3: Aula expositiva com apresentação geral do tema ética e moral.
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Apresentação da obra Fique Comigo de Ayòbámi Adébáyò.	Passo 2: Leitura do livro “Fique Comigo” de Ayòbámi Adébáyò e pesquisas/diálogos com questões orientadoras.	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO DE SLAMS		
Passo 1: Oficina de produção de roteiros e técnicas para produção de curtas-metragens.	Passo 2: Produção dos curtas-metragens conforme criatividade dos alunos.	
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Amostra dos curtas metragens dos alunos (Festival de Curtas- UBUNTU)		

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020f

A produção tão variada de projetos de ensino foi possível especialmente por conta da metodologia da pesquisa participante, visto que, por meio dela, as alunas e alunos envolvidos puderam, com o auxílio do professor-pesquisador, ler diversas fontes bibliográficas e propor em conjunto uma série de práticas pedagógicas possíveis. O protagonismo dos alunos desde a formulação dos projetos nos permite oferecer à comunidade educativa processos de aprendizagem inovadores e antirracistas a partir da produção de mulheres pretas, compreendidas como base da estrutura social vigente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos projetos de ensino foi uma oportunidade para as alunas e alunos envolvidos terem contato com as obras selecionadas e realizarem um exercício de leitura pluriversal das temáticas abordadas através do diálogo com uma pluralidade de autores e de gêneros literários, com ênfase à produção filosófica de mulheres negras e povos subalternizados. Configurando-se como um instrumento pedagógico explicitamente antirracista e plural.

Ao mesmo tempo, como se pauta na pesquisa e diálogos e em uma produção concreta que materialize as pesquisas realizadas, os projetos permitem a vivência da experiência de

politecnia, com a superação da dicotomia entre teoria e prática através da pesquisa e do trabalho como princípios educativos.

Como não foi possível trabalhar com outros professores no decorrer da pesquisa, oficialmente os projetos de ensino são apresentados no âmbito da disciplina de filosofia, entretanto, sua estrutura, as leituras que propõem e as produções que orientam, foram construídas de modo a permitir, e convidar, à prática integradora entre as disciplinas, sobretudo porque compreendemos que a superação do formato disciplinar é inerente às propostas apresentadas.

REFERÊNCIAS

ADÉBÁYÒ, Ayòbámi. **Fique comigo**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

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

AIN-ZAILA, Lu. **(In)Verdades: Uma heroína negra mudará tudo** (Duologia Brasil 2408 Livro 1). s.l.: Produção Pessoal, 2016. Disponível em: <https://brasil2408.com.br/index.php/e-book/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANGELOU, Maya. **Eu sei porque o pássaro canta na gaiola**. São Paulo: Astral Cultural, 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC, 2003.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BISPO, Antônio. Somos da Terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n.12, p. 44-51, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Letras e Ideias, 2006.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer nº 003/2004**, "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo.** Salvador, Bahia: UFBA, 2017. (Comunicação Oral). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=waCyuZZap9I>. Acesso em 01 jul. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2014.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 313-339.

MUNANGA, Kabemguele. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Eliza. **A matriz africana do mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a lei 10.6339**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em 20 jul. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde (online)**, v. 1, p. 131-135, 2003. ISSN 1.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Afrofuturo**: Projetar (se) um outro mundo possível. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020a. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572464>. Acesso em 20 de julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Caçador de mim**: escrevendo a própria história. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI; GETEA, 2020b. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572456>. Acesso em 20 de julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Caçador de mim**: mapeando nossos lugares. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020c. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572457>. Acesso em 20 de julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Projeto 4 Kemet**: repensar a certidão de nascimento da filosofia. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020d. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572467>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Projeto 5 Geledés**: a voz das mina! Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020e. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572458>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Projeto 6 Ubuntu**: eu sou porque nós somos! Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020f. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572460>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

Enviado em: 25/07/2020
Aprovado em: 03/03/2021



MOMENTO DE GUERREAR E MOMENTO DE PACTUAR: O CASO DOS AKROÁ E XAKRIABÁ

MOMENT OF WARNING AND MOMENT OF AGREEMENT: THE CASE OF AKROÁ AND XAKRIABÁ

Beatriz Molina Caetano¹

RESUMO

O intuito deste trabalho baseia-se na busca pela compreensão de uma realidade entre os povos indígenas e luso-brasileiros durante o século XVIII, período em que as principais atividades eram as guerras, as negociações e os pactos, que são evidenciados em manuscritos e referências historiográficas por meio do contato entre dois povos Akroá/Xakriabá e os luso-brasileiros na região norte da antiga capitania de Goiás. Para analisarmos melhor esse período, é necessário que mergulhemos em referenciais teóricos, utilizando autores cujas reflexões versam sobre a guerra indígena, os pactos, as negociações e a criação de uma representação e de um imaginário voltados, majoritariamente, para uma visão completamente eurocêntrica dessa parcela populacional do “Novo Mundo”. Esses trabalhos foram importantes para compreender como se estabeleceu a construção da imagem dos povos indígenas brasileiros a partir de uma documentação fortemente influenciada por padrões eurocênticos. Desse modo, este trabalho visa trazer o papel dos indígenas como os principais sujeitos e atuantes da própria história.

PALAVRAS-CHAVE: Populações indígenas brasileiras. Guerra – século XVIII. Pactos.

ABSTRACT

The present research aims to understand the reality between indigenous people and Luso-Brazilian during the 18th century, period when the main activities were the wars, the negotiations and the pacts, which are evidenced in manuscripts and historiographical references through the contact between two peoples Akroá/Xabriabá and the Luso-Brazilians in the northern region of the former captaincy of Goiás. To analyze this time better, it is necessary to study theoretical references and authors whose reflections deal with indigenous wars, pacts, negotiations and the creation of a representation and an imaginary, focused basically on a completely Eurocentric point of view of this New World's population. These researches were important to understand how the Brazilian indigenous image was established from a documentation strongly influenced by eurocentric standards, thus, the present research intends to bring the indigenous as active subjects of their own history.

KEYWORDS: Brazilian Indigenous Populations. War 18th Century. Pacts.

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); bemollina@gmail.com

1 OS NÃO-INDÍGENAS TAMBÉM GUERREAVAM

A busca pela realidade do convívio entre luso-brasileiros e indígenas durante o século XVIII em uma antiga historiografia é viajar para um contexto dicotômico, indagando compreender uma fusão entre dois mundos. Essa relação ora se alinhava ora se guerreava, tendo em vista a associação entre os tupis (aliados) e os tapuias (inimigos). Nas últimas décadas, as discussões teóricas recentes que envolvem tanto a História como a Antropologia consolidaram um fértil caminho para se pensar a história indígena sob uma nova perspectiva, levando em consideração, principalmente, a atuação dos povos indígenas como agentes de sua própria história.

A partir dessas novas pesquisas, este trabalho tem a pretensão de compreender a guerra, os pactos e as negociações entre esses dois mundos (indígena e luso-brasileiro) a fim de buscar o desenrolar de como decorreram os processos de contato entre os Akroá e os Xakriabá².

Para darmos início, é necessário ressaltar a origem desses povos, sendo, esses dois grupos indígenas pertencentes ao Macro-Jê, e a família linguística Jê, moradores do antigo Sertão cujo local de habitação corresponde a região do atual Planalto Central. Durante muitos anos, os Jê foram considerados como tapuias. Uma real dicotomia existente desde o Brasil colonial que separou os indígenas em dois grupos genéricos, os tupis e não-tupis. Os tupis, indígenas que habitavam as costas litorâneas do território brasileiro, foram os primeiros povos a terem contato com o luso-brasileiro que, segundo eles, como apresenta John Monteiro (2003), as circunstâncias de aliança foram mais favoráveis, o que não anula de forma alguma a prática de guerra.

A partir desse contexto, a relação entre os povos do grupo Tupi, que eram eles Tupiniquins (realizaram alianças com os portugueses), Tupinambás (aliados aos franceses), entretanto, em contrapartida demonstrando as práticas de guerra tupis haviam os Kaetés³. Em decorrência desse contato, entre os europeus e os indígenas da costa (Tupis), gerou o desenvolvimento da língua geral, que se baseou na união dos dialetos tupis e português.

² Referente aos nomes dos grupos indígenas, seguiremos a norma da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) estabelecida na I Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953. A partir dela, ficou decidido que os antônimos indígenas não devem ser grafados com flexão de gênero e número, sendo utilizada a letra inicial maiúscula. As letras “c” e “q” devem ser substituídas por “k”. Essas regras não são válidas para etnônimos constantes nas citações e que foram retirados dos documentos de 1700 e 1800, já que respeitamos as normas ortográficas dos séculos XVIII e XIX.

³ Foram os primeiros povos a serem atacados por guerra justa autorizada, explicitando, assim, essa resistência aos invasores.

Do outro lado, os não-tupi foram denominados como *Tapuias*⁴, iniciando o contato com os luso-brasileiros após a expansão para o Sertão em busca de novas minas ou fazendas para mineração e pecuária, sucessivamente, que se inicia anteriormente ao século XVIII.

Outra forma que os luso-brasileiros se referiam a esses indígenas era como os “*índios gentios*”, como debate Manuela Cunha (2012), eram aqueles que habitavam o vazio, um povo sem organização, um povo bárbaro, sendo considerados “sem fé, sem rei e sem lei” (CUNHA, 2012, p. 44).

A exemplo de vários outros autores quinhentistas, Soares de Sousa estabeleceu de início uma grande divisão entre duas categorias maiores, a de Tupi e Tapuia. Se os Tupinambá da Bahia, descritos em detalhes por vezes saborosos, proporcionaram o modelo básico para a discussão da sociedade tupi, mostrava-se bem mais vaga a caracterização dos Tapuia. “Como os tapuias são tantos e estão tão divididos em bandos, costumes e linguagem, para se poder dizer deles muito, era de propósito e devagar tomar grandes informações de suas divisões, vida e costumes; mas, pois ao presente não é possível...” (Soares de Sousa, 1971 [1587], 338). Fiando-se basicamente naquilo que seus informantes tupis lhes passavam, escritores coloniais como Gabriel Soares costumam projetar os grupos tapuias como a antítese da sociedade tupinambá, portanto descrevendo-os quase sempre em termos negativos. (MONTEIRO, 2001, p. 116).

Seguindo com a historiografia colonial e a documentação da época, esses povos (tapuias) eram os homens mais “selvagens/bárbaros” – primitivos – que existiam naquela região, o que reafirmava a necessidade de uma política de catequização e captura deles para a civilização por parte dos homens ocidentais. Ou seja, essa era uma missão aos jesuítas presentes em território brasileiro, considerando, assim, a principal ligação estabelecida entre a Igreja e a Coroa. De acordo com o que foi exposto por Manuela Carneiro da Cunha para a Igreja e a Coroa, “Falta aos gentios a lei que os tornaria ‘políticos’, membros de uma sociedade civil que lhes conferiria a ‘razão’, extirpando-lhes a rudeza e a bestialidade em que vivem” (CUNHA, 2012, p. 44).

Muita dessa concepção de selvageria por parte dos brancos em contato com os gentios vem da interpretação carregada de padrões ocidentais, não compreendendo a cultura do outro. Os antropólogos definem a cultura como um conceito básico central de sua existência e atribuem, então, a essa palavra o desenvolvimento do ser humano através da educação e da instrução, porém sem atribuir valores entre as culturas, julgando, assim, nenhuma melhor que a

⁴ Indígenas do Sertão que não falavam a língua tupi, ficaram conhecidos como os Tapuias, “índigenas da língua travada”.

outra, apenas diferentes. Dando assim a cultura um significado que engloba atividades comuns aprendidas e passadas através das gerações. Assim:

O termo cultura tendia a referir-se à arte, a literatura e música [...] hoje, contudo, seguindo o exemplo dos antropólogos os historiadores e outros usam o termo “cultura” muito mais amplamente para referir-se a quase tudo que pode ser aprendido em uma sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante. (BURKE, 1989, p. 25)

O que devemos lembrar é que esses sujeitos – luso-brasileiros – que estavam em contato com os indígenas eram homens do seu tempo, construídos na exaltação da cultura europeia a fim de civilizar todos os diferentes a partir dessa cultura. Alguns autores, como Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 31) apresenta bem essa imagem, baseando-se nas formas em que as relações foram ficando mais estreitas.

São uma argila moldável, uma tábua rasa, uma página em branco – “e imprimir-se-á com ligeireza neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar” (id.ibid.:80). Gente, em suma, que não sujeita a natureza como não se sujeita a si mesma a jugo algum: gente montesa, gente “selvagem.” (CUNHA, 2012, p. 12).

Nesse contexto, iniciaremos nosso debate sobre a guerra, entendendo-a como uma das formas de contato entre os indígenas e os luso-brasileiros. Tendo em vista as reflexões apresentadas pelos autores Brian Ferguson e Neil L. Whitehead (1992) um efeito expansionista europeu se forma desde o século XV, constituindo, assim, incansáveis discussões desde a chegada ao Novo Mundo, buscando ser trabalhada no quesito moral e legal para a época. A principal discussão dos dois autores é o efeito do expansionismo europeu – povos com Estado – sobre povos sem Estado (indígenas das Américas) e como a guerra foi transformada, inclusive, na dinâmica guerreira desses povos.

É notório que a relação instituída entre a Coroa e a Igreja foi essencial para a colonização do Novo Mundo. Podemos analisar a partir das reflexões da historiadora Ludmila Freitas (2014), a cultura cristã carrega com si um passado de guerras muito intenso. Se atualmente ela é negada, antigamente ela era considerada necessária. Em uma cultura de guerra medieval se construiu um padrão, uma guerra sagrada, tendo como objetivo defender a fé cristã pelas armas e fazendo-se possíveis, assim, distinguir os fiéis dos infiéis, dicotomia que é primordial para a implantação ética da guerra justa aos povos indígenas no Novo Mundo.

Afinal, o que era essa guerra justa? Quais os ideais e as perspectivas presentes nesta dinâmica portuguesa? Manuela Carneiro da Cunha juntamente com Eduardo Viveiro de Castro em *Vingança e temporalidade* (1985, p. 154) afirma que esta categoria aborda guerras, ofensivas e defensivas, sendo caracterizadas como uma ordem jurídica criada a partir das Cruzadas e das guerras contra os sarracenos, John Monteiro (1994) ainda nos acrescenta dizendo que a guerra justa foi utilizada na colônia pela primeira vez em 1562 contra os Kaeté, que, supostamente, haviam devorado, em um ritual antropofágico, o primeiro bispo do Brasil, o bispo Sardinha.

A guerra justa era dividida em duas principais partes, a defensiva e a ofensiva ou positiva, constituindo-se, respectivamente, da seguinte maneira: na guerra defensiva não era permitido ataques às aldeias inimigas, mas era permitido o ataque a guerreiros, já na positiva/ofensiva o governador/capitão ditada as ordens e a autorização para o ataque em aldeias.

Como salientado por Beatriz Perrone Moisés,

As causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da Fé, a prática de hostilidades contra Vassallos e aliados dos portugueses (especialmente a Violência contra pregadores, ligada à primeira causa) e a quebra de pactos celebrados. (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 123)

O conceito ético-moral da guerra justa se baseava na distinção entre fiéis e infiéis na Europa, porém quando se trata da América Portuguesa, o contexto sociocultural se altera, variando, assim, as condições. Segundo Ludmila Freitas (2014), eles não eram infiéis como os mouros, mas pagãos, acarretando mudanças nos objetivos dessas guerras. Enquanto os infiéis, a guerra justa tinha intenção de destruí-los/exterminá-los, a guerra justa latino-americana se concentrava em dominar e tornar os indígenas submissos – uma vez que foi na condição jurídica de escravo legítimo que o índio passou a fazer parte da sociedade colonial.

Ainda dentro desse pensamento, a catequização estava concretamente presente na Coroa portuguesa, ficando visível as formas de como catequizar os indígenas. Ela era marcada normalmente pela violência presente nesses contatos, e algumas documentações nos mostram outras formas de controle. Segundo Conde dos Arcos,

Para catequizar era preciso não lhe oprimir as vontades, observavão pelos templos dos Indios que usavão dezejos supersticiosos sacrificios de donzelas canaes pecado nefando matavão os moribundos, dizendo que por alivio, e todos estes costumes



gentílicos observarão os catequizados, não só com promição do Administrador Venceslao Gomes.⁵

Depois dessa breve discussão sobre a guerra justa, voltamos nossa atenção para a guerra indígena, afinal, foi ela que acabou sendo o deflagrador daquela modalidade transplantada e adaptada para a América. A guerra indígena é anterior ao contato com os luso-brasileiros, pois povos indígenas guerreavam entre si.

1.2 A guerra indígena

Diferentes teóricos tratavam da guerra indígena, sendo, em sua maioria, antropólogos. Entre os clássicos, podemos citar os trabalhos de Claude Lévi-Strauss e Pierre Clastres. Claude Lévi-Strauss, (Arqueologia da violência: a guerra nas sociedades primitivas, 1976, p. 337) representante do estruturalismo, afirma que: a guerra e o comércio constituem atividades que dificilmente se conseguirá estudar isoladamente. As trocas comerciais representam guerras potenciais, pacificamente resolvidas; e as guerras são o resultado de transações mal-sucedidas.

Outro teórico que contrapôs as ideias de Claude Lévi-Strauss foi o antropólogo Pierre Clastres (2011) que aborda a temática da guerra indígena como uma visão geral colocando a sociedade de guerra – sociedade primitiva – como oposição ao Estado.

A máquina de guerra é o motor da máquina social, o ser social primitivo baseia-se inteiramente na guerra, a sociedade primitiva não pode subsistir sem a guerra. Quanto mais houver guerra, menos haverá unificação, e o melhor inimigo do Estado é a guerra. A sociedade primitiva é sociedade contra o Estado na medida em que é sociedade para-a-guerra. (CLASTRES, 2011, p. 249-250).

Os autores Cunha e Castro (1985) apresentam outras motivações para a continuidade dessas guerras, demonstrando diversos aspectos para se guerrear. Eles afirmam que a guerra, propriamente dita, mantida por motivos estratégicos pelos religiosos e pela administração colonial, estimulada por ser fonte de escravos pelos moradores, mudava a forma essencial (CUNHA; CASTRO, 1985, p. 58). Outro ponto trazido pelos autores é o exemplo da vingança como guerra, que se alterava conforme as famílias indígenas analisadas.

⁵ ESCRITO por Francisco Tossi Colombina sobre os índios Akróas e Xakriabás aldeados por Vencesláu Gomes da Silva; acerca do aldeamento do Duro e o gasto feito com o mesmo pela Fazenda Real de Goiás. AHU_ACL_CE_008, Cx.9, D.617.



Para os Tupinambás, povos do tronco Tupi, da família Tupi-Guarani, a vingança era um dos principais motivos para se guerrear, tendo em vista que o ato de vingança era uma honra, logo, já se nascia um homem de guerra por vingança aos que assassinaram seus antepassados.

O feito guerreiro é a fonte do prestígio político e permite, por decorrência, a poligamia. Como diz Léry, invertendo causas e efeitos, “quanto maior o número de esposas mais valentes são considerados. (Levy, 1927[1585]: 173): Cunhambebe teria treze mulheres, Amenduna trinta e quatro (Thevet, 1953 [1575]: 135 -6). A poligamia era, na verdade – e nisso Léry não se engana –, o sinal de ostentação do grande guerreiro. (CASTRO; CUNHA, 1985, p. 61)

Por outro lado, quando analisamos os motivos traçados pelos Jê especificamente – caso dos Akroá e Xakriabá –, citado também por Cunha e Castro (1985, p. 7) as relações com os inimigos, entre vários grupos da língua Jê, são, ao contrário, pensadas como algo que clama por conclusão. Sendo assim, podemos compreender que as formas de guerrear se alteravam de família para família, marcando a identidade da guerra individual de cada grupo.

Ainda dentro dessa dicotomia existente entre os Jês e os Tupis, Cunha e Castro (1985) ainda concluem que:

O que queremos dizer com isto não é que os grupos Jê não tenham sido guerreiros, o que seria negar a evidência, é, sim, que uma batalha é sempre uma nova empresa, iniciada e terminada sem necessária referência ao passado e ao futuro. “Confirmação nos ódios” entre os Tupinambás, a guerra Jê prevê, ao contrário, uma quitação: “Está bem, está pago já!”, é a conclusão de um mito Krahó (Schultz, 1954: 156). (CUNHA; CASTRO, 1985, p. 72).

É possível perceber que a guerra indígena foi um marco para a autorização da guerra justa com aqueles povos considerados hostis pela Coroa portuguesa, pois ela estava acompanhada de mortes, raptos e rapinagens dos bens dos luso-brasileiros. Todavia, a prática das guerras por parte dos não-indígenas também foi bastante traumática e violenta para os povos indígenas com a escravidão e as chacinas decorrentes dos ataques das bandeiras⁶.

Na região da antiga capitania de Goiás cuja principal atividade econômica era a mineração, os povos indígenas eram vistos como empecilhos para o uso das minas. Em uma

⁶Segundo Dulce Pedrosa (1994), na capitania de Goiás havia dois tipos de bandeiras: a punitiva, composta por cerca de 40 integrantes formada a partir de milícias e de alguns recrutas e voluntários que recebiam munição do governo e partiam rapidamente no encalço dos índios que haviam realizado algum tipo de ataque. O outro tipo de bandeira era a de pacificação, organizada pelo governo, que fornecia munição, armamentos e expedida ordens de recrutamento e contratação de milicianos e sertanistas, enquanto a empresa particular participava com voluntários e com a alimentação. A força das bandeiras de pacificação geralmente era composta por soldados, por moradores das regiões mais atacadas pelos índios, por mulheres e por índios dos aldeamentos. (MORI, 2015, p. 64).

provisão do rei D. José ao governador e capitão general de Goiás, conde dos Arcos, podemos analisar essa afirmação, quando ele narra que os Akroá e Xakriabá “hostilizaram vários arraiais dessa capitania, com grande detrimento desses moradores”⁷. Em outro documento citado por Juciene Ricarte Apolinário (2006), o padre Brás de Santo Antônio também comentou: “temos o justo título de conservar e defender as terras que descobrimos. Sobretudo quando não há donos que utilizam delas, ou de seus frutos. O gentio não as cultiva, nem habita e só colher alguns peixes e frutos agrestes pelas ribeiras.”⁸

A partir dessa afirmação, podemos perceber as diversas formas da compreensão dos luso-brasileiros sobre os moldes de vida dos indígenas, não sendo capazes de reconhecer a alteridade existente nela. Segundo eles, homens marcados pela cultura e ensinamentos ocidentais, esse território ocupado pelos Akroá e Xakriabá e outros povos indígenas, são espaços vazios prontos para serem invadidos por quem os utilize de uma forma economicamente ativa, já que para eles os indígenas não passavam de povos ociosos, uma vez que na maioria dos casos esses povos tinham técnicas produtivas, como a pesca, agricultura e caça.

Essas formas de pensamentos expostas pelos religiosos e governantes em cartas trocadas entre a Coroa e a colônia demonstra como a falta de compreensão sobre os moldes de vida dos indígenas se baseava no padrão de trabalho ocidental, marcados pela economia definida por tempo e produção.

Os ataques dos Akroá e Xakriabá, nas regiões às margens do rio Tocantins, retomam a ideia de uma justa guerra contra os povos indígenas. Porém, justa para quem? Analisando a historiografia e os manuscritos, percebemos que apenas para os luso-brasileiros envolvidos na pecuária no sul do Piauí e na mineração rio Tocantins e de seus afluentes.

Um questionamento levantado pelo Frei Clemente⁹ citado por Apolinário (2006) é a real motivação dessa perseguição aos Akroá e Xakriabá, baseado realmente na intenção de abrir caminhos para a região do norte da capitania de Goiás em busca de novas minas.

⁷ Provisão do rei D. José ao governador e capitão-general de Goiás. 22 de maio de 1753. Goiás. AHU_ACL_CU_008, Cx.8. D.565.

⁸ Carta provincial da companhia de Jesus, padre José de Sousa para o rei D. João V. 7 de outubro de 1739. Grão Pará. AHU_ACL_CU_013, Cx. 22, D. 2097.

⁹ Carta do comissário provincial da Província de Santo Antônio, fr. Clemente de São José, ao rei D. João V. 2 de outubro de 1739. AHU_ACL_013, Cx22, D 2090.

A partir de várias cartas enviadas ao governador sobre essa possível guerra ofensiva ou defensiva, por fim, para o Conselho Ultramarino, se concretizou que a guerra ofensiva não deveria ser feita apenas aos Akroá e Xakriabá, mas também aos Gueguê¹⁰.

Mas enquadrar esses pedidos na documentação enviada pelo Conselho Ultramarino ou pela Sua Majestade não significa cumprimento deles, pois, durante os ataques, ou até mesmo antes, os povos desapareciam, o que demonstra a aversão e desprezo a eles baseados em conceitos construídos ao longo do tempo de uma missão de “salvação” ocidental para essa terra e esses povos primitivos.

Durante uma das correspondências dos governadores, essa salvação fica explícita quando é relatado de que forma a primeira população indígena da região fora aniquilada

A primeira provação aniquilou-se com um contágio epidêmico que deu aos índios em que morrerão quase todos por situarem a povoação junto d’um rio pestífero logo no primeiro ano depois começaram a arrancar aos poucos que ficarão e os mais que virão no sítio do Administrador Vencesião Gomes d’hoje há a força da Povoação¹¹.

A partir dessas considerações, percebe-se que a guerra foi uma das formas mais ativas e vivas desse contato, sendo assim, uma prática extremamente presente no cotidiano tanto dos indígenas quanto dos luso-brasileiros.

1.3 Os pactos

O longo contato baseado na guerra, depois de algumas décadas, resultou em negociações entre os Akroá/Xakriabá e os luso-brasileiros, o que era de extrema relevância para a permanência de atividades econômicas na região, como a mineração e a pecuária.

Muitas alianças eram feitas entre indígenas e portugueses, o que era favorável para os não-indígenas e, em determinados momentos, até mesmo para os povos indígenas, ainda que o preço dessas alianças tenha sido desvantajoso para alguns deles em diversos momentos.

¹⁰ Atualmente extintos, o grupo Gueguê fazia parte da família Jê. Indígenas que habitavam o sertão do Piauí. O autor Luiz Mott (1987/88/89) nos apresenta as características de conquista, aldeamento e dominação dos Gueguês durante 1764 a 1770, reafirmando assim as políticas coloniais/bandeiristas de expansão.

¹¹ Escrito de Francisco Tossi Colombina sobre os índios Acróas e Xacriabás aldeados por Vencesláu Gomes da Silva, acerca do aldeamento do Duro e o gasto feito com o mesmo pela Fazenda Real de Goiás. AHU_ACL_CU_008, Cx. 9, D. 617.

Elisa Garcia (2008) ao analisar os minuanos, povos indígenas da atual região Sul do Brasil, nos apresenta alguns motivos para essas negociações, como o interesse na expansão territorial por parte dos portugueses, o conflito com os espanhóis e, o mais importante: não abrir espaços para a aliança entre os espanhóis e os indígenas, pois sabiam que seriam desfavorecidos caso isso acontecesse, principalmente, em regiões fronteiriças.

Sendo assim, segundo Garcia (2008),

Perspectiva dos estados europeus, a obtenção de alianças com os índios era uma parte fundamental da sua política expansionista. Tais alianças eram ainda mais importantes nas regiões fronteiriças, onde os estados competiam entre si por territórios e vassalos. Por outro lado, nas disputas territoriais entre os estados europeus na América portuguesa, quando de “invasões estrangeiras”, como no caso dos holandeses no nordeste e dos franceses no Rio de Janeiro, uma das características destas disputas foram as alianças estabelecidas entre os grupos indígenas e os representantes dos diferentes estados em conflito, quando aqueles combatiam ao lado de um ou de outro, e também “mudavam” de lado, e obtinham, dessa forma, destaque e vantagens junto aos seus respectivos aliados. (GARCIA, 2008, p. 615).

Já para os indígenas, os pactos com os portugueses se fundava a partir de ofertas feitas a eles, principalmente, de objetos de ferro, trazendo, assim, um benefício em guerras internas com outros indígenas e conflitos posteriores com a população luso-brasileira. Lógico que essas alianças não eram imutáveis nem muito menos de confiança, na verdade, baseiam-se em interesses momentâneos, relacionais.

Robert Mori (2015) nos mostra como essas negociações e interesses aconteciam entre os luso-brasileiros e os indígenas de forma com que a população acabaria por participar também. Os aldeamentos faziam parte desses pactos, o que não significa que sempre existiu uma relação amigável entre os luso-brasileiros e os indígenas nas aldeias coloniais.

Os Akroá e Xakriabá quando aceitaram se aliar à Coroa portuguesa foram introduzidos a Missão de São Francisco Xavier 1753, que deu origem aos aldeamentos do Duro e Formiga¹², na capitania de Goiás, que estava sob responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus a mando de Dom Marcos de Noronha com o contato empreendido pelos sertanistas Antônio Gomes Leite e, posteriormente, Venceslau Gomes da Silva (MORI, 2015).

¹² Esses aldeamentos são frutos do movimento bandeirista que utilizavam da violência contra os indígenas. D. Marcos de Noronha informou a Sua Majestade que era muito difícil que os Akroá aceitassem sujeitar-se a viver nos aldeamentos em paz com os não-indígenas sem que fosse usada a força” (APOLINÁRIO, 2006, p. 105 *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 2).

A Missão do Duro foi a primeira a receber indígenas considerados hostis em Goiás. Formada por dois aldeamentos que eram o São José do Duro ou Formiga para os Akroá e São Francisco Xavier do Duro para os Xakriabá. Esses aldeamentos não se distanciaram tanto, o que ajudava na visita entre os grupos. Apolinário (2006) afirma que a distância entre os dois grupos era referente a três dias, e que essas visitas dos Xakriabá para os Akroá duravam de 15 a 20 dias.

Essa aliança construída durante aproximadamente durante seis anos entre os Akroá e Xakriabá, ocasionou uma sublevação. Esse processo teve algumas causas citadas por Apolinário (2006) uma sublevação estimulada pelo mal tratamento, demonstrando as divergências do contato com o outro, falta de compreensão cultural e moral, falta de fervor espiritual, fomentando o abafamento da religião desses indígenas e questões políticas envolvendo os dois aldeamentos e o Estado.

A práticas dos ritos religiosos indígenas eram vistos como a degeneração da catolicidade luso-brasileira. Não esquecendo que no período histórico em destaque, Portugal e Espanha ainda travavam uma “guerra santa” contra a religiosidade popular fincada nas crendices, superstições, magias e feitiçarias. (APOLINÁRIO, 2006, p. 119)

A partir das considerações de Apolinário (2006), cerca de 17 guardas foram mortos. Além disso, outro ponto que a autora nos apresenta é a conduta de liderança de um dos indígenas Xacriabá.

O articulador da rebelião foi o capitão Antônio, que durante muito tempo era considerado o braço direito de Wenceslau Gomes da Silva. Só que os administradores não se atentaram que antes de ser o “capitão”, ou melhor, o protótipo do vassalo de El Rei. Antônio era um indígena Xacriabá e trazia consigo a sua carga cultural e, portanto, a sua memória que, nem mesmo os novos eventos coloniais e as imposições da política indigenista portuguesa, conseguiam apagá-la. Sendo assim, de um momento para o outro, o capitão deixaria de existir para dar lugar ao homem Jê, que liderou os seus parentes Akroá e Xakriabá na reinvenção da liberdade indígena. (APOLINÁRIO, 2005, p. 131).

Conforme uma análise baseada na documentação existente sobre essas negociações, podemos perceber que, na verdade, a ingenuidade dos indígenas que nos é passada nas escolas e nos livros didáticos não se fazem reais em todos os momentos. As alianças eram feitas a fim de trocas e interesses em armas, aliados de guerra, objetos de ferro, tendo em vista que nessa

sublevação os indígenas fizeram a utilização de armas de fogo levando-as, posteriormente, ao Sertão.

Abandonarão os Jesuitas as Aldeias e se entregou a sua direcção espiritual a religiosos d'outros institutos. Vencesláo Gomer da Silva foi em seguida dos Indios, e tornou a fazer parte d'lles: os outros ficarão no meo do mato acometendo as roças dos Arrayaes vizinhos, onde fizeão muitas mortes, e roubos, desde aquelle tempo sempre ficarão repetindo os assaltos, e valendo-se para este efeito das armas de fogo que nos levarão, e das lições que tinham aprendido para o manejo¹³.

A partir desse trecho presente em uma documentação escrita por Conde de São Miguel é perceptível a adaptação dos indígenas com a arma de fogo, transformando, assim, em instrumento de guerra aliados a eles.

2 CONCLUSÃO

Uma narrativa que enaltece o colonizador provavelmente advém dele mesmo em que os próprios valores e costumes são valorizados e tidos como base. Sendo assim, entendemos que a historiografia clássica se baseia em relatos e vivências observadas pelos olhos de portugueses e europeus, em geral, formando uma história unilateral até certo ponto.

Não é possível buscar compreensão sobre as perspectivas atuais relacionadas aos povos indígenas sem retornarmos nessa imagem construída que perpassa séculos e reflete, atualmente, os preconceitos constituídos pelo século XVIII, ou seja, conceitos trazidos da Europa com os colonizadores para influenciarem e construir uma representação dos indígenas do Novo Mundo ao Velho Mundo, que se tornaria a principal imagem reproduzida durante muitos anos.

Essa historiografia voltada os métodos do Velho Mundo tomou, por muito tempo, como verdade absoluta e como base teórica a ideia de inferioridade de outras populações, em especial, nesse caso, a população indígena que habitava um território descrito como “*sem fé, sem lei e sem rei*,” tornando normal e necessário a evangelização, a colonização, a escravidão – indígena ou afrodescendente –, a criação de uma língua geral que se baseava em origem europeia, entre outros modos de mudança que determinaram o rumo que a história seria escrita, conhecida, hoje em dia, como a velha historiografia.

¹³ Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Subsídios para a história da Capitania de Goiaz (1759-1806). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Tomo 84. Carta do dia 20 de maio de 1760, João Manoel de Mello, p. 60.

Em busca de expandir o debate dessa nova historiografia, procura-se compreender essa representação, podendo concluir que a noção de guerra é um dos fatores que mais influenciam na definição de barbárie para os luso-brasileiros. Podemos perceber através dessa documentação analisada que, na verdade, guerra, para cada família, se posiciona de uma maneira. Enquanto para alguns essa guerra transpassa uma ideia real de ser primitivo ou bárbaro, para outros significa uma forma de contato resistente em que se encontra vingança e memória.

Já dentro dessa nova historiografia que se inicia em meados dos anos de 1970, podemos identificar essa diferenciação dos sujeitos da história. Fica em evidência também uma negação da verdade eurocêntrica, tornando os povos indígenas protagonistas dessa História, trazendo uma nova noção e uma mudança no rumo que essa historiografia acaba seguindo. Podemos dizer, que nessas novas narrativas os papéis de vilões e heróis não são mais utilizados como protagonistas, pois essa noção de dualidade acaba significando uma identidade superior a outra e não sujeitos históricos produzindo sua História.

O que estamos buscando não é descartar essa história que já está consolidada e datada por eventos entendidos como importantes para o colonizador, mas, sim, criar uma história bilateral, que aborda e expõe os dois lados dos fatos e mostra uma forma de resistência desses povos indígenas que conseguiram se manter vivos e trazer com eles minimamente os costumes, a religião e sua cultura.

Por fim, podemos dizer, então, que a História do Brasil e a História indígena não estão estagnadas como ficou por muitos tempos. Temos uma boa parcela dos pesquisadores em amplas áreas como por exemplo, a História, a Antropologia, a Geografia, as Ciências Sociais, a Biologia, entre outras áreas dispostas a reescrever uma nova trajetória contendo nela toda luta, determinação, busca pela liberdade dos povos indígenas e, assim, exaltar uma cultura e identidade que foi se perdendo por meio de uma história unilateral, causando um desfalque no entendimento dessas comunidades.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Os Akroás e outros povos indígenas nas fronteiras do Sertão** – Políticas indígena e indigenistas no norte da capitania de Goiás – Século XVIII. Goiânia: Kelps, 2006.
- BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. Companhia das letras. São Paulo, 1989.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Sócio Ambiental**. São Paulo: Brasília: Instituto Socioambiental, ago. 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em 20 dez. 2020.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: FAPESP, 1992.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- CUNHA, Manuela Carneiro da; VIVEIROS, Eduardo de Castro. **Vingança e temporalidade: os Tupinambá**. Journal de la Societé des Américanistes, Paris, tomo 71, p. 191-208, 1985. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1985_num_71_1_2262. Acesso em 20 dez. 2020.
- CLASTRES, Pierre. Arqueologia da violência: a guerra nas sociedades primitivas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; VIVEIROS, Eduardo de Castro. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. São Paulo. Cosac Naify, 2011. p. 158-187.
- FERGUSON, R. Brian; WHITEHEAD, Neil L. Preface. In: _____. **War in the tribal zone: expanding states and indigenous warfare**. Santa Fe: School of American Research, 1992. p. 37-39.
- FREITAS, Ludmila Gomides. **O sal da guerra: padre Antônio Vieira e as tópicas teológico jurídicas na apreciação da guerra contra os índios**. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FAUSTO, Carlos. Da inimizade: forma e simbolismo da guerra indígena. In: NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 251-282.
- GARCIA, Elisa. Quando os índios escolhem os seus aliados: as relações de “amizade” entre os minuanos e os lusitanos no sul da América Portuguesa (c. 1750-1800). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 24, n. 40, p. 613-632, jul./dez. 2008.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Guerra e comércio entre os índios da América do Sul**. In: SCHADEN, Egon. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional,



1976.

MONTEIRO, John Manuel. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen. **Revista de História**, São Paulo, v. 149, p. 109-137, 2003.

MORI, Robert. **Os aldeamentos indígenas no Caminho dos Goiaes**: guerra e etnogênese no sertão do Gentio Cayapó (Sertão da Farinha Podre) séculos XVIII e XIX. 2015. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). *In*: CUNHA, Manuela Carneira da (org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 115-132.

SAHLINS, Marshall David. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Enviado em:28/07/2020
Aprovado em:27/04/2021

AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DOS INGRESSANTES EM 2013 NA UFAC

AFFIRMATIVE ACTIONS: A QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE NEWCOMERS IN 2013 AT UFAC

Charles dos Santos Brasil¹
Jeferson José da Silva Figueiredo²

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise quantitativa dos ingressantes no ensino superior oriundos da Lei 12.711/2012 e da ampla concorrência aprovados na Universidade Federal do Acre (UFAC). O objeto da análise são os calouros de 2013, ano em que começa a vigorar a citada lei nas Universidades e Institutos Federais. A finalidade é correlacionar os ingressantes cotistas com os quatro eixos selecionados, a saber: desistentes, jubilados, formados e retidos. O foco é demonstrar como isto impacta no universo de cursistas dessa primeira leva de cotistas. O referencial metodológico conta com aporte em Marconi e Lakatos (2017), ao passo que o teórico é assentado em Pizza (2011).

PALAVRAS CHAVES: Ações Afirmativas. Ufac. Estudantes.

ABSTRACT

This study presents a quantitative analysis of those entering higher education from law 12.711/ 2012 and the wide competition approved at the Universidade Federal do Acre (UFAC). The object of the analysis is the freshmen of 2013, the year in which the aforementioned law comes into force at the Universities and Federal Institutes. The purpose is to correlate quota holders with the four selected axes, namely: dropouts, retired, trained and retained. The focus is on demonstrating how this impacts on the universe of course participants in this first wave of quota students. The methodological framework has input from Marconi and Lakatos (2017), while the theoretician is based on Pizza (2011).

KEYWORDS: Affirmative actions; Ufac; Students.

¹ Possui graduação em Direito pela Faculdade da Amazônia Ocidental (2013), mestrado em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (2017). Foi professor substituto do Curso de Direito da Universidade Federal do Acre (2017/2018). Atualmente é professor do Curso de Direito do Centro Universitário Unimeta. Foi presidente do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial em Rio Branco (2017/2018). É pesquisador das Relações Raciais do grupo de Pesquisa registrado no CNPQ do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi). Coautor do Livro Intersexo de organização da jurista Maria Berenice Dias. É advogado atuante no ramo do Direito Constitucional e dos direitos fundamentais e humanos das minorias políticas. E-mail: profcharlesbrasil@gmail.com

² É bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UNIMETA). Aluno do Curso de Direito do Centro Universitário Unimeta. E-mail: jj.figueiredo10@gmail.com

2 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce em 2013 por iniciativa do autor Santos Brasil que passa a estudar a política de ações afirmativas iniciadas no Governo Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), para o ingresso primário no ensino superior nos institutos e nas universidades públicas federais. Em 2019, o estudo foi aprovado como projeto de Iniciação Científica do Centro Universitário Unimeta, instituição que o autor é professor do curso de direito.

Além disso, Santos Brasil é técnico administrativo em educação na Ufac e possui experiência na gestão administrativa trabalhando diretamente com os discentes oriundos da lei 12.711/2012, quando foi diretor de desenvolvimento estudantil na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), diretor de planejamento e, em seguida como assessor jurídico na Pró-Reitoria de Graduação.

O trabalho apresenta uma análise dos ingressantes da ampla concorrência e das ações afirmativas trazidas pela lei 12.711/12. A partir da análise, busca-se apresentar de forma comparativa as duas modalidades (ampla concorrência e ações afirmativas), evidenciando quantos estudantes conseguiram terminar o curso de graduação dentro do prazo mínimo exigido pelo Ministério da Educação (MEC) e qual o quantitativo de jubilados, desistentes e retidos. Nesse sentido, demonstrar de forma quantitativa os resultados dos eixos – formados, jubilados, desistentes e retidos - escolhidos para, então, impulsionar outras inquietações, vale dizer, outros objetos de pesquisa se tornou a justificativa do estudo.

O objetivo da pesquisa é apresentar, com base nos eixos supracitados, os resultados quantitativos dos discentes ingressantes na Universidade Federal do Acre (Ufac) em 2013, de tal modo possibilitar agregar subsídios para pesquisas qualitativas sobre a temática. O formato deste texto se constitui numa espécie de Relatório de Pesquisa no qual se agrupam os cursos em três áreas do conhecimento: exatas, humanas e biológicas.

A política estudada tem como marco legal a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 (mais conhecida como “*lei de cotas*”) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e vigente a partir de 2013, regulamentada pelo Decreto número 7.824/2012 e a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) número 18/2012.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa analisou o documento confeccionado pelo Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (Nurca)³ da Ufac e que apresenta, nominalmente, os resultados dos eixos escolhidos. A escolha pelos quatro eixos analisados foi motivada pela curiosidade de identificar quantos discentes que ingressaram por intermédio da lei 12.711/12 conseguiram formar dentro do tempo regular definido pelo MEC para cada curso.⁴

Além da intenção demonstrada acima, buscou-se identificar, quantitativamente, os discentes jubilados, desistentes e os retidos, pois, essas pessoas por algum motivo (ou vários) não conseguiram terminar a grade curricular dentro do tempo mínimo. Nesse sentido, a realidade apresentada nos três eixos – jubramento, desistentes e retidos - pode servir de impulsionamento para pesquisas qualitativas (MARCONI, LAKATOS, 2017) buscando entender os motivos de tais pessoas a não concluírem a graduação.

No cenário de evasão por desistência ou jubramento, processo pelo qual o aluno é desligado do curso que está matriculado, conseqüentemente, perde o vínculo com a universidade. O outro contexto acadêmico escolhido foi a retenção que, nesse caso, o aluno não continua estudando, mas não perdeu o vínculo com a instituição de ensino. A retenção apresenta como hipóteses a possibilidade de os discentes terminarem a graduação.

A pesquisa agrupou os cursos nas três grandes áreas do conhecimento, assim, a divisão ficou em: Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências Biológicas.

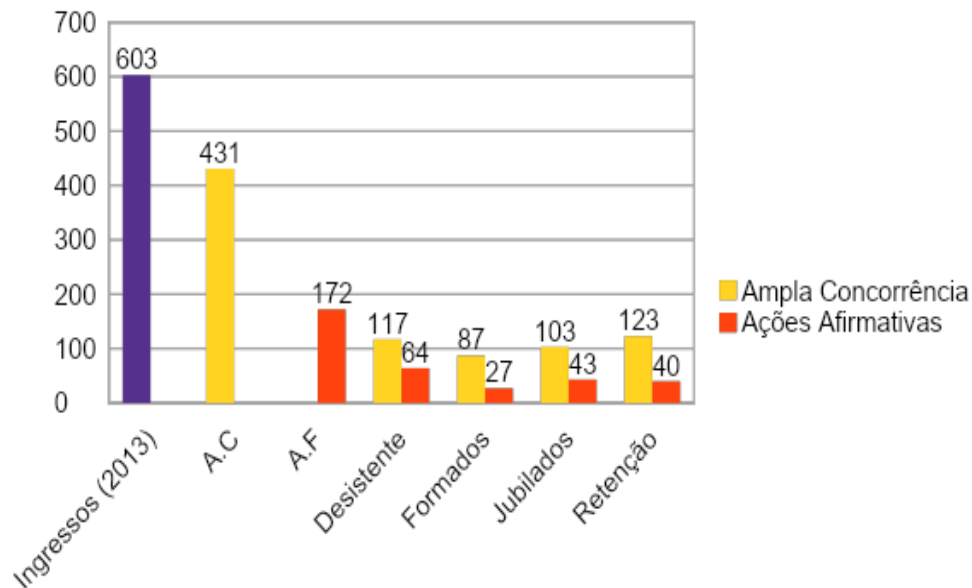
3 RESULTADOS

Nos cursos das Ciências Exatas, entraram pela ampla concorrência um total de 431 pessoas, sendo que 117 desistiram, 87 formaram, 103 jubaram e 123 se encontram retidos. E nas ações afirmativas 172 pessoas, sendo que temos 64 desistentes, 27 formados, 43 jubilados e 40 retidos. O gráfico 1 evidencia esses dados. Aqui se evidenciou mais de 37% dos cotistas como desistentes, demonstrando ainda que 15,6 % concluíram.

³ Explicando o objetivo no Nurca. É o Núcleo de Controle Acadêmico é um órgão complementar de apoio à administração, unidade de coordenação das atividades fins, responsável pelo registro, controle e guarda de documentos da vida acadêmica dos discentes. Acesso em: < <http://www2.ufac.br/site/nurca>>. Acessado em: 14 mar 21.

⁴ Compreendido o tempo necessário para cumprir toda a grade curricular do curso.

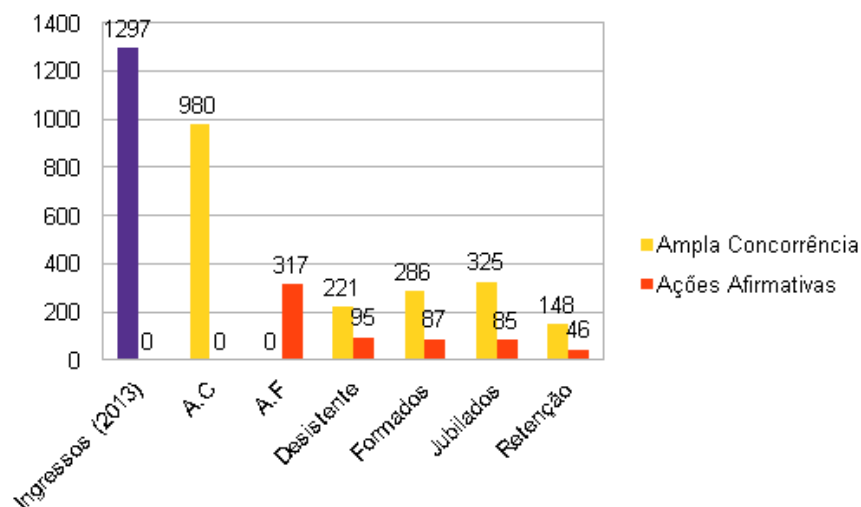
Gráfico 1: Ciências Exatas



FONTE: resultados dos cursos das ciências exatas que são: Bel. Engenharia Agrônômica, Civil, Elétrica e Florestal; Bel. Sistemas da Informação; Licenciatura Física, Matemática e Química.

Nos cursos das Ciências Humanas, tem-se 980 ingressantes pela ampla concorrência, sendo que 221 desistiram, 286 formaram, 325 jubilaram e 148 estão retidos. Nas ações afirmativas ingressaram 317, sendo que 95 desistiram, 87 formaram, 85 jubilaram e 46 estão retidos. O gráfico 2 apresenta os seguintes dados, nos permitindo concluir nas humanas o número de formandos foi quase semelhante ao de jubilados, tendo ali também sido maior o volume de desistentes em comparação aos concludentes.

Gráfico 2: Ciências Humanas



FONTE: Resultados dos cursos das Ciências Humanas que são: Bel. Ciências Econômicas, Ciências Sociais,

Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, Direito, Educação Física, Geografia, História (vespertino) e Psicologia; Licenciatura em Arte Cênicas: Teatro, Educação Física, Filosofia e Geografia, História (matutino e noturno), Letras Espanhol, Francês, Inglês, Libras, Língua Portuguesa, Música e Pedagogia.

E nos cursos das Ciências Biológicas, 419 ingressaram pela ampla concorrência, sendo que 89 desistiram, 135 formaram, 105 jubilaram e 89 estão retidos. Nas ações afirmativas ingressaram 124 pessoas, sendo que 34 desistiram, 35 formaram, 32 jubilaram e 21 estão retidos. O gráfico 3 apresenta essas informações. Dentro da conjuntura das biológicas ao compararmos desempenho dos cotistas verificamos que há uma maior equiparação entre desistentes, formandos e jubilados.

GRÁFICO 3: Ciências Biológicas

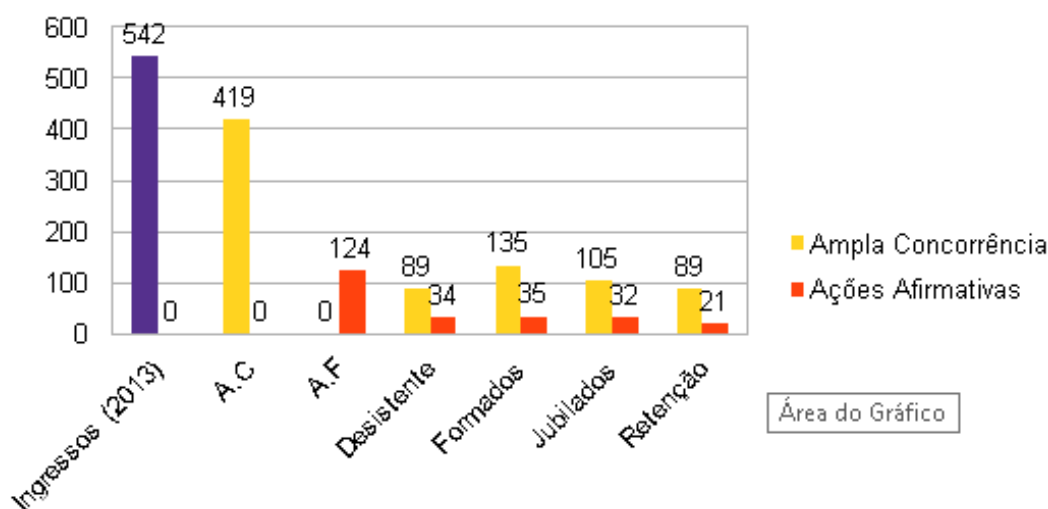


Gráfico 3: resultados dos cursos das ciências biológicas que são: Bel. Ciências Biológicas, Enfermagem, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição e Saúde Coletiva; Licenciatura Ciências Biológicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a história e o desenvolvimento das políticas de ações afirmativas no Brasil não é algo recente (MOEHLECKE, 2002). E o presente trabalho se insere neste cenário após analisar os resultados da primeira turma na única Universidade Pública do Estado do Acre.

Pode-se dizer que o trabalho apresentado até aqui é um relatório parcial de uma pesquisa que visa analisar os resultados das ações afirmativas no ensino superior público, mais especificamente na Universidade Federal do Acre (Ufac). O desenvolvimento do estudo vem ocorrendo desde 2013 e pretende seguir analisando as turmas que ingressam na instituição por

essa política educacional.

Igualmente se observa a análise sobre conclusão, jubramento, evasão e retenção sem adentrarmos num estudo qualitativo de fatores determinantes destas situações, porquanto o ora exposto trate apenas de uma interpretação comparativa de desempenhos.

Vale ressaltar que quanto maior for a quantidade de formados, menor será os que desistem, os jubilados e os que ficam retidos (sem evasão). Portanto, os esforços institucionais devem seguir o caminho da propositura de políticas educacionais que visem garantir a permanência e, conseqüentemente, a formatura dos discentes sejam eles cotistas ou não. Entretanto, o enfoque pelas características aqui apontadas se motiva tanto por uma preocupação com os fatores determinantes da trajetória formativa dos discentes, quanto dos aspectos correlacionados aos cotistas. Sendo por isso mesmo, um trabalho inicial, com breve divulgação de dados.

Ao observar as informações dos cursos das ciências exatas, constata-se um alto índice de abandono, independente da forma de ingresso. E, conseqüentemente, um baixo número de formados. Sobre a retenção, a taxa é pequena. Proporcionalmente, os ingressantes da ampla concorrência desistiram menos (51%) em comparação aos que ingressaram pelas ações afirmativas (62%). Nos formados ocorreu a mesma relação, ampla concorrência (20%) e das ações afirmativas (15%), ou seja, formou mais discentes que ingressaram pela ampla concorrência em comparação aos das ações afirmativas. Na retenção, os discentes das ações afirmativas (23%) ficaram menos retidos que os da ampla concorrência (29%).

Nos cursos das ciências humanas, a comparação é semelhante entre os ingressantes pela ampla concorrência e os das ações afirmativas. Nesses cursos, segue, ainda, o alto índice de abandono: ampla concorrência (56%), ações afirmativas (57%), uma taxa de formação quase empatada: ampla concorrência (29%) e ações afirmativas (28%), seguida de um empate na retenção (15%).

O cenário acima se repete nos cursos das ciências biológicas. O elevado número de discentes que abandonam os cursos (47% ampla concorrência e 54% das ações afirmativas), conseqüentemente, menos pessoas formam (32% da ampla concorrência e 29% das ações afirmativas), seguido de uma retenção (21% ampla concorrência e 17% ações afirmativas) que se mantém estável, com poucas mudanças, em todas as três áreas do conhecimento analisadas.

Frisa-se que para o cálculo de abandono do curso somou os índices de desistência e jubramento, haja vista que possuem as mesmas conseqüências educacionais e administrativas para o ensino, embora os caminhos para se chegar a cada um – desistência e jubramento –

sejam diferentes. Mas o resultado prático para a instituição é o mesmo: o abandono do curso. Nesse sentido, percebe-se que o maior problema encontrado pela pesquisa é apresentado nos índices de abandono do curso, ou seja, a soma entre os desistentes e os jubilados.

Em todas as áreas do conhecimento, independente da forma de ingresso, o abandono ficou acima 50%, ou seja, mais da metade dos discentes em algum momento da vida acadêmica abandonaram a instituição. Com exceção dos ingressantes da ampla concorrência das ciências biológicas que o índice de abandono chegou próximo da metade (47%).

Portanto, identificar os reais motivos do abandono a sala de aula é de fundamental importância para diagnosticar o problema de forma mais detalhada e apresentar sugestões resolutivas à gestão superior da Ufac sobre esse grave problema, mas os dados apresentados até aqui são taxativos ao demonstrar a real necessidade de modificar a política educacional de permanência para os estudantes que ingressam na Ufac, sob pena da instituição continuar apresentando um alto índice prejudicial de evasão escolar (desistentes mais jubilações).

Por fim, pode-se dizer que este relatório de pesquisa, ao apresentar quantitativamente informações sobre os discentes que conseguiram formar, os desistentes, os jubilados e os retidos, da primeira turma que ingressou no ensino superior público no Acre, após a vigência da lei 12.711/2012, cumpre o objetivo definido até aqui. No entanto, faz-se necessários que pesquisas qualitativas, a partir dos dados quantitativos apresentados aqui, possam investigar os reais motivos que impediram os discentes a não conseguirem terminar a graduação. E ressaltar, todavia, que o grupo de pesquisa continuará a estudar a política educacional criada pela Lei federal 12.711/2012.

REFERÊNCIAS

DUARTE, E. C. P. Princípio da isonomia e critérios para a discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros (afro-descendentes) no ensino superior. *A&C. Revista de Direito Administrativo & Constitucional* (Impresso), v. 07, p. 41-70, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação Afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro de 2002.

Enviado em: 01/03/2020
Aprovado em: 12/04/2021

A APRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 11.645/2008

THE PRESENTATION OF THE INDIGENOUS IN THE TEXTBOOK OF THE FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL FROM THE LAW 11.645/2008

Cleyson Ribeiro dos Santos¹

RESUMO

Na atualidade o estudo sobre a temática da história e cultura indígena tem despertado o interesse de muitos estudiosos, assim estudar como o assunto vem sendo abordado nos livros didáticos tem se demonstrado de grande relevância, sobretudo, após a Lei 11.639, sancionada no dia 10 de março de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio públicos e privados. Portanto, para que essa lei tenha efeito satisfatório é preciso que a rede de Ensino Básico disponha de materiais de qualidade. Neste sentido, estudar o livro didático do primeiro ano do Ensino Médio é primordial na compreensão de como este material vem abordando esses temas sensíveis de fundamental importância para a sociedade brasileira. O referencial teórico que fundamentou este estudo está ancorado nos principais estudiosos tanto do livro didático, como Circe Bittencourt (2011), como os que tratam da temática indígena, entre outros podemos destacar, Luis Donisete Benzi Grupioni (1996), Yolanda Lhullier dos Santos (2000). Neste estudo, resultou em buscar refletir como as representações das diversas etnias indígenas estão abordadas no livro didático, considerando assuntos que pouco avançam ao abordarem a temática indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Ensino. História. Indígena.

ABSTRACT

Currently, the study on the theme of indigenous history and culture has aroused the interest of many scholars, so studying how the subject has been addressed in textbooks has proved to be of great relevance, especially after Law 11,639, sanctioned on 10 March 2008, which provides for the obligation to study indigenous history and culture in public and private primary and secondary schools. Therefore, for this law to have a satisfactory effect, the Basic Education network must have quality materials. In this sense, studying the textbook of the first year of high school is essential in understanding how this material has been addressing these sensitive issues of fundamental importance for Brazilian society. The theoretical framework that founded this study is anchored in the main scholars of both the textbook, such as Circe Bittencourt (2011), as well as those dealing with the indigenous theme, among others we can highlight, Luis Donisete Benzi Grupioni (1996), Yolanda Lhullier dos Santos (2000). In this study, it resulted in seeking to reflect how the representation of the various indigenous ethnicities are addressed in the textbook, considering subjects that make little progress when addressing the indigenous theme.

KEYWORDS: Textbook. Teaching. Story. Indigenous.

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC), professor da Educação Básica vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEE). E-mail: cleysonr1@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na busca de compreender como está inserida a Lei 11.645/2008 no campo do ensino e alterou a Lei 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixando ao currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade do estudo da temática da história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta procurou estudar os aspectos relacionados à história e cultura afro-indígena no livro didático de História. Uma vez em que os professores, na base do sistema de ensino, têm por obrigação abordar estas temáticas em suas aulas de forma clara e objetiva. Assim entendo a importância do material didático e a preocupação de docentes em suas aulas desenvolverem o assunto com maior clareza.

Vale ressaltar que o livro didático ao surgir como um complemento às obras clássicas para facilitar o processo de alfabetização e a divulgação das áreas do saber, foi introduzido no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas (1938). Desta forma, o livro didático torna-se material indispensável na construção do saber pela sua abrangência e, utilizado por alunos do Ensino Básico como referencial de informação, aqui é pensado na sua importância e complexidade que este estudo tem por objetivo a análise do livro didático de História do primeiro ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Rio Branco, capital do Estado do Acre.

Porquanto vale destacar que este artigo é resultado de uma atividade acadêmica desenvolvida durante a realização da disciplina Pesquisa Histórica II, turma noturna 2015, oferecida pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Acre, ministrada pela professora Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha.

É importante salientar que no que se refere à Lei 11.645/2008, este estudo trata da questão relacionada à história e cultura indígena, não abordando os aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira, contudo, optou-se por estudar, neste trabalho, somente o aspecto específico, indígena, por uma questão de delimitação de tema.

Muitos aspectos da formação da sociedade brasileira precisam ser estudados sem as amarras do preconceito, um destes aspectos diz respeito às diversas culturas que contribuíram para a sua formação. A cultura indígena tem sido silenciada ao longo da História do Brasil, por muitos anos os indígenas viram a sua História ser escrita a partir da concepção de outras pessoas, sendo em muitos momentos tratados como ingênuos, selvagens, etc., tendo a sua imagem distorcida da realidade.

Com a aprovação da Lei 11.645/2008, se abre uma possibilidade de que muitas questões sejam estudadas com maior clareza. O livro didático é material essencial nessa construção do saber, existem vários fatores políticos e ideológicos que influenciam na sua elaboração, desta forma nos resta estudá-lo com bastante atenção, para que possamos compreender os aspectos que os compõem, assim não se comete o equívoco de silenciar certos grupos étnicos que, na maioria das vezes, passam despercebidos ao olhar do professor.

A Lei 11.645/2008, sancionada em março de 2008 pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, tornou obrigatório o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tanto no Ensino Fundamental e Médio da rede pública, quanto da rede particular de ensino de todo o país.

Desta forma, torna-se importante considerar as implicações das comunidades indígenas da Amazônia sul-ocidental, uma vez que no Estado do Acre encontramos uma grande variedade de etnias indígenas, totalizando dezesseis identificadas e mais duas não identificadas, vivendo numa região da fronteira do Brasil/Acre com o Peru.

A participação dos povos nativos foi fundamental no processo de formação do nosso país, pois eles dispunham de um vasto conhecimento da região, tanto das técnicas de cultivo como dos remédios a partir das plantas. Contudo esse processo não se deu de forma harmoniosa, houve vários extermínios, mas também resistência por parte dos indígenas. Desse processo ocorreu a formação da cultura brasileira, na qual vários aspectos da cultura indígena foram incorporados, tornando-a rica e diversificada, mas pouco conhecida pela sociedade, gerando desrespeitos e preconceitos em relação aos povos indígenas.

Verifica-se que a compreensão dos alunos da rede de Ensino Básico em geral é muito deficiente em relação à história dos povos indígenas da região. Em sua grande maioria desconhecem totalmente os aspectos da sua cultura, e sua história. Ou ainda, conhece uma história do índio romantizado, contada a partir do olhar do colonizador, que o transforma em um ser inocente e ingênuo.

Faz-se necessário conhecer para respeitar, por isso a Lei 11.645 busca possibilitar aos alunos da Educação Básica que conheçam melhor os aspectos da cultura que formam a História do Brasil. Estudar a cultura indígena é fazer com que a sociedade conheça a sua própria história cultural e crie o senso de respeito e preservação de uma cultura que é de extrema complexidade e que sofre muitos preconceitos. Ainda é comum defender que os indígenas não podem se apropriar da cultura letrada, alguns preconceituosos dizem que isto lhes tira a identidade.

É de suma importância que os professores busquem trabalhar a temática indígena em todo o decorrer do currículo e não somente em datas comemorativas, como no dia 19 de abril, procurando salientar a participação dos indígenas em todos os momentos da História do Brasil.

Para tanto, esta pesquisa analisa como os livros didáticos do Ensino Médio têm abordado a temática, compreendendo que o livro é um instrumento de suma importância no trabalho de ensino aprendizagem que envolve o professor e aluno. Assim afirma Bittencourt “o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (BITTENCOURT, 2011, p. 300). Vários são os estudiosos que têm buscado compreender de forma mais aprofundada as características que compõem os livros didáticos, no entanto, não tem sido tarefa fácil, “trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (BITTENCOURT, 2011 p. 301).

2 A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático de história trabalha os aspectos da nossa memória cultural, material quanto imaterial nos levando a uma análise do tratamento empregado a determinados segmentos que compõem a nossa sociedade, como os povos indígenas. De modo que, como afirma Rocha (1988, p. 9), “estes livros têm importância fundamental na formação de uma imagem do índio, pois são lidos, mais ainda, estudados por milhões de alunos pré-universitários nos mais diversos recantos do país”.

Identificando como os conteúdos estão organizados no livro didático e se essas representações contribuem ou não para uma imagem preconceituosa em relação aos indígenas. Sendo o livro didático um dos instrumentos mais utilizados no trabalho da educação escolar e que há muito tempo tem sido alvo de vários estudos, mais propriamente os de História na busca de maior compreensão dos meios pelos quais têm sido elaborados.

Desta forma, é possível identificar os silêncios e, conseqüentemente, se existe o silenciamento da história e cultura indígena nesse material de extrema importância para milhares de alunos das escolas públicas de Rio Branco.

Como afirma Circe Bittencourt (2011), “esse material tem sido investigado sob diversos ângulos em diferentes países” (p. 303), em razão da sua complexidade, particularmente no ensino de história, por “desempenhar um papel efetivo no processo educativo, como

instrumento de trabalho de professores e alunos” (BITTENCOURT, 2011 p. 301). Nesse sentido, é importante entrever na abordagem dos conteúdos explicativos ou imagéticos acerca da temática indígena contidos no livro didático, uma vez que “o livro se torna um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares” (BITTENCOURT, 2011 p. 302).

É importante perceber a concepção de conhecimento expressa no livro; ou seja, além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento deve ser apreendido. O conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo fornece as pistas para avaliar a qualidade do texto no que se refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes (BITTENCOURT, 2011, p. 315).

Diante de toda essa complexidade e dimensão do livro didático, a autora nos chama atenção para a necessidade de avaliar a qualidade dos textos contidos nos livros didáticos por meio dos conjuntos de atividades. Esta pesquisa estuda esse material enfocando a abordagem da questão indígena apresentada no livro didático do primeiro ano do Ensino Médio, compreendendo que esta temática foi incorporada a partir do ano de 2008, por força da Lei 11.645. Desta maneira, afirma Bittencourt (2011), “as pesquisas sobre a produção didática de História contribuem, dessa forma, para um aprofundamento sobre a concepção de livro didático e seu papel na vida escolar”.

Além dos autores já citados, o uso de outras pesquisas voltadas a essa temática, bem como Magalhães (2000), que aborda o “índio brasileiro no livro didático”, citamos da mesma forma “Olhares que fazem a ‘diferença’: o índio nos livros didáticos e outros artefatos culturais” produzido por Oliveira (2002), fizemos uso do trabalho de Grupioni (1996) “Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos”; Recorremos da mesma forma ao livro “Imagem do índio: o selvagem americano na visão do homem branco” Santos (2000).

Santos (2000) refletindo sobre a imagem do indígena durante a chegada dos europeus ao continente americano, diz que eles fazem vários relatos das paisagens, dos animais e dos povos que habitavam na região, “representavam uma posição múltipla já que, além de oferecer a descrição de uma realidade, tornam-se documentos estratégicos. Através deles, era feita a confirmação da posse da terra, a descrição e a nomenclatura das regiões descobertas” (SANTOS, 2000, p. 12). Relatos de pensamento tipicamente ocidental que, segundo a autora, serviu para criar o “conceito do bom selvagem” (SANTOS, 2000 p. 14), desta forma foram criados a imagem do indígena como um ser animalesco, que vivia nu, criando no imaginário europeu o conceito de inferioridade. Assim como afirma Amaral (2012):

Essa relação de enfrentamento, ou de possíveis assimilações de um lado e de outro, fizeram com que a figura do “selvagem” ou “não civilizado” ao mesmo tempo causasse tanto uma espécie de encantamento, medo e desconfiança por parte dos brancos, como também originasse um intenso anseio em trazê-lo para dentro da civilização, seja no instante em que ele é forçadamente convertido à religião, língua e costumes dos europeus, como também quando ele foi escravizado e obrigado a produzir numa escala absurda para alimentar o mercado e a sede de riquezas dos seus ditos senhores (AMARAL, 2012, p. 95).

Para analisarmos o livro didático pelo prisma da história e cultura indígena é necessário que tenhamos uma consciência mais aprofundada do papel do índio no processo de construção da História deixando o preconceito. É preciso ir além da consciência histórica oficial que foi criada e prevaleceu por muito tempo em nosso imaginário, e mais uma vez Amaral (2012) nos diz que

pensar no tema da “História Indígena” requer instantaneamente uma reflexão sobre o lugar do índio na História, como sujeito ativo e participante do processo histórico, e não apenas um personagem passivo que quando não aceita de bom grado a sua integração ao mundo dos ‘civilizados’ é posto como um entrave a ser superado no desenvolvimento do “progresso”. (AMARAL, 2012, p. 95).

Ao analisarmos o trabalho de Grupioni (1996), percebemos a sua preocupação com a forma que o livro didático trata a questão indígena, quando o índio é colocado na forma de ser primitivo “isto pode levar os alunos a concluir pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir de paradigmas evolucionistas” (GRUPIONI, 1996, p. 429), assim coloca o homem europeu como sociedade mais desenvolvida e os indígenas na gênese da evolução da humanidade. Lima (2012, p. 108) nos alerta para o fato de que “muitos livros didáticos e peças da grande imprensa que se remetem ao índio sempre no passado, dizendo como os índios eram, faziam, viviam. Não. Os índios não são sujeitos do passado que não existem mais; eles são sujeitos que existem no presente”.

Oliveira (2002) nos chama atenção para a variedade de artefatos culturais que reproduzem a imagem do índio “e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades” (OLIVEIRA, 2002 p. 25). Assim o trabalho dos docentes no uso do livro didático precisa ser realizado com total responsabilidade, compreendendo que este material se trata do resultado de um “conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente e, portanto, a partir das relações de poder que, por sua vez, possibilitam a quem tem mais força atribuírem aos ‘outros’ seus significados” (OLIVEIRA, 2002 p. 25). Essa afirmativa é exemplificada no trabalho de Magalhães quando diz que “apesar

das propostas de diferentes abordagens, os índios são analisados em momentos idênticos, privilegiando-se os marcos dos europeus em detrimento de possíveis marcos indígenas” (MAGALHÃES, 2000, p. 83). Além do mais, “esta abordagem varia de um autor para a outro (...), os nativos seriam mais lembrados nos livros que tendem ao marxismo, onde podemos encontrar discussões acerca de sua exploração e não passividade frente às agressividades dos colonos” (MAGALHÃES, 2000, p. 83).

Diante de todas essas questões, busca-se estudar os livros didáticos, a fim de compreender as diferentes formas de abordagens da temática indígena, presente nestas obras de extrema importância para a formação de milhares de alunos da Educação Básica. Contudo, nos resta refletirmos sobre o conceito de história indígena que, segundo Lima (2012, p. 109), “pode-se definir a história indígena como o estudo das sociedades ao longo do tempo na perspectiva dos próprios povos indígenas, com base nos testemunhos, ou seja, em fontes de memória, e lembranças”. É preciso nos baseamos em uma história crítica a fim de compreendermos as nuances que perpassam a construção da história indígena que não necessariamente se utiliza dos mesmos mecanismos da construção da história eurocêntrica, como documentos escritos. “Para as sociedades indígenas a memória e a construção da História passam por outras dimensões, incluindo a natureza e o sobrenatural” (LIMA, 2012, p. 109). É necessário nos desvincularmos dos nossos preconceitos para que possamos compreender o “outro”, de maneira que

é preciso ensinar aos não índios a perceberem seus preconceitos e a entenderem como os índios pensam também [...] para contribuir na contra hegemonia ao bombardeio da mídia e dos materiais didáticos que veem o índio apenas no passado, como inferior, como incivilizado, como a-histórico (LIMA, 2012, p. 113).

Portanto precisamos analisar o discurso que cria um imaginário errôneo do índio nos livros didáticos. A fim de combatermos os preconceitos, não podemos aceitar que a história destes personagens fundamentais na constituição da sociedade brasileira continue a ser negligenciada, justamente nos lugares de construção do conhecimento, assim contribuiremos para a efetivação de uma sociedade consciente da sua história, logo mais tolerante.

O método desenvolvido durante este trabalho envolveu leitura sistemática das obras que tratam da importância do livro didático, como exemplo o livro: “Ensino de história: fundamentos e métodos”, de Circe Bittencourt (2011), e de literaturas que tratam da questão indígena, como: “Imagem do Índio: o selvagem americano na visão do homem branco”, de Yolanda Lhullier dos Santos (2000), entre outras obras, com artigos científicos, a fim de obter

uma base teórica sobre a importância do livro didático no trabalho do professor e aluno, com ênfase a abordagem da temática indígena, para que posteriormente se pudesse fazer uma análise minuciosa do livro didático de história do primeiro ano do Ensino Médio.

Pelo fato de o objeto da presente pesquisa ser algo extremamente complexo, o direcionamento do olhar do pesquisador esteve em todos os momentos voltado para a temática indígena, se atendo aos aspectos de como o índio está representado no livro didático, se existe silenciamento da sua história e se a maneira que a temática indígena está sendo abordada contribuiu para uma compreensão da sua cultura superando o preconceito, desta maneira a presente pesquisa não contempla os outros aspectos que compõem a obra.

3 LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE

A obra em análise é o livro didático do primeiro ano do Ensino Médio, da coleção História 1: da hominização à colonização, rumo à conexão dos continentes, PNLD 2016. Nessa obra, observou-se que na sua capa ilustrada por uma imagem, há uma jovem indígena do grupo Barasano e Tuyuka, localizada na aldeia Rouxinol, Igarapé Tarumã-Açu, Manaus-AM, fotografia registrada por Fabio Colombini, em 2008, gerou expectativa de como a temática da história e cultura indígena estava apresentada ao longo da obra.

A presente obra está organizada em seis unidades e dezoito capítulos, destes pode-se destacar o capítulo nove que trata das sociedades e impérios ameríndios o qual aborda a chegada dos colonizadores espanhóis na América. Contudo os autores demonstram um tratamento seletivo ao estudarem o assunto, percebe-se que neste momento é dado mais ênfase aos povos ameríndios e andinos, ou seja, Incas, Maias e Astecas. Esta forma de esboçar o assunto demonstra uma visão de sociedade eurocêntrica, busca explicar o outro a partir de seus valores e conceitos, assim valorizam a cultura desses povos, pois eles tinham certa organização social que os colonizadores consideravam próximas das civilizadas, possuíam um governo bem definido.

Porém no mesmo capítulo, no subtítulo três, “Maloca: a sociedade dos povos tupis”, os autores somente abordaram os aspectos no qual a cultura dos Tupinambás se distancia do “homem civilizado”, em vários momentos os caracteriza como selvagens, não relata a sua organização social, expõem somente os aspectos pejorativos, quando se referem a sua cultura mencionam a maneira de guerrear, em que os mesmos não guerreavam por territórios e sim para fazer prisioneiros que depois seriam executados em uma cerimônia tribal.

Esta maneira de abordar a cultura Tupinambá mostra que somente eram povos canibais, que realizavam cerimônias antropofágicas, assim, contribui-se para uma visão preconceituosa em relação a determinados povos indígenas gerando discriminação. Desta forma o livro didático não contribui para a construção crítica da cultura indígena como parte essencial da cultura brasileira.

Outro capítulo que trata da cultura indígena é o número onze, “Expansão marítima: em busca de riquezas”, mas na sua primeira página já deixa claro uma abordagem do prisma do colonizador, quando traz em tom de curiosidade o nome do clube brasileiro de Regatas Vasco da Gama, fundado em 1898, no Rio de Janeiro. Os autores fazem menção ao navegador português Vasco da Gama, com o sentido de homenagear o passado glorioso de Portugal. Ao longo de grande parte do capítulo que trata da conquista do “Novo Mundo”, a história e cultura indígena são silenciadas, os nativos sequer são mencionados, a sessão que se tem ao estudar tal material é de que os indígenas não existiam na América naquele momento.

No subtítulo seis “Massacres e cumplicidades: a conquista espanhola” é abordada a conquista da América pelos espanhóis dando ênfase à superioridade militar e as divisões políticas existentes entre os astecas, o que foi decisivo para a vitória dos espanhóis. Assim, o conteúdo está repleto de informes sobre os conquistadores trazendo informações sobre a trajetória de vida desses homens, contudo, o agente histórico indígena é silenciado em todos os seus feitos.

No capítulo dezesseis, o livro aborda a temática indígena somente quando fala da mão de obra utilizada nos engenhos no início da produção do açúcar no Brasil, o qual faz referência à escravização dos indígenas, porém o tema é tratado de forma superficial, não demonstrando os males trazidos pelos colonizadores, da maneira que é apresentado leva-nos a compreender que a escravidão indígena era natural.

O capítulo em que é abordada de forma mais contundente os aspectos do início da colonização do Brasil é o dezessete, “A colonização na América portuguesa”, porém observa-se que os indígenas são tratados como meros telespectadores, não são representados como agentes da história. Na primeira página vem ilustrada a Primeira Missa no Brasil, pintura de Victor Meirelles, 1860. Nessa obra, os indígenas são retratados somente como ouvintes que estão no local, mas que não participam efetivamente do evento. Alguns são retratados de forma animalésca, em cima de árvores, representando uma imagem de incivilizados.

Ao abordar a extração do pau-brasil pelos portugueses, trata os índios como ingênuos, pois se refere aos mesmos a partir do escambo, que era praticado pelos portugueses, prática por

meio da qual os indígenas eram enganados com objetos ínfimos, de nenhum valor para os portugueses, e em troca entregavam toda a sua riqueza. Neste contexto, os indígenas eram usados com mão de obra na extração do pau-brasil.

No decorrer do capítulo dezessete, a História do Brasil é retratada somente a partir do olhar do colonizador, não existe uma abordagem mais profunda sobre a cultura dos diversos povos indígenas que fazem parte desse momento tão importante da nossa História.

Os alunos da Educação Básica ao estudar utilizando como suporte de informação esse livro didático não podem construir um conhecimento livre de preconceitos em relação à história indígena, já que a cultura desses povos não é estudada de maneira que esclareça os seus diferentes aspectos. O que se subentende é que os povos indígenas são “coisas” do passado, e que estão extintos, levando os alunos a não compreenderem a contemporaneidade desses povos, gerando preconceito com relação ao seu modo de vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da história e cultura indígena é muito importante, pois é parte integrante da formação da cultura brasileira, onde diversos grupos de diferentes etnias coabitam em um mesmo lugar, essa convivência muitas vezes pode ser de forma preconceituosa, racista, excludente, etc. O estudo de aspectos dessas diferentes culturas se faz cada vez mais necessário para que se possam propor medidas que possibilitem uma correlação dessas diferentes culturas de forma dialogada, pautada no respeito aos diversos costumes que os norteiam.

Para tanto é necessário que a educação se mostre como prática social, fazendo com que os alunos compreendam que os aspectos da sua cultura são valorizados, mas que também é preciso valorizar os da cultura do “outro”. O livro didático é de extrema relevância nesse sentido, sendo o material que milhares de alunos e professores têm como fonte de informação na construção do saber. Desse modo, analisar e compreender como o livro didático aborda a história e cultura indígena é contribuir para que cada vez mais possamos melhorar a sua elaboração para que os alunos e professores da Educação Básica possa se servir de um material que lhes traga uma compreensão melhor da história e do modo de vida destes povos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente e tolerante.

Contudo o presente trabalho não tem a pretensão aqui de exaurir o assunto e sim despertar o interesse de outros estudiosos, entendendo que todos têm algo a contribuir neste processo de construção do conhecimento, além de possibilitar a construção de uma sociedade

mais justa. Fato este que parte da prática educacional feita por profissionais capacitados que se utilize de material adequado para a sua prática docente. É de suma importância que os professores compreendam as peculiaridades que compõem o livro didático que utilizam para que possam realizar a crítica necessária durante a execução do seu trabalho com os alunos, despertando a concepção de respeito mútuo e tolerância com o outro.

É necessário conhecer para respeitar, para tanto, torna-se necessário desvencilhar dos estereótipos criados ao longo da História, carregados de preconceitos que levaram a sociedade “civilizada” a desvalorizar a cultura indígena. Cultura essa que está na gênese da formação da sociedade brasileira e que não podemos de forma nenhuma negar a sua validade. Assim contribuir para que se construa uma sociedade onde a equidade seja a base do direito de todos, considerando as necessidades de cada povo de acordo com suas particularidades, criando mecanismos que contribuam para que ocorra o respeito e a valorização da cultura do “outro”, compreendendo que isso não traz prejuízo para a sua cultura. Portanto através do conhecimento se constrói o respeito ao outro e isso se consegue através da educação, sendo esta entendida como prática social possibilitando a emancipação dos indivíduos. Assim estudar os materiais que são instrumentos de trabalho dos professores da Educação Básica, como o livro didático, é procurar contribuir para a melhoria no sentido da qualidade desse material.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Fernando Rosa do. A história indígena na perspectiva de luta dos povos indígenas: Ailton Krenak e o “eterno retorno do encontro”. In: LIMA, Pablo (org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFGM**. Belo Horizonte: UFGM – Faculdade de Educação, 2012. p. 93-103.

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

BRASIL. Casa Civil. Lei 11.645 de 12 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/96, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em 07 jul. 2018.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 77, n. 189, p. 409-437, maio/ago. 1996.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. História indígena e história crítica. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012. p. 106-113.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. O índio brasileiro no livro didático. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 73-89, out. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12391/10835>. Acesso em: 14 jul. 2018.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. **Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://bibliospa.org/wpcontent/uploads/2014/05/10br.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. **Imagem do Índio: o selvagem americano na visão do homem branco**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* **História – da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1.

Enviado em: 14/07/2020
Aprovado em: 18/03/2021



MUSEU ITINERANTE BALAIO DA CAPOEIRA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA, REPRESENTATIVIDADE POLÍTICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

BALAIO DA CAPOEIRA ITINERANT MUSEUM: AESTHETIC REPRESENTATION, POLITICAL REPRESENTATIVITY AND EDUCATIONAL RESEARCH

Daniel Silva Porto¹

RESUMO

Esse artigo analisou o caso do Museu Itinerante Balaio da Capoeira - MIBC, no contexto do processo de ressignificação dos museus e da capoeira no Brasil, no final do século XIX e início do século XX até a contemporaneidade. Atento às mudanças no olhar sobre o papel e lugar do negro, ao reconhecimento de novas categorias de saber presentes nos patrimônios culturais imateriais, às legislações específicas, às exposições ontem e hoje com seus diferentes dispositivos de pensar e mediar a cultura, às mudanças nos discursos sobre a cultura afro-brasileira e suas imbricações na pesquisa em educação. A transição no lugar e papel do negro e da cultura afro-brasileira representa uma série de conquistas institucionais expressas na formulação de leis e políticas públicas específicas no final do século XX e início do século XXI. Entre elas, o reconhecimento da capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2008. Os artefatos, objetos e as memórias dos sujeitos históricos presentes no acervo MIBC, simbolizam conquistas no campo social, político e estético; outros desafios surgem no processo de salvaguarda desses bens culturais: Como é possível combater o racismo sem uma educação antirracista? Como a educação, o ensino de arte, literatura e história podem interagir nesse processo? A mediação cultural indica alguns caminhos, em que a formação docente pode ser qualificada no sentido de relacionar as leis inclusivas e o patrimônio cultural afro-brasileiro no cotidiano escolar. Foi utilizada a metodologia da observação participante a partir das impressões do público ao assistir o documentário que narra a história de criação do MIBC, e da visita ao acervo mediada por seu idealizador mestre Noventa. Os grupos sociais e étnico-culturais construíram diferentes compreensões a respeito da capoeira a partir de sua musealização proposta pelo MIBC.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira. Museu-itinerante. Educação. Mediação Cultural.

ABSTRACT

This article analyzed the case of the Itinerante Balaio da Capoeira Museum - MIBC, in the context of the resignification process of museums and capoeira in Brazil, in the late 19th and early 20th centuries until contemporary times. Attentive to changes in the look on the role and place of black people, to the recognition of new categories of knowledge present in immaterial cultural heritage, specific legislation, to exhibitions yesterday and today with their different devices of thinking and mediating culture, to changes in discourses on Afro-Brazilian culture and its implications in education research. The transition in the place and role of blacks and Afro-Brazilian culture represents a series of institutional achievements expressed in the formulation of specific laws and public policies in the late 20th and early 21st centuries. Among them, the recognition of capoeira as Intangible Cultural Heritage of Brazil in 2008. The artifacts, objects and memories of the historical subjects present in the MIBC collection, symbolize achievements in the social, political and aesthetic fields; other challenges arise in the process of safeguarding these cultural assets: How is it possible to combat racism without anti-racist education? How can education, art, literature and history teaching interact in this process? Cultural mediation indicates some paths, in which teacher education can be qualified in order to relate inclusive laws and Afro-Brazilian cultural heritage in school life. The methodology of participant observation was used from the impressions of the public when watching the documentary that tells the story of the creation of MIBC, and the visitation to the collection mediated by its master creator Noventa. Social and ethnic-cultural groups have built different understandings about capoeira from their musealization proposed by MIBC.

¹ Mestre em Educação UEMG - 2016/18, com a dissertação Museu Itinerante Balaio da Capoeira: Mediações no Diálogo com a Educação; Especialista no Ensino de Artes Visuais EBA/UFMG - 2013/16; Bacharelado e Licenciado em História PUC-MG – 2000/03. E-mail: danielsilvaporito@gmail.com

KEYWORDS: Capoeira. Itinerant museum. Education. Cultural Mediation.

1 MUSEALIZAÇÃO DA CAPOEIRA E A EDUCAÇÃO

Em 4 agosto de 2000 foi promulgado o decreto nº 3.551 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, que possibilitou o desenvolvimento de inventários com intuito de proteger os bens culturais que seriam elevados à condição de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Dentre eles, destaca-se a capoeira, cultura de matriz africana, afro-brasileira e com capilaridade em todo o território nacional.

Culturas tradicionais e de terreiro como a Capoeira, a Umbanda e o Candomblé chegaram a Minas Gerais no processo migratório de escravos advindos de regiões do nordeste com proibição do tráfico de cativos da África. Soares (1998) menciona dois tipos de “jogos” escravos reprimidos pela polícia em Minas, o jogo “a caquinha”, menos violento e o jogo da “pancada”. É comum ouvir sobre a prática em diferentes lugares de Minas de um tipo de “jogo” chamado “porrete” ou “dança do pau”, parecido com o da “pancada”. São várias influências que interagem com a disseminação da capoeira em Minas, inclusive os intercâmbios com Salvador e Rio de Janeiro.

Museu Itinerante Balaio da Capoeira - MIBC² (Fig.1) conta parte da história da capoeira de Belo Horizonte e de Minas Gerais, foi reconhecido e premiado com um projeto que sistematizou seu acervo de mais de 4.000 peças e que narra a história de criação do ônibus-museu, com o documentário Museu Itinerante Balaio da Capoeira. O ônibus, as peças do acervo e o documentário caracterizam os dispositivos de mediação cultural que serão objetos de análise no seguinte contexto. (Fig. 2).

² Primeiro Museu Itinerante da Capoeira do Brasil, o ônibus-museu inaugurado em 2003 por iniciativa de quatro mestres ícones da capoeira em Belo Horizonte - MG, em 2012, recebeu o prêmio do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – PNPI/IPHAN/2012. Foi objeto de pesquisa de Especialização no Ensino de Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG - 2014/15, com a monografia Museu Itinerante Balaio da Capoeira: Uma Proposta de Mediação Cultural. E objeto de pesquisa no curso de mestrado da UEMG – 2016/18.

Figura 1 – Ônibus modelo Caio Bela Vista 1973 - Um modelo raro



Fonte: acervo do museu

Figura 2 – Ônibus em atividade e Encontro



Fotos do ônibus em atividade - 2005, Itaúna/MG.



Encontro dos Mestres Mineiro e Noventa com técnicos da Rede Catitu e equipe de Museólogos.

Fonte: acervo do museu

O processo de ressignificação dos museus e da capoeira no Brasil, desde o final do século XIX, início do século XX até a contemporaneidade, pode ser analisado sob a ótica do reconhecimento de outras modalidades de conhecimento e sensibilidade, que perpassam os patrimônios culturais imateriais do Brasil, paralelamente ao contexto da **ausência de meios e canais** institucionais que representassem o negro e a cultura afro-brasileira ao longo do século XX. O que caracteriza esse lugar da memória social e do monopólio do saber como local de embates e arena política.

O embate é estético e político na medida em que a cultura negra e afro-brasileira afirmam-se enquanto lugar do ser, do saber e do saber-fazer em sua interface com a educação. As manifestações afro-brasileiras carregam o direito à autodeterminação e à autorrepresentação dos povos e grupos étnicos. Dentre elas a capoeira, que traz em sua gênese a cultura de resistência de um processo histórico secular, uma prática em constante transformação, e devido

aos vários aspectos que a capoeira adquiriu, tornam sua pesquisa complexa. A salvaguarda³ da capoeira enquanto patrimônio cultural imaterial do Brasil - 2008 e a efetivação da lei 13.639/03 são marcos legais de um processo maior que reflete a mudança no discurso oficial sobre o lugar e o papel do negro na sociedade e a relação com ‘os saberes’.

O direito à uma educação universal pelas vias da escolarização é um fenômeno recente (SACRISTÃ, 1999) no Brasil e, em termos de estruturação de políticas públicas, começou a ser pensada na década de 1930 num viés higienista e instrumentalizada na década de 1950 de forma tecnicista. Prevaleceu naquele contexto, o modelo educacional do homem laborioso norte americano (WARDE, 2000). Portanto, falar em direito à diferença pressupõe a superação de modelos hegemônicos, dentro de um quadro histórico recente, assim, a constituição de 1988 é um divisor de águas com relação às temáticas de pesquisa com questões étnicoraciais e educação no Brasil e seus temas correlatos.

A museologia constituída no século XIX e dominante até o último quarto do século passado carregou, desde sua gênese, o compromisso com a representação de um projeto de identidade da nação que omitia as múltiplas características étnicas presentes na formação histórica de diferentes países ocidentais (ANDERSON, 2005; ARAÚJO, 2012). A análise do MIBC, no contexto de ressignificação da capoeira e dos museus no Brasil, possibilitou historicizar a capoeira e ampliar o diálogo com a educação.

O negro passou de objeto a sujeito da história, saiu da condição de homem/coisa/mercadoria no período da escravidão e passou a se autorepresentar. E no cerne desses movimentos, a cultura afro-brasileira saiu da condição de negação e passou a ser reconhecida com a marca da brasilidade. Ao lançar luz sobre as dimensões estéticas, representativas e políticas desse processo histórico compreende-se que a capoeira, enquanto um saber no contexto da educação, é um direito.

O percurso histórico da capoeira passou pelas formas de resistência a escravidão pelas assimilações históricas e geográficas, como as maltas no RJ, a criminalização no fim do séc. XIX, a descriminalização no Governo Vargas, a esportivização na década de 1950, a contracultura dos anos de 1970, as academias nos anos de 1980, pela mundialização (globalização) na década de 1990 e pelo reconhecimento institucional em 2008, com a inscrição no livro de registros do IPHAN como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

³ Planos de Salvaguarda podem ser definidos como “[...] ações que contribuem para a melhoria das condições socioambientais de produção, reprodução e transmissão de bens culturais imateriais”. (IPHAN, 2006b, p. 25).

O reconhecimento desses saberes no campo das políticas públicas de educação e de cultura repercutem no campo da pesquisa, estabelece categorias de análises sobre o lastro do período escravocrata no Brasil, em termos das desigualdades sociais e em seus contrapontos, nos movimentos de resistência, luta e ressignificação do negro e das culturas afro-brasileiras. Por outro lado, evidencia a dificuldade das instituições educacionais em todos os níveis de implementação do que preconiza a lei 10.639/03.

A história da capoeira possibilita identificar períodos e fatos da história do Brasil e da formulação de políticas públicas, em que a questão dos direitos fundamentais, a educação, o sentido de pertencimento e a cultura não foram assegurados pelo estado. Nessa arena política e no campo do embate, os saberes associados à cultura afro-brasileira foram ressignificados, reconhecidos e/ou negados. Nessa perspectiva histórica é que as conquistas se traduzem no campo do direito adquirido.

Conceitos-chaves foram utilizados para alinhar a pesquisa no campo da arte e da cultura no diálogo com a educação: os dispositivos, a mediação cultural e a justaposição de linguagens e saberes. Um a serviço do outro, os dispositivos: o documentário, o ônibus e o acervo; as mediações: mestres, escolas e os atores sociais em diferentes contextos; a justaposição: oralidades, vídeo, acervo, roda de capoeira. Juntos e justapostos puderam potencializar trocas entre as modalidades de conhecimento e sensibilidade presentes na história da capoeira e no acervo do MIBC. Numa dimensão sutil do saber, o capoeirista sabe que: *é preciso jogar o jogo conforme o toque do berimbau*, ou seja, *cada momento pede um movimento*. No que tange à formação humana, uma educação antirracista é a lente do presente que a história nos coloca perante a vida o ofício docente.

2 NARRATIVAS, IDENTIDADES CULTURAIS E DISPOSITIVOS

Até que ponto o contexto e os discursos históricos estão impregnados por questões ideológicas, estéticas e/ou de origens étnicas? As exposições internacionais inauguradas em 1851 em Londres, e realizadas até as primeiras décadas do século XX, foram realizadas como expressões máximas do mundo moderno. Em comparação com o outro, criaram referências que passaram das matérias primas, ao mundo do trabalho, até as grandes conquistas do intelecto e a imaginação humana. Por outro lado, os processos de curadoria das galerias de arte passavam pelo viés da ressignificação do fazer artístico, no mesmo período em que o discurso do estado-nação foi relativizado e os grupos hegemônicos questionados.



Se a leitura do passado e as exposições museológicas e de arte produzem narrativas, essas produzem sujeitos históricos. As formas de representação do negro na produção artística brasileira refletem as condições históricas e estéticas nas quais estiveram inseridos, e podem ser divididas em três fases: documental século XVII, XVIII e XIX, social primeira metade do século XX, e intimista fim do século XX até atualidade. (FELINTO, 2012).

Documental é o período da escravidão em que o negro era tratado como coisa, parte da paisagem, um objeto. Social é o período em que a miscigenação passou a ser compreendida como fator determinante da identidade da nação (BRASIL, 2007, p. 19) e os grupos de manifestação negra buscaram uma legitimação jurídica, uma visibilidade e aceitação da sociedade (BRASIL, 2007, p. 37). Intimista é a contemporaneidade em que os temas se tornaram difusos, porém, o negro passou a se auto representar no campo político, social e estético.

A mediação cultural é um conceito contemporâneo que traz em seu cerne o papel dos sujeitos portadores e/ou tradutores do saber, os curadores das exposições históricas/geográficas ou de arte, os mediadores de instituições museais, os professores em suas distintas escolas, e os mestres do saber popular e/ou tradicional. O que está posto é o lugar do saber, o reconhecimento que ele goza, a que público se destina e com qual propósito ou finalidade esses saberes se articulam e são disseminados.

O colecionismo praticado pelos museus numa perspectiva eurocêntrica, enquanto desdobramento do projeto iluminista, deixou de ser um lugar que acumulava objetos de antigas civilizações e passou a realizar narrativas históricas, em nada imparciais. Como demonstra Menotti (2013, p. 59), “a exposição não estaria dando a ver narrativas transcendentais sobre o fazer artístico, mas essencialmente fabricando essas narrativas”. A arte estaria para a cultura nesse processo, no centro do debate, do que seriam afinal as identidades nacionais, os sujeitos e as hierarquias correlatas entre aquilo que seria evoluído ou primitivo.

Ao estabelecer vínculos entre as identidades culturais e as nações, Stuart Hall salienta que os impactos da globalização repercutem em todas as formas de representação das identidades na pós-modernidade. O autor afirma que a nação é “um sistema de representação cultural” (HALL, 2005, p. 109) e que as pessoas participam disso, tal como é representada em sua cultura nacional. Anderson (2005, p. 288), ao analisar os interesses envolvidos no âmbito da representação e do simbólico, salienta que os “museus e a imaginação musealizadora são profundamente políticos”, e o programa ideológico coloca sempre os produtores e os nativos

em hierarquia onde o estado laico moderno imprime sua insígnia nas instituições detentoras do saber.

O cerne da questão naquele período era comparar, classificar e evoluir, Warde analisa com base nos estudos de Gramsci, de modo a elucidar como o pragmatismo evolucionista materializou-se nos EUA, não apenas com os novos padrões culturais, mas como padrões intelectuais e morais, e segundo a autora, os estudos sobre fordismo e americanismo constataam que o convencimento se dava não no âmbito do vocabulário, mas no campo da ação. Os EUA apresentavam um modelo de civilização e educação a ser seguido.

A autora analisa que através dos meios discursivos e não discursivos o americanismo penetrou na cultura, nos modos de pensar e agir e tornou-se parâmetro de progresso, civilização e democracia, um modelo de felicidade que influenciou a arquitetura, redimensionou os espaços e incrustou a noção de homem/razão/máquina, que tem como projeto central: “o americanismo como processo educacional, ao mesmo tempo que fez da educação o seu apanágio”. (WARDE, 2000, p. 43).

Esse discurso vai repercutir na constituição e regulamentação de leis e na implantação da educação formal ao longo de todo o século XX no Brasil, com o discurso da racionalidade e do progresso omitem de forma dissimulada as questões étnico-raciais. Lilian Schwarcz descreveu esse aspecto ideológico que foi institucionalizado em noções acadêmicas, na articulação das teorias raciais europeias no contexto histórico brasileiro - 1870/1930 (SCHWARCZ, 1993). Um legado enraizado no Museu Etnográfico, no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e nas faculdades de Medicina e Direito, as primeiras instituições acadêmicas do país.

3 DESAFIOS METODOLÓGICOS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir de era Vargas, em 1930, a educação passa a ocupar um lugar estratégico no projeto de nação inicialmente com os pioneiros da educação, impregnados com uma visão pragmática e higienista. No contexto de imposição do Estado Novo em 1937, Getúlio Vargas em busca de apoio popular para legitimar seu governo, descriminalizou a prática da capoeira, desde que, “de forma vigiada e restrita inicialmente aos espaços de academia”. Naquele momento foram lançadas a bases de uma sociedade moderna, compreendida como fruto de um processo de industrialização e urbanização.

Na década de 1950, o viés tecnicista ganhou força com o projeto desenvolvimentista, e posteriormente, com os regimes militares dos anos de 1960 e 70 que intensificaram o aspecto disciplinar na educação. O campo da pesquisa em educação reproduziu os métodos quantitativos e qualitativos balizados nos referenciais europeus e americanos. Na década de 1980, com forte influência das teorias marxistas, a pesquisa incorpora muitas reivindicações dos movimentos sociais, com fortes questionamentos ao regime militar e seus métodos de ensino.

Nesse percurso histórico, em que são estruturadas as bases institucionais da educação no Brasil, Bernadete Gatti evidencia alguns dos dilemas associados à pesquisa. A falta de uma tradição conceitual mais consistente na gênese da pesquisa em educação que incorporou modelos estrangeiros, e a dificuldade de construir bases teóricas mais consistentes “que não sejam a aplicação de categorias teóricas usadas em outras áreas de estudo e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social”. (GATTI, 2001, p. 69).

O diálogo precário entre a educação, a arte e a cultura no Brasil têm origens históricas, institucionais e ideológicas, reflexo da importação de modelos de pesquisa e ensino que foram institucionalizadas ao longo do século XX. Evidencia-se um empenho no campo da pesquisa na superação desses modelos, no que tange à cultura afro-brasileira, o desafio está relacionado ao recorte com foco na lei 10.639/03, e em novas categorias epistemológicas de análise, produção do conhecimento e mais recentemente aos ataques sistemáticos que as ciências humanas e as leis inclusivas sofrem pelos grupos de extrema direita. As identidades culturais são fronteiras e locais de saber, portanto, lugar de embates.

À luz de uma perspectiva mais ampla, cabe evidenciar o amadurecimento de uma temática antirracista num contexto de negação histórica do racismo, em contraponto à tendência de falseamento do passado que caracteriza inúmeras narrativas na última década. As questões étnico-raciais no Brasil podem ser articuladas de variadas formas, o que depende do enfoque, do método e das categorias de conhecimento que são articuladas na elaboração dos discursos. A perspectiva histórica, segundo Ayas Siss, confere ao processo de autorrepresentação do negro e da cultura afro-brasileira um lugar estratégico, “posto que está presente em toda a história da educação no Brasil”. (SISS, 2008).

Nas pesquisas relacionadas ao negro, a cultura negra ou afro-brasileira, as terminologias já revelam as tensões históricas em si, o termo afrodescendente que designa os descendentes de africanos nascidos no Brasil é um eufemismo para negro (SISS, 2008). Essa

lógica que demoniza o outro, falseia ou minimiza o reconhecimento da cultura de matriz africana no Brasil é a mesma que pregou o mito da democracia racial ou do brasileiro cordial. Do ponto de vista histórico, os marcos legais de constituição do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro estão intimamente ligados à atuação do movimento negro, ao processo de autorrepresentação do negro e da cultura afro-brasileira, porque não considerar esse protagonismo nos processos didáticos, cognitivos e criativos?

Os autores Oliveira e Lima, ao realizar um retrospecto do conjunto de leis e diretrizes que abordam o tema das relações étnico-raciais, ressaltam que os pareceres, diretrizes, planos nacionais etc., mostram-se necessários frente ao fato de que a diversidade simplesmente não tem sido contemplada nos mais diferentes contextos educacionais. E conforme a diretriz X do Plano Nacional de Educação - PNE, ao determinar o direito à diversidade em seu conteúdo, cabe ao campo da educação ampliar perspectivas epistemológicas. E observam que o multiculturalismo e o interculturalíssimo surgiram de um movimento iniciado nos anos 60, 70 e 80 ao evidenciar desigualdades na educação e nos currículos, ao tratar de aspectos de gênero, classe e raça, sem, no entanto, alterar o padrão epistemológico ocidental e eurocêntrico. (OLIVEIRA; LIMA, 2015).

Por um lado, a falta de uma tradição epistemológica consistente, por outro, um processo secular de reivindicações identitárias que pressiona o ambiente educacional formal, no cerne da questão, a história da cultura afro-brasileira e a capoeira. Nesses termos, quais forças, potências ou sinergias o MIBC e a história da capoeira podem mobilizar? Na proposta metodológica da pesquisa estão as diferentes formas de apropriação dos sujeitos nos modos como eles percebem e participam da história. Uma das características da narrativa e da arte contemporânea é sua impossibilidade de definição, ao mesmo tempo que elas tendem a valorizar com maior ênfase o papel dos sujeitos nos processos, do que os objetos em si.

4 RACISMO, MEDIAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pelo trabalho o homem transforma o meio e a si mesmo, a educação deveria pavimentar esse caminho na perspectiva da humanização, ao transmitir o legado cultural da humanidade, que é fundamental para dar sentido ao fazer cotidiano na escola. Em sua proposta de organizar o debate sobre o saber e as práticas educativas, Bernard Charlot (2013) distinguiu as lógicas educacionais em sua perspectiva antropológica, na qual o trabalho deixou de ser visto

como castigo e servidão na idade média, e passou a ser compreendido como instrumento da liberdade e dignidade humana.

A educação pelas vias da escolarização no Brasil privilegiou aspectos disciplinares e técnicos que contribuíram com o agravamento de um eminente esgotamento do modelo na qual a escola foi estruturada. O fato de ter negligenciado o papel da cultura enquanto um patrimônio humano repercutiu em todos os níveis do processo de aprendizagem, dentre eles, a falta de interesse do aluno, entre outros fatores. Entretanto, despertar esse interesse não pode ser um fim em si mesmo, expressões como cativar os alunos, conquistar o respeito e ter o domínio da turma são usuais. A proposição didática deve funcionar como uma isca e ser como um objeto de interesse, o que pode ocorrer sob algumas condições: quando é fruto de uma boa pesquisa e/ou quando existe uma interação com turma. Em alguns casos, mesmo com uma ótima proposta, não haverá interação na turma.

Segundo Charlot, a estrutura antropológica da educação requer “atividade e patrimônio”, desconectados ambos perdem seu valor, uma vez que: “A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; (...). Também ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura (...)”. (CHARLOT, 2013, p. 167). O fazer cotidiano é o que contextualiza, histórica e geograficamente, as produções humanas, os alunos e suas percepções de mundo. É papel do professor e mediador estar sensível às oportunidades que surgem no percurso e as pressões sociais do entorno.

A autora Paula Sibila, ao refletir sobre os processos e mutações pelos quais a escola percorreu ao longo do século XX, e que se refletem na apatia, dispersão e desinteresse por parte dos alunos, encontrou os vetores: meios de comunicação, tecnociências e o mercado. Segundo ela: “A história da educação está unida ao projeto científico moderno, e da grande reforma moral inicialmente cristã e a seguir leiga, que disciplinou a sociedade aburguesada do século XVIII e XIX”. (SIBILA, 2012, p. 40) A autora diagnostica o fim da infância, da adolescência e a hegemonia de consumidores, com o fim do dispositivo escolar e dessa categoria em vias de extinção: o aluno (SIBILA, 2012). Ela contra-argumenta que seria preciso dar densidade à experiência, despertando o entusiasmo, a vontade de aprender, e que para tal, seria necessário tornar o aprendizado interessante.

Por outro lado, Charlot salienta que para mobilizar a atividade intelectual no aluno, é necessário que isso ocorra de dentro para fora e não o contrário, e acrescenta com uma contradição, na escola o mundo é tratado como objeto e não como um ambiente. Ele acentua



que a especificidade da escola é que ela não está ligada ao mundo familiar do aluno, e que ela habita o campo da linguagem:

Para relacionar-se ao mundo como objeto de pensamento, são fundamentais os processos de distanciação-objetivação e de sistematização. A distanciação possibilita ao aluno sair do mundo subjetivo das emoções, dos sentimentos, da experiência vivenciada e pôr o mundo como objeto a ser pensado. (CHARLOT, 2012, p. 149).

Seria possível equacionar essas questões de separar a realidade empírica, afetiva e vivencial da epistêmica? Do eu epistêmico, que pode ser pensado enquanto objeto de pesquisa, e/ou extensão do fazer cotidiano e na vivência de processos criativos? A objetivação da história da capoeira confere esse caráter à uma prática marcada pela afetividade e sentido de pertencimento, que associada à justaposição⁴ de linguagens: as narrativas orais, o saber dos livros, o vídeo e o acervo do MIBC, podem ser objeto de estudo e apropriações. Ou como propõe Andrade, em dado contexto e seus inúmeros focos de observação, os objetos estendidos:

Assim propomos, nesse trabalho, embora temporal e tão específica quanto ilimitada, a possibilidade de ressaltar e abranger, e por assim entender, estender as fontes de estudo da arte na educação para: todo e qualquer objeto de criação e proposição expressivas humanas que se tornam intencionais e suscitam redes culturais complexas de contextualização por comparação ou analogia a outras formas de proposições expressivas. (ANDRADE, 2014, p. 46).

A quebra de paradigmas propiciados pela arte contemporânea, incorporou a premissa que os sujeitos anônimos e o cotidiano interagem com e até compõem a obra, na medida que os olhares e percepções sobre o mundo participam no processo criativo. Andrade (2014) salienta que, no campo da arte/educação, existe uma singularidade nas relações docentes pautadas nas escolhas e decisões entre o educador e o educando, no âmbito do conhecimento formal e informal (ANDRADE, 2014, p. 22), a capacidade de perceber anseios, curiosidades e necessidades é que pode se traduzir enquanto experimentos de métodos que oportunizam as narrativas dos alunos.

A memória é o disparador no processo de investigação da origem enquanto sujeito, grupo, família; e o conjunto de significados e valores por eles compartilhados caracterizam os anseios e desejos por eles descritos na busca e articulação pelas identidades culturais. Andrade descreve esse processo da seguinte forma:

⁴ O conceito de justaposição apresentado por Andrade (2014) refere-se a justapor o período de produção da obra ao de estudo em sala de aula. Utilizarei esse conceito expandido para o diálogo de linguagens textuais, orais e audiovisuais, em que justapor é associado também aos suportes e objetos.

Necessário estabelecer, no domínio da sala de aula, espaços onde são possíveis, através da seletividade de processos relacionados a atenção humana, formas de acesso às memórias culturais de nossos educandos. Assim, poderemos consolidar conhecimentos que realizam confrontos culturais capazes proporcionar aos estudantes não só conhecer como reconhecer e reconhecer-se. (ANDRADE, 2014, p. 56).

Existem hiatos que caracterizam o processo de disseminação da capoeira, as vias da oralidade consagram diferentes versões que estão longe de um consenso, a polifonia de vozes é salutar, pois contempla a diversidade de vozes. A manutenção dessa prática ocorreu sem apoios institucionais, porém, a noção de patrimônio cultural imaterial amadurecida na década de 1970 tomou como objeto de pesquisa os bens culturais intangíveis, ligados aos modos de fazer, ser e estar no mundo, que culminaram na necessidade de preservação e promoção desses bens culturais.

A história de mestres, grupos e rodas é fundamental para a salvaguarda da capoeira e suas diferentes linhagens e matizes regionais, a história do MIBC conta parte da história da capoeira em Belo Horizonte e é um dispositivo que articula os “processos de distanciação-objetivação e de sistematização” (ANDRADE, 2014) e pode ser apropriado por escolas. Contudo, colocar em perspectiva a história da capoeira e da cultura afro-brasileira no contexto da luta contra o racismo é uma atitude necessariamente ética no atual cenário.

A história oferece a possibilidade de olhar para o passado com os olhos do presente, nesse sentido, duas questões tornaram-se relevantes no contexto da ascensão de grupos de extrema direita nos Estados Unidos com Donald Trump e no Brasil com Jair Bolsonaro. Em função da execução de George Floyd por um policial branco em frente às câmeras, fato que desencadeou uma onda de protestos contra o racismo nos EUA e no mundo. No Brasil, cenas similares se repetem diuturnamente sem causar a mesma reação ou comoção. Como a proposta aqui é pensar a formação docente e o diálogo com a educação, esses episódios servem como disparadores para a reflexão estruturada desse artigo.

Por um lado, há o conjunto de leis que garantem a necessidade de promover os bens culturais afro-brasileiros e indígenas que foram conquistadas ao longo de mais de um século de lutas e organizações coletiva e sociais, por outro lado, assistimos no Brasil atônitos, uma escalada de ataques aos símbolos das culturas indígenas e afro-brasileiras, a ciência e as políticas que garantem o acesso à educação enquanto um direito adquirido. Um dos pontos máximos desses ataques foi a extinção do Ministério da Cultura e sua vinculação à pasta do

turismo, o constante ataque aos professores e as instituições educacionais como um todo. Cabe, nesse sentido, pontuar um breve percurso das leis que asseguram direitos.

São marcos legais nesse processo, a Constituição de 1988, que diz que: “o poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, (...)” (BRASIL, 1988), o Decreto 3.551/03 que regulamentou a lei e instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, que ficou a cargo do IPHAN e a lei 10.639/03, que assegura o ensino da temática afro-brasileira nas escolas através do ensino de Arte, Literatura e História. Os marcos legais são a objetivação e legitimação dos saberes intangíveis no campo do direito e das políticas públicas correlatas.

No aspecto particular em que cultura mobiliza a memória de luta, resistência e ressignificação do negro e da cultura afro-brasileira, cabe a pergunta: porque as estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE, que visam a aproximação com o Plano Nacional de Cultura - PNC, não são colocadas em pauta pelos teóricos da educação? Mesmo se consideradas as especificidades da educação no âmbito da produção do conhecimento epistêmico, a articulação com as áreas da arte e da cultura são fundamentais e estratégicas para as questões étnico-raciais.

Em ambos os planos existem metas que só serão cumpridas em parceria entre o Ministério da Cultura - MINC e Ministério da Educação - MEC, e órgãos constituintes de cada setor nos estados e municípios. Um exemplo são as metas 12, 13 e 14 do PNC (2010-20), que propõem uma interface maior entre as duas políticas públicas, e no PNE (2014-24), apesar de não existir nenhuma meta que priorize a aproximação dos dois campos, diversas estratégias tratam de temáticas em comum com a cultura: a identidade, a diversidade cultural, a educação patrimonial e a cultura na escola. As estratégias no PNE, 2.8, 3.4, 3.10, 6.4 enfatizam a necessidade de uma articulação da escola com espaços e equipamentos culturais para fomentar a fruição e o acesso dos educandos a locais como centros comunitários, teatros, cinemas e bibliotecas.

A aproximação entre as políticas públicas de cultura e de educação seria estratégica para maior institucionalização da lei 10.639/03, na medida em que evoca modalidades de conhecimento e sensibilidade que não estão estritamente circunscritas à lógica da escola formal. Os planos têm pontos de convergência e contextos políticos distintos, que carecem de maior atenção e estudo, de modo a consolidar a efetivação das leis e promover uma educação antirracista.

A capoeira foi reconhecida como patrimônio cultural imaterial do Brasil em 2008, o estudo dessa prática possibilita uma diversidade de recortes em vários campos da educação, da

arte e da cultura. O MIBC (Fig. 3) aprofunda a reflexão no campo da museologia e potencializa o conhecimento sobre a história da capoeira em Belo Horizonte e Minas Gerais. O ônibus-museu e seus dispositivos de mediação cultural são a ressignificação dessa prática que objetiva a história da capoeira, eles criam significações e interagem no jogo da representação estética e da representatividade política, que possibilitam averiguar seus resultados no âmbito da pesquisa em educação.

Figura 3



Fonte: acervo do museu

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabrício. **Arte/educação: Paradigmas do século XXI**. São Paulo: Anablume, 2014.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **Museologia: correntes teóricas e consolidação científica**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio/MAST – v. 5, nº 2 - 2012.

BENEDICTI, Anderson. **Comunidades imaginadas: Reflexão Sobre a Origem e Expansão do Nacionalismo**. Lisboa: Edições 70, 2005.

BRASIL, Ministério da Cultural/IPHAN. **Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil**. Brasília: MINC/IPHAN, 2007. Disponível

em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf.

Acesso em: 09 out. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**. BH: Fino Traço, 2012.

GATI, Bernadetti A. Gatti. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n° 113, p. 65-81, junho/2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora: DP&A. RJ, 2005.

MENOTTI, Gabriel. Obras a Mostra, Articulação do Trabalho de Arte Pelo Desenho da Exposição. **Revista Usp**, v.11, n.22, 2013. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/80656>. Acesso em: 22 set. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; LIMA, Fabiana Ferreira. **O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: Urgências para o Currículo de Formação Inicial Docente**. In: ANPED, Trabalho apresentado na 37ª Reunião da ANPED – 4 a 8 de outubro, UFSC – Florianópolis – SC, 2015.

SISS, Ahyas. **Questões étnico-raciais no Brasil – uma questão histórica**. Entrevista concedida a: ALVES, Nilda. Teias: Rio de Janeiro, ano 9, nº17, pp.95-100, jan/junho 2008.

SACRISTÃ. **Poderes instáveis em educação**. Artmed, SP, 1999.

SIBILA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012.

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

WARDE, Mirian Jorge. **Americanismo e Educação: um ensaio no espelho**. In: São Paulo em Perspectiva, 14 (2) 2000. Disponível em:

http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v14n02/v14n02_05.pdf. Acesso em: 25 jun. 2016.

Enviado em: 31/07/2020
Aprovado em: 20/05/2021



DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MARAPANIM/PA

CHALLENGES OF IMPLEMENTING LAW 10,639/2003 IN PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF MARAPANIM/PA

Ewerton Domingos Tuma Martins¹

RESUMO

Esta pesquisa fez parte do trabalho de conclusão do curso de especialização em história e cultura afro-brasileira pela Uniasselvi/SC e busca analisar quais os principais entraves no processo de implementação da lei 10.639/2003 em escolas públicas de ensino fundamental na região do Salgado Paraense, especificamente no município de Marapanim/PA, parte integrante da região amazônica. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os processos de implementação da Lei no Brasil, seguido de reflexões e vivências como docente em escolas públicas desta região. Como metodologia foi realizado uma etnografia escolar, entre anos de 2018, 2019 e o início de 2020, em turmas do ensino fundamental, nas disciplinas de história e estudos amazônicos. Este estudo se faz relevante, pois analisa os desafios da implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas públicas, desvelando que, mesmo após quase duas décadas da homologação da Lei, muitas dificuldades ainda podem ser encontradas no cotidiano escolar. Como pressupostos teóricos, utilizamos os estudos de Freire (1996), Fernandes (2007), Dantas (2012), Loureiro (2015), Munanga (2020) e Silva (2007). Como resultado tivemos a oportunidade de observar experiências exitosas e a permanência de alguns empecos nas dinâmicas de implementação da Lei 10.639/2003 no município de Marapanim/PA.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Afro-Brasileira. Implementação.

ABSTRACT

This research was part of the conclusion work of the specialization course in Afro-Brazilian history and culture by Uniasselvi/SC and seeks to analyze what are the main obstacles in the process of implementing Law 10.639/2003 in public elementary schools in the region of Salgado Paraense, specifically in the municipality of Marapanim/PA, an integral part of the Amazon region. For this, a bibliographic survey was carried out on the processes of implementing the Law in Brazil, followed by reflections and experiences as a teacher in public schools in this zone. As a methodology, a school ethnography was carried out between the years 2018, 2019 and the beginning of 2020, in elementary school classes, in the subjects of history and Amazonian studies. This study is relevant, as it analyzes the challenges of implementing Law 10.639/2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in public schools mandatory, revealing that even after almost two decades of the Law's approval, many difficulties can still be faced. found in school life. As theoretical assumptions, we used the studies of Freire (1996), Fernandes (2007), Dantas (2012), Loureiro (2015), Munanga (2020) and Silva (2007). As a result, we had the opportunity to observe successful experiences and the permanence of some obstacles in the dynamics of implementing Law 10.639/2003 in the municipality of Marapanim/PA.

KEYWORDS: Teaching. Afro-Brazilian. Implementation.

¹ Especialista em Docência no Ensino Superior (UNIASSELVI/SC). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (UNIASSELVI/SC). Licenciado em História (UVA/CE), Licenciado em Pedagogia (FABRAS/DF). Professor de História e Estudos Amazônicos do ensino fundamental no município de Marapanim/PA. E-mail: ewertontuma@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A pluralidade das sociedades contemporâneas direciona as instituições educacionais para a análise e estudo conjunto de uma diversidade de temas bastante complexos que se relacionam entre si, como a ética, as diferenças étnicas, diferenças culturais e de gênero. Hoje estas instituições educacionais passam pelo desafio de trabalhar tais temas seguindo os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de Pluralidade Cultural, devendo respeitar e valorizar “as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1997, p.121).

Diante do exposto, as escolas e secretarias de educação e toda e qualquer instituição educacional (de ensino), seja no âmbito Federal, Estadual ou Municipal, tem um papel fundamental no esclarecimento, implementação e difusão das Leis que versam sobre a diversidade. A partir da instituição da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96) com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, tornou-se obrigatório o ensino tanto para a rede pública, quanto para a rede privada da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira objetiva explicitar a luta dos negros em território brasileiro, a cultura negra no Brasil e o negro na sociedade nacional, confirmando assim a contribuição do negro africano e brasileiro nas áreas econômicas, políticas e sociais na história da formação do Brasil.

A Lei 10.639/2003 tornou-se um marco importante no reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira, na medida em que reverbera epistemologias da História e Cultura Afro-Brasileira. Apesar de assegurada a Lei, passados dezoito anos de sua aprovação, desafios e dificuldades continuam sendo observadas em todas as esferas da educação. Assim, visando estudar os desdobramentos e implementação da Lei em um espaço de vivências, esta pesquisa analisa os principais entraves no processo de sua implementação em escolas públicas de ensino fundamental no município de Marapanim/PA, também conhecida como “região do salgado paraense” e tem seu acesso pela estrada PA-138.

Para a realização desta análise, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a Lei 10.639/2003, além de uma etnografia escolar, como abordagem teórica-metodológica, para entender as interações, diálogos de saberes e fazeres nas ações pedagógicas. A observação participante ocorreu entre anos de 2018, 2019 e o início de 2020, em turmas do ensino fundamental (6º ao 9º), nas disciplinas de história e estudos amazônicos.

Este estudo se faz relevante, pois analisa os desafios da implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas públicas, desvelando que mesmo após quase duas décadas da homologação da Lei, muitas dificuldades ainda podem ser encontradas no cotidiano escolar, como podemos observar neste trabalho.

Deste modo, na seção 2, fazemos um balanço dos aspectos da Lei 10.639/2003 e das contínuas dificuldades provenientes da sua aprovação. Na seção 3, apresentamos experiências exitosas e empecos na aplicação da Lei 10.639/2003 no Município de Marapanim/PA. Em 4, destacamos a importância da memória na (re)descoberta das identidades. Na seção 5, refletimos sobre a educação como viabilizadora de mudanças sociais. Como resultado de pesquisa, tivemos a oportunidade de observar experiências exitosas e a permanência de alguns empecos nas dinâmicas de implementação da Lei 10.639/2003 no município de Marapanim/PA.

2 ASPECTOS DA LEI 10.639/2003 E AS CONTÍNUAS DIFICULDADES PROVENIENTES DA SUA APROVAÇÃO

Conseqüentemente novos desafios e dificuldades para a implementação desta Lei se configuraram a partir da aprovação da mesma em todas as esferas da educação. Para que os conteúdos programáticos possam ser aplicados, um dos primeiros desafios do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é o da formação do corpo docente. Os temas pertinentes ao âmbito da Lei em questão têm a tarefa de enfrentamento e desconstrução do mito da igualdade entre as raças (democracia racial), buscando fazer a análise histórica válida das questões raciais existentes no ensino nacional fugindo da historiografia europeizada. Logo, será então a falta de formação continuada específica de professores, gestores, diretores, secretarias, conselhos e todos desde pessoas físicas a jurídicas neste âmbito, um dos vários entraves para a implementação da Lei 10.639/2003.

Devemos atentar ao fato de que a Lei 10.639/03 não somente agregou novos conteúdos ao currículo escolar, como também gerou uma verdadeira reviravolta sobre como se pensar as relações socio-étnico-raciais, mudando toda uma dinâmica de procedimentos educacionais, ações pedagógicas e revelando ainda a necessidade de mudança de objetivos na educação trabalhada pelas instituições de ensino. A Lei propõe o dismantelo da visão estereotipada da cultura afro-brasileira e traz a tona a memória da contribuição do povo negro, mas que desta

vez não é restrita somente a música, dança e culinária, vai além para explicitar a contribuição negra nas áreas sociais, econômicas e políticas no âmbito da construção/formação do Brasil.

A escola é onde a sociedade é formada, onde os seres sociais são guiados para o convívio em grupo, logo a Lei 10.639/2003 necessita ainda hoje, quase duas décadas após sua instauração, se apropriar deste espaço de construção social que é a escola, incorporando, mesclando a ela, seus valores sobre respeito e diversidade étnico-racial na quebra de paradigmas e desconstrução de conceitos tradicionalistas. Para reforço destas ideologias de igualdade e harmonia, o parecer do Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno-CNE/CP. N.º 03/2004, faz menção não só a uma etnia, mas sobre outras no intuito de combater a discriminação em suas várias ramificações.

[...] propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004. p. 2).

“Desconstrução” é a palavra que expressa as dinâmicas implícitas na Lei 10.639/2003 e a sua busca pelas vicissitudes a partir do momento em que ela rompe com a educação elitista. É preciso entender que toda e qualquer ação que busque reparação no sentido da criação de medidas de amparo a grupos que historicamente foram excluídos socialmente, seja pela cor, raça, religião, etnia, gênero ou qualquer outro motivo, não atenderá aos anseios e necessidades de um grupo específico, mas sim de todos aqueles que mesmo possuindo suas particularidades e distinções em relação a outros, de alguma forma foram destratados, desumanizados e discriminados ao longo de sua história.

3 EXPERIÊNCIAS EXITOSAS E EMPEÇOS NA APLICAÇÃO A LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE MARAPANIM/PA

Na região do salgado paraense, mais especificamente no município de Marapanim/PA, observou-se ações exitosas e certos empecos na implementação da Lei 10.639/2003. Sobre as boas práticas podemos destacar o aprimoramento das feiras culturais, oficinas e projetos escolares que dão abertura a inserção de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira.

Uma interessante ação coletiva observada nos espaços escolares foi registrada no mês de novembro de 2019, na “Semana da Consciência Negra”. No período que a antecede, verificou-se o empenho de diferentes profissionais na organização de debates e atividades inter/transdisciplinares sobre a temática. Esse momento, pode ser considerado de grande êxito em relação a aplicação da Lei, pois em prática, muitos profissionais que fazem parte do círculo educacional precisam dar a sua contribuição no evento, seja com músicas, figurinos, conteúdos, poemas, culinária ou reflexões sobre protagonistas negros em diferentes esferas sociais. Não poderíamos esquecer da existência de um grupo significativo de indivíduos que não se envolvem diretamente na atividade, contudo, pelo contexto da semana e a pausa na rotina curricular da escola, acabam se envolvendo direta ou indiretamente.

Sobre os empecos no município, podemos destacar questões relacionadas a falta de formação continuada, não só dos professores, mas da comunidade escolar, no entendimento da Lei, bem como a sua aplicabilidade no currículo escolar, além da falta de direcionamento das instituições públicas para a sua efetivação.

Durante este processo relacionado a Semana da Consciência Negra, em linhas gerais, pelo menos três tipos de professores puderam ser observados. Neste artigo destaca-se a figura dos docentes como iniciadores de um processo produtivo específico. Quanto aos tipos docentes, podemos citar: o inovador, o tradicional e o irresoluto. Estes foram de fundamental importância para os rumos que o trabalho coletivo tomou a partir de seus entendimentos sobre o tema.

A Semana da Consciência Negra, no mês de novembro, acontece simultaneamente nas escolas do município de Marapanim/PA para celebrar o Dia da Consciência Negra. Uma semana de debates e elaboração de temas relevantes para haver culminância no último dia desta semana. O fato de se dedicar a este evento quatro dias voltados a elaboração e estruturação para haver culminância no quinto dia da semana já se mostra como sendo uma experiência exitosa. Nas escolas em que pudemos estar presentes no ano de 2019, verificamos o papel do docente inovador contribuindo para a quebra de paradigmas. O inovador é aquele que possui uma formação continuada a nível de cursos de extensão universitária e em média pelo menos uma especialização. Sua formação acadêmica se deu no período dos anos de 2010, porém há casos de formações mais antigas. Este tipo de profissional demonstrou ter consigo o compromisso da desconstrução de uma história tendenciosa na busca de um equilíbrio social a partir de uma educação libertadora (Freire, 2009). Dentre estes destacamos as atuações de professores de história, geografia, estudos amazônicos, língua portuguesa e professores de arte. Estes Inovadores são alguns poucos com uma visão menos desgastada pelas jornadas exaustivas de

trabalho dentre outras dificuldades do cotidiano escolar do município. Tais profissionais se interessaram em vasculhar as bibliotecas das escolas em busca de livros com relevância ao tema tratado, alguns pouquíssimos materiais foram encontrados, fazendo assim que estes docentes buscassem conteúdos na internet na ânsia de suprir suas necessidades e, por final, atendendo às suas expectativas. Desta forma deu-se o processo de conscientização de alunos envolvidos diretamente nas atividades e isso foi fundamental para que essas atividades tivessem êxito. A partir daí os demais alunos e o público em geral puderam receber essas informações de forma mais satisfatória.

Na contramão deste fluxo, encontramos o docente tradicionalista, aquele que não buscou uma formação continuada, não se ajustou as mudanças ao seu redor, não se interessou em qualificar a si mesmo em seu ofício. Este, tem uma formação que advém ainda do período ditatorial do país ou mesmo do recente pós-ditadura, o que lhes conferiu o alicerce autoritário da educação que desconsidera o discente como capaz de ser crítico no sentido de argumentar sobre os temas narrados pelo docente. Sobre este tipo de atuação profissional Freire (2005) nos diz o seguinte:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morte, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2005, p. 65).

O tradicionalista, neste processo, foi um entrave engessador das dinâmicas propostas para esta Semana, sendo contrário a inovações e práticas mais elaboradas no sentido de poder diversificar e facilitar o principal objetivo do evento que é o de se fazer uma reflexão sobre a importância do povo africano e de sua cultura no Brasil, suas contribuições diversas ao longo da história de forma a desmistificar a visão europeizada destas contribuições.

O terceiro tipo de docente identificado foi o irresoluto. Profissional de formação acadêmica, em média durante os anos 90 e 2000, nem sempre com formação continuada e, quando pudemos verificar tais continuidades, foram na maioria a nível de cursos de extensão e basicamente com o intuito somente de somar ao seu próprio currículo profissional, não levando em conta a aplicabilidade prática destes conhecimentos. Este profissional dentro dos processos de estruturação e organização da Semana da Consciência Negra, foi de fundamental importância, pois apesar de manter-se em uma inércia inicial ante aos acontecimentos, por um



perfil talvez um pouco mais flexível e até de formação mais recente em comparação aos mais tradicionalistas, teve uma afinidade maior com os Inovadores dando a estes o apoio necessário para a realização do evento.

É válido ressaltar novamente que estamos tratando destes perfis docentes em linhas gerais e que a grande maioria das escolas onde estivemos na região em questão em 2019, houve a prevalência de Semanas da Consciência Negra que se resumiram tão somente ao cumprimento de uma ação burocrática. As atividades exitosas, podemos dizer que se resumiram a 20% das escolas visitadas. O que é um percentual bastante ínfimo ainda para a aplicação de uma lei que entrou em vigor no ano de 2003, neste caso a Lei 10.639/2003.

Sobre a importância do papel de cada um de nós nesta construção, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, diz o seguinte:

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (SILVA, 2007, pag. 492, 493).

É inegável que a aplicação da lei 10.639/03 é de suma importância para a criação de uma sociedade mais igualitária e cada ser social é importantíssimo para a mudança social no que diz respeito aqui sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Entendemos neste recorte que o docente carrega além da responsabilidade cidadã, a responsabilidade de orientar a formação de futuros cidadãos e cidadãs.

4 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NA (RE)DESCOBERTA DAS IDENTIDADES

O sentido à vida é dado primordialmente entre outras coisas, através da memória. Preservar a memória de um povo é mantê-lo vivo e uma forma de fortalecer suas raízes, é tirar o véu da sobreposição histórica de alguns povos sobre outros. A preservação da memória é a criação da identidade individual a partir da visão diversificada e da análise do coletivo.

A construção das identidades grupais, logicamente também está relacionada à questão da memória, já que é ela que permite que cada geração em seu tempo, estabeleça vínculos com as gerações passadas. Tanto no plano individual como no plano coletivo, a memória de alguma forma é preservada, transformando o passado em um guia que nos orienta para enfrentar as incertezas futuras.

A chamada “Nova Educação”, que desde a Escola dos Anales, é a parte da historiografia que busca nutrir a educação com informações que diferem do senso comum e da historiografia tradicionalista e elitista que narra uma “história vista de cima para baixo”, isso quer dizer que era uma história onde os personagens das camadas populares ficavam de fora ou eram simplesmente tratados por estes autores tradicionais como meros coadjuvantes sem funções de mudanças históricas significativas para a sociedade, como a exemplo no Brasil os escravos africanos, índios brasileiros, imigrantes pobres europeus e posteriormente os descendentes de todos estes povos individualmente e também de suas misturas que conhecemos hoje como “diversidade étnica”.

O papel fundamental da nova educação é poder fazer uma revisitação do passado de forma diferenciada aos tradicionalismos, buscando dar visibilidade aos excluídos. A história dos movimentos populares, história vista a partir de baixo ou a história da gente comum, é uma nova forma de análise que segue no sentido de ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, taticamente aceita ou menciona apenas de passagem na principal corrente da história.

Tais personagens tinham suas experiências ignoradas ou não eram considerados problemas históricos, ou no máximo, considerados pessoas comuns. A história vista de baixo para cima é, portanto, uma ferramenta para tentarmos compreender as novas perspectivas das investigações históricas, na busca da análise dos esquecidos, dos pobres, daqueles à margem das produções tradicionais.

O historiador e intelectual britânico Eric Hobsbawm (1998) foi um dos autores ligados a “nova educação” que contribui para a solidificação deste tipo de análise.

[...] Tal como no passado uma de nossas tarefas é descobrir as vidas e pensamentos das pessoas comuns e resgatá-las daquilo que Edward Thompson chama de “*enorme condescendência da posteridade*”, assim, no presente, nosso problema é também a o de desnudar as suposições igualmente presunçosas daqueles que pensam saber o que são fatos e as soluções, e que procuram impô-las as pessoas (HOBSBAWM, 1998. p. 225).

Eric Hobsbawm (1998) aponta a importância desta microanálise no saber das entrelinhas não contadas pela história oficial e nos deixa atentos ao fato de que para que haja a preservação dessa memória é preciso revisitar a história fazendo uso de diversas produções historiográficas que possam vislumbrar vários pontos de vista.

Os erros e acertos do passado ajudam a entender melhor o presente e a planejar ações futuras que possam contribuir para o melhoramento do convívio social readequando os seres para este convívio, para que colaborem entre si para o crescimento coletivo com respeito às suas diversidades independentemente de suas raízes étnicas.

5 A EDUCAÇÃO COMO VIABILIZADORA DE MUDANÇAS SOCIAIS

A educação atualmente é tida como fator primordial para combater as desigualdades étnicas, o preconceito e a discriminação racial recorrente no Brasil. É um dos principais instrumentos de intervenção podendo modificar as dinâmicas sociais no sentido de levar um povo rumo ao crescimento socioeconômico e cultural em busca da harmonização.

Brasil, um país que hoje se destaca por ter a maioria da sua população negra, chama a atenção também por ter raízes bastante diversificadas na sua formação, que além do negro africano, contou ainda com o europeu e os povos indígenas originários da região. Cada povo contribuiu, com sua particularidade, para a formação do povo brasileiro e sua pluriculturalidade.

[...] a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades que até hoje estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além dos portadores dessas identidades de resistência ser ainda vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato (MUNANGA, 2008. p. 3).

A escola é o espaço de criação de seres sociais saudáveis para composição de uma sociedade saudável. A escola e a sala de aula são os lugares de exercício do papel social dos professores e dos alunos, ambas surgem assim, pelo fato de ser um ambiente de interiorização de normas em que o livro didático é o ponto comum entre o professor e o aluno onde o método tradicional é implícito no cotidiano de ambas as partes devendo este ser extravasado, ultrapassado para as várias formas de se analisar um determinado fato. O interessante é que o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da troca de experiência entre estes personagens em relação ao mundo em que vivem. É preciso que se desnude a veracidade de que a educação é um veio que leva a adequação ao mundo competitivo atual para que melhor se possa viver nele, não deixando lacunas sobre a forma de traduzir a informação rápida em educação na busca da

criação de seres sociais saudáveis que possam pensar sobre o bem comum e assim não estimulando a individualidade excludente típica das sociedades atuais e seu modelo de desigualdade. O conhecimento tácito é aquele que é trazido de casa, aprendido nas relações familiares, no convívio com seus próximos. Segundo Paulo Freire (1996) estes conhecimentos precisam ser respeitados, a escola necessita respeitar o saber discente e agrega-lo ao processo de valorização e igualdade dos seres-humanos. Paulo Freire (1996) ainda versa sobre a necessidade de agregarmos aos conteúdos programáticos, questões relacionadas ao cotidiano dos alunos, questões como pobreza e desigualdade social não devem ser ocultadas na sala de aula, pois não é justo, ainda segundo Freire, que a própria vida desnude essas questões aos alunos diariamente de forma nociva e a escola não os possa explicitar como forma de munir os alunos com as devidas defesas. A criação das criticidades no corpo discente é papel fundamental para os docentes, haja vista a dominação de séculos de uma educação elitista, excludente e tradicionalista. O discente merece saber que pode ser mais do que uma estatística tradicional.

O Brasil é um País que preserva suas memórias de longa duração como, por exemplo, a “teoria da democracia racial”. Para Fernandes (2007) a democracia racial não passou de uma mentira criada no Brasil-Colônia, para justificar o que no fundo seria uma forma de manter a ordem escravista, que eram as inserções de mestiços nas famílias como forma de integra-lo a sociedade e promover uma imagem equilibrada e de igualdade entre as raças. O autor aponta ainda o fato de que este processo de tornar os mestiços “brancos” por meio da sua educação, vestimentas e convívio, era apenas para difundir a imagem do “negro de alma branca”, que no final era na verdade um ser domesticado para ser leal ao seu senhor (FERNANDES, 2007. p. 43).

A democracia racial não passou de uma forma de abrandar tais questões e mascarar as desigualdades. Esta prática ainda hoje é muito usada no Brasil por conta de uma memória coletiva, ainda perdura nas ideias individuais, inclusive de muitos docentes que ainda necessitam de preparo para lidar com a Nova Educação que ainda hoje sofre diversos desafios para atingir o “*status*” de viabilizadora de mudanças sociais. Dentre estes entraves podemos citar algumas barreiras que impossibilitam o avanço da Nova Educação como as velhas práticas da educação tradicionalista e a existência de paradigmas impostos por esta educação, a falta de respeito ao conhecimento discente, o medo da criação da criticidade dentre outros no mesmo âmbito. Para que o discente possa pensar, o docente precisa pensar, pois só assim poderá dar caminhos para que seus alunos possam por si só decidir com sabedoria sobre seu próprio futuro.

6 PRINCIPAIS DESAFIOS NA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003

A Lei 10.639/2003 acabou por nos apontar falhas ao longo destas quase duas décadas após sua homologação. Mesmo que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e ainda a Lei 11.645/2008, que acrescentou o ensino indígena, sejam atualmente de conhecimento geral das escolas, ambas têm ainda diversas dificuldades para sua real implantação para fazer parte do dia-a-dia da “rotina” educacional.

Conforme pude observar trabalhando no município de Marapanim/PA desde 2018 até o início de 2020 e fazendo uso dos conteúdos oficiais para o ensino fundamental-séries finais, os livros didáticos ainda hoje, apesar do esforço em tentar se difundir a história e a cultura afro-brasileira, sofrem com a falta de conteúdo e uma melhor organização. Ainda é perceptível nestas produções, independente da editora que a produza, uma linearidade e preocupação com a preservação do modelo de historiografia europeizada. Por mais que estas produções já tenham avançado bastante em relação ao auge do ensino tradicionalista, inclusive citando autores como Marc Bloch, Lucian Febvre, Eric Hobsbawm e Michel Foucault, a Nova Educação parece ainda não ter acertado nos ingredientes corretos que possam facilitar a vida dos docentes interessados em esclarecer/revelar as raízes da formação do povo brasileiro.

A partir do ano de 2003 e por pouco mais de dez anos, o Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE e através do Programa Nacional Biblioteca na Escola-PNBE Temático, esforçou-se incessantemente no sentido da produção de diversos livros organizados por autores renomados, cientistas sociais e outros estudiosos no âmbito da proposta da Lei 10.639/2003. Os organizadores traziam ali textos de outros autores com temáticas inegavelmente relevantes e indispensáveis para que novos aprendizados e novas visões de mundo pudessem ser vislumbrados, tanto por docentes quanto por discentes. Contudo, no município de Marapanim/PA, estes livros em muitos casos jamais saíram das bibliotecas das escolas por onde passei e que pude notar também que isso se dava pela falta de uma administração realmente comprometida com estas variedades temáticas de discursos inclusivos. A falta desse direcionamento administrativo por parte das direções das escolas, a meu ver, pode causar um distanciamento e até mesmo o não encontro do professor com estas produções. Por outro lado, verifiquei que muitos docentes que já sabiam da permanência destas produções nas bibliotecas das escolas, simplesmente não tinham interesse pelas temáticas regionalistas referentes à sua própria região, as temáticas indígenas e as temáticas no âmbito da História e da Cultura Afro-Brasileira.

No tópico três deste artigo, pudemos observar em linhas gerais alguns tipos de profissionais que trabalharam em torno da estruturação e organização de uma atividade coletiva. Destacamos aqui novamente a figura do docente tradicionalista. Sobre este profissional, Freire (1996) aponta o uso de um autoritarismo extremo, que normalmente é usado para criar uma “nuvem de fumaça” ante ao fato de serem desqualificados para tratar com determinados temas e mesmo quando tinham domínio destes, traziam consigo os vícios da antiga “educação bancária”, a educação tradicionalista que moldava seus docentes para a prática da superioridade sem se importar com os saberes tácitos discentes.

Paulo Freire (1996, pág. 102) nos esclarece que o professor também precisa de “segurança, competência profissional e generosidade”, onde entendo que a segurança vem através do aperfeiçoamento contínuo e a generosidade é fundamental para que o profissional possa conseguir transmitir seus conhecimentos aos alunos de forma a provocar criticidade.

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura da sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 2016. p. 103).

O que fica claro na citação acima é que a “incompetência profissional” não está ligada somente ao grau de instrução, mas também ao mau comportamento do professor/professora em relação aos alunos e que a “autoridade” neste âmbito não se refere a questão opressora do docente para com o discente, mas da autoridade de poder voltar para si a atenção necessária para a transmissão de conhecimento. Paulo Freire (1996) ainda ressalta que o processo de produção de conhecimento e o despertar da busca por este e a relação de proximidade entre o passado histórico e presente, caracterizam-se em níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes e métodos por parte dos educandos.

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidades, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 52)

O autor nos explicita acima a necessidade da formação continuada, mas que também as barreiras do preconceito, do tradicionalismo e da falta de interesse precisam ser quebradas não só por parte dos docentes, mas também por parte das instituições e produções didáticas, caso

contrário não haverá avanço da nova educação libertadora, esclarecedora, sobre a velha educação “bancária”, tradicionalista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje neste ano de 2021, dezoito anos após a sua homologação, trabalhar com o uso da Lei 10.639/2003 para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, não é uma das tarefas das mais fáceis, mesmo para quem deveras se propõe a fazer isto. Lidar com saberes que ainda hoje parecem distantes da realidade de um povo, mesmo sendo este povo em sua maioria composto por descendentes de africanos, percorre a passos lentos um caminho longo e tortuoso.

Com base em pesquisas bibliográficas, no acompanhamento da política atual e agregando minha própria experiência laboral na educação no município de Marapanim/PA, pude fazer aqui um levantamento dos temas que nesta análise, ainda geram entraves para a implementação da Lei 10.639/2003. A síntese disto se dá pela falta do interesse institucional, e quando falo isso busco falar de todas as instituições desde as federais até as municipais e todo e qualquer instituição que se organize de forma coletiva em prol da educação, a falta de um corpo docente menos “acomodado” com a situação atual em relação a referida lei, principalmente professores de história, cientistas sociais, pedagogos e outros neste âmbito. Outro grande problema é a falta de estruturação de temas no livro didático, onde o “lado de fora” parece sempre ficar reservado a temas sobre África, racismo ou comportamento, que por sua vez, parecem estar fadados ao rótulo de “temas transversais”. A história e a Cultura Afro-brasileira, a prática do respeito ao outro, o saber ensinar conteúdos respeitando o que é intrínseco ao discente, são questões que já deveriam estar no conteúdo dos livros didáticos de forma aprofundada, pois estes ainda assumem um papel de destaque no universo escolar, inclusive nas memórias de pais e responsáveis de alunos e da comunidade de modo geral, que tem este como um dos livros mais importantes e de mais fácil acesso aos alunos.

Sempre costumo dizer e não deixo de compartilhar isso com meus alunos, que a educação é o caminho para a construção de uma sociedade mais saudável intelectualmente, mais tolerante, mais educada no sentido de respeitar o outro, o espaço do outro e tudo aquilo que diz respeito ao outro. Sempre fortaleço a ideia de que cada um tem seu direito desde o sorrir até o chorar, porém o meu direito jamais pode se sobrepor ao direito do outro. Cada ser-social tem seu direito limitado pelo direito do próximo. Busco exemplificar isso fazendo uso do dito popular que diz: o meu direito acaba quando começa o do outro. Em seguida passo a ilustrar

isso, a partir da simplicidade cotidiana próxima destes alunos, formas de fazer com que eles possam assimilar melhor seus papéis na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Cristina. ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A valorização do povo negro no cotidiano da vida escolar**. Belo Horizonte: MAZZA, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 23/06/2020.
- DANTAS, Carolina Viana; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O Negro no Brasil: Trajetórias e Lutas em Dez Aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.
- FILHO, Walter Fraga. **Migrações, itinerários e esperanças de mobilidade social no recôncavo baiano após a abolição**. Cadernos — trabalho e política, Cad. AEL, v.14, número 26, 2009. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2560/1970>. Acesso em: 21/06/2020.
- FRAGA e ALBUQUERQUE. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOBBSAWAM, E. In: **Sobre a história**, São Paulo: Companhia de Letras, 1998.



LOUREIRO, Antonio. **A escravidão na Amazônia**. Disponível em <https://www.franciscogomesdasilva.com.br/a-escravidao-na-amazonia/>. Acesso em 15/06/2020.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: contexto, 2012.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a África na escola brasileira?** Disponível em http://www.capeiravadiacao.org/attachments/250_Porque%20ensinar%20a%20C3%80frica%20na%20Escola%20Brasileira%20-%20%20kabengeleMunanga.pdf. Acesso em 19/06/2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

Enviado em: 02/07/2020
Aprovado em: 12/05/2021

**QUANDO A MEMÓRIA É RESSIGNIFICADA EM LUTA PELA POSSE DA TERRA:
A USINA ARIADNÓPOLIS (1908), O ACAMPAMENTO DO MST QUILOMBO
CAMPO GRANDE (1998) E OS EMBATES DE MEMÓRIA – CAMPO DO MEIO, MG**

**WHEN THE MEMORY IS RESIGNIFIED IN THE FIGHT FOR LAND
POSSESSION: THE ARIADNÓPOLIS SUGARCANE FACTORY (1908), THE MST
CAMP QUILOMBO CAMPO GRANDE (1998) AND THE MEMORY CLASHES –
CAMPO DO MEIO, MG**

Henrique Wellerson Rodrigues¹

RESUMO

Os presentes embates de memórias percebidos no atual município de Campo do Meio, Minas Gerais, são frutos das tentativas de desapropriação do território da antiga usina de açúcar Ariadnópolis, que, desde 1996 se tornou acampamento do Movimento dos Sem-Terra – MST, após a falência do empreendimento que instaurou um conflito entre os antigos proprietários e os trabalhadores que foram demitidos sem devida assistência trabalhista. Esse artigo se propõe a pensar a construção da memória da produção açucareira, visando compreender os usos do passado nas lutas sociais e políticas da contemporaneidade. Por meio de reportagens contemporâneas e das décadas anteriores, uma análise de uma "História vista por baixo" é realizada, inserindo ainda a discussão no campo da História do Tempo Presente. Assim, as diferentes apropriações dos discursos construídos a partir da memória da Usina Ariadnópolis são reapropriados para os embates legais e, sociais como um todo, para o direito à posse das terras, e também, da legitimação de um discurso dito oficial acerca da história do município.

PALAVRAS-CHAVE: Embates e usos da Memória. Usina Ariadnópolis. MST e quilombos.

ABSTRACT

The current memory clashes perceived in the nowadays city of Campo do Meio, Minas Gerais, are consequences of the land expropriation of the former Ariadnópolis sugarcane factory, that, since 1996 has become a camp for the Movimento dos Sem-Terra – MST, after the bankruptcy of the enterprise, which established a conflict between the former owners and employees fired without labor assistance. This paper proposes to think about the construction of memory in sugar production, to understand the use of the past in social fights and contemporary politics. Through contemporary and previous decade reports, an analysis of a "History seen from below" is performed, inserting yet the discussion in the field of History of the present time. Thus, the different appropriations of the speeches built from the memory of the Ariadnópolis sugarcane factory are reapropriated for the legal (and social) clashes as one, for the right of the land possession and also for the legitimation of an official speech of the city history.

KEYWORDS: Uses and Memory clashes. Ariadnópolis Factory. MST and quilombos.

¹ Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João del-Rei, PGHIS/UFSJ. Possui licenciatura em História pela mesma instituição. E-mail: rickwellerson@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute na historiografia acerca da montagem econômica colonial com centralidade na produção açucareira; Caio Prado Junior, em “A formação do Brasil Contemporâneo” (1983), aponta para uma colonização de sentido tropical, na qual se instaura uma vasta empresa comercial, seja no período das feitorias, ou posterior a elas, na qual a máquina econômica se destina a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. Assim, para o autor, há o estabelecimento de ciclos econômicos, que se voltam exclusivamente para a exportação, isto é, para a metrópole, no caso brasileiro para Portugal; estes ciclos para Prado Junior (1983), compreendem-se em três: o primeiro dos gêneros naturais (pau-brasil, açúcar e tabaco), seguido pelo ouro e diamantes, e por fim, dos gêneros agrícolas (algodão e o café). Para ele, o povoamento da América se dá como consequência de sua exploração e refúgio das lutas religiosas na Europa.

A ideia de povoar não ocorre inicialmente a nenhum [impérios europeus]. É o comércio que os interessa, e daí o relativo desprezo por este território primitivo e vazio que é a América; e inversamente, o prestígio do Oriente, onde não faltava objeto para atividades mercantis. [...] Se se povoou esta área temperada, o que aliás só ocorreu depois do séc. XVII, foi por circunstâncias especiais. (PRADO JUNIOR, 1983, p.23 e 26.)

Gilberto Freire, revoluciona a História do Brasil em 1933, com a primeira publicação de Casa Grande & Senzala, ao colocar em cheque a miscigenação brasileira, e sobretudo as relações existentes entre os polos da vida colonial: a Casa grande e a Senzala. Para Freire, a organização patriarcal do sistema colonial enfatiza a corporação da estrutura fundiária colonial; ao redor do Senhor de Engenho por exemplo, reunia-se uma hierarquia desde sua esposa, seus filhos, aos seus escravos. Embora o autor enfatize outras áreas, como os ideais raciais, muito criticados pela historiografia, este texto utilizar-se-á da primeira noção aqui apresentado: como a Casa grande é capaz de reunir em torno do patriarcalismo toda estrutura social. Assim, a casa grande se torna também um expressão cultural, seja ela vinda e manifestada nas senzalas pelos negros africanos ou indígenas nativos da América, seja ela atravessada em navios europeus advindo com os colonizadores. Todo esse cenário, faz com que ao redor do engenho de açúcar se reúnam uma diversidade representativa, dotados na maioria das vezes de resistência dos escravizados, frente à cultura imposta a africanos e indígenas.

O historiador João Fragoso, por sua vez, apresenta uma sociedade colonial mais dinâmica do que a expressão de Prado Junior; para o autor, as diferentes relações econômicas,

sobretudo comerciais, fazem com que o Brasil colonial tenha um mercado interno, embora haja uma produção destinada à exportação, há também um forte comércio entre as províncias (FRAGOSO; *et.all*, 2007), como pode ser evidenciado pela agropecuária, principalmente no sul do país, responsável pelo abastecimento da região sudeste, evidenciando Minas Gerais, durante o auge da extração de ouro e diamantes, comércio este feito pelas grandes excursões de tropeiros, signos dessa dinâmica. Outro fator que, para o autor evidencia isto, e, é de suma importância nas relações sociais deste período em questão, são as políticas de apadrinhamento, que na maioria das vezes eram tidas como raízes de negociações e principalmente formas de ascensão nesta sociedade tida como estamental. (FRAGOSO; *et.all*, 2007)

Assim, com a cana de açúcar não fora diferente, mesmo que após a descoberta do ouro as atenções se centrassem na sua extração, a sua produção fora diminuída, porém nunca encerrada nas terras brasileiras, como é o caso na província mineira:

As descobertas auríferas, do final do século XVII e início da centúria seguinte, e a constituição de vigoroso fluxo migratório em direção às áreas mineradoras resultaram na formação do maior e mais urbanizado mercado consumidor da Colônia. Paralelamente à própria expansão geográfica da extração de ouro e diamantes, processou-se a disseminação de engenhos e engenhocas de cana pelo território mineiro. Ao longo de todo o período colonial e à revelia de restrições criadas pela Coroa portuguesa, a economia canaveira de Minas Gerais experimentou pronunciada expansão. Inserida que estava nos quadros do abastecimento das zonas mineradoras, a fabricação de açúcar, rapadura e aguardente mostrou-se empresa rentável (GODOY, 2003, p.10).

Para Godoy (2003), a independência da província diante do capital mercantil, aliado à sua produção voltada para o abastecimento interno, resulta na grande diferenciação da economia açucareira nas Minas em relação à produção agroexportadora do nordeste e das demais províncias do sudeste que produziam o açúcar (São Paulo e Rio de Janeiro), assim, era difícil se ver alguma monocultura de cana em Minas Gerais, praticamente inexistentes; o cultivo de cana divisava com outras diversas culturas que atendiam a necessidade e subsistência da província, além, claro de divisar com demais funções comerciais e empregatícios, como a extração aurífera principalmente, mas também artesanato e diversas outras atividades, na maioria das vezes sazonais, subsidiárias e complementares.

Dessa forma, o cultivo de cana em Minas Gerais atende a uma necessidade interna, ao passo que se insere no cotidiano dessa sociedade em questão de uma forma cultural, na maioria das vezes artesanal, como já apresentado.

No século XIX, Minas, o Brasil e o mundo como um todo experimentaram uma maior demanda e consequente expansão da produção açucareira, impulsionada pela Revolução Industrial e um aumento de consumo de commodities. Neste contexto, o Brasil, juntamente com Cuba e Estados Unidos, são os responsáveis pelo grande fornecimento de tais artigos no mundo. Segundo Godoy, “no último século de hegemonia da produção tradicional, 1830 - 1930, a quantidade de subprodutos da cana fabricada em Minas, espaço canavieiro orientado para mercados internos, superou a das províncias, depois estados, açúcarexportadores” (GODOY, 2003, p.18).

O autor ainda enfatiza a grande industrialização ocorrida em fins do século XIX e primeira metade do século XX, a qual fora responsável por transformar a produção brasileira, através das novas tecnologias que industrializavam a produção nos engenhos.

No final da década de 1920, menos de uma centúria depois do surgimento das primeiras unidades industriais de transformação da cana no Brasil, a produção de açúcar das usinas superou a dos engenhos.

O processo de modernização do setor agroaçucareiro do Brasil caracterizou-se pela assimetria espacial no ritmo e alcance das transformações. Os espaços canavieiros historicamente voltados para mercados externos apresentaram ritmo relativamente acelerado de substituição da produção tradicional pela industrial se comparados com os espaços canavieiros historicamente orientados para mercados internos (GODOY, 2003, p.18)

A produção em Minas conheceria seu auge anos após, produção essa que chegara a exceder as das demais regiões brasileiras. É esse contexto macro que se faz solo fértil para a grande produção açucareira no sul de Minas Gerais, é onde também desponta e desenvolve a indústria aqui colocada, Ariadnópolis, até então no município de Campos Gerais; empreendimento que mudaria a estrutura local e daria início ao povoamento que se tornaria a cidade de Campo do Meio.

O debate aqui apresentado não tem por premissa a criação de um texto memorialístico, nem mesmo meramente um esforço de reafirmar um “mito de origem” a respeito da produção açucareira. Mas, objetiva-se por pensar a produção de uma memória a respeito dos produtos derivados da cana de açúcar, e nisso os autores aqui mencionados possuem grande importância. Tanto Caio Prado, como Freyre, juntamente com Sergio Buarque de Holanda², e uma onda de produção pela América sobre os temas³, foram de suma importância para a vinculação da

² Com destaque para a conceitualização do “homem cordial”, que juntamente com os estereótipos do mito da democracia racial marcaram a historiografia do século XX.

³ Sublinhando aqui a relevância de Herbert S. Klein para pensar a produção açucareira em Cuba.

produção açucareira com o paternalismo, e sobretudo suas teses (aqui com destaque à Freyre) surgentes no seio do ideário desenvolvimentista da Primeira República brasileira, procura de alguma forma uma resolução da memória da escravidão no país, e claro, encontra na primeira produção brasileira um lugar de ressignificação dessa memória: de um país vinculado com os negros, com o preconceito e com a violência do processo secular de escravidão. Partindo disso, pode-se pensar como essa memória fora forjada (tendo por premissa essa política de construção memorialística) pelos sul-mineiros na construção desses debates aqui apresentados.

2 AS CONSTRUÇÕES DE MEMÓRIAS DA ARIADNÓPOLIS

No exercício da memória, as lembranças – essas entendidas como o conjunto das recordações e também esquecimentos -, devem ser entendidas de forma complexa e como um jogo entre a experiência individual e a coletiva. Halbwach (1990, p.53) admite que “[...] haja, para as lembranças, duas maneiras de se organizar e que possam ora se agrupar em torno de uma pessoa definida, que as considere seu ponto de vista, ora distribuir-se no interior de uma sociedade grande ou pequena, de que elas são outras tantas imagens parciais”. Assim, o autor enfatiza as diferentes representações dessas memórias, sendo que elas podem ou não serem assumidas pela coletividade partindo dessa individualidade.

Portanto, a relação entre narrativas pessoais e história – como entre biografia em geral e história – é complexa e problemática. Histórias de vida são constructos culturalmente baseados em um discurso público, estruturado pela classe, por convenções culturais e pelo gênero. E fazem uso de um espectro variado de possíveis papéis, auto-representações, repertórios e narrativas disponíveis (BATALHA; *et al*, 2004, p. 293).

Durante os mais diversos anos da produção da Usina Ariadnópolis percebe-se as nuances entre esse embate: ora o resgate e um processo glorioso de industrialização e de produção em massa, responsável pelo surgimento de uma cidade; ora da representação de um sistema capitalista agente da sofisticação dos processos de exploração do trabalhador.

Pela datação do início da produção da Usina Ariadnópolis, percebe-se sua confluência com o ideário desenvolvimentista da Primeira República, aqui já colocado. Porém, a construção dessa memória é anterior; “a história da família Azevedo, os antigos proprietários da ex-usina, se confunde com a do município de Campo do Meio” (LOURENÇO e VALE, s/d, p. 7). Parte das terras doadas para formação do patrimônio do município eram de propriedade de Manoel Alves de Azevedo, bem como doações de outros fazendeiros (IBGE, 2017). Além da doação

para a construção do primeiro povoamento, pode-se perceber uma simbiose do poder econômico com o político na família Alves de Azevedo; o poder executivo da cidade após sua emancipação, permaneceu por décadas nas mãos dos descendentes de “Mané Marreco”.

Algumas questões importantes nessas atividades da família Alves de Azevedo devem ser colocadas: a primeira delas é o prestígio da posse da terra, que juntamente com a posse de escravos é a base da riqueza da elite rural do século XIX; Andrade, em sua pesquisa sobre a Elite regional sul-mineira, analisando a Vila da Campanha da Princesa nos séculos XVIII e XIX, constata a questão econômica ao redor do cultivo da terra

O plantio de cana, a produção de açúcar, rapadura, aguardente, alimentos e a criação de animais estavam entre as principais atividades que garantiram a sobrevivência e o enriquecimento dos proprietários mais abastados do sul de Minas. Alguns deles também plantavam fumo e até mesmo um pouco de café. Em termos percentuais, esses ativos representaram pouco na composição da riqueza, mas constituíam a vida das fazendas. Era em torno dessas atividades que se montava a estrutura das grandes unidades escravistas, fazendo surgir as “casas de vivenda”, as senzalas, as benfeitorias (moinhos, monjolos, engenhos, paióis, casas de tropa) e as plantações. Para sua execução, a mão de obra escrava foi fundamental. Parte do excedente da produção açucareira ou da criação de animais podia ser comercializada nos mercados locais, regionais ou mesmo fora da província. (ANDRADE, 2014, p.91-92)

Em um vídeo de 1983, a memória da família é evocada como uma “pilastra principal” na origem da cidade de Campo do Meio; enfatiza ainda um ideário de trabalho familiar no início dos trabalhos na região, colocando como uma família de cerca de 11 pessoas. O relato em forma poética diz:

[...] lá fixou morada perto de um engenho, onze pessoas, uma família de muito empenho – o senhor Manoel e dona Ariadna, o grande casal, dessa história, o pilastre principal, sua cunhada Ana, sete filhos menores e Purcedina (sic), uma escrava muito especial, local resolvido, família instalada, arregaçou-se as mangas, começou a escalada.⁴

A estrutura da família relatada parece reforçar a figura masculina no centro do empreendimento e colocar ao seu redor os demais integrantes, inclusive na fala do vídeo de

⁴ Ver em: **Usina Ariadnópolis Campo do Meio**. Monólogo e Narração de Sônia Reis Oliveira. Edição e Imagens de Márcio Araújo Azevedo (1983). Projeto Usina de Alba Moscardini Assunção. Capa original de Thiago Spada. Editado em 05 de maio de 2008. Publicado por: Jaffer Veronezi, em 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FG13n5mkNxs>. Acesso em: 29/12/2019. Trecho transcrito de: 2min.27s – 2min.57s

1983, a narradora Sônia Reis Oliveira coloca a figura de uma “escrava”, dita Purcedina (sic)⁵, mesmo relatando a chegada da família na região em 17 de fevereiro de 1896, oito anos após a abolição. A construção da memória de uma sociedade formada pelo colaboracionismo familiar ressalta o ímpeto de vincular a tradição da produção açucareira à formação do país, à produção da usina em questão ao início da formação do posterior município de Campo do Meio. Ressalta-se aqui a construção de um mito de origem, onde há uma instrumentalização da história em benefício de forjar uma tradição e assim uma memória coletiva, visando empreender uma identidade social, nesse caso, o pertencimento ao município, ligando a um ponto comum da história de todos, aqui na tentativa de estabelecer esse ponto nas conquistas de Manoel Alves de Azevedo. Pollak (1992) ressalta que essa “herança de memória” é transmitida tanto por personagens, como já destacado a figura de Manoel, como por acontecimentos, pelos quais “é perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (Idem, p. 202). O início da concentração do vilarejo se dá em 1906, segundo o relato oral do vídeo aqui já referenciado após um número de fazendas serem “desmembradas na região”, podendo aqui lançar uma hipótese do crescimento dos empreendimentos latifundiários, porém, o que é ressaltado, é que, o então dono da Ariadnópolis doa um pedaço de terra à esses trabalhadores que ficaram desempregados e constrói a Igreja do Rosário, ao redor da qual inicia-se a concentração da cidade. No território da Usina forma-se uma colônia, com aproximadamente 70 casas, sendo que 66 dessas são de famílias empregadas na usina. Se para Pollak um acontecimento em comum auxilia na formação de uma memória coletiva, o início da construção da cidade parece ser também a reafirmação dessa memória. Isso pode ser evidenciado ainda pelas relações trabalhistas que o discurso do vídeo expõe: “A mão de obra ficou escassa e fracassada, fase difícil no período da abolição. Mas Manoel tinha uma estratégia calculada: segurava o empregado pela alimentação.”⁶

⁵ Mulher colocada como escrava; é a que cuida e cria os filhos do casal após a morte de Ariadna em 1907, conforme relatado no vídeo. Embora ainda é vista como “escrava” há um esforço discursivo para colocá-la como próxima da família e inserida à ela. Isso pode ser visto como uma tentativa de criar uma memória benéfica e acolhedora a posteriori na edição do vídeo, ideário da depois conceitualizada “democracia racial”, onde se assume no Brasil a assimilação das três raças, junto com a tradição explicitada aqui pela categorização da mulher como escrava agora já a 19 anos da abolição (Lembrando é claro que a produção do vídeo se dá anos após a publicação dos volumes apresentados na introdução.). Em determinado momento, é ressaltado as suas origens místicas, revelando que possuía uma “crença muito especial, por dentro cheia de fé, força e poder sobrenatural; por fora cheia de colares, pulseiras e anéis. Que na ausência de chuva, a pedido do patrão entoava um canto triste de vassoura na mão, e sem demora, a chuva molhava a plantação” (6min.10s – 6min.31s)

⁶ VER: **Usina Ariadnópolis Campo do Meio**, publicado por: Jaffer Veronezi, em 2011, *Op.cit.* 6min.33s. – 6min.44s. O vídeo reafirma ainda posteriormente que era oferecido produtos no armazém da usina a baixo custo, também como forma de assegurar a permanência do empregado.

Aqui se faz necessário abrir um parêntese na discussão para pensar sobre as estratégias de manutenção dos vínculos senhoriais após a abolição. Hebe Maria Mattos e Ana Maria Rios apontam para o ideário do acesso à terra (logo à propriedade) e para a falta de políticas de acesso a elas, enfatizando ainda a necessidade da “[...] centralidade do liberto, enquanto força de trabalho, nas fazendas das antigas áreas escravistas do sudeste, nas décadas que se seguiram imediatamente à escravidão⁷” (RIOS; MATTOS, 2004. p. 172). Ainda que estivesse sendo enfatizada a visão pejorativa do negro, e ainda que eles fossem colocados às margens dessa sociedade, ainda se estabelecia uma relação de necessidade da mão de obra, como apontado pelas autoras nesse mesmo trabalho. A oferta da alimentação relatada no poema acima, mostra-se como uma das formas do Sr. Mané Marreco de permanência da sua posição paternalista em que os agora negros libertos estarem vinculados à relação senhorial pela “benesse” da concessão da moradia e da alimentação. Dentre as formas de se estar a margem dessa sociedade encontra-se uma das estratégias de manutenção dos vínculos da mão de obra nas fazendas e do poder desses antigos senhores. Esses negros, tal como Purcedina, que ainda era relatada como escrava mesmo anos após a lei de 1888, continuavam no exercício de suas funções no serviço doméstico e também na lida com a produção açucareira, embora seja importante enfatizar que como livres. É preciso lançar luz à necessidade que a liberdade impõe na resignificação das relações com o trabalho - inclusive das novas formas de dominações e de escravidão contemporânea.⁸

Essa questão aponta para a construção dessas narrativas e seus usos pelos movimentos populares. Pollak elenca elementos de afirmação da memória coletiva na produção de identidade social, assim, afirma que,

[...] a sua organização [da memória] em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, lembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLAK, 1992, p. 204-205)

⁷ Nessa perspectiva, como também referenciado pelas autoras, consultar o trabalho: MACHADO, Maria Helena. **O plano e o pânico**: os movimentos sociais na década da abolição. Rio de Janeiro: UFRJ/EDUSP, 1994. Para pensar as análises da concessão de terras no pós abolição no sul de Minas ver: Rodrigues, João Lucas. **Serra dos pretos**: trajetórias de famílias entre o cativo e a liberdade no Sul de Minas(1811-1960). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João del-Rei. Departamento de Ciências Sociais – DICIS/UFSJ. 2013.

⁸ Para essa discussão sobre a continuidade do termo “escravo (o)” para os libertos no Sul de Minas ver: Rodrigues, João Lucas. **Serra dos pretos**: trajetórias de famílias entre o cativo e a liberdade no Sul de Minas(1811-1960). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João del-Rei. Departamento de Ciências Sociais – DICIS/UFSJ. 2013.

Portanto, “a memória coletiva depende do poder social do grupo que a detém, porque, na rememoração, nós não lembramos as imagens do passado como elas aconteceram, e sim de acordo com as forças sociais que estão agindo sobre nós” (HUTTON, 1993 *apud* FERREIRA, 2012, p. 175). No que diz respeito ao poder exercido sobre essa memória, pode-se relacioná-la com o poder político que é estabelecido em consonância com o poderio econômico já firmado, quando em 1958, Manoel Araújo de Azevedo, neto de Manoel Alves de Azevedo, assume a administração da usina, além de se tornar o primeiro prefeito⁹ da cidade de Campo do Meio, emancipada em 7 de dezembro de 1948. Em 1970, o descendente da família, Clóves José de Azevedo, assume a administração da usina, e é também eleito prefeito, governa a cidade até 1992. É em sua administração que Ariadnópolis foi do auge à decadência, impulsionada pelo Programa Nacional do Alcool (Proálcool) do regime militar em 1970 a usina ampliou a sua produção, porém, após uma sucessão de crises¹⁰, a usina foi vendida ao Grupo Vanguarda, em 1990.¹¹

O que é evidente na história da construção política da cidade é a vinculação com o poder econômico e social desempenhada pela família, e, conseqüentemente, legitimada por essa memória. É certo que não se faz coincidência a produção do vídeo aqui analisado como fonte para esse texto ser datado de 1983, período de maior vinculação do poder econômico da usina e também do lugar de fala da família na administração da cidade. Além disso é de suma necessidade a criação de uma imagem positiva para a reafirmação dessa memória, justamente no período de edição desse mesmo vídeo (2008), onde se acirram os embates pela posse de terra frente ao MST, uma vez que a primeira tentativa de desapropriação da terra é de 2006.

⁹ E é reeleito para um novo mandato.

¹⁰ Embora seja pouco discutido o motivo dessas, e não seja intuito desse texto discuti-los, uma das questões possivelmente cruciais para esse processo é a divisão da empresa por seus últimos administradores entre a família, sendo a usina fragmentada em 1996 em 4 empresas associadas: CAPIA – Companhia Agropecuária Irmãos Azevedo; USINA ARIADNÓPOLIS DE AÇÚCAR E ALCOOL SOCIEDADE ANÔNIMA; TRANSMARRECO; ARMAZÉM. Sobre as ocupações desses espaços ver: SILVA, Gustavo Felipe. **Ariadnópolis: em busca de identidade**. TCC. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPESMIG. UNIS: Varginha, 2018. Págs. 14-16.

¹¹ SOUSA, Alex Cristino de; LOURENÇO, A. **As primeiras ocupações de terra nas áreas da ex-usina de cana-de-açúcar Ariadnópolis, no município de Campo do Meio-MG: a história dos acampamentos Girassol e Vitória da Conquista**. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2010/00%20textos/sessao_4A/04A-06.pdf. Acesso em: 07/03/2021. Pág. 16.

3 DA MONOCULTURA DE CANA À AGRICULTURA FAMILIAR ORGÂNICA

O acampamento “Quilombo Campo Grande” se formou a partir de 1996 quando da falência total da Usina Ariadnópolis.¹² Ao fechar das portas, os empregados e colonos que ali residiam foram mandados embora, em sua maioria sem qualquer respaldo jurídico e/ou econômico, o empreendimento fora denunciado várias vezes ao Ministério Público por mão de obra escrava, acumulando uma dívida de muitos cifrões ao cofre público¹³.

O nome “Quilombo Campo Grande”, foi escolhido como uma alusão à resistência negra na região¹⁴, e engloba 11 acampamentos distintos que fazem parte dessa comunidade, além disso concentra cerca de 2 mil membros distribuídos em aproximadamente 450 famílias, dentre estes ex-funcionários da Ariadnópolis, despejados de acampamentos vizinhos, e demais militantes¹⁵. O próprio nome do acampamento aqui enfatizado é signo desse embate de memórias, e deixa explícito a seletividade da mesma para o seu uso, conforme discussão já feita anteriormente neste texto.

Dona Maria da Fé Silva, de 78 anos, em entrevista ao “novacana.com” diz que “Na época, muita gente falou: ‘eles não vão pagar, porque estão falidos’. Então pensamos: ‘a única solução é vir pra terra’”¹⁶. Rubens Batista, que também é ex-funcionário da empresa, declarou ao mesmo site: “Você era obrigado a fazer mais do que a sua capacidade e tinha uma jornada de 10 a 12 horas por dia. Tinha dia que a gente chegava desmaiar no serviço de tanta fraqueza. Eu classifico essa situação como trabalho escravo” (SOUZA, 2018).

O combate ao trabalho escravo que é, e desde o início da movimentação do MST em 1984 sempre foi uma das pautas principais, foi de encontro com as demandas da região da Ariadnópolis, visto ainda que a falência da usina se dá no período intenso da redemocratização do país, da entrada em vigor da Constituição de 1988, e alcança na virada dos anos 2000 as efetividades da luta pelas regulamentações das terra quilombolas, e principalmente a

¹² Sobre o processo de ocupação da terra ver: LOURENÇO, A.; SOUZA, A.; VALE, A. **A luta pela terra no sul/sudoeste de Minas Gerais**: o espaço da resistência e o território conquistado. Minas Gerais: UNIFAL, 2010.

¹³ Cerca de 300 milhões, segundo reportagem do site Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/28/a-resistencia-do-quilombo-campo-grande/>. Acesso em: 29/11/2019.

¹⁴ MOTTA, Cláudia. Despejo imoral, desumano, ilegal: Quilombo Campo Grande resiste. **Rede Brasil Atual**. 27/08/2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/08/quilombo-campo-grande-resiste-escola-eduardo-galean/>. Acesso em: 06/03/2021.

¹⁵ Dados: SILVA, Gustavo Felipe. **Ariadnópolis**: em busca de identidade. TCC. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPEMIG. UNIS: Varginha, 2018. Pág. 22.

¹⁶ VER EM: SOUZA, Marcelle. **Usina Ariadnópolis tenta retomar terra ocupada por ex-funcionários há 20 anos**. Novacana.com. Repórter Brasil - 28 nov 2018 - 08:21. Disponível em: <https://www.novacana.com/n/cana/trabalhadores/usina-ariadnopolis-retomar-terra-ocupada-ex-funcionarios-20-anos-281118>. Acesso em: 29/11/2019.

consolidação e a ascensão do Movimento Negro no país no final da segunda metade do século XX; com essas questões aliadas ao crescimento do Movimento dos Sem-Terra, a pauta de Ariadnópolis encontrou solo fértil na “mística do MST”.

Entende-se a mística como uma “prática cultural e política” no MST, que é realizada de forma diversa e plural. Na organização do MST, a mística se tornou um “elemento estratégico”, pois nos diversos espaços em que é realizada, possui suas intencionalidades. O seu desenvolvimento nas diversas atividades e espaços em que integrantes do MST estão reunidos se torna um momento privilegiado em que se processam “construções de representações” (COELHO: 2013, p.2).

Ao aliar a memória subterrânea que fora sublinhada pela memória legitimadora ao longo dos anos das glórias econômicas e políticas da produção na região, com a urgência política e a militância do período pós ditadura militar, uma nova ressignificação da memória fora produzida, e esta entra em choque com a memória dita oficial.

Mas esse silêncio não significa a sua morte [da memória]. Pelo contrário: o conflito se refaz no movimento de instigar a consciência de si, do ato da revolta ou da simples constatação de ter tido o direito subtraído. Ao transformar a imposição com sentido negativo de recusa da identidade para o valor positivo em exigir o direito como sujeito no presente, o cidadão desvela e enfrenta a força que o procura torná-lo objeto (SOUSA: 2013, p.50).

O conflito entre latifundiários e os membros do MST em Campo do Meio explicita para além dos usos da memória, uma tensão de manutenção identitária, aqui não trata-se de um juízo de valor no sentido que achar benéfico o enfrentamento e principalmente a violência desse embate, mas trata-se de pensar como a compreensão do “nós somos” perpassa as rupturas daquilo que “eles são”¹⁷. Para melhor exemplificar essa questão pode-se analisar algumas falas em vídeos de domínio público, onde a reafirmação identitária dos membros do MST buscaram opor a sua produção orgânica ao uso de agrotóxicos pelos latifundiários; a cidade grande do mercado capitalista e à vida no campo com agricultura familiar de subsistência. A retórica é recíproca. Assim, acaba-se por gerar “uma distância – impossível de superar – nas mobilizações públicas: entre quem leva a “verdade” do sofrimento pessoal e privado e aqueles que se mobilizam politicamente pela mesma causa, mas presumivelmente por outros motivos que não são vistos como igualmente transparentes ou legítimos” (JELIN, 2007, p.45).

Os conflitos para além do embate da memória aqui relatado são também frutos de uma tensão de relações sociais e raciais. Não pode-se perder de vista que essa memória tem sua base

¹⁷ Pensando a partir das reflexões de TODOROV, Tzvetan.

assentada sobre a escravidão negra e do problema da abolição e suas relações com o poder senhorial. Ainda que, o acampamento Quilombo Campo Grande reúna pessoas de todas raças e lugares, a resistência tem sua origem em uma História centrada em libertos e seus descendentes que também foram elementos de importância na construção social do município de Campo do Meio. Pensar a construção dessa cidade sul-mineira e dessa memória é também refletir sobre o processo de construção da base industrial mineira, de como fora capitaneada e sobre tudo como se deu o processo (e a que custo) de impulso e concentração capital industrial, tendo em vista sempre a oferta de mão de obra que para além dos imigrantes, encontrou força na dos libertos. No caso específico da produção açucareira é interessante ressaltar a vinculação do trabalho braçal, tão mal visto neste período¹⁸, com a mão de obra negra.

4 CONCLUSÃO

Todorov (2000) chama a atenção para o que ele concebe de “adoração da memória”, ou seja, tendencialmente pelos fatos traumáticos, as sociedades contemporâneas tentem a legitimar-se a todo instante pelo seu passado. O resgate e consequente uso da memória da Usina Ariadnópolis consiste numa necessidade de memória, seja esta utilizada para os embates sociais do MST, revirando seu passado escravocrata afim de uma justiça social, buscando assim através da rememoração do passado uma atitude de reconciliação e reparação do mesmo¹⁹; ou legitimando uma memória gloriosa e de grandes feitos que deixa sobretudo um espaço de nostalgia²⁰ aberto pelo vácuo deixado pelo lugar ocupado dessa instituição, buscando assim sacralizá-la na História, utilizando-se para isso nesse embate o negacionismo - nesse caso das problemáticas do passado.

Embora a ordem de despejo para as famílias do Quilombo Campo Grande tenha sido derrubada, as lutas de memórias não se limitam aos trâmites dos tribunais, mas perpassa o cotidiano de enfrentamentos entre a máquina burocrática e as divisas territoriais com o

¹⁸ Ângela Maria de Castro Gomes chama a atenção para a dificuldade enfrentada durante a Primeira República de associar o trabalho como atividade bem aceita para a sociedade, e não mais algo estritamente vinculada ao trabalho escravo. Ver: GOMES, Ângela Maria de Castro. **Cidadania e direitos do trabalho**. Coleção Descobrimo o Brasil. 1ª ed. RJ: Zahar, 2002.

¹⁹ VER EM: RICOEUR, Paul. **O perdão pode curar?** Lusosofia:press. Tradutor: José Rosa. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf. Acesso em: 29/11/2019.

²⁰ VER EM: MARCARI, Maria de Fátima Alves de Oliveira. **Entre a nostalgia e o Dever de Memória: A narrativa memorialística de Alfons Cervera**. Revista de Literatura, História e Memória. VOL. 8 - Nº 12. Unioeste, Cascavel, 2012.

agronegócio. E assim explicita as diferentes apropriações e utilizações das memórias na construção da História, que, por sua vez lança luz às questões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcos Ferreira de. **Elites regionais e a formação do estado imperial brasileiro**: Minas Gerais – Campanha da Princesa (1799-1850). 2ªed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.
- BATALHA, Cláudio H. M.; SILVA, Fernando T. da.; FORTES, Alexandre (orgs.). **Culturas de classe**. Campinas, Unicamp, 2004, p.293.
- COELHO, Fabiano. **Por uma Memória Histórica**: reflexões sobre a mística no MST. XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social. ANPHUH, Natal, RN, 22 a 26 de julho de 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- FRAGOSO, João Luís Ribeiro; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de; SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Conquistadores e Negociantes**: História de Elites no Antigo Regime nos trópicos. América lusa, séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- GODOY, Marcelo Magalhães. **Cana-de-açúcar e tradição**: breve ensaio sobre o evolver histórico do setor canavieiro de Minas Gerais. Belo Horizonte: Instituto Cultural Flávio Gutierrez - Museu de Artes e Ofícios, 2003.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. **Cidadania e direitos do trabalho**. Coleção Descobrendo o Brasil. 1ª ed. RJ: Zahar, 2002.
- HALBAWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990.
- IBGE. **Campo do Meio**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/campo-do-meio/historico>. Acesso em: 08/03/2021.
- JELIN, Elizabeth. **Víctimas, familiares y ciudadanos/as**: las luchas por la legitimidad de la palabra. In: Cadernos Pagu, Campinas, n. 29, julho-dezembro de 2007.
- LOURENÇO, A.; SOUZA, A.; VALE, A. **A luta pela terra no sul/sudoeste de Minas Gerais**: o espaço da resistência e o território conquistado. Minas Gerais: UNIFAL, 2010.

LOURENÇO, A.; VALE, A. **Os conflitos de terras em Campo do Meio no contexto da questão agrária no Sul de Minas.** s/d. Disponível em:
<https://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/013.pdf>. Acesso em 08/03/2020.

MARCARI, Maria de Fátima Alves de Oliveira. Entre a nostalgia e o Dever de Memória: A narrativa memorialística de Alfons Cervera. **Revista de Literatura, História e Memória.** VOL. 8 - Nº 12. Unioeste, Cascavel, 2012.

MOTTA, Cláudia. Despejo imoral, desumano, ilegal: Quilombo Campo Grande resiste. **Rede Brasil Atual.** 27/08/2020. Disponível em:
<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/08/quilombo-campo-grande-resiste-escola-eduardo-galean/>. Acesso em: 06/03/2021

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10. 1992.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

RICOEUR, Paul. **O perdão pode curar?** Lusosofia: press. Tradutor: José Rosa. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf. Acesso em: 29/11/2019.

RIOS, Ana Maria e MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi.** v. 5. n. 8. jan.-jun. 2004. p. 172. Nessa perspectiva, como também referenciado pelas autoras, consultar o trabalho: MACHADO, Maria Helena. O plano e o pânico. Os movimentos sociais na década da abolição. Rio de Janeiro: UFRJ/EDUSP, 1994.

RODRIGUES, João Lucas. **Serra dos pretos:** trajetórias de famílias entre o cativo e a liberdade no Sul de Minas (1811-1960). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João del-Rei. Departamento de Ciências Sociais – DICIS/UFSJ. 2013.

SILVA, Gustavo Felipe. **Ariadnópolis:** em busca de identidade. TCC. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPESMIG. UNIS: Varginha, 2018. Págs. 14-16.

SOUSA, Alex Cristino de; LOURENÇO, A. **As primeiras ocupações de terra nas áreas da ex-usina de cana-de-açúcar Ariadnópolis, no município de Campo do Meio-MG:** a história dos acampamentos Girassol e Vitória da Conquista. Disponível em:
https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2010/00%20textos/sessao_4A/04A-06.pdf. Acesso em: 07/03/2021.

SOUSA, Gerson de. **A memória subterrânea na narrativa do espaço urbano:** contribuição teórica para a folkcomunicação. XII Conferência Brasileira da Folkcomunicação. RIF. Ponta Grossa/PR. Volume 11. Número 22. jan./abr. 2013.

SOUZA, Marcelle. **Usina Ariadnópolis tenta retomar terra ocupada por ex-funcionários há 20 anos.** Novacana.com. Repórter Brasil - 28 nov 2018 - 08:21. Disponível em:



<https://www.novacana.com/n/cana/trabalhadores/usina-ariadnopolis-retomar-terra-ocupada-ex-funcionarios-20-anos-281118>. Acesso em: 29/11/2019.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

USINA ARIADNOLIS CAMPO DO MEIO. Monólogo e Narração de Sônia Reis Oliveira. Edição e Imagens de Márcio Araújo Azevedo (1983). Projeto Usina de Alba Moscardini Assunção. Capa original de Thiago Spada. Editado em 05 de maio de 2008. Publicado por: Jaffer Veronezi, em 2011. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=FG13n5mkNxs>. Acesso em: 29/12/2019.

Enviado em: 29/07/2020
Aprovado em: 18/02/2021

RAÍZES QUILOMBOLAS DO SAPÊ DO NORTE: ASSENTANDO A IDENTIDADE ANCESTRAL NO QUILOMBO SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA (SÃO MATEUS – ES)

QUILOMBOLAS ROOTS OF THE NORTH SAPÊ: SETTING THE ANCESTRAL IDENTITY IN THE KILOMBO SÃO CRISTÓVÃO AND SAWMILL (SÃO MATEUS – ES)

Josiléia dos Santos do Nascimento

RESUMO

Os quilombos são expressões vivas da resistência construída pelos africanos e africanas na luta contra a repressão, a exploração e dominação dos corpos pretos. Espaços de produção e reprodução da vivência organizada coletivamente. O presente artigo enfoca a importância da identidade étnica quilombola das comunidades pretas rurais no norte do Espírito Santo, assentando a preservação das práticas ancestrais como fonte de resistência guardada na memória vivenciada no coletivo, em que se faz presente a afirmação da identidade e ancestralidade. Suscitamos algumas considerações a respeito das práticas alimentares dos remanescentes quilombolas, como fonte de identidade étnica das comunidades, construindo uma análise de como se apropriam dos saberes existentes no território, a partir das contribuições teóricas e das entrevistas realizadas com membros do Quilombo São Cristóvão e Serraria. A culinária quilombola diz respeito à relação que o povo, ao fazer a comida de preto criada, inventada e reinventada por eles, representam sua sobrevivência e vivência, de forma que se apropriam do aprendizado herdado dos ancestrais, sendo localizados socialmente por sua história.

PALAVRAS-CHAVE: Quilombo. Ancestralidade. Identidade. Culinária.

ABSTRACT

Quilombos are living expressions of the resistance built by Africans in the fight against repression, exploitation and domination of black bodies. Spaces of production and reproduction of the collectively organized experience. This article focus on the importance of the quilombola ethnic identity of rural black communities in the north of Espírito Santo, based on the preservation of ancestral practices as a source of resistance kept in the memory experienced in the collective, in which the affirmation of identity and ancestry is present. We raise some considerations regarding the dietary practices of the remaining quilombolas, as a source of the communities' ethnic identity, constructing an analysis of how they appropriate the knowledge existing in the territory. Based on theoretical contributions and interviews with members of the Quilombo São Cristóvão e Serraria. Quilombola cuisine refers to the relationship that the people, when making the black food created, invented and reinvented by them, represent their survival and experience, in a way that they appropriate the learning inherited from their ancestors, being socially located by their history.

KEYWORDS: Quilombo; Ancestrality; Identity; Cooking.

1 INTRODUÇÃO

Os agrupamentos de pretas e pretos camponeses referidos neste estudo localizam-se às margens do rio Cricaré, no município de São Mateus, no norte do Espírito Santo. São organizados dentro das comunidades São Cristóvão e Serraria que, unidas por laços de parentesco e compadrio, formam um território em que os terrenos são divididos em sítios familiares. O estudo realizado é fruto da nossa vivência nesse espaço e a partir das pesquisas realizadas no trabalho de conclusão do curso de graduação em Educação do Campo, o qual denominamos: “Culinária Quilombola: afirmação e preservação da identidade e ancestralidade no Quilombo São Cristóvão e Serraria (São Mateus – ES)”. Este trabalho foi desenvolvido em cinco momentos: 1º etapa: elaboração do tema e dos objetivos de acordo com as necessidades de continuidade dos saberes ancestrais no quilombo; 2º etapa: pesquisa bibliográfica; 3º etapa: entrevistas realizadas com as pessoas mais antigas da comunidade; 4º etapa: grupo focal com jovens; 5º etapa: oficina de transmissão de saberes culinários.

As memórias dos antigos da comunidade retornam aos tempos da escravidão, quando de algum lugar da África seus ancestrais chegavam ao porto de São Mateus, para trabalharem como escravizados nas fazendas produtoras de farinha de mandioca. Isto implica em recordar a história reproduzida como localização de onde seu povo veio e para qual finalidade foi trazido ao Brasil. Essa memória transita pela região do Sapê do Norte, onde durante o escravismo e após sua abolição, em 1888, os negros se organizavam nos quilombos em busca de sua sobrevivência: “O quilombo se configurava como este espaço apropriado, onde após o fim da escravidão e a desagregação econômica das fazendas escravocratas, passaram a se constituir enquanto campesinato” (FERREIRA, 2011, p. 1).

As constituições dos quilombos se davam em forma de organizações cooperativistas, envolvendo definições ambientais, políticas e sociais. “Em todas as direções da grande expansão territorial do Brasil durante mais de três séculos de escravidão, os africanos e africanas se auto-libertavam da escravidão através da fuga; constituíam-se em agrupamentos denominados quilombos” (NASCIMENTO, 1980, p. 47). Assim, entende-se que essa forma organizativa contribuiu para a aproximação, existente até os dias atuais, entre as pessoas que lá vivem. Esse pensamento vai contra a visão que retratava os quilombos como lugar de fugitivos, conforme eram entendidos num conceito pejorativo do sistema colonial. Ainda vemos vestígios dessas atrocidades na fala da elite brasileira, em livros didáticos e até nas redes e relações sociais que trazem uma visão negativa do preto. Numa nova abordagem, o quilombo compreende

lugares nos quais se produzem e reproduzem vivências que trazem a liberdade de expressão, de trabalho, de relações sociais.

O artigo é organizado em três partes: 1º momento: conhecemos um pouco sobre a formação do quilombo estudado; 2º momento: discorremos sobre a identidade e ancestralidade; e no 3º momento: trabalhamos a culinária como parte da identidade nas comunidades estudadas. Os saberes existentes no quilombo são práticas que afirmam a identidade dos seus membros e garantem a reprodução do conhecimento tradicional no território. Nesse sentido, pensar na continuidade desses saberes é dizer que eles precisam permanecer vivos e serem reconhecidos pelos quilombolas. Além disso, percebe-se que essa relação de unidade dos quilombolas na construção dos seus saberes está fincada na ancestralidade que percorre de forma contínua aqueles que fazem parte do grupo.

2 O QUILOMBO SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA

O território quilombola de São Cristóvão e Serraria está localizado às margens do rio Cricaré, no município de São Mateus, estado do Espírito Santo, em uma região denominada Sapê do Norte. Para compreender melhor a definição “Sapê do Norte”, o termo se refere à identificação dada pelas comunidades negras e camponesas ao território que se estende do município de São Mateus ao município de Conceição da Barra, onde estão presentes cerca de 30 comunidades quilombolas. De acordo com Ferreira (2010):

As comunidades negras e camponesas do Sapê do Norte originam-se nos tempos da escravidão colonial, tecendo formas próprias de organização e apropriação da natureza até meados do século XX. Neste momento, o olhar do capital voltou a valorizar essas terras e sua floresta como objeto de acumulação de riqueza, por meio da extração da madeira, da produção do carvão vegetal e celulose. (FERREIRA, 2010, p. 1).

Sapê é o nome de uma vegetação presente no território e que tem papel muito importante na cultura quilombola, sendo um indicador do solo com deficiência de nutrientes e usado na construção do telhado das casas. Essa vegetação, citada pelos nossos mais velhos, era presente em áreas de mata e capoeiras. Percebe-se que a natureza era vista como uma grande aliada do povo quilombola, que graças a ela se sobrevivia com a pesca, o cultivo, as criações, a caça e as habitações feitas pelos próprios negros: autonomia na garantia de manter seus saberes.

Em pequenas partes de terras, as famílias reproduzem um modo de viver próprio, mantendo a herança de seus antepassados ao cultivar culturas para a subsistência. É um

território formado por resistência e persistência. As histórias estão presentes na memória do grupo e são recordadas desde a época da escravidão, e comportam o porto de São Mateus como principal cenário de comercialização do povo negro trazido de África, escravizados para essa região. Quilombolas contam que:

Meus ancestrais chegaram no porto de São Mateus e de lá seguiam para aqui de canoa pelo rio Cricaré. De lá da “Boca da Vala”, os donos dos escravos já esperavam por eles para serem divididos entre o fazendeiro daqui e para as fazendas do lado de lá. (NASCIMENTO, Antônio [62 anos], 2005, apud FÖEGER, 2006, p. 20).

A história lembrada por quilombolas consiste numa memória vivida na qual seus ancestrais vieram escravizados da África para a região norte do Espírito Santo, mais precisamente São Mateus, e foram transportados até a antiga fazenda Morro dos Macacos, que nos dias de hoje é o território onde se encontram as comunidades de São Cristóvão e Serraria. Retoma o início da trajetória de seus antepassados, que na época eram divididos entre as fazendas que existiam às margens do rio Cricaré e trabalhavam principalmente com a produção de farinha de mandioca e café. De acordo com Ferreira (2010):

No espaço territorial da província do Espírito Santo, a região de São Mateus destacou-se na economia colonial pela grande produção de farinha de mandioca realizada nas fazendas escravistas. O porto de São Mateus, localizado no rio Cricaré, teve fundamental importância para a comercialização dessa farinha e, também, como porta de entrada para um grande contingente de africanos escravizados. (FERREIRA, 2010, p. 4).

A farinha de mandioca era um alimento que teve grande importância durante o período colonial. “No mercado interno, alimentava as províncias brasileiras; e nos navios negreiros, alimentava a tripulação e os próprios escravizados nas travessias do oceano Atlântico, além de servir de moeda de troca por pessoas escravizadas, na África” (FERREIRA, 2010). Serviu, portanto, de interlocução no transporte de africanos para o Brasil. A comunidade de São Cristóvão demonstra marcas dessa produção, com consequências e avanços. Isso porque de um lado, a produção de farinha representou o sofrimento oriundo da comercialização de pessoas escravizadas e da exploração de sua força de trabalho e, ao mesmo tempo, significa resistência por servir de alimento ao então quilombo ao longo da história.

3 IDENTIDADE QUILOMBOLA EM SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA: A CONTINUIDADE DA ANCESTRALIDADE

A identidade é construída pelo auto reconhecimento do indivíduo acerca de onde ele se situa como parte da cultura, tendo o sentimento de pertencimento em relação ao seu grupo e território. Os indivíduos nascem como uma folha de livro em branco e, ao decorrer da vida, sua história vai sendo construída a partir das vivências e essas podem ser o ponto de partida para a identificação individual e/ou coletiva. Essa relação consiste no fortalecimento do que o indivíduo representa. Assim, este constrói seu modo de vida como parte do espaço no qual está inserido.

A relação com o grupo permeia o sentido da coletividade e essa junção possibilita ao indivíduo ser parte da comunidade. A partir dessa integração, o sujeito compreende que sua trajetória dentro dessa esfera social não está limitada apenas ao “eu”. Sua contribuição para o meio social se dá na construção do sentimento de identidade em relação aos costumes e tradições do grupo. Essa construção decorre de fatores vivenciados pela comunidade e a consciência formada a partir dessa relação traz um sentimento de pertencimento a tudo o que envolve esse povo. Para Furtado, Sucupira e Alves (2014):

A identidade seria, portanto, algo que se move em direção às diferentes representações a que somos interpelados pelos sistemas culturais. A dimensão social da identidade pode ser compreendida como um posicionamento coletivo, em que estão compreendidas as dimensões pessoais de cada sujeito no grupo. O posicionamento coletivo refere-se, então, à noção do “nós-mesmos” de acordo com o contexto social, histórico e cultural, contendo afirmações e negações, como o que somos e o que não somos, de forma dinâmica ao longo do tempo. Por sua vez, a dimensão pessoal da identidade pode ser compreendida como uma noção psíquica do “si mesmo”, de tal forma que se encontrem nela as afirmações e negações sobre a identidade do sujeito, o que se é e o que não se é. Podemos supor, também, que as observações de si cambiam e interagem com o contexto histórico-social onde o sujeito se insere ao longo do tempo. (FURTADO; SUCUPIRA; ALVES, 2014, p. 108).

A identidade corresponde aos elementos que permitem a localização do indivíduo no grupo, ou seja, consiste em segmentos que o próprio grupo constrói por meio de suas vivências, tais como linguagem, vestimenta, cultura, culinária, entre outros. A constituição da identidade se dá pelo compartilhamento que o grupo faz dos significados e objetos simbólicos. Esses elementos permitem que o indivíduo se caracterize e se conheça a partir do que ele sente como parte de si. De acordo com Oliveira (2005):



[...] O grupo étnico, na definição de Barth (idem), diz respeito a uma forma de organização social das diferenças culturais. Deste modo, não se trata da organização social em si, mas da organização das diferenças entre culturas. Em Barth, a cultura não é um somatório de traços culturais, mas é um conceito pensado a partir dos significados que se constroem nos fluxos, movimentos, tensões, contradições e nas relações sociais de trocas. Por isso, as diferenças culturais de significação fundamental para a etnicidade são aquelas que as próprias pessoas envolvidas na formação dos grupos étnicos utilizam para marcar a distinção ou a fronteira. (OLIVEIRA, 2005, p. 17).

Um exemplo bem visível da construção da identidade social é a formação dos quilombos, que decorreu de atos de sobrevivência construídos pelos negros em meio a suas necessidades. A identidade não é estática e pode se transformar pelas relações com qualquer outra identidade. Por outro lado, também é possível que um povo possa se relacionar com outro povo de outra origem, sem que sofra suas interferências, uma vez que a identidade é contrastiva, pois o grupo se coloca em sua maneira de se expressar, sempre se posicionando como “nós”, em contraste com “eles”. Essa maneira de se colocar em contraste em relação ao outro contribui para a permanência da organização do coletivo. Cada grupo distingue-se de outro, pois todos se manifestam de acordo com a realidade da qual fazem parte. Todas as relações dentro do grupo sofrem variações ou flutuações e o grupo não é estático. Cada membro possui sua expressão que será organizada no coletivo e adequada ou não à vivência do povo. Podemos ver que todos os elementos dessa interação sofrem transformações organizacionais, estando em movimento de mudanças pautadas nos elementos que são a base da organização. De acordo com Barth (2000) em seu texto *Os grupos étnicos e suas fronteiras*:

O principal problema desta visão é o seu pressuposto de que a manutenção das fronteiras não é problemática, e que isto se dá como consequência do isolamento que as características arroladas implicam: diferenças racial e cultural, separação social, barreiras lingüísticas, inimizade espontânea e organizada. Com isso, limita-se também a gama de fatores que usamos para explicar a diversidade cultural: somos levados a imaginar cada grupo desenvolvendo sua forma cultural e social em isolamento relativo, respondendo principalmente a fatores ecológicos locais, através de uma história de adaptação por invenção e empréstimos seletivos. Esta história produziu um mundo de povos separados, cada um com sua cultura e organizado em uma sociedade passível de ser legitimamente isolada da descrição como se fosse uma ilha. (BARTH, 2000, p. 28).

A identidade é um processo de construção coletiva que consiste na diferenciação que o grupo faz de si mesmo, com base na memória, na ancestralidade africana, nos saberes, na cultura, no pertencimento, no território, entre outros elementos que compõem todo esse universo de diversidades. Isso decorre da noção que os quilombolas apresentam acerca da identidade como comunidade, que consiste numa unidade de “nós”, viabilizando a relação



política e cultural que se consolida no grupo. No Quilombo São Cristóvão e Serraria, a identidade é afirmada por seus membros por meio do reconhecimento ancestral, que se reproduz por meio dos saberes praticados e das relações do grupo. Ferreira (2012) afirma que:

A construção da identidade quilombola sempre caminhou em contraste com o sistema hegemônico. No caso dos africanos escravizados e forçosamente trazidos como mercadoria para o mundo colonial, a identidade negra foi sendo tecida como instrumento de afirmação das próprias origens, de sua ancestralidade e de seus saberes. Quando se rebelavam, fugiam e constituíam os quilombos, organizavam-se enquanto quilombolas, identidade que passava a representar os sujeitos da resistência ante o sistema colonial escravista. (FERREIRA, 2012, p. 649).

O conjunto de fatores que levam a fazer uma reflexão acerca da identidade reforça que as relações do povo quilombola foram construídas com vivências e resistências, e a partir delas nasce a identidade do grupo. Um modo de viver, construído através de experiências e aprendizados dos indivíduos. As culturas, as tradições e os costumes, tudo isso faz parte da formação contínua nas comunidades quilombolas e essa aproximação possibilita a organização entre os membros e uma relação familiar com maior afetividade. Ou seja, há aqui um sistema de parentesco muito forte. A participação das pessoas no grupo remete ao pertencimento, mas também pode ser um ato de liberdade em relação ao sistema que oprime. O sujeito passa a entender que pode sim manter suas raízes por meio do que aprendeu com seu povo e transmitir esses saberes ao coletivo. A partir do momento em que o sujeito constrói seu modo de viver juntamente com o grupo, a identidade coloca-se de maneira contrastiva em relação à cultura externa que é diferente do coletivo ao qual pertence. Muitas das atividades do grupo são próprias e apropriadas pelos indivíduos. E quando há uma afinidade no grupo, tudo o que se constrói passa a ser expressão daquele povo. A internalização é uma fonte de defesa herdada dos antepassados.

Juntava as mulheres pra pilar o café no pilão, socando pra poder fazer a festa de Santo Antônio. A comunidade toda se ajudava. Aí fazia. Moía cana, fazia melado, fazia, é! Fazia rapadura. Aí tinha as pessoas que vinha pra poder matar o porco. As mulheres viviam envolvidas, tanto mulher como homem, a semana toda. Aí, quando chegava na véspera de Santo Antônio que era dia 13 de junho, podia cair o dia que caísse. Aí tinha que fazer as “comidadas”. À noite tinha o jongo. Dançava o dia 12, 13 e rolava a semana toda envolvidos nessa coisa aí. Dia 12 começava a dança do dia de Santo Antônio, a noite toda. Rezava Ladainha e continuava o festejo, tinha janta. No causo, as mulheres já tinham trabalhado o dia fazendo comida. Dava na hora da janta, todo mundo tinha de comer essa comida. (NASCIMENTO, Luzinete dos Santos do [63 anos], 11 nov. 2017).

As informações memorísticas dos quilombolas trazem a relação do povo de São Cristóvão e Serraria em manter presente a identidade que vai ao encontro dos saberes presentes

no território, no sentido de que esses ensinamentos decorrem da vivência comunal do grupo, reforçando a importância dos elementos ancestrais na história desse povo. Ou seja, o festejo era um dos momentos nos quais o grupo se unia para confraternizar acontecimentos importantes – fosse este um dia de santo, o nascimento de uma criança, um serviço agrícola terminado, uma construção de moradia, um casamento... Essa relação coletiva decorre dos laços de parentesco que existem no grupo e viabiliza a memória como ponto de partida, numa realidade que tem no presente os vestígios do passado.

“A memória é elemento que constitui o sentimento de identidade; a partir dela, vai sendo construído e reconstruído o sentimento de pertença” (POLLAK, 1992). Portanto, tudo o que é importante para o grupo, é mantido como um arquivo memorístico e referência para sua organização: essa conjugalidade é comum para os quilombolas da comunidade. Essa reconstrução da memória nos permite compreender que a identidade é moldada a partir dessa afinidade. A relação que existe envolve não somente as mulheres, mas nota-se que são principalmente elas que contribuem para a permanência das atividades de alimentação na culinária quilombola como o dendê, a farinha de mandioca, os bolos, o beijú, bolos de puba, e de aipim, o peixe assado na brasa, a moqueca, o biscoito de polvilho, as comidas feitas em oferendas aos orixás, entre outras práticas de matrizes africanas no quilombo. Todo esse processo para o festejo de Santo Antônio trazia uma relação com o sagrado.

Estamos perdendo o perfil e a cultura de nosso povo, o costume. Tá perigoso acabar tudo. A mudança na produção, vamos supor, vou falar logo, há uma ganância do capital; pode perceber Bastião aí! Até hoje cultivava feijão, ele não produz arroz, mas ele produz feijão como antigamente. Igual à produção de mandioca que é uma cultura presente desde a época da escravidão, que passou na comunidade e continua até hoje; e nosso povo carrega essa prática. Estamos perdendo porque nosso povo tá deixando de produzir seu próprio alimento, de manter nossa cultura, para buscar a facilidade. (NASCIMENTO, Antônio [75 anos], 27 dez. 2017).

Essas transformações dependem da organização do grupo frente ao externo. Em outro momento, quilombolas dizem que, antes, seu povo só saía de sua comunidade quando precisava. A relação era apenas entre eles, mas quando passaram a conhecer o novo, muitas coisas mudaram dentro de suas culturas. A facilidade, nesse sentido, é quando os membros de um grupo deixam de lado o que antes realizavam com mais tempo e interação entre si, para hoje procurar a maneira mais rápida de realizar sua atividade – o que acaba por distanciar dos ensinamentos do grupo. Em alguns casos, é atribuído o desinteresse em aprender, por parte dos mais novos. Por outro lado, os mais novos dizem que os mais velhos não se reúnem para passar esses ensinamentos. O que muitas vezes passa despercebido é que isso tudo decorre das

mudanças na cultura estarem pautadas numa organização fragilizada, que em contato com o outro, sofre variações.

A negação aos ensinamentos ancestrais também decorre de um prosseguimento do passado em que os quilombolas foram invisibilizados e inferiorizados, pois tudo o que produziam de conhecimento ideologicamente não servia à sociedade, que estava caminhando “rumo ao progresso”. Portanto, alguns elementos que eram entendidos como partes da cultura, ficaram restritos, e muitos dos ensinamentos não foram transmitidos aos mais novos, na tentativa de que os descendentes não passassem pelas mesmas dificuldades. Entende-se que o povo negro sofreu e ainda sofre com a discriminação e muitas atividades realizadas pelo grupo foram sendo distanciadas das vivências desse povo. Estamos recordando as falas de Dona Conceição, em 2006, quando estava com 77 anos e dizia:

É porque tratava pemba. É a mesma Cabula [...]. Tinha sim. Agora, depois que mudou tudo, que os troncos morreram tudo, acabou isso. Mas de ter, tinha. A finada Iaiá [Ana Carvalho] mesmo, tinha. A pemba dela, depois o padre chegou aí e proibiu ela para não estar mexendo com Cabula, que ela pensasse em uma religião só. Ela pegou, abandonou esse negócio de pemba, foi onde fez uma capelinha. Fez uma capelinha e botou Nossa Senhora da Conceição. (SANTOS, Dona Conceição Lucindo [77 anos] apud FÖEGER, 2006, p. 108).

Algumas mudanças religiosas nas comunidades de São Cristóvão e Serraria ocorreram. Essa transformação não se deu apenas no espaço, mas sim nas relações das pessoas com seus saberes no decorrer do tempo. Esses fatores que envolvem a ancestralidade do povo da comunidade sofrem, até hoje, ataques discriminatórios vindos do outro e também dos próprios da comunidade, que muitas vezes tentam apagar os vestígios dessa memória proporcionando o esquecimento. Podemos enfatizar aqui que a mudança torna-se influência na continuidade dos elementos da identidade cultural. No caso das mudanças que Dona Conceição cita na sua fala, podemos entender que quando os quilombolas estabelecem contato com um grupo contrastante, se veem na condição de se aproximar ou se distanciar dessas novas experiências. Quando aderiram à condição imposta a sua religião, se iniciou um processo de apossamento da autonomia de seu povo por parte do outro, que o impediu de cultivar suas divindades. A religião africana, no território brasileiro é vista como algo negativo. E no quilombo de São Cristóvão e Serraria, essa postulação foi intensificada a ponto de se tornar uma rejeição e até inferiorização praticada pelos próprios pretos, devido aos atos discriminatórios da elite branca e à imposição do cristianismo. Nascimento (1980) afirma:

Se a Igreja Católica imaginava por esta forma purificar os africanos de uma suposta culpa, pode estar certa de que por esta crueldade sem nome, praticada contra os africanos escravizados, nenhuma água batismal será bastante para apagar da sua responsabilidade o pecado original desse crime cometido contra seres humanos sob grilhões. E os escravos tiveram que aprender depressa o catecismo da acumulação a fim de tentarem melhorar as condições do seu sofrimento; adotando a religião estranha e cultuando os deuses brancos do colonialismo, talvez houvesse possibilidade de escapar do massacre... (NASCIMENTO, 1980, p. 89).

Nascimento chama a atenção para um apossamento do direito do povo de se dedicar ao que acredita: a uma religião própria, que constitui sua autonomia de expressão. Também chama a atenção, na fala de Dona Conceição, que houve imposição e ao mesmo tempo, uma chantagem, por parte da Igreja Católica, que se tornou presente para decretar a inexistência da religião de matriz africana no território. Isto se tornou tão entrelaçado, a ponto dos membros não mais reconhecerem essa religião como parte de sua identidade. Houve um rompimento do povo com a religião que lhe era própria, mas que deixou seus vestígios através dos saberes permanentes na comunidade. A fé nunca foi esquecida. Quando falamos da construção de uma capela, das ladainhas realizadas nas casas, do Jongo Santo Antônio após as rezas, a devoção ao santo de fé ligado aos orixás, das comidas feitas para os festejos e outros elementos, tudo isso permeia a fé ancestral onde mesmo que seja a nível inconsciente, as divindades africanas estão presentes. Misteriosamente talvez não percebemos, mas continuamos uma sequência de envolvimento com o sagrado nas atividades do quilombo, que em si já é um território sagrado.

4 QUILOMBO NA COZINHA: SABOREANDO OS SABERES DO QUILOMBO SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA

A cozinha quilombola é um espaço de sociabilidade carregada de valores identitários. Tudo se inicia na agricultura, que traz um jeito de produzir baseado no conhecimento da comunidade, que recorre ao ato simbólico e cultural de cultivar. Esse cultivo baseia-se na ligação que há entre aqueles que participam da ação coletiva de ter o alimento, num sentido comum. Quando a produção chega à cozinha, inicia-se o preparo do alimento: o aipim vindo da roça se transforma em bolo, em farinha e sua goma (polvilho), em beiju; o dendê se torna óleo usado na comida; o urucum, ao ser socado com a farinha, se torna corante para dar cor à comida; a abóbora é muito usada no cozinhar do peixe seco. Esses e outros alimentos, ao chegarem à cozinha do nosso quilombo, se transformam em uma comida saborosa. A criatividade está nas relações entre o saber e o aprendizado. Também demarca o seu espaço, reforça a identidade e

ainda permite resgatar uma memória, seja pessoal ou familiar, e com ela reproduzir uma história. Essa pequena reflexão objetiva mostrar que o ato de se alimentar envolve muito mais do que um prazer satisfatório. A alimentação pode estar vinculada a uma celebração religiosa, por exemplo, ou outra celebração especial que não só represente o “matar a fome.” Santos reforça da seguinte maneira:

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças nos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois se constitui de atitudes, ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais, como espelho de uma época e que marcaram uma época. Dessa forma, uma comunidade pode manifestar na comida emoções, sistemas de pertinências, significados, relações sociais e sua identidade coletiva. (SANTOS, 2011, p. 108).

Em todo ato de comer a historicidade está presente. Um alimento, ao ser preparado, não é neutro. Em diálogo com os nossos mais velhos, percebemos que a alimentação criada por nosso povo ganha sabor a partir do que ela representa para os quilombolas. A memória registrada nos diz que esse espaço decorre de uma intimidade nas suas relações e retrata a identidade marcada por sua existência. Tudo o que foi criado para suprir as necessidades nos informa que o saber é construído a partir dos elementos ao seu redor. Os utensílios presentes na culinária, aqui referidos como signos, carregam em si uma parte da história do quilombo: o pilão, por exemplo, fonte da transformação do produto em alimento, para os sujeitos da comunidade representa a transformação da vida, porque reflete na construção do saber fazer. O forno, o fogão, o tambor com ritmo de jongo alegram os momentos de festejos. Todos esses elementos demonstram a aproximação que o quilombo tem com a culinária. Não estamos falando aqui somente do ato de comer e sim, do ato de fazer, se relacionar e aprender os saberes. O consumo de alimentos pode indicar quão ricas ou cosmopolitas as pessoas são, bem como sua posição religiosa e étnica. “O consumo de alimentos tem uma dimensão política: assim como a natureza é transformada em cultura, a cozinha é também uma ‘linguagem’ por meio da qual ‘falamos’ sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo” (ANDRADE, 2018, p. 34).

O uso do barro na comunidade traz um elemento importante que é a criação e a transformação do que é utilizado pelos quilombolas antes de preparar o alimento, e estão presentes em signos identitários, como os fogões à lenha, o forno de beijú, a panela de barro, a moringa de barro. A natureza muito contribui para essa criação e, além do barro, está presente na cuia usada como prato, colher de pau, entre outros elementos que são utilizados até o presente

momento, como práticas que compreendem a culinária como ato de criação artesanal. Inicia-se na terra toda uma relação afetiva que se consolida em pertencimento; assim também a natureza se faz presente. Como uma árvore, podem ser produzidos os utensílios da cozinha. Esta criação a partir do que é necessário para a comunidade também é parte de sua identidade.

No dia da Paixão, a gente botava os meninos pra descer o morro para dar bênção à veia Docô e papai, e comer canjica. Me lembro que quando era pequena, as pessoas chegavam pra dar bênção de joelho, nós fazia o que os mais velhos nos ensinou. Eu fiz os mesmos com meus meninos e cresceram fazendo isso; lembro de papai socando o arroz para fazer canjica na quinta-feira antes da Paixão, pois na tarde não se podia mais bater pilão, comer carne nem festejar nada, bater machado. No dia seguinte, era assim: dar bênção, ali comia, conversava e depois ia embora, um momento que ainda hoje vemos aqui na comunidade. (NASCIMENTO, Luzinete dos Santos do [63 anos], 17 nov. 2017).

Percebe-se, de modo entrelaçado, que é a construção da identidade dentro da cozinha que consolida a criatividade, a organização e o compartilhamento do que o grupo realiza. Estamos nos referindo à permanência da memória dos nossos antepassados no Quilombo São Cristóvão e Serraria, por meio da produção da farinha, do beijú, do azeite de dendê, dentre outros elementos que trazem em sua essência as marcas históricas do nosso povo. O comer é um ato social que perpassa as relações humanas e naturais. Demonstra que a cozinha está presente no cotidiano do grupo como fonte de pertencimento. Entre uma geração e outra, algumas dessas práticas estão sendo construídas, reconstruídas e modificadas. Dessa maneira, o quilombo passa por processo de transformações. Ao focar nosso olhar para as práticas culinárias na comunidade, percebemos que os quilombolas mantêm em seu cotidiano o ato de reunir para produzir farinha e beijú nos grupos familiares, mas em decorrência de mudanças em seus hábitos alimentares, estão se afastando desses saberes. No território quilombola permanece vivo o que os membros do coletivo entendem como importante para a permanência dos saberes praticados nesse espaço há anos. Portanto, é preciso observar que mesmo sofrendo modificações no quilombo com a chegada da modernidade, os vestígios da cultura estão firmados a partir das práticas presentes na memória dos nossos mais velhos.

A cozinha de um grupo é mais que um somatório de pratos considerados característicos ou emblemáticos. É um conjunto de elementos referenciados na tradição e articulado no sentido de construí-la como algo particular, singular, reconhecível ante outras cozinhas. Ela não pode ser reduzida a um inventário, convertida em fórmulas ou combinações de elementos cristalizados no tempo e no espaço. Entendendo-se a identidade social como um processo dinâmico relacionado a um projeto coletivo que inclui uma constante reconstrução, e não como um dado e imutável, pode-se afirmar que essa cozinha age como referenciais identitários, estando sujeita a constantes transformações. (MACIEL, 2005, p. 50.)

Na comunidade, os saberes ancestrais são transmitidos através das relações que se fazem presentes entre as famílias, e dessa forma a história se perpetua pela memória dos que vivenciaram e vivenciam os momentos de compartilhamento dos saberes. A produção de farinha se iniciou com o povo vindo da África, que eram nossos antepassados. “Aqui existia uma fazenda do tempo da escravidão, que produzia farinha. Depois que virou quilombo, nosso povo continuou fazendo a produção de farinha e fazia beijú” (NASCIMENTO, Luzinete dos Santos do [65 anos], 31 mar. 2019). A cozinha quilombola está para além da comida. Tudo o que é preparado nesse espaço decorre de uma história assentada na capacidade de criação e recriação dos saberes, e o ato de nos reunirmos em família e praticar o que foi construído no quilombo já demonstra o fortalecimento de nossa identidade. Os encontros das famílias são fonte de uma riquíssima troca de saberes e ensinamentos do que aprendemos com os nossos ancestrais. Em nossa visão, demonstra a riqueza da culinária, que mais tarde foi marcada como identidade nos quilombos. Esta riqueza pode ter sido produzida em qualquer espaço onde estivessem reunidos os afrodescendentes. A bagagem de conhecimento transportada da África para o Brasil permanece presente no povo. Portanto, a memória marcada deu continuidade à ancestralidade que é vivenciada nos dias atuais. Segundo Maciel (2005):

A alimentação, quando constituída como uma cozinha organizada, torna-se um símbolo de identidade, atribuída e reivindicada, por meio da qual os homens podem se orientar e se distinguir. Mais do que os hábitos e comportamentos alimentares, as cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado modo ou estilo de vida, que se quer particular a um determinado grupo. Assim, o que é colocado no prato serve pra nutrir o corpo, mas também simboliza um pertencimento, servindo como um código de reconhecimento social. (MACIEL, 2005, p. 54).

A aproximação dos signos que formam a identidade permite que sejam ligados uns aos outros e isso decorre da construção das relações firmadas pelo grupo, o que demonstra que quando estivermos falando da culinária, ela interage com a agricultura, com o jongo, com os mutirões, entre outros signos. O que gostaríamos de ressaltar é que os saberes presentes no nosso cotidiano é um alimento social e integracional entre as pessoas que fazem parte desta vivência. As oficinas realizadas dentro do quilombo são mecanismos que transmitem o conhecimento ancestral dos mais velhos aos mais novos, despertando o aprendizado através das ações.

O movimento que fazemos hoje aqui no quilombo é... O resgate do que nosso povo ensinou pra nós, e que hoje totalmente, passamos para nossas crianças. Daí! Fizemos três oficinas aqui nesse ano: uma da construção do tambor; as outras duas na culinária do dendê e do beijú, isso pra fortalecer nossa coletividade e os alunos entender que a

cada coisa construída por nossos antepassados é herança da vivência deles que agora é nossa também. (NASCIMENTO, Sebastião do [69 anos], 26 out. 2019).

O movimento de realização de oficinas como mecanismo de diálogo entre as gerações proporcionou e proporciona aproximação e aprendizados dos conhecimentos ancestrais, o beijú, a farinha, o dendê... São elementos importantes na manutenção da ancestralidade e identidade quilombola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo procuramos aproximar os sujeitos das comunidades de São Cristóvão e Serraria dos saberes ancestrais que estão presentes tanto no dia-a-dia como na memória dos nossos mais velhos, intensificando a importância das atividades desenvolvidas, construídas e reconstruídas a partir de suas vivências, no sentido de contribuir para a identidade quilombola. A partir das práticas alimentares como elo que se refere à nossa ancestralidade, trabalhamos com oficinas ministradas pelas mestras dos saberes como mecanismo de conhecimento, aprendizado e transmissão das heranças tradicionais para crianças e jovens. Esse trabalho demonstra que a relação que o quilombola firma enquanto práticas do cotidiano se assentam como fonte de sua identidade, assim a alimentação presente em sua mesa traz fontes riquíssimas de valorização ancestral.

As oficinas das práticas, as histórias contadas em recordação à memória dos nossos mais velhos, possibilitam a nós, juventudes do quilombo, a relação firmada em nossas raízes ancestrais. E mostra que a comunicação, a ligação ao que é passado como conhecimento é o que trabalhamos para manter ou até mesmo inovar, o que não perde é o sentido de ser parte desses saberes e que temos como missão continuar desempenhando práticas de incentivo dentro dos quilombos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Curitiba: Appris, 2018.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BARTH, Fredrik. **Os grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGANT, P.; FENART, J. S. (orgs.) Teorias da etnicidade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.177-227.

FERREIRA, Simone R.B. “**Donos do lugar**”: A geo-grafia negra e camponesa do sapê do norte-ES. Geografares, Vitória, n.8, 2010. Disponível em:
<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/1298/980>. Acesso em 24/04/2019

FERREIRA, Simone R.B. **Quilombolas do Sapê do Norte-ES**: a territorialidade revivida pela memória. In: Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES. V.1, n.1, 2011. Disponível em:
<http://periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/view/1479/1070>

FERREIRA, Simone R.B. **Quilombolas**. In: CALDART; ALENTEJANO; FRIGOTTO (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.647-649.

FOËGER, Tarciso José; AGUIAR, Alba Soares de; TOSTA Alessandra; BULHÕES, Dalvívia; CARVALHO, Jerônimo Amaral de. **Relatório técnico de identificação e delimitação da comunidade Remanescente de Quilombo de Serraria e São Cristóvão, município de São Mateus/ES**. Vitória: INCRA, 2006.

FURTADO, Marcella; SUCUPIRA, Regina Lúcia; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola**: uma leitura a partir da psicologia cultural (artigo), 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3093330671012>. Acesso em 12/04/2020.

MACIEL, Maria Eunice. **Identidade Cultural e Alimentação**. In: Antropologia e Nutrição: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306p. (Coleção Antropologia e Saúde).

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância. Petrópolis- RJ: Editora Vozes Ltda, 1980.

OLIVEIRA, Osvaldo, Martins. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação da terra**. 413 p. Tese (Doutorado) em Antropologia Social. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricas, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. In: **HISTÓRIA**: Questões & Debates, Curitiba, n. 54, jan/jun. 2011, Ed. UFPR, p. 103-124.



REFERÊNCIAS ORAIS

Antônio Nascimento, 74 anos. Comunidade Quilombola de São Cristóvão. Entrevista realizada em 2017.

Luzinete dos Santos do Nascimento, 63 anos. Comunidade Quilombola de São Cristóvão. Entrevista realizada em 17/11/2017

Sebastião Nascimento, 69 anos. Comunidade Quilombola de São Cristóvão. Entrevista realizada em 26/10/2019.

Enviado em: 26/04/2020
Aprovado em:01/03/2021

CONSCIÊNCIA NEGRA: O REGGAE COMO ENFOQUE GLOBALIZADOR DE PROJETO DE TRABALHO NO FOMENTO À PERTENÇA IDENTITÁRIA DOS(AS) ALUNOS(AS) AFRO-MARANHENSES DA ESCOLA MUNICIPAL MAIOBINHA

BLACK CONSCIOUSNESS: REGGAE AS A GLOBALIZING FOCUS ON A WORK PROJECT IN THE PROMOTION OF THE IDENTITY BELONGING OF AFRO-MARANHAL STUDENTS OF THE MAIOBINHA MUNICIPAL SCHOOL

Rosângela Coêlho Costa¹
Antonio de Assis Cruz Nunes²

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida a partir de uma intervenção pedagógica realizada em sala de aula, versa sobre o reggae como tema de enfoque globalizador do projeto de trabalho. Abordamos as experiências pedagógicas vivenciadas na escola como possibilidade de potencializar, nos discentes, a valorização dos aspectos culturais afro-brasileiros, o respeito às diferenças raciais e a aceitação da sua identidade étnica. Nesse contexto, com o objetivo de possibilitar situações de aprendizagem por meio do projeto de trabalho, escolheu-se o reggae, que se estabeleceu a partir dos anos de 1970 no Maranhão, por este ser um gênero musical peculiar da cultura afro-maranhense e importante elemento de difusão e valorização da identidade cultural da população negra, com destaque para a questão étnico-racial. O estudo, que conta com metodologia qualitativa, estudo de caso e análise bibliográfica, teve como local de pesquisa a Escola Municipal Maiobinha, localizada no município de São José de Ribamar – MA, e originou-se do seguinte questionamento: Como fomentar nos(as) alunos(as) a sensibilização e a valorização da identidade da população negra no contexto escolar? Com base nesse questionamento a pesquisa aponta as distinções entre o projeto de trabalho e pedagogia de projeto, no prospecto da utilização do projeto de trabalho como metodologia de ensino e importante ferramenta na prática pedagógica para o ensino das relações étnicas raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Reggae. Projeto de trabalho. Pertença identitária.

ABSTRACT

This research, developed from a pedagogical intervention carried out in the classroom, deals with reggae as a theme with a global focus on the work project. We approach the pedagogical experiences lived at school as a possibility to enhance, in the students, the valorization of the Afro-Brazilian cultural aspects, the respect to racial differences and the acceptance of their ethnic identity. In this context, in order to enable learning situations through the work project, reggae was chosen, which was established in the 1970s in Maranhão, as it is a peculiar musical genre of Afro-Maranhão culture and important element of diffusion and valorization of the cultural identity of the black population, with emphasis on the ethnic-racial issue. The study, which has qualitative methodology, case study and bibliographic analysis, had as its research place the Municipal School Maiobinha, located in the municipality of São José de Ribamar - MA, and originated from the following question: How to encourage students to raise awareness and value the identity of the black population in the school context? Based on this question, the research points out the distinctions between the work project and project pedagogy, in the prospect of using the

¹ Licenciada em Geografia – UEMA. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – UFMA. Especialista em Políticas Públicas da Igualdade Racial no Ambiente Escolar – UFMA. Especialista em Educação Profissional integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA (2009 Mestra em Educação Gestão de Ensino – PPGGEB/UFMA. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Luís – M A. Professora da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas de Estudos Afro Brasileira – GIPEAB/UFMA. Email:rsngl.coelho@gmail.com

² Professor Doutor, em Educação. UNESP/ MARÍLIA. Prof. do Departamento da Educação I – UFMA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão de Ensino em Educação Básica – PPGEEB/UFMA. Coordenador do Grupo de Estudos Pesquisa e Investigação Pedagógica Afro-Brasileira-GIPEAB/UFMA. Email:antonio.assis@ufma.br



work project as a teaching methodology and an important tool in the pedagogical practice for the teaching of race and ethnic relations.

KEYWORDS: Reggae. Work project. Identity and Belonging.

1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Percebemos que os projetos desenvolvidos no espaço escolar, em sua maioria, não têm atendido às necessidades dos(as) alunos(as). Isso ocorre por se tratar de projetos criados, em boa parte, pelo Sistema de Ensino, baseados em temas sem vínculo com a realidade dos sujeitos, não apresentando nenhuma relação peculiar com a vivência dos discentes e da comunidade escolar, deixando, assim, um espaço vazio no resultado da aprendizagem do alunado.

Nesse sentido, abordamos nesta pesquisa o reggae, um gênero musical que se inseriu na cultura afro-maranhense desde o final dos anos 1970, como tema do projeto de trabalho desenvolvido em sala de aula com o objetivo de fomentar a pertença identitária dos(as) alunos(as) afro-maranhenses da Escola Municipal Maiobinha. O tema escolhido se sobressai como proposta de projeto por ser um gênero musical que faz parte da realidade dos(as) alunos(as) da referida escola, uma vez que se constituiu como uma forma de expressão cultural da população negra em São Luís do Maranhão e, posteriormente, ganhou espaço em outras partes do estado. A cidade de São Luís foi o grande palco do reggae, movimento que teve crescimento significativo a partir de meados dos anos de 1980, consagrando-se no universo cultural dos maranhenses.

Segundo Silva (2016, p. 9):

Depois de inaugurada a “democracia racial e social” nos salões de festa, São Luís passou a ter a impressionante marca de mais de 100 clubes de reggae espalhados pela cidade, mais de uma centena de “radiolas” e cerca de 15 horas diárias do ritmo nos rádios locais. Mais que na Jamaica.

Assim, abordamos as experiências pedagógicas vivenciadas na escola como possibilidades de potencializar nos discentes a valorização dos aspectos culturais afro-brasileiros, o respeito às diferenças raciais e a aceitação da sua identidade étnica, com base nas concepções de Munanga e Gomes (2016). Desse modo, o reggae ganha importância como tema de projeto de trabalho na perspectiva de desenvolvermos intervenções pedagógicas na escola em conformidade com o que preconiza a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade

do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, tanto públicos quanto privados (BRASIL, 2013).

Com bases nessa investigação científica, o objetivo se traduz em possibilitar, por meio do projeto de trabalho, situações de aprendizagem que envolvam a temática do reggae como questão étnico-racial, elemento de difusão da identidade afro-maranhense e valorização da identidade cultural da população negra com base na Lei n. 10.639/2003.

Ressaltamos que o projeto de trabalho se configura como metodologia de ensino que foca no protagonismo dos(as) alunos(as) na construção do conhecimento, enquanto o(a) professor(a) atua como mediador(a), buscando também o conhecimento, pois é induzido a pesquisar (HERNÁNDEZ, 1998).

Na concepção de Hernández (1998), a metodologia do projeto de trabalho ganha maior relevância por possibilitar outros eixos de conhecimentos a partir do tema, o que o autor chama de enfoque globalizador. Hernández entende que um determinado assunto é uma vertente para os(as) alunos(as) e professores(as) serem induzidos(as) a outras vias do conhecimento, colocando o discente na condição de protagonista da construção da sua aprendizagem.

Apontamos algumas características do projeto de trabalho, método que se sobressai nesta pesquisa como relevante mecanismo pedagógico, pois oportuniza o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e a proposição, com base no enfoque globalizador, de trabalhos transdisciplinares que tenham relação com a realidade ou a necessidade dos alunos, ou que surjam de situações-problema na sala de aula. Compreendemos que, nesse prospecto, o(a) professor(a) poderá contribuir para uma educação diferenciada e enriquecedora aos(às) alunos(as), ou seja, uma educação emancipatória que permita ao(à) educando(a) atuar sobre o que está sendo aprendido.

Acentuamos, ainda, que:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89).

Por conseguinte, explicitamos aqui a distinção das concepções de projeto de trabalho e pedagogia de projeto. O projeto de trabalho possui abrangência do conjunto quando se trabalha uma temática, pois a concepção de intervenções pedagógicas apoiada na perspectiva

da Pedagogia de Projetos considera as partes dissociadas umas das outras, mas formando um todo articulado.

Ademais, a Pedagogia de Projetos termina tendo uma concepção micro de um único determinante social, ou seja, um determinado tema tem a exploração menos contextualizada, ao passo que, no projeto de trabalho, há um entendimento de que, embora se trabalhe um determinante social – algum aspecto da educação –, tem-se a necessidade da inter-relação com outros determinantes, como os fatores econômicos, políticos, religiosos, culturais, dentre outros.

Apoiando-nos nessa teoria, frisamos que o projeto de trabalho é um grande instrumento pedagógico, o qual traz grandes contribuições para o processo de aprendizagem dos discentes, pois possibilita a busca de outras fontes de conhecimentos com base em uma educação transformadora e participativa. Além disso, perpassa práticas educativas inovadoras e condizentes com as necessidades socioeducativas dos(as) discentes, constituindo-se como uma nova proposta pedagógica que deve ser desenvolvida na sala de aula (HERNÁNDEZ, 1998).

Enfatizamos, enfim, que a pesquisa conta com metodologia qualitativa, que tem como enfoque qualitativo a seguinte característica: “uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações. É indispensável, não obstante isso, fazer alguns esclarecimentos importantes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). Utilizamos como método de procedimento o estudo de caso, trata-se de “uma categoria da pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). A investigação tratada se apoia em análise bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

E se baseia nas concepções teóricas de Hernández e Ventura (2017), Fernandes (2007), Brasil (2003), Munanga e Gomes (2016), Silva (2016), entre outros, e na Lei n. 10.639/2003. Além disso, é importante ressaltarmos que ela se originou dos seguintes questionamentos: Que instrumentos metodológicos podem ser utilizados na sala de aula para desenvolvermos práticas pedagógicas sobre as questões étnico-raciais partindo da realidade ou da necessidade dos(as) alunos(as)? Como potencializar nos(as) alunos(as) a sensibilização e a valorização da identidade da população negra no contexto escolar?

2 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA

Esta seção discorre sobre uma intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Maiobinha, da Rede de Ensino do Município de São José de Ribamar – MA, com os anos finais do Ensino Fundamental. O estabelecimento de ensino citado funciona em um prédio cedido pela União de Moradores de Maiobinha e possui quatro salas-de aula, cozinha, pátio, sala de professor, secretaria, sala de vídeo e uma sala da diretoria. O município, localizado no limite oeste da cidade de São Luís, “situa-se no Golfão Maranhense na porção oriental da ilha do Maranhão, faz parte da Mesorregião Norte e da Microrregião denominada de Aglomeração Urbana de São Luís” (FONSECA, 2004, p. 21).

No contexto da pesquisa, substanciamos que o reggae tem grande influência cultural no Maranhão, assim como em São José de Ribamar. Dessa forma, frisamos que o estudo buscou suscitar e propor um trabalho de valorização da identidade da população negra para a escola pesquisada, situada na periferia do município.

As atividades pedagógicas na escola foram desenvolvidas entre os meses de maio e novembro. Uma das propostas aludiu ao Dia da Consciência Negra, segundo a compreensão de que a data em que se comemora a morte de Zumbi, o dia 20 de novembro, não deve ser trabalhada apenas como data comemorativa, mas, de forma efetiva, durante todo o ano letivo. Desse modo, o espaço de tempo em que foram desenvolvidas as intervenções pedagógicas foi escolhido propositalmente, para quebrar a ideia de tratar a ocasião apenas como um dia comemorativo e, ao contrário, levar em consideração a aprendizagem continuada dos(as) alunos(as), com o foco em desenvolver nos cidadãos a capacidade de aprender, viver, relacionar-se em diferentes espaços socioculturais e refletir sobre os diferentes pertencimentos étnico-raciais (SILVA, 2011). Tratamos especificamente de uma prática pedagógica que tenha proporções maiores na escola e que possa trazer sentidos positivos e eficazes ao(à) aluno(a), um fazer didático com propósitos que possibilitem a transformação social dos discentes (HERNANDÉZ, 1998).

A proposta didática apresentada fundamentou-se em uma metodologia dialética de conhecimento construído na sala de aula. Ou seja, a construção do conhecimento é ativa, o sujeito precisa interagir com o outro, essa construção não se dar de forma isolada, e sim na coletividade. É o momento em (a) discente reflete e faz uma reelaboração do que foi trabalhado, “isso significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido e

reelaborado pelo aluno, para se reconstituir em conhecimento dele”. (VASCONCELOS, 2005, p. 29).

Inicialmente, foram realizadas atividades que permitiram o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do reggae e de questões relacionadas à sua própria identidade cultural. Esse procedimento didático é chamado por Vasconcelos (1992) de “Mobilização para o Conhecimento”, momento de intervenção pedagógica em que o(a) professor(a) faz questionamentos por meio dos quais o aluno é instigado a pensar, a refletir sobre o objeto de estudo. Para essa proposição didática, direcionamos indagações e produções de texto baseadas no enfoque globalizador proposto.

Outrossim, consideramos que esse recurso possibilita uma reflexão mais crítica por parte do(a) aluno(a) em relação ao que está sendo apresentado em sala de aula, além de despertá-lo(a) para determinados temas, possibilitando-lhe fazer conexões com outras formas de conhecimento (GIANSANTI, 2009). Lembramos que a perspectiva do projeto de trabalho é justamente ramificar várias vertentes do conhecimento. Nessa proposição, utilizamos meios para que os(as) estudantes buscassem formas de compreender a organização do espaço geográfico dos lugares de origem e propagação do reggae, partindo do local para o global. Essa perspectiva teve a intenção de possibilitar o reconhecimento do território de delimitação cultural negra, ou seja, uma questão de identidade negra.

Conforme Silva, (2016, p. 127),

A identificação da juventude negra urbana de São Luís, através das festas de reggae, sugere uma interpretação que vai além dos africanismos. Ou seja, através da análise das festas de reggae em toda a sua representação como força mobilizadora de um segmento da população negra na sociedade urbana, pode-se constatar que os caminhos de construção de identidade étnica passam pelos contornos sociais e políticos forjados no processo dinâmico de transformações da cultura brasileira.

Assim, a partir dessas metodologias de ensino, desenvolvemos intervenções pedagógicas por meio de atividades de produção e manipulação de mapas dos espaços geográficos trabalhados, os quais tinham influência cultural do reggae e relação com o ritmo musical, nesse caso específico, Jamaica, São Luís e Maranhão. Outra proposição pedagógica foi a realização de pesquisas sobre o reggae na localidade e sobre como se constituiu o gênero musical e sua relação com a vida sociocultural da população afro-maranhense, assim como a busca sobre o histórico de lugares em que são ou eram realizadas festas de reggae, bem como sobre os aspectos sociopolíticos, econômicos e religiosos da Jamaica, país origem do gênero musical em questão.

A música também foi um recurso didático trabalhada em sala de aula. Utilizamos letras de músicas do gênero reggae como ferramenta de leitura e compreensão do texto de forma analítica. As análises a partir do texto possibilitaram aos(as) alunos(as) compreensão sobre as várias formas de críticas sociais, políticas e religiosas de uma determinada sociedade. Desenvolvemos, ao longo do período de trabalho, atividades tais como a apresentação de danças peculiares do reggae na localidade, pois, no reggae do Maranhão, a dança é diferente daquela da Jamaica, que é solitária, enquanto os maranhenses dançam em par, o chamado “agarradinho” (BRASIL, 2014).

Salientamos que, para essa atividade de dança, foram realizados vários ensaios voltados a uma apresentação final única na culminância do projeto, juntamente com a apresentação das pesquisas. Ressaltamos, ainda, que o intuito dessa atividade pedagógica foi fomentar nos(as) alunos(as) o reconhecimento de sua pertença identitária cultural negra e a valorização das diversas culturas de diferenciados grupos étnicos, de forma respeitosa e quebrando as barreiras do preconceito.

O quadro a seguir apresenta como foram divididos os trabalhos.

Quadro 1 - Organização dos grupos de trabalhos:

GRUPOS DE TRABALHOS		TURMAS
GT 01	Pesquisas	6º, 7º, 8º, e 9º ano
GT 02	Análise das letras das músicas	6º, 7º, 8º, e 9º ano
GT 03	Comidas típicas da Jamaica	7º, 8º e 9º ano
GT 03	Elaboração de mapas (Jamaica, Maranhão, São Luís e Ribamar)	6º, 7º, 8º e 9º ano
GT04	Pesquisas (lugares de festas e histórico de reggae em São Luís e São José de Ribamar)	8º e 9º ano

Fonte: Produção da autora.

Para finalizar o trabalho proposto, realizou-se a culminância com as apresentações do que foi produzido em sala de aula, a exposição de murais com produções dos(as) aluno(as) e a apresentação da dança. Na ocasião, um grupo de alunos(as) foi vestido com trajes nas cores do reggae para apresentar a dança.

Ressaltamos que a “culminância” é a fase do projeto que possibilita fazermos sua avaliação recapitulativa, ou seja, o reconhecimento dos resultados alcançados pelos alunos, isto

é, uma análise do sucesso ou insucesso na aprendizagem, além de servir para que o(a) professor(a) avalie sua prática docente por meio dessas respostas (HERNÁNDEZ, 1998).

Observemos a seguir algumas imagens das atividades e da realização da culminância.

Figura 01- Pesquisa em grupo



Fonte: Pesquisa empírica

Figura: 02 – GT 03- Comidas típicas



Fonte: Pesquisa empírica

Figura 03: Seminário



Fonte: Pesquisa empírica

Figura 04: Grupo de dança



Fonte: Pesquisa empírica

Enfatizamos que a proposta de intervenção didática é um momento singular na construção do conhecimento, pois as relações estabelecidas nesse momento podem ser significativas ao aprendizado, já que partem da experimentação e da provocação do objeto de estudo, a ser analisado de forma crítica pelo discente (VASCONCELLOS, 1992).

Nesse contexto, as relações étnico-raciais devem ser ensinadas, assimiladas e aprendidas na escola, no sentido de um fazer pedagógico de caráter existencial e prático.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da realização das atividades, percebemos o entusiasmo dos alunos e alunas com o projeto. As participações foram bastante significativas no contexto escolar, pois foi abordado um tema condizente com a realidade sociocultural dos(as) estudantes.

Entendemos que, por meio da efetivação da prática pedagógica na sala de aula, podemos promover mudanças nas atitudes do indivíduo na perspectiva de transformação social. No que diz respeito às relações étnico-raciais, compreendemos que é necessária a efetivação da Lei n. 10.639/2003 no âmbito escolar, com intervenções didático-pedagógicas que possibilitem a mudança de hábitos e o estabelecimento de práticas que possam coibir os atos de racismo e os estereótipos plantados no aluno que são reproduzidos no ambiente escolar, interferindo na aceitação de sua identidade étnico-racial e cultural.

Desse modo, o projeto de trabalho se configura como uma metodologia de ensino que pode facilitar o desenvolvimento das atividades do(a) professor(a) na iminência de possibilitar a aprendizagem do(a) aluno(a) de forma significativa, considerando-o(a) como o(a) autor(a) de sua própria aprendizagem, e o(a) educador(a) como mediador do conhecimento e igualmente aprendiz, por também fazer pesquisa no momento da execução desse modelo de projeto.

Salientamos, então, que o(a) professor(a), enquanto agente que promove mudanças no comportamento do(a) discente, tem um importante papel na busca da concretização dos atos pedagógicos, pois só com a mudança na práxis pedagógica conseguiremos fomentar uma pertença identitária no prospecto de desconstrução de ideias alienantes que ensejam a perpetuação de discriminação, preconceitos e estereótipos alimentados por séculos na sociedade brasileira. Trabalhar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é, portanto, um dever moral e social dos(as) docentes, é uma forma de enfrentar o racismo e de coibir as práticas discriminatórias e o preconceito em sala de aula.

Diante do supracitado, associar o projeto de trabalho a uma intervenção pedagógica alinhada ou que objetive um trabalho pedagógico referente às relações étnico-raciais poderá ajudar na eficácia da compreensão da dívida social que o país tem com a população negra. Assim, além de favorecer o repensar da prática pedagógica, o projeto de trabalho se projeta como uma forma de organização dos conteúdos, haja vista que a sua perspectiva vai além dos limites conteudistas, o que lhe permite agir em uma perspectiva de transformação social.

REFERÊNCIAS

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: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2013.** 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: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL, Ramusyo. **O reggae no caribe brasileiro.** São Luís: Pitomba, 2014.

FONSÊCA, Alexandro Víctor de Lima. **Orientação Geográfica:** uma proposta metodológica para o ensino de geografia na 5ª série. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

GIANSANTI, Roberto. **Atividades para aulas de geografia.** 1. ed. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação:** o projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDÉZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUNANGA, Kabenlege; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Da terra das primaveras à ilha do amor:** reggae, lazer e identidade cultural. São Luís: EDUFMA, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-racial no Brasil. In: SILVA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética do conhecimento em sala de aula. **Revista de Educação AEC,** Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr/jun. 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad. 2005.



Enviado em:12/08/2020
Aprovado em:20/05/2021



**MULHER-XAMÃ ENTRE *TSADDIK* E *QUIMBOISEUSE*: A INTERFACE ANTRO-
POÉTICA NA OBRA SCHWARZ-BARTIANA (CICLO
ANTILHANO/ASQUENAZISTA)¹**

**FEMME-CHAMANE ENTRE ‘*TSADDIK*’ ET ‘*QUIMBOISEUSE*’: L’INTERFACE
ANTHROPOETIQUE DANS L’ŒUVRE SCHWARZ-BARTIENNE (CYCLE
ANTILLAIS / ASHKENAZE)²**

**BETWEEN ‘*TSADDIK*’ AND ‘*QUIMBOISEUSE*’: THE ANTHROPOETIC
INTERFACE IN THE SCHWARZ-BART NOVELS**

Kathleen Gyssels³

Traduzido por: Daniele de França Nolasco

Revisor técnico: Dennys Silva-Reis⁴

« *Le nègre n’est pas une statue de sel que dissolvent les pluies* »

(Schwarz-Bart, 1972, p. 48).

RESUMO

Nos romances de André (1928-2006) e Simone Schwarz-Bart (1938), é impossível não notar a forte impregnação de elementos antropológicos: os ritos de nascimento e de morte, o “batismo” para nomes e sobrenomes, as eleições para curandeiros e guias espirituais, etc. Além disso, nota-se um manifesto reversível entre o meio diaspórico negro (antilhano) e judeu (asquenazista). A interface antro-poética é aqui ilustrada como prova evidente de universais ultrapassando, assim, distanciamentos socioculturais e etno-religiosos. Como já mostrei em *Marrane et Marronne: la coécriture réversible d’André et Simone Schwarz-Bart* (2014), na identidade *marrane* ou criptojudia (no sentido de não praticante, não religiosa, convertida), a reversibilidade atua plenamente na esfera mágico-religiosa e em ambas as comunidades diaspóricas.

PALAVRAS-CHAVE Antro-poética. Diáspora. Schwarz-Bart.

RÉSUMÉ

Dans les romans d’André (1928-2006) et de Simone Schwarz-Bart (1938), on ne peut passer à côté de la forte imprégnation d’éléments anthropologiques : les rites de la naissance et de la mort, le « baptême » par des noms et surnoms, les élections de figures de guérisseur et de guide spirituel, etc. De surcroît, il frappe qu’une réversibilité se manifeste entre le milieu diasporique noir (antillais) et juif (ashkénaze). L’interface anthropoétique est ici illustrée comme preuve manifeste d’universaux, au-delà des distances socio-culturelles et ethno-religieuses. Comme je l’ai montré dans *Marrane et Marronne : la coécriture réversible d’André et Simone Schwarz-Bart* (2014),

¹ Tradução do texto em língua francesa de Kathleen Gyssels. Agradeço à autora por ceder os direitos de tradução do presente artigo. O texto fonte está disponível em <http://dx.doi.org/10.17851/2238-3824.25.3.77-100>. Tradução brasileira de Daniele de França Nolasco.

² Este artigo é resultado de duas comunicações apresentadas na *École Normale Supérieure*, em Paris: “A abordagem antropológica de André Schwarz-Bart, em 8 de março de 2019, e “Entre fusão e confusão: a escrita associativa participativa nas obras dos Schwarz-Bart, em 3 de dezembro de 2019.

³ **Kathleen Gyssels** é professora de literatura e cultura francófona pós-colonial pela Universidade de Antuérpia, Bélgica, membra do Instituto de estudos judaicos e conselheira da Sociedade de estudos caribenhos.

⁴ Universidade Federal do Acre, UFAC, ORCID 0000-0002-6316-9802.

l'identité marrane ou crypto-juive (au sens de non pratiquant, non religieux, convertie), la réversibilité joue pleinement dans la sphère magico-religieuse de l'une et l'autre communauté diasporique.

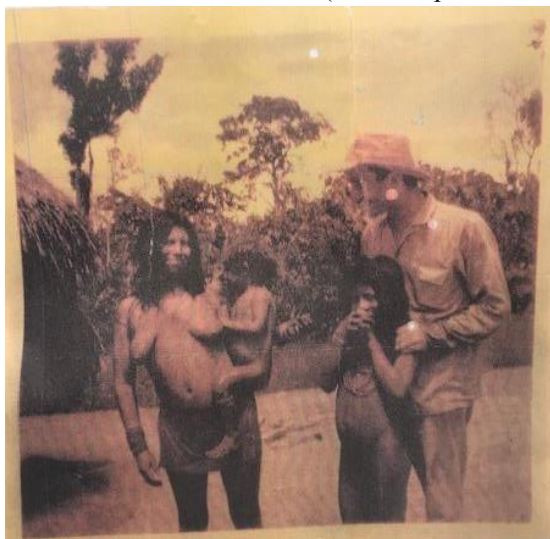
MOTS-CLÉS : Anthropoétique. Diaspora. Schwarz-Bart.

ABSTRACT

In the novels of both André (1928-2006) and Simone Schwarz-Bart (1938), the anthropological elements are tantamount: from rites of passage (from birth to death), from the rites of naming to the election of spiritual guide and healer, etc. Moreover, between the Black (Antillean) and Jewish (Ashkenaze) diasporic world, a reversibility is at play. The anthropoetic interface clearly manifests the presence of universal motifs, beyond the soci-cultural and ethno-religious divergences. As I have maintained in *Marrane et Marronne: la coécriture réversible d'André et Simone Schwarz-Bart* (2014), the crypto-Jewish identity (« marrane », in the sense of being a non-religious Jew, a converted Jew) is linked to the practice of marooning in Afro-Caribbean culture in the sense that the latter is equally marked by acculturation and resistance towards European oppression. Reversibility is consequently plainly illustrated through the magico-religious sphere in both diasporic communities.

KEYWORDS: anthropoetics, diaspora, Schwarz-Bart.

Figura I: André Schwarz-Bart com os Galibi (foto com permissão de Simone Schwarz-Bart)



(Guyane, 1963, estadia na casa de Serge Patient)

Apropriando-se do termo “antro-poética” de Soline de Laveleye (2011), demonstrarei como os romances schwarz-bartianos respondem à uma dupla abordagem: a representação do universo de origem – a comunidade judaica do Leste – e a do universo adotado – a comunidade antilhana do Caribe francófono. Na verdade, André Schwarz-Bart, intercala na sua obra as contingências dos universos diaspóricos judeu e negro, entrelaçando a migração judaica e a afro-caribenha e guianense, ambas intercontinentais e milenares. Ele procura captar o sentido

da existência e expressar essa busca identitária em termos poéticos, privilegiando-os, desde o segundo romance, e transpondo-os para o universo da plantação, retratado por Simone Schwarz-Bart: os sistemas religiosos predominantes em ambas as comunidades oprimidas. Trata-se, portanto, de operar uma dupla inversão de perspectiva diaspórica: as funções *marranes* deslocam o foco sobre o personagem feminino que parece um *tsaddik* ou Justo feminino (GYSSSELS, 2012). Ao tratar sobre o Shoah e a escravidão, Schwarz-Bart se alia à sua esposa Simone para quebrar o silêncio rígido em torno dos tabus que bloqueiam a fala: o estupro e o suicídio. Consequentemente, *Télumée* parece com um *tsaddik* – um Justo ou um *lamed-vov* feminino –, o autor estava predisposto a reverter o domínio masculino tão importante no seu meio de origem, o hassidismo das *shetls* do Leste europeu. Coautor de sua mulher, poderia desenvolver a interseccionalidade antes mesmo do conceito ser teorizado por Crenshaw (1991).

1 TELESCOPAGEN

Frente aos dois capítulos sombrios da história francesa (mais amplamente europeia) separadas *grosso modo* de um século – a abolição da escravidão, em 1848, o pós-*Shoah*, que marca o início (mais ou menos em 1948) da literatura pós-memorial (HIRSCH, 2015) –, André Schwarz-Bart concebeu um ciclo romanesco em que diásporas negra e judia se cruzariam por meio de uma tripla interface: telescopagens espaço-temporais (*Matouba*, início do século XX, em Guadalupe e *Massada*, na história judia antiga); casais mistos (negro e judeu: Mariotte et Moritz Lévy; negro e branco: Mariotte e La Commune, um ex-presos forçado que logo desapareceu da intriga romanesca; ou ainda antilhano e africano: Mariotte e o senegalês vagamente mencionado em *Un plat de porc aux bananes vertes* (1967); e a figura do sábio, do curandeiro, que em cada comunidade é designada em função de sua personalidade, dons e resistência face ao opressor.

Na ótica multicultural e interconfessional, André Schwarz-Bart (1959) faz uma inversão de perspectiva: no universo da plantação, os papéis masculinos predominantes (*tsaddik*) são concedidos às mulheres; os romances escritos (considerados de autoria) pela sua esposa privilegiam as mulheres como protagonistas em uma relação especulativa com “heróis” do seu primeiro romance, *Le dernier des justes* (1959). Uma reversibilidade entre os dois universos à primeira vista incomparáveis se impõe como nas ações e gestos dos protagonistas (ora negro ora judeu) nos rituais. Aliás, as ficções romanescas são também etno-ficções

(segundo o conceito de Tobie Nathan [2012] que André Schwarz-Bart admira): o romancista, inserido no cruzamento de várias culturas, sabe como enfatizar aspectos interdisciplinares em sua escrita. Por exemplo, *Le dernier des justes* (1959) revela não somente as várias tradições literárias, mas ilustra o meio hassídico na zona de povoamento, da mesma forma, a obra *Pluie et vent sur Télumée Miracle* (1972) nos fornece informações sobre o meio afro-caribenho no período das plantações. Ao se aproximar desses dois mundos com uma lupa antropológica, é impossível não perceber que certos ritos e costumes, mitos e arquétipos são como duas faces reversíveis de um mesmo questionamento do indivíduo e da coletividade a respeito dos percursos e dos ciclos de vida. Respeitando as várias e significativas diferenças, ilustrarei a interface antro-poética da obra que mestiça os dois universos (campos de concentração e plantações). Se nossos autores não são profissionais do ramo, André e Simone Schwarz-Bart souberam dar embasamento antropológico às suas respectivas criações romanescas, tendo André como mestre das obras. Foi o que constatou Roger e Héliane Toumson (1979) na entrevista com os Schwarz-Bart no lançamento de *Pluie et vent sur Télumée Miracle* (1972). Os Toumson destacam a dimensão “enciclopédica” do primeiro romance de Simone Schwarz-Bart: “[No prólogo de *Pluie et vent sur Télumée Miracle*], três campos do pensamento e da atividade humanas são abordados: o religioso, o político e o econômico” (TOUMSON, 1979, p. 29).

A seguir, analiso um número de esquemas reversíveis que se ecoaram e se manifestaram no mundo afro-caribenho – tal como os romances que têm como universo diegético as Antilhas os descrevem – e, *reciprocamente* – eu diria até *reversivelmente* na cultura dos hassídicos – presente nos romances que têm como plano de fundo o país de origem de André Schwarz-Bart.

A Polônia ancestral, logo após precisamente o país designado pelo vocábulo *yiddishkeit* descreve em *L’Amour du Yiddish* (1984), escrita por Régine Robin-Maire (1939), apresenta muitas iconografias que correspondem aos ritos e funções comunitárias. Para um primeiro exemplo, recorro a uma obra pictórica de Philippe Ancel⁵ para explicar minha proposta.

Les Visages de mon peuple, de Philippe Ancel (2008), pintor de Nancy, representa um rabino que ora enquanto segura em sua mão direita uma galinha sobre seu chapéu: no *Yom Kippour* (festa do Dia do Perdão), sacrifica-se uma galinha após tê-la rodado três vezes sobre

⁵ Agradeço a Philippe Ancel por suas informações e a permissão de ilustrar este artigo com várias de suas telas (em anexo está a carta assinada e datada de 23 de abril de 2020).

sua cabeça. Em uma cerimônia vodú que assisti em Porto Príncipe, durante um colóquio (em 2004, com a presença de d'Edwidge Danticat e vários outros pesquisadores e colegas), vi exatamente o mesmo ritual. Em outras palavras, e como bem observaram alguns antropólogos, certos ritos análogos também são refletidos em outros cultos. Sendo assim, tanto o culto xamânico como o culto judaico conhecem o ritual da embriaguez (OBADIA, 2017).

2 *TSADDIK / QUIMBOISEUSE*

Na comunidade judia, o sábio chamado *tsaddik* (ortografia variável), encontra sua dupla no universo da plantação, na figura do *quimboiseur*. Os autores inventam personagens em constante contato com o além (GYSSSELS, 1996). Indissociável das culturas diaspóricas, o significado dos sonhos premonitórios traz a mesma figura autoritária do sábio. Télumée, certamente, é a melhor ilustração de uma sábia que deve sua alcunha à sua função espiritual, aquela que conforta os deserdados de Fond-Zombi, lhes servindo de guia teológica: ela cuida dos animais, das crianças e dos adultos doentes; adota Sonore, órfã rejeitada, e Ange Médard, o “bobo” do vilarejo que tenta matá-la, mas a quem ela perdoa pelo ato insensato. Mulher que faz milagres, ela receberá um “título” glorioso: Télumée Miracle. Por ser a última Lougandor, tem-se a impressão de que ela seja “prima de primeiro grau” do “último Lévy”.

A eleição do *tsaddik* no mundo hassídico, ou da *quimboiseuse*, em seu inverso caribenho, é um objeto de iniciação ou ritual muito forte: a escolha de um novo nome. Os leitores de *Pluie et vent* se lembrarão que Télumée recebe um nome que honra sua resistência: “*Miracle*”. Assim, temos novamente um possível reflexo entre o universo judeu – onde “Justo” é uma coroação titular – e o universo negro.

Segundo Jean Duvignaud (1977), esses batismos se observam tanto nas sociedades ditas primitivas, quanto nas civilizadas, e são acompanhados de importantes ritos de passagem, como as cerimônias de nomeação. Diante disso, Paul-Henri Stahl (1978) menciona que na Bucovine (região romana de onde se originam Aaron Appelfeld [1932-2018] e Paul Celan [1920-1970]) a criança judia recebe um nome de animal para afastar a má sorte: Urso, Lobo, etc. Temos aqui mais uma especulação que eu chamo de reversibilidade na atribuição de um duplo nome para proteger o indivíduo que se manifesta no meio judeu e negro, respectivamente. Com efeito, isso acontece da mesma forma para a cidade de Fond-Zombi, duplo cenário de *Pluie et vent sur Télumée Miracle* (1972) e *Ti Jean L'Horizon* (1979). O nome equivale à uma

consagração do indivíduo pela comunidade: “Miracle” é a designação dada à Télumée após ela ter triunfado, primeiramente, sobre o senhor e a senhora Desaragne e, em seguida, sobre Ange Médard. Quando a *béké*, a senhora Desaragne, lhe pergunta seu nome, Télumée responde fazendo menção à mulher que a criou: Reine sans nom, também um nome de batismo. Télumée é chamada, sucessivamente, de Man Tétèle, Libellule, Résolu (SCHWARZ-BART, 1972, p.142). Para o historiador Nathaniel Wachtel (2013), essa prática do nome se perpetuou como “fé de lembrança” no Brasil, onde os judeus se estabeleceram desde o século XVI:

[...] enquanto as práticas rituais e o conteúdo propriamente religioso do judaísmo de desvanece, a consciência identitária é acompanhada em Fernando de Medina por um significado ainda maior da ideia de “nação”, que de repente se torna secularizada, enraíza-se na memória coletiva e envolve apenas obrigações morais: fidelidade aos ancestrais, solidariedade com os membros da diáspora marrane e veneração do “nome natural que nos foi dado quando nascemos”, isto é, o nome judeu conferido por uma história concebida como natural. Assim que a fé em Deus é apagada, a fé religiosa se transforma em fé de lembrança (WACHTEL, 2013, p.143-144).

Dotada de um novo nome, de um nome codificado que faz dela uma “eleita”, postura que a narradora, no entanto, recusa a aceitar, Télumée, agora, Man Tétèle (vocábulo sagrado como “Mambo” no vodu), será consultada pelos mais pobres e maltrapilhos de Fond-Zombi.

3 CONSULTAS MÁGICAS, RITUAIS EXPIATÓRIOS, O “BANHO INICIÁTICO”

Em *Pluie et vent sur Télumée Miracle* (1972), a bruxaria está no centro da crise identitária da protagonista. Desde a puberdade, Télumée prevê o futuro ao escutar histórias de terror e descobre a carência de figuras simbólicas, ancestrais. Ela observa que no seio da comunidade de Fond-Zombi, certos indivíduos deveriam aliviar os sofrimentos tanto físicos quanto psíquicos de seus semelhantes. Adulta, abandonada por Elie, tendo resistido à tentativa de estupro pelo senhor Desaragne, Télumée será iniciada nos saberes ocultos de Man Cia. A aprendizagem começa pela escuta de contos, momento em que Télumée se aprofunda no mistério de sua origem: o tráfico negreiro e a escravidão. Ademais, ela acompanha Reine sans Nom até a casa da *quimboiseuse* Man Cia, que pratica banhos com folhas e ervas destinadas à cura, o chamado “banho iniciático”. Man Cia sabe interpretar sonhos e transmitirá seu dom à Télumée que, sob seu feitiço (no sentido estrito), será eleita curandeira: para “*hâler [la vie] des hauts fonds*” e “*remonter [la vie] sur terre*” (SCHWARZ-BART, 1972, p. 217) é preciso,



primeiramente, transparência e confiança mútua. Télumée e Amboise (seu segundo marido) acabam confiando naquilo que, muitas vezes, escondiam de si mesmos: o conflito identitário, o intolerável sofrimento e a constante laceração. Mesmo não pretendendo ter a visão ou o poder de curar, Télumée se vê escolhida como curandeira, semelhante à Mardochée Lévy em *Le dernier des justes*, que conciliou “*la vie conjugale du malade, son travail, ses enfants, sa vache, sa poule*” (SCHWARZ-BART, 1959, p. 30). A última Lougandor (nome da genealogia a qual Talumée Miracle faz parte) irá curar as chagas e cuidar das feridas visíveis e invisíveis:

Mes yeux étaient deux miroirs dépolis et qui ne reflétaient plus rien. Mais lorsqu'on m'amena des vaches écumantes, le garrot gonflé de croûtes noires, je fis les gestes que m'avait enseignés Man Cia et l'une d'abord, puis l'autre, les bêtes reprurent goût à la vie. Le bruit courut que je savais faire et défaire, que je détenais les secrets et *sur un énorme gaspillage de salive*, on me hissa malgré moi au rang de dormeuse, de sorcière de première (SCHWARZ-BART, 1972, p.226). (grifos meus)

No universo pietista do hassidismo, o *tsaddik* (ou justo) é um milagreiro, curandeiro e vidente. Para Jean Baumgarten, o *tsaddik* alivia os sofrimentos e pode ser um simples mendigo ou um enfermo (BAUMGARTEN, 2001). Assim, em uma das várias cenas bíblicas de *Dernier des Justes*, a orelha arrancada por brutos poloneses e seu rosto *costurado* de cicatrizes (SCHWARZ-BART, 1959) tornam-se marcas de um dos 36 *lamed-vav* ou Justos do romance de André Schwarz-Bart. Aquele que é promovido a intérprete e curador é, muitas vezes, um sábio enfermo: “*Le Juste se tenait dans sa brouette, tel un cierge vivant planté dans un angle obscur de la synagogue, non loin de l'oratoire, quand il advint que le rabbin du village se trompa dans l'interprétation d'un texte sacré*”. (SCHWARZ-BART, 1959, p. 26)

Nos dois mundos, indivíduos física e psiquicamente atingidos em sua integralidade se levantam para aliviar os sofrimentos de seus pares. Na obra *L'Étoile du matin* (2009), um simples mendigo é revelado como o profeta Elias: “*autour du mendiant qui sortit, se perdit dans la nuit, et tous comprirent qu'il s'agissait du prophète Élie*” (SCHWARZ-BART, 2009, p. 40). Salientemos, de passagem, que este nome também é escolhido para o namorado de Télumée, predizendo o futuro agourento de ambos.

Outras analogias notáveis precisam ser observadas – o que não deveria nos assustar – visto o trabalho colaborativo entre o casal Schwarz-Bart: os rituais fúnebres (velório e luto), tabus e adivinhações (vodu e transe no hassidismo) exemplificam, assim, a reversibilidade e redefinem o conceito de “*authority*” e de “*heterotexto*” (STONE; THOMPSON, 2006).

Finalmente, resta o fenômeno do transe, estudado por Albert Métraux (1958) e Michel Leiris (1934) – na Abissínia, entre os *zars* –, o qual tem seu equivalente nos hassídicos, em que bebida e música contribuem para a exaltação da alma e do corpo (BAUMGARTEN, 2018 [2019]).

Figura II: *Les musiciens Klezmer* (com autorização do autor-pintor)



**Dans un monde de paix et de lumière à partager
avec l'écho de cette musique**

vous souhaite une heureuse année

(ANCEL, 2012, p. 134)

Em *Pluie et vent sur Télumée Miracle* (1972), a morte de Reine sans nom provoca a tristeza de toda cidade de Fond-Zombi: a vizinhança mantém um velório que, bizarramente, dura nove dias – exatamente a mesma duração respeitada no universo hassídico. No romance antilhano, é possível perceber incursões parecidas, tratando-se, portanto, de uma co-escrita em que a influência recíproca defende essa reversibilidade, até em cenas idênticas que se repetem em ambos os ciclos (GYSSSELS, 2014, p. 317-ss). Por exemplo, a cena em que “soldados brancos vindo em camiões caçam os cidadãos de sua terra” denuncia “não apenas (...) a antiga escravidão”, em *Ti Jean L’Horizon* (1979), mas “seus renascimentos sob todas as diversas formas” (GAMARA, 1980, p. 209). Pois, esse mesmo olhar do etnógrafo projetado nos *diola* – Bayangumay sonha com a invasão da cidade pelos fantasmas brancos; o ajuntamento dos escravizados – é a perspectiva de Haïm que, temendo a chegada dos bárbaros, antecipa, ao ver um jogo sádico de garotos poloneses, o fim iminente de seu povo, em *L’Étoile du matin* (2009). Na cena, ele observa o mergulho mortal de um pássaro o qual os garotos poloneses acabam de furar os olhos:



Puis [*l'oiseau*] s'était immobilisé, incertain, et il avait tracé des cercles en tous sens, entrecoupés d'envolées rectilignes qui le projetaient tantôt vers le haut, tantôt vers le bas, ne sachant plus s'il montait ou descendait, [...] avant de plonger dans une mare [...] comme un caillou.

Une angoisse inexprimable avait étreint l'enfant Haïm qui avait remis la flûte dans sa poche. Ce n'était pas seulement la vue de l'oiseau perdu en plein ciel.

Pour la première fois de sa vie, il s'était senti entièrement perdu sur la terre, comme l'oiseau en plein ciel et l'espace d'un instant, il ne savait pourquoi, il avait imaginé la communauté entière de Podhoretz enfoncée dans la nuit, sans nul point de repère (SCHWARZ-BART, 2009, p. 81).

Esta passagem de iluminação, de tomada de consciência de um fato crucial até então escondido, do Unheimliche, já apareceu no romance de aprendizagem da “última Lougandor”: de repente, Télumée descobre, escutando os contos da *quimboiseuse* Man Cia e Reine sans nom, o mistério de sua origem, especialmente o fato de ser descendente de escravizados. A imagem das galinhas enjauladas lhe causa uma vergonha miserável: ela se esconde na floresta e quer desaparecer do mundo:

Pour la première fois de ma vie, je sentais que l'esclavage n'était pas un pays étranger, une région lointaine d'où venaient certaines personnes très anciennes, (...). Et je songeai aux rires de certains hommes, de certaines femmes, leurs petites quintes de toux résonnaient en moi, cependant qu'une musique déchirante s'élevait dans ma poitrine (SCHWARZ-BART, 1972, p. 62).

Cego, o pássaro voa como um pião na memória de Haïm Lebke. Nos romances antilhanos, uma “*oiseau de proie*⁶ [ave de rapina]” serve de agouro e anuncia a armadilha de um destino inevitável que luta contra o narrador schwarz-bartiano. Solitário e abatido, o pequeno Haïm Lebke parece se confundir com o “*jeune homme de Galicie* [Jovem de Galícia]” em *Le dernier des justes* (1959), que sofre tanto de síndrome do sobrevivente quanto, provavelmente, comete – nunca saberemos – suicídio. Assim como Ernie, na família Lévy, Haïm, na família Lebke, é reduzido à afasia, tanto que ele sabe que é o único sobrevivente de uma casa: não há mais ninguém com quem dialogar.

Como se virar? No universo da plantação, o mesmo papel subliminar é reservado ao tambor, que auxilia em “*considérer sa position de Nègre [sur la terre] d'un autre œil*”

⁶ “Une angoisse s'empare à l'idée de la fatalité qui plane au-dessus d'eux. Oiseaux de proie, sans qu'il puisse offrir la moindre résistance” (SCHWARZ-BART, 1972, p. 41), enquanto os judeus medrosos oferecem a imagem do “corbeaux dont les ailes se heurtaient aux murs de l'impasse”, de « perdrix, rasant à chaque pas les pavés de l'impasse » (SCHWARZ-BART, 1959, p.148). O incidente insólito serve de aviso. Mais tarde, saindo do buraco, ele sabe que escapou « à travers l'œil de l'aiguille”: o sobrevivente quer acreditar no lado milagroso da vida. A mesma apreensão de ser milagroso é compreendida por Télumée e Ti Jean (na escuta de *N'goka*, o tambor das Antilhas).

(SCHWARZ-BART, 1972, p. 215). O fim da narrativa infantil mostra os protagonistas atormentados por terríveis sonhos de premonição. Eles também escapam pelo tornar-se outro – segunda modalidade, a duplicação ou a metamorfose. Nas obras *Le Procès* (1993) e *La Métamorphose* (1955) (poderosos intertextos kafkianos), o sujeito indeciso, até mesmo não-identificado, sofre uma profunda metempsicose. Na segunda obra, Grégoire Samsa acorda transformado em uma barata: a desumanização não surge apenas nos momentos de lassidão e desespero, mas também nos momentos reversíveis, elasticidade dos símbolos. Desta forma, nos momentos eufóricos, uma multidão de animais participa da bem-aventurança dos personagens. Em *Le dernier des justes* (1959), todo um bestiário acompanha ritos de passagens na vida de Ernie Lévy. Basta pensarmos na cena da festa de casamento, que o narrador situa audaciosamente após aquela elíptica, de tortura, durante a qual ele sonha com sua união física com Golda. Em plena alucinação, em um estado de semicoma, ferido pelos golpes, Ernie vê escapar, sucessivamente, de seus braços cruzados, borboletas, uma galinha, uma pomba, um galo branco com crista de rubis, um peixe, para finalmente descobrir que ele aperta “*dans ses bras une mince poignée d’herbes fanées*”. No lugar de um casamento feliz, o signo funesto anuncia a morte certa do casal (SCHWARZ-BART, 1959, p. 316).

Remanescente africana, onde as máscaras e as artes plásticas abrigam o homem-animal, o escravizado e o liberto da literatura da América Central vão sonhar com seres híbridos como o morcego, mamífero voador, ou quadrúpede temido por suas presas, o “*chien-fer* [cão pelado]” ou “*dogue de Cuba* [dogo cubano]”, treinado para caçar fugitivos. Além disso, este sonho se concretiza: a transformação é tão significativa no universo antilhano que o descendente de escravizados revive seu passado, sequela inextinguível. Ademais, é como um animal que o curandeiro imagina prestar assistência ao seu grupo ou ao seu clã ameaçado pelos de fora. Se Man Cia, por exemplo, é posicionada à categoria de “bruxa primogênita” pela comunidade, é porque a crença popular a transformou em uma bruxa capaz de se transformar em cachorro. *Morphrasée* – personagem feminina que, à noite, se metamorfoseia em um pássaro e voa para fazer magias e lançar más sortes – inspira temor e devoção; figura quimérica, ela reaparecerá em *Ti Jean L’Horizon* (1979) e em *Adieu Bogota* (2017).

O bruxo ou a bruxa desempenha um papel de primeiro plano e isso se observa tanto nas comunidades afro-diaspóricas quanto judias. A interpretação dos sonhos (CONSTANT, 2008) é universal desde o início dos tempos. O narrador schwarz-bartiano se apropria, portanto,



da postura de um “supersticioso”, aquele que, segundo Derrida (1992), é também um sobrevivente, alguém que liga o presente ao passado, o visível ao invisível.

Essa busca de constantes, de universais, de mecanismos comuns à uma condição oprimida ainda tem ainda guiado a escrita de André Schwarz-Bart quando, em seu segundo romance, publicado no pós-Goncourt, em seu próprio nome, *La Mulâtresse Solitude* (1972), relata um suicídio coletivo, também presente na cena de abertura do *Dernier des Justes* (1959) – em outras palavras, o primeiro capítulo de *Dernier des Justes* é uma reversão do último capítulo de *La Mulâtresse Solitude*. O epílogo relata a pós- explosão de Matouba, casa dinamitada onde 300 insurgentes se suicidam em um ato de fé dos marrons: melhor morrer com Louis Delgrès que se tornar novamente escravos.

O epilogador, parece projetado em sua própria cultura ao evocar os “*spectres des ruines humiliées*” (SCHWARZ-BART, 1972, s/n) de Varsóvia. Apoiando-se em uma larga documentação que permite fundir o romance histórico em uma forma mais compacta do que *Le dernier des justes* (1959), o primeiro romance sobre a marronagem guadalupense mostrou, de forma brilhante, a comunidade tribal de origem *diola*, seu deslocamento, a dificuldade de reconstituir um elo acima da escravidão e a autodestruição como uma “solução” para o todos os impasses e angústias. Cena reversível àquela que abre *Le dernier des justes* (1959) com o holocausto de York. Seja em Breslaw, Berlim ou Varsóvia, a perseguição impulsionou indivíduos, famílias, comunidades inteiras ao etnocídio.

4 O ESTUPRO E A “LANCINAÇÃO GENEALÓGICA”: “POLINIZAÇÃO E CRIOLIZAÇÃO”

No romance de aprendizagem, Télumée escapa por pouco de uma ameaça de castração. Essa violência sexual feita em mulheres é uma segunda linha vermelha entre o universo antilhano e o universo ashkénaze. Nos dois casos, o opróbrio lembra um ritual reparador similar, e no pior caso, uma adoção da criança bastarda, fruto da violência.

Durante o tráfico transatlântico, “*La Pariade*”⁷ consistia em um estupro visto e conhecido pelo capitão do navio negreiro. Sob o domínio do Império Otomano e da rainha dos

⁷ Agradeço à Tina Harpin (Universidade de Cayenne) por ter confirmado que o termo se refere ao acasalamento de pássaros, especialmente, de perdizes. A etimologia permanece obscura, mas Odile Hamot (Universidade das Antilhas) confirma, por sua vez, que ele deriva do baixo-latim e que é lícito pensar que os negros espanhóis os tivessem introduzido no arquipélago. Além disso, André Schwarz-Bart é o único romancista a empregar o termo.



cossacos, à mercê de czar, inúmeras judias foram violentadas. Desde o início dos tempos, a “crioulisação” das culturas e das identidades são acompanhadas dessas violências extremas que os antropólogos evitaram. Na verdade, os contatos entre culturas e civilizações (LEIRIS, 1955) são acompanhados de cruzamentos entre os grupos étnicos.

Em *Le dernier des justes* (1959), as invasões sucessivas dos mongóis, dos cossacos, dos turcos (sob o Império Otomano) geravam descendentes que alguns homens compassivos criavam como se fossem do seu próprio sangue: tema recorrente, tratando-se, portanto, de mais uma “reversão”. Nas obras antilhanas *Télumée* é adotada por Reine sans nom e, da mesma forma, ela cria Sonore, uma criança abandonada por sua mãe por ser indesejada. No teatro, Marie-Ange acabará aceitando o fruto de seu ventre em *Ton beau capitaine* (1987). Nessas condições extremas de maternidade “manchada”, o aborto é mencionado com termos velados: “*Il arrive, même au flamboyant, d’arracher les boyaux dans son ventre pour le remplir de paille...*” (SCHWARZ-BART, 1972, p. 89). Grávidas, essas mulheres desonradas temiam ver seu ventre inchar. Da mesma forma, Ti Jean, criado sozinho por Egée, não sabe quem é seu genitor, e Solite, em *Ancêtre en Solitude* (2015), nunca saberá de quem é a semente.

Essa lacinação genealógica perturba até mesmo os moradores dos povoados da Zona de concentração judia: durante os *progroms* e incursões, judias sofriam o inimaginável; torturadores abriam o ventre das mulheres grávidas, matando mãe e filho em *L’Étoile du matin* (2009). Essas atrocidades nos confins da Mitteleuropa ecoam, ao mesmo tempo, no universo escravagista do Caribe à Colômbia, de Goyave à Geórgia e Alabama. Nas duas situações, é possível ver que tais barbaridades exigem rituais reparadores. Sejam judias no harém – “prometidas para a satisfação do turco” (SCHWARZ-BART, 1959, p. 19) – sejam escravas na casa grande, a mistura de grupos deu origem à diferentes fisionomias, à uma “tribo planetária”, à uma “mestiçagem universal” (SCHWARZ-BART, 2009, p. 217). O sincretismo cultural e as “novas” fisionomias que daí resultam, são um argumento ininterrupto que desmantelam toda identidade fixa: “o judeu”, “o branco”, “o negro”, “o árabe”, etc. Com efeito, o harém é comprado por homens que se casam por pena com as mães de filhos assim concebidos. Segundo Haïm Schuster, eles são santos, iluminados (SCHWARZ-BART, 2009, p. 101) por cuidar de uma infeliz que usa uma máscara “de rigidez assustadora” (SCHWARZ-BART, 2009, pp. 102-103): “*Et puis l’on se tourna vers les femmes et les filles, dont Rachel, qui demeurèrent*

Minha etimologia defende que o próprio autor “fabrica” este e outros termos, especialmente “Quimeras”, referindo-se às crianças concebidas durante esses estupros.

plusieurs semaines en attente, craignant que la souillure en elles n'ait fructifié. Toutes voulaient se suicider. Une seule y parvint" (SCHWARZ-BART, 2009, p. 101).

Em *L'Étoile du matin* (2009), a segunda vertente pode ter um título eufórico: Em “O canto de uma vida”, o narrador confessa não querer ter filhos, pois as repercussões do trauma da Shoah são tantas ao ponto de serem incuráveis. Haïm Schuster é claramente o alter ego do autor, como demonstrei no artigo de Representações recentes da *Shoah* (GYSSSELS, 2013) confirmando o peso de *Weiter leben* (2012), de Ruth Klüger. De forma analógica, pode-se compreender melhor a inibição em publicar e concluir o inacabável, pegando emprestado a voz do etnólogo que só pode atacar. Deste modo, a Polônia era um “reino” que fez da imigração judia uma política de povoamento: PO-LIN se tornava um “Eretz Israël”, porto para os judeus que vinham dos quatro cantos do globo. O narrador insiste que durante do século XII, uma cultura interpenetrava culturas existentes e tomava forma. Vários estratos de imigração judia sucederam neste país por um período que podemos considerar hospedeiro:

Les premiers immigrants juifs arrivèrent à Podhoretz vers la fin du XII^{ème} siècle [...] Ils s'étaient battus contre Rome et venaient de l'Est, des bords de la mer Noire [...]. Après eux, ce fut la première vague de juifs allemands qui se rendait à l'invitation du roi Boleslav V, [...]. Puis vinrent les juifs espagnols [...] les juifs des steppes, les uns à face mongole, originaires du pieux royaume khazar, et les autres qui venaient de très loin dans l'espace et le temps, d'une Babylone de légende [...] Les types humains eux aussi s'étaient mêlés, enchevêtrés mais sans tout à fait se confondre. Et l'on voyait dans une même famille des visages d'Orient et des visages d'Occident et jusqu'aux cheveux blonds et aux yeux bleus de Cosaques [...] il y avait même [...] de larges bouches plates et des cheveux crépus, souvenirs très anciens de l'esclavage en Egypte, berceau du peuple juif (SCHWARZ-BART, 2009, pp. 28-30).

As “ramificações”, que Jean-Loup Amselle (2001) vê como um princípio universal através da singularidade das culturas, fazem com que a identidade roubada do dominado se polinize exatamente como a crioulização nas Antilhas se origina da mistura de diversos fenótipos, com progenituras surpreendentes em uma mesma família. Do Oriente Médio à Europa, da África ao Brasil, as três “raças” são solúveis, nos ensina a história milenar do mundo (MACAGNO, 2009 [2015]).

Ao longo dos conflitos (étnicos, religiosos e políticos), essas mestiçagens foram o lado inevitável dessas conquistas e reconquistas. Consequentemente, trata-se de *Logiques métisses* na África pré-colonial e pós-colonial, como descreveu Jean-Loup Amselle (1990), segundo o qual se desconstruiu a ideia de que a África seria racialmente pura. No entanto, o autor judeu-polonês André Schwarz-Bart não tem qualquer dificuldade em aplicar e transmitir esse *leitmotiv*

nos romances assinados por Simone Schwarz-Bart. Reversíveis, os romances schwarz-bartianos fazem um convite para uma bela reconsideração sobre migrações por entre diferentes áreas e eras.

5 O SUICÍDIO, PECADO E TRANSGRESSÃO NARRATIVA

Aprofundemo-nos, enfim, nesse drama “reversível” oriundo do que analisamos anteriormente. Humilhação extrema, despojo do corpo e da alma, resultam das impulsões mórbidas. Quer seja da jovem africana, que durante o *Middle Passage* tenta engolir sua língua para se sufocar dentro do barco, ou do esforço de matar a criança em seu ventre, o impulso suicida é a expressão de uma recusa de viver uma existência insuportável. *Le dernier des justes* (1959) insere várias cenas de desespero: ora, o suicídio continua sendo um tabu em ambos os universos.

Segundo Frantz Fanon (1952), se apoiando sobre a famosa obra de Émile Durkheim (1897), um negro não se suicida (FANON, 1952). Isto se aplica ao capítulo incisivo da morte voluntária de Ernie Lévy em *Le dernier des justes* (1959), após o narrador ter feito, de forma triste, o levantamento de um número alarmante de suicidas sob a ordem do nacional-socialismo:

Dès l'année 1943, c'est par dizaines et dizaines que les petits écoliers juifs d'Allemagne se portèrent candidats au suicide ; et par dizaines qu'ils y furent admis. [...] Il est admirable que dans les temps où ils enseignaient le meurtre aux écoliers aryens, les instituteurs enseignaient aux enfants juifs le suicide [...] (SCHWARZ-BART, 1959, p. 257). (grifos meus)

“Curso” o qual foram admitidos grande número de candidatas, o suicídio terá um lugar não negligenciável nos romances schwarz-bartianos: uma narrativa não acabada, intitulada *En mémoire du XX^e siècle*, de Ruth Klüger (1997), abordaria a matança de personagens “cíclicos”.

Espancado e despido pelos *Pimpfe* diante da namorada, incompreendido por Mutter Judith e os seus, Ernie Lévy irá procurar sua própria “solução final” por não poder ser amado pela ariana puro sangue Ilse Bruckner. Por desespero de amor, assim como pela perseguição da Juventude Hitleriana e humilhação de seu professor, de quem recebeu o nome muito simbólico de Geek (“gek”, idiota), Ernie cumpre o ato fatal. O que o jovem garoto pretende, grupos inteiros o praticaram: isso está precisamente no *incipit* de *Le dernier des justes* (1959), em que



se evoca o holocausto em York, em 1185, pela vontade do rabino que prefere “entregar a alma” do que se converter à religião anglicana.

O suicídio entre as populações judias continua um assunto tabu. Em seus respectivos trabalhos, ambos restringiam suas pesquisas à população católica e protestante: Émile Durkheim (1897) e Maurice Halbwachs (2002) documentaram bem o fenômeno dos suicídios coletivos entre as populações ditas “civilizadas”, assim como “primitivas”, mas nenhuma palavra sobre seu próprio meio. É interessante constatar como o autor soube transgredir essa encenação da tentativa fracassada, pois ele narra em detalhes o momento em que Ernie corta os pulsos e, em seguida, salta para fora da claraboia. A tentativa é assunto de um longo capítulo e mostra uma saída “milagrosa”. Na verdade, a tentativa fracassada é interpretada por Mardochéé como sinal de bondade divina. Tendo escapado, o anjinho, ferido e sangrando é levantado pelo patriarca que agradece ao bom Deus:

Mais pense tout de même, intervint Mardochéé, pense quel miracle : car *si* je n’avais pas été retenu par la fièvre, je n’aurais pas entendu le bruit de sa chute ; et *si* Dieu ne lui avait inspiré l’idée de se jeter par la fenêtre, il aurait perdu tout son sang. De même, *si* l’hôpital de Stillenstadt l’avait accepté quoique juif, il n’aurait pu y être soigné moitié aussi bien qu’à Mayence. Et enfin, *si*... (SCHWARZ-BART, 1959, p. 241).

O acúmulo das condicionais sugere até que ponto o judeu continua a pensar no seu destino infeliz como vontade divina. Diante da ineficácia da oração, o narrador abdica. Semelhante ao autor, o alter ego fictício, a narradora (Télumée, no romance homônimo, Mariotte em *Un plat* [1972]) analisa sua depressão e diagnostica seu mal-estar. Assim, Mariotte, que se assemelha ao narrador perequiano em *Un homme qui dort* (1967), faz anotações clínicas sobre seu adormecer gradual:

Maintenant tu n’as plus de refuges. Tu as peur, tu attends que tout s’arrête, la pluie, les heures, le flot des voitures, la vie, les hommes, le monde, que tout s’écroule, les murailles, les tours, les planchers et les plafonds ; que les hommes et les femmes, les vieillards et les enfants, les chiens, les chevaux, les oiseaux, un à un, tombent à terre, paralysés, pestiférés, épileptiques [...] (PEREC, 1967, p. 131).

Vítima de uma profunda decepção amorosa, Perec conheceu, ele mesmo, a tentação do abismo (BELLOS, 2002). O mesmo espiral autodestrutivo arrasta Mariotte, cansada da vida no Buraco, para uma última fuga pelo inverno parisiense. “*Malemort* [‘quase morta’]”, sua queda na praça do Odéon significa o fim abrupto de seus Cadernos, que constituem seu diário relatando os últimos meses de sua vida em no Buraco: “*Et sous les étoiles invisibles nébuleuses*

constellations du Chien sans parler de tout le reste fit à peine une centaine de pas que tomba dans la neige et pour le coup, se dit-elle alertée, ça y est enfin cette fois” (SCHWARZ-BART, 1967, p. 219).

Os rituais expiatórios que deveriam afastar a má sorte não resultaram em nada. Ritos secretos e votos não estão ausentes da vida do sujeito apaixonado, não importa à qual cultura ele pertença. Cartomancia e jogos, adivinhações e consultas fazem parte da busca pela felicidade (BARTHES, 1977). Além disso, o narrador de *Le dernier des justes* (1959) lembra Schlemiel, incapaz de fazer um nó correção. Ernie corta os pulsos e torna-se como animal sacrificado, cujo sangue, lentamente, escorre até o chão. O motivo da autodestruição pode ser, como afirmou Barthes (1977), a paixão.

Ao suicídio individual, o autor acrescenta o suicídio coletivo. Na literatura antilhana, a lenda dos Tainos, que preferiram pular das rochas a se submeter aos brancos vindos para colonizá-los, ilustra bem o auto-etnocídio. Na Guiana, onde André Schwarz-Bart ficou, a triste prática conseguiu chamar sua atenção (NAVET, 2002 [2005]).

Depois da sua terrível provação, tendo escapado do pior, Ernie Lévy muda de ideia (SCHWARZ-BART, 1959, p. 227). Ele se envolve na missão de cuidar dos seus, de se ocupar do seu irmão e de seus pais e, mais tarde, de acompanhar Golda Engelbaum no comboio para Aushwitz. Ao invés de “*partir pour la vie* [‘partir para a vida’]” (como ele anuncia à Mutter Judith), Ernie Lévy se dedicará ao bem-estar de seu “clã”, sua família. Aquele ou aquela que sucumbe na depressão, mas consegue superá-la, será metamorfoseado, e isso é levado à risca por Man Cia que “*faut pas juger* [‘não se deve julgar’]”, aconselha Reine sans nom: a *morfoiséé* ou *morphrasée* – termos crioulos para o indivíduo transformado em falcão (GYSSSELS, 1996) – é uma imagem do bestiário afro-caribenho ampliado. Nós encontramos na pintura de Marc Chagall (1887-1985) e de vários artistas plásticos de origem judia, seu equivalente: galo, cabra, cavalo com simbolismos ora de fatalidades (sacrificados ou compartilhando a sorte dos homens em fuga) ora de vida.

Figura III: *La Kappara* (com permissão do pintor-autor)



(ANCEL, 2008, p. 121)

Segundo Philippe B. Ancel, em seu livro dedicado à André Schwarz-Bart, “*La Kappara*” “*c’est un reste de la croyance ancestrale qui consistait, dans les temps les plus reculés, à faire couler le sang d’un animal, le sacrifier pour faire plaisir à Dieu. Cette tradition se pratique encore, parfois pour la fête du Grand Pardon (Kippour)*” (ANCEL, 2008, p. 120). Ela evoca, por outro lado, o *Luftmensch*, que corresponde à identidade de raízes flutuantes (GOLDSCHMIDT, 1999) ou a identidade líquida, tal como define Zygmunt Bauman (2000).

6 CONCLUSÃO

Romances comoventes, romances em que os personagens passam por provas indescritíveis, a biografia fictícia schwarz-bartiana constrói no inferno mais escuro figuras fortes que, apesar da dor e do sofrimento, estarão em posição de liderança. Os autores não se esquivaram dos tabus do suicídio e do aborto, além da perspectiva feminina, apresentada como espelho ou reflexo invertido da figura masculina. Por essa inversão de perspectiva, o autor

masculino soube dar prioridade à voz feminina, esta que continua subalterna nas literaturas francófonas. Precursor de “*Her/Story*”, ele cede a palavra às “*Filles de Solitude*”.

Figure IV: Homenagem à André Schwarz-Bart (com permissão do pintor Philippe Ancel)



(ANCEL, 2016, p. 24)

REFERÊNCIAS

AMSELLE, Jean-Loup. **Logiques métisses**. Paris: Stock, 1990.

AMSELLE, Jean-Loup. **Branchements: anthropologie de l'universalité des cultures**. Paris : Flammarion, 2001.

ANCEL, Philippe. **Les Visages de mon peuple**. Serge Domini, 2008.

ANCEL, Philippe. **Regards d'absence**. Serge Domini, 2014.

BARTHES, Roland. **Le Discours amoureux**. Paris : Seuil, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid Society**. Traduction en français : Frédéric Joly. Paris : Premier Parallèle, 2000.

BAUMGARTEN, Jean. Prières, rituels et pratiques dans la société juif ashkénaze : la tradition des livres de coutumes. **Revue de l'histoire des religions**, v. 218, n. 3, p. 369-403, 2001.

Disponível sur : https://www.persee.fr/doc/rhr_0035-1423_2001_num_218_3_995. Consulté le 12 oct. 2020.

BAUMGARTEN, Jean. **Prier dans les bois et les champs**. Israël Baal Shem Tov et la nature, *Tsafon*, 76 (2018), mis en ligne le 30 juin 2019, Disponible sur : <http://journals.openedition.org/tsafon/1190>. Consulté le 28 avril 2020.

BELLOS, David. **La pudeur de Georges Perec**. Poésie, n. 94, 2002, p. 39-49.

CONSTANT, Isabelle. **Le Rêve dans le roman africain et antillais**. Paris: Karthala, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. *Mapping the Margins: intersectionality, identity politics and violence against women*, **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Points de Suspension**. Paris: Galilée, 1992.

DUVIGNAUD, Jean. Preface. In: BASTIDE, Roger. **Art et société**. Paris: Payot, 1977.

DURKHEIM, Émile. **Le suicide** (1897). Réédition Flammarion, 2014.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs**. Paris : Seuil, 1952.

GAMARRA, Pierre. **L'Horizon caraïbe**. Revue Europe, n° 612, p. 209, 1980.

GOLDSCHMIDT, Georges-Arthur. **La Traversée des fleuves**. Autobiographie, Paris: Seuil, 1999.

GYSSSELS, Kethleen. **Filles de Solitude**: essai sur l'identité antillaise dans les autobiographies fictives de Simone et André Schwarz-Bart. L'Harmattan : Paris, 1996.

GYSSSELS, Kethleen. **Chevauchés des Dieux**: Mambos et Hassides dans l'œuvre Schwarz-Bartienne. *Journal of Haitian Studies*, University of California, v. 18, n. 2, p. 83-97, *JSTOR*: Santa Barbara, 2012. Disponible sur : www.jstor.org/stable/41949205. Consulté le 12 oct. 2020.

GYSSSELS, Kethleen. **André Schwarz-Bart à Auschwitz et Jérusalem.**, v.14, n. 2, p. 16-28, Anvers: *Image & narrative*, 2013. Disponible sur : <http://www.imagesandnarrative.be> . Consulté le 12 oct. 2020.

GYSSSELS, Kethleen. **Marrane et marronne**: la co-écriture réversible d'André et de Simone Schwarz-Bart. Leyde : Brill, 2014.

HALBWACHS, Maurice. Le suicide et la religion. In: **Les causes du suicide**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002, pp. 181-219. Disponible sur: <https://www.cairn.info/les-causes-du-suicide--9782130520900-page-181.htm>. Consulté le 12 oct. 2020.

HIRSCH, Marianne. **The Generation of Post-Memory**: writing and visual culture after the holocaust. New York: Columbia University Press, 2015.

KAFKA, Franz. **La Métamorphose**. Traduction en français: Alexandre Vialatte. Original: Die Verwandlung. Galimard: Paris, 1955.

KAFKA, Franz. **Le procès**. Traduction en français: Alexandre Vialatte. Original: Der Prozess. Gallimard (Folio): Paris, 1993.

KLÜGER, Ruth. **Weiter Leben**: Eine Jugend. Göttingen: Wallstein, 1992.

KLÜGER, Ruth. **Refus de témoigner**. Traduction en français: Française Jeanne Etoré. Paris: Vivane Hamy, 1997.

LAVELEYE, Soline. **La Chambre**. In: Tétrás-Lyre, 2011. Disponible sur : <https://anthropoesie.com/blog/>. Consulté le 11 oct. 2020.

LEIRIS, Michel. **Contacts de Culture et de Civilisation en Martinique**. Paris: UNESCO, 1955.

MACAGNO, Lorenzo. **Les “trois races” sont-elles solubles dans la nation ?** v. 16., n. 2, Lusotopie, p. 173-184, 2009, publié le 01 oct. 2015. Disponible sur: <http://journals.openedition.org/lusotopie/163>. Consulté le 12 oct. 2020.

MÉTRAUX, Alfred. **Le Vaudou haïtien**. Paris: Gallimard, 1958.

NATHAN, Tobie. **L’ethno-roman**. Paris: Grasset, 2012.

NAVET, Éric. **La quête de la « Terre sans mal » chez les peuples traditionnel : l’exemple des Tupi-Guarani (Amérique du Sud)**. Le Portique, 10 (2002), publié le 06 juin 2005. Disponible sur: <http://journals.openedition.org/leportique/149>. Consulté le 12 oct. 2020.

OBADIA, Lionel. **Une « ivresse rituelle » ? Ethnographie croisée de rites alcoolisés, entre chamanisme asiatique et judaïsme européen (Népal - France), Civilisations**, 2017/1, n° 66, p. 91-104. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/civilisations/4380> .Consulté le 12 oct. 2020.

PEREC, Georges. **Un homme qui dort**. Paris: Denoël, 1967.

ROBIN-MAIRE, Régine. **L’amour du Yiddish: écriture juive et sentiment de la langue (1830-1930)**. Paris, Ed. Du Sorbier, 1984.

STONE, Marjorie.; THOMPSON, Judith. **Literary Couplings: writing couples, collaborators and the construction of authorship**. Madison: University of Wisconsin Press, 2006.

SCHWARZ-BART, André. **Le dernier des justes**. Paris: Seuil, 1959.

SCHWARZ-BART, André. **La mulâtresse solitude**. Paris: Seuil, 1972.

SCHWARZ-BART, André. **L’étoile du matin**. Paris: Seuil, 2009.

SCHWARZ-BART, André. & Simone. **Un plat de porc aux bananes vertes**. Paris: Seuil, 1967.

SCHWARZ-BART, André. & Simone. **L'ancêtre en solitude**. Paris: Seuil, 2015.

SCHWARZ-BART, André. & Simone. **Adieu Bogota**. Paris: Seuil, 2017.

SCHWARZ-BART, Simone. **Pluie et vent sur Télumée Miracle**. Paris: Seuil, 1972.

SCHWARZ-BART, Simone. **Ti Jean l'Horizon**. Paris: Seuil, 1979.

SCHWARZ-BART, Simone. **Ton beau capitaine**. Pièce en un acte. Paris: Seuil, 1987.

STAHL, Paul Henri. Soi-même et les autres. Quelques exemples balkaniques. *In*: LÉVI-STRAUSS, Claude. (Org.). **Identité**. PUF: Paris, p. 291, 1977.

TODOROV, Tzvetan. **La Peur des barbares: au-delà du choc des cultures**. Laffont: Paris, 2009.

TOUMSON, Roger. & Héliane. Entretien à bâtons rompus. **Textes, études et documents**, n. 2, p. 25-73, 1979.

WACHTEL, Nathan. **Entre Moïse et Jésus: études marranes, XVe-XXIe siècle**. Paris: CNRS, 2013.

Enviado em: 02/05/2021
Aprovado em: 08/05/2021



MULHERES TRADUTORAS DO SÉCULO XIX NO BRASIL: DO ROMANCE À NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA¹

NINETEENTH CENTURY WOMEN TRANSLATORS IN BRAZIL: FROM THE NOVEL TO HISTORIOGRAPHICAL NARRATIVE

Dennys Silva-Reis²
Luciana Carvalho Fonseca³
Traduzido por: Danielle Sales

RESUMO

Na área de Estudos de Tradução, há uma lacuna de trabalhos dedicados a mulheres tradutoras no Brasil, e o papel desempenhado por elas na História da Tradução chegou a ser negado na Historiografia da Tradução. Este artigo é um estudo dos imaginários que pairam sobre as mulheres tradutoras do século XIX no Brasil e tem dois objetivos principais. Em primeiro lugar, vamos explorar esses imaginários em três romances da época: *Senhora*, *Luciola* e *A Carne*. Em segundo lugar, vamos comparar tais imaginários com os das mulheres tradutoras encontradas em um *corpus* de notícias do século XIX. O *corpus* foi construído e explorado com um software de análise de linguagem natural. As principais conclusões foram que, ao contrário dos imaginários inscritos nos romances, havia mais diversidade e mais agência por parte das mulheres nas notícias. Além disso, o *corpus* de notícias revelou que havia muitas mulheres envolvidas em uma grande variedade de atos de tradução no Brasil no século XIX, e que traduzir era um ato com propósito e sentido, além de uma atividade que perpassava não apenas o papel da mulher no âmbito doméstico (como esposa e mãe), mas também uma série de outras atividades profissionais (como atriz, diretora, educadora, escritora).

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres tradutoras, século XIX, historiografia da tradução, romances, linguística do *corpus*.

ABSTRACT

Within Translation Studies, there is a lack of works devoted to women translators in Brazil, and the role women played in Translation history has even been ruled out in Translation Historiography. This paper is a study of the imaginaries looming over nineteenth-century women translators in Brazil, and has two main goals. First, to explore these imaginaries in three nineteenth-century novels: *Senhora*, *Luciola*, and *Flesh*. Second, to compare such imaginaries to the women translators found in a corpus of nineteenth-century news pieces. The corpus was built and mined with a language processing software. The main findings were that contrary to the imaginaries fostered by the novels, women in the news had more agency and were more diverse than in the novels. Moreover, the news corpus revealed there were many women involved in a large variety of translation acts in Brazil in the nineteenth-century, and that their translations were purposeful and meaningful, in addition to intersecting not only with their domestic (wife, mother) role, but also with an array of other professional activities (actress, director, educator, writer).

KEYWORDS: women translators, nineteenth-century, translation historiography, novels, corpus linguistics

¹ Este texto foi publicado pela primeira vez em inglês na *Revista Brasileira de Literatura Comparada* (V. 20 n. 34/ 2018) [<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/472>]. A presente tradução em língua portuguesa é da tradutora literária Danielle Sales.

² Universidade Federal do Acre, UFAC, ORCID 0000-0002-6316-9802.

³ Universidade de São Paulo, USP, ORCID 0000-0002-7938-9607.

1 INTRODUÇÃO

Dona de casa, esposa e mãe: estas três palavras resumem o local e o papel atribuídos às mulheres das classes alta e média no Brasil do século XIX. Ao mesmo tempo, na Europa e um pouco mais tarde no Brasil, as mulheres foram “elevadas” à condição de “mães da República”. No entanto, em ambas as localidades, as mulheres eram retratadas como inferiores, tratadas como propriedade de homens e também produtoras de homens: as mulheres eram amplamente vistas como uma tradução de seu sexo biológico. Qualquer outro *locus* ou papel buscado por mulheres enfrentaria uma desagradável desaprovação, sendo considerado algo excessivamente ambicioso ou rotulado como totalmente impróprio pela sociedade patriarcal dos anos 1800. Os homens governavam, falavam por e representavam todos os membros da sociedade. Visar ao poder, ao direito de falar e à representatividade implicava equiparar-se ao paradigma masculino.

Como toda hegemonia nunca é absoluta, várias mulheres do século XIX entenderam que ter poder, ter voz e representar outras mulheres não significava "ser um homem". Ser mulher significava valorizar e respeitar a si mesma e ter algum tipo de representação. Significou também a possibilidade de expressar seu valor como pessoa, como protagonista da própria história, como ser político, social e cultural, tudo isso por meio da própria voz.

Às mulheres do século XIX não faltava o que dizer; no entanto, faltavam tinta e papel, que não eram facilmente acessíveis no Brasil daquela época. Alcançar o *status* de escritora, expressar-se e ter acesso à educação têm sido desafios consideráveis para as mulheres até hoje. No século XIX, os desafios eram ainda maiores, uma vez que todas essas atividades eram rotuladas de "masculinas" no sentido de que apenas os homens se qualificavam e eram considerados dignos de tal. Além disso, a História sempre atribuiu aos homens (brancos), que também “aconteciam” de ser os mais educados, papéis principais e obras de destaque. Por causa desse círculo vicioso, a História escrita, espelhando a ideologia do período até o século XIX, operou naturalmente de uma maneira que apagou os primeiros atos e discursos feministas.

Só muito mais tarde, no século XX, surgem questionamentos e estudos sobre o papel da mulher brasileira na História e seus papéis políticos, sociais e culturais. Atualmente, a área de História da Mulher no Brasil (PRIORI, 2013, PINSKY, PEDRO, 2016) tem se empenhado em desmistificar a história centrada no masculino do país, dando assim a devida visibilidade às mulheres. No campo da Língua e da Literatura, os esforços do Grupo de Trabalho “Mulher e Literatura” são dignos de nota. Durante anos, o grupo vem resgatando – e descobrindo – nomes



de escritoras brasileiras quase esquecidas dos séculos XVIII e XIX (MUZART, 2000, 2004). Assim, por conta da atenção cada vez maior que se tem dado à história das mulheres, muitas questões surgiram e ainda precisam ser respondidas, entre as quais: Havia mulheres tradutoras no Brasil do século XIX? Quem eram essas mulheres? O que, onde e como elas traduziam? Quais foram suas combinações de linguagem? Que imaginários pairavam sobre elas nas obras literárias? Como eram representadas nas notícias?

Dentro da área de Estudos da Tradução, são escassos os trabalhos⁴ que se dedicam a responder tais perguntas ou mesmo fazer referência a mulheres tradutoras no Brasil em geral. Há uma falta generalizada de trabalhos sobre mulheres tradutoras a ponto de o papel que as mulheres desempenharam na história da tradução brasileira ter sido até mesmo descartado da área da Historiografia da Tradução (WYLER, 2001), provavelmente porque as fontes históricas são dispersas e de difícil recuperação. Para servir como um contraponto à situação atual dos trabalhos sobre a história das mulheres nos Estudos da Tradução, este artigo explora os imaginários e as representações das mulheres tradutoras do século XIX no Brasil, com dois objetivos principais. Em primeiro lugar, pretendemos desvendar os imaginários que pairam sobre as mulheres tradutoras em três romances do século XIX: *Senhora: perfil de mulher* e *Lucíola: perfil de mulher*, de José de Alencar, e *A Carne*, de Júlio Ribeiro. Em segundo lugar, pretendemos comparar esses imaginários às representações de mulheres tradutoras em um *corpus* de notícias de 21 jornais publicados em todo o país na época. Por fim, ao revelar sua presença na história da tradução e atribuir uma visibilidade há muito esperada a seus nomes⁵ e obras, esperamos que este artigo ajude a combater a subestimação dos papéis femininos nos Estudos da Tradução, na História da Tradução e na Historiografia da Tradução.

2 SEIS NOTAS SOBRE OS ANOS 1800

Antes de buscar diretamente os objetivos declarados neste artigo, esta seção destaca algumas características-chave do período que influenciou diretamente as traduções realizadas por mulheres do século XIX no Brasil:

- 1) **Um século, três sistemas políticos diferentes.** O século XIX brasileiro pode ser dividido em pelo menos três grandes períodos: Colonial (até 1822), Imperial (1822 a 1889) e

⁴ A única obra que apresenta uma visão geral das tradutoras brasileiras no século XIX é a tese de mestrado de Maria Eduarda dos Santos Alencar, intitulada *Tradutoras brasileiras dos séculos XIX e XX*.

⁵ Para ter acesso a uma lista de mais de cinquenta nomes de mulheres que traduziram no Brasil no século XIX, veja o Apêndice disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/472/578>.

Republicano (a partir de 1889). No primeiro período, é difícil encontrar mulheres escritoras, embora tenhamos inúmeros relatos de mulheres guerreiras e, entre elas, intérpretes (METCALF, 2008). No período imperial, quando o país se torna a única monarquia das Américas, a imprensa foi estabelecida – embora mais tarde do que em outros países latino-americanos⁶ –, e o mercado de livros resultante floresceu após a mudança da família real portuguesa para o Brasil. Particularmente na segunda metade do século XIX, há registros de um número significativo de mulheres empenhadas na escrita dos mais diversos gêneros, bem como na tradução. Em 1889, com a República, herda-se o legado das mulheres do período anterior, sendo impulsionada a continuidade do número de impressos e escritos de mulheres, e pode-se encontrar um grande ativismo feminista (TELES, 1999).

- 2) **A provável tradutora.** As mulheres no Brasil poderiam ser agrupadas como indígenas, brancas ou negras (TELES, 1999) e, assim como a escrita e a música, a tradução escrita era – e continua sendo – uma atividade com preconceito racial. As mulheres indígenas foram escritoras improváveis, uma vez que não há registros, até o momento, de populações indígenas brasileiras com sistemas de escrita ou registros de mulheres indígenas escrevendo na época. No entanto, as mulheres brasileiras nativas estavam frequentemente em contato com colonizadores europeus e agiam como mediadoras culturais e linguísticas ou “intermediárias” (METCALF, 2008), como tradutoras ou intérpretes orais. Quanto às mulheres afro-brasileiras, é provável que tenham tido mais chances de ter – limitado – acesso à escrita no período pós-abolição, ou seja, após 1888. No entanto, quase não há relatos de escritoras negras conhecidas (DUARTE, 2014). Sabe-se também que mulheres negras, filhas de homens brancos e criadas em famílias brancas, podem ter tido acesso à escrita. Se bem que, até agora, a única mulher afro-brasileira conhecida por ter traduzido⁷ no século XIX é Maria Firmina dos Reis (MENDES, 2016), filha de uma mulher negra e de um homem branco, cujas obras, no entanto, ainda não foram descobertas (TELES,

⁶ O primeiro jornal da América Latina foi o *Gazeta de México y Noticias de Nueva España* (1722). Peru, Colômbia, Uruguai e Argentina tinham jornais circulando antes de 1800. O Brasil entra no século XIX sem sistema educacional ou jornalismo impresso próprio. Um decreto real de 1706 banuiu e confiscou todo material impresso em solo brasileiro. Com isso, o primeiro jornal brasileiro a ser impresso no Brasil foi o *Diário de Pernambuco*, em 1825. O *Correio Braziliense* e a *Gazeta do Rio de Janeiro*, ambos criados em 1808, inicialmente eram impressos em Londres.

⁷ Há registros de escritoras afro-brasileiras, como a poetisa simbolista Auta de Souza (1876-1901), que se formou em francês e inglês, e que também pode ter feito traduções.

2013). Já as mulheres brancas, no início do período colonial, chegaram ao Brasil para exercer funções biológicas⁸. No período imperial, muitas mulheres brancas chegaram com a corte portuguesa em 1808. A partir do início dos anos 1800, algumas mulheres brancas gozavam do *status* de damas da corte e, posteriormente, no período republicano, pertenciam à burguesia branca. Em sua maioria, as mulheres brancas eram criadas para se casar e desempenhar o papel de mãe e esposa no lar (BERNARDES, 1989). Pertenciam a um grupo que gozava de alguma educação com o propósito de refinamento, o que aumentava suas chances de casar. As mulheres brancas eram, portanto, o grupo com maior probabilidade de escrever – e traduzir – no século XIX (MUZART, 2000, 2004);

3) **O aumento da população feminina.** Além das mulheres forçadas a entrar no país em navios negreiros, o fluxo populacional de mulheres para o Brasil decorreu também do Ciclo do Ouro do século XVIII e da ameaça de invasão francesa a Portugal no início do século XIX. A família real portuguesa cruzou o Atlântico e mudou-se para o Brasil em 1808, fugindo de Napoleão. Isso significava que, no século XIX, as mulheres brancas no país eram mais propensas a ter nascido em Portugal, tendo passado o resto de suas vidas no Brasil. É o caso, por exemplo, de Eugênia Infante da Câmara (1837-1874), dramaturga, diretora e tradutora (ABREU, STONE, 2013), e Maria Velutti (1827-1891), que é uma das mulheres presentes no *corpus*. Vale ressaltar que, neste estudo, quando nos referimos a mulheres tradutoras no Brasil, também nos referimos a mulheres estrangeiras que traduziram no país.

4) **O aumento da mobilidade e da circulação de ideias e gêneros.** Com a invenção do barco a vapor⁹ e com todos os aprimoramentos nas viagens marítimas, o número de mulheres viajantes cresceu significativamente no século XIX (ANASTÁCIO, 2011). As chegadas e partidas de barcos a vapor eram seções regulares dos jornais brasileiros¹⁰. O mesmo se aplica a seções sobre novos livros e romances. Os avanços nos transportes e o

⁸ Isso também se aplica a outros países das Américas. Veja as “filhas dos reis” ou “filles-du-roi” no Canadá.

⁹ Na Europa, os trens de passageiros também impulsionaram a mobilidade das mulheres no século XIX. Como resultado, as viagens se tornaram um tópico regular nos escritos das mulheres, como nas cartas e romances de Charlotte Brontë (como, por exemplo, em *Jane Eyre*).

¹⁰ A seção inicial do primeiro número do *Diário de Pernambuco*, o jornal mais antigo em circulação na América Latina, apresentava os principais temas do jornal, entre os quais os movimentos marítimos: “Também se publicarão todos os dias as entradas e saídas das embarcações do dia antecedente, portos de onde vierão, dias de viagem, passageiros, cargas, notícias que trouxerão”. (*Diário de Pernambuco*, número 1, página 1, 7 de novembro de 1825).

desenvolvimento da imprensa escrita fizeram do século XIX brasileiro, por excelência, um século de circulação de pessoas e idéias – nacionais e estrangeiras – sem precedentes. Os gêneros mais comuns do período eram cartas e diários (escritos de viagem), almanaques, romances e, o mais numeroso de todos, peças para jornais e revistas. Muitas mulheres traduziram para jornais e revistas (BERNARDES, 1989) especificamente. Um pequeno número de mulheres traduziu romances, dramas e humanidades. Apesar do envolvimento das mulheres na tradução, não foram encontrados registros de obras de ficção que abordassem a condição de tradutora de mulheres escritoras. Maria Benedita Bormman (1853-1895) foi a única escritora a abordar brevemente a condição de escritora da época em seu romance *Lésbia*, publicado em 1890;

5) **As tradutoras mais conhecidas.** Quatro tradutoras se destacaram no século XIX: Émilie du Chatelêt (1706-1749), Anna Blackwell (1816-1900), Maria P. Chitu (1846-1930) e Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885)¹¹. Chatelêt era “a tradutora mulher” que habitava imaginários de longa data e, apesar de ter vivido no século XVIII, ainda era popular no Brasil no século seguinte. Émilie du Chatelêt foi uma cientista francesa que ganhou considerável reconhecimento por traduzir para o francês os *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural* de Isaac Newton (DELISLE, WOORDSWORTH, 1998). Anna Blackwell foi professora de inglês, escritora e tradutora profissional, muito aclamada por suas traduções das obras de Allan Kardec¹² para o inglês. Maria P. Chitu nasceu na Cracóvia e foi aclamada por ser a primeira tradutora de Dante na Romênia, bem como por sua personalidade extremamente forte e erudita (CALINA, 2013). Por último, mas não menos importante, Nísia Floresta, nascida no Nordeste brasileiro, é “indiscutivelmente uma das escritoras mais significativas do início e meados do século XIX no Brasil, senão a mais significativa” (MATTHEWS, 2012). Seu primeiro trabalho publicado foi a tradução de *Woman not Inferior to Man*¹³, que circulou no Brasil como uma tradução livre de *Vindications of the Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft

¹¹ Todas essas mulheres são mencionadas em jornais do século XIX como produtoras de traduções notáveis na Europa. Outras tradutoras bem conhecidas na Europa, como a tradutora de inglês Constance Garnett (1861-1946), amplamente celebrada na Europa por suas traduções do russo (REIS, 2010), provavelmente não eram muito conhecidas no Brasil. Seu nome não foi encontrado nas notícias investigadas até o momento.

¹² A fama de Blackwell no Brasil provavelmente resultou do Espiritismo, introduzido no país no século XIX e estimulado pelos amantes de Victor Hugo e por Sua Alteza Real D. Pedro. Entre outros tradutores da obra de Kardec no Brasil estavam médicos como Bezerra de Menezes (1831-1900).

¹³ *Woman not Inferior to Man*, publicado pela imigrante Sophia, em 1739, foi descoberta como sendo a versão em inglês de *De l'Égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire de préjugés*, escrito por François Poullain La Barre em 1673 (PALLARES-BURKE, 1996).



(PALLARES-BURKE, 1996). Essas quatro tradutoras são reconhecidas e lembradas por homens e mulheres letrados, e são uma fonte de inspiração por seu estilo de vida e pelo impacto de sua atividade tradutória;

- 6) **A educação das mulheres.** A sociedade patriarcal do século XIX, por conta dos valores republicanos emergentes, começa a se dirigir à educação de um grupo maior de mulheres. São abertas várias escolas para meninas. Um exemplo é o Colégio Augusto, fundado e dirigido por Nísia Floresta. Apesar dos avanços na educação, a sociedade estabelece limites rígidos em relação à educação das meninas. Conforme descrito a seguir, essas fronteiras moldam e governam os imaginários, o discurso e os escritos das mulheres do século XIX.

3 MULHERES NA TRADUÇÃO: ATOS DE TRADUÇÃO NOS ANOS 1800

Ao examinar as práticas de tradução do século XIX, fomos capazes de identificar três tipos principais de atos de tradução realizados por mulheres. Esta seção enumera e categoriza os atos de tradução relacionados às mulheres em:

1. *prototradução feminina*¹⁴,
2. *tradução feminina e*
3. *tradução feminista.*

Como não há registros escritos, mas apenas menções ou alusões a gêneros traduzidos em várias fontes escritas, as *prototraduções femininas* não são traduções *per se*. Correspondem principalmente a menções – em documentos históricos – a gêneros orais proferidos por homens e traduzidos por mulheres, pois muito antes de elas chegarem à imprensa brasileira, elas – as mulheres indígenas em particular – vinham atuando como intérpretes, mediadoras e/ou “intermediárias” (METCALF, 2008) nas negociações e na diplomacia (JULIO, 2015). Deixar de reconhecer as menções a esses atos de tradução, argumentando que são gêneros orais indefinidos ou que não eram regidos por convenções de interpretação só serve para fortalecer

¹⁴ A prototradução é inspirada na *Protohistória* de Valentín García Yebra, de 1994. Nesse sentido, independentemente de não haver *corpora* de textos traduzidos que forneçam evidências diretas de um determinado grupo de tradutores ou atos de tradução, há fontes que apontam a existência de tradução oral em execução e/ou textos traduzidos.

a invisibilidade e a negação de uma parte significativa da historiografia de mulheres tradutoras e intérpretes. Vale ressaltar que resgatar e reconstruir a história das mulheres nos Estudos da Tradução é algo que está longe de acontecer em razão de desafios inerentes, como a falta de fontes documentais¹⁵. Existem pouquíssimos nomes de mulheres na proto-história da tradução; uma que se destaca no período colonial do século XIX é a intérprete Damiana da Cunha (JULIO, 2015).

Em contraste com o *corpora* não existente de traduções da *prototradução feminina*, a segunda categoria, *tradução feminina* ou *tradução para mulheres*, fornece aos pesquisadores acesso direto aos textos traduzidos. Mas que tipo de texto? Os textos traduzidos do século XIX destinavam-se principalmente ao público em geral, e os textos originais favoreciam o patriarcado dominante e foram escritos principalmente por homens, mas também por mulheres. Havia muitos "textos femininos" traduzidos por homens para um público feminino. Essas traduções femininas contribuíram significativamente para a manutenção das mulheres sob o sistema patriarcal, uma vez que visavam "refinar" as mulheres e torná-las "melhores" esposas e mães, e nada mais que isso. Um exemplo de tradução feminina é a obra de Miguel do Sacramento Lopes da Gama (1791-1852) no jornal *O Carapuceiro*. Os originais eram artigos do jornal britânico *The Spectator*, traduzidos à moda *belles-infidèle* para mulheres dos trópicos (PALHARES-BURKE, 1996). As mulheres também se engajaram na tradução de "textos femininos", mas na maioria das vezes as próprias tradutoras não tinham esse ato de tradução em alta conta (BERNARDES, 1989).

O terceiro ato de tradução identificado é a tradução feminista, que surgiu no século XIX como um meio de acertar, modelar e/ou divulgar os direitos das mulheres. Este ato de tradução consistia em mulheres traduzindo originais escritos por mulheres e para mulheres. Os gêneros feministas incluíam principalmente artigos, críticas e ensaios. A tradução feminista foi responsável pela circulação das ideias feministas em todo o mundo (COSTA e ALVAREZ, 2003). Era provável que tivesse um caráter bilateral. Em outras palavras, quando um texto feminista era traduzido para um idioma de destino, um original do idioma de destino seria traduzido para o idioma de origem – uma espécie de troca de conhecimento entre tradutoras feministas. É o caso de Josefina Alvares de Azevedo (1851-1905) que, como redatora-chefe, traduziu textos femininos do jornal francês *Le droit des femmes* para o jornal brasileiro *A família*. Da mesma forma, o jornal francês *Le droit des femmes*, editado pela feminista Eugénie

¹⁵ Luís da Câmara Cascudo aborda o assunto muito brevemente em *Literatura Oral no Brasil* (2006).



Potonié-Pierre (1844-1898), publicou uma versão traduzida de *O voto feminino*, de Josefina Alvares de Azevedo, que tratava dos direitos políticos das mulheres na época (BERNARDES, 1989; SOUTO-MAIOR, 2000).

À luz dos parágrafos anteriores, nossa abordagem teórica reside nos atos de tradução de mulheres e na tradução feministas. Como qualquer ato de tradução, ele é iniciado no estágio da leitura:

A leitura é o que transforma em obra as letras, frases e enredos. E a leitura é sempre determinada pelo lugar ocupado por um leitor na sociedade, num determinado momento histórico. Portanto, é feito por meio do crivo de classe, raça e gênero. Essas mesmas noções, de classe, raça e gênero são mutáveis e construídas no decorrer da história. Sendo assim, cada romance é um local de intersecção de toda uma teia de códigos culturais, convenções, citações, gestos e relações (TELLES, 2013, p. 402).

Ler é um *locus* privilegiado a partir do qual se reflete sobre por que e para quem se traduz. É também na leitura que se faz a pergunta: “Quem traduz?”. Com efeito, o material de leitura literária oferecido às leitoras brasileiras nos anos 1800 não iluminou positivamente as tradutoras, conforme apresentado a seguir. No entanto, a figura pobre/ruim da tradutora poderia ser interpretada como um sinal de que a profissão de tradutor(a) estava prestes a mudar.

4 MULHERES TRADUTORAS NA LITERATURA DO SÉCULO XIX

O século XIX foi inegavelmente o século do romance (TELLES, 2013). Portanto, os romances servem como fontes e caminhos para a compreensão dos contextos sociais e culturais do período. Eles fornecem elementos que mostram os potenciais imaginários, mentalidades e propósitos discursivos ficcionais da época. Além disso,

Sabe-se, hoje, que os gêneros literários estão intimamente relacionados às condições sociais e históricas que determinam a formação do público leitor, com seus gostos e sensibilidades e que, por outro lado, eles também se alteram de acordo com a mudança do suporte material dos textos, como demonstra a história dos manuscritos, dos impressos e das recentes experimentações digitais (FERREIRA, 2013, p. 73).

Assim, antes de serem vendidos em forma de livro, os romances costumavam ser publicados parceladamente em jornais ou folhetos (MEYER, 1996). O romance era um gênero literário procurado por homens ou mulheres que queriam se tornar ou ser considerados

letrados. A História Literária¹⁶ do século XIX é um território dominado pelos homens que apenas atribui o *status* de grande escritor a eles. Consequentemente, as romancistas de sucesso do passado foram eliminadas da história e da historiografia.

Além disso, é importante notar que ser tradutor era uma espécie de “estágio obrigatório” para romancistas de sucesso (ESTEVES, 2003). À luz de todas as circunstâncias que cercam os romances brasileiros do século XIX, as seções a seguir procuram responder às seguintes questões: Como as personagens mulheres tradutoras eram retratadas nos romances brasileiros do século XIX? Como os atos de tradução das mulheres são narrados?

Antes de abordar diretamente como as mulheres-personagens-que-traduziam eram retratadas nos romances brasileiros do século XIX, vale a pena levar em conta como as mulheres da classe alta em geral eram vistas. Em *Helena*, romance de Machado de Assis, o autor transmite o imaginário que paira sobre a educação das mulheres nos anos 1800:

Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade, que a tornavam aceita a todos, e mudaram em parte o teor da vida da família. Não falo da magnífica voz de contralto, nem da correção com que sabia usar dela, porque ainda então, estando fresca a memória do conselheiro, não tivera ocasião de fazer-se ouvir. Era pianista distinta, sabia desenho, falava correntemente a língua francesa, um pouco a inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordados e toda a sorte de trabalhos feminis. Conversava com graça e lia admiravelmente. Mediante os seus recursos, e muita paciência, arte e resignação, — não humilde, mas digna, — conseguia polir os ásperos, atrair os indiferentes e domar os hostis (ASSIS, 1979, p. 286).

O relato de Machado de Assis sobre as qualidades de Helena é uma descrição perfeita de um modelo de educação para a burguesia. Uma educação adequada para mulheres que não trabalhavam fora de casa, mas sabiam ler, bordar, tocar piano e falar línguas estrangeiras (BERNARDES, 1989) para poder se tornar a melhor companheira possível para o homem, além de ser aquela que entretém a família e promove reuniões sociais.

Helena fornece uma visão sobre a educação das mulheres burguesas brasileiras brancas. No que diz respeito às línguas estrangeiras, continuaremos a examinar o romance nesta seção, a fim de verificar como renomados escritores brasileiros do século XIX escreveram sobre personagens femininas que empregaram suas habilidades em línguas estrangeiras para traduzir.

¹⁶ Em *Formação da Literatura Brasileira*, por exemplo, Antonio Candido (1981) sequer menciona uma mulher escritora, seja ela brasileira ou estrangeira.



Seguem-se excertos de romances exemplares na captação e transmissão do imaginário em torno das mulheres que se dedicaram à tradução no século XIX, nomeadamente *Lucíola: perfil de mulher* (1862) e *Senhora: perfil de mulher* (1875), de José de Alencar (1829-1877), e *A Carne* (1888), de Júlio Ribeiro (1845-1890).

Somado ao fato de que os três romances fornecem uma visão do imaginário do período sobre mulheres tradutoras, sua ordem cronológica de publicação revela que a mentalidade dos séculos evolui em termos do que significa ser um tradutor, pelo menos em um ambiente ficcional. Essa “evolução” acompanha o desenvolvimento da profissão de tradutor no Brasil, pois é durante a segunda metade do século – justamente na época da publicação de *Lucíola*, *Senhora* e *A Carne* – que a profissão se desenvolve entre (homens e) mulheres.

4.1 Excerto 1 – *Lucíola: perfil de mulher* (1862)

Muitas vezes achava Lúcia cosendo e cantando à meia voz alguma monótona modinha brasileira, que só a graça de uma bonita boca, e a melodia de uma voz fresca, pode tornar agradável. Outras vezes passava horas inteiras esboçando um desenho, tirando uma música ao piano, escrevendo uma lição de francês, língua que aliás traduzia sofrivelmente; ou enfim bordando ao bastidor algum presente que me destinava (ALENCAR, 2015, p. 134).

No trecho acima, retirado da primeira parte do romance, a personagem principal, Lúcia, traduz porque conhece línguas estrangeiras; portanto, a tradução é representada como um passatempo. Porém, o ofício da tradução é realizado “sofrivelmente”, o que quer dizer que pode ter havido um grande esforço (penoso), mas o resultado foi pobre.

Esse trecho reforça a visão patriarcal da tradução, que, como muitas outras atividades, não era destinada às mulheres, nem mesmo como passatempo, já que elas estavam totalmente aquém da tarefa. Na verdade, um olhar mais atento ao trecho mostra que atividades consideradas “criativas”, como escrever textos ou música, não cabiam às mulheres, uma vez que elas meramente reproduziam obras já existentes ou se engajavam em atividades orientadas: “passava horas inteiras esboçando um desenho, tirando uma música ao piano, escrevendo uma lição de francês”.

O segundo trecho, retirado de *Senhora*, de Alencar, continua a reforçar a ideologia patriarcal que rege a tradução feita por mulheres. Porém, neste caso, há muito mais desprezo, já que a personagem feminina mostra interesse por Byron, mas, para melhor entender o escritor inglês, ela expressa seu desejo de uma tradução. Em vez de tentar traduzir ela mesma o original, ela pede a um homem que cumpra a tarefa.

4.2 Excerto 2 – *Senhora: perfil de mulher* (1875)

Seixas descrevia naquele momento a D. Firmina o lindo poema de Byron, Parisina. O tema da conversa fora trazido por um trecho da ópera que Aurélia tocara antes de vir sentar-se na calçada.

Depois do poema ocupou-se Fernando com o poeta. Ele tinha saudade dessas brilhantes fantasias, que outrora haviam embalado os sonhos mais queridos de sua juventude. A imaginação, como a borboleta que o frio entorpeceu e desfralda as asas ao primeiro raio do sol, doudejava por essas flores d'alma.

Não falava para D. Firmina, que talvez não o compreendia, nem para Aurélia que certamente não o escutava. Era para si mesmo que expandia as abundâncias do espírito; o ouvinte não passava de um pretexto para esse monólogo.

Às vezes repetia as traduções que havia feito das poesias soltas do bardo inglês; essas jóias literárias, vestidas com esmero, tomavam maior realce na doce língua fluminense, e nos lábios de Seixas que as recitava como um trovador. [...]

– O senhor deve traduzir este poema. É tão bonito! disse D. Firmina.

– Já não tenho tempo, respondeu Seixas; nem gosto. Sou empregado público e nada mais.

– Agora não precisa do emprego; está rico.

– Nem tanto como pensa.

Aurélia levantou-se tão arrebatadamente, que pareceu repelir o braço do marido, no qual pouco antes se apoiava.

– Tem razão; não traduza Byron, não. O poeta da dúvida e do cepticismo, só o podem compreender aqueles que sofrem dessa enfermidade cruel, verdadeiro marasmo do coração. Para nós, os felizes, é um insípido visionário.

Como podemos observar, o personagem masculino não atende ao pedido. Metaforicamente, essa passagem sugere que o desejo de uma mulher por tradução só poderia ser alcançado no século XIX com a permissão ou por meio do conhecimento de um homem. A passagem subestima abertamente as mulheres como leitoras – e como tradutoras. Curiosamente, é o próprio narrador quem duvida da capacidade da personagem feminina de traduzir, e não os personagens.

Tendo examinado o imaginário sobre mulheres tradutoras na obra de José de Alencar, vamos observar o excerto 3, do romance *A Carne*, de Júlio Ribeiro.

4.3 Excerto 3 – *A Carne* (1888)

Satisfeita a curiosidade científica de Lenita quanto ao estudo experimental da eletrologia, que ela dantes só aprendera teoricamente, passaram à química e à fisiologia. Depois foram à glótica, estudaram línguas, grego e latim com especialidade: traduziram os fragmentos de Epicuro, o De Natura Rerum de Lucrecio. [...]

– Que não sabia o que aquilo era, pensava. Admiração por talento real em uma moça, por faculdades inegavelmente superiores em uma mulher? Possivelmente. Mas em

Paris trabalhara ele muito tempo com madame Brunet, a tradutora sapientíssima de Huxley; com ela fizera centenas de dissecações anatômicas, com ela aprofundara estudos de embriogenia; respeitava-a, admirava-a; e nunca sentia junto dela o que sentia junto de Lenita. E, todavia, madame Brunet não era feia, bem ao contrário.

Em *A Carne*, apesar de Ribeiro não representar mulheres tradutoras em forte oposição a Alencar, sua representação não é tão depreciativa. Lenita, a personagem principal, aprende o suficiente para traduzir um texto do latim, embora o faça junto com um homem: “Eles traduziram dos fragmentos de Epicuro ou do *De Natura Rerum* de Lucrecio”.

No entanto, o que se destaca no excerto 3 é o fato de uma mulher receber o rótulo de tradutora no romance: “Sra. Brunet, a tradutora extremamente erudita de Huxley”. Comparando Lenita com a sra. Brunet, o romance reconhece, por meio de um surpresa Manuel Barbosa, que existem mulheres de “verdadeiro talento” e uma “superioridade de habilidades inigualável”. Assim, também reconhecendo que as mulheres brasileiras são capazes de traduzir – embora ao lado dos homens e nunca obras literárias, apenas as ciências duras “não criativas”. Consequentemente, o imaginário em torno das mulheres tradutoras transmitido pelo romance de Ribeiro é que “verdadeiras – e, portanto, literárias – tradutoras” são estrangeiras.

Analisando os trechos anteriores, chegamos aos elementos essenciais que compõem os imaginários que envolvem traduções feitas por mulheres entre os leitores de romances e folhetos brasileiros: um passatempo ou uma obra inferior não literária, mal executada por mulheres brasileiras, que requeriam a colaboração dos homens.

Uma vez que os três romances circularam amplamente e foram todos escritos por homens, e considerando que não há registros de romances escritos por mulheres do século XIX que mencionem mulheres tradutoras como personagens, pode-se inferir que, por muito tempo, o imaginário sobre as tradutoras foi marcado por preconceitos, ideologias patriarcais e uma representação amarga de mulheres que traduziram profissionalmente. Uma visão muito limitadora da profissão, que provavelmente era dominante. O depoimento nos leva à próxima seção deste artigo, que trata da representação das mulheres nos veículos noticiosos do século XIX.

5 MULHERES TRADUTORAS EM UM *CORPUS* JORNALÍSTICO DO SÉCULO XIX

Nesta seção, pretendemos descrever como as mulheres tradutoras apareceram nas notícias do século XIX. Posteriormente, comparamos nossas descobertas com o imaginário sobre as mulheres tradutoras dos romances literários mencionados anteriormente. Esta parte do estudo teve início com uma busca na base de dados de periódicos on-line disponível na Biblioteca Nacional, na seção Jornais e Revistas do *site*¹⁷, e na Biblioteca São Clemente Digital da Fundação Casa Rui Barbosa¹⁸.

Assim como os romances transmitem os imaginários que aparecem em certos períodos históricos, os jornais são fontes históricas igualmente valiosas. Segundo a historiadora brasileira Tania Regina de Luca:

Pode-se admitir, à luz do percurso epistemológico da disciplina [História] e sem implicar a interposição de qualquer limite ou óbice ao uso de jornais e revistas, que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público (LUCA, 2015, 139).

Em outras palavras, nenhum item em um jornal ou revista é publicado sem expectativas precisas em termos de público-leitor: determina-se de antemão quem são os leitores, onde, por que e como leem. Isso também significa que a forma e o conteúdo de uma publicação específica são sempre meios para um fim específico. Além disso, a materialidade da publicação (tamanho e tipo de papel, tipografia, seção de jornal ou revista etc.) tem um significado único em termos de veiculação de ideologias (LUCA, 2015).

Com isso em mente, e a fim de comparar as tradutoras de ficção do século XIX com as mulheres nas notícias, nossa busca na Coleção de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional e na Biblioteca São Clemente Digital da Fundação Casa Rui Barbosa começou com os termos “tradutora” e “traductora”¹⁹.

A busca gerou 22 resultados em 21 jornais²⁰. Apenas um, o *Mai de Família*, era direcionado especificamente ao público feminino, embora dirigido por homens (DUARTE,

¹⁷ <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

¹⁸ http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=3

¹⁹ A grafia adotada pelos jornais é inconsistente no século XIX. Outros exemplos: brasileira/brasileira, lingoas/linguas.

²⁰ Jornais da pesquisa: *A mai de Família, A patria, A república, A semana, O binoculo, A Vida Fluminense, Monitor Campista, Cearense, Correio da Tarde, Correio Mercantil, Gazeta Suburbana, Ilustração Basileira, Noticiador*



2017). As linhas editoriais variavam entre os jornais. O público-alvo também era diferente. Houve publicações regionais e nacionais nos resultados, bem como publicações religiosas²¹. As informações sobre os tradutores geralmente apareciam nas páginas um ou dois, ou nos anúncios classificados.

Depois de ler todas as peças e fornecer a visão geral dada acima, o *corpus* de notícias foi explorado com o software de processamento de linguagem AntConc (Anthony, 2018), um *freeware* para análise de *corpus*. O AntConc fornece um *kit* de ferramentas para concordância e processamento de texto. Ao abordar a linguagem de uma perspectiva linguística de *corpus*, é possível ler a linguagem natural por meio de programas de computador que processam informações de alta qualidade derivadas de padrões de palavras e estatísticas. Historiadores têm recorrido à linguística de *corpus* para, entre outras razões, explorar conjuntos de dados, marcar discursos e investigar como os grupos foram construídos ao longo do tempo (ATKINSON, GREGORY, 2017; McENERY, BAKER, 2016).

O AntConc mostrou que as palavras mais frequentes no *corpus* foram: *atriz* e *nome*. Com base nessas duas palavras, foram produzidas linhas de concordância que revelam que as tradutoras eram construídas como: atriz e artista, a prolífica tradutora como esposa, a tradutora como aquela que escolhe o que traduzir, a tradutora como cuidadosa e estudiosa, a tradutora como autora publicada, tradução de mulheres como fraude ou inferior, a tradutora como não identificada, mas respeitável e modesta, e a tradutora como educadora. Para ampliar nossa análise e contextualizar essas construções, apresentamos a seguir algumas das notícias do *corpus* e as comparamos com os imaginários dos romances.

A seguinte peça sobre D. Almerinda Mourão Pereira de Carvalho é a única peça do *corpus* que condiz com os imaginários dos romances:

Consta-se que se acha no prélo o romance de Manoel de Poitevin *A herança de Tântalo*, que faz parte da interessante bibliotheca da Mai de família, e é traduzido pela nossa conterranea D. Almerinda Mourão Pereira de Carvalho, filha do nosso amigo. Sr. professor Felisberto de Carvalho.

É um verdadeiro mimo que a traductora offerece ás suas jovens patricias, a quem por essa forma proporciona um tão agradável quão innocente e útil passatempo. (*O Fluminense*, Anno X. N. 1470. Nictheroy, Domingo, 30 de outubro de 1887).

de Minas, O Apostolo, O despertador, O Fluminense, O Mercantil, Revista Illustrada, O democrata, Gazeta de Noticias e A Estação.

²¹ Também circulavam jornais estrangeiros no Brasil, que provavelmente relatavam sobre mulheres tradutoras e traduções feitas por mulheres. Nossa pesquisa, no entanto, foi limitada a jornais brasileiros e contou com a tecnologia atual para leitura ideal de caracteres. Como a digitalização das fontes não é cem por cento precisa, temos motivos para acreditar que há mais ocorrências de tradutora/traductora nas coleções digitais consultadas.

De acordo com a peça acima, as mulheres leem as traduções como um passatempo – “inocente e útil”. A tradução é realizada por uma refinada esposa e mãe como um “presentinho” (um “mimo”), portanto quase insignificante, para outras mulheres. A tradução publicada em livro faz parte da coleção *Mai de família*, e ser “inocente e útil” fala muito sobre seus leitores. Na categorização de atos de tradução apresentada acima, a tradução de Carvalho de *A herança de Tântalo* pode ser considerada uma tradução feminina, ou seja, uma tradução feita por uma mulher, de um texto que é produto da ideologia patriarcal e escrita por um homem.

As próximas três peças foram escolhidas para orientar nossa análise porque se referem à mesma tradutora, Maria Velluti, que reúne a grande maioria das construções acima mencionadas reveladas com as estatísticas e linhas de concordância produzidas com o AntConc (Anthony, 2018).

A primeira peça a seguir chama a atenção para duas novas peças de Velluti traduzidas. A tradução teatral no século XIX era considerada um gênero inferior quando comparada aos romances literários dos grandes escritores do sexo masculino. Como tal, eles podem ter sido considerados mais adequados para serem traduzidos por mulheres.

Ao publico.

A Sra. D. Maria Velluti, insigne actriz do theatro Gymnasio, eximia e fecunda traductora de muitas peças que alli, e n'outros theatros de côrte, se teem representado com subido applause, vai publicar duas das suas escolhidas producções.

A 1ª é a famosa composição que tem por título:

A VIDA DE UMA ACTRIZ

Drama em 5 actos e 8 quadros, Dedicado

A Sra. D. Luduvina Soares da Costa.

E ACOMPANHADO DO RETRATO D'ESTA INSGNE TRAGICA PORTUGUEZA.

A 2ª é a engraçada e espirituosa comedia intitulada:

A VIUVA DAS CAMELIAS

Á qual uniremos o retrato da illustre traductora, ainda que a sua modestia o não consinta e; asseveramol-o, porque ella não póde, (e se póde não deve) contrariar os desejos tão justos como respeitosos, dos sinceros apologistas do seu reconhecido merito.

Para estas duas obras, que se estão imprimindo, e brevemente sahirão á luz, aceitam-se assignaturas na livraria de B. X. Pinto de Souza, rua dos Ciganos n. 43, a 4000 por ambos os volumes em brochura, pagos ao recebimento d'elles; ou encadernados, pagando-se no acto da subscrição.

A livraria faz aos senhores assignantes as concessões que offerece aos compradores de livros, na forma de annuncios publicados²².

Outro elemento interessante da obra acima é o retrato/foto de Velluti que fará parte da tradução publicada. O retrato como símbolo da sua presença, mas também como posse de um

²² Correio da Tarde. Anno V. N. 71. Rio de Janeiro, sabbado, 26 de março de 1859. p. 4.

objeto/pessoa antes inacessível. Assim, a artista/tradutora torna-se acessível não só por meio do livro publicado, mas também por meio de seu retrato (PAVAN, 1991).

Ter a imagem querida e desejada significa ser admirado. Isso nos leva à segunda peça sobre Velluti, que é um Soneto de D. Beatriz Francisca de Assiz Brandão.

SONETO

Á Illma. Sra. D. Maria Velluti, distincta actriz e eximia traductora do theatro
Gymnasio, em 16 de setembro de 1859, dia de seu beneficio.

Afouta pisa o palco magestoso,
Primogenita illustre de Thalia;
Do vicio hediondo a mascara desvia, Dá
ao riso o ridículo orgulhoso.

Da virtude o semblante radioso
Se ostente sobre os gozos da alegria,
Teus talentos gentis, tua magia
Adoça o cálix acido e amargoso.

A sciencia, que o palco glorifica,
Brilha em teus actos magestosa e amena,
E duplicada c'róa te dedica.

Tu, Velluti, triumphas sobre a scena, E
com phrase fiel, pomposa e rica,
Empunhas de Molière a douta penna.

Por sua admiradora D. BEATRIZ FRANCISCA DE ASSIZ BRANDÃO²³.

No soneto, Velluti é uma artista, e não uma artesã, ou seja, ela é capaz de um trabalho criativo – ao contrário das mulheres tradutoras dos romances. Por ser artista, ela não se limita a copiar ou reproduzir, ela é única e deixa sua marca. Velluti reproduz/representa o texto (traduz) para um novo contexto. É reconhecida como mulher das letras: “pena na mão”.

A próxima peça não é tão lisonjeira. Transmite a rivalidade entre Maria Velluti e João Caetano no cenário teatral brasileiro do século XIX.

Gymnasio Dramatico.

O DR. TIL.

- Um artigo ha dias inserto no *Mercantil* plantou a convicção no coração dos duvidosos a respeito de ser ou não a Sra. Velluti uma actriz de mão cheia.
- O *Til* opine pela mão vazia.
- O pai do tal artigo póde é dizer o que quizer, que nem por isso eu deixarei de dizer o que penso.
- O que elle póde é dizer que eu sou estúpido.
- Mas eu posso responder-lhe que – eu sou, tu és e muita gente boa não deixa de ser.
- Mas o que em todo o caso também é certo, é que a actriz nada lucre com os

²³ Correio Mercantil. Anno XVI. B. 257. Rio de Janeiro, terça-feira, 20 de setembro de 1859

elogios do tal elogiador.

- O comunicante, anunciante, ou o que quiserem, aponta a Sra. Velutti como limada tradutora; mas eu nego-lhe essa qualidade, porque sei de fonte limpa, que alguém lhe lima as obras, e até dizem, não eu, que é o Illm. Sr. S.H.J.

- A cada um o que é seu: si é certo o que o Sr. S. H. J. é quem aperfeiçoa as obras da Sra. Velutti, não seja a corôa de glória para a Sra. Velutti, e sim para o Sr. S. H. J.

- Mas é bem feito: si o Sr. S.H.J. se anunciasse como limador, já a Sra. Velutti não engordava com elogios que cabem a outros, menos ainda passaria aos olhos dos ignorantes por uma tradutora eximia.

- Por hoje basta, que não está de maré o

*Dr. Til.*²⁴

Contemporânea e rival de João Caetano, apesar da grande popularidade de que desfrutou durante parte de sua vida, o papel inovador de Velluti no teatro brasileiro foi obscurecido pelas preferências clássicas de Caetano. Enquanto João Caetano é comumente referido como ator-empresário, Velluti é rotulada como atriz – apesar de ter sido tradutora e dramaturga original. A popularidade e a fragmentação do papel de Velluti na cena teatral brasileira podem ser construídas com base na análise do *corpus* de sua obra como tradutora e confirmadas pelos discursos historiográficos atuais. Velluti – e outras tradutoras mulheres – foram categoricamente apagadas por certos discursos historiográficos nos Estudos da Tradução:

Os tradutores eram homens – nunca mulheres – ativos na função pública, na literatura, no jornalismo, na política e no próprio teatro – como o actor-gestor João Caetano, a quem frequentemente se atribui o passo decisivo para libertar o nosso palco do domínio português (Wyler, 2001, p. 83).

Por outro lado, o *corpus* revela a riqueza da experiência e a variedade da obra de Velluti, além de fornecer informações sobre as rivalidades ou mal-entendidos entre Velluti e João Caetano. Isso apareceu em Dr. TIL²⁵, peça examinada acima. Portanto, nossa narrativa historiográfica sugere que Velluti desfrutou de um período de muita popularidade, quando o Teatro do Ginásio Dramático do Rio de Janeiro fomentou traduções de outras mulheres, como Guiomar Torrezão²⁶, que será abordada na notícia seguinte. Velluti foi então implacavelmente atacada e subestimada pelos apoiantes de João Caetano, como o Dr. TIL, e caiu no esquecimento em termos de História da Tradução. Uma mulher que, além de atuar, dramatizar e dirigir, traduziu mais de quarenta e cinco peças em pelo menos três línguas ao longo de trinta

²⁴ *Correio da Tarde*. Anno III. N. 287. Rio de Janeiro, quarta-feira, 16 de dezembro de 1857. p. 2.

²⁵ *Correio da Tarde*. Anno III. N. 287. Rio de Janeiro, quarta-feira, 16 de dezembro de 1857. p. 2.

²⁶ *Gazeta de Noticias*. Numero avulso 40 R. Anno II – N. 210. Rio de Janeiro, segunda-feira, 31 de julho de 1876. p. 2.



anos (MONTEIRO, 2016). Nossa análise mostra, porém, que mesmo a obra de uma grande e reconhecida tradutora como Velluti foi posta em questão, colocada em dúvida e atribuída a um homem: “A cada um o que é seu: si é certo o que o Sr. SHJ é quem aperfeiçoa as obras da Sra. Velutti, não seja a corôa de glória para a Sra. Velutti, e sim para o Sr. S. H. J.”. É importante frisar que tanto Torrezão como Velluti nasceram em Portugal e, por isso, esperamos encontrar mais mulheres portuguesas que traduziram no Brasil para averiguar se foram construídas da mesma forma – ou de forma mais positiva – que as suas contrapartes brasileiras.

Em termos de tradutoras construídas como educadoras, uma construção que não apareceu na notícia sobre Velluti, selecionamos a matéria que anuncia que D. Florinda d'Oliveira Fernandes, ex-tradutora de vários jornais, estava abrindo uma escola no Rio de Janeiro.

Ao público

Abrio-se no dia 12 de janeiro ultimo, na côrte, rua das laranjeiras n. 95, um grande estabelecimento d'instrucção primaria e secundaria para o sexo feminino, dirigido pela exm.^a snr.^a D. Florinda d'Oliveira Fernandes, digna consorte do Illm.^o Dr. Fernando Manoel Fernandes. A fecunda idea de propagar a instrucção na terra do seu nascimento, e d'est'arte contribuir para o bem da sociedade de que faz parte, forão os sentimentos que presidirão a fundação de tão patriotico estabelecimento.

O nome da exm.^a directora, assaz conhecido na côrte do império, por sua illustração não vulgar, torna-se duplamente distincto pelo assignado serviço que muito tempo presto ás redacções dos jornaes – CORREIO MERCANTIL, DIARIO DO RIO e DIARIO OFFICIAL, como traductora das lingoas franceza, ingleza e hespanhola. A elevado cadebal scientifico junta a exm.^a directora os nobres dotes da mais rigida moral evangelica, e de profundo amor a nossa santa religião, o que autorisa crer-se que a ardua empresa que dirige terá da parte dos habitantes da heroica provincia de Minas, e especialmente dos responsáveis srs. chefes de familia, o mais benevolo acolhimento. Accresce que o pessoal das professôras foi com esmero escolhido por e. exc. Entre senhoras nacionaes e estrangeiras, que a devem coadjuvar efficazmente, e á sua exm.^a filha, que occupa o lugar de vice- directora do collegio. O local é um dos mais acreditador pela amenidade do seu clima. O edificio vasto, asseiado, e de immensos recursos, é collocado n'uma magnifica chacara que reúne todas as condições hygienicas, e d'uma vida aprasivel. O preço das pensões é modico e razoável, não excedente dos que se pagão nos principaes collegios da côrte. As pessoas que desejarem maiores esclarecimentos podem dirigir-se n'esta capital ao sr. David Moretszohn.

A presente publicação é mandada fazer como meio de manifestar um tributo devido ao merecimento da exm.^a D. Florinda, e d'animar a instrucção n'esta terra. (Noticiador de Minas – órgão conservador. Anno IV. N. 298. Terça-feira, 11 de abril de 1871. p. 3)

As notícias sobre D. Florinda d'Oliveira Fernandes são muito reveladoras. Ela não apenas traduziu para mais de um jornal, como também traduziu do francês, inglês e espanhol, e abriu uma escola. Adicionalmente, esta notícia informa que D. Florinda nomeou a filha como



vice-diretora da escola, ilustrando assim uma transmissão geracional de conhecimentos, que pode levar à mobilidade social. Isso parece um padrão, já que temos outros exemplos como os de Nísia Floresta e sua filha Lívia Augusta Rocha.

Por fim, tradutoras “modestas” frequentemente também eram “anônimas”, conforme mostrado a seguir:

Hygiene Geral

O interessante trabalho que hoje começamos a publicar é tradução adaptada ao nosso clima e costumes, feita por uma distinta brasileira, parente da um clínico desta côrte, cuja nome é uma gloria nacional, privando-nos de mencionar o nome da distincta tradutora, sua exageradissima modestia [sic]. (*A mai de Familia* - Jornal Scientifico-Litterario. Nº 19. 7º Anno. 15 de outubro de 1885, p. 148)

A obra *Hygiene Geral*, apresentada acima, refere-se a uma tradutora que, segundo o texto, por sua “extrema modéstia”, não terá seu nome revelado. Além disso, também houve tradutores que se esconderam atrás de outros nomes. Paula Candida²⁷ e Zélia²⁸ são dois pseudônimos presentes no *corpus*, e o motivo de não usarem o nome verdadeiro também é atribuído à modéstia.

É importante notar que as mulheres do século XIX eram tomadas por padrões de modéstia, definidos como uma atitude de decoro e decência. No entanto, também sabemos que ao longo do século XIX muitas escritoras usaram pseudônimos, masculinos e femininos, por motivos que vão desde a liberdade de escrever até serem levadas a sério por editores e críticos. Embora reconheçamos essas razões, as notícias do *corpus* nos levaram a acreditar que o senso de modéstia socialmente esperado e a preocupação com a reputação de uma mulher podem ter tido um peso significativo. Principalmente no caso de Zélia, que era uma tradutora muito jovem e provavelmente era solteira. É possível, por exemplo, que ela e sua

²⁷ [...] Ao enfrentar com uma senhora elegantissima, formosa e lhana, que acceitou o encargo sob condição de jamais revelar-lhe o nome, elle exultou e deu parabens a si. Acceito o pacto, Paula Candida, muito illustrada, comquanto assás modesta, nem por sombras quer que saiba ella quem seja. Por essa razão, ainda que eu aprecie-lhe o talent, vejo-me na dura necessidade de occultar o verdadeiro nome da minha distinctissima college de collaboração a qual com a maxima pontualidade, quinzenalmente envia o trabalho, feito com a circumspecção e mimo que lhe conhece. No entretanto, não obstante a sua teimosia em guardar o incognito, do qual nem mesmo por amor á arte ousou erguer sequer o véu declinando nomes, peço venia á sympathica trabalhadora para dizer-lhe que aquelle que tem berço, educação e talent, pela mais simples palavra, fallada ou escripta, se revela. [...] (*A Estação*, XXIV. Anno N. 24. 31 d dezembro de 1895. p. 159.)

²⁸ [...] Temos a honra de conhecer a joven traductora e a noble família á que pertence; temos também a felicidade de apreciar bem de perto a dedicação e esmero com que cura da educação litteratira e religiosa de seus filhos, o pai da joven Zelia, e respeitando sua vontade, e só por isso, nos limitandos a dar esta noticia sem declararmos o nome da e distincta litteratra e do seu digno pai. [...] (*O Apóstolo*. Anno VII. N. 12. Rio de Janeiro, Domingo, 24 de março de 1872).

família estivessem cientes do fato de que ter o nome de uma pessoa em todos os jornais pode ser interpretado como falta de propriedade. Destaca-se a quantidade de pseudônimos, conforme demonstrado no Apêndice²⁹. Portanto, além das convenções sociais da época, não se deve descartar que, no contexto dos jornais, pseudônimos também possam ter sido utilizados para que as tradutoras pudessem exercer mais de um emprego em veículos diferentes.

6 CONCLUSÃO

Antes de abordarmos nossos principais achados, vale mencionar que este estudo tem uma série de limitações. O primeiro é o tamanho do *corpus*, que resultou das consultas nas bases de dados digitais. Como mencionamos acima, a tecnologia de leitura óptica de caracteres ainda não é a ideal, portanto é altamente provável que haja mais ocorrências das palavras “tradutora/traductora” nas bases de dados. Outra limitação é o grupo de mulheres aqui representado. Este estudo abordou mulheres burguesas brancas no Brasil que receberam a educação tradicional burguesa em línguas estrangeiras e outros “refinamentos”. Deixou de fora as mulheres afro-brasileiras, indígenas e outros grupos marginalizados de mulheres, como imigrantes europeias, africanas e asiáticas, que eram todas muito propensas a ter conhecimento de vários idiomas e também podem ter traduzido de e para outros idiomas. Uma última limitação deste estudo – e da tabela presente no Apêndice – é a prática comum das mulheres esconderem seus nomes verdadeiros sob pseudônimos, iniciais ou talvez até sob nomes masculinos, como se sabe que escritoras do século XIX fizeram.

Independentemente de suas limitações, este estudo fornece evidências otimistas de que, apesar da exclusão da tradução feminina dos Estudos da Tradução, História da Tradução e Historiografia da Tradução, os jornais são fontes inestimáveis que permitem a (re) construção do papel desempenhado pelas tradutoras. A vida e obra de Maria Velluti é um bom exemplo, que selecionamos para guiar nossa análise. Mesmo que o discurso do jornal possa não ser um relato preciso da realidade, ao explorar o *corpus*, fomos capazes de encontrar dados sólidos para apoiar a importância de Velluti para a História da Tradução e, portanto, contribuir para restaurá-la à posição que ela claramente ocupou, como provavelmente a mais famosa tradutora

²⁹ Apêndice disponível em : <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/472/578>.



de seu tempo. Maria Velluti e as dezenas de peças que traduziu merecem um estudo aprofundado e esperamos que este artigo sirva de incentivo para pesquisas futuras.

Sendo os jornais numerosos e onipresentes e, além de ser um gênero que, ao contrário das chamadas fontes históricas duras, reconhecia as mulheres como tradutoras durante ou logo após sua vida³⁰, usar *corpus* linguísticos e histórias baseadas em *corpus* para explorá-los é uma abordagem promissora para futuras investigações. Outra vantagem do software de processamento de linguagem natural é que não há limite para o tamanho do *corpus*, que pode ir de algumas centenas de palavras a muitos milhões delas e, portanto, um *corpus* futuro compilado para investigar a história das tradutoras mulheres poderia incluir não apenas jornais, mas também paratextos de tradução, diários, escritos de viagem, cartas, almanaques etc.

As principais conclusões foram que, ao contrário do imaginário alimentado pelos romances examinados como nosso primeiro objetivo, e muito de acordo com a riqueza de informações encontradas nos jornais da época, as mulheres nas notícias tinham mais agência e eram mais diversificadas do que nos romances. Além disso, o *corpus* de notícias revelou que havia muitas mulheres envolvidas em uma grande variedade de atos de tradução no Brasil no século XIX, e suas traduções eram propositadas e significativas, e se cruzavam não apenas com seu papel doméstico (esposa, mãe), mas também com uma série de outras atividades profissionais (atriz, diretora, educadora, escritora).

Outras descobertas incluem a relação entre mulheres tradutoras ao longo das gerações, como Florinda d'Oliveira Fernandes, que aparece em uma peça com sua filha, anunciando a inauguração de sua escola. Muitas mulheres do século XIX que traduziram também abriram e dirigiram escolas. Isso vale para Nísia Floresta – cuja filha, Lívia, também traduziu. Também há casos europeus de mães que traduziram e cujas filhas ascenderam às letras, como é o caso de Mary Wollstonecraft e Mary Shelley. Esse aspecto geracional de tradução e escrita, e sua conexão com a educação das mulheres, pode ser um tópico interessante para estudos futuros na História das Mulheres Tradutoras. Este trabalho forneceu pelo menos dois nomes para tanto: Nísia Floresta Augusta e Florinda d'Oliveira Fernandes.

Além disso, vamos enfatizar a importância das tradutoras do século XIX, amplamente desconhecidas, cujas obras foram de uma maneira ou de outra lidas pelo público dos jornais,

³⁰ Além do caso de Maria Velluti, há outros. O *Diário de Pernambuco*, no dia 4 de dezembro de 1919, p. 2, publicou quase uma página inteira sobre Nísia Floresta, e *A Estação*, em 31 de dezembro de 1895, XXIV ANO, N 24, p.159, publicou o perfil de Paula Candida (pseudônimo) no suplemento literário, na seção *Mulheres Illustres do Brasil*. Esta última peça faz parte do *corpus* compilado neste estudo.



mas cujos nomes foram ocultados do público, como no artigo *Hygiene Geral* e, até hoje, permanecem desconhecidos. Essa situação também inclui tradutores prolíficos e reconhecidos que usavam pseudônimos, como Paula Cândida e a jovem Zélia.

Por fim, é importante destacar que o século XIX foi farto de mulheres letradas, algumas das quais eram tradutoras por pleno direito, como Maria Velluti, Paula Candida e Florinda Fernandes – a primeira traduziu para o teatro e as outras duas traduziram profissionalmente para jornais no Brasil. Este artigo, portanto, procurou mostrar que há dezenas de perfis³¹ de tradutoras a serem estudados em História e Historiografia da Tradução, e que há espaço para a *mulher* na História e na Historiografia das Mulheres Tradutoras.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. S.; STONE, M. E. (orgs). **Feminae – dicionário contemporâneo**. Lisboa: Condição para cidadania e a igualdade de gênero, 2013.

ALENCAR, J. **Lucíola**. Porto Alegre: L&PM, 2015. ALENCAR, J. **Senhora**. Jaraguá do Sul: Avenida, 2012.

ALENCAR, M. E. S. **Tradutoras brasileiras dos séculos XIX e XX**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: PEGET, 2016.

ANASTÁCIO, V. “Alcipe e o Brasil: notas para uma investigação”. In: FERREIRA, T. M. T. B. C.; SANTOS, G; ALVES, I.; PINTO, M. V.; HUE, S. (orgs). **D. João e o Oitocentismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj, 2011.

ANTHONY, L. Antcon. 3.5.1. Freeware corpus analysis toolkit for concordancing and text analysis. AntLab, 2018. Available at: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

ASSIS, J. M. M. **Obra Completa**. Vol. I (romances). Rio de Janeiro: Aguilar, 1979.

ATKINSON, P., GREGORY, I.N. “Child Welfare in Victorian Newspapers: Corpus-Based Discourse Analysis”, In: *The Journal of Interdisciplinary History*, 2017 48:2, 159-186

BERNARDES, M. T. C. C. **Mulheres de Ontem? – Rio de Janeiro – Século XIX**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

³¹ Além da lista de nomes que consta no apêndice do artigo em inglês [<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/472/578>], que inclui mulheres que nasceram ou passaram a maior parte de sua vida no Brasil, há também mulheres de outros países que estiveram no Brasil por um período de tempo, como Maria Graham e Joana Manso.



California Press, 1984.

CALINA, H. “On the first woman translator of Dante’s ‘The Divine Comedy’ into Romanian”. In: BOLDEA, I. (org.) **The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue. Section: Language and Discourse, 1.** Tîrgu-Mureş: Arhipelag XXI Press, 2013.

CÂNDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil.** São Paulo: Global, 2006.

COSTA, C. De L. & ALVAREZ, S. E. “A circulação das teorias feministas e os desafios da Tradução”. In: **Estudos Feministas**, 21(2):336, Florianópolis: UFSC, maio- agosto/2013

DELISLE, J.; WOORDSWORTH, J. (orgs). **Os tradutores na História.** Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998.

DUARTE, E. A. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, C. L. **Imprensa femina e feminista no Brasil – século XIX – dicionário Ilustrado.** São Paulo: Autêntica, 2017.

ESTEVES, Lenita M. R. “A tradução do romance-folhetim no século XIX brasileiro”. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada. V. 42.** Campinas: UNICAMP, 2003.

FERREIRA, A. C. : “A fonte fecunda” In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (orgs). **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2013.

JULIO, S. S. **Daminana da Cunha: uma índia entre a “sombra da cruz” e os caipós do sertão.** Dissertação de mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História. Niteroi: UFF, 2015.

LUCA, T. R. “História dos, nos e por meio dos periódicos”. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2015.

MATTHEWS, C. H. **Gender, Race and Patriotism in the Works of Nisia Floresta,** Rochester: Tamesis Books, 2012.

McEnery, A.M., Baker, H.S. **Corpus linguistics and 17th-century prostitution: computational linguistics and history** Bloomsbury Academic, 2016. 271 p.

MENDES, A. M. **A escrita de Maria Firmina dos Reis na literatura afrodescendente brasileira: revisitando o cânone.** Lisboa: Chiado, 2016.

METCALF, A. C. **Go-betweens and the colonization of Brazil (1500-1600).** Austin: University of Texas Press, 2008.

MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.



- MONTEIRO, B. F. Tradutora e atriz: Maria Velluti além dos palcos. In: **Caderno de resumos do 8º Colóquio do Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras**. Rio de Janeiro, Real Gabinete Português de Leitura, 2016.
- MUZART, Z. L. (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX vol. II**. Florianópolis/Santa Cruz do Sul: Mulheres/ UNIDESC, 2004.
- MUZART, Z. L. (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX**. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- PALLARES-BURKE, M. L. **Nísia Floresta, O Carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- PAVAN, M. “Fotomontagem e Pintura Prérafaelista”. In: FABRIS, A. (org.) **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1991.
- PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.) **.Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2016.
- PRIORI, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- REIS, C. V. **Traduções indiretas vs. Traduções diretas: o caso de obras russas em português**. Dissertação de Mestrado em Letras. Pós-graduação em Letras. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010.
- RIBEIRO, J. **A carne**. Rio de Janeiro: Escala, s/d.
- SOUTO-MAIOR, V. A. “Josefina Álvarez de Azavedo”. In: MUZART, Z. L. (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX**. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- TELES, M. A. A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- TELLES, N. “Escritoras, escritas, escrituras”. In: PRIORI, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- WYLER, L. Theatre, Translation and Colonization. **Crop**, v.6, Número especial: Emerging Views on Translation History in Brazil. Org. John Milton, p.75-90, São Paulo: FFLCH, 2001.
- YERBRA, V. G. **Traducción: História Y Teoría**. Madrid: Gredos, 1994.

Enviado em: 02/05/2021
Aprovado em: 08/05/2021

