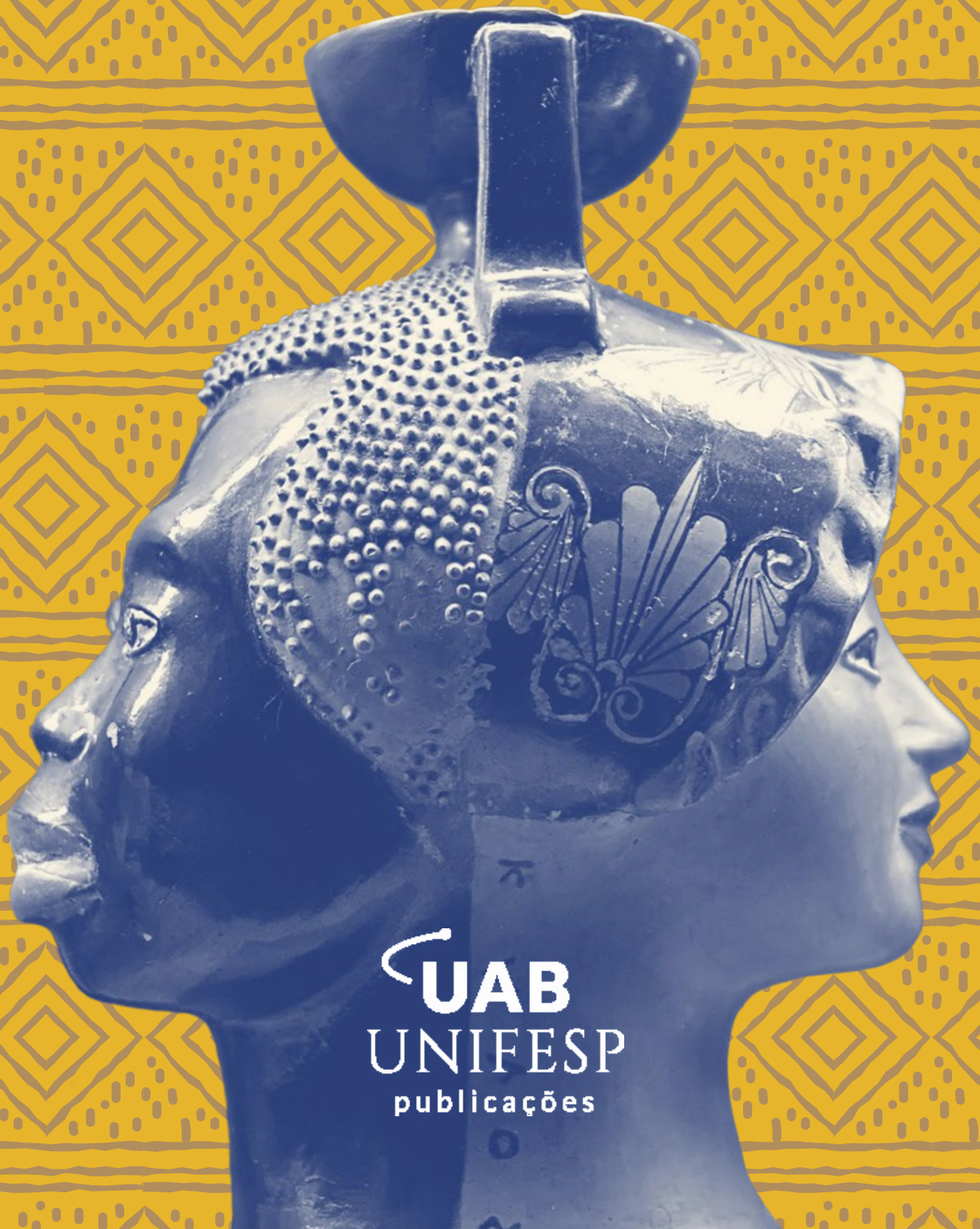
As ÁFRICAS

e suas diásporas

Fabiana Schleumer
Gilberto da Silva Francisco
Valéria Sperduti Lima
Luciano Gamez

Organizadores



UAB
UNIFESP
publicações

UAB
UNIFESP
publicações

As Áfricas e suas diásporas

Fabiana Schleumer
Gilberto da Silva Francisco
Valéria Sperduti Lima
Luciano Gamez

Organizadores

São Paulo
2023

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Mercedes Bustamante
Presidente da CAPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Raiane Patrícia Severino Assumpção
Reitora *Pro Tempore*

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Taiza Stumpp Teixeira
Pró-reitora

Simone Nacaguma
Pró-reitora adjunta

UAB / UNIFESP

Valeria Sperduti Lima
Coordenadora

Luciano Gamez
Coordenador Adjunto

As ÁFRICAS
e suas diásporas

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO AS ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS

Fabiana Schleumer
Coordenadora

Gilberto da Silva Francisco
Coordenador Adjunto

AS ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS

Organizadores do E-Book

Fabiana Schleumer
Gilberto da Silva Francisco
Valéria Sperduti Lima
Luciano Gamez

Autores

Breno de Oliveira Conde
Bruno Uchoa Borgongino
Claudio Rodrigues Alves
Cosme Freire Marins
Émerson Olívio Mendonça
Fabiana Schleumer
Gilberto da Silva Francisco
Joaquim Soares dos Santos Junior
José Maria Almeida Neto
Leandro Aparecido Lopes
Ligia Fonseca Ferreira
Luciano Gamez
Marina Gusmão de Mendonça
Polline Almeida de Oliveira
Rafael Dias de Souza Ferreira
Valéria Sperduti Lima

EQUIPE DE PRODUÇÃO DO E-BOOK

Luciano Gamez
Valéria Sperduti Lima
Coordenadores de Produção

Cícera Aparecida Lima Malheiro
Coordenadora de Materiais Digitais Acessíveis

Ágatha dos Santos Tarrataca
Designer Gráfico/Diagramadora

Rafael Dias de Souza Ferreira
Editor de Texto

Susi Lena Gobbo
Revisora de Texto

Fotografia da capa: Jastrow (wikimedia.org).

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE APOIO AO CURSO

Felipe Vieira Pacheco
José Adriano Silva de Oliveira
Margeci Leal de Freitas Alves
Rafael Dias de Souza Ferreira
Vanessa Itacaramby Pardim
Designers Educacionais

Ágatha dos Santos Tarrataca
Diagramadora/Ilustradora

João Luiz Gaspar
Web Designer

Daniel Lico dos Anjos Afonso
Analista de Desenvolvimento

Daniel Gongora
Laura Videira Pragana
Apoio Técnico Audiovisual

Cícera Aparecida Lima Malheiro
Assessora de Acessibilidade

Siony Silva
Coordenadora de Tutoria

André Santos Luigi
Jonathan Cruz Moreira
Maíra Darido
Samir Mustapha
Vanessa Raquel Lambert de Souza
Equipe de Tutoria

Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Sistema Universidade Aberta do Brasil
Universidade Federal de São Paulo
Universidade Aberta do Brasil - Unifesp

AS ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS

São Paulo
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

As Áfricas e suas diásporas [livro eletrônico] / Fabiana Schleumer, Gilberto da Silva Francisco, Valéria Sperduti Lima, Luciano Gamez (organizadores). -- São Paulo: UAB/Unifesp, 2023.
PDF

ISBN 978-85-62377-46-4
Coletânea de trabalhos realizados no âmbito do curso de especialização EAD "As Áfricas e suas diásporas", uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

1. África – História. 2. África – Civilização. 3. Brasil – Civilização – Influências africanas. 4. África – Cultura e meios de cultura. I. Schleumer, Fabiana. II. Francisco, Gilberto da Silva. III. Lima, Valéria Sperduti. IV. Gamez, Luciano. V. Título.

CDD 960

Elaborado por Creuza Andréa Trindade dos Santos – CRB 2/1352

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Copyright: registro dos direitos autorais.

SUMÁRIO

Apresentação: o curso na UAB Unifesp 9

Valéria Sperduti Lima, Luciano Gamez e Rafael Dias de Souza Ferreira

1. As Áfricas e suas diásporas: o curso de especialização e sua síntese em forma de livro 15

Fabiana Schleumer e Gilberto da Silva Francisco

2. Grécia Antiga e sua territorialidade: conexões, integração em um contexto afroeurasiático 21

Leandro Aparecido Lopes

3. O discurso cristão acerca do negro etíope entre os séculos IV e VII 33

Bruno Uchoa Borgongino

4. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e os sufrágios aos irmãos falecidos (Fortaleza, CE 1840-1873) 45

José Maria Almeida Neto

5. Luiz Gama (1830 – 1882): voz negra na literatura e na política brasileira . 56

Ligia Fonseca Ferreira

6. Impactos da Primeira Guerra Mundial na África e a segunda partilha do continente 77

Marina Gusmão de Mendonça

7. Além das placas de homenagem: aspectos políticos, culturais e patrimoniais em torno das obras do Mestre Jorge e do Museu Histórico e Pedagógico de Araraquara – São Paulo 92

Breno de Oliveira Conde

8. Uma crítica decolonial da obra de Monteiro Lobato e sua abordagem na Educação Básica 104

Cosme Freire Marins

9. A escassez de representações iconográficas da mulher negra na coleção História Sociedade & Cidadania: anos finais do Ensino Fundamental PNLD (2018-2021) 121

Joaquim Soares dos Santos Junior

10. Sincretismo religioso nas Casas de Tambor de Mina e Casas de Nagô: da imposição à tradição 133

Émerson Olívio Mendonça

11. Os reflexos das diásporas africanas na periferia de São Paulo: a força do slam no diálogo com a identidade, representatividade e ancestralidade 145

Claudio Rodrigues Alves

12. Exclusão étnico-digital: um olhar sobre o ensino remoto nas escolas rurais quilombolas do território médio sudoeste da Bahia 157

Polline Almeida de Oliveira

13. Áfricas e suas diásporas: a variedade e complexidade do tema e as possibilidades de um campo de pesquisa 183

Gilberto da Silva Francisco

APRESENTAÇÃO
O curso na UAB Unifesp

Valéria Sperduti Lima
Luciano Gamez
Rafael Dias de Souza Ferreira

A apresentação da Universidade Aberta do Brasil na Unifesp visa colaborar com a compreensão do contexto institucional dos cursos ofertados pela UAB Unifesp e apoiar a leitura contextualizada deste e-book, possibilitando aos leitores o entendimento das estratégias organizacionais adotadas pela UAB Unifesp na viabilização das ações educacionais implementadas durante a oferta do curso “As Áfricas e suas Diásporas”.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada por meio do Decreto nº 5800 de 08 de Junho de 2006, é um sistema integrado por universidades públicas para oferta de cursos de nível superior às camadas da população que têm dificuldade de acesso presencial à formação universitária. Os professores da educação básica têm prioridade de formação, e na sequência, os dirigentes, os gestores e os demais trabalhadores vinculados à educação básica dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Os cursos do Sistema UAB foram criados para “o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Os projetos da UAB são gerenciados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, mas de responsabilidade das universidades proponentes, tendo como locais de apoio à formação os polos de apoio presenciais, que são mantidos majoritariamente pelos governos municipais. Dessa forma, o Sistema UAB fomenta a educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como, o apoio a pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior com o uso de tecnologias digitais. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Ao longo dos seus 15 anos de existência, por meio de editais públicos promovidos pelo Ministério da Educação, e com a adesão de diversas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o Sistema UAB se consolidou como um dos principais programas educacionais destinados à oferta de cursos gratuitos de Graduação e Pós-Graduação, promovidos pelas diversas IPES que compõe esse sistema, em todo o território nacional, em um esquema de parceria com as prefeituras dos Municípios, visto que as demandas de formação são provenientes de necessidades locais, expressas em grande parte pela parceria estabelecida com esses municípios, onde estão localizados os polos da UAB. A presença de polos

> [...] em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (CAPES, 2015).

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e de pós-graduação de forma consorciada.

A Unifesp participa do sistema UAB desde sua criação em 2006, com a oferta de cursos de Especialização Lato Sensu para professores da educação pública, gestores públicos e profissionais da área da saúde. A equipe da UAB Unifesp é multidisciplinar e constituída por profissionais especializados em áreas diferenciadas para a composição das ações de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância. Fazem parte desse conjunto:

- Docentes Coordenadores Gerais do sistema na Unifesp;
- Docentes Coordenadores dos Cursos para a gestão dos cursos;
- Docentes responsáveis pela elaboração e oferta de disciplinas dos cursos;
- Tutores virtuais para o acompanhamento e orientações aos alunos;
- Pessoal técnico-administrativo para funções de secretariado dos cursos;
- Pessoal técnico em informática e webdesign para apoio ao desenvolvimento das plataformas virtuais de ensino e de aprendizagem;
- Designer gráfico para desenvolvimento de linguagens imagéticas;
- Designer educacional para apoiar a coordenação e os professores na potencialização das propostas educacionais em ambiente virtual;

- Equipe audiovisual para desenvolvimento das comunicações audiovisuais dos cursos e disciplinas.

Para facilitar a compreensão sobre como a equipe multidisciplinar da UAB Unifesp se articula para o desenvolvimento das ações educacionais dos cursos, propomos uma estrutura triangular, estando em uma das pontas a coordenação geral da UAB Unifesp, representada pelo coordenador geral, coordenador adjunto e os profissionais que integram a equipe de apoio e produção, como: equipe audiovisual, design educacional, coordenador de tutoria, designer gráfico, técnico-administrativo, técnico de informática e webdesigner. Esses profissionais dão suporte a todos os cursos ofertados pela UAB Unifesp e estão em consonância com a proposta de educação a distância definida pela coordenação geral da UAB Unifesp.

Na outra ponta do triângulo estão os coordenadores e vice-coordenadores dos cursos, os professores de disciplinas e os tutores de cada curso de especialização Lato Sensu ofertados pela UAB Unifesp. Nessa distribuição, cada curso ofertado tem o seu próprio núcleo de profissionais especialistas na temática do curso e a equipe de apoio e produção interage com a coordenação geral da UAB Unifesp, com a coordenação do curso, com os professores e tutores, sempre de maneira integrada.

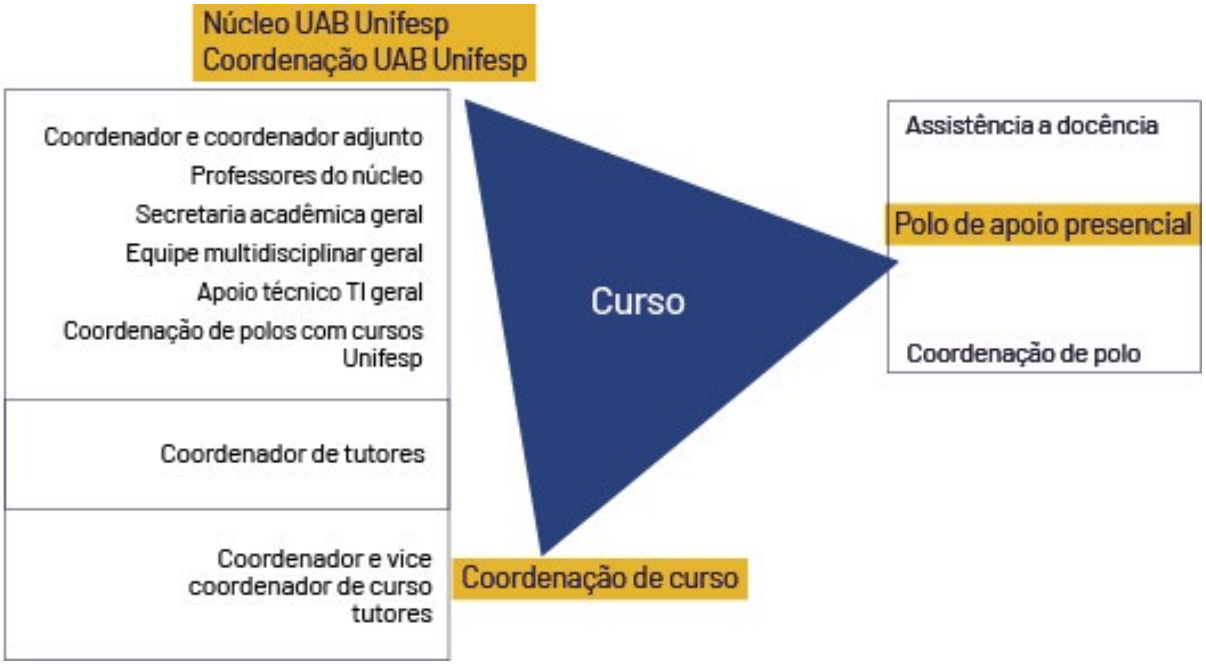
Na terceira ponta do processo educacional encontram-se os polos de apoio presencial do Sistema UAB, localizados em municípios que participam desse sistema. Os polos são mantidos pelos municípios e/ou pelos estados e devem apresentar uma estrutura mínima satisfatória baseada em parâmetros que são definidos pelo MEC e avaliados pela CAPES. O tamanho do polo irá depender do número de discentes que atende e do número de cursos que oferece, para que efetivamente se configure como um espaço acadêmico que possa ser utilizado pelos alunos, com uma estrutura física presencial dispondo de salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de tutoria, sala de coordenadoria. A cada três anos, consultores designados pela CAPES visitam os polos para monitorar suas estruturas, avaliar e auxiliar a sua adequação às normas exigidas pelos parâmetros legais, até que sejam considerados aptos ao funcionamento.

Nos polos, os profissionais que apoiam os cursos e comunicam-se com a UAB Unifesp são o coordenador de polo e o assistente à docência. A inscrição dos alunos no curso acontece de forma integrada aos polos mais próximos à região onde os alunos residem, para que possam utilizá-los durante a realização das atividades do curso e contar com o acompanhamento da equipe local, sobretudo nos momentos

em que realizam avaliações de aprendizagem presenciais. Os polos podem ser considerados, neste formato proposto pelo sistema UAB, como uma extensão da universidade, fazendo com que ela chegue a espaços antes desprovidos ou deficitários de educação superior.

No gráfico 1 apresentamos essa estrutura educacional da UAB Unifesp.

Gráfico 1 - Estrutura Educacional UAB-Unifesp



Fonte: do autor.

O Curso de Especialização Lato Sensu “As Áfricas e suas Diásporas” foi ofertado nos seguintes polos UAB/CAPES, com a distribuição de 36 cursistas por polo:

- Apiaí-SP Centro
- Igarapava-SP Vila Gomes
- São Paulo-SP Boa Esperança (CEU São Mateus)
- São Paulo-SP Jardim Modelo (CEU Capão Redondo)
- São Paulo-SP Vila Nova Cachoeirinha (EMEF Gilberto Dupas)

Concluímos as reflexões apresentadas até aqui neste capítulo introdutório, citando Ferreira e Gamez (2017) ao argumentarem que “o Sistema UAB se configura, portanto, como uma organização de alta complexidade, estruturada em rede, que envolve, para o seu funcionamento, a articulação de diversas instituições e níveis governamentais, decorrendo disso inúmeros desafios que têm de serem

enfrentados para o seu permanente aprimoramento.”. Para os autores, “é inegável que o setor público representa um papel significativo para o avanço da Educação a Distância no Brasil e reconhece-se a grande importância da Universidade Aberta do Brasil para a formação superior dos brasileiros, sobretudo aqueles com menores condições de acesso à educação superior pública e gratuita”. Porém, eles reforçam, “devido a essa enorme contribuição que o Sistema UAB pode proporcionar, há que receber maior apoio do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação”.

A crescente participação da EaD no cenário educacional deve vir acompanhada de uma melhor garantia de sua qualidade. Para isso, vários aspectos de sua implementação, tanto no âmbito pedagógico como no de gestão, têm de ser melhor abordados e debatidos, principalmente em se tratando do Sistema UAB que é um sistema de grande impacto na educação superior brasileira. Apesar de ser objeto de crítica, reconhecemos seu importante papel social no acesso ao ensino superior brasileiro. (FERREIRA & GAMEZ, 2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5800 de junho de 2006**, Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Consultado em: 14 Abr. 2022.

_____. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab. Acesso em: 06 Abr. 2022.

FERREIRA, Rafael Dias de Souza; GAMEZ, Luciano. **O papel da Universidade Aberta do Brasil no cumprimento das metas do PNE 2014-2024**: potencialidades e fragilidades. Bento Gonçalves, Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_349.pdf. Acesso em 18 Jan 2022.

1 As Áfricas e suas diásporas: o curso de especialização e sua síntese em forma de livro

Fabiana Schleumer[1]
Gilberto da Silva Francisco[2]

O curso de especialização “As Áfricas e suas diásporas”, na modalidade à distância, foi organizado em disciplinas para apresentação de temas relevantes na área dos Estudos Africanos, como a organização das sociedades africanas no período anterior e posterior ao tráfico transatlântico, as características do colonialismo bem como os processos de independência no continente africano. No contexto da diáspora africana, tratou das múltiplas formas de resistência negra, através das artes, da literatura e da história.

Seus objetivos gerais eram levar os cursistas a estudar a história do continente africano em diferentes períodos – da Antiguidade à Contemporaneidade; capacitá-los a observar a matriz africana na constituição da sociedade brasileira; e fornecer base para professores da rede de ensino público e particular a discutirem os aspectos da África e da afrodescendência em nossa sociedade.

Já seus objetivos específicos eram, após o final do curso, que os cursistas fossem capazes de: compreender a especificidade da cultura africana em África; identificar a matriz africana como constituinte da identidade e da sociedade brasileira em situações específicas e diversificadas; compreender as relações entre Brasil e África a partir do conceito de mundo atlântico; desenvolver práticas pedagógicas e/ou sociais, contribuindo assim para o combate ao preconceito e à discriminação racial; além de oferecer instrumentos para que os cursistas atuem como multiplicadores dos conteúdos apresentados ao longo do curso nas redes públicas e particulares de ensino.

---

1 Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo; Coordenadora do curso “As Áfricas e suas diásporas”.

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo; Vice-coordenador do curso “As Áfricas e suas diásporas”.

A promulgação da lei 10.639/2003, reforçada pela lei 11.645/11, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, impactou profundamente as instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Desde então, pesquisadores do país inteiro vêm buscando superar o lamentável distanciamento brasileiro em relação aos estudos africanos desenvolvidos em vários centros estrangeiros a partir dos anos de 1960.

Vale dizer que os esforços têm sido bem sucedidos, embora saibamos que muito ainda tem a ser feito. Dessa forma, tal empreitada resultou na criação de diversos programas de Pós-Graduação em todo território nacional que, por sua vez, têm feito emergir no cenário nacional e internacional pesquisas que vêm se destacando não apenas pelo volume, mas também pela relevância acadêmica. No momento, já é possível falar de uma contribuição brasileira aos estudos africanos que se particulariza, entre outros aspectos, pelo tratamento das fontes e influência de temáticas e abordagens caras à historiografia brasileira.

No cenário descrito, o curso "As Áfricas e suas diásporas" propôs-se a ser uma contribuição à perspectiva de entendimento e resgate da história da África e de sua influência no mundo atlântico, reunindo professores pertencentes a campos distintos do conhecimento (História, Antropologia, Arqueologia e Letras) cujo objetivo principal é contribuir para formação de professores da rede pública e particular apresentando conteúdos e debates críticos sobre o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira no ambiente escolar a partir de uma perspectiva original.

Esse curso teve por singularidade a percepção do continente africano e suas relações com o mundo greco-romano, além disso, as diásporas africanas são aqui percebidas para além das relações Brasil-África, abarcando as experiências diaspóricas em Cuba, Haiti e demais espaços da Afro-América. Todas essas questões são permeadas por leituras interdisciplinares que permitem o diálogo entre História, Antropologia, Arqueologia, Literatura e Arte.

O curso "As Áfricas e suas diásporas", oferecido no quadro de parcerias entre Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), foi caracterizado integralmente por atividades EAD, e teve público alvo prioritário, os professores da rede pública e particular de ensino básico. A seleção dos cursistas foi feita mediante entrevista e análise de carta que pleiteava inscrição no curso, para compor um grupo de 180 cursistas, distribuídos em 30 polos de ativi-

dades específicos no estado de São Paulo, contabilizando uma carga horária de 540 horas, entre 30 de novembro de 2020 até 13 de abril de 2022.

Representando as atividades desenvolvidas no curso, os capítulos presentes neste livro foram reunidos a partir de contribuições variadas de alguns trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos alunos que foram selecionados visando cobrir certa variedade temática e de abordagem; e também contribuições de alguns professores responsáveis por disciplinas apresentadas ao longo do curso, bem como de palestrantes. O objetivo, assim, é apresentar debates representativos da proposta do curso, considerando a variedade temática e dos agentes que participaram desse projeto.

No que se refere à África pré-moderna, há dois capítulos que discutem questões de inserção crítica do continente africano nos períodos caracterizados como Antiguidade e Medievo. São eles *Grécia Antiga e sua territorialidade: conexões e integração em um contexto afroeurasiático*, produzido pelo cursista Leandro Aparecido Lopes; e *O discurso cristão acerca do negro etíope entre os séculos IV e VII*, pelo professor da UFPE Bruno Uchoa Borgongino. Esses estudos indicam desde problemas de territorialidade e de identidade situados na interface entre a História Antiga e Medieval.

Logo depois, dois capítulos apresentam debates sobre negritude associados à religiosidade, política e cultura no Brasil no século XIX. Trata-se do texto *A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos e os sufrágios aos irmãos falecidos (Fortaleza, CE 1840 -1873)*, do cursista José Maria Almeida Neto; e *Luiz Gama (1830 – 1882) : voz negra na literatura e na política brasileira*, baseado na disciplina apresentada no curso pela professora Lígia Fonseca Ferreira da Unifesp. Tais debates introduziram neste livro questões sobre negritude, raça e racismo no processo histórico que formou a população brasileira desde o século XIX.

O sexto capítulo, uma espécie de fiel da balança, coloca-nos diante de um debate específico sobre o continente africano em época contemporânea explorando uma associação entre territorialidade e política no continente africano: *Impactos da Primeira Guerra Mundial na África e a segunda partilha do continente*, produzido pela professora Marina Gusmão de Mendonça da Unifesp, que também foi responsável por uma disciplina apresentada ao longo do curso.

Esse primeiro conjunto descrito, bastante variado na sua composição temporal e temática, reflete uma parte menos expressiva quantitativamente dos temas

tratados nos TCCs pelos cursistas. Mas, revelam, na sua presença concentrada em seis capítulos, o grande potencial dos Estudos Africanos no Brasil e, nesse sentido, a importância de terem sido presentes no currículo do curso. Já a segunda parte dos capítulos, composta por outros seis capítulos, apresenta os temas mais presentes nas reflexões nos TCCS prioritariamente ligados a questões sobre o ou situadas no século XX.

Alguns problemas muito recentes que revelam práticas tradicionais entre racismo e patrimônio são discutidos pela contribuição *Além das placas de homenagem: aspectos políticos, culturais e patrimoniais em torno das obras do Mestre Jorge e do Museu Histórico e pedagógico de Araraquara- São Paulo*, do cursista Breno de Oliveira Conde. Outra reflexão sobre o que poderíamos chamar de "patrimônio literário brasileiro" é desenvolvida no capítulo *Uma crítica decolonial da obra de Monteiro Lobato e sua abordagem na Educação Básica*, do cursista Cosme Freire Marins, que articula questões sobre literatura, racismo e ensino. E, ainda no campo do ensino, mas, desta vez, discutido-o a partir da questão da representatividade na interseção entre raça e gênero, observamos o capítulo *A escassez de representações iconográficas da mulher negra na coleção História Sociedade & Cidadania: Anos finais do Ensino Fundamental PNLD (2018-2021)*, do cursista Joaquim Soares dos Santos Júnior.

Por fim, três capítulos produzidos por cursistas discutem questões sobre ancestralidade diante de novos desafios: o primeiro é *Sincretismo religioso nas Casas de Tambor de Mina e Casas de Nagô: da imposição à tradição*, de Emerson Olívio Mendonça, que apresenta a retomada da tradição ligada a problemas da religiosidade afrobrasileira; o segundo, *Os reflexos das diásporas africanas na periferia de São Paulo: a força do Slam no diálogo com a identidade, representatividade e ancestralidade*, de Claudio Rodrigues Alves, que trata das estratégias de articulação cultural a partir de referenciais periféricos urbanos; e, o terceiro, *Exclusão étnico-digital: um olhar sobre o ensino remoto nas escolas rurais quilombolas do território médio sudoeste da Bahia*, de Polline Almeida de Oliveira, que problematiza o tema do ensino diante de questões como tradição e tecnologia.

Depois deles, um capítulo que sintetiza a proposta do curso e das contribuições variadas apresentadas neste livro, pode ser encontrado no capítulo Áfricas e suas diásporas: a variedade e complexidade do tema e as possibilidades de um campo de pesquisa, do professor Gilberto da Silva Francisco (Unifesp).

Por fim, agradecemos à equipe que nos auxiliou no desenvolvimento do curso “As Áfricas e suas diásporas”, e também na produção desta publicação: a equipe multidisciplinar de apoio ao curso – os designers educacionais (Felipe Vieira Pacheco, José Adriano Silva de Oliveira, Margeci Leal de Freitas Alves, Rafael Dias de Souza Ferreira e Vanessa Itacaramby Pardim); a responsável pela diagramação/ilustração dos materiais do curso (Ágatha dos Santos Tarrataca); o web designer (João Luiz Gaspar); o analista de desenvolvimento (Daniel Lico dos Anjos Afonso); o pessoal do apoio técnico audiovisual (Daniel Gongora e Laura Videira Pragana); e a assessora de acessibilidade (Cícera Aparecida Lima Malheiro) – e a equipe de produção deste livro - os coordenadores de produção (Luciano Gamez e Valéria Sperduti Lima); a coordenadora de materiais digitais acessíveis (Cícera Aparecida Lima Malheiro); a designer gráfico/diagramadora (Ágatha dos Santos Tarrataca); o editor de texto (Rafael Dias de Souza Ferreira) e a revisora de texto (Susi Lena Gobbo).

Desejamos uma excelente leitura.

2 Grécia Antiga e sua territorialidade: conexões, integração em um contexto afroeurasiático

Leandro Aparecido Lopes

Introdução

Compreender a conectividade mediterrânea na Antiguidade tem se tornado essencial na Contemporaneidade. Os conflitos que assolam a África, o Oriente Médio e em menor medida a Ásia, têm provocado ondas migratórias dessas regiões para Europa. Dessa forma, existe um crescente interesse em compreender as raízes das interconexões dos povos da antiguidade no Mediterrâneo, em especial, com a formação do Ocidente .

Hoje, com o crescente movimento de refugiados oriundos de países da África, Ásia e, principalmente, do Oriente Médio, pensar a conectividade mediterrânea na Antiguidade, instiga e provoca interesse em compreender a relação neste contexto afro-eurasiático e sua influência no mundo europeu atual.

Durão (2017, p. 29) salienta que a "História Antiga carrega o peso de traduzir e explicar a nossa identidade, desenvolvendo uma série de reflexões ainda muito atuais na nossa sociedade". E, como a Grécia é apresentada como um ideal de civilização[3] por meio da sua "civilização" e organização política, é preciso repensar e revisitar o passado buscando as interconexões com o presente.

Desde o século XIX, o imperialismo buscou afirmação identitária e reconhecimento para criar um elemento de unificação para as cidades gregas. Em muito, isso se deve ao fato de que:

> (...) durante o processo de colonização cultural e dominação econômica, a Europa propagou suas crenças e ideologias pelo mundo, e, ainda hoje, com os conhecimentos paleontológicos, arqueológicos, linguísticos, históricos e biológicos produzidos pela

3 O conceito de civilização é ambíguo. Guarinello (2003, p. 56) afirma que o termo "serviu aos propósitos de legitimar a hegemonia mundial europeia no século XIX e em grande parte do XX não é um conceito muito científico". Às vezes, é empregado como sinônimo de cultura em geral; às vezes, refere-se apenas a uma parte da produção cultural de uma sociedade; outras, é usado para diferenciar povos "primitivos" daqueles 'desenvolvidos'".

> ciência, essas crenças, renascem das cinzas da história e persistem em partes significativas da história da humanidade (FORDE, 2018, p. 167).

Como Braudel afirma em suas memórias sobre o Mediterrâneo, existiu um fluxo de mão dupla que permitiu receber quanto enviar presentes, sendo calamidades ou benefícios (BRAUDEL, 2001, p. 16). O Mediterrâneo é uma realidade histórica com diversos contrastes. Braudel ainda aborda sobre as redes comerciais que conectavam os povos em torno do Mediterrâneo, com um processo de contatos entre diversas culturas.

Compreender a integração entre África, Europa e Ásia é romper com a ideia de colonização para a formação da Grécia. Como afirma Virgolino (2018, p. 48) "Malkin e muitos arqueólogos criticam o termo colonização por vê-lo como algo anacrônico, associado ao imperialismo europeu sobre a África e a Ásia. R. Osborne também o rejeita por ver nele um significado ligado à ação estatal".

Durão (2017, p. 31) ao analisar o conceito de afrocentrismo[4], aponta que este "é fruto de uma vontade de demonstrar as raízes africanas em grande parte dos ramos do conhecimento histórico, filosófico e em amplos espaços do saber". Desta forma, revisitar o passado e compreender as conexões e interconexões entre a Europa, Ásia e África, compreendendo os elementos que contribuíram para a formação do Mediterrâneo.

O desenvolvimento do capítulo discute, em 3 tópicos, conceitos de forma a atender o objetivo do texto. Para alcançar esse objetivo, a primeira seção revisita a discussão teórica sobre o conceito de território e as suas relações de poder social. A segunda seção discorre sobre o mundo grego como uma experiência afroeurasiática, apresentando conexões e integração no mundo grego entre Eurásia e África; ou seja, um contexto mediterrânico. A terceira seção analisa alguns elementos selecionados sobre a contribuição africana para o desenvolvimento de aspectos da cultura grega.

---

4 Durão (2017, p. 32) aponta que em uma perspectiva crítica, o afrocentrismo deve ser compreendido, problematizado e visto dentro de um contexto de dominação inserida nos campos de produção do saber ou da luta política em resposta a ela. O ponto relevante do pensamento afrocêntrico é justamente essa busca da afirmação da identidade africana e dos povos africanos no contexto da diáspora, contudo, o orgulho do negro era compreender a História Africana, as suas origens e a cultura sobre o continente para além dos estereótipos, na maioria das vezes, negativos, referentes aos territórios colonizados.

Compreendendo o conceito de território

O território enquanto conceito é resgatado a partir dos anos de 1980 com uma ideia de não ser apenas um recorte do espaço, mas uma criação a partir dele. O espaço é transformado historicamente pelas sociedades dentro de uma perspectiva de tempo-espaço, sendo delimitado pelas relações de poder (SANTOS, 1998).

Para Raffestin (1993, p. 143-144), "é essencial compreender que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço".

Dessa forma, o espaço precede o território e é preciso compreender os conceitos e o papel dos atores, é preciso compreender as relações de poder, as organizações sociais, e elementos que possibilitem definir determinado território.

O território enquanto construção social, têm as suas relações de poder nas redes de circulação e comunicação e na construção de representações simbólicas em uma hierarquização do sistema territorial. A construção coletiva de múltiplas territorialidades é resultado das relações de um sistema tridimensional: sociedade--espaço-tempo. Saquet (2009) afirma que o espaço não é apenas o substrato, mas que não existe território sem antes existir uma trama de relações sociais, sendo este processo a territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

O território é um espaço que pode ser definido e marcado pelas relações de poder em uma multiterritorialidade (HAESBAERT, 2007). A experiência de múltiplas territorialidades promove diversas dimensões: tecnológica-informacional, espaço--tempo e a dimensão cultural-simbólica. A multiplicidade ocorre em movimento. Dentre as perspectivas da abordagem do território encontramos: materialismo histórico e dialético (forças produtivas), dimensão geopolítica, dinâmicas política e cultural, simbólico-identitária e sustentabilidade (SAQUET, 2009; HAESBAERT, 2007); LEFEBVRE, 2006).

A relação do espaço-tempo está imbricada nos processos históricos, onde o espaço está no tempo e o tempo está no espaço e os processos históricos coexistem através das relações sociais. O território, surgido das relações espaço-temporais, é um produto social constituído histórica, econômica, política e culturalmente. Estas questões teóricas e metodológicas, a partir da década de 1960, renovam a Geografia Crítica, analisam o ser humano como aquele que age sobre o espaço de forma social.

Na dualidade espaço-tempo, é possível encontrar subsídios teóricos metodológicos para estudos territoriais, centrados na articulação dos conceitos de tempo e território compreendendo as dimensões sociais e naturais da constituição do território. Em um processo múltiplo e híbrido, com dimensões sociais e naturais, existem diversas dicotomias em que atuam os atores sociais dentro da sociedade. Para Haesbaert (2007, p.21), "é fácil perceber que não se trata de espaço num sentido genérico e abstrato, muito menos de um espaço natural-concreto. Trata-se, isto sim, de um espaço-processo, um espaço socialmente construído".

O caráter dinâmico do território promove o movimento entre ideia-matéria, na formação do território e da paisagem como materialidades. A transformação provocada pelo movimento ocorre entre a concepção territorial, em uma abordagem múltipla, considerando as dimensões sociais e naturais, em um devir, movimento do ser e do vir a ser, e os recursos naturais da natureza-superfície.

O território contém um "papel ativo" com intervenções nos processos, realizando leituras sobre as dinâmicas sociais e econômicas. As interações e os poderes dos atores e suas capacidades e iniciativas, a tensão das territorializações, promove movimentos dos fatores de produção e a "tensão entre mobilidades e territorializações" (REIS, 2005, p. 59). Para Reis (2005), o território pode ser entendido em três dimensões: proximidade, densidade e polimorfismo estrutural, sendo o território onde ocorrem as relações de poder.

O caráter interdisciplinar nas abordagens e interpretações do conceito de território, articulações-interações no processo de dinâmicas territoriais. Os territórios e atores, revolução de conceitos ligados à crítica marxista da economia política e sociedade capitalista, onde o território é como mediador das relações sociais de produção. Dentro das perspectivas da abordagem do território há elementos variados tais como o materialismo histórico e dialético (forças produtivas), dimensão geopolítica, dinâmicas política e cultural, simbólico-identitária e sustentabilidade.

Raffestin (2003) discute quatro níveis do território: a) território do cotidiano onde é exercido as ações do cotidiano, da tensão e distensão; b) das trocas que são as articulações entre o regional, nacional e o internacional em um movimento de descontinuidades temporal, espacial e mesmo linguística; c) de referência que é uma dialética entre o material e o imaterial, lugar da memória, do imaginário individual e coletivo e, d) território sagrado que é o lugar da atuação religiosa, política, sendo campos de força e poder e suas relações de controle.

Na apropriação do território, existem múltiplos arranjos sociais dentro das características econômicas, políticas e culturais, nas diversas relações e grupos sociais, gerando as diversas desigualdades, diferenças e identidades devido a mercantilização e da globalização excludente.

Mundo grego europeu?

Nesta seção, discutiremos o desenvolvimento de aspectos do mundo grego e como a experiência das conexões afro-eurasiáticas foram fundamentais, por exemplo, observando o comércio do Mar Mediterrâneo e o contato dos gregos com povos que caracterizamos atualmente como europeus, africanos e asiáticos desenvolvendo as trocas culturais e sua síntese.

A formação dos primeiros Estados na Mesopotâmia e no Egito estabelece algumas características para que o mundo antigo se configurasse. Nesse aspecto, a Grécia Antiga se estabelece com interconexões para com o mundo Mediterrâneo.

O primeiro milênio antes de Cristo, assiste a formação de três sistemas mundo no contexto afro-eurasiático. Esses sistemas, segundo Morales e Silva (2020), podem ser:

- ocidental: engloba o Mediterrâneo e o Oriente Próximo (incluindo o Egito);
- indiano: que inclui o vale do Ganges, e
- oriental: que inclui o vale do Yangtsé.

Para Beaujard (2010), este sistema triplo foi consequência da reestruturação pós colapso da Idade do Bronze na passagem para a Idade do Ferro. Segundo Morales e Gebara da Silva, ao analisar Beaujard, afirmam que:

> (...)procura integrar fatores de diferentes ordens (internos e externos, ambientais e sociais, culturais e econômicos), assim como enfatizar a importância das periferias (sejam elas as comunidades nômades das estepes ou as aldeias europeias), respondendo às críticas à ênfase exagerada nos centros, típica das primeiras formulações da teoria (MORALES & SILVA, 2020, p. 136).

A história grega é uma confluência por meio da convergência de tendências que estão sendo analisadas na historiografia. Novos paradigmas dialogam com a caracterização do território que se constitui na Península Balcânica, ilhas do Egeu e porções da Ásia e do Norte da África. O campo da História Antiga que consolidava a Grécia como centro do mundo antigo.

Rossi *et al.* (2018, p. 77) afirmam que os gregos ao desenvolverem suas práticas religiosas sem livros sagrados, diferente de outros povos como os egípcios e os babilônicos, "puderam, dessa forma, fazer uma seleção crítica dos elementos culturais de seus antigos vizinhos e de seus invasores".

Para Gallo, a origem da Filosofia na Grécia em formação, pode ser em três referências. A primeira que a Grécia antiga formulou uma cultura pluralista, contudo interna, que envolvia os povos jônios, os eólios e os dórios. A segunda é que foram estimulados a pensar por si mesmos, criando de forma isolada os conceitos de República, Democracia e poder descentralizado. Gallo justifica que esse fato ocorreu devido à falta de liberdade existente em regiões como o Oriente (China, Pérsia), Norte da África (Egito), que não gozavam de liberdade para o pensar. Como no caso do Egito Antigo, que somente os sacerdotes e alguns poucos tinham autorização para a produção de saberes. A terceira era que os gregos gostavam de discutir.

Para demonstrar a dívida do legado grego para com a África, Ondó (2006, p. 90), afirma que:

> En otro contexto, encontramos otra vez al hombre griego em perfecta armonía con el negro africano. El que tenga el propósito firme de buscar las causas primeras de la filosofía griega, debe profundizar el estudio de este modelo de convivencia que existió entre el negro africano y el hombre griego, debe profundizar su estudio en este puente de comunicación que se estableció entre Grecia y Egipto, residencia habitual del negro africano durante miles de años[5].

Assim o Egito, africano, manteve uma forte comunicação com a Grécia, promovendo durante anos, ser uma das fontes das investigações científicas e filosóficas.

Pensar na formação da Grécia, em sua cultura e filosofia, é preciso considerar que não existiu um isolamento. São conexões que permitiram intercâmbios. Quando analisa a conexão de produtos, interconexões, conexões em uma globalização do Mediterrâneo, é possível perceber que a Grécia não estava isolada. Alexandria era Grécia e estava conectada com o mundo grego e africano. Segundo Zayed e Devisse (2010, p. 180) "os produtos dos ateliês de Alexandria fossem em certa medida semelhantes aos da Grécia e mostrassem influência de modas alheias à África".

Existem múltiplas conexões para com a Grécia. A relação entre as sociedades do mar Mediterrâneo se mostra de múltiplas formas. Como é perceptível,

---

5 Em outro contexto, encontramos novamente o homem grego em perfeita harmonia com o negro africano. Quem tem o firme propósito de buscar as causas primeiras da filosofia grega deve aprofundar o estudo desse modelo de convivência que existia entre o negro africano e o grego, deve aprofundar seu estudo nesta ponte de comunicação que se estabeleceu entre Grécia e Egito, residência habitual do negro africano durante milhares de anos.

> (...) a ideia de helenidade, de reconhecer-se grego vem de enfrentamentos múltiplos: entre os próprios helenos como pertencentes a diferentes etnias, com costumes semelhantes e alguma variação linguística; como pessoas comerciando e travando contatos com povos do/no Oriente e Ocidente, assentando-se no Egito e sendo vistos como diferentes (vide a fundação de Naucratis e o estabelecimento do Hellenion) e, por fim, como grupos que se reuniram e formaram unidades político-religiosas singulares e distintas entre si, sejam elas póleis ou ethne. As tensões entre identidades locais e outras mais amplas foram características da experiência de ser grego na Antiguidade (VIRGOLINO, 2018, p. 60).

Para Virgolino (2018), a cultura grega expandiu ao longo da costa mediterrânica que banha Europa, Ásia e África, desta forma, desenvolveu e se materializou em sentimentos de identidade e tradições compartilhadas.

O mundo grego afroeurasiático e a integração com o continente africano

A identidade grega estava integrada com a África. A historiografia tem proposto revisões de forma a corrigir erros, pois, muitos pesquisadores se esforçam em "fazer engenhosas acrobacias para 'purificar' a Grécia clássica de todas as 'contaminações' africanas e asiáticas" (SHOHAT, 2004, p. 28 In FORDE, 2018, p. 171).

O milagre grego surge como um discurso que procura estabelecer a supremacia da civilização grega e sua genialidade, sem considerar os elementos alienígenas . Forde (2018, p. 166) afirma que "o mito do milagre grego é uma tentativa de romper epistemologicamente com os conhecimentos africanos, babilônios e outros, motivados, ainda hoje, pelo eurocentrismo científico e pelo branqueamento da ciência".

A integração da África ao Mediterrâneo foi importante. A participação do Egito, em especial, pois:

> Os africanos do antigo Egito deixaram um importante legado científico e cultural à era moderna e boa parte de tais conhecimentos foram transmitidos pelo mundo greco-romano ao mundo árabe e espalhados na civilização ocidental. (FORDE, 2018, p. 168).

Assim, as interconexões entre o mundo grego e o africano eram muito fortes. O legado grego é uma síntese afroeurasiática. A arquitetura e engenharia egípcia foram modelos para a Grécia. A cidade de Alexandria foi, segundo Forde (2018), uma das mais destacadas no mundo helênico. Assim é preciso romper com as distorções existentes sobre as ideias pré-estabelecidas sobre a participação da África no legado ocidental.

Contudo, para Dantas (2018, p. 92) seria:

> (...)arbitrária a proclamação de uma ideia de milagre seja grego ou egípcio como se a filosofia tivesse esse surgimento espontâneo em um determinado povo, fato que transpareceria uma "simplificação indemonstrada" (MONTOYA, 2010, p. 83), quando o que há de demonstrável é que a filosofia egípcia começa em torno do ano 3000 antes da era comum (A.E.C) mas com a origem fora desse território mais precisamente na Etiópia.

A afirmação de Dantas (2008), não possui comprovações, sendo uma teoria dentre as diversas que contrastam para com a ideia de que Filosofia é um "milagre grego". Durão (2017, p. 31) sinaliza que "o Afrocentrismo para a filosofia não foi a negação do pensamento ocidental europeu, mas uma maneira de reposicionar outras formas de saber mais ajustadas às diversidades geoculturais dos povos".

Dessa forma, é possível afirmar que, no mundo Mediterrâneo, as interconexões entre as culturas, operavam em trocas não apenas materiais, mas, comunicações e experiências.

Quando se analisa a arquitetura e sua conexão com a Grécia, é muito provável a contribuição egípcia entre outras. Até na atualidade, elementos arquitetônicos de origem egípcia, tais como colunatas. Mas não sem terem influenciado as populações mediterrâneas, em especial, a grega e a romana.

Para El-Nadoury e Vercoutter (2010), o comércio no mundo mediterrânico também contribuiu para que elementos da cultura egípcia fossem distribuídos a outras regiões. Assim, "contatos econômicos e políticos entre o Egito e o mundo mediterrânico oriental, no período histórico, resultaram na disseminação de objetos da civilização faraônica por regiões como a Anatólia e o mundo egeu pré-helênico" (EL-NADOURY E VERCOUTTER, 2010, p. 158).

Como Mokhtar (2010, p. 858) irá concluir que:

> (...)embora o Egito estivesse aberto às correntes culturais vindas sobretudo do Oriente, este volume mostra que, em grande medida, a civilização repousa em bases africanas; mostra igualmente que o Egito, que é uma parte da África, foi outrora o principal centro da civilização universal, de onde se irradiaram a ciência, a arte e a literatura, influenciando principalmente a Grécia. Nos domínios da matemática (geometria, aritmética, etc.), da astronomia e da medição do tempo (calendários, etc.), da medicina, da arquitetura, da música e da literatura (narrativa, lírica, dramática, etc.), a Grécia recebeu, desenvolveu e transmitiu ao Ocidente boa parte da herança egípcia – do Egito faraônico e ptolomaico. Por intermédio da Grécia, a civilização do antigo Egito entrou em contato não apenas com a Europa, mas também com a África do Norte e mesmo com o subcontinente indiano.

Dessa forma, a territorialidade do Mediterrâneo e o contato entre as populações que ali se encontravam no contexto afroeurasiático, possibilitaram que a Grécia Antiga aproveitasse e estabelecesse conexões e a integração de elementos sociais, econômicos, políticos, culturais e mesmo identitários de outros povo, inclusive daqueles do Egito.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho não foi encerrar essas reflexões, mas possibilitar uma releitura sobre a territorialidade do Mar Mediterrâneo e como a África, Ásia e Europa estão conectados e dialogaram no passado. Com o crescimento dos olhares sobre a História Antiga, promovendo uma busca pela compreensão do passado com os olhos do presente, revisitar a Grécia Antiga e a sua integração em um contexto afroeurasiático permite apontar novas releituras e debates.

O capítulo, inicialmente propôs uma discussão teórica sobre o conceito de território, como este impacta os indivíduos e organiza um emaranhado de relações de poder. Em seguida, observou-se a formação da Grécia para que, na terceira parte, fosse analisado os impactos do contato entre a Grécia e o Egito Antigo, ou seja, a territorialidade grega integrando porções da África

O capítulo selecionou alguns elementos para que fossem explorados nas conexões, devido a limitação. É possível explorar novos questionamentos de como os elementos africanos, asiáticos e europeus, como convergiram e permaneceram. Como a territorialidade do Mar Mediterrâneo, com suas disputas em um ponto de convergência entre diversas identidades e permite configurar o mundo contemporâneo. São algumas questões que poderão ser desenvolvidas no futuro.

REFERÊNCIAS

BENKO, Georges. **Organização Econômica do Território:** Algumas reflexões sobre a evolução no século XX. In: SANTOS, Mílton; SOUZA, M. Adélia A. de e SILVEIRA, M. Laura (Orgs): Território, globalização e fragmentação. São Paulo, Hucitec, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Memory and the Mediterranean.** Nova Iorque: Alfred A. Knopf, 2001.

CATAIA, Marco A. Território político: fundamento e fundação do estado. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 23 (1): 115-125, abr. 2011.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia desde África**: perspectivas descoloniais. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Filosofia: Curitiba, 2018.

DURÃO, Gustavo de Andrade. **Antiguidade, afrocentrismo e crítica: invenção e mito na História Antiga**. Faces da História, v. 4, n. 2, p. 28-41, 2017.

EL-NADOURY, Rashid. VERCOUTTER, J. **O legado do Egito faraônico**. In: MOKHTAR, G. (coord.). História Geral da África: a África antiga. São Paulo: Ática/Unesco, 2010. v. 2.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **África e conhecimento 'africano' na história da ciência ocidental:** uma leitura descolonial. In: SGARBI, Antonio Donizetti; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; LEITE, Sidnei Quezada Meireles; SAD, Lígia Arantes. (Org.). HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA: apontamentos para auxiliar na contextualização de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. 1ªed.Vitória - ES: Edifes, 2018, v. 02.

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. 1º ed. São Paulo: Scipione, 2013.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Uma Morfologia da História**: As Formas da História Antiga. Politeia - História e Sociedade, [S. l.], v. 3, n. 1, 2010.

HAESBAERT, Rogerio. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogerio. **Território e Multiterritorialidade: um debate**. GEOgraphia, v.9, n.17, 2007.

LEFEBVRE, H. **A Produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La Production de l'espace. 4ª ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev. 2006.

MOKHTAR, G. Conclusão. In: MOKHTAR, G. (coord.). **História Geral da África**: a África antiga. São Paulo: Ática/Unesco, 2010. v. 2.

MORALES, Fábio Augusto & SILVA, Uiran Gebara da. História Antiga e História Global: afluentes e confluências In: Revista Brasileira de História. Vol. 40, n. 83, p. 125-150, jan.-abr. 2020. Disponível: https://dx.doi.org/10.1590/1806-93472020v40n83-06.

ONDÓ, Eugênio Nkogo. (2006) **Síntesis sistemática de la filosofia africana**. Barcelona: Ediciones Carena.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática. 1993.

REIS, José. **Uma epistemologia do território**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol. 13, no. 1, 2005: 51-74.

ROSSI, Elaine Cristina; FAUSTINI BRASIL, Elizabeth Detone; LEITE, Sidnei Quezada Meireles. Civilização Grega e pensamento científico In: SGARBI, Antonio Donizetti; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; LEITE, Sidnei Quezada Meireles; SAD, Lígia Arantes. (Org.). **HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA**: apontamentos para auxiliar na contextualização de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. 1ªed.Vitória - ES: Edifes, 2018, v. 02.

SANTOS, Milton. O Retorno do Território. In: SANTOS, Mílton; SOUZA, M. Adélia A. de e SILVEIRA, M. Laura (Orgs): **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo, Hucitec, 1998.

SAQUET, Marco A. Por uma Abordagem Territorial. In: SAQUET, Marco A. e SPOSITO, Eliseu Silvério (orgs.). **Territórios e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009.

VIRGOLINO, Mariana Figueiredo. **Redes, Stásis e Estabilidade na Grécia Antiga:** um estudo comparado em cultura política. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em História: Rio de Janeiro, 2018.

ZAYED, Abd El Hamid; DEVISSE, J. Relações do Egito com o resto da África. In: MOKHTAR, G. (coord.). **História Geral da África:** a África antiga. São Paulo: Ática/Unesco, 2010. v. 2.

3 O discurso cristão acerca do negro etíope entre os séculos IV e VII

Bruno Uchoa Borgongino

Apesar de figura frequente nos textos cristãos que circulavam entre os séculos IV e VII, o negro etíope foi objeto de pouca atenção acadêmica. Salvo exceções, antiquistas e medievistas teceram apenas breves considerações a esse respeito. Neste trabalho, tenho por objetivo compor um panorama acerca de como os negros etíopes eram abordados na produção literária e intelectual do período. Saliento que não tenho a pretensão de sanar todas as lacunas historiográficas nesta exposição, mas sintetizar os principais dados e hipóteses das investigações que venho realizando sobre o tema.

A perspectiva que adoto na análise do *corpus* documental em questão parte de três premissas. A primeira delas diz respeito ao caráter geralmente não literal das referências aos negros etíopes na literatura cristã. Todo episódio relatado envolvendo um negro etíope não deve ser tomado como testemunho fidedigno. Evidentemente, interações entre o Mediterrâneo e a África Subsaariana ocorriam: bens e pessoas circulavam pelas rotas do deserto, além da proximidade geográfica de alguns renomados autores cristãos, como Atanásio de Alexandria ou Agostinho de Hipona. Ainda assim, a menção a negros etíopes se baseava em tropos advindos da tradição literária; caracterizava-se alguém como negro etíope por conta do sentido simbólico de tal qualificação, não necessariamente pela sua procedência geográfica ou biotipo.

A segunda premissa é consequência lógica da primeira. Se a maioria das alusões a negros etíopes eram figurativas, logo não há como utilizá-las para o estudo das pessoas concretas. Suas vivências nos escapam. Na impossibilidade de vislumbrar a realidade daqueles que eram designados como negros etíopes, resta-nos o recurso a ferramentas de análise textual e compreendê-los como personagens que desempenhavam funções discursivas.

A terceira e última premissa concerne ao recorte temporal, que antecede o advento do escravismo atlântico e do racismo moderno e seus desdobramentos institucionais e humanos. Nos documentos jurídicos e nas atas conciliares, os negros etíopes não eram mencionados. Durante o período, não houve instrumentos legislativos que determinassem o negro etíope como uma categoria étnico-racial distinta, ou que regulamentassem sua condição social e inserção na comunidade. Tal ausência decorre da inexistência de interesses políticos ou econômicos em fazer do negro etíope um objeto de normatização específica.

Descrevendo e explicando a fisionomia etíope

Os autores cristãos empregavam principalmente duas palavras para se referirem a negros: nos textos em grego, *melas*; naqueles em latim, *niger*. Outras poderiam ser eventualmente utilizadas, como *fuscus*, mas eram menos comuns. Cientes da diversidade de tonalidades epidérmicas no mundo, esses escritores reconheciam vários grupos humanos como tendo pele escura. Todavia, havia aqueles que consideravam como os mais negros entre os homens, que eram os etíopes (*aethiops*). Embora na antiguidade romana a expressão *aethiops* incluísse outros elementos fisionômicos que não se restringiam à cor (THOMPSON, 1989), entre os cristãos o sentido da palavra era mais abrangente. Qualquer um percebido como muito negro poderia ser denominado como etíope.

Havia duas explicações então correntes para a negritude etíope. A primeira estava em consonância com as teorias médicas vigentes, tributárias à tradição iniciada pelos escritos de Hipócrates de Cós e seus discípulos no século V a.E.C. No tratado *Ares, águas e lugares*, o autor versava sobre as relações entre o modo de viver, a natureza do indivíduo e o ambiente circundante. Na avaliação de Benjamin Isaac, este texto seria o mais importante para esclarecer ideias concernentes às relações entre o homem e seu entorno físico, tendo exercido influência durável. Para Isaac, o tratado hipocrático em questão articulava clima e geografia para explicar a constituição de pessoas de caráter uniformemente boas ou más e com determinadas cores de pele e de cabelo (ISAAC, 2004, p. 60–69).

Ao contrário do que muitas vezes se preconizou, a ascensão do cristianismo e as transformações mediterrânicas entre os séculos IV e VII não implicaram no desaparecimento dos saberes clássicos. No caso específico da Medicina, o paradigma hipocrático prosseguiu prevalecente e era evocado frequentemente. Embora *Ares, águas e lugares* não mencionasse etíopes, o tratado proporcionou um duradouro

esquema explicativo e classificatório para a diversidade humana em que esses poderiam ser inclusos. E esse sistema foi estruturado de maneira a incorporar, dentre outras gentes, os etíopes.

O bispo hispalense Isidoro de Sevilha escreveu no início do século VII um conjunto de vinte livros que intitulou *Etimologias*. O material consistia num compêndio dos saberes então disponíveis. De acordo com os argumentos tecidos, a região da Etiópia era assim designada em função dos seus habitantes, cujas peles queimariam pela proximidade com o sol – o que, aliás, comprovaria a própria força solar. O autor afirmou que havia relações entre o clima e a fisionomia humana, pois a natureza influenciaria nos rostos e suas cores e no tamanho do corpo (ISIDORO DE SEVILHA, 1982 p. 1020-1023). Num outro texto, o tratado *Da natureza das coisas*, Isidoro de Sevilha associou também a quentura da posição geográfica da Etiópia com a pigmentação da pele de seus habitantes (ISIDORO DE SEVILHA, 2016, p. 130).

Outra explicação para a cor da pele etíope advinha dos atributos negativos associados ao preto e do saber fisiognômico[6] corrente. A cor preta, até o Império Romano, poderia ter conotações positivas, relacionadas à fertilidade e à divindade, ou negativas, que remeteriam ao cruel, ao malevolente, ao fúnebre, ao sujo e ao triste. Durante a época imperial, os valores pejorativos prevaleceram. Nos textos dos primeiros cristãos, o preto era apresentado em oposição ao branco, num binarismo que expressaria visualmente a contraposição entre bem e mau, vício e virtude (BYRON, 2002; PASTOUREAU, 2008). Pela sua tonalidade epidérmica, o etíope seria a manifestação corpórea de uma alma corrompida pelo pecado.

Um autor que adotou tal perspectiva foi Paulino de Nola. Paulino provinha de uma família senatorial, o que lhe garantiu uma formação com o célebre *grammaticus* Ausônio. No início do século V, obteve o cargo de bispo de Nola. Entre seus escritos, constam poemas que escrevia anualmente para serem publicamente performados em função da celebração da natalícia de São Félix junto à comunidade de Cimitile. Numa passagem do poema XXVIII em que aclamava a necessidade de se abandonar os antigos costumes e se converter em direção a Deus, o episcopo equivaleu o pecado a uma cobra que devora o povo dos etíopes. Afirmou, ainda, que a pele negra decorreria não da ação solar, mas dos pecados (PAULINO DE NOLA, 1975, p. 302-303).

6 A fisiognomia era um saber baseado na suposição de uma solidariedade entre alma e corpo, que permitiria avaliar, por meio dos indícios físicos e suas correlações morais, o caráter de alguém. A teoria tinha fundamentação médico-filosófica. Sobre a questão, cf.: MAGLI, 1991.

A despeito de Paulino de Nola negar o paradigma médico em favor de uma articulação entre negritude e vício, os dois esquemas explicativos não consistiam em perspectivas necessariamente inconciliáveis. Por vezes, ambas se faziam presentes num mesmo documento. Os intelectuais cristãos daquela época não tiveram a preocupação na elaboração de uma teoria racial coesa e homogênea, mas em manejar discursivamente tropos sobre a diferença humana conforme as circunstâncias imediatas. Isidoro de Sevilha compôs uma obra enciclopédica que visava disponibilizar um instrumental teórico que, conciliando o clássico e o cristão, poderia ser empregado quando necessário; já a postura de Paulino de Nola era de um pregador tentando convencer uma audiência bem em sua frente.

A ascendência em Noé

Robert Bartlett demonstrou como o pensar medieval sobre os agrupamentos humanos era pautado numa linguagem genealógica. Isso porque, naquele mundo, sangue e descendência eram considerados fundamentais, sendo as redes familiares de solidariedade centrais em questões de propriedade, poder e violência. Assim, concluiu Bartlett, era natural para uma sociedade que constantemente via o destino dos sujeitos pelo seu nascimento e descendência, que a humanidade fosse conceituada a partir de termos genealógicos similares (BARTLETT, 2001). Os autores cristãos buscaram sobretudo na narrativa bíblica de Noé as bases sobre as quais assenta a ancestralidade das gentes do mundo.

Conforme se lê no livro de Gênesis, depois do Dilúvio, Noé saiu da arca com seus três filhos, Sem, Cam e Jafé, e povoaram toda a terra. Ao cultivar a vinha e beber do vinho, Noé ficou embriagado e despido em sua tenda. Cam viu a nudez de seu pai e advertiu aos seus irmãos. Sem e Jafé, virando seus rostos para trás, cobriram Noé com um manto. Quando retomou a sobriedade e soube do que Cam fez, Noé amaldiçoou seu filho Canaã com a escravidão. Outros descendentes de Cam foram Cush, Mesraim e Fut, os quais tiveram seus próprios filhos (Gn, 9: 18-29, 10: 6-20).

Esse relato nas Escrituras não menciona pessoas negras, tampouco etíopes ou sequer africanas. Entretanto, essa passagem foi manejada no decorrer da modernidade para justificar a escravização das populações negras. Na interpretação que se estabeleceu a partir do colonialismo europeu nas Américas, a descendência de Cam, que deu origem à ocupação humana na África, foi condenada a ser negra e escrava, o que tornava legítima sua submissão ao cativeiro. No cristianismo

antigo e medieval, o vínculo entre negritude, escravidão e a maldição recebida por Cam não estava posto, embora tenham surgido formulações teóricas que propiciaram seu estabelecimento posterior.[7]

O tratado *De Noé*, escrito por Ambrósio de Milão, acrescentou à narrativa bíblica alguns elementos e significados. De acordo com o milanês, o nome de cada filho tinha um sentido que revelava sua natureza: Sem, que significava "bom", Cam, "mau" e Jafé, "indiferente". Porém, Cam significaria ainda "calor", pois remeteria à movimentação constante e agitação de sua índole. Como pai de inclinações ímpias, Cam engendrou filhos contrários à virtude. O nome Canaã viria das expressões "comoção"e "inquietude", partilhando com o pai a paixão e, portanto, a culpa. Como consequência, os cananeus, descendentes de Canaã, tornaram-se escravos. Todavia, os etíopes descenderam do gigante Nimrod, filho de Cush. A cor da pele do etíope sinalizava, para Ambrósio, a obscuridade da alma comum à estirpe de Cam. Ainda assim, o autor não considerou que a punição divina se estendesse a Cush, a Nimrod ou aos etíopes; tampouco, que os filhos de Canaã fossem negros (AMBRÓSIO, 2013).

Outro intelectual do período que abordou o tema foi Isidoro de Sevilha. Diferentemente de Ambrósio de Milão, o sevilhano argumentou que os nomes dos três filhos de Noé teriam um caráter profético, dado estarem em conformidade com o que ocorreria com eles no futuro ou com suas condições prévias: Sem significaria "renovado", uma vez que de sua posterioridade viriam os patriarcas; Jafé, "amplidão", pois dele adviria as gens pagãs e a multidão dos crentes entre os gentis; e Cam, "quente", posto que sua linhagem habitaria as regiões mais próximas ao sol. Os negros etíopes seriam descendentes de Cush, enquanto Canaã, o amaldiçoado, daria origem aos africanos, aos fenícios e às dez tribos canaanitas. Novamente, não há qualquer relação estabelecida entre ser negro, escravo e descendente do filho amaldiçoado de Noé (ISIDORO DE SEVILHA, 1982, p. 640-645; 752-753).

Se, por um lado, os autores divergiam quanto ao significado do nome de cada prole de Noé, por outro, o sistema classificatório das comunidades humanas considerava o mesmo parâmetro: uma cadeia de ancestralidade comum que poderia ser identificada nas Escrituras. A índole e os atributos físicos de um sucessor de Noé explicaria a ontologia da sua linhagem, destinada a ocupar um determinado espaço geográfico no mundo. Sublinho que essa teoria não se contrapunha à médica, baseada na relação entre o clima e os humores do corpo; ao contrário, encontravam-se

7 Para o aprofundamento do tema, cf.: GOLDENBERG, 2003, 2017.

harmonicamente inseridas no discurso cristão. Vide o caso de Isidoro de Sevilha que, no mesmo documento, comentava de Cush e da quentura solar ao se referir aos etíopes.

Os etíopes nos comentários às Escrituras

De acordo com David Goldenberg, os textos hebraicos das Escrituras mencionavam diversas vezes os cuchitas, uma designação para aqueles que os gregos e romanos chamavam de etíopes. Todavia, eram poucas as referências à cor da pele e, quando havia, eram destituídas de valor (GOLDENBERG, 2003, p. 17–40). Os comentários tecidos pelos cristãos entre os séculos IV e VII sobre as Escrituras atribuíam contornos negativos aos etíopes, conforme era comum no período.

O livro do *Cântico dos Cânticos* foi objeto de várias discussões entre os primeiros comentaristas das Escrituras. Um dos aspectos que desencadearam diversas interpretações diz respeito a uma mulher etíope, que em determinada passagem diz ser negra e bonita (Ct, 1:5-6). A interpretação desse versículo implicava numa articulação entre o significado atribuído à negritude, que remeteria ao pecaminoso e à gentilidade, e à beleza, que estaria na esfera da salvação. Como poderia, afinal, tal personagem ser negra e bela ao mesmo tempo? No Ocidente, a partir do século IV, o paradoxo foi acentuado pela mudança do trecho durante a produção da *Vulgata*, versão latina das Escrituras preparada por Jerônimo: agora, atribuía-se à mulher etíope a fala "*nigra sum sed formosa*", isso é, "sou negra, porém bonita" (RAMEY, 2014, p. 49).

No recorte temporal em questão, as principais análises cristãs do *Cântico dos Cânticos* foram tributárias pela interpretação estabelecida por Orígenes. Segundo Byron, a leitura alegórica de Orígenes associava a mulher etíope tanto aos gentis da Igreja quanto aos vícios. No primeiro caso, a negritude da personagem remeteria à sua origem, uma vez que não pertenceria ao povo de Israel e, portanto, não teria recebido a iluminação do patriarca; já a sua beleza corresponderia à sua abertura para a palavra de Deus. No segundo, vinculava o enegrecimento da Igreja aos vícios entre os membros da comunidade, enquanto a beleza, à penitência e à fé (BYRON, 2002).

Por vezes, a figura do negro etíope era articulada de maneira a afirmar a universalidade da mensagem cristã. Essa foi a perspectiva adotada por Agostinho de Hipona em seus comentários aos Salmos. No Salmo 73, lê-se: "os etíopes se prostrarão diante dele e seus inimigos lamberão a terra". Segundo o hiponense,

os “etíopes” representariam todas as gentes, sobretudo aquelas nos confins do mundo; os “inimigos”, os cismáticos. Os etíopes aceitariam a autoridade eclesial, concretizando o anúncio de que a fé se estabeleceria até mesmo entre os últimos dos homens, a despeito desses cismas (AGOSTINHO DE HIPONA, 1997, p.251-252).

Aaron P. Johnson apontou a existência de duas verves interpretativas acerca dos etíopes bíblicos: a de Orígenes, que vinculava a cor da pele dos etíopes ao vício; e outra que afirmava o triunfalismo cristão pela conversão dos homens mais remotos. Para Johnson, enquanto a primeira abordagem seria negativa e estaria fundamentada no simbolismo de cor, a segunda seria mais positiva e privilegiaria a posição geográfica (JOHNSON, 2006). Todavia, a argumentação de Johnson é propensa à questionamento: afinal, podemos de fato avaliar positivamente a pretensão universalista do cristianismo primevo? Acredito que não. Denise Kimber Buell destacou que a aspiração de a todos converter, supunha a reivindicação de que os cristãos seriam os únicos membros do povo de Deus e dotados de plena humanidade. Consequentemente, o universalismo cristão demandaria a mutabilidade compulsória (BUELL, 2013). Nesses termos, o triunfo da fé tida como verdadeira significaria a transformação impositiva de toda outridade em similitude.

Negros etíopes na literatura monástica

Oriundo das regiões do Egito e da Síria, o monaquismo cristão se dispersou ao redor do Mediterrâneo entre os séculos IV e VII. Em decorrência da projeção social e da inserção eclesial alcançada pelos monges, houve intensa produção intelectual no período destinada à circulação nos meios monacais. Esses textos desempenharam papel destacado na formação das diretrizes basilares da forma de vida monástica tida como legítima. Nesse material, foram frequentes as narrativas de embates entre monges e demônios; em alguns casos, a figura infernal é descrita como negro etíope.

A caracterização do demônio como um negro que surgiria para tentar o monge consta na *Vida de Santo Antão*, hagiografia escrita por Atanásio de Alexandria e de grande influência para o desenvolvimento posterior do monaquismo. O autor viveu no século IV e teria se envolvido em conflitos político-doutrinais que lhe valeram três exílios. *A Vida de Santo Antão* foi escrita num contexto de disputas em que o bispo tinha por objetivo promover uma comunidade cristã sob a égide do episcopado alexandrino. Nesse contexto, a narrativa protagonizada pelo eremita Antão

teria como função apresentar o personagem como modelo a ser imitado, estando esta exemplaridade em conformidade com o projeto de Atanásio (BRAKKE, 1995).

Na perspectiva de Atanásio, o Diabo e seus demônios controlariam o ar e atuariam de modo a impedir os seres humanos de ascenderem ao Paraíso, cabendo ao homem uma rígida vida moral para vencê-los. Por isso, Antão primeiro teria praticado o ascetismo e alcançado alto grau de virtude para que estivesse apto a enfrentar a ação corruptiva dos demônios (BRAKKE, 2006). No capítulo VI da *Vida*, o espírito de *porneia* surge diante do santo como um menino negro e lhe revela que vinha o perturbando com pensamentos libidinosos. No episódio em questão, a aparência com que o demônio se apresenta é a sua verdadeira forma, o que possibilita a Antão compreender sua natureza: espiritualmente negro e fraco como menino, logo desprezível. Após a constatação, o santo consegue vencer o seu adversário (ATANÁSIO DE ALEXANDRIA, 1994, p. 146-149). No documento, a explicitação da negritude do demônio evidenciaria sua malignidade, propiciando com que Antão resistisse ao assalto da tentação (BRAKKE, 2013).

Ressalva-se que nem todos os negros etíopes que figuram na literatura monacal eram demônios; ainda assim, a maior parte eram personagens com atributos negativos. Uma notável exceção a essa tendência é a de *abba* Moisés, personagem cuja negritude e procedência etíope constou em dois documentos do século V: a coletânea anônima de ditos e feitos atribuídas aos "Pais do Deserto"[8], *Apotegmas dos Pais*; e a *História Lausiaca*, conjunto de quarenta e sete biografias de monges egípcios dirigidas pelo bispo Paládio de Helenópolis ao prestigiado eunuco Lauso.

Nos *Apotegmas dos Pais*, a negritude e a origem geográfica de Moisés foram levantadas em três situações: quando deprecia a si mesmo para um governador em viagem pela Cétia porque não queria conhecer tal político (*Apotegma dos Pais*, 1995, p. 408-411), quando é insultado por clérigos num teste espiritual organizado por um bispo (*Apotegma dos Pais*, 2003, p. 316-317) e quando se mantém em silêncio após injúrias que recebe de outros pais (Apotegma dos Pais, 2003, p. 396-397). Wimbush sublinhou como a alusão à negritude simbolizaria as formas de vida mais baixas e imperfeitas que se oporiam diametralmente à vida ideal – a ascética (WIMBUSH, 1992). Byron, por sua vez, destacou como cada um desses três episódios se vincularia à promoção de uma virtude monástica (autocontrole, indiferença

8 Denominação apologética atribuída aos considerados pioneiros do ascetismo rigorista cristão.

e impassibilidade), constituindo a outridade negra num artifício retórico empregado em favor de um determinado modelo ascético (BYRON, 2002, p. 115–121).

A *História Lausiaca*, por sua vez, enfocou na trajetória de Moisés. O texto apresentou a vida pregressa do personagem à adoção do monaquismo. De acordo com a narrativa, Moisés foi um escravo cuja imoralidade resulta na sua rejeição pelo seu senhor. Entregue então à ladroagem e tendo possivelmente cometido assassinatos, eventualmente se arrependeu e se converteu. Para desviá-lo de sua penitência, os demônios começaram a incitá-lo aos seus antigos vícios de *porneia*. O documento relata, a partir desse ponto da narrativa, o empenho de Moisés no enfrentamento aos assaltos maléficos e sua busca por conselhos junto ao *abba* Isidoro. A vitória definitiva sobre as forças demoníacas ocorre após seis anos de intensa luta (PALÁDIO, 1974). Como apontado por Brakke, a demarcação de Moisés como negro e etíope por Paládio traria consigo uma ambivalência: incorpora tanto aquilo a que renuncia, o demoníaco e os excessos carnais, quanto o que almeja se tornar, um monge; desse modo, sublinha o potencial transformador que o autor atribuía à disciplina monástica (BRAKKE, 2013).

Considerações finais

A exposição acima não compõe um quadro definitivo sobre o tema aqui levantado. Ao contrário: compete à historiografia se debruçar mais na documentação que os autores cristãos dos séculos IV ao VII nos deixaram e analisar cada menção a negros etíopes à luz das suas condições específicas de produção. O acúmulo de conhecimentos sobre casos particulares propiciaria uma compreensão mais ampla e complexa do fenômeno.

Personagens de procedência etíope e de pele negra não eram incomuns na literatura cristã mediterrânea da época, ainda que sua inserção na documentação seja em passagens muito curtas. As circunstâncias em que surgem nos textos do período restringem significativamente as perspectivas de pesquisa e as possibilidades metodológicas de investigação. Não há subsídios documentais que nos permitam transpor a textualidade para a realidade social daqueles designados como “negros etíopes” . E, ainda que regularidades possam ser identificadas, não havia uma teoria única sobre essas figuras.

Ao longo deste capítulo, elenquei os principais modos como os negros etíopes se faziam presentes na produção intelectual cristã entre os séculos IV ao VII. Destaquei a importância da referência hipocrática, que vinculava a proximidade da

Etiópia com o sol e com a cor da pele de seus habitantes, e do biotipo etíope como exteriorização de uma alma negra. Outro aspecto que considerei foi o esforço de composição de genealogias das gentes em que cada grupo humano descenderia de um dos filhos ou netos de Noé, incluindo os etíopes. Ao me dedicar ao tópico das interpretações cristãs das Escrituras, constatei que os etíopes poderiam ser abordados como símbolo do pecado e da gentilidade, ou como componente da pretensão universalista da fé. Por fim, apontei que na literatura monástica, por vezes, os ascetas combatiam forças demoníacas que assumiam a forma de negros etíopes. Em contrapartida, houve o caso do *abba* Moisés, proeminente monge cuja cor negra e procedência etíope acentuava a ambivalência entre o abandono da vida pregressa e a adesão à vida ascética.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO DE HIPONA. **Comentários aos Salmos** (***Enarrationes in psalmos***), **Salmos 51-100**. São Paulo: Paulus, 1997.

AMBRÓSIO DE MILÃO. Noé. In: **El paraíso. Caín y Abel.** Noé. Madrid: Ciudad Nueva, 2013. p. 259-370.

ATANÁSIO DE ALEXANDRIA. **Vie d´Antoine**. Paris: Du Cerf, 1994.

ISIDORO DE SEVILHA. **Etimologías**. Texto latino, version española y notas por Jose Oroz Reta. Madrid: BAC, 1982.

___. **On the nature of things**. Liverpool: Liverpool University, 2016.

Les Apopthegmes des Pères. Collection systématique. Paris: Cerf, 1993-2005, 3v.

PALÁDIO. **Palladio, La Storia Lausiaca**. Verona: Mondadori, 1974.

PAULINO DE NOLA. **The poems of St. Paulinus of Nola**. New York, Paramus: Newman, 1975.

BARTLETT, R. Medieval and modern concepts of race and ethnicity. **Journal of Medieval and Early Modern Studies**, v. 31, n. 1, p. 39–56, 2001.

BRAKKE, D. **Athanasius and the politics of asceticism**. Oxford: Claredon, 1995.

BRAKKE, D. **Demons and the making of the monk. Spiritual combat in Early Christianity**. Cambridge: Cambridge University, 2006.

BRAKKE, D. Ethiopian demons: male sexuality, the black-skinned other, and the monastic self author. **Journal of the History of Sexuality**, v. 10, n. 3, p. 501–535, 2013.

BUELL, D. K. Early Christian universalism and modern forms of racism. *In*: ELIAV-FELDON, M.; ISAAC, B.; ZIEGLER, J. (org.). **The origens of racism in the West**. Cambridge: Cambridge University, 2013. p. 109–131.

BYRON, G. L. **Simbolic blackness and ethnic difference in early christian literature**. London, New York: Routledge, 2002.

GOLDENBERG, D. M. **The curse of Ham. Race and slavery in early Judaism, Christianity, and Islam**. Princeton, Oxford: Oxford University, 2003.

GOLDENBERG, D. M. **Black and slave**. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017.

ISAAC, B. **The invention of racism in Classical Antiquity**. Princeton, Oxford: Princeton University, 2004.

JOHNSON, A. P. The blackness of ethiopians: classical ethnography and Eusebius´s commentary on the Psalms. **The Harvard Theological Review**, v. 99, n. 2, p. 165–186, 2006.

MAGLI, P. El rostro y el alma. *In*: FEHER, M.; NADDAFF, R.; TAZI, N. (org.). **Fragmentos para una historia del cuerpo humano**. Madrid: Taurus, 1991. p. 87–127.

PASTOUREAU, M. Black. **The history of a color**. Princeton: Princeton University, 2008.

RAMEY, L. T. **Black legacies. Race and the european Middle Ages**. Gainesville: University Press of Florida, 2014.

THOMPSON, L. A. **Romans and blacks**. Norman, London: University of Oklahoma, 1989.

WIMBUSH, V. L. Ascetic behavior and color-full language: stories about ethiopian Moses. **Semeia**, n. 58, p. 81–92, 1992.

4 A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e os sufrágios aos irmãos falecidos (Fortaleza, CE 1840-1873)

José Maria Almeida Neto[9]

Apresentação

Em 1840 e 1873 dois compromissos foram votados em assembleia, por homens e mulheres negros (as), escravizados (as), libertos (as) ou livres, comprometidos (as) com a fé católica e associados (as) à Irmandade Dos Homens Pretos em Fortaleza, Ceará. Este capítulo trata da leitura desses compromissos, da identificação dessa devoção católica a Nossa Senhora do Rosário e do agenciamento desses sujeitos na hora da morte dos irmãos da referida confraria.

As irmandades e devoções negras na historiografia são vistas como possibilidade de entendimento da experiência social dos sujeitos acometidos pelo cativeiro ou por seu estigma. Certamente as irmandades se tornaram um lócus para o exercício de certa autonomia, impossibilitada para os indivíduos africanos ou afrodescendentes, que através destas podiam conferir um local de negociação, compadrio, culto e construção de identidades.

Antes de fazer uma leitura esmiuçada desses dois compromissos e analisar como as irmandades estavam profundamente ligadas aos enterros dentro das igrejas e ao cumprimento dos ritos fúnebres, seguiremos a liturgia do culto e veremos a seguir como essas irmandades negras foram fundadas, atravessaram o Atlântico e se consolidaram entre os sujeitos vindos do continente africano ou seus descendentes aqui no Brasil.

As associações leigas teriam surgido na Baixa Idade Média, orientadas pelo espírito de temor e incertezas dos indivíduos que, preocupados com a finitude da vida e com a salvação das suas almas, trataram de estabelecer organizações voltadas para a prática do culto religioso e da caridade aos membros do grupo e aos

9 Doutor em História (UFC).

necessitados. Rapidamente estas instituições passaram a atuar em um caráter híbrido: sentido material e sentido espiritual. No Antigo Regime, em que a hierarquia social rígida estabelecia limites de atuação dos indivíduos, as irmandades concorreram para a integração de sujeitos que tivessem anseios e objetivos em comum (BOSCHI, 1986).

As irmandades eram organizações que praticavam "obras de filantropia social, como gestão de pequenos hospitais, de auxílio a seus membros, protegendo- os quando acometidos por doença, fome, quando estavam presos ou na hora da morte; além de organizar festas e demais atividades sociais" (REGINALDO, 2018, p. 269). Dentre todos os auxílios mútuos prestados aos membros das irmandades, certamente os sufrágios ofertados aos mortos era o principal. Quase todas as confrarias[10] destinaram capítulos específicos para serem cumpridos diante do falecimento de um irmão. É sobre essa ação específica - que voltamos nossa leitura neste trabalho. Entre as muitas possibilidades que se apresentam ao ler os compromissos desses irmãos, escolhemos tratar com mais vagas a respeito das ações promovidas dentro da confraria que garantia ao morto um rito de passagem adequado dentro da fé cristã e católica.

Analiso dois compromissos, espécie de carta fundadora e orientadora das práticas cotidianas, da Irmandade do Rosário dos homens pretos da cidade de Fortaleza, Ceará, nos anos de 1840 e 1873, respectivamente. Busco através dos compromissos perceber de que forma os homens pretos, africanos ou não, em situação de escravização ou libertos, lidavam com a morte e o funeral numa perspectiva do catolicismo presente no século XIX.

A devoção ao Rosário, advinda desde o século XII, ganhou força especialmente durante o contexto da Reforma católica. Foi o Papa Pio V o primeiro a permitir as festas ao rosário em todas as igrejas que o possuísse para comemorar a derrota dos turcos na batalha de Lepanto, em outubro de 1571, pondo fim ao poder desses no Mediterrâneo. A festa deveria ser celebrada todos os anos no primeiro sábado de outubro, dia da semana que se deu a batalha. Dois anos depois, Gregório XIII mudou o dia da festa para o primeiro domingo de outubro, como encontramos referência alguns séculos depois nos compromissos das irmandades do Rosário espalhadas pelo Brasil.

10 Irmandades e confrarias são entendidas como termos sinônimos. Algumas certas distinções são ressaltadas como a realização dos cultos públicos e o consentimento de atuação pela autoridade religiosa como exclusividade das confrarias, entretanto, observando de uma perspectiva temporal e ampla, tais distinções nos parece irrelevantes.

É preciso observar que, no contexto da Contrarreforma, o Concílio de Trento tratou de recuperar a devoção a Virgem do Rosário como forma de conversão dos não cristãos, dentre os quais os africanos e os afrodescendentes cativos foram os principais alvos;

> Senhora dos mares, rainha da paz e da guerra, durante as cruzadas ajuda os cristãos na luta contra os infiéis e continuaria atuando nas guerras santas entre católicos e protestantes. Mas, se no contexto da Reforma católica sua imagem e força estavam ainda ligadas à presença e intervenção nas batalhas, o espírito contra reformista encontraria eco em uma devoção. Refiro-me a devoção ao rosário, método de oração e meditação ensinado, segundo a tradição, pela Virgem Maria e para seu louvor (SOUZA, 2001, p. 3).

Mesmo assim persiste a pergunta: como cresceu a devoção a N. S. do Rosário entre os pretos, os africanos de nações, como se diziam no século XIX? Nos primeiros tempos, a associação em irmandades do Rosário não foi uma escolha dos negros. Conforme Lucilene Reginaldo:

> Tratou-se bem mais de aproveitar a regra estabelecida por essa irmandade, que não levava em consideração critérios de riqueza e estatuto social para admissão de confrades. Certamente, o que era no começo um espaço demarcado ao longo do tempo transformou-se em espaço reconhecido (REGINALDO, 2018, p. 272).

No Brasil, a devoção foi iniciada por missionários católicos e acabou tendo grande penetração entre os escravizados, sendo vastíssimo o número de irmandades de negros dedicadas à Nossa Senhora do Rosário. Os escravizados vindos de Angola e Congo, de procedência banto, já haviam tido contato com a santa e a tinham como padroeira – desde o continente africano, tendo em vista que o rosário foi levado para lá pelos missionários portugueses com o objetivo de convertê-los. Assim, ao lado das feitorias e dos interesses mercantis, seguiram a construção de capelas e igrejas e a instrução na fé católica.

Segundo Scarano, os jesuítas foram os principais responsáveis por trazer para a América portuguesa esta irmandade, pois estavam empenhados em introduzir as ações de piedade por onde passavam (SCARANO, 1978, p. 47). A África foi, portanto, um campo de experiência da política e expansão colonial; a invasão dos europeus exerceu papel fundamental no estabelecimento do catolicismo entre africanos e concomitantemente no ultramar e criou possibilidades de ressignificações entre os indivíduos em diásporas e/ou estigmatizados pelo cativeiro aqui no Brasil.

Aponto para as infinitas possibilidades encontradas por esses sujeitos dentro das irmandades. Se a condição social os impunha um espaço de liberdade disputado a cada momento, as associações leigas, mesmo que cristãs e católicas, abriam

espaços para um protagonismo desses sujeitos através dos atos religiosos, promovendo, talvez, um sincretismo religioso e, certamente, um vislumbre de liberdade.

Desenvolvimento do capítulo

A partir daqui busco observar como essas irmandades dedicaram especial atenção aos cuidados com os funerais, enterros e solenidades fúnebres. O sufrágio pelas almas foi proeminente em quase todas as irmandades, exercia fundamental aspecto e era a garantia dos cuidados religiosos após a morte pelos irmãos da confraria.

De acordo com Philippe Ariès, as irmandades respondiam por três motivações:

> A primeira é uma segurança para o Além: os defuntos ficam garantidos pelas orações dos seus confrades, e muitas vezes são enterrados no jazigo da irmandade, sob o chão da capela onde se realizam os cultos para o repouso de suas almas. [...] O segundo motivo é a assistência aos pobres, cuja indigência os priva de qualquer meio material de atrair os intercessores espirituais. A sensibilidade da época quase não se comove com as grandes mortalidades, mas não tolera que os mortos sejam abandonados sem oração. [...] Finalmente, a terceira razão de ser da irmandade era assegurar o culto das pompas fúnebres da paróquia (ARIÈS, 2014, p. 245-247).

As motivações elencadas por Ariès permanecem especialmente vivas dentro das irmandades negras no Brasil, por exemplo, nas confrarias do Rosário, de Santa Efigênia, da Boa Morte e de São Benedito. A pobreza e a falta de recursos faziam parte da vida dos irmãos, muito devido à condição social que estavam sujeitados, exemplificando isso a dificuldade que tinham para pagar os valores estabelecidos nos compromissos; mesmo assim, a presença no corpo de uma confraria garantia em vida pelo menos a promessa de um enterro digno e próximo dos cuidados religiosos dos irmãos.

> A garantia de uma boa morte, com funeral, tumba, missas, é um tema tratado com grande cuidado nos compromissos das irmandades negras. Os altíssimos custos que envolviam todos esses ritos, além da importância da ancestralidade para os africanos, certamente foi um atrativo ímpar para o ingresso numa fraternidade (REGINALDO, 2018, p. 273).

As irmandades de pretos foram uma realidade por todo o território da colônia e do Império. Podiam representar uma possibilidade privilegiada de autonomia, podendo participar das diferentes composições étnicas, sociais ou de gênero. As irmandades junto com as ordens terceiras eram exemplos de confrarias, dedicavam-se às obras de caridade aos membros e aos carentes, eram compostas, sobre-

tudo, por leigos, embora a presença de religiosos não fosse proibida. As administrações dessas confrarias ficavam a cargo de uma *mesa* eleita por seus membros. Em Fortaleza, a irmandade de N.S. do Rosário tinha em sua composição homens e mulheres, forros ou escravizados e outras pessoas com as devidas qualidades que podiam ser admitidas por devoção, mas que tinha restringidos o direito ao voto e a participação na mesa; ocupando os cargos somente os pretos. A única exceção eram os cargos de tesoureiro e procurador que poderiam ser ocupados por irmãos de devoção, quando não houvesse pessoa suficientemente instruída para exercê-los. Cada membro possuía direitos e deveres. Entre os deveres o bom comportamento, a confissão de fé e pagamento das anuidades, entre os direitos estavam o enterro decente para si e os membros da família e sepultura na igreja da Irmandade.

Segundo o compromisso de 1840, a irmandade possuía os cargos de reis e rainhas e uma mesa composta por um juiz, um tesoureiro, um escrivão e doze mordomos (seguia-se a eleição de uma juíza, uma escrivã e doze mordomas)[11]. Apesar de tituladas como juízas, as mulheres nem sempre tinham as mesmas funções nos cargos, eram comum que fossem definições distintas nos compromissos, normalmente seu papel estava ligado à organização das festas, por exemplo.

A eleição e o uso expresso do voto são avanços no limitado processo de exercício da cidadania de mulheres e homens negros, porque já lhes proporcionava o exercício do voto de alguma forma, a despeito das impossibilidades no que tange a essa prática nas instâncias do Estado (SOARES, 2011, p. 411).

Para entrar na irmandade, deveria ser feito o pagamento de uma quantia estipulada no compromisso e os valores anuais de acordo com o cargo a que fossem eleitos naquele ano[12]. As eleições para cada cargo aconteciam sempre no segundo domingo de outubro, no dia anterior ao da festa da padroeira e cada irmão deveria servir no cargo por um ano, havendo novas eleições em casos extraordinários, como o de morte.

> Nas irmandades da população de origem africana havia ocasiões especiais como a coroação de Reis e Rainhas dos Congos, os quais eram eleitos anualmente no âmbito da irmandade. Como decorrência da presença do rei, da rainha e dos governadores de profissões e de "nações", os homens pretos do Rosário organizavam-se para a festa com base em suas diferenças étnicas e de procedência. Aqui se cruzavam duas

11 Compromisso da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos da cidade de Fortaleza. Coleção das leis provinciais do Ceará (Tomo I) 1835 – 1861. Setor de microfilmagem e periódicos localizado na Biblioteca Pública do Estado do Ceará Menezes Pimentel.

12 Em 1840, para entrar na irmandade deveria ser pago seiscentos e quarenta e anuais seguinte de trezentos e vinte reis. Em 1873, a entrada de um irmão ou irmã, não havia diferença de valores, estava condicionada ao pagamento de uma joia no valor de dois mil reis e as anuidades seguintes de um mil réis.

> tradições peculiares, mas nem por isso excludentes, por um lado, a ostentação barroca, comum a todos os grupos sociais do período, e por outro a africanização do catolicismo, iniciada na África Centro – Ocidental, mas continuada com requinte e sofisticada no Novo Mundo (CRUZ, 2007, p. 9).

Em 1873, em um novo compromisso da irmandade, a composição continua restrita às "pessoas de cor preta, de ambos os sexos, tanto livres como escravas, que tenham bom comportamento e professam a religião católica".[13] Os cargos de rei e rainha foram extintos e permaneceram os demais, que eram assim dispostos: um juiz, um escrivão, um tesoureiro, dois procuradores e quatro mordomos. Todos eles elegíveis em votação pelos irmãos da associação.

O tema da morte estava presente entre as atividades de quase todos os ocupantes de cargos. Por exemplo, entre as atribuições do tesoureiro estava expresso no compromisso o dever de "mandar fazer os sufrágios pelos irmãos falecidos e celebrar as missas de obrigação da irmandade exigindo dos sacerdotes certidões para documentar suas contas". Assim também era dever do procurador avisar à irmandade sobre o falecimento e enterro dos irmãos.[14]

Paralelo ao compromisso dos irmãos, na cena política local, a discussão sobre o lugar adequado para enterrar os mortos estava presente nas falas e pronunciamentos dos governantes locais. A antiga prática de sepultar os mortos perto de Deus "perto de Deus" passou a ser condenada pelos higienistas e sanitaristas do século XIX, que procuravam solucionar as doenças e pestes que assolavam constantemente as cidades e as vilas. A medida teve forte reação dos diversos grupos populacionais, provocando revoltas como as que aconteceram na Bahia.

João José Reis, estudando o tema, discorre sobre a Cemiterada da seguinte maneira:

> Extraordinário acontecimento teve lugar na Bahia do século passado: uma revolta contra um cemitério. O episódio, que ficou conhecido como Cemiterada, ocorreu em 25 de outubro de 1836. No dia seguinte entraria em vigor uma lei proibindo o tradicional costume de enterros nas igrejas e concedendo a uma companhia privada o monopólio dos enterros em Salvador, por trinta anos.
>
> A Cemiterada começou com uma manifestação de protesto convocada pelas irmandades e ordens terceiras de Salvador, organizações católicas leigas que, entre outras funções, cuidavam dos funerais de seus membros. Os mesmos sinos usados na con-

13 Compromisso da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos da cidade de Fortaleza. Coleção das leis provinciais do Ceará (Tomo I) 1835 – 1861. Setor de microfilmagem e periódicos localizado na Biblioteca Pública do Estado do Ceará Menezes Pimentel.

14 *Ibidem*.

> vocação para missas, procissões, festas religiosas e funerais eram agora dobrados para chamar ao protesto coletivo (REIS, 1991, 13).

A Cemiterada foi um acontecimento que teve como principal motivação a defesa fervorosa das concepções religiosas sobre a morte, os sufrágios, em especial os ritos fúnebres destinados aos mortos.

Em 1853, Joaquim Villela de Castro Tavares, ocupando o cargo de Presidente da Província do Ceará, escreveu à Assembleia Legislativa: "não posso deixar de recomendar-vos a construção de cemitérios públicos. É mister que se vão remover os enterros dos templos do Senhor, com o que não só ganhará o culto, como a salubridade pública".[15] A recomendação, feita pelo governante local, deixa visível pelo menos duas preocupações que já se achavam presentes desde a primeira metade do século XIX em muitas das capitais de Províncias: a necessidade de um lugar adequado para os mortos e o fim dos enterros dentro das igrejas.

O cronista fortalezense João Nogueira escreveu, em 1934, sobre os enterros no século XIX na capital cearense. Dizia ele: "Até 1866, aqui em Fortaleza, se faziam os enterramentos nas igrejas ou nos seus arredores, e as lápides funerárias, que ainda existem nas paredes do Rosário e da Matriz, bem como as ossadas que se têm encontrado ao lado norte da Sé" (NOGUEIRA, 2013, p. 94).

Em 1838, o ar que se respirava dentro da igreja do Rosário era alvo de denúncia do Presidente da Província do Ceará, afirmava ele: "vós sois testemunhas do pestífero ar que se respira na Igreja do Rosário, e deveis estar convencidos que graves males podem provir da inspiração dos miasmas exalados continuamente de inúmeros corpos em putrefação, apenas cobertos com pequenas camadas de terra". Discurso do Presidente da Província do Ceará em 1838, senhor João Antônio de Miranda.[16]

Em 1840, o compromisso da Irmandade, votado, aprovado pelos irmãos que compunham a confraria e sancionado pelo então Presidente da Província do Ceará, Francisco de Sousa Martins, discorria, ainda que rapidamente, sobre a antiga prática dos enterros dentro das igrejas vindas desde a época do período colonial em todo o Brasil as quais discorreu João Nogueira. No 14º artigo do compromisso estava presente a seguinte atribuição: obrigatoriedade dos irmãos acompanharem "desde

15 Relatório que o Presidente da Província do Ceará apresentou à Assembleia Legislativa Provincial, na abertura da sua segunda sessão ordinária de sua 9º legislatura em 1º de setembro de 1853. p. 45. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/

16 Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/

a saída da casa onde estiver o falecido, até a entrada na igreja" do Rosário, padroeira da Irmandade, onde deveria ser sepultado.

> Avisado o cura da Sé, logo os sinos da Matriz tocavam ao Santíssimo e a irmandade deste nome atendia ao apelo, fosse a hora que fosse. De brandões acesos e revestidas de opas encarnadas formavam uma procissão indo à frente um dos irmãos, tangendo uma grande campa. À irmandade seguia-se o cura que, debaixo de um pálio, trazia o Viático, oculto sob rico brocado, e o povo, que sempre acompanhava o Santíssimo, cantava em melopeia dolente um bendito especial, em que havia estribilho: *Dai Eucaristia* (NOGUEIRA, 2013, p. 95).

Caso o irmão falecido fosse "sumamente pobre, essa irmandade faria alguma despesa com o enterro".[17] No geral, os sufrágios oferecidos aos irmãos, eram pagos em vida, seja pela quantia doada à irmandade quando era admitido, seja pelo pagamento anual cobrado de cada membro, além disso, havia ainda a receita somada das esmolas arrecadadas aos domingos pelos irmãos que deveria tirar uma vez por mês de acordo com a escala feito pelo tesoureiro. Desse modo, a irmandade garantia os sufrágios aos irmãos que não tinham deixado quantia financeira suficiente para o pagamento dos ritos fúnebres.

Se o irmão falecido havia pagado as joias e os anuais, se mandava "dizer uma missa de corpo presente e mais seis missas logo depois, cuja esmola será de seiscentos e quarenta réis", entretanto, se esse irmão não tivesse deixado condições financeiras suficientes, seria garantido uma missa de corpo presente e mais três logo depois, ficando a cargo do tesoureiro o adequado uso dos recursos para tais gestos, que "deveriam ser executado com todo o fervor, cuidado e caridade".[18]

O próprio compromisso da irmandade projetava a construção de um cemitério para o enterro dos irmãos e outros mais que assim desejassem. Além de adequar os preceitos religiosos à demanda sanitarista, a construção de um cemitério próprio preservaria a atribuição de enterros à irmandade (para filiados e não filiados), que também era uma importante fonte de renda para a agremiação (REIS, 1991).

A condição financeira certamente era um determinante para a execução, mas não podemos deixar de citar que o alinhamento às ideias sanitaristas proposta tanto pelo poder público como pelos médicos e a semelhante disposição no compromisso da confraria provavelmente passava por uma necessária adequação do documento para ser aprovado pelo Presidente da Província, tendo em vista que mesmo sendo deliberado somente pelos membros da irmandade, apenas tinha validade após

17 Compromisso da Irmandade do Rosário de Fortaleza, artigo 14, 1840.

18 Compromisso da Irmandade do Rosário de Fortaleza, artigo 15, 1840.

outorgado pelo chefe do Executivo local. Por isso, o propósito de construir um espaço adequado aos mortos atravessa as seguintes questões:

> Quando as circunstâncias dos rendimentos desta irmandade assim permitirem, tratará o procurador, com deliberação da mesa, de mandar construir um cemitério murado e fechado, para nele se sepultarem os irmãos, e se outro qualquer indivíduo quiser ali sepultar-se, lhe será permitido, dando esmola de mil e seiscentos réis. O lugar para o referido cemitério será destinado pelas autoridades competentes. (Compromisso, 1840, Disposição geral).

Como sinal de distinção entre os mortos, os reis e as rainhas e os empregados da mesa diretora, seriam sepultados com grades acima, se falecidos no ano de seu compromisso, da mesma forma os filhos, legítimos ou não, de até sete anos. De grade abaixo eram enterrados os outros membros da irmandade, apontando como sinal de distinção que se repetia dentro das igrejas, bem como viria a acontecer nos cemitérios.

A lei provincial nº 319, de 19 de agosto de 1844, previa a construção de um cemitério no extremo oeste da cidade, ficando completamente prontas as obras no ano de 1849. Recebeu enterros até 1865, quando, devido ao crescimento da cidade, achava-se quase que completamente dentro do espaço urbano, vindo a ser desativado. O cemitério de São Casemiro foi fechado e demolido em 1888, quando os últimos restos mortais dos defuntos foram levados ao cemitério São João Batista, principal campo santo desta capital nas últimas décadas do século XIX.

Logo que um irmão falecia, o zelador do templo da irmandade deveria tocar o sino, avisando aos demais, em seguida, "a irmandade era obrigada acompanhar a sepultura e conduzir o seu esquife de cruz alçada, devendo para isto ter uma e outra coisa, os irmãos e irmãs que faleceram".[19] Todos os meses, em um sábado, era celebrada uma missa pelos irmãos vivos e defuntos usando os recursos das esmolas de costume.

Considerações finais

A conversão ao catolicismo e a integração de homens e mulheres pretos (as) às irmandades de assistência mútua possibilita nossa reflexão a respeito desses espaços de liberdade. Ainda que vigiada, garantia certa autonomia dentro de uma sociedade escravista, na qual o indivíduo negociava sua liberdade e agenciava a possibilidade dela. As irmandades podem ser vistas como um desses espaços, onde

19 Compromisso da Irmandade, 1873, Art. 34.

os próprios negros podiam auxiliar uns aos outros, festejar em vida, e garantir um enterro digno pós-morte.

A questão financeira atravessa todos os momentos dos compromissos da Irmandade do Rosário, a dificuldade do pagamento dos anuais, contrasta com as arrecadações vultosas da Irmandade do Santíssimo Sacramento, por exemplo, a mais rica entre as confrarias e constituída, em sua maioria, por membros da elite local. Os sufrágios podiam ser garantidos a depender dessa condição de cada um dos irmãos, imagino que nem todos podiam pagar para entrar na irmandade, nem se manter em dias, por longos períodos.

Ora vistas como esse espaço de liberdade e autonomia, ora como mais uma forma de domínio sobre os pretos da cidade, perspectiva distante das nossas interpretações, as irmandades continuam importante material de estudo para entendermos as nuanças do associativismo negro nos séculos escravistas, bem como, são materiais pujantes para os estudos ainda necessários sobre as diversas formas de cidadania empreendidas por sujeitos excluídos e às margens da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BOSCHI, Caio César. **Os Leigos e o Poder**: Irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática, 1986.

CRUZ, Teresa Cristina de Carvalho. **As irmandades religiosas de africanos e afrodescendentes**. Percursos, Florianópolis, v.8, nº 1, p 3-17, 2007.

NOGUEIRA, João. **Fortaleza velha**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.

PEREIRA, Auricléa Barros. **A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Cidade de Fortaleza, antiga Irmandade dos Homens Pretos e suas ressignificações atuais**. 2015. 76f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

REGINALDO, Lucilene. Irmandades. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos Gomes (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

REGINALDO, Lucilene. **Os Rosários dos Angolas**: irmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista. 2005. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.

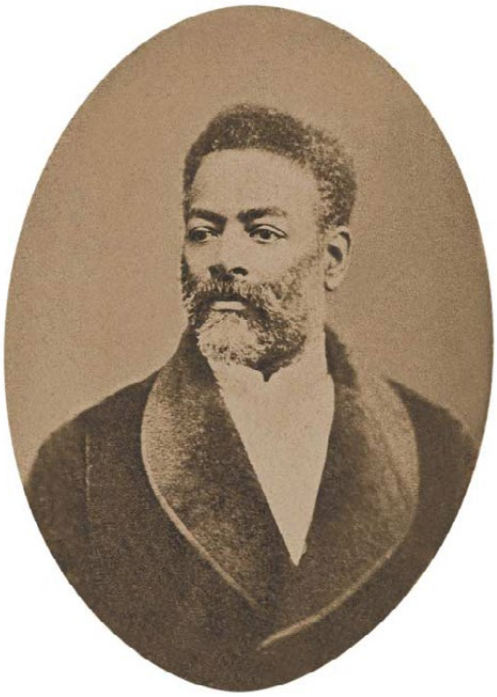
REIS, João José. **Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão**. Tempo, v. 2, n. 3, p. 7-33, 1996.

SOARES, Mariza. Política sem cidadania: eleições nas irmandades de homens pretos, século XVIII. In.: CARVALHO, José Murilo de. CAMPOS, Adriana Pereira (Orgs.). **Perspectivas da cidadania no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Pp. 411-434

SOUZA, Juliana Beatriz de. "**Viagens do Rosário entre a Velha Cristandade e o Além-Mar**". Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, 2, 2001.

5 Luiz Gama (1830 – 1882): voz negra na literatura e na política brasileira

Ligia Fonseca Ferreira



Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar breves aspectos da vida e da obra do escritor, jornalista, advogado, abolicionista e republicano Luiz Gama (Salvador, 21/06/1830- São Paulo, 22/08/1882). Trata-se de um dos mais notáveis pensadores e ativistas negros brasileiros do século XIX, autodidata e o único a ter sofrido escravidão por oito anos, antes de se tornar o eminente defensor dos escravos, inspirado pelos ventos da Liberdade, Igualdade e Fraternidade, insuflados pela Revolução Francesa, que se espraiaram pelo século XIX. Impossível, pois, pensar hoje em escravidão, abolicionismo, ideias republicanas, defesa dos direitos humanos e luta antirracista sem evocar a atuação deste bendito fruto da diáspora africana, o filho da mítica Luiza Mahin, que sonhou uma sociedade mais justa, um Brasil “sem reis e sem escravos”.

I. Luiz Gama por ele mesmo: registros autobiográficos para a posteridade

Ao lado do célebre poema "Quem sou eu?", também conhecido como "Bodarrada", a carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça[20] é um de seus textos mais citados e parafraseados desde os anos 1930, quando veio a lume, pela primeira vez, ao ser publicada na íntegra n´*O Estado de São Paulo*[21] . Desde que foi revelada ao público, o documento adquiriu certa aura e uma dimensão particular do ponto de vista histórico, pois os brasileiros leriam o único relato direto da vida de um ex-escravo no país. Esta característica tornou Luiz Gama uma exceção no nosso panorama intelectual e político. No século XIX, entre os poucos negros abolicionistas, como os jornalistas Ferreira de Menezes (1854-1881) e José do Patrocínio (1853-1905) ou o engenheiro André Rebouças (1838-1898), nenhum sofrera a escravidão. Por outro lado, poderíamos nos sentir tentados a traçar um paralelo entre a narrativa de vida, curta e espontânea, do abolicionista brasileiro, e as narrativas mais longas e intencionais, de dois congêneres norte-americanos. Na história dos negros e das letras brasileiras, não há equivalentes das memórias de escravos tão freqüentes no sul dos Estados Unidos, nem a obras autobiográficas comparáveis às de ex-escravos como o futuro jornalista e abolicionista Frederick Douglass (1817-1895), autor de *The Life of an American Slave* (1845), ou Booker T. Washington (1856-1915), um dos primeiros grandes líderes negros americanos, autor da célebre *Up from Slavery*[22] (1901). A semelhança entre as histórias de vida autorizaria uma certa comparação das trajetórias de Frederick Douglass e Booker T. Washington com a de Luiz Gama.

O documento aqui apresentado, fundamental para a compreensão objetiva e subjetiva do ex-escravo que se tornou figura influente no Segundo Império.

Quem é o destinatário da carta? Apesar da diferença de idade que separava os dois correspondentes (26 anos, quase uma geração), afinidades políticas e intelectuais nutriam a amizade e projetos comuns. Fervorosos republicanos, participaram juntos da fundação do Partido Republicano Paulista (PRP) do qual Luiz Gama

20 O fluminense Lúcio de Mendonça (1854-1989) viveu alguns anos com sua família em São Paulo. Conheceu Luiz Gama ainda adolescente, quando se preparava para estudar na Academia de Direito de São Paulo, cidade onde seu irmão, o liberal Salvador de Mendonça, era proprietário do jornal "O Ipiranga", no qual trabalhou Luiz Gama, conforme menciona na carta.

21 "Carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça", *O Estado de São Paulo*, 13 de maio de 1931. Ver reprodução deste documento na íntegra em : Lições de resistência. Artigos de Luiz Gama publicados na imprensa de São Paulo de do Rio de Janeiro. São Paulo: Edições do SESC [livro impresso e digital], pp. 366-370.

22 A obra foi traduzida no Brasil por Graciliano Ramos, em 1940, com o título *Memórias de um Negro*.

se desligaria praticamente no ato de sua criação, em 1873. Aos 26 anos, o também poeta, jornalista e advogado Lúcio de Mendonça, futuro idealizador da Academia Brasileira de Letras, gozava de forte prestígio nos meios políticos e intelectuais de São Paulo, Rio e Minas Gerais. Aos 50 anos, Luiz Gama representava uma liderança incontestável nas campanhas abolicionista e republicana de São Paulo, cujos contornos ajudara a definir. O advogado autodidata havia se transformado em autoridade respeitada na jurisprudência relativa à escravização ilegal e alforriamento de escravos. Sua popularidade na província e em outros rincões do Império estava no auge, e o número de inimigos e adversários políticos quase se igualava ao de seu imenso grupo de amigos e admiradores. Sua saúde, no entanto, era frágil, mas não o impedia de continuar trabalhando. No momento em que escreve sua carta, Gama encontra-se acometido pelo então mortal diabetes que lhe ceifaria a vida dois anos mais tarde, e talvez já suspeitasse que não assistiria ao desfecho das reformas sociais e políticas às quais dedicara sua vida. Ele faleceu em 24 de agosto de 1882, seis anos antes da Abolição da Escravatura e sete anos antes da Proclamação da República. Chegado a São Paulo como escravo em 1840, aos dez anos de idade, no mesmo ano em que principiava o Reinado de D. Pedro II, suas origens e infância na Bahia eram, até o momento em que redige a carta, desconhecidas. Esses motivos decerto justificavam a pressa, por parte de Mendonça, em obter as informações destinadas a escrever uma biografia em homenagem a Luiz Gama, texto que se encontra também reproduzido neste volume, a fim de que o leitor possa ler ambos os textos em sua historicidade e relação de complementaridade[23].

É importante conhecê-los também a fim de se poder discernir realidade, imaginário (coletivo, local), ficção. Tanto a carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça, quanto o artigo deste homenageando o amigo, têm estado, desde os anos 1930 (centenário de Luiz Gama, cinquentenário da Abolição da Escravatura em 1938,...), na origem de relatos os mais variados, e com bastante frequência fantasiosos[24], que subtraíram-lhes a força e a complexidade, conforme já procuramos demonstrar, para dar destaque à "tragédia pessoal" do negrinho nascido livre e vendido pelo pai branco como escravo ainda menino. A carta de Luiz Gama é mais rica e relevante do que isso. Seu autor, ao qual não escapa a dimensão e a exemplaridade de sua exis-

23 Para a história do documento e uma análise detalhada da carta, original pelo valor de depoimento e fenômenos enunciativos, ver Ligia Fonseca Ferreira, "Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça", Teresa. Revista de Literatura Brasileira, n. 8-9, pp. 300-321. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116741

24 Dentre eles, destaca-se, pela perniciosa influência que teria entre seus contemporâneos até quase meados dos anos 80, *Malês, a insurreição das senzalas* (1933), do político, "historiador" e "biógrafo" baiano Pedro Calmon. Esta obra, recheada de visões preconceituosas, ajudou a fincar a imagem delirante de que Luiza Mahin, mãe de Luiz Gama, era a "princesa africana" que liderou a Revolta dos Malês em 1835.

tência, deixava ali elementos, pistas e movimentos sutis de sua alma condensando o essencial de uma vida inteira, aos seus próprios olhos e a todos quantos pudessem interessar-se em preservar-lhe a memória. No entanto, é curioso notar que, ao mesmo tempo em que sabia estar escrevendo, através de Lúcio de Mendonça a sua própria história, ao elaborar os "apontamentos" cuja finalidade não lhe era Luiz Gama acabou sendo apanhado, no processo da escrita de sua carta, por um desdobramento revelador de sua "relação a si" mesmo. Talvez até aquele momento de mergulho interior, não se apercebera da dor que carregava e que, de repente, escapa, em exclamação raramente encontrada em seus escritos, num desabafo até então, por pudor, talvez silenciado para si : *"Oh! eu tenho lances doridos em minha vida, que valem mais do que as lendas sentidas da vida amargurada dos mártires."*

***

Texto 1 - Carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça, 25/07/1880[25]

São Paulo, 25 de julho de 1880

Meu caro Lúcio,

Recebi o teu cartão com a data de 28 de pretérito.

Não me posso negar ao teu pedido, porque antes quero ser acoimado de ridículo, em razão de referir verdades pueris que me dizem respeito, do que vaidoso e fátuo, pelas ocultar, de envergonhado: aí tens os apontamentos que me pedes, e que sempre eu os trouxe de memória.

---

25 *In*: Carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça, 25/07/1880. *Lições de Resistência. Artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro*. Organização, introdução e notas Ligia Fonseca Ferreira. Edições do SESC, 2020, pp.366-370.

Sobre o tema, ver:
FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça. In: Teresa : revista de literatura brasileira, n. 8/9, São Paulo, 2008, pp. 300-321 (disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116741/114299); VÍDEO 1 - Entrevista com Jefferson DE, diretor do filme Doutor Gama (2021), mediação Profa. Ligia F. Ferreira (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7rfMBX3Xn4g); VIDEOAULA 1 - Leitura comentada da carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça (1880) (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G8_mFIlumSY); PODCAST "Luiz Gama por ele mesmo: uma (auto)biografia? para quem?" (disponível em: https://soundcloud.com/jose-silva-620218793/episodio-1-luiz-gama-por-ele-mesmo-uma-autobiografia-para-quem?si=cc794a46779146d1ba19435b09fac354&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing)

Nasci na cidade de S[ão] Salvador, capital da província da Bahia, em um sobrado da rua do Bângala, formando ângulo interno, em a quebrada, lado direito de quem parte do adro da Palma, na Freguesia de Sant'Ana, a 21 de junho de 1830, pelas 7 horas da manhã, e fui batizado, 8 anos depois, na igreja matriz do Sacramento, da cidade de Itaparica.

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina, (Nagô de Nação) de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã.

Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa.

Dava-se ao comércio - era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856, em 1861, na Corte, sem que a pudesse encontrar. Em1862, soube, por uns pretos minas, que conheciam-na e que deram-me sinais certos que ela, acompanhada com malungos desordeiros, em uma "casa de dar fortuna", em 1838, fora posta em prisão; e que tanto ela como os seus companheiros desapareceram. Em opinião dos meus informantes que esses "amotinados" fossem mandados para fora pelo governo, que, nesse tempo, tratava rigorosamente os africanos livres, tidos como provocadores.

Nada mais pude alcançar a respeito dela. Nesse ano, 1861, voltando a São Paulo, e estando em comissão do governo, na vila de Caçapava, dediquei-lhe os versos que com esta carta envio-te[26].

Meu pai, não ouso afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas, neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo e pertencia a uma das principais famílias da Bahia de origem portuguesa. Devo poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome.

Ele foi rico; e nesse tempo, muito extremoso para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e da caça; muito apreciador de bons cavalos; jogava bem as armas, e muito melhor de baralho,

26 Trata-se do poema "Minha mãe", publicado pelo autor na segunda edição de Primeiras Trovas Burlescas de *Getulino*. Ver: Primeiras Trovas Burlescas & outros poemas de Luiz Gama. Organização, introdução e notas de Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo, Martins Fontes, 2000, pp. 150-152.

amava as súcias e os divertimentos: esbanjou uma boa herança, obtida de uma tia em 1836; e reduzido à pobreza extrema, a 10 de novembro de 1840, em companhia de Luiz Cândido Quintela, seu amigo inseparável e hospedeiro, que vivia dos proventos de uma casa de tavolagem, na cidade da Bahia, estabelecida em um sobrado de quina, ao largo da praça, vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho "Saraiva".

Remetido para o Rio de Janeiro nesse mesmo navio, dias depois, que partiu carregado de escravos, fui, com muitos outros, para a casa de um cerieiro português de nome Vieira, dono de uma loja de velas, à rua da Candelária canto da do Sabão. Era um negociante de estatura baixa, circunspecto e enérgico, que recebia escravos da Bahia, à comissão. Tinha um filho aperaltado, que estudava em colégio; e creio que três filhas já crescidas, muito bondosas, muito meigas e muito compassivas, principalmente a mais velha. A senhora Vieira era uma perfeita matrona: exemplo de candura e piedade. Tinha eu 10 anos. Ela e as filhas afeiçoaram-se de mim imediatamente. Eram cinco horas da tarde quando entrei em sua casa. Mandaram lavar-me; vestiram-me uma camisa e uma saia da filha mais nova, deram-me de cear e mandaram-me dormir com uma mulata de nome Felícia, que era mucama da casa.

Sempre que me lembro desta boa senhora e de suas filhas, vêm-me as lágrimas aos olhos, porque tenho saudades do amor e dos cuidados com que me afagaram por alguns dias.

Dali saí derramando copioso pranto, e também todas elas sentidas de me verem partir.

Oh! eu tenho lances doridos em minha vida, que valem mais do que as lendas sentidas da vida amargurada dos mártires.

Nesta casa, em dezembro de 1840, fui vendido ao negociante e contrabandista alferes Antônio Pereira Cardoso, o mesmo que, há uns 8 ou 10 anos, sendo fazendeiro no município de Lorena nesta Província, no ato de o prenderem por ter morto alguns escravos a fome, em cárcere privado, e já com idade maior de 60 a 70 anos, suicidou-se com um tiro de pistola, cuja bala atravessou-lhe o crânio.

Este alferes Antônio Pereira Cardoso comprou-me em um lote de cento e tantos escravos; e trouxe-nos a todos, pois era este o seu negócio, para vender nesta Província.

Como já disse, tinha eu apenas 10 anos; e, a pé, fiz toda a viagem de Santos até Campinas.

Fui escolhido por muitos compradores, nesta cidade, em Jundiaí e Campinas; e, por todos repelido, como se repelem coisas ruins, pelo simples fato de ser eu "baiano".

Valeu-me a pecha!

O último recusante foi o venerando e simpático ancião Francisco Egídio de Sousa Aranha, pai do Exmo. Conde de Três Rios, meu respeitável amigo.

Este, depois de haver-me escolhido, afagando-me disse:

— Hás de ser um bom pajem para os meus meninos; dize-me: onde nasceste?

— Na Bahia, respondi eu.

— Baiano? - exclamou admirado o excelente velho. — Nem de graça o quero. Já não foi por bom que o venderam tão pequeno.

Repelido como "refugo", com outro escravo de Bahia, de nome José, sapateiro, voltei para casa do sr. Cardoso, nesta cidade, à rua do Comércio n°2, sobrado, perto da igreja da Misericórdia.

Aí aprendi a copeiro, a sapateiro, a lavar e a engomar roupa e a costurar.

Em 1847, contava eu 17 anos, quando para casa do sr. Cardoso veio morar, como hóspede, para estudar humanidades, tendo deixado a cidade de Campinas, onde morava, o menino Antônio Rodrigues do Prado Júnior, hoje doutor em direito, ex-magistrado de elevados méritos, e residente em Mogi-Guaçu, onde é fazendeiro.

Fizemos amizade íntima, de irmãos diletos, e ele começou a ensinar-me as primeiras letras.

Em 1848, sabendo eu ler e contar alguma coisa, e tendo obtido ardilosa e secretamente provas inconcussas de minha liberdade, retirei-me, fugindo, da casa do alferes Antônio Pereira Cardoso, que aliás votava-me a maior estima, e fui assentar praça. Servi até 1854, seis anos; cheguei a cabo de esquadra graduado, e tive baixa de serviço, depois de responder a conselho por ato de suposta insubordinação, quando tinha-me limitado a ameaçar um oficial insolente, que me havia insultado e que soube conter-se.

Estive, então, preso 39 dias, de 1° de julho a 9 de agosto. Passava os dias lendo e às noites, sofria de insônias; e, de contínuo, tinha diante dos olhos a imagem de

minha querida mãe. Uma noite, eram mais de duas horas, eu dormitava; e, em sonho, vi que a levavam presa. Pareceu-me ouvi-la distintamente que chamava por mim.

Dei um grito, espavorido saltei da tarimba; os companheiros alvorotaram-se; corri à grade, enfiei a cabeça pelo xadrez.

Era solitário e silencioso e longo e lôbrego o corredor da prisão, mal alumiado pela luz amarelenta de enfumarada lanterna.

Voltei para a minha tarimba, narrei a ocorrência aos curiosos colegas; eles narraram-me também fatos semelhantes; eu caí em nostalgia, chorei e dormi.

Durante o meu tempo de praça, nas horas vagas, fiz-me copista; escrevia para o escritório do escrivão, major Benedito Antônio Coelho Neto, que tornou-se meu amigo; e que hoje, pelo seu merecimento, desempenha o cargo de oficial-maior da Secretaria do Governo; e, como amanuense, no gabinete do exmo. sr. conselheiro Francisco Maria de Sousa Furtado de Mendonça, que aqui exerceu, por muitos anos, com aplausos e admiração do público em geral, altos cargos na administração, polícia e judicatura, e que é catedrático da Faculdade de Direito, fui eu seu ordenança; por meu caráter, por minha atividade e por meu comportamento, conquistei a sua estima e a sua proteção; e as boas lições de letras e de civismo, que conservo com orgulho.

Em 1856, depois de haver servido como escrivão perante diversas autoridades policiais, fui nomeado amanuense da Secretaria de Polícia, onde servi até 1868, época em que “por turbulento e sedicioso” fui demitido a “bem do serviço público”, pelos conservadores, que então haviam subido ao poder. A portaria de demissão foi lavrada pelo dr. Antônio Manuel dos Reis, meu particular amigo, então secretário da polícia, e assinada pelo exmo. dr. Vicente Ferreira da Silva Bueno, que, por este e outros atos semelhantes, foi nomeado desembargador da relação da Corte.

A turbulência consistia em fazer eu parte do Partido Liberal; e, pela imprensa e pelas urnas, pugnar pela vitória de minhas e suas idéias; e promover processos em favor de pessoas livres criminosamente escravizadas; e auxiliar licitamente, na medida de meus esforços, alforrias de escravos, porque detesto o cativeiro e todos os senhores, principalmente os reis.

Desde que fiz-me soldado, comecei a ser homem; porque até os 10 anos fui criança; dos 10 anos aos 18, fui soldado.

Fiz versos; escrevi para muitos jornais; colaborei em outros literários e políticos, e redigi alguns.

Agora chego ao período em que, meu caro Lúcio, nos encontramos no Ipiranga, à rua do Carmo, tu, como tipógrafo, poeta, tradutor e folhetinista principiante; eu como simples aprendiz-compositor de onde saí para o foro e para a tribuna, onde ganho o pão para mim e para os meus, que são todos os pobres, todos os infelizes; e para os míseros escravos, que, em número superior a 500, tenho arrancado às garras do crime.

Eis o que te posso dizer, às pressas, sem importância e sem valor; menos para ti, que me estimas deveras.

Teu Luiz

***

II. "Lições de resistência": artigos de Luiz Gama publicados na imprensa de São Paulo[27]

> Se algum dia (...) os respeitáveis juízes do Brasil esquecidos do respeito que devem à lei, e dos imprescindíveis deveres que contraíram perante a moral e a nação, corrompidas pela venalidade ou pela ação deletéria do poder, abandonando a causa sacrossanta do direito, e, por uma inexplicável aberração, faltarem com a devida justiça aos infelizes que sofrem escravidão indébita, eu, por minha própria conta, sem impetrar o auxílio de pessoa alguma, e sob minha única responsabilidade, aconselharei e promoverei, não a insurreição, que é um crime, mas a "resistência", que é uma virtude cívica. (Correio Paulistano, 10 de novembro de 1871)

Luiz Gama repetiu a trajetória de muitos letrados de uma época em que literatura, política e jornalismo se confundem. Poucos anos depois de publicadas as *Primeiras trovas burlescas* (1859-1861), iniciou-se numa atividade jornalística que o fez ocupar um lugar pioneiro, que é preciso assinalar, na história do jornalismo

27 Sobre o tema, ver ALENCASTRO, Luiz Felipe. "Prefácio". In: Lições de resistência. Artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro. Organização, introdução e notas Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo, Edições do SESC, 2020, pp. 15-21; FERREIRA, Ligia Fonseca. "Introdução". In: Lições de resistência..., op. cit., pp. 23-80 (ambos os textos podem ser acessados no link: https://issuu.com/edicoessescsp/docs/licoes-resistencia--trecho); VIDEOAULA 2 - Leitura comentada de dois artigos de Luiz Gama publicados no Correio Paulistano (1871) (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MlYcudy2h2k); PODCAST "As 'lições de resistência" de Luiz Gama (parte I): artigos publicados imprensa de São Paulo (1864-1880)" (disponível em : https://soundcloud.com/jose-silva-620218793/episodio-1-luiz-gama-por-ele-mesmo-uma-autobiografia-para-quem?si=cc794a46779146d1ba-19435b09fac354&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing).

paulista: em 1864 fundou, ao lado do caricaturista Angelo Agostini,[28] o Diabo Coxo, primeiro periódico humorístico ilustrado de São Paulo.

Em 1866, participou da criação do semanário humorístico *Cabrião*, também com Agostini e Américo de Campos, companheiros de maçonaria e das campanhas republicana e abolicionista. Daí por diante, a atividade jornalística do advogado e abolicionista Luiz Gama continuaria praticamente até as vésperas de sua morte.

O período relativo à atuação de Luiz Gama na imprensa compreende um período determinante da história brasileira, cujas turbulências, à quais ele alude em seus artigos bem como o faria na Carta a Lúcio de Mendonça, atravessam a vida e a carreira de Luiz Gama que se faria conhecer por suas lutas em todo o país. No plano nacional, a Guerra do Paraguai (1864-1870) escancara as fragilidades das forças armadas constituídas às pressas, com efetivos escravos que "recebiam uma carabina envolvida em uma carta de alforria, com a obrigação de se fazerem matar à fome, à sede e à bala nos esteiros paraguaios e (...) morriam, volvendo os olhos ao território brasileiro", conforme relembra Luiz Gama na carta (pública) a seu colega e irmão de cor, o advogado e jornalista Ferreira de Menezes[29]. Vinte anos antes da abolição, o conflito parecia tornar iminente a emancipação dos escravos que, que continuamente diferida, avança timidamente com a

28 O italiano Angelo Agostini nasceu no Piemonte em 1842. Filho de uma cantora lírica que ficou viúva muito cedo, estudou em colégio interno dos 9 aos 17 anos em Paris. Sua mãe e o padrasto português emigram para o Brasil. Viveu em São Paulo de 1862 a 1867, onde fundou os primeiros semanários ilustrados da província. Deixa a capital paulista no final dos anos de 1860, instalando-se no Rio de Janeiro, onde funda em 1876 a *Revista Ilustrada*, o mais importante periódico do Segundo Reinado. Fiel amigo de Luiz Gama, que além de colaborar em diversas ocasiões na *Revista Ilustrada* foi objeto de charges e notícias em vida e repetidas homenagens no semanário carioca após sua morte. Agostini falece em 1910, desencantado com a República, ideal que o irmanava a Luiz Gama. Cf. *Diabo Coxo*: *São Paulo, 1864-1865. Redigido por Luiz Gama; ilustrado por Angelo Agostini*. Ed. Fac-símile. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005, pp. 16-17.

29 Luiz Gama, "Carta a Ferreira de Menezes", Gazeta da Tarde (RJ), 16 de dezembro de 1880; dois dias depois também publicado n'*A província de São Paulo*, 18 de dezembro de 1880. Ver Lições de resistência..., op. cit., pp. 262-265.

Lei do Ventre Livre (1871). A queda do gabinete liberal de Zacarias de Góis, destituído por d. Pedro II em 1868, representa um divisor de águas no cenário político; a imagem do imperador, logo, da monarquia, sai arranhada e seus adversários passam a criticar o uso abusivo do Poder Moderado, alvo e repetidos ataques de Luiz Gama, que menciona na "Carta a Lúcio de Mendonça" as retaliações que ele e centenas de membros do Partido Liberal sofreram no Brasil. Cresce a maré republicana coma fundação do Partido Republicano em 1870 na Corte, e, três anos depois, com a criação do Partido Republicano Paulista, partido este investido por fazendeiros escravocratas e com qual Luiz Gama, para quem república e abolicionismo andam juntas, teria relações tensas. No início dos anos 1880, se o regime escravocrata resistia, não parecia estar longe a agonia imperial.

O final dos anos 1860 foram marcantes para Luiz Gama, figura já bem conhecida na cidade de São Paulo: sofre perseguições políticas, perdeu seu emprego, recebe ameaças de morte por defender "causas de liberdade". Paralelamente, ganha uma projeção publica que só aumentaria até a sua morte, graças, entre outros, aos polêmicos artigos de jornais paulistas, às iniciativas de alforriamento de escravos organizados por ele e pela Loja maçônica América, a mais popular da cidade, da qual foi um dos membros mais insígnes e fieis, como se poderá ler nos textos propostos para esta aula[30]. O nome desta agremiação é uma homenagem aos Estados Unidos da América, cuja sangrenta Guerra Civil (1861-1865) embora refletisse as fraturas da nação em vários níveis, mas sobretudo em relação ao escravismo, levou à Abolição da Escravatura em 1865.

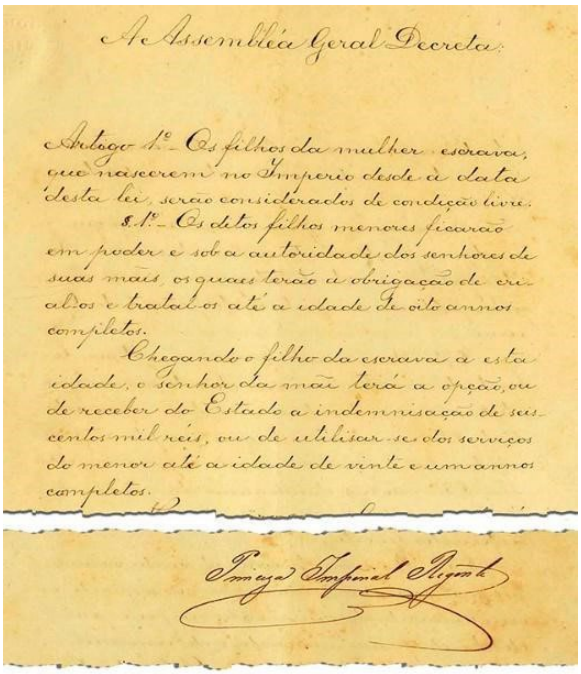
Logotipo da Loja América, ainda hoje em funcionamento, e símbolos maçônicos: triângulo com um olho, referência Grande Arquiteto do Universo, o esquadro e o compasso.

30 A Loja América continua até hoje em atividade. Ver: https://www.america.org.br/site/historia-da-loja-america/CRgNaOeNcAI-3/atr.aspx

O resgate dos escritos jornalísticos de Luiz Gama, abolicionista e republicano, mostram que sua voz inconfundível, vai então se tornando uma das mais ouvidas, influente, temidas e, naturalmente, detestadas. Com efeito, a partir de 1869, sua atuação política foi tão intensa quanto marcante. Ele faz parte do grupo de fundadores do Clube Radical paulistano. Entre os sócios, figuram os "irmãos" da Loja América, cujas atividades, especialmente no tocante ao pecúlio destinado a manumissão de escravos, são sempre mencionadas nas páginas do *Radical Paulistano*, órgão daquela entidade, e do mais importante jornal da cidade, o *Correio Paulistano*. Em 1869, também, obtivera ele autorização, chamada *provisão*, para exercer advogar em primeira instância, depois de comprovar seus conhecimentos jurídicos e idoneidade moral, atestados por autoridades do judiciário da época. Ele se torna então um "advogado provisionado".

Condensava-se, em sua figura pública, o jornalista, advogado dos escravos, o maçom, o republicano e o abolicionista. Através da imprensa, conforme ele mesmo afirmou, tornou-se conhecido, como "extremo democrata" que espalhou, com sua pena audaz, incomparáveis "lições de resistência", aqui ilustrada por uma ínfima, porém expressiva amostra, nos textos abaixo, produzidos em 1871. A data tem um significado particular, marcada por dois fatos relevantes que nos ajudam a compreender os artigos selecionados:

a. No plano nacional, a Lei de 28 de setembro, ou "Lei do Ventre Livre" previa que os filhos de mulher escravizada nascidos no Brasil a partir dessa data, serão considerados de condição livre, *porém* "sob a autoridade dos senhores de suas mães", os quais terão "obrigação de rat-los e rata-los até a idade de oito anos completos", quando então o senhor da mãe poderá receber uma "indenização do Estado" ou utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. Assim, a escravização de uma pessoa nascida do "Ventre Livre" poderia estender-se até 1892!!!


A Assembléa Geral Decreta:

Artigo 1º Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães os quaes terão a obrigação de criallos e tratallos até a idade de oito annos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indemnisação de seiscentos mil réis, ou de utilisar-se dos serviços do menor até a idade de vinte e um annos completos.

Versão original da Lei do Ventre Livre, assinada pela Princesa Isabel (Imagem: Arquivo do Senado). Fonte: Agência Senado

b. No plano internacional, o ano de 1871 foi marcado pela *Comuna de Paris*, cujas imagens seguramente estão pairando na cabeça dos detratores de Luiz Gama e de seu grupo. A insurreição deflagrada sob a Guerra franco-prussiana criou em Paris o primeiro poder revolucionário e popular, de março a junho de 1871. Reprimida violentamente pelo Governo, dali em diante torna-se, no entanto, emblemática, para os movimentos anarquistas, de esquerda e extrema esquerda. Em 2021, por ocasião de seus 150 anos, houve inúmeras celebrações em Paris e em toda a França.

Com a palavra, Luiz Gama, um pioneiro da imprensa no Brasil!

***

Texto 1 - "Loja América", *Correio Paulistano*, 10 de novembro de 1871.

Este artigo apresenta o relatório, elaborado e assinado por uma comissão de membros da loja maçônica dentre os quais Luiz Gama, atendendo à solicitação feita em ofício pelo então presidente da província São Paulo, José Fernandes da Costa Pereira Júnior, que fora intimado a prestar contas ao Ministério da Agricultura [que controlava a atividade agrícola e escravista] acerca dos "meios de que a associação Loja América dispõe, dos serviços que tem prestado relativamente à manumissão de escravos, as medidas que julga convenientes para o desenvolvimento da mesma

associação, e se esta se propõe a proteger, e sob que condições, os menores filhos de escravos de que trata o 2º artigo da lei n. 2040 de 28 de setembro" daquele ano, a Lei do Ventre Livre.

Observem-se as ações no campo da educação (cursos gratuitos de "primeiras letras", para crianças e adultos, inclusive escravizados; criação de uma Biblioteca Popular). Como ressaltam os signatários do relatório, trata-se da primeira iniciativa desta natureza na capital paulista quase nunca é referida no campo da história da educação em São Paulo e do Brasil no século XIX. Ciente de seu pioneirismo, a Loja América fazia questão de apresentar ao público um balanço sobre o funcionamento da escola.

***

Loja América

(...) A comissão abaixo-assinada, em cumprimento dos deveres impostos pela [Loja América] (...) vem apresentar (...) o relatório e parecer que servirão de base à resposta [ao] o sr. dr. presidente da província (...) pedindo ser informado : 1. dos meios de que dispõe a loja; 2. dos serviços por ela prestados, na manumissão de escravos; 3. das medidas que a associação julga conveniente para seu desenvolvimento; 4. se ela se propõe, e sob que condições, a proteger os menores filhos das escravas, de que trata o artigo 2º da lei 2040 de 28 de setembro próximo findo.

A Loja América, instalada em novembro de 1868, além de rigorosa observância das obrigações maçônicas, conforme aos Estatutos Gerais da Ordem e Rito Escocês Antigo e Aceito resolveu trabalhar no intuito de promover a propagação da instrução primária e a emancipação dos escravos pelos meios legais.

Foi a primeira oficina[31] nesta província, e talvez no Império, que encarou a caridade sob o mais elevado ponto de vista, desde que não a limitou a prestação de socorros pecuniários aos necessitados, mas considerou-a também compreensiva dos encargos de difundir o ensino popular e tornar uma realidade a igualdade dos homens no gozo de seus direitos naturais indebitamente postergados.

Nestas condições, a caridade é poderoso elemento da civilização e regeneração social, e a loja orgulha-se de, por sua parte, cooperar para a vulgarização de princípios e práticas de atos perfeitamente conformes com as aspirações públicas e sentimentos de humanidade.

31 Sinônimo de "loja maçônica".

Na carreira que vai trilhando, não conta com outros recursos financeiros, se não os produzidos pelas joias de iniciação, mensalidades dos sócios, subscrições que faz correr e donativos.

É com tais rendimentos que ela dá satisfação aos deveres a seu cargo, conservando em reserva uma pequena quantia, que só poderá ser despendida em casos extraordinários a juízo da oficina.

Cumpre, porém, à comissão francamente dizer que de sabida importância e benefícios afeitos é a notável dedicação dos associados, sempre que há urgências de qualquer serviço pessoal em favor do ensino, da emancipação ou dos pobres.

Ninguém se farta ao desempenho das comissões que lhe tocam.

É esta uma das circunstâncias à qual se devem o prestígio de que goza a loja e os bons serviços por ela prestados, e que são principalmente abaixo indicados.

Em relação ao ensino popular, ela fundou e sustenta nesta capital uma escola noturna de primeiras letras, onde se acham matriculados 214 alunos, sendo efetivamente frequentes 100.

Os trabalhos correm ali com toda a regularidade e com grande proveito para os alunos, que em geral mostram a melhor vontade em aprender e comportam-se com toda a conveniência, sem que, entretanto, estejam sujeitos a punição alguma.

Além dos esforços do professor, para o preenchimento de seus deveres, há o concurso dos auxílios de um dos membros da loja, o qual, durante a semana que lhe é designada, tem de assistir todas as noites à escola.

Além desta, há em vários localidades da província outras instaladas por adeptos da oficina e por ela pecuniariamente auxiliadas.

Resolveu criar nesta cidade uma Biblioteca Popular para o que encarregou uma comissão de dar os necessários passos.

A pedido desta se tem obtido importantes donativos, quer em livros, quer em dinheiro, feitos por distintos cavalheiros, o que tudo consta de publicações do *Correio Paulistano*.

A biblioteca, apesar de não se achar definitivamente instalada já presta alguns serviços, achando-se já mobiliada a casa n. 32 da Rua do Rosário, colocados os livros nas estantes, e nomeado o empregado, a cujos cuidados está a guarda do estabelecimento e o fornecimento dos volumes escolhidos pelas pessoas que ali os quiserem ler, e igualmente dos jornais.

No intuito de se alcançar a remessa, para a biblioteca, de todos os jornais políticos e literários que se publicam no Império, expediu a comissão circulares às redações.

Relativamente à manumissão de escravos, de não pequeno mérito são os trabalhos da oficina. Por sua iniciativa e esforços foi instalada em julho de 1869 a sociedade *Redentora*, que funciona com estatutos aprovados pelo governo provincial e assinala-se pelos constantes e relevantes serviços a bem da libertação de menores. O número de pessoas emancipadas até hoje por esta sociedade sobe a dez, além de outras que por seu intermédio foram concedidas.

No mesmo ano, tomou a loja as seguintes resoluções: 1ª. que todos os sócios eram obrigados a declararem livres os filhos de suas escravas, compromisso este que devia ter a execução desde a organização da sociedade quanto a seus fundadores, e quanto a outros desde sua iniciação; 2ª. intentar e auxiliar causas de manumissão perante os tribunais e autoridades em favor de pessoas ilegalmente detidas na escravidão; 3ª. realizar e favorecer as alforrias dando preferência às de escravas de menor idade.

Quanto à primeira deliberação, já deixou de conter uma obrigação especialmente imposta aos membros da loja, desde que foi promulgada a lei 2040 declarando de condição livre todos os filhos da mulher escrava nascidos desde a lei.

Para fiel cumprimento da 2ª, não se limitou a oficina a fornecer recursos pecuniários exigidos pelo andamento dos processos; patrocínio destes corre sob o cuidado de advogados, sócios dela, ou estranhos por ela incumbidos.

A importância do dispêndio, em auxílios a libertandos, vai além de 2.000$ de réis.

O número de libertados por via de ações no foro desta capital, e em outros, por determinação da loja, sobe a mais de trezentos.

Em sessão magna do segundo aniversário (novembro de 1870) de sua fundação, foram concedidas vinte alforrias, sendo algumas por subscrições e outras gratuitamente dadas por irmãos [da loja] a escravos de sua propriedade (...)

Os libertados pela oficina são protegidos por ela *ex vi* [32] de uma decisão, cuja observância está a cargo de uma comissão especial, e são convidados com instância a matricularem-se nas escolas e frequentá-las.

Atualmente, seguem seus termos causas relativas a 50 indivíduos indebitamente escravizados.

Depois do que fica exposto rapidamente sobre os recursos e serviços da loja, resta à comissão manifestar seu parecer em relação à última parte do ofício de s. s. [Sua Senhoria] o sr. presidente da província.

Entende ela que a loja não pode e nem deve propor ao governo as medidas que porventura julgue convenientes para conseguir mais amplo desenvolvimento, e nem declarar sob que condições se encarregará da proteção dos filhos das escravas, de que trata o artigo 2º da lei citada n. 2040.

Sendo a oficina uma sociedade secreta, nos termos dos Estatutos Gerais da Ordem Maçônica, não funcionando sob o regime das leis e decretos publicados desde o ano de 1860, que regulam a organização de associações, é evidente que não se acha constituída nas condições de manter relações jurídicas com autoridades, contrair obrigações e adquirir os direitos concedidos pela referida lei n. 2040 [Lei de 28 de setembro de 1871, a chamada Lei do Ventre Livre] aos que se incumbem da criação e educação daqueles menores.

Em conclusão, pensa a comissão que a Loja América continuando a prestar os serviços que suas forças permitirem, a bem dos desvalidos, da instrução popular e da emancipação, deve fazê-lo com plena liberdade em seus atos nas raias da legalidade, não por contratos de qualquer espécie, com as autoridades administrativas ou judiciais, ainda mesmo quando possível lhes fosse celebrá-los.

A comissão dá por terminado o trabalho, de que foi incumbida, fazendo votos pela prosperidade da oficina e união de todos os maçons espalhados sobre a superfície da Terra.

O Supremo Arquiteto vos ilumine e guarde.

---

32 *Ex vi:* por força, por determinação.

Feito aos 6 do 9º Mês do ano da ver[dadeira] l[uz]. 5871 (era vulgar, 6 de novembro de 1871)

Américo de Campos (1º Vig[ilante])
Luiz Gama (2º Vig[ilante])
J. Ferreira de Menezes (Orad[or])
Vicente R. da Silva (Adj[unto] ao Orad[or].)
Carlos Ferreira (Secret[ário])
Fernando Luiz Ozorio (Adj[unto] à com[issão].)
Olímpio da Paixão (Adj[unto] à com[issão].)

***

Texto 2 - "Luiz G. P. Gama", *Correio Paulistano*, 10 de novembro de 1871.

Nesta edição do jornal, o artigo de Luiz Gama inicia-se na mesma página do artigo anterior, onde ele havia assinado como membro da comissão da Loja América.

Agora, ele pede a "benevolência" do redator do jornal, para se manifestar a título individual sobre ataques caluniosos e "chorrilhos de mentiras extravagantes" [*fake news*] que lhe dizem respeito e às quais revida, com sua atitude habitualmente enérgica e sem deixar as notícias falsas prosperarem, colocando os pingos nos "is".

***

Ilustre sr. redator,

Permitir-me há que, por um pouco, eu abuse da vossa reconhecida benevolência.

Sei que algumas pessoas desta cidade, aproveitando caridosamente o ensejo do movimento acadêmico, mandaram dizer para a Corte, e para o interior da província, que isto por aqui, ao peso de enormes calamidades, ardia entre desastres temerosos, e desolações horríveis, atestados por agentes da INTERNACIONAL[33]

33 Em 1864, é fundada em Londres a Associação Internacional dos Trabalhadores, ou I Internacional, que tem em Karl Marx um de seus articuladores e mentor ideológico. Lançam-se, então, os alicerces da organização proletária internacional para a luta revolucionária pelo socialismo.

!... e que eu (que não deveria por certo faltar à sinistra balbúrdia), estava capitaneando uma tremenda insurreição de escravos!...

Parece, à primeira vista, que tudo isto não passou de simples manejo de boatos humorísticos, propalados por histriônicos de suíça, no intuito de promoverem o riso dos parvalhões seletos; e de certo os ânimos joviais muito terão folgado com estes chorrilhos de mentiras extravagantes.

Preciso é, porém, não perder de vista em toda esta calculada urdidura, o malévolo espírito de intriga política, tão ardilosa quanto oportunamente manejado; pois é digno da mais sisuda observação, que ao passo que se anunciava o incêndio do edifício da academia jurídica[34], as barricadas pelas ruas, o encontro das canoas bélicas no Tamanduateí e a sanguinolenta insurreição dos escravos, insinuava-se com a mais requintada perfídia, em cartas endereçadas a pessoas consideradas – que a Loja América não é estranha à resistência acadêmica, e que esta loja maçônica trabalha sob os influxos de agentes da Internacional!... E tudo isto é calculadamente dito para obstar adesões ao partido republicano cujo desenvolvimento começa de incomodar os graves servidores do rei, e deste modo explica-se a cuidada hipocrisia da imprensa monarquista, que não cessa de propalar – que o partido republicano compõe-se de "comunistas[35], de abolicionistas, de internacionalistas" e muitas outras associações "irreligiosas" e perigosíssimas.

Não quero que meu humilde nome sirva de móvel a especuladores impudicos, nem alimentar, com o meu modesto silêncio, a indecisão de alguns espíritos timoratos, para os quais são industriosamente escritas semelhantes balelas.

Sou agente da Loja América em questões de manumissão, e, com o eficaz apoio dela, tenho promovido muitas ações em favor de pessoas livres, ilegalmente mantidas em cativeiro. A isto somente e à promoção das subscrições filantrópicas em proveito dos que pretendem alforriar-se tem-se limitado todos o meu empenho em prol da emancipação; nem outra há sido a nobre missão da Loja América.

Protesto sinceramente, não só para fazer calar os meus caluniadores políticos, como aos inimigos da Loja América, que não sou nem serei jamais agente ou promotor de insurreições, porque de tais desordens ou conturbações sociais não

34 Referência à Faculdade de Direito de São Paulo.

35 No plano internacional, o ano de 1871 foi marcado pela *Comuna de Paris*, cujas imagens seguramente estão pairando na cabeça dos detratores de Luiz Gama e de seu grupo. A insurreição deflagrada sob a Guerra franco-prussiana criou em Paris o primeiro poder revolucionário, de março a junho de 1871. Contida pela repressão, dali em diante torna-se, no entanto, emblemática, para os movimentos anarquistas, de esquerda e extrema esquerda.

poderá provir o menor benefício à mísera escravatura, e muito menos ao partido republicano, a que pertenço, cuja missão consiste, entre nós, em esclarecer o país.

Se algum dia, porém, os respeitáveis juízes do Brasil esquecidos do respeito que devem à lei, e dos imprescindíveis deveres, que contraíram perante a moral e a nação, corrompidas pela venalidade ou pela ação deletéria do poder, abandonando a causa sacrossanta do direito, e, por uma inexplicável aberração, faltarem com a devida justiça aos infelizes que sofrem escravidão indébita, eu, por minha própria conta, sem impetrar o auxílio de pessoa alguma, e sob minha única responsabilidade, aconselharei e promoverei, **não a insurreição, que é um crime, mas a "resistência", que é uma virtude cívica,** como a sanção necessária para pôr preceito aos salteadores fidalgos, aos contrabandistas impuros, aos juízes prevaricadores e aos falsos impudicos detentores.

Esta é a verdade que profiro sem rebuço, e que jamais incomodará aos homens de bem.

Sou vosso respeitador e amigo,

S. Paulo, 9 de novembro de 1871

Luiz Gama

REFERÊNCIAS

"Carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça", 25/07/1880. In.: *Lições de Resistência. Artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro*. Organização, introdução e notas Ligia Fonseca Ferreira. Edições do SESC, 2020

"Carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça", *O Estado de São Paulo*, 13 de maio de 1931. In.: Lições de resistência. Artigos de Luiz Gama publicados na imprensa de São Paulo de do Rio de Janeiro. São Paulo: Edições do SESC, 2020. [livro impresso e digital]

Diabo Coxo: São Paulo, 1864-1865. Redigido por Luiz Gama; ilustrado por Ângelo Agostini. Ed. Fac-símile. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

Ferreira, Ligia Fonseca. "Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça, Revista de Literatura Brasileira, n. 8-9, pp. 300-321. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116741

https://www.america.org.br/site/historia-da-loja-america/CRgNaOeNcAI-3/atr.aspx

Luiz Gama, "Carta a Ferreira de Menezes", *Gazeta da Tarde* (RJ), 16 de dezembro de 1880; In.: *A província de São Paulo*, 18 de dezembro de 1880.Ver FERREIRA, Ligia Fonseca. (org.) *Lições de resistência..., op. cit., pp. 262-265*.

Primeiras Trovas Burlescas & outros poemas de Luiz Gama. Organização, introdução e notas de Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

6 Impactos da Primeira Guerra Mundial na África e a segunda partilha do continente

Marina Gusmão de Mendonça[36]

O processo histórico conhecido como “Partilha da África” desenvolveu-se no período compreendido entre 1880 e 1914. Nessa ocasião, a África se tornou o único continente totalmente subjugado pela Europa, exatamente numa época em que o Novo Mundo, dominado a partir do final do século XV e explorado pelos europeus durante mais de três séculos, tinha se tornado quase todo independente das antigas metrópoles.

De fato, quando do início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, a divisão do continente entre as principais potências europeias estava concluída, restando apenas três Estados independentes: Libéria, Etiópia e a região do Darfur. No entanto, o resultado da guerra levaria a uma segunda partilha, pois os Aliados, vencedores do conflito, dividiram entre si as possessões germânicas. Dessa forma, Togo e Camarões passaram a ser administrados pela Liga das Nações, enquanto a África Oriental Alemã se submeteu à jurisdição da Inglaterra (Tanganica) e da Bélgica (Ruanda e Burundi). Por fim, a África Ocidental Alemã (Namíbia) passou a ser controlada pela África do Sul.

Mas esta não foi a única transformação ocorrida no continente em função da Primeira Guerra Mundial: as operações militares, o envolvimento de soldados africanos nos combates, além dos impactos econômicos, políticos e sociais provocados pelo conflito tiveram efeitos de longo prazo, dentre os quais destaca-se o surgimento de movimentos nacionalistas.

36 Bacharel em História e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre e Doutora em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); possui Pós-Doutorado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília; Professora Adjunta do Departamento de Relações Internacionais da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília; pesquisadora convidada da Cátedra J. Castro/USP (Cátedra Josué de Castro de Sistemas Alimentares Saudáveis e Sustentáveis) (endereço eletrônico: mgmendonca@Unifesp.br).

Os primeiros impactos da guerra no continente africano

Quando do início da guerra, as nações europeias não tinham interesse em que o conflito se estendesse às colônias da África, uma vez que as maiores fronteiras entre as metrópoles estavam exatamente naquela região, o que poderia levar à necessidade de mobilização de grandes recursos humanos e materiais. No entanto, a África acabaria envolvida ainda em 1914, tendo em vista alguns dos objetivos dos países europeus, a saber: 1) do ponto de vista geral dos Aliados, o interesse estava em poder se apropriar das possessões germânicas em caso de vitória; 2) para a Inglaterra, tratava-se de garantir sua supremacia nos mares, o que implicava a necessidade de cortar as comunicações da Alemanha com a África; 3) a França tinha o intuito de invadir os Camarões, o que permitiria reconquistar o território perdido em 1911[37]; 4) para a África do Sul, o interesse era invadir a Namíbia e participar da guerra na África Oriental para, no futuro, trocar com Portugal parte dos territórios conquistados na Baía de Lourenço Marques, em Moçambique; e 5) a Alemanha via a possibilidade de conquistar novas colônias (M'BOKOLO, 2011, p. 435).

A campanha na África pode ser dividida em duas fases: na primeira delas, que durou apenas algumas semanas, os Aliados buscavam destruir a capacidade ofensiva da Alemanha, neutralizando seus portos no continente; na segunda, bem mais longa, a intenção era conquistar as colônias germânicas, dividi-las entre si e impedir que servissem de bases para ataques a territórios dominados por países Aliados.

Nesta segunda fase, os principais embates ocorreram na Namíbia, no Togo, nos Camarões e na África Oriental. A campanha do Togo foi a mais curta, e os alemães se renderam ainda em agosto de 1914. Imediatamente, o território foi dividido entre a França e a Inglaterra. Já a luta nos Camarões durou de agosto de 1914 a fevereiro de 1916, e a maioria das tropas era composta de soldados africanos. Calcula-se que dela participaram mais de 160 mil homens, sendo que cerca de 45 mil carregadores perderam suas vidas (CROWDER, 1991, p. 301).

No caso da Namíbia, os Aliados contaram com o auxílio do governo sul-africano, que conseguiu conquistar o território em 1915. É preciso ressaltar que não houve participação de soldados negros nos combates, pois uma revolta dos *afri-*

37 Desde 1905 havia conflitos entre a França e a Alemanha pelo controle do Marrocos, pois naquele ano o Imperador Guilherme II havia advertido os franceses de que não iria permitir a submissão do território por um único país. O conflito foi solucionado em 1906, por meio da Conferência de Algeciras, na qual ficou estabelecida a independência da região, embora os portos do país permanecessem sob controle francês e espanhol. Todavia, em 1911, a França enviou tropas ao Marrocos, sob o pretexto de sufocar uma revolta popular. A Alemanha imediatamente reagiu, enviando uma frota para Agadir, porto estratégico na região do Estreito de Gibraltar. A crise foi solucionada com o Tratado de Fez, pelo qual a Alemanha cedeu em relação às suas pretensões no Marrocos, em troca de uma parte do Congo francês, o que lhe permitiria ampliar suas colônias na África Ocidental.

kaners, apoiados pelos alemães, levou as autoridades da África do Sul a excluir a população nativa dos contingentes militares[38]. Além disso, havia o temor do governo de que os negros aprendessem a manejar armas, o que poderia constituir um risco para a população branca. Afinal, não se pode esquecer que a partir de 1910, quando a Grã-Bretanha concedeu independência às colônias e formou-se a União Sul-Africana, a população afrikaner passou à construção de uma ideologia segregacionista e à elaboração de um arcabouço jurídico cujos objetivos eram garantir a apropriação das riquezas do país apenas pela minoria branca. Dessa forma, já em 1913 foi aprovada a Lei de Terras Nativas, que estabelecia restrições à ocupação por parte dos africanos, e separava os arrendatários das terras, substituindo contratos de arrendamento por outros de aluguel da força de trabalho (MENDONÇA, 2008).

A questão do recrutamento

O recrutamento de soldados africanos, especialmente pela França, começou antes da Primeira Guerra Mundial. De fato, Elikia M'Bokolo aponta para o fato de que, bem antes do início do conflito, este recrutamento era feito exclusivamente com o objetivo de auxiliar os europeus no processo de conquista do continente e na manutenção da ordem. Todavia, ainda em 1902, o Comitê Consultivo de Defesa das Colônias da França decidiu criar reservas indígenas com o intuito de formar *"uma força militar capaz de a qualquer altura servir de complemento à nossa ação exterior e constituir em tempo de guerra uma ameaça para o inimigo (...)"* (Apud M'BOKOLO, 2011, p. 429).

Esta decisão estava diretamente ligada aos temores franceses com relação à disparidade demográfica existente entre França e Alemanha (e, consequentemente, com a maior capacidade de mobilização militar por parte dos alemães em caso de guerra entre os dois países). Dessa forma, em 1910, e diante do declínio dos efetivos do exército francês, o então Coronel Charles Mangin[39] passou a defender a formação de uma Força Negra, isto é, um exército composto de africanos para defender a França e os territórios coloniais.

De acordo com Joe Lunn, a eficácia dessa proposta baseava-se em três premissas: primeiramente, a de que a África Ocidental tinha uma população de homens

38 Na África do Sul, a guerra despertou um sentimento pró-germânico na população *afrikaner*, ressentida com os Aliados, especialmente a Grã-Bretanha, desde a Guerra dos Boers (1899-1902). Nesta guerra, vencida pela Inglaterra, o Transvaal e o Estado Livre de Orange, dominados pelos *boers*, foram anexados às colônias britânicas do Cabo e de Natal, formando-se, em 1910, a União Sul-Africana.

39 O General Charles Mangin (1866-1925) foi Comandante Superior das tropas do Grupo da África Ocidental Francesa (AOF) entre 1907 e 1911.

jovens suficiente para formar esta reserva militar; em segundo lugar, de que o recrutamento era possível; e, finalmente, de que as tropas poderiam fornecer bons soldados (LUNN, 1999, p. 519). Evidentemente, esta terceira premissa estava baseada em argumentos racistas e no relativismo cultural, tais como a alegação de que *"instintos guerreiros são extremamente poderosos nas raças primitivas" (LUNN, 1999, p. 520-521), e que os africanos tinham uma série de atributos que os transformava em excelentes soldados, tais como:*

> 1) uma habilidade maior para viver em climas severos do que outras raças; 2) a capacidade (decorrente de séculos de transporte e migração) para suportar pesadas cargas por grandes distâncias; 3) um sistema nervoso menos desenvolvido que o dos brancos, o que lhes dava maior resistência à dor e mesmo maior capacidade de resistir à perda de sangue durante as batalhas; 4) a natureza patriarcal das sociedades africanas, que lhes dava um senso de disciplina e hierarquia facilmente transferível para a vida militar; e 5) os africanos eram ótimos soldados, tendo em vista que o continente foi um imenso campo de batalha por vários séculos (LUNN, 1999, p. 521).

Mangin assim defendeu sua proposta:

> (...)as tropas negras não nos darão apenas o número; são compostas por soldados profissionais, habituados a todas as privações e a todos os perigos, soldados que já estiveram debaixo de fogo, soldados que nenhuma potência possui na Europa; têm precisamente as qualidades requeridas pelos longos combates da guerra moderna: a rusticidade, a resistência, a tenacidade, o instinto de combate, a ausência de nervosidade e uma incomparável força de choque. A sua chegada ao campo de batalha produzirá no adversário um efeito moral considerável (Apud M'BOKOLO, 2011, p. 429).

A proposta de Mangin levou a um intenso debate na França, envolvendo parlamentares, jornalistas e membros da comunidade científica. Dentre os parlamentares que apoiavam a ideia, destaca-se Pierre Massé[40] que, em apoio às ideias de Mangin, declararia ser preferível despovoar as colônias a despovoar a Metrópole (M'BOKOLO, 2011, p. 429). Mas a oposição de vários setores da sociedade francesa também era grande. Ao final, os argumentos militares acabaram por prevalecer. Dessa forma, em 1912 o recrutamento passaria a ser obrigatório nas colônias: todos os homens, de 20 a 28 anos, poderiam ser alistados durante 4 anos, com o objetivo de reforçar o corpo de voluntários. Isso levou à mobilização de 16 mil homens ainda antes do início da Primeira Guerra Mundial (M'BOKOLO, 2011, p. 430).

Durante a guerra, o recrutamento de soldados africanos pela França conheceu basicamente dois períodos distintos: no primeiro, de 1915 a 1916, foram mobilizados

40 Pierre Massé (1879-1942?) foi um advogado francês. Eleito deputado em 1914, deixou o cargo em 1919, passando a se dedicar à sua carreira profissional. Em 1939 foi eleito senador, e em 1940 aderiu à esquerda democrática. Por ser judeu, foi preso em agosto de 1941, juntamente com outros seis colegas parlamentares. No final de setembro de 1942, foi deportado para Auschwitz. E a partir de outubro do mesmo ano, não se teve mais notícias suas.

cerca de 50 mil homens; no segundo, e diante do colapso das tropas francesas na Europa, Blaise Diagne, deputado do Senegal pela África Ocidental Francesa (AOF)[41], foi enviado para o continente em 1918, na condição de Comissário da República, com o objetivo de recrutar homens na África negra. Calcula-se que do total de mortos entre as tropas francesas durante a Primeira Guerra Mundial, 31 mil deles eram africanos (LUNN, 1999, p. 531).

Já a Inglaterra relutou em seguir o exemplo da França. Com efeito, somente a partir de 1916, com o prolongamento da campanha na África Oriental, o país mudaria de atitude: naquele ano, 10,5 mil homens das colônias inglesas da África Ocidental foram enviados para a frente oriental. Ao longo da guerra, a Grã-Bretanha chegaria a mobilizar 56,7 mil soldados e 932 mil indivíduos encarregados da logística, dos quais 690 mil eram carregadores (M'BOKOLO, 2011, p. 431).

O recrutamento dos soldados africanos para a guerra foi baseado na persuasão ou na força e, neste caso, os métodos usados foram muito semelhantes àqueles empregados durante o período do tráfico negreiro (COSTA e SILVA, 2002; INIKORI, 1979). Três eram os principais critérios de convocação: 1) voluntário, em troca de um salário durante o período de alistamento; 2) recrutamento pelos chefes locais, que podia ser voluntário ou não; e 3) conscrição, que era o serviço militar obrigatório. Neste último caso, a escolha era feita pelos chefes, que apreendiam estrangeiros ou enviavam ex-escravos para não terem de mandar seus filhos ou pais para a frente de batalha (CROWDER, 1991, p. 304).

Ressalte-se que, independentemente dos métodos adotados, de modo geral a resistência ao recrutamento foi grande em toda a África, mas particularmente grave nas colônias francesas. Além de muitos dos convocados se recusarem a comparecer, era comum que os chefes locais enviassem indivíduos doentes, aleijados e velhos, em proporção que às vezes chegava a 90% do total (M'BOKOLO, 2011, p. 433; MENDONÇA, 2008). Também eram diversos os casos de automutilação ou de subalimentação deliberada. Por outro lado, tornaram-se frequentes os ataques a campos de treinamento com o objetivo de libertar convocados, além de ocorrerem deserções em massa. Finalmente, em diversas regiões os jovens - e até mesmo populações inteiras - fugiam, simplesmente abandonando suas aldeias: na África Ocidental chegou-se a verificar uma grande onda migratória das colônias francesas para as áreas britânicas.

41 O senegalês Blaise Diagne (1872-1934) foi o primeiro representante africano na Câmara dos Deputados da França. Foi também o primeiro africano a ocupar o cargo de Sub-Secretário de Estado para as Colônias.

Outro problema provocado pelo recrutamento foi seu alto custo, pois envolvia a mobilização de oficiais e agentes coloniais, além da formação dos soldados (inclusive com o ensino do francês). No caso daqueles que seriam enviados para os combates na Europa, havia também que considerar o custo de transporte.

Por fim, é preciso destacar que a resistência ao recrutamento daria origem a inúmeras revoltas, especialmente nas áreas dominadas pela França, que perderia o controle sobre grandes regiões, como é o caso do Alto Volta (atual Burkina Fasso).

Impactos econômicos, políticos, sociais e ideológicos

Além da participação de soldados na guerra, a África sofreria graves consequências econômicas. Um dos primeiros impactos foi o êxodo de europeus que detinham funções administrativas e comerciais nas colônias, o que levou à paralisação de serviços essenciais sob sua responsabilidade. Em muitos lugares foi necessário treinar africanos para ocupar as funções anteriormente exercidas pelo colonizador.

Do ponto de vista econômico, os primeiros impactos da declaração de guerra foram: 1) queda dos preços dos produtos básicos; 2) elevação dos preços dos produtos importados; 3) eliminação da Alemanha do comércio com a África, que perdeu seu principal parceiro; 4) confisco das propriedades dos colonos alemães; 5) alta dos preços dos produtos necessários ao esforço de guerra; e 6) maior intervenção das metrópoles na economia, com controle de preços, requisição de colheitas, imposição de determinados cultivos e recrutamento de mão de obra para o desenvolvimento de projetos (CROWDER, 1991, p. 313).

No caso da exclusão dos alemães do comércio com a África, grandes regiões foram afetadas, tanto no que diz respeito ao abastecimento como ao escoamento da produção local. Por outro lado, ao longo do conflito, a pressão das metrópoles sobre o continente tornou-se cada vez mais forte, especialmente no que tange ao fornecimento de alimentos e de matérias-primas para a indústria européia. No entanto, a dificuldade para atender às exigências era enorme, principalmente em decorrência da falta de braços para o trabalho. O resultado foi uma inflação provocada pelo aumento dos preços dos produtos manufaturados e agravada pela falta de meio circulante.

Todavia, é preciso ressaltar que alguns setores da economia e certas regiões se beneficiaram da guerra, pois a redução das importações acabaria estimulando a substituição de manufaturados europeus pela produção do artesanato local. No

caso específico da África do Sul, verificou-se grande impulso à industrialização substitutiva de importações (MENDONÇA, 2008). De outra parte, a necessidade de transporte dos artigos produzidos pela África para a Europa levaria à ampliação de portos e à construção de ferrovias e rodovias. Por fim, durante o conflito, os Estados Unidos (EUA) acabariam por se tornar um importante parceiro comercial das colônias.

Do ponto de vista demográfico, a guerra provocou impactos severos, tendo em vista que mais de 1% da população foi deslocada, alistada ou dispersada, levando ao abandono de regiões inteiras. De outra parte, ao retornarem das frentes de batalha, os soldados estavam muito enfraquecidos, o que facilitou a propagação da peste bubônica e da gripe espanhola. Em 1918, esta última afetaria milhares de pessoas, e em certas regiões o contingente de mortos chegou a 5% da população, levando ao surgimento de novas áreas de fome por falta de braços para o trabalho (M'BOKOLO, 2011, p. 442).

Quanto aos aspectos sociais, políticos e ideológicos, a guerra gerou transformações aceleradas. De fato, com o êxodo dos europeus, as empresas e a própria administração colonial foram obrigadas a empregar africanos, o que levou à promoção ou ao reconhecimento de uma elite nativa. Posteriormente, com a desmobilização ocorrida ao final do conflito, muitos soldados foram incorporados a essa elite. Já a ideia de superioridade do branco foi profundamente afetada, principalmente em decorrência da participação de negros nas batalhas da frente europeia: desapareceu a noção de que negros não poderiam matar brancos, ao mesmo tempo em que as fragilidades destes últimos ficaram completamente expostas. Finalmente, o conflito promoveu o despertar de movimentos nacionalistas em todo o continente, cujas consequências mais profundas seriam vistas a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (MENDONÇA, 2008).

As revoltas

A África foi palco de diversas revoltas durante a Primeira Guerra Mundial, e por várias razões: 1) enfraquecimento da autoridade do colonizador a partir do êxodo dos europeus; 2) ressentimento contra o recrutamento e o trabalho forçados; 3) oposição religiosa à guerra; 4) dificuldades econômicas provocadas pelo conflito; e 5) descontentamento com o aumento da pressão europeia (CROWDER, 1991, p. 309). No entanto, muitas das revoltas que eclodiram durante o conflito mundial configuraram-se, na verdade, como uma continuidade da resistência à dominação,

que se manifestou desde o século XV, quando teve início a penetração europeia no continente. Como bem ressaltou Marc Ferro:

> Foram inúmeros os focos de resistência na África negra durante o século XX. Na África Equatorial, a primeira rebelião de vulto ocorreu na estrada dos transportes de mercadorias (...), traduzindo o desespero dos loangos exaustos (...). O recrutamento de soldados, durante a Primeira Guerra Mundial, foi um segundo motivo de descontentamento (...). A introdução de uma economia de mercado foi o terceiro fator que, após a crise de 1929, levou à ruína comunidades inteiras que se revoltaram (...) (FERRO, 1996, p. 277).

Para compreender esta questão, é preciso estabelecer uma periodização da resistência, que pode ser dividida em quatro grandes fases: primeiramente, a época compreendida entre os séculos XV e XIX, quando houve, de fato, a integração da África na economia mundial; em seguida, o período entre o século XIX e a Primeira Guerra Mundial, em que ocorreu a conquista efetiva de territórios; posteriormente, a fase entre guerras, cujos marcos são a consolidação da economia colonial e a resistência à dominação; e, finalmente, os anos pós-Segunda Guerra Mundial, quando se verificaram o aumento da participação das colônias na economia internacional, o crescimento das tensões políticas e, por fim, a vitória dos movimentos nacionalistas, que culminou no processo de descolonização iniciado em 1957 (MENDONÇA, 2008).

Na primeira fase, isto é, no período compreendido entre os séculos XV e XIX, quando ocorreu, como já foi dito, a integração da África na economia mundial, o continente permaneceu um setor periférico e dependente em relação à Europa. Isto se explica pelo fato de que, se de um lado, o controle das principais rotas comerciais permanecia nas mãos dos europeus, de outro, a incorporação da África na divisão internacional do trabalho se deu de forma subordinada: enquanto a região fornecia ouro, marfim e escravos para o comércio mundial, importava tecidos orientais e armas europeias (MENDONÇA, 2008).

Ademais, é preciso assinalar que, nessa etapa, a vida cotidiana das sociedades africanas permanecia relativamente autônoma, e o controle europeu se limitava a algumas poucas áreas, como são os casos daquelas em que se estabeleceram feitorias e dos pontos estratégicos das principais rotas comerciais, bem como do tráfico transatlântico de escravos. De outra parte, não é possível negar a participação dos próprios Estados africanos nesse processo de incorporação do continente à economia mundial, tanto pela desarticulação da agricultura local - o que enfraqueceu econômica e politicamente grande número de comunidades -, como pela exacerbação do escravismo na própria África e pela militarização de algumas sociedades (MEILLASSOUX, 1995; MENDONÇA, 2008).

Todavia, nesse período pode-se constatar a ocorrência de alguma resistência, ainda que difusa, em diversas partes do continente. Uma das formas assumidas por essa resistência foi, em certas regiões, a permanência das religiões tradicionais e, em outras, a expansão do islamismo, o que demonstra a incapacidade de os europeus imporem o cristianismo (RANGER, KINAMBO, 1972). Por outro lado, verificaram-se em diversas áreas tentativas de centralização do poder e de formação de impérios, o que desencadeou, principalmente nas zonas sob controle islâmico, várias guerras santas (*jihads) durante os séculos XVIII e XIX (KI-ZERBO, s.d; MENDONÇA, 2008).*

O segundo momento marcante da resistência é aquele compreendido entre o século XIX e a Primeira Guerra Mundial, quando ocorreu a conquista efetiva de territórios. Na verdade, embora esse movimento se acentuou a partir da década de 1870, o colonialismo e as transformações dele decorrentes foram introduzidos no longo prazo, verificando-se iniciativas nesse sentido desde as primeiras décadas do século XIX (MENDONÇA, 2008).

Com efeito, a Revolução Industrial engendrou o aprofundamento da divisão internacional do trabalho, o que levou as nações europeias à tentativa de conquistar diretamente as fontes produtoras de matérias-primas e de artigos tropicais. Por outro lado, a busca por lucros e, consequentemente, a possibilidade de acumulação de capital, gerou a procura por mão de obra servil ou que se submetesse a baixíssimos salários, para o que se fazia necessária a implantação de um sistema e de uma administração coloniais (MENDONÇA, 2008).

No entanto, as tentativas europeias de submeter as populações africanas provocaram, desde o início, o surgimento de revoltas contra a conquista e a dominação. A oposição, nesses casos, assumiu, em geral, cinco formas: *jihads (KI-ZERBO, s.d.), de um lado, e movimentos nacionalistas (PERSON, 1968; WESSELING, 1998), messiânicos e proféticos (ADAS, 1979; BALANDIER, 1953; BALANDIER, 1955; QUEIROZ, 1977; OPOKU, 1991), armados e de resistência difusos, de outro (CHANAIWA, 1991; IBRAHIM, 1991; ISAACMAN, VANSINA, 1991; RANGER, 1991; WESSELING, 1998).*

No curso da Primeira Guerra Mundial, vários desses movimentos tomariam forma, como é o caso do já mencionado desenvolvimento de um sentimento pró-germânico na África do Sul, em função de ressentimentos da população *afrikaner* em relação aos Aliados. Já na Líbia e na Tunísia, verificaram-se levantes islâmicos. E movimentos de caráter milenarista surgiram na Niassalândia, na Rodésia, no Delta do Níger, na Costa do Marfim e no Quênia.

Entre 1918, quando foi feita a redivisão dos territórios africanos entre as nações vencedoras, e a Segunda Guerra Mundial, os europeus lograram consolidar, efetivamente, a economia colonial, que adquiriu, de certa forma, a capacidade de desenvolvimento endógeno. Foram então impostos um sistema monetário e um sistema tributário sobre a maior parte da população, o que permitiu a organização de monopólios e cartéis com grandes negócios na África. No entanto, a crise de 1929 levou os países europeus a aumentarem a exploração das colônias e a procurarem compensações por meio do recrudescimento da coerção e da redução dos serviços sociais. Isso provocou o desencadeamento de vários focos de resistência, que adquiriram formas diversas, como é o caso de movimentos religiosos de cunho profético e messiânico, bem como de movimentos nacionalistas, de trabalhadores, de elites educadas, e difusos (MENDONÇA, 2008).

A última etapa de surgimento dos movimentos de resistência à dominação europeia ocorreu no período após a Segunda Guerra Mundial, quando houve um grande aumento da participação das colônias na economia mundial e em várias partes do continente se verificou a elaboração de planos de desenvolvimento. Na verdade, esses planos eram uma tentativa das metrópoles de responderem ao aparecimento de tensões políticas crescentes, cuja origem estava ligada ao avanço do movimento nacionalista e da percepção, pelos africanos, de que a justificativa apresentada pelos brancos para a dominação – qual seja, a de levar a civilização a povos ainda atrasados – não passava de uma falácia, notadamente depois da barbárie cometida durante a guerra (MENDONÇA, 2008).

Por outro lado, depois de sete décadas de colonialismo, as contradições do sistema eram evidentes. Primeiramente, o sistema educacional implantado pelos europeus havia provocado transformações nas colônias, principalmente entre a elite culta que, com acesso ao conhecimento, se considerava alijada da administração e reivindicava participação no poder. Em segundo lugar, a introdução de vários elementos modernizadores - como são os casos da criação de infraestrutura, de novas técnicas de produção, da instalação de indústrias, da expansão da economia monetária, da adoção do trabalho assalariado e da propagação do cristianismo, haviam transformado radicalmente a economia e a própria cultura das sociedades africanas (MENDONÇA, 2008).

Esses elementos deram impulso aos movimentos nacionalistas, que passaram a lutar não apenas pelo fim da discriminação e da exploração, como pela própria independência e pela expulsão dos colonizadores. Diante disso, na década de 1950,

com a reconstrução europeia, e em face da necessidade de repressão cada vez maior aos movimentos nacionalistas - o que gerava para as metrópoles enormes perdas em homens e recursos, criou-se, em alguns setores metropolitanos, a convicção de que, na verdade, não haveria mais vantagens, para os países da Europa, em manter suas colônias (MENDONÇA, 2008).

De qualquer forma, e para o que nos interessa na análise das revoltas durante a Primeira Guerra Mundial, é preciso considerar também os movimentos que eclodiram em virtude dos próprios impactos do conflito na África, como são os casos da queda dos preços dos produtos de exportação e o desaparecimento dos compradores alemães, que provocaram grave crise nas regiões coloniais. A resposta europeia foi o aumento brutal da repressão, com o incremento do alistamento compulsório, chicoteamento, prisão ou enforcamento dos rebelados, e a destruição de aldeias inteiras em sinal de advertência.

Considerações finais

As tropas africanas tiveram um papel decisivo nos êxitos militares dos Aliados, não apenas no continente, mas também na Europa e no Oriente Médio. Para se ter idéia dessa contribuição, mais de 2,5 milhões de africanos foram convocados, sendo 1 milhão como soldados e 1,5 milhão como carregadores (CROWDER, 1991, p. 304). Destes, cerca de 150 mil, entre soldados e carregadores, morreram no conflito, além de um contingente equivalente de feridos ou mutilados (CROWDER, 1991, p. 295).

Porém, mais que os efeitos da participação militar, a guerra provocou profundas repercussões no continente, uma vez que não apenas concluiu-se o processo de partilha, como também praticamente desapareceram as tentativas das populações africanas de retornar à situação anterior a 1880. Isso se explica pelo fato de que o fim do conflito levou ao agravamento da exploração colonial. De fato, a partir da redivisão dos territórios entre os vencedores, foram impostos um sistema tributário e um sistema monetário sobre a maior parte da população, o que permitiu a organização de monopólios e cartéis com grandes negócios na África. Diante do aumento da opressão, movimentos de trabalhadores se espalharam por todo o continente.

De outra parte, a guerra levou ao desenvolvimento da ideia de autodeterminação e de responsabilidade das metrópoles coloniais, incentivando ou fortalecendo o sentimento nacionalista e o surgimento de movimentos com este caráter que, a partir de 1918, passariam a colocar em xeque a dominação. Dentre estes movimentos, destacam-se a criação do Partido Wafd, no Egito, que levou à Revolução de 1919

e à abolição do protetorado britânico, em 1922 (HOURANI, 1994; IBRAHIM, 1991), e ao surgimento da Associação Central Kicuio (KCA), no Quênia, na década de 1920 (TWADDLE, 2011; ATHIENO-ODHIAMBO, 1991), base do movimento de libertação do país, e da figura de Jomo Kenyatta, futuro líder da independência e primeiro presidente da nação.

REFERÊNCIAS

ADAS, Michael. **Prophets of rebellion**: millenarian protest movements against european colonial order. North Carolina: The University of North Carolina Press, 1979.

ATIENO-ODHIAMBO, Elisha Stephen. A política e o nacionalismo na África Oriental, 1919-1935 In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 26.

BALANDIER, Georges. Messianismes et nationalisms en Afrique noire. **Cahiers Internationaux de Sociologie.** Paris, 1953, ano 8, v. 14.

BALANDIER, Georges. **Sociologie actuelle de l'Afrique noire.** Paris: Presses Universitaires de France, 1955.

CHANAIWA, D. Iniciativas e resistência africanas na África meridional In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 9.

COSTA e SILVA, Alberto da. A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Biblioteca Nacional, 2002.

CROWDER, Michael. A Primeira Guerra Mundial e suas conseqüências In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 12.

FERRO, Marc. **História das colonizações**: das conquistas às independências (séculos XIII a XX). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IBRAHIM, Hassan. Política e nacionalismo no nordeste da África, 1919-1935 In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 23.

IBRAHIM, Hassan. Iniciativas e resistência africanas no nordeste da África In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 4.

INIKORI, Joseph (Org.). **O tráfico de escravos negros** (séculos XV-XIX). Lisboa: Edições 70/UNESCO, 1979.

ISAACMAN, A.; VANSINA, J. Iniciativas e resistência africanas na África central (1880-1914) In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 8.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra**. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d., v. 2.

LUNN, Joe. **Les races guerrières**: racial preconceptions in the French military about West African soldiers during the First World War. Journal of contemporary history. Londres/Thousand Oaks/Nova Delhi, 1999, v. 34, nº 4, pp. 517-536 (disponível em: <deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/66644/10.1177_002200949903400402.pdf?sequence=2>, acesso em: 23/9/2014)

M'BOKOLO, Elikia. **África negra**: história e civilizações. Salvador/São Paulo: Edufba/Casa das Áfricas, 2011, v.2.

MEILLASSOUX, Claude. **Antropologia da escravidão**: o ventre de ferro e o dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MENDONÇA, Marina Gusmão de. **Histórias da África**. São Paulo, LCTE, 2008,

OPOKU, K. Asare. A religião na África durante a época colonial In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 20.

PERSON, Yves. **Samori: une révolution dyula**. Paris: IFAN, 1968.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O messianismo no Brasil e no mundo**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

RANGER, T. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista In: BOAHEN, A. Adu (Org.). **História geral da África**: a África sob dominação colonial (1880-1935). São Paulo: Ática/UNESCO, 1991, v. 7, cap. 3.

RANGER, T. O.; KINAMBO, I. N. (Org.). **The historical study of african religions**. Londres: Heinemann, 1972.

TWADDLE, Michael. A África Oriental In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, C. (Org.). **História geral da África**: África desde 1935. São Carlos/São Paulo/Brasília: UFSCAR/Cortez/UNESCO, 2011, v. 8, cap. 9.

WESSELING, H. L. **Dividir para dominar**: a partilha da África (1880-1914). Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1998.

7 Além das placas de homenagem: aspectos políticos, culturais e patrimoniais em torno das obras do Mestre Jorge e do Museu Histórico e Pedagógico de Araraquara – São Paulo

Breno de Oliveira Conde

Apresentação do capítulo

O nosso objetivo neste capítulo foi pesquisar o Museu Histórico e Pedagógico Voluntários da Pátria de Araraquara e os aspectos e afetos políticos, sociais e culturais despertados pelas obras de Mestre Jorge.

Mestre Jorge é Jorge Brandão Coutinho, nascido em Araraquara no ano de 1932. Em sua biografia, conta-se que tentou se inscrever na Escola de Belas Artes, pois tinha aptidão ao desenho, mas teve a sua matrícula recusada com a justificativa oficial de possuir insuficiente grau de escolaridade. O fato é que não havia alunos pretos no instituto e a decisão negativa configurou em um caso - não isolado - de racismo na década de 1950. Mestre Jorge dedicou-se posteriormente à escultura em madeira e produziu centenas de obras das quais destacamos: o “O Coreto”, “O Forró”, os “Pretos-velhos”, “A mãe amamentando”, “A dança indígena” (antropofágica), “A Umbigada”, “O Sapateiro”, “O ferreiro”, “O lenhador”, “O indígena” e o “Movimento dos Sem Terra”, dentre outras.

Em todas as suas obras, os personagens apresentam traços da negritude e essa foi uma forma do artista registrar o seu tempo e a sua perspectiva e a história de homens e mulheres pretas, através de seus ofícios, lazeres e manifestações culturais.

O capítulo está dividido em três partes: a primeira utiliza- se como principal referência teórica, Chagas (2002) e Nora (1993) que abordam o surgimento dos museus com a finalidade pedagógica e educativa a serviço do conceito de nação da burguesia. Na segunda parte, investigamos as transformações políticas em torno das concepções de patrimônio e a valorização da cultura popular, a partir das décadas de 1970 e 1980. A terceira parte, consiste em problematizar com os entrevistados a produção artística, política e social de Mestre Jorge.

Para responder essas questões, utilizou-se da metodologia qualitativa, a partir da História Oral e como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi – estruturada.

Partimos da hipótese inicial que as obras de Mestre Jorge estão expostas em um museu de modelo tradicional que, sem políticas públicas e educativas para os patrimônios culturais, ou seja, sem uma estreita interação museu e escola, as obras tornam-se mero objeto de colecionismo, despojadas de seu potencial político e de representatividade de grupos étnicos-sociais historicamente marginalizados, como no caso das populações negras e africanas.

1. Caminhos metodológicos da pesquisa

A historiografia tradicional elitista foi utilizada como um instrumento para desfigurar os fragmentos das memórias de comunidades africanas, populações negras das diásporas, comunidades indígenas, dentre outros grupos historicamente excluídos. Em outros termos, os historiadores do passado, escreveram a história, segundo o olhar do colonizador, ou seja, da elite dominante.

Sendo uma conjuntura que exigiu da humanidade, outras possibilidades na escrita da História, neste processo a Escola dos Annales foi um divisor de águas no campo historiográfico. Haja vista que mostrou para o mundo as inúmeras possibilidades das fontes, métodos e documentos históricos.

De acordo com Santos (2016) *et al*.:

> Os colaboradores dos Annales assumiam o esforço de ampliar as fontes e os métodos, ir além dos textos; incluir estatísticas, referências da linguística, da psicologia, da numismática, da arqueologia, demonstrar interesse pela natureza, pela paisagem, pela população, demografia, pelas relações de troca, pelos costumes; rejeitar o factual em benefício da abordagem e compreensão da longa duração.(SANTOS, et al, 2016. p. 98*).*

Por essas questões, um dos desafios que enfrentamos ao longo da construção deste capítulo, foi o diálogo constante entre o conhecimento historiográfico e o tema proposto. Neste processo a História Oral foi fundamental para o levantamento dos dados. Corroborando com Delgado (2006), a mesma é um método que permite ao pesquisador, seja ele um velho marinheiro dos mares ou um iniciante no campo da pesquisa histórica, ampliar as fontes, documentos e registros.

Delgado (2006) explica:

> A história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber(...) Por ser uma experiência através da qual se compartilha o registro das lembranças, transforma a narrativa em processo compartilhado que inclui em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e relembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica desse processo único e essencial à vida humana, pois não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar, de contar histórias e de se apreender sob a forma de conhecimento, ou melhor, de sabedoria, o conteúdo narrado. (DELGADO, 2006, p.23).

Na trajetória investigativa deste capítulo, entrevistamos a coordenadora de Políticas de Igualdade Racial e um professor da rede integral de ensino municipal. A partir das respostas dos entrevistados problematizamos as questões sociais, educativas, patrimoniais e étnico-raciais suscitadas pelas obras de Mestre Jorge.

2. Desenvolvimento do capítulo

3.1 A memória do poder

Para ampliarmos o debate teórico neste capítulo, utilizamos de autores da museologia social, da educação, da antropologia e de historiadores que pesquisam o surgimento do museu como instituição tornada pública pela burguesia, alçada ao poder, como a classe hegemônica na França do final do século XVIII.

Os revolucionários franceses se instrumentalizaram dos lugares produtores de memória - museus, escolas, arquivos, bibliotecas, monumentos e festas - alinhando-os com o ideal revolucionário e burguês, entendidos como de interesse nacional, coletivo e abertos ao público.

Segundo Chagas (2002):

> A Revolução Francesa instituiu marcos de memória (datas, heróis e monumentos) articulados com um novo conceito de nação. A comemoração desses novos marcos está inserida no projeto revolucionário. As festas não são apenas festas, são também lembranças da Revolução vitoriosa. A memória que foi o dispositivo detonador do novo, agora é utilizada para recordar, para comemorar, para garantir a ordem inaugurada (no passado). Utilizada para opor-se à antiga classe dominante, a memória agora é usada pela burguesia e vai penetrar com ou sem sutileza nas escolas, nos museus, nas bibliotecas, nos arquivos, na produção artística, religiosa, filosófica e científica. (CHAGAS,2002, p.47).

Dessa forma, entendemos que os museus modernos estão associados com a consolidação dos estados nacionais e da burguesia que buscava criar as raízes

da nação, através de uma seleção de fatos históricos, personagens, símbolos e memórias, que formariam o passado nacional.

Para entender o museu como um “lugar de memória” nos remetemos ao trabalho de Pierre Nora (1993). O autor reafirma os valores dos Annales contra a história tradicional e totalizante, em um contexto de quebra de paradigmas nas ciências históricas e sociais.

Nora afirmou que antes do advento da industrialização, a memória era algo natural, orgânico, estava no ancestral que estabelecia uma espécie de elo entre as gerações, dando o sentido de pertencimento a um indivíduo e à coletividade. A memória operava como se fosse a própria história e como se não houvesse diferença entre elas. Porém, o mundo industrializado e o conhecimento técnico-científico a partir do século XIX, produziu um discurso desnaturalizando a memória. Ao objetificá-la, a história mata a memória, enquadrando-a dentro de seus métodos. (NORA, 1993).

A partir daí os espaços da memória foram institucionalizados, criados pela história enquanto ciência e método, materializados em espaços típicos da modernidade, tais como os museus, monumentos, festas cívicas, arquivos, bibliotecas, dentre outras formas de “lugares de memória”.

Nora (1993) explica que os “lugares de memória” :

> (...) nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais [...] se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e purificá-los, eles não se tornariam lugares de memória. (NORA, 1993, p. 21-23).

Assim, entendemos os museus como espaços promotores de uma determinada memória que se tornou objeto de discurso. Esses discursos produzem sons e silêncios, lembranças e apagamentos (CHAGAS, 2002). Os museus existem para lembrar o que não se deve esquecer, mas, quais memórias e saberes são lembrados e quais são esquecidos?

Para Chagas (2002) a grande maioria dos museus criados no Brasil até o século XX são de um modelo tradicional. Neste espaço institucionalizado, a memória do poder é celebrada através do culto ao passado, com acervos valiosos e gloriosos, coleções personalistas e etnocêntricas e a representação predominante de um

grupo social, étnico, religioso ou econômico. É como se não houvesse conflitos de qualquer natureza na sociedade.

Interessa-nos neste capítulo as ações políticas do poder público paulista que empreendeu a criação de inúmeros museus estaduais em diversas cidades do interior paulista, através de decretos-leis, entre as décadas de 1950 a 1970.

Sob a direção de Vinício Stein Campos, do Serviço de Museus Históricos, órgão pertencente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os Museus Históricos e Pedagógicos paulistas, deveriam receber um nome de um patrono a ser rememorado, alguém de destaque na política estadual ou do país, do período republicano ou imperial[42].

Pela orientação de Stein, o Museu Histórico e Pedagógico de Araraquara homenagearia em seu nome os "Voluntários da Pátria", uma referência à Guerra do Paraguai (1864 a 1870) e aos filhos dos fazendeiros que foram à guerra. Este museu celebraria a memória do poder através dos objetos bélicos dos vencedores, fardamentos, mapas, quadros de generais, dentre outros símbolos da elite política local. (STEIN, 1973, p.75).

3.2 O Poder da memória

Para Chagas (2002) o museu subverte a sua missão original quando se coloca a serviço do poder da memória, ou seja, quando esta se coloca a serviço do desenvolvimento da sociedade, ampliando o acesso aos bens culturais, socializando serviços e informações culturais para as mais diversas classes e grupos que compõem a sociedade.

Segundo Nogueira (2008) o Estado brasileiro ao excluir historicamente os bens e manifestações culturais dos mais diversos grupos sociais, notadamente os regionais, locais e populares, acabou por privilegiar a memória em forma de "pedra e cal", ou seja, os bens arquitetônicos- urbanístico, considerados por muito tempo o único patrimônio da nação.

A partir da década de 1970 e 1980, o entendimento do que deveria ser patrimônio se torna uma disputa histórica e política com novos agentes definidores.

Julião (2006) explica que:

42 Stein assumiu em 1957 a direção do Serviço de Museus Históricos, redigindo o regulamento e propondo a criação de mais de setenta Museus Históricos no Estado de São Paulo, o que constitui a maior rede de museus do país. Stein tinha como referência o Museu Imperial do Rio de Janeiro e, assim como Gustavo Barroso, difundiu cursos de museologia por quase quatro décadas onde valorizavam heróis e acontecimentos históricos e acreditavam na função educativa dos museus como espaços cívicos, transmissores de uma identidade nacional, muito embora, sem conflitos e sem diversidades.

> A partir dos anos oitenta, grupos étnicos e sociais- negros, indigenas e segmentos populares- vistos até então em uma perspectiva folclorizante, passaram a ser incorporados pelo discurso e pela prática preservacionista, nao apenas como objetos de estudo, mas como produtores de cultura e sujeitos da história. Rompia-se, assim, com a tradição do pensamento que reconhecia somente o valor etnográfico da cultura popular, destituindo-a de um lugar na construção da história. (JULIÃO, 2006, p.24).

A ampliação das noções de patrimônio, associando-os com bens culturais que não se limitavam apenas aos monumentos reconhecidos pela elite ou à uma questão urbanística-arquitetônica, foi reconhecida na carta constitucional de 1988 .

A inclusão dos saberes populares também foi objeto do decreto-lei n° 3551/2000 que instituiu o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial que tinha como ênfase, segundo Abreu (2010), "a concepção antropológica de cultura, que enfatiza a diversidade, as relações sociais e as relações simbólicas, e não o estudo dos objetos e das técnicas". (ABREU, 2010, p.360)

A redemocratização do país na década de 1980, deixou claro que os "lugares -memória" como os museus estavam em transformação e em busca de um novo sentido.

É nesse contexto de conquistas políticas que uma pequena parte das obras de Mestre Jorge foi doada ao Museu Histórico e Pedagógico de Araraquara e mantida em uma expografia até os dias atuais[43].

Desse modo temos a representação no Museu de um artista popular e afro-diaspórico e de um saber que é a técnica do entalhe em madeira.A arte de Mestre Jorge colocou a cultura popular dentro do museu, ao lado de outros objetos técnicos e científicos que serviram às profissões liberais e elitistas do passado.

3.3 Memórias da resistência

Conforme já mencionado neste texto, a história oral é uma metodologia de pesquisa que através do exercício da escuta, possibilita o resgate de diversas memórias que estavam esquecidas da historiografia tradicional. Entendidas como fontes históricas, as entrevistas são memórias individuais que podem remeter aos mais diversos aspectos sociais e culturais coletivos.

---

43 A principal obra exposta no museu é o Batuque, doada pelo próprio artista em 1986. A ficha técnica arquivada no museu descreve assim a peça esculpida por um canivete : "Batuque era uma dança acompanhada apenas por instrumentos de percussão, que existia em Araraquara por volta de 1938/1939 nos largos de São Benedito, São José e no Carmo nos dias 13 de maio em comemoração à abolição dos escravizados. Daí a inspiração do artista que, criança na época, até hoje se lembra do Batuque, coordenado na época por Damião e Benta Raquel. Os pares vinham correndo e davam uma "umbigada"."

A entrevista concedida foi dividida em três blocos de perguntas: o primeiro bloco foi específico sobre as obras do Mestre Jorge e procurou respostas sobre os afetos políticos, culturais, sociais e poéticos despertados através de suas obras. Também questionamos sobre a possível evocação de uma identidade e o sentido de resistência.O segundo bloco, tratou das políticas públicas de educação patrimonial em torno das obras do mestre artesão e sobre uma possível interação museu e escola em âmbito local e municipal. Por fim, o terceiro bloco consistiu sobre as possíveis mudanças no espaço e na função social do museu[44].

Ao realizarmos as entrevistas, foi possível entender o Mestre Jorge como um artista capaz de despertar os mais diversos afetos para os entrevistados. Ambos destacaram o caso não isolado de racismo sofrido por Jorge Brandão Coutinho ao tentar ingressar na Escola de Belas Artes entre as décadas de 1930 e 1940. Jorge tinha uma habilidade muito grande para desenho, mas a instituição alegou que ele precisaria do ginasial completo. (MESTRE JORGE, 2022).

Os dois entrevistados citam esse fato como uma demonstração histórica do racismo estrutural e lembram que, ironicamente, essa mesma instituição deu o título de Mestre à Jorge no final da década de 1970, agora não mais pelos seus desenhos - já que não foi permitido na época - mas pelo reconhecimento de suas obras esculpidas em madeira. (MESTRE JORGE, 2022).

Segundo a definição de Almeida (2019), o racismo estrutural é algo tão arraigado na sociedade que não pode ser atribuído a um caso individual de “patologia” ou a uma ação institucional que privilegia ou impõe as vontades políticas e econômicas de um grupo racial. O racismo estrutural é um processo histórico, arraigado, “normalizado” dentro da sociedade para que grupos sociais sejam discriminados de forma sistemática ao longo da história.

Perguntamos quais afetos políticos, sociais, culturais e poéticos, Mestre Jorge despertava. Os entrevistados afirmaram que as obras por retratar o cotidiano popular evocam memórias afetivas, individuais e coletivas. As obras citadas pelos entrevistados foram “O Coreto”, “O Forró”, os “Pretos-velhos”, “A mãe amamentando”, “A dança indigena” (antropofágica), “A Umbigada”, “O Sapateiro”, “O ferreiro”, “O lenhador”, “ O indígena” e o “Movimento dos Sem Terra”. (MESTRE JORGE, 2022).

44 Os dois entrevistados se formaram em Ciências Sociais pela Unesp - Araraquara nos primeiros anos do século XXI, identificam-se como pretos e ocupam funções estratégicas no combate ao racismo. Um entrevistado é professor coordenador de uma escola municipal de tempo integral na região periférica da cidade; a outra entrevistada é coordenadora de Políticas de Igualdade Racial do município de Araraquara.

Para o professor coordenador, todos esses afetos ou dimensões se cruzam e não é possível separá-los, sendo que todas as obras evocam uma noção de identidade.

> [...] eu penso que elas estão totalmente ligadas com essa questão da coletividade. A gente pensa também no coreto da praça Pedro de Toledo e que várias pessoas provenientes de vários lugares da cidade iam nesses encontros. A umbigada também é uma manifestação cultural que evocava a questão da ancestralidade negra na cidade de Araraquara. Mas a gente entende que a maior parte das obras retrata a historia do povo negro. Quando a gente para e pensa no MST...quem compõe hoje o movimento do MST? A maioria que compõem são descendentes de escravizados, de indígenas, de quilombolas, de pessoas que tiveram o direito à terras negado. Então a gente entende que toda obra traz essa questão da dimensão cultural, política e, em certo sentido, não é só homenagear essa população que foi excluída mas de reivindicar direitos. (MESTRE JORGE, 2022).

Sobre o Mestre Jorge ser considerado um símbolo de resistência da identidade negra, a coordenadora de Políticas de Igualdade Racial, cita a recusa oficial da Academia de Belas Artes, entre as décadas de 1930-1940, além de narrar uma conversa com o próprio Mestre Jorge:

> [...] ele sempre contando as historias dos impeditivos de como ser negro em Araraquara em determinadas épocas, de não poder adentrar nos espaços, de não poder simplesmente circular, porque a cidade teve um periodo que só branco circulava na região central, então os espaços delimitados onde negro sequer podia entrar em clubes, daí tanta resistência em sair o Baile do Carmo que era um baile só para negros justamente porque o negro nao podia entrar em nenhum outro clube ou baile. Então são várias outras historias que mostram a simbologia da resistência, como todos os negros da faixa etária dele que passaram, que enfrentaram caminhos que para a gente está muito mais suave. Eu falo que eles cimentaram e hoje a gente consegue passar. Eles cortaram o mato e foram cimentando para que a gente pudesse passar muito mais suave, mas o chão ainda está quente (MESTRE JORGE, 2022).

O professor coordenador, detalha as obras para confirmar Mestre Jorge como artista negro, símbolo da resistencia na cidade de Araraquara.

> [...] se a gente pensar a figura do preto velho para a comunidade negra, quem foi o preto velho, a questão da sabedoria, da força, todo o conhecimento que o preto velho traz. Se a gente pensa na mulher amamentando, se a gente pensa na umbigada, e todo o seu simbolismo, a mensagem que traz essa manifestação cultural, toda a energia, é um elemento não apenas agregador da comunidade negra mas de resistência cultural. Quando a gente pensa mesmo nas figuras folclóricas, o Saci, representando a nossa cultura nacional, se a gente pensar na própria feição dos personagens do coreto, do ferreiro, todos eles trazem os traços negróides, então, sem dúvida, é um elemento de resistência porque é uma forma de dar visibilidade a esses trabalhadores. Quem era o lenhador, o ferreiro, o sapateiro, que são figuras que fazem parte do nosso cotidiano

> mas que, em sua maioria, são pessoas negras, então foi uma forma de eternizar o trabalho dessas pessoas também.(MESTRE JORGE, 2022).

Elaboramos perguntas sobre as políticas públicas de educação patrimonial na cidade em torno das obras do Mestre Jorge. Os dois entrevistados narram que falar em patrimônios é algo novo, embora não haja discordâncias sobre o fato das obras do Mestre Jorge serem consideradas um patrimônio cultural da cidade de Araraquara. Perguntados se há uma interação museu-escola, os entrevistados alegam que esse é um movimento que deve envolver as secretarias municipais, as gestões de escolas públicas e também particulares, enfim, todos os professores em um trabalho de visitação contextualizada ao museu, onde os temas são trabalhados previamente e após a visita[45]. (MESTRE JORGE, 2022).

Ambos os entrevistados tiveram a experiência de ir ao museu durante o período de suas adolescências acompanhados de seus professores. Porém, a coordenadora remete a uma questão importante sobre os espaços culturais.

> [...] muitas pessoas até hoje nunca entraram no museu porque acham que aquele espaço não é para elas, assim como o Teatro Municipal. Tem pessoas que acham que alguns espaços não são da sua classe social. Com exceção do período que você vai na faixa escolar que as escolas se mobilizam, você vai quando é criança, quando você cresce você perde um pouco né e para quem nunca foi no período escolar acaba não tendo esse hábito e acha que, de fato, aquilo não lhe pertence. Então precisa estimular ainda mais através de campanhas, seja através de linguagem simples, de mostrar que aquele espaço é sim para todo mundo, que você tem que conhecer, que alguma história lá dentro pode te tocar de alguma forma. (MESTRE JORGE, 2022).

O professor coordenador além de pensar que a questão do patrimônio histórico nas escolas é algo novo, em construção, não deixa de lembrar da localização do museu estar em uma região central e daí o acesso das escolas periféricas e dos alunos ser limitado. Para o professor, o poder público deve proporcionar meios de acessibilidade, principalmente pelo potencial educativo dos museus e das obras do Mestre Jorge.

> [...] se a gente pensa no Mestre Jorge e o que ele fez, as obras dele fazem parte do patrimônio histórico da cidade e merece ser valorizado, ser visto, ter visibilidade até pelo significado de cada uma das obras. E como referência tambem para a criança negra, o adolescente negro; é uma referência positiva na construção da identidade desses sujeitos. (MESTRE JORGE, 2022).

---

45 Desde 2015 o município de Araraquara não disponibiliza mais ônibus para os alunos das escolas públicas municipal ou estadual, e não há uma parceria entre o município e o Estado. Uma ou outra escola pública consegue com dificuldades o veículo para a visitação aos museus, de modo isolado. As escolas particulares são, ainda hoje, o grande público dos museus municipais.

Por fim, perguntamos se a escola e o museu cumprem a sua função social. Para a coordenadora a escola não cumpre, mas alguns professores sim. Para o professor coordenador, "tanto a escola como o museu são equipamentos cuja função é transformar cidadãos críticos, sujeitos históricos, protagonistas". Ambos citam as dificuldades dos tempos atuais causadas por um governo federal que investiu no retrocesso das visibilidades, direitos e representações e - nós acrescentamos- também no campo dos patrimônios.(MESTRE JORGE, 2022).

A coordenadora reafirma a atualidade da lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

> [...] Quando a gente fala da lei 10.639, dessa história que precisa ser recontada, não é contar a história afro, a história de Angola, é recontar a história brasileira mesmo e dar o devido protagonismo para quem de fato merece. É preciso chegar na base; as nossas crianças precisam entender e ter orgulho de quem são, em especial, as crianças negras para saber quem são os nossos heróis de verdade. A gente só vai ter orgulho de quem nós somos se a gente souber de onde nós viemos. Porque essa história de que fomos escravizados e que a nossa história começou a partir da descida do navio não é verdade. A trajetória de tudo o que aconteceu antes ninguém relembra, fica muito ruim da gente ter um orgulho de um passado que você não conhece. (MESTRE JORGE, 2022).

A lei 10.639/2003 completará, em breve, (20) vinte anos de sua promulgação e ao propor uma revisão historiográfica, política e cultural sobre a cultura afro-diaspórica, provocou resultados substanciais nas escolas, nos espaços culturais e até nos museus. Valorizar a obra do Mestre Jorge, buscando ampliar o seu espaço e o público em torno dela, é também um desdobramento da referida lei no nosso entendimento.

Acreditamos que a obra do Mestre Jorge tem o potencial pedagógico e político de inspirar e empoderar os estudantes e abrir os caminhos para o debate acerca do racismo e fortalecer a luta pela construção de uma sociedade mais democrática, com mais arte, liberdade e por mais resistências.

Apontamentos finais

Conscientes de que "concluir" uma pesquisa é, ao mesmo tempo, construir inúmeras outras perguntas, este capítulo intitulado: *Além das placas de homenagem: aspectos políticos, culturais e patrimoniais em torno das obras do Mestre Jorge e do Museu Histórico e Pedagógico de Araraquara – São Paulo*, oferece contribuições para

os estudos sobre as Áfricas e suas diásporas em diálogo com a história, educação e com as culturas.

Nesse sentido, convém reafirmar que a memória de Mestre Jorge tornou-se um instrumento político na cidade de Araraquara. Além de dar nome ao Centro de Referência Afro - espaço público de acolhimento e definição de políticas públicas étnico-raciais - há um compromisso público da Prefeitura no ano de 2021 em destinar uma sala do Museu Histórico e Pedagógico com muitas de suas obras que serão adquiridas junto aos seus herdeiros[46].

A definição de políticas públicas patrimoniais em relação às obras de Mestre Jorge e em relação ao Museu, transformam o sentido da instituição que, ao contrário de continuar celebrando a memória do poder, estaria a serviço do poder da memória evocando o sentimento de pertencimento, identidade, história e patrimônio das populações afrodiaspóricas da cidade.

Consideramos ainda, que as obras do Mestre Jorge expostas no museu encontram-se descontextualizadas de sua biografia, de modo que o acervo pode ser considerado uma mera coleção artística pelo olhar mais desatento. Sem a problematização das obras não há conhecimento da complexidade política, social, identitária e cultural que as envolve desde o momento de sua criação até a expografia em um museu.

Também acreditamos que a descontextualização das obras de Mestre Jorge no museu se dá pela ausência ou insuficiência de políticas de educação patrimonial, ou seja, de ações educativas que valorizem a diversidade de patrimônios culturais. A educação patrimonial demanda articulação entre as secretarias municipais da Educação e Cultura que deveriam promover atividades pedagógicas e educativas em torno dos patrimônios culturais, que é o caso das obras de Mestre Jorge e do próprio Museu Histórico e Pedagógico Voluntários da Pátria .

Portanto, a maior homenagem a Mestre Jorge está além das placas comemorativas e encontra-se na difusão de suas obras por meio de ações educativas, haja vista, o artista ser a referencialidade negra da cidade de Araraquara, que resistiu ao racismo e ao apagamento histórico de suas perspectivas e memórias.

46 Até o momento da finalização deste artigo nada de efetivo havia se concretizado no Museu.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. **Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional**. In: ABREU, Martha; SOCHET Rachel; TEIXEIRA, Rebeca (orgs). Cultura política, historiografia e ensino de história. Rio de janeiro: José Olympio, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

CAMPOS, Vinicius Stein. **Elementos de museologia. História dos museus**. São Paulo: Secretaria de Cultura, Esportes e turismo. 3º volume, Brasil, 1973.

CHAGAS, Mário. **Museus e Patrimônios: por uma poética e uma política decolonial** In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº35, 2017.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

JULIÃO, Letícia. **Apontamentos sobre a história do museu** *In*: CADERNO de diretrizes museológicas. 1. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. 2º. Edição.

MESTRE JORGE. **Entrevista oral concedida a Breno de Oliveira Conde**. 2022.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Patrimônio cultural e novas políticas de memória**. In: Rios, Kênia Sousa; Furtado Filho, João Ernani (orgs). Em tempo: história, memória, educação. Fortaleza: Imprensa universitária, 2008. p.319-330.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. Projeto História**, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

SANTOS, Paulo Cesar dos. **Teoria da história e historiografia**. Indaial : UNIASSELVI, 2016.

VIEIRA, Guilherme L. **O museu como lugar de memória**: o conceito em uma perspectiva histórica In: Revista Patrimônio e Museu, v.8, n.12 (2017).

8 Uma crítica decolonial da obra de Monteiro Lobato e sua abordagem na Educação Básica

Cosme Freire Marins

Os homens se parecem mais com o seu tempo do que com os seus pais

(Provérbio árabe)

Introdução

Uma das marcas mais profundas na sociedade brasileira, a qual afeta diretamente parcela considerável da população, diz respeito ao racismo. As bases do racismo no Brasil remontam ao período colonial, momento em que milhões de africanos foram retirados à força de suas comunidades e submetidos à condição de escravizados, cujo trabalho enriqueceu Portugal e as elites coloniais no processo de exploração dessas terras na lógica do sistema colonial.

O racismo até hoje está presente no país porque foi um elemento estruturante da sociedade brasileira. Ele promoveu a exploração intensa das populações africanas e afrodescendentes; garantiu a acumulação de riquezas pela Coroa portuguesa e pelas elites coloniais; permitiu a estratificação da sociedade, marcada por uma profunda hierarquização baseada em diferentes justificativas construídas ao longo do tempo, tanto na religião, quanto na concepção de civilização e na formulação de teorias pseudocientíficas, mantendo privilégios de alguns grupos sociais até o presente.

Com o processo que resultou na independência do Brasil, houve grande preocupação de se construir uma identidade nacional e garantir caminhos para o desenvolvimento do novo Estado que se formava. Posteriormente, em razão de pressões internas e externas, a escravidão foi formalmente abolida do território brasileiro, fato previsto desde meados do século XIX, quando se passou a incentivar a vinda de mão de obra europeia a fim de “branquear” a população brasileira.

Mesmo com o fim da escravidão, permaneceu no país uma aversão aos afrodescendentes, às suas manifestações religiosas e às suas contribuições culturais e econômicas. Cabe ressaltar que esse é um processo complexo que não resultou apenas em perdas, tendo sido palco de tensões e negociações, com alguns ganhos por parte dos afrodescendentes. Como exemplo disso, pode-se mencionar a aceitação e posterior reconhecimento do samba como elemento da identidade nacional. Contudo, apesar de algumas vitórias, a sociedade mantém o racismo como uma de suas bases até a atualidade.

Recentemente tem ganhado força, nos campos social e acadêmico, uma preocupação com a formulação de narrativas que exponham os equívocos, omissões, injustiças e parcialidades coloniais, marcados pelo eurocentrismo. Nesse contexto, os movimentos negros também têm conquistado importantes vitórias no campo legal, visando ao reconhecimento do valor das culturas afrodescendentes e africanas, bem como têm feito muita pressão contra aspectos que caracterizam a permanência do racismo.

Nesse processo, recentemente ocorreu um movimento que repercutiu nas redes sociais, na imprensa e na sociedade como um todo. Sua motivação diz respeito ao reconhecimento da postura racista de Monteiro Lobato e o quanto sua visão de mundo poderia impactar as jovens gerações. Dessa forma, foi sugerido que não se abordassem suas obras na Educação Básica, justamente para evitar que houvesse a divulgação, ou mesmo apologia, dessa visão racista.

Este texto tem o propósito de promover a reflexão sobre a importância de se aludir a distintos documentos históricos nas aulas de História, com o objetivo de proporcionar o conhecimento sobre as disputas por memórias e o processo de construção de narrativas específicas que atendam a interesses e visões de diferentes segmentos sociais. Do mesmo modo, busca-se apresentar a importância de se analisar a relação do autor com o pensamento de sua época, o que deve fomentar nos estudantes o reconhecimento das influências dos contextos sobre os autores, nos momentos em que criam suas obras.

A fim de atender a esse objetivo, o capítulo se divide em cinco partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta a biografia do autor e o contexto em que as obras “Histórias de tia Nastácia” e “Urupês” foram escritas. Na segunda, analisa a representação do caboclo do interior no conto “Urupês”. A terceira é dedicada à análise da obra “Histórias de tia Nastácia”. Na quarta expõe a questão da representação do brasileiro no período em que Monteiro

Lobato viveu. Finalmente, na quinta analisa a decolonialidade na educação e sua relação com a abordagem didática problematizada da obra de Monteiro Lobato.

Biografia de Monteiro Lobato e contexto de criação literária

José Bento Monteiro Lobato (nascido em Taubaté, Província de São Paulo, a 18 de abril de 1882 e falecido na cidade de São Paulo, São Paulo, a 4 de julho de 1948) era filho de família abastada do interior de São Paulo. Seus familiares desejavam que seguisse alguma carreira clássica, e que cuidasse da fazenda da família, mas sempre quis se dedicar às letras, mesmo tendo concluído o curso de Direito, como recomendado pelo avô. Após o falecimento deste, Lobato administrou a fazenda por um tempo até vendê-la, momento em que foi cuidar do que sempre gostou (MICELI, 2001; MARINS, 2020).

O autor teve papel importante no cenário editorial do país, sendo pioneiro na publicação de obras nacionais, dentre as quais as produzidas por ele mesmo. Sua atuação política também foi considerável – ardoroso defensor dos interesses nacionais, foi talvez o principal nome da campanha "O petróleo é nosso", responsável pela criação da Petrobras e pela nacionalização das reservas de petróleo em subsolo nacional. Em decorrência de sua atuação política foi perseguido durante o Estado Novo (MICELI, 2001; MARINS, 2020).

Monteiro Lobato é mais conhecido por seu legado direcionado ao público infanto-juvenil, principalmente com os personagens que povoavam o mundo imaginário do Sítio do Pica-pau Amarelo, muitos deles fantásticos como a boneca falante, Emília, e o sabugo de milho inteligente, Visconde de Sabugosa. Valorizou também personagens lendários da cultura popular brasileira, como o Saci-Pererê e a Cuca (MARINS, 2020).

Mas ele foi responsável também pela criação do personagem Jeca Tatu. Quando a maior parte das pessoas ouve o termo caipira é quase automática sua relação com alguém que vive em casas precárias, fuma cigarro artesanal produzido por ele mesmo, toma cachaça, usa vestimentas velhas e remendadas, não cultiva hábitos de higiene e, acima de tudo, é preguiçoso. Pode-se afirmar que parte considerável dessas representações foi bastante alimentada pelo personagem Jeca Tatu, criado no início do século XX (MARINS, 2020).

A visão de mundo de Monteiro Lobato pode ser captada pela leitura do livro Histórias de tia Nastácia “Histórias de tia Nastácia” e do conto “Urupês”. Tia Nastácia era uma personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo, empregada de Dona Benta, com a qual Pedrinho e Narizinho passavam as férias, ao lado da boneca falante Emília e do sabugo de milho, também falante, Visconde de Sabugosa. Nesse livro, tia Nastácia conta histórias populares, que são avaliadas pelos ouvintes ao término de cada narrativa.

O conto Urupês foi publicado originalmente em artigo no jornal O Estado de São Paulo, intitulado “Velha praga”, no qual Monteiro Lobato denunciou a prática dos caboclos de atearem fogo ao solo. A repercussão de seu artigo acabou por levá-lo a escrever outros textos relacionados, em sua maioria, ao interior do país, que posteriormente compuseram o livro com o mesmo título de seu principal artigo: “Urupês” (MARINS, 2020).

Jeca Tatu: a concepção do caboclo caipira no conto “Urupês”

O conto “Urupês” foi publicado no jornal “O Estado de São Paulo” em 23 de dezembro de 1914. Assim, o público inicial do conto foi composto basicamente pelos leitores daquele meio de comunicação, o que representava a elite branca masculina do país, sobretudo urbana, naquele momento histórico (MARINS, 2020).

O texto tem caráter de crônica, na qual o autor chega a ser impiedoso com o personagem Jeca Tatu, o qual caracterizava coletivamente um tipo de pessoa: o caboclo, morador do interior de São Paulo, que vivia miseravelmente e produzia muito pouco, sobrevivendo basicamente do que a natureza lhe proporcionava (MARINS, 2020).

O que essas obras têm em comum diz respeito às concepções de Monteiro Lobato sobre a política, a economia, mas, principalmente, sobre a sociedade e a cultura. No conto “Urupês”, Lobato critica José de Alencar, afirmando que o indianismo não se concretizou com a entrada da “civilização” sertão adentro, proporcionada pela evolução histórica, e a consequente ocupação do interior do país. Ele contrasta o indígena idealizado com as pessoas reais que viviam nas regiões mais afastadas da costa. Afirma que esse processo de avanço da civilização não se fez com “Iracema aberta sobre os joelhos”, fazendo alusão ao livro, e sim de “Winchester em punho” (LOBATO, 1994, p. 165).

Contudo, o autor anuncia que o indianismo não morreu, e sim estava de nome mudado: “caboclismo” – “O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a ocara virou rancho de sapé; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje espingarda troxada; o boré descaiu lamentavelmente para pio de inambu; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito” (LOBATO, 1994, p. 166).

Apresenta uma visão muito negativa do “aborígine”, o qual viveria “a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso” (LOBATO, 1994, p. 167). Aponta que as grandes mudanças políticas pelas quais passara o Brasil não o demovem de ficar de cócoras (Idem).

Julga Jeca Tatu como um preguiçoso: “Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisto vai longe” (LOBATO, 1994, p. 168). Descreve a simplicidade de sua casa como consequência de sua preguiça, a qual é permanente e, de certa forma, hereditária: “Seus remotos avós não gozaram maiores comodidades. Seus netos não meterão quarta perna ao banco. Para quê? Vive-se bem sem isso” (Idem, p. 169). Em outro trecho escreve: “são as noções práticas da vida, que recebeu do pai e sem mudança transmitirá aos filhos” (Idem, p. 170).

Arrisca responsabilizar a mandioca pela preguiça: “a causa principal da lombeira do caboclo reside nas benemerências sem conta da mandioca. Talvez que sem ela se pusesse de pé e andasse. Mas enquanto dispuser de um pão cujo preparo se resume no plantar, colher e lançar sobre brasas, Jeca não mudará de vida” (LOBATO, 1994, p. 170). Complementa o comparando a outras raças :

> O vigor das raças humanas está na razão direta da hostilidade ambiente. Se a poder de estacas e diques o holandês extraiu de um brejo salgado a Holanda, essa joia do esforço, é que ali nada o favorecia. Se a Inglaterra brotou das ilhas nevoentas da Caledônia, é que lá não medrava a mandioca. Medrasse, e talvez os víssemos hoje, os ingleses, tolhiços, de pé no chão, amarelentos, mariscando de peneira no Tâmisa. Há bens que vêm para males. A mandioca ilustra este avesso de provérbio” (LOBATO, 1994, p. 170-1).

Lobato não reconhece arte alguma produzida pelo caboclo. Cita populações rurais de vários países, bem como indígenas dos EUA e os homens das cavernas como produtores de arte, mas o Jeca Tatu: “Egresso à regra, não denuncia o nosso caboclo o mais remoto traço de um sentimento nascido com o troglodita” (LOBATO, 1994, p. 175).

Mesmo expondo o veio musical de alguns caboclos, logo os neutraliza: “Às vezes surge numa família um gênio musical cuja fama esvoaça pelas redondezas.

Ei-lo na viola: concentra-se, tosse, cuspilha o pigarro, fere as cordas e 'tempera'. E fica nisso, no tempero" (LOBATO, 1994, p. 176).

Trazendo à tona discussão muito presente naquele contexto, ainda profundamente marcado por uma concepção hierárquica das raças, prevê o questionamento sobre a modinha, ao qual responde:

> A modinha, como as demais manifestações de arte popular existentes no país, é obra do mulato, em cujas veias o sangue recente do europeu, rico de atavismos estéticos, borbulha de envolta com o sangue selvagem, alegre e são do negro (LOBATO, 1994, p. 176).

Sua conclusão não poderia ser mais desqualificadora:

> O caboclo é soturno.
> Não canta senão rezas lúgubres.
> Não dança senão o cateretê aladainhado.
> Não esculpe o cabo da faca, como o cabila.
> Não compõe sua canção, como o felá do Egito.
> [...] o caboclo é o sombrio urupê de pau podre, a modorrar silencioso no recesso das grotas.
> Só ele não fala, não canta, não ri, não ama.
> Só ele, no meio de tanta vida, não vive... (LOBATO, 1994, p. 176).

A imagem produzida por Monteiro Lobato sobre o caboclo é extremamente negativa. Pelas características de moradia, de trabalho e de contato com os demais membros da comunidade, Jeca Tatu acaba sendo avaliado como um grande preguiçoso (MARINS, 2020).

Praticamente todos os aspectos importantes de sua vida são desqualificados: a maneira como se cuida, seu senso de patriotismo e de cidadania (praticamente nulos, na concepção do autor), a falta de gosto pelos estudos e a linguagem pobre, em síntese, a falta de cultura – aqui é importante mencionar que à época que Monteiro Lobato escreveu, as concepções sobre cultura ainda eram caracterizadas pelo estruturalismo e tinham um viés eurocêntrico muito forte (MARINS, 2020).

Tia Nastácia: a concepção do negro e do indígena por Monteiro Lobato

O livro "Histórias de tia Nastácia" desqualifica a cultura popular, sobretudo em relação às histórias contadas pelo povo, como as que tia Nastácia narra aos ouvintes no sítio. Bem no início do livro, a boneca Emília (que pode ser a principal porta-voz do autor, dado o caráter questionador de ambos) assim avalia as caracte-

rísticas do povo: “Essas histórias folclóricas são bastante bobas — disse ela. — Por isso é que não sou ‘democrática!’ Acho o povo muito idiota...” (LOBATO, 1995, p. 13).

O olhar elitista também é manifestado por Dona Benta ao se referir à tradição oral:

> Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda (LOBATO, 1995, p. 23).

Em outra passagem, a desqualificação da cultura se manifesta em conjunto com racismo por Emília:

> — Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de negra beiçuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... (LOBATO, 1995, p. 24).

Mais à frente no texto é possível observar que a referência à tia Nastácia como “negra beiçuda” tem um caráter racista de tal forma a equiparar a empregada a animais:

> — E eu — disse Pedrinho — fiquei com vontade de comer mandioca cozida, da bem enxutinha, com melado de rapadura. Upa! É uma coisa da gente lamber os beiços.
>
> — Beiço é de boi — protestou Emília. — Gente tem lábios (LOBATO, 1995, p. 76).

A desqualificação da cultura popular é relacionada às influências africanas, mas também às influências dos povos originários, chamados “selvagens” por Dona Benta:

> — Esta história — disse dona Benta — deve de ser dos índios. Os povos selvagens inventam coisas assim para explicar certas particularidades dos animais. A casca do cágado é toda feita de segmentos, o que dá ideia de quebradura. Daí o tombo do céu, inventado pelos índios (LOBATO, 1995, p. 77).

Como ocorre em qualquer cultura, os mitos constituem narrativas que têm o propósito de explicar algo. Assim, quando tia Nastácia contou uma história com base em mito indígena sobre o cágado, o qual caiu do céu e se espatifou no chão tendo seu casco refeito, isso é considerado ingênuo, como se pode ver pelo comentário de Narizinho:

> — Pobres índios! — exclamou Narizinho. — Se as histórias deles são todas como essa, só mostram muita ingenuidade. Acho que os negros valem mais que os índios em

> matéria de histórias. Vá, Nastácia, conte uma história inventada pelos negros (LOBATO, 1995, p. 77).

O eurocentrismo ainda é muito presente em Monteiro Lobato, como se pode observar nesse excerto:

> — Mudanças que as deixam sem pé nem cabeça — insistiu Emília. — Essa do Sargento Verde, por exemplo. É tão idiota que um sábio que quiser estudá-la acabará também idiota. Eu, francamente, passo essas tais histórias populares. Gosto mais é das de Andersen, das do autor do Peter Pan e das do tal Carroll, que escreveu Alice no País das Maravilhas. Sendo coisas do povo, eu passo... (LOBATO, 1995, p. 19).

As obras têm as marcas do pensamento da elite do início do século XX, à qual Monteiro Lobato pertencia. Apresentam uma concepção elitista e raciológica da sociedade, elegem o padrão europeu como o ideal e mais refinado – mesmo os mitos e as lendas europeias são superiores aos nacionais –, desqualificam os indígenas, os africanos e os mestiços. No entanto, há uma questão que merece atenção. Por mais que Lobato seja racista e desqualifique o povo, ele acreditava numa salvação que ocorreria pela educação, tal qual o discurso civilizador de então. Nas palavras de Dona Benta:

> — Por causa do analfabetismo. Como não sabem ler, só entra na cabeça dos homens do povo o que os outros contam — e os outros só contam o que ouviram. A coisa vem assim num rosário de pais a filhos. Só quem sabe ler, e lê os bons livros, é que se põe de acordo com os progressos que as ciências trouxeram ao mundo (LOBATO, 1995, p. 58).

Assim, pode-se perceber o quanto as teorias em voga no fim do século XIX e início do XX estão presentes na obra do autor. Vivian Silva defende a ideia de que a obra de Monteiro Lobato se inscreve no que se convencionou chamar de "negrismo", o qual, conforme a autora:

> Trata-se de um termo sobre o qual se tecem muitas problemáticas, tendo em vista a representação do coletivo negro por uma voz exterior à experiência negra, que se dá de inúmeras maneiras. Uma das maiores críticas a esse respeito é voltada aos trabalhos de Monteiro Lobato e a representação de Tia Anastácia [sic], única personagem negra do universo do Sítio do Picapau Amarelo que é marcada pelo estereótipo típico de uma sociedade racista (SILVA, 2018, p. 2852).

Assim, Monteiro Lobato acaba ajudando a difundir uma visão estereotipada dos afrodescendentes, dando-lhes voz apenas para reforçar as ideias dominantes. Tia Nastácia, deveria ser a protagonista, mas ela acaba apenas dando a munição necessária para que comentários e julgamentos racistas e elitistas possam ser pronunciados.

Essa condição vai ao contrário do conceito de "escrevivência", cunhado por Conceição Evaristo que diz respeito a uma dupla dimensão: a vida que se escreve na vivência de cada indivíduo e como cada indivíduo escreve o mundo que enfrenta. Lívia Natália, ao discorrer sobre o conceito afirma: "um sujeito negro falar na primeira pessoa é afirmar-se enquanto corte, enquanto diferença inegociável, disparando, assim, a possibilidade de ser tornado inviável, uma vez que a afirmação positivada da negritude é algo não programado pelo pensamento colonial" (NATÁLIA, 2020, 211-212). A escrevivência implica a resistência às narrativas racistas e hegemônicas, das quais uma das mais significativas e simbólicas diz respeito às representações de tia Nastácia elaboradas por Monteiro Lobato.

Reforça-se um aspecto importante na obra daquele autor: se, por um lado, ele tem uma visão negativa dos brasileiros, por outro, ele acredita que a educação e o processo civilizatório poderão, de alguma forma, redimi-lo. A ideia subjacente em muitos momentos é a de que o povo é ingênuo e precisa ser educado. Mesmo em relação ao caboclo, Lobato posteriormente redimiu Jeca Tatu, apresentando as razões para sua preguiça, as quais não tinham causa moral, e sim fisiológicas. No conto "Jeca Tatu": a "Ressurreição" (s.p., s.d.) o autor afirmou que Jeca Tatu "não é assim, está assim"[47], em razão dos problemas sanitários do país. Apesar disso, manteve uma concepção negativa das populações afro-brasileiras, indígenas e mestiças, que caracterizava o pensamento das elites no momento em que escreveu e, de certa forma, até hoje.

As representações do brasileiro no início do século XX

Em trabalho anterior, analisei o esforço de construção de uma identidade nacional (MARINS, 2008). Desde a proclamação da independência a preocupação em se construir uma identidade nacional passou a ocupar mentes de intelectuais, políticos, jornalistas e artistas. Isso era visto como necessário a fim de se manter a integridade territorial do país recém-formado. Com a proclamação da República, essa preocupação ganhou força. Mas um grande problema que havia, na concepção das elites da época, dizia respeito à formação populacional do país, do ponto de vista racial. Para muitos, o Brasil estava destinado ao fracasso em razão da composição da população. Por mais que houvessem vindo europeus para o Brasil com o incentivo à sua imigração, ainda havia muitos negros e mestiços, o que era visto com preocupação pelas elites brancas, as quais entendiam que esse era um

47 Epígrafe ao livro *O problema Vital* (cf. FERREIRA, 2008, p. 3).

problema para o desenvolvimento do país, haja vista a crença de que essas pessoas eram inferiores do ponto de vista civilizacional (Idem).

O período anterior à Primeira Guerra Mundial, conhecido por *belle époque,* se distinguiu por um profundo sentimento positivo de progresso. Este era caracterizado pela máquina, pela velocidade, mas não só. Acreditava-se que o mundo estava vivendo um processo de evolução no qual tudo melhoraria. A civilização chegara a tal ponto, que qualquer recuo era impensável. Havia uma euforia generalizada (MARINS, 2008).

Quando eclodiu a guerra, alguns calculavam seu término em dias, meses no máximo. Entretanto, foram longos anos em que europeus (tão civilizados!) mataram outros europeus (igualmente civilizados). A guerra malogrou a perspectiva de progresso da humanidade, pelo menos de sua parcela *civilizada*, que parecia tão irreversível. A *belle époque* efetivamente chegara a seu término (HOBSBAWM, 1992; MARINS, 2008).

Esse mal-estar fomentou uma série de concepções inovadoras. No campo ideológico, deu fôlego ao socialismo, ao comunismo e ao fascismo. Nas artes, ganharam força o cubismo, o expressionismo e o futurismo. Os intelectuais e artistas europeus se voltaram para o primitivismo, a partir do estudo de grupos humanos considerados *primitivos* na África, na Ásia, na Oceania (MARINS, 2008).

Naquele período predominavam os valores eurocêntricos em várias dimensões. Assim, a perspectiva que colocava os valores e paradigmas europeus era hegemônica no campo artístico brasileiro, o qual não conhecia o Brasil. Contudo, alguns intelectuais se destacaram buscando reconhecer o brasileiro, tais como Euclides da Cunha em sua obra *Os Sertões*, em que abordou a vida e cultura do caboclo sertanejo, ou Lima Barreto em *Triste fim de Policarpo Quaresma*. A partir de concepção diversa desses autores, Mário de Andrade escreve como lidava com essa busca, que também orientou seus trabalhos: “Ouvi o povo, aceitei o povo, não colaborei com o povo enquanto ele se revelava” (ANDRADE, 1984, p. 388). Mário procurava dar voz ao povo sem interferir, mantendo a postura de estudioso que quer aprender (MARINS, 2008).

Esse contexto de transformações de toda ordem – políticas, econômicas, sociais, culturais, mentais: o mundo majoritariamente agrário dando passos (rápidos) rumo à industrialização; o capitalismo avançando nas regiões centrais e periféricas e o consequente crescimento de ideologias opostas a ele, tornou-se solo fértil

para o surgimento de novas leituras do mundo: científicas, ideológicas, artísticas. É aí que se insere o modernismo brasileiro, movimento primeiramente inspirado em países europeus, mas que adquiriu caráter próprio com o seu desenvolvimento. Ele se caracterizou, sobretudo, por uma crítica aos valores estéticos do parnasianismo e do realismo. Influenciado pelo futurismo de Marinetti, teve como seu "primeiro importador", no Brasil, o escritor Oswald de Andrade, atraído pelo verso livre, defendido pelos futuristas (MORAES, 1978, p. 25-6; MARINS, 2008).

Um aspecto marcante no movimento modernista foi sua preocupação com o nacionalismo e o forjar de uma cultura nacional. Com relação à cultura brasileira, Mário de Andrade nutria grande preocupação pelas manifestações do povo, pois via no folclore a expressão da nacionalidade, como dizem Veloso e Madeira:

> O folclore é um importante elemento mediador na concepção de cultura brasileira. Era preciso conhecer a cultura brasileira e a força de sua vertente popular; pesquisar as fontes e transformar o estudo do folclore em prática científica, institucional e artística, pensava Mário (VELOSO; MADEIRA, 1999, p. 123-4).

O projeto de Mário de Andrade consistia em fazer com que o povo vivesse sua cultura, pois só assim poderia se reconhecer como *nação.* Acreditava que por meio dessa vivência-reconhecimento, "seria possível a superação dialética da história, o que possibilitaria a existência de mutações, progresso e evolução, visando à 'melhoria da humanidade', como ele próprio se exprimiria" (VELOSO; MADEIRA, 1999, p. 112; MARINS, 2008).

Assim, o significado de nacionalismo para Mário visava à realização humana, universal, numa época em que crescia o patriotismo e o ufanismo em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Veloso e Madeira descrevem a relação concebida por Mário de Andrade entre o nacionalismo e o universalismo, mediada pela reelaboração da linguagem:

> A realidade brasileira apresenta "sintomas de cultura" que estabelecem sua positividade, sua concretude para a construção de um todo nacional. Desvendar esse nacionalismo constitui uma etapa do conhecimento universal. A ideia é, então, valorizar o singular, compreender a matéria que o constitui para, por meio de uma permanente reelaboração da linguagem, atingir o universal (VELOSO; MADEIRA, 1999, p. 122).

O modernismo não foi um movimento homogêneo. Mário de Andrade e Monteiro Lobato foram autores que questionaram as artes e a literatura anteriores, defendiam o nacionalismo, mas tinham concepções diferentes sobre esse nacionalismo e sobre a cultura do povo. Ambos entendiam a cultura popular como ocupante de outro patamar, de outro estágio em relação à cultura europeia. No entanto, Mário de

Andrade concebia essa cultura como potente, importante para o desenvolvimento do nacionalismo, o qual era concebido como "uma qualidade à qual vinha aderir a arte, um conceito estético, compreendido em sentido amplo como *capacidade de criação*" (VELOSO; MADEIRA, 1999, p. 122). Já Monteiro Lobato era mais crítico às manifestações do povo e apostava numa superação desse "atraso" a partir da educação da população em moldes eurocêntricos.

A decolonialidade e o ensino de História na Educação Básica

A década de 2010 presenciou um movimento importante que criticava as obras de Monteiro Lobato e reivindicava sua interdição na Educação Básica. Os motivos que levaram movimentos sociais a defenderem isso se fundamentam no caráter racista de sua obra. Assim, a abordagem de seus textos poderia incentivar a permanência do racismo estrutural e até mesmo fortalecê-lo.

Entretanto, sabendo que o processo histórico é palco de disputas e conflitos entre os diversos sujeitos que o compõem, sejam eles individuais ou coletivos, a interdição de algum autor na Educação proporciona plenamente o espírito investigativo e a criticidade ou, pelo contrário, acaba apresentando um olhar demasiadamente enviesado a substituir outro?

É plenamente observável a construção de narrativas coloniais, com caráter eurocêntrico ou, mais recentemente, ocidentocêntrico. Elas se manifestam plenamente no currículo escolar e se manifestam em diferentes dimensões. O paradigma predominante nas ciências da natureza ainda é o cartesiano. As representações cartográficas do mundo seguem um padrão eurocêntrico. As narrativas míticas mais estudadas dizem respeito às originárias da Grécia e de Roma. A filosofia predominante é a europeia, e os pensadores considerados os pais desse componente são oriundos da Grécia. A concepção quadripartite do processo histórico tem como base os acontecimentos ocorridos no continente europeu.

Especificamente em relação à história do Brasil, nomes, datas e fatos relacionados às elites coloniais foram, durante muito tempo, a base do currículo. Essa concepção sofreu mudanças significativas a partir da metade do século XX, porém as narrativas predominantes continuaram apresentando um conteúdo muito marcado pelo pensamento colonial, cujas principais características observadas no ensino de História são:

a. Elitismo, conforme o qual as narrativas priorizadas contemplam as ações de indivíduos e grupos de elite, em detrimento de sujeitos históricos pertencentes às camadas populares;

b. Patriarcalismo, de acordo com o qual a participação das mulheres no processo histórico foi omitida, mesmo mulheres das elites, excetuando-se algumas ações pontuais como a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, regente do Império do Brasil em 1808;

c. Racismo, manifestado pela desqualificação de africanos, afrodescendentes, povos originários e seus descendentes mestiços;

d. Eurocentrismo (e ocidentocentrismo), ao narrar a história do país como um apêndice do que ocorria na Europa e, mais recentemente, nos EUA.

Muitos intelectuais e autores de livros didáticos têm buscado apresentar narrativas decoloniais, valorizando sujeitos historicamente olvidados pelas narrativas hegemônicas. Defende-se neste trabalho a ideia de que as discussões e disputas que ocorrem no campo da Educação devem ser, também, objeto de análise nas aulas de História. Para tanto, o conceito de campo de Pierre Bourdieu pode ser mobilizado, conforme o qual:

> [...] para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação entre texto e contexto. [...] existe um universo intermediário [...] no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. [...] A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias (BOURDIEU, 1997, p. 20).

Em qualquer campo, os diferentes agentes em seu interior querem manter sua posição ou avançar a posições mais privilegiadas. Esse aspecto é observável tanto no esforço dos pesquisadores nas universidades, ao tentarem produzir narrativas que colidam com as hegemônicas, quanto nos movimentos negros e os movimentos dos segmentos sociais contrários aos interesses dos movimentos negros.

Atualmente, momento em que emergem processos e movimentos conservadores no mundo e no Brasil, ganham força narrativas negacionistas e outras que minimizam os efeitos da escravidão e se esforçam por omitir a participação de afrodescendentes e povos originários no processo histórico brasileiro. Da mesma forma, negam a existência do racismo e defendem a ideia da democracia racial,

mesmo que não usem o termo, reconhecendo que todas as pessoas vivem em harmonia no país, independente de suas características fenotípicas.

Assim, observa-se, no subcampo específico da História, uma disputa de memórias. Ressalta-se que a memória, embora ande em paralelo com a história, é algo distinto. Enquanto a história procura recuperar os processos pretéritos por meio da pesquisa, análise e cruzamento de fontes históricas, a memória procura evidenciar alguns aspectos, omitir outros e apagar os demais (LE GOFF, 1992). Assim, as discussões sobre a abordagem ou não das obras de Monteiro Lobato dizem mais respeito ao momento em que se vive hoje do que ao que o autor vivenciou e escreveu.

Desde que feita com a devida mediação, a abordagem de documentos históricos deve ser feita com todos, evidenciando os diferentes interesses, concepções, visões de mundo, a partir do que podem ser feitas análises sobre permanências e rupturas.

Considerações finais

As discussões em torno da interdição das obras de Monteiro Lobato foram importantes para provocar um debate necessário, que tem a ver com a escrita da história, o ensino daquele componente e os procedimentos a serem mobilizados pelos professores a fim de evidenciar as ações dos diferentes sujeitos históricos, bem como sobre as disputas pela memória, que ocorrem na atualidade e dizem respeito às questões do nosso tempo mais do que ao que ocorreu no início do século XX.

O racismo estrutural, tão presente na sociedade brasileira – cuja existência pode ser facilmente observada nos dados estatísticos de trabalho, escolaridade, renda, expectativa de vida, criminalidade e outros, com recorte racial – tem suas raízes no período colonial e avançou até nossos dias (ALMEIDA, 2020). O combate efetivo ao racismo só pode ser feito a partir de um processo educacional que proporcione a reflexão, a criticidade, a proficiência leitora e escritora e leitura de mundo, a partir das ferramentas que os diferentes componentes curriculares desenvolvem, em especial, a história, a filosofia, a sociologia e os da área de linguagens.

A criticidade pode ser desenvolvida a partir da análise cuidadosa e bem mediada de diferentes documentos. Dessa forma, o cotejamento das obras de Monteiro Lobato, em conjunto com outros documentos da época e com obras historiográficas que abordem a sociedade no período em que o autor viveu parece

ser mais produtivo, do ponto de vista da formação para o desenvolvimento da criticidade, do que a proibição a determinados textos. Tomando outro contexto como exemplo, será que a proibição da abordagem de textos de autores nazistas favorece mais o combate ao nazismo ou o desconhecimento do que ele foi?

Espera-se que este breve texto, nos limites de espaço impostos a um capítulo que tem caráter de Trabalho de Conclusão de Curso, possa promover a reflexão de professores e demais interessados na Educação, sobre quais podem ser as iniciativas que mais sejam eficazes na Educação em relação ao combate ao racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ANDRADE, Mário de. **Cocos**. Preparação, ilustração e notas de Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas Cidades; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BRITO, Mário da Silva. **História do modernismo brasileiro**: antecedentes da Semana de Arte Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Lobato versus Pires**: uma discussão sobre o lugar do caipira no futuro da República. 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212359049_ARQUIVO_CaipiraAnpuh.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios** (1875-1914). Rio de janeiro: Paz e Terra: 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Edunicamp, 1992.

LOBATO, José Bento Monteiro. **A Ressureição**. Disponível em: https://onlinecursosgratuitos.com/jeca-tatu-ressurreicao-conto-de-monteiro-lobato/. Acesso em: 23 mar. 2022.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. Brasiliense: São Paulo. 1995.

LOBATO, José Bento Monteiro. Urupês In: _____. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARINS, Cosme Freire. Jeca Tatu e a representação do caipira: discussão sobre a abordagem de obras literárias em aulas de história. In: MARINS, Cosme Freire; CHRISTOFOLETTI, Rodrigo (Orgs.). **Urdiduras de Ariadne**: contribuições da história cultural aos labirintos do patrimônio, linguagens e movimentos sociais. São Paulo: Desconcertos, 2020.

MARINS, Cosme Freire. **Mosaico da identidade nacional**: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública. São Paulo, 2008 – Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.**

MORAES, Eduardo Jardim de. **A brasilidade moderna**: sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

NATÁLIA, Lívia. Intelectuais escreviventes: enegrecendo os estudos literários. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

SILVA, Vivian Stefanne Soares. O negrismo na literatura infantojuvenil de representação africana. **Circulação, tramas e sentidos na literatura**. 2018, pp. 2851-2859. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547730373.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. **Leituras brasileiras**: itinerários no pensamento social e na literatura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

9 A escassez de representações iconográficas da mulher negra na coleção História Sociedade & Cidadania: anos finais do Ensino Fundamental PNLD (2018-2021)

Joaquim Soares dos Santos Junior

1. Apresentação/introdução do tema do capítulo

Ao analisarmos as representações imagéticas de mulheres negras nos livros didáticos da coleção História Sociedade & Cidadania (2018-2021) de Alfredo Boulos Júnior, sugerimos a hipótese de espaços delimitados de controle com notória invisibilidade imposta à população feminina negra. Esses espaços são controlados há muitos séculos por uma elite, detentora do poder econômico e cultural que defende com afinco o seu status quo, impondo espaços de segregação, por meio de restrito número de representações iconográficas de mulheres afrodescendentes nestes materiais, o que ilustra a forma como hierarquizam de modo desigual, subjugando e subalternizando a população feminina negra brasileira neste ambiente de representação e, nas palavras de Chartier,

> (...) as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1988, p. 17).

Ou seja, as representações iconográficas de mulheres negras na coleção História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos Júnior (2018-2021), nos sugere que sejam utilizadas algumas imagens de controle, considerando a inserção social do livro correlacionando-se por meio da forma de representação da população feminina negra em espaços sociais de controle como: televisão, mídias sociais, *streaming*, redes sociais, revistas, livros, cinema, teatro e publicidade, que há muito tempo seguem esta lógica imposta de exclusão. Assim, dar visibilidade à população feminina negra, justifica este capítulo, pois, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020), 55% da população brasileira é negra

e com inúmeros indicadores de desigualdades sociais, corroborados na coleção História Sociedade & Cidadania (2018-2021) elencada pelo PNLD (2020) como a coleção mais distribuída no segmento de História do Ensino Fundamental Anos finais (IBGE, 2018-2021).

Nesse sentido, as desigualdades expostas imageticamente da mulher negra, por meio do restrito número de representações, chega às salas de aulas em todo Brasil, a 3.387.161 alunos e professores. No que diz respeito à metodologia adotada para elaborar este trabalho, analisamos as representações iconográficas da coleção História Sociedade & Cidadania: Anos finais Ensino Fundamental (2018-2021), por meio da interseccionalidade sobre as imagens de controle difundidas nos livros da coleção, dialogando com o pensamento de Almeida (2021), Bueno (2020), Collins (2020), Davis (2016), Gonzáles (2018), Lima (2020) e outras referências de forma pluriétnica e antirracista. Por meio de levantamento de estudos acadêmicos do final da década de 1980 até a data presente, percebemos que a interseccionalidade é uma ferramenta epistemológica que nos ajuda a entender estruturas de poder, construídas há muitos séculos, que são dinâmicas e dialogam entre si, para se perpetuar, oprimir e legitimar seus privilégios em detrimento a muitos grupos sociais. Nesse sentido, de acordo com Bueno (2020, p. 62), a interseccionalidade não é um mero encontro de cruzamentos identitários que se materializam em um mesmo corpo. A Interseccionalidade é uma ferramenta epistemológica.

Dessa forma, propõe-se como problemática analisar as representações imagéticas da mulher negra nos livros didáticos da coleção História Sociedade & Cidadania, em ordem de série/ano crescentes, partindo do 6ª, 7ª, 8ª e 9ª ano, a despeito do que preconizam as leis 10.639/03 e 11.654/08, da luta de movimentos ativistas em defesa dos afrodescendentes no Brasil. Como corpus, e respondendo à especificidade do tamanho deste trabalho, foram escolhidas até duas imagens de controle por coleção. Compreendemos e corroboramos o que Almeida (2021), nos diz acerca da precariedade e ineficácia das leis 10639/03 e 11.654/08, sobre sua insuficiência temática na forma e quantidade de representações da população afrodescendente brasileira, principalmente a população feminina negra. Destacamos que a lei 10639/03 possui somente dois artigos pelo qual no seu 1º artigo, enfatiza a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, ou seja, a lei dá diretrizes claras do que fazer, contudo coexiste a lacuna do como fazer. O Ministério da Educação por meio do PNLD, cujos editais de escolha de livros didáticos de História tenta dirimir essas lacunas, especificando critérios de escolha que valorizem os afrodescentes brasileiros, contudo a insufi-

ciência imagética da população feminina afrodescendente é evidenciada nestes materiais didáticos.

Verificamos também que o 2º artigo da lei, nos diz a obrigatoriedade do ensino da temática de História e cultura afrobrasileira em todo currículo de ensino e não somente em História, Artes e Literatura, ou seja o artigo 2º é cumprido parcialmente em vários estados brasileiros, principalmente no estado de São Paulo, não visualizamos discutir África em todo currículo, não se discute África em Matemática, Biologia, Química, Física, não se discute os legados africanos na construção desses saberes científicos bem evidenciados nos estudos de (Almeida 2021). Cabe ressaltar que a coleção História Sociedade & Cidadania apresenta avanços por meio de representações positivas dos afrodescentes o que é exigido na lei, mas também utiliza representações que legitimam estruturas de poder por meio de imagens de controle.

2. Desenvolvimento do artigo

Para darmos início à discussão, é preciso retomar o que chamamos de imagens de controle. As imagens de controle estão presentes em vários setores, tais como as mídias de massa, redes sociais, filmes, telenovelas e também nos livros didáticos. Seu poder na construção do imaginário coletivo é muito forte e legitimam estruturas de poder hierarquizadas que são seculares, pois de acordo com Bueno:

> (...)as imagens de controle são a dimensão ideológica do racismo e do sexismo compreendidos de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões da violência e dominação que historicamente são construídos para que permaneçam no poder. (BUENO, 2020, p. 73).

Dessa forma, podemos aduzir que as representações sociais também constroem nosso imaginário antes mesmo do processo de alfabetização e letramento, e as formas de exposição imagética seguem a lógica de quem detém o poder. Quando se trata do Brasil, quem detém esse poder é uma elite branca, que subjuga afrodescendentes. Com o propósito de fomentar a discussão e corroborar nossa hipótese, acerca de uma representação da mulher negra sob subjugo nos livros didáticos já mencionados, coletamos por meio do livro do 6º ano, 138 imagens com ações humanas em diferentes tempos e espaços, das quais onze representações imagéticas são masculinas de negros e nove figuras de representação feminina negra. Observarmos que a representação no canto inferior direito da página 7, do livro citado, intitulada a figura 1 mãe e filha conversam com pai em videochamada;

indicam uma memória social positiva, pela qual a tecnologia é acessível a todos e o empoderamento feminino negro é visualizado por meio dos cabelos das meninas afrodescendentes da figura 1 canto inferior direito, e figura 2 canto superior direito. Ressaltamos que a figura 1 é acompanhada de legenda com box em amarelo explicitando tratar-se de uma filha acompanhada da mãe, conversando com o pai em uma chamada de vídeo, o que nos sugere um modelo de família nuclear dado o pequeno número de pessoas.

Figura 1- Mãe e filha conversam com pai em videochamada

Fonte: Boulos Junior (2018, p. 7).

Figura 2 - Família negra exemplificada como fonte visual

Fonte: Boulos Junior (2018, p. 24).

Ressaltamos que tanto na figura 1, mãe e filha conversam com pai em videochamada; como a figura 2, família negra exemplificada como fonte visual; nos sugere de forma sútil formas de imagens de controle, pois reproduzem padrões eurocêntricos como família nuclear heteronormativa, composta de pai, mãe e poucos filhos. Observamos que as figuras 1 e 2 estão descontextualizadas, pois segundo dados do IBGE (2020) a maioria de mulheres são responsáveis por seus lares, sendo que as mulheres afrodescendentes chefiam suas casas com filhos sem a presença de um cônjuge e com salários inferiores às mulheres brancas. Coexistem ainda famílias LGBTQIA+, que sequer são citadas nos livros didáticos. Ou seja, só entre 2014 e 2019 de acordo com o IBGE (2020), quase 10 milhões de mulheres assumiram o posto de chefe de família, segundo Bueno:

> (...) as configurações familiares nas quais inexiste a figura do pai, como ocorre significativamente nas famílias negras que são conformadas, apenas por mães, avós e outras figuras femininas que exercem a maternidade de forma compartilhada em famílias estendidas. (BUENO, 2020, p. 96).

Identificamos por meio da coleção História Sociedade & Cidadania a inexistência de modelos: de famílias estendidas, LGBTQIA+, ou famílias tradicionais africanas, corroborados nos estudos de Lima (2020, p. 95), cuja imagem da mesma família em edição anterior de Alfredo Boulos Júnior do livro didático do 6º ano (BOULOS, 2015) classifica a imagem como modelo alicerçado no eurocentrismo e patriarcalismo.

Já no livro do 7º ano da coleção História Sociedade & Cidadania, percebemos um aumento na representação dos negros(as), quantificamos 158 representações iconográficas entre imagens estáticas e com ação humana, das quais 30 são de figuras masculinas negras e 26 figuras femininas negras. Sugerimos imagens de controle por meio da figura 3, conectadas ao box de um texto cujo título: *Brasil terra de muitos povos*, que estas representações deixam claro que a formação do Brasil foi harmônica, pacífica e que os povos nelas apresentados se relacionam sem violência, o que não corresponde a nossa História, corroborando o mito da democracia racial, desmistificados pela historiografia recente e que, segundo Chauí (2000, p. 90). Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. Percebemos que Chauí utiliza o conceito de mito fundador para explicar e dar significados a diferentes representações sociais e estruturas de poder, que se autoalimentam para se reproduzirem e se manterem o que Bueno (2020, p. 73) define como imagens de controle.

Figura 3 – Formação do povo brasileiro

PARA REFLETIR

Brasil: terra de muitos povos

O Brasil absorveu diversos povos e culturas ao longo de sua formação histórica; por isso, é conhecido por ser um país multiétnico e pluricultural. Dentre os povos formadores do Brasil estão, em ordem cronológica, os indígenas, os portugueses e os africanos.

Em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, os indígenas eram muitos e possuíam culturas e línguas próprias, que foram e continuaram sendo importantes na nossa formação histórica. Os portugueses, por sua vez, traziam na sua bagagem uma língua rica, uma forma de governo (a Monarquia) e a religião católica, que foram igualmente importantes.

Depois, foi a vez de os africanos entrarem no Brasil. Eles foram trazidos de diferentes pontos da África, a partir do século XVI, para trabalhar e também marcaram profundamente nossos modos de agir, falar, pensar e sentir.

Menina indígena, 2011.

Mulher portuguesa, 2016.

Mulher afrodescendente, 2016.

229

No século XIX, entraram no Brasil milhares de europeus, com destaque para os italianos e os alemães, que também fizeram história entre nós. Aqui, esses imigrantes enfrentaram duras condições de trabalho, tanto nos cafezais paulistas quanto no Sul do Brasil. Muitos italianos reagiram aos maus-tratos no campo indo para as cidades em busca de trabalho na indústria, que então se desenvolvia. Já os alemães eram protestantes e vieram para o Brasil para viver em colônias agrícolas, como São Leopoldo (RS) e Blumenau (SC). Os alemães tinham pouco contato com a sociedade brasileira e conservaram por mais tempo a cultura e as visões de mundo trazidas de seu país de origem.

Senhor italiano, 2015.

Os japoneses foram considerados distantes em tipo físico, religião e língua. Apesar disso, por se acreditar na importância do trabalho deles para o progresso do Brasil, foram aceitos no país. Começaram a chegar em 1908 e inicialmente foram para o interior de São Paulo, onde introduziram novas técnicas agrícolas e novos plantios.

Posteriormente, para fugir do **nazismo**, entraram no Brasil os judeus, e mais tarde um pouco, em consequência da Segunda Guerra Mundial, vieram os árabes cristãos. Tanto os judeus quanto os árabes preferiam viver em cidades e destacaram-se como mascates, empresários, profissionais liberais e políticos.

As trocas culturais havidas entre todos esses povos ajudam a explicar a intensa mestiçagem cultural presente hoje no território brasileiro.

a) O texto afirma que o Brasil é um país **multiétnico** e **pluricultural**. Caracterize esses dois termos, usando suas palavras.

b) Observe os alunos de sua escola e responda: todos eles são descendentes de um mesmo grupo humano? Se a resposta for não, de quais grupos eles descendem?

c) E você, de que grupo descende: indígena, europeu, africano ou asiático?

Senhora japonesa, 2013.

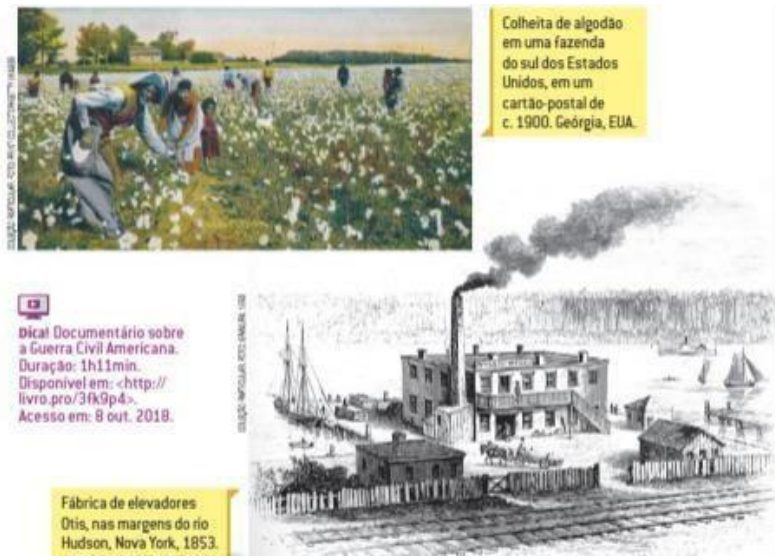
230

Fonte: Boulos Junior (2018, p. 229-230).

Ao analisarmos o livro do 8º ano, percebemos uma diminuição no número de representações da população afrodescendente brasileira no referido livro, em relação ao livro anterior do 7ª ano, por meio da análise de 162 representações imagéticas estáticas e com ações humanas presentes no livro do 8º ano da Coleção História Sociedade & Cidadania, destacamos que 32 figuras são masculinas e negras e 13

são de figuras femininas negras. Levantamos a hipótese de que na página 252 do livro do 8º ano, são apresentados na figura 4 processos de produção estadunidense como uma imagem de controle, pois ao mostrar, de forma idílica, a colheita de algodão em uma fazenda do Sul dos Estados Unidos, a industrialização do Norte do mesmo país. Os estudos de Davis (2016) desmitificam a figura 4, como processos de produção estadunidense, pois, mesmo após a abolição dos escravizados nos Estados Unidos, coexistiu um arcabouço jurídico de leis que segregavam e mantinham os ex-escravizados em situações piores que no período da escravidão, como as leis de linchamento, e que o Norte dos Estados Unidos também foi racista. Neste contexto, utilizando mulheres negras como tração animal, por exemplo, similar ao que os ingleses faziam no começo de sua industrialização. O que Davis (2016, p.20), nos cita em seu estudo, a saber, "nas palavras de um ex-escravo: O sino toca às quatro horas da manhã e elas têm meia hora para ficar prontas. Homens e mulheres começam juntos, e as mulheres devem trabalhar com o mesmo afinco e realizar as mesmas tarefas que os homens."

Figura 4 – Processos de produção estadunidense



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 252).

Os estudos de Davis (2016), relatam ainda a violência do processo de industrialização estadunidense, a luta das mulheres contra a violência, mesmo após a abolição, estão muito longe do representado na figura 4 processos de produção estadunidense. Percebemos que do 6ª para o 9º ano da coleção História Sociedade & Cidadania (2018-2021) a escassez de representações imagéticas de mulheres negras foi caindo ano a ano e que no livro do 9º ano possui o menor número de representações iconográficas de afro-brasileiras, de 239 representações iconográficas com ações humanas analisadas no livro do 9ªano, 27 de figuras são mas-

culinas negras e 8 de figuras femininas negras, aos quais explanaremos de forma sintetizada na tabela abaixo.

Tabela 1 – Características de imagens de controle

Imagem de controle	Características	Página
A Redenção de Cam.	Racismo	26
Mulher negra chorando junto ao caixão de Vargas	Mito do herói nacional	42
Negros afrodescendentes	Pobreza extrema, exclusão	59
Protestos em 1970 nos Estados Unidos	Ausência de negras em protesto feminino por igualdade de salário e gênero	73
Pracinha se despedindo de mulher e filho	Família nuclear eurocêntrica	126
Corrida espacial	Ausência de mulheres	145
Famílias e o uso da tecnologia, globalização	Família nuclear eurocêntrica.	249-255

Fonte: Produzida pelo autor com base nas imagens analisadas (mar. 2022).

Destacamos que a figura sugerida como imagem de controle intitulada A redenção de Cam (BOULOS, 2018) refere-se a pintura em óleo de *Modesto Broco y Gómez* (1895), pela qual o autor denuncia o racismo no livro citado da coleção. Já na imagem mulher negra chorando junto ao caixão de Vargas (BOULOS, 2018), nos sugere uma imagem de controle, pois Vargas por meio do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), se intitulava “o pai dos pobres”, comparamos a imagem aos grandes funerais da História, difundido em padrões europeus. Na imagem sugerida como de controle negros afrodescentes (BOULOS, 2018), o autor critica o abandono dos afrodescendentes após a abolição e evidencia a extrema pobreza de um quilombo no Rio Grande do Sul em fotografia datada de 1900.

Na imagem utilizada pelo autor Alfredo Boulos Júnior, protestos nos Estados Unidos em 1970 (BOULOS, 2018), destacamos que mesmo existindo uma dicotomia no feminismo estadunidense, cujas pautas entre brancas e negras eram divergentes em muitos pontos, existiam também pautas em comum entre negras e brancas como na referida imagem, com mulheres brancas exigindo igualdade de gênero e creches e percebemos a ausência de negras nesta imagem. Na figura pracinha se despedindo de mulher e filho (BOULOS, 2018), percebemos um padrão quando trata-se da representação da temática família, com box amarelo cuja legenda, relata tratar-se de um pracinha (soldado da FEB), despedindo do filho antes da partida

para a guerra (1943), ao fundo no canto inferior direito uma mulher negra e no canto inferior esquerdo o cabelo de possivelmente uma menina negra, o que nos sugere uma imagem de família nuclear. Já a figura corrida espacial (BOULOS, 2018), percebemos a ausência de mulheres no processo, refutado por estudos atuais, abordados no filme de indicação para o oscar de 2017 Estrelas além do tempo de (Theodore Melfi), cuja participação de três cientistas afroamericanas foram essenciais para a agência espacial americana Nasa, mandar astronautas estadunidenses ao espaço no contexto da Guerra Fria. Na figura das famílias e o uso da tecnologia (BOULOS, 2018), verificamos que o autor, apresenta a temática família, com um viés positivo, porém sugerimos que seja uma imagem de controle por ter um número pequeno de filhos, pai e mãe.

Observamos que na página 138 do livro do 9º ano a figura 5 soldados brasileiros no Haiti, nos sugere uma imagem de controle, no qual uma criança que não identificamos o sexo, faz alusão de redenção, como se o exército brasileiro se apresentasse como um símbolo de salvação ao povo haitiano em 2010. Uma criança haitiana dando um sinal de positivo a seu herói, seu salvador, uma condição que levanta a hipótese de subalternidade do povo haitiano. O Haiti é um dos países mais pobres da América, desde sua conquista e colonização sofre os mais diversos problemas, que no século XX destruíram seu tecido social, desde as ditaduras *Duvalier* "*Papa Doc*" e "*Baby Doc*", o país vive um caos social. Em 2004 a ONU criou a *Minustah*, chefiada pelo Exército brasileiro, para manter, tentar estabelecer a paz e a garantia de Direitos Humanos. A omissão e abusos praticados por integrantes da *Minustah* foram denunciados por veículos de imprensa na época, assim "no que cerne os Direitos Humanos, as mesmas não devem ter somente a atribuição de reportar as violações, mas também agir de maneira mais contundente perante as irregularidades e perante os violadores." (CAVALCANTI, 2010, p. 60-61).

Figura 5 – Soldados brasileiros no Haiti.
Fonte: Boulos Junior (2018, p. 138).

Ainda sobre a intervenção do exército brasileiro no Haiti, Maisonnave (2017) em documentário da TV Folha, cujo título é Após 13 anos, Brasil deixa o Haiti entre paz frágil e miséria, o seguinte depoimento do refugiado haitiano, Junior Odnel Barthélemy, nos relata o seguinte: [...] Você chegou com arma e o povo tá doente, você chegou com a arma e o povo não tem escola. Para que essas armas? Canção cantada pelo povo, queira ou não queira Minustah tem que sair.

2.1 Conclusão/Considerações finais

Coletamos 697 representações iconográficas, das quais 7 foram apresentadas na tabela e 5 analisadas no trabalho com ações humanas na coleção História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos Júnior (2018-2021). Quantificamos 109 figuras masculinas negras e 56 representações de figuras femininas negras. Nessa análise, percebemos que 8% das representações são de mulheres negras, demonstrando escassez na representação de mulheres negras . Entretanto, destacamos o esforço do autor em apresentar uma memória social positiva dos afrodescendentes. Esse esforço vai além do que é solicitado na lei 10639/03 e 11654/08, ao excluir ao máximo figuras depreciativas de afrodescendentes recorrentes em outros espaços sociais como pobreza, violência, hipersexualização da mulher negra etc. Nesse sentido, pode-se dizer que percebe-se um avanço nas representações sociais de afrodescendentes em livros didáticos. Além disso, percebemos em nossas análises que as imagens de controle na temática família são abordadas em diversos anos da coleção. Essas imagens retratam modelos de famílias nucleares e eurocêntricas. Nesse sentido, podemos aduzir que há mais problemas com as representações imagéticas da mulher negra nos livros didáticos consumidos no Brasil.

Corroboramos os estudos de Almeida (2021), ao trilhar os motivos da escassez e invisibilidade da negra em espaços sociais como o livro didático. Percebemos a existência de forças hegemônicas que negam a cidadania a negros e negras. Essas forças hierarquizam e se mantêm no poder por meio de imagens de controle e ocupam espaços privilegiados. Dessa forma essas forças agem ativamente para impedir a ascensão social e presença negra nesses espaços. Constatamos que mesmo havendo avanços nas legislações, da luta dos movimentos ativistas do feminismo negro, pouco mudou em relação a representação social dos negros e negras no Brasil, evidenciados no corpus deste trabalho.

Sugerimos a autodefinição proposta por Patrícia Hill Collins (2020) como possibilidade de pesquisa a outros pesquisadores que queiram abordar práticas antirracistas e possibilitar a ruptura do racismo estrutural, por meio do empoderamento do feminismo negro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. B. da S. A. **A lei 10.639/03 e a representação da África e dos negros nos Livros Didáticos**: Palestra. disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=8_ nzoB41DUw&t=261s] Acesso em: 25 nov. 2021.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania 6º, 7º, 8º e 9ºanos**. São Paulo: FTD, 2018ª.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponivel em L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em L11645 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2022.

BUENO, Winie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. 1.ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

CAVALCANTI, Karen Barbosa. **Direitos Humanos e MINUSTAH: atuação de paz e relação à Restavec (2004-2008)**. Disponível em [https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/ bitstream/123456789/3352/1/PDF%20-%20Karen%20Barbosa%20Cavalcanti.pdf]. Acesso em: 5 mar. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHAUI, Marilena. **Mito fundador e sociedade autoritária**. 1.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTRELAS Além do Tempo. Direção de Theodore Melfi. Los Angeles, Califórnia: Fox 2000 Pictures e Tsg Entertainment, 2016. (127 min.), color.

FIGUEIREDO, Ângela. **Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial**. Revista Tempo e Argumento, v. 12, n. 29, e 0102, 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e010 Acesso em: 25 fev. 2022.

FRIAS, Bruna de; NOVAES, Fernanda; SANTOS, Joyce. (2006) **A força da mulher negra. O reflexo do espírito guerreiro das Candaces, rainhas da África ancestral, na mulher negra brasileira de hoje**. Revista Eclética, n. 23, p. 60-63.

GOMES, Laurentino. **Escravidão do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Vol. I.** Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. **A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social**. In: Raça e Classe. A. 2, n.5, Brasília: MNU nov./dez de 1988.

IBGE EDUCA, 2022. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília.** Disponível em ["https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ouraca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas]. Acesso em: 5 mar. 2022.

LIMA, Ivã Dutra. **Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania, para o ensino fundamental maior (2017-2019)**. São Luís, 2020. Disponível em [https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3242]. Acesso em: 20 fev. 2022.

MAISONNAVE, Fabiano. **Após 13 anos, Brasil deixa o Haiti entre paz frágil e miséria**. Youtube 5 min 21 seg. TV folha, São Paulo. 15 out. 2017. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=Dwqs-E3rub0]. Acesso em: 5 mar. 2022.

Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos. **Coleções mais distribuídas pelo PNLD (2017)**. Brasília. Disponível em [https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dadosestatisticos]. Acesso em: 5 mar. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

10 Sincretismo religioso nas Casas de Tambor de Mina e Casas de Nagô: da imposição à tradição

Émerson Olívio Mendonça

Introdução

Discorrer sobre religiosidade no Brasil, na contramão da religião do colonizador, se faz necessário para inserir uma discussão sobre as religiões de matrizes africanas no processo histórico com intuito de romper com estereótipos em um cenário distorcido e que desqualifica os indivíduos afrodescendentes. Nesse sentido, empenhar-se no estudo das condições de vida em que os escravos africanos aqui chegaram e, de certa forma, conseguiram preservar seus santos, é uma forma de estender o conhecimento produzido a respeito do assunto para reconhecer e respeitar toda a religiosidade afro-brasileira, sincretizada ou não, porém, integrante de um país multicultural.

O presente capítulo está dividido em quatro momentos principais. Primeiramente, é apresentado a formação das “nações” no Maranhão, um movimento em que, embora o colonizador tivesse a intenção de separar os escravos africanos de diversas nações, espalhando-os pela costa brasileira, os escravos conseguiram estabelecer laços de acordo com suas etnias. Nessas circunstâncias, constituíram as Casas de Tambor de Mina de etnia Jeje e as Casas de Nagô.

Adiante, o capítulo estabelece o momento em que as tradições africanas se misturam com a cultura brasileira, sobretudo, com a imposição da religião católica, caracterizando um momento de convergência de tradições variadas, um paralelismo entre rituais de origem africana, indígena e do catolicismo popular. Um paralelismo de ideias e valores próximos refletindo, por exemplo, nas festas de cultura popular como no Círio de Nazaré. É o instante em que as Casas de Tambor de Mina que cultua seus voduns, se entrelaça com as Casas de Nagô praticando o culto de seus orixás.

A terceira parte do capítulo apresenta o Asè Dahodumê, um ponto de resistência das religiões afro-brasileiras assentada em Ribeirão Preto, município do

interior de São Paulo e que mantém viva a chama da tradição Jeje trazida do Reino de *Dahôme* sob comandando de Pai Claudio Tô Kaônan, filho de Nanan e Xangô.

O quarto e último ponto destacado pelo capítulo, é a concretização desses movimentos sincréticos nas festas realizadas nas Casas de Tambor de Mina, tanto de cunho religioso como festas tradicionais, com homenagens aos voduns, encantados, orixás e caboclos, dentre outros, em uma relação íntima entre os limites ambíguos da devoção e a brincadeira, do sagrado e do profano.

Com a produção deste capítulo, espera-se que o leitor tome contato com detalhes da formação das Casas de Tambor de Mina e as Casas de Nagô muito além de uma mistura que o próprio termo sincretismo propõe, e sim uma negociação entre escravos e colonizadores, onde os escravos escondiam seus voduns e orixás embaixo do altar repleto de santos católicos.

1. Os Africanos no Brasil

Os negros africanos chegaram ao Brasil logo após a decadência do ciclo do pau-brasil e o início do ciclo do açúcar na segunda metade do século XVI para compor a mão-de-obra utilizada nos engenhos de açúcar, sobretudo no nordeste brasileiro, substituindo a mão-de-obra indígena, conforme afirmação de Costa (2001):

> A introdução do cultivo da cana de açúcar vai provocar uma demanda crescente de mão de obra africana, sobretudo se constatou a superioridade desta, comparada com o trabalho realizado pelos índios. O tráfico tornou-se tão intenso que logo provocou interesse comercial no próprio contingente africano (COSTA, 2001, p. 328).

Embora o colonizador tivesse a intenção de separar os escravos africanos em diversas nações espalhando-os pela costa brasileira, os escravos conseguiram estabelecer laços de acordo com suas etnias, conforme apontamento de Costa (2001):

> O resultado desse agrupamento de escravos em “nações”, isto é, a partir da origem étnica, foi que puderam conservar melhor e, por mais tempo, as suas atividades de reis e rainhas (mesmo que pouco a pouco se fossem reduzindo a manifestações folclóricas e gerassem os reis de Maracatu e do Carnaval), dos instrumentos, da música, dos tipos de danças, das palavras africanas, assim como conservarem muitas comidas de origem das suas terras. Na verdade, constatou-se uma mobilização espantosa, pois foram as “nações” inteiras que vieram para o Brasil. A política dos negros em “nações”, além de permitir a perpetuação das tradições culturais e religiosas, permitiu um desenvolvimento de solidariedade e permitiu também a recriação das etnias por agrupamentos (COSTA, 2001, p.356).

Dantas (1998, p. 310) aponta que dos 220 mil habitantes do Maranhão em 1822, 66,6% eram escravos, a maior concentração do país no período da Independência. Na segunda metade do século XIX, o número de escravos africanos diminui por conta do fim do tráfico de escravos, da alta taxa de mortalidade e pelo crescimento da concessão de cartas de alforria, além das leis abolicionistas do "Ventre Livre", dos "Sexagenários" culminando com a "Lei Áurea". Costa (2019) ainda ressalta a baixa taxa de natalidade entre os africanos e a elevada taxa de mortalidade infantil, na casa dos 88%, contribuindo para a diminuição das nações genuinamente africanas no Brasil.

O estado do Maranhão é o grande polo de preservação das Casas Jeje no Brasil, de acordo com Ferretti (2001). Essas Casas possuem, na sua constituição, uma identidade relacionada ao conceito de nação. Uma característica que as aproxima do continente africano mantendo sua genuinidade. Em especial, no Maranhão, duas casas se entrelaçaram muito antes do fim da escravidão, as Casas de Mina-Jeje e as Casas de Nagô, nação tradicional na Bahia.

Nas Casas de Tambor de Mina, a tradição dos cantos se faz, na sua maioria, nas línguas africanas de origem dahomeana, como os dialetos *Ewe* e *Fon* sempre entoadas ao som do agogô, xequerê e dos tambores ritmando danças de roda com uma indumentária característica do santo do dia, acompanhados por guias e chapéus. Percebe-se que os tambores, coração de um ritual em uma Casa de Minas, são marcas que caracterizam uma celebração sendo um elo entre as raízes africanas e a cultura maranhense.

> A importância dos tambores rituais da Casa-grande das Minas reside, primeiramente, na sua marca africana: tais tambores não podem ser confundidos com os tambores europeus e afirmam, no próprio som, a qualidade única dos valores culturais africanos. Por outro lado, eles forçam as personagens africanas a assumir a sua qualidade banindo as máscaras brancas que acaso possam ter assumido (SANTOS, 1980, p. 103).

Somam-se aos sons dos tambores, os voduns – as próprias entidades espirituais, as vodúnsis – filhas de santo, os tamboreiros ou huntós, além dos filhos de fé que frequentam a casa regularmente.

Sobre as origens das Casas de Mina, Ferretti (1996, p.100) ressalta que os frequentadores confirmam Mãe Jesuína, adoradora do vodum Zamadônu, como mãe fundadora do primeiro terreiro Jeje em solo maranhense. Verger (1990) cita a rainha Nã Agotimé. Viúva do rei Agongolô e mãe do rei Ghezo, como fundadora da primeira Casa de Jeje no Maranhão, vendida pelo próprio filho Adondozã, meio-

-irmão de Ghezo, como escrava. Assim, Montello, (1975) pontua um ar misterioso sobre a criação das Casas de Mina Jeje no Maranhão.

> Ninguém saberá quem lhe assentou os alicerces, com as disposições internas para os seus ritos e cerimônias. Tudo quanto se sabe não tem a limpidez do testemunho histórico: limita-se à tradição oral. Teria sido obras de negros de contrabando, ou seja: de africanos que vieram para São Luís no porão dos tumbeiros, já na fase do tráfico proibido. É pelo menos o que se conta (MONTELLO, 1975, p. 200).

Ferretti (1996) também utiliza a denominação Querebentã de Zumadonu para se referir às Casas de Mina, terreiro de culto afro-brasileiro tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN). Segundo Ferretti (1995, p.127), não se utiliza o nome Nã Agontimé entre os membros da Casa das Minas. O assentamento da Casa foi realizado por meio de contrabando, pessoas que migraram diretamente da África, da Mina-Jeje. Dentre várias descrições sobre a origem das Casas de Mina, encontra-se uma preocupação maior em descrever as relações das entidades com os fiéis, do que apontar a vida pessoal das entidades.

Ferretti (1995, p.136) classifica o relato mitológico da Casa das Minas em quatro categorias distintas. Os *Cânticos sagrados* que além de numerosos, são reproduzidos na língua jeje ou fon. Nota-se que os termos na língua nativa não são traduzidos, mas, interpretados em várias correntes, como ladainhas, cânticos de entrada, dos voduns, específicos de cada festa, dentre outros. As *orações* são reservadas, não esplanadas ao público em geral. Varia desde saudações até pedidos de graça. Há também *relatos sobre tempos antigos, entidades e famílias das entidades*. Nesses momentos, geralmente após as festividades, o chefe da Casa abre espaços para conversas com o público visitante. É a hora de resgatar histórias da tradição da Casa, feitos das entidades e o significado de cada elemento que compõe aquela celebração, como as cores das vestimentas, as comidas oferecidas, a ordem dos acontecimentos e o sentido de cada cântico. Há também um espaço para elucidação dos *provérbios* utilizados, funcionando como uma marca da Casa. São retratados para serem lembrados e disseminados pelos fiéis no cotidiano. Por meio dos provérbios cria-se uma marca da Casa, uma referência.

A respeito da questão de parentesco, Ferretti (1995, p.143-144) elenca três grandes famílias de voduns: a Família de Davice tendo como chefe Zomadonu, o dono da Casa das Minas, daí o nome do palácio de Querenbentan de Zomadonu. Seus membros são descendentes da família real de Abomé, que mais tarde se chamaria Dahomé e atual Benin. A Família de *Dambirá*, comandada por Acossi Sakpatá

e a Família de *Quevioçô*, vodum que simboliza as forças naturais dirigida por Badé Quevioçô, de origem nagô.

Samba e carnaval sempre estiveram ligados à cultura afro-brasileira. Nesse sentido, A Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis, levou para a Marquês de Sapucaí o enredo *A saga de Agotime, Maria Mineira Naê*, uma reverência aos voduns, os ancestrais de Agotime e ao culto de Dahomé. O desdobramento do enredo na avenida marcou a trajetória da Rainha Agotime de Abomey, ex-capital do Reino de Dahomé, atual Benin. Segundo o enredo, a rainha foi escravizada e enviada ao Brasil. Adoradora dos voduns, resistiu às atrocidades no porão do navio negreiro até aportar em Salvador, quando toma contato com a *Nação Nagô* e viaja para São Luís do Maranhão, onde encontra um povo desacreditado e funda a Casa das Minas, seguindo as orientações dos voduns e passando a se chamar Maria Mineira Naê.

2. O Sincretismo

A formação do povo permite identificar elementos de contribuição de várias culturas, desde os primórdios com o encontro de indígenas e lusitanos e depois, com a chegada de negros africanos e imigrantes no final do século XIX e início do XX. É preciso conhecer as singularidades dessas misturas para compreender a identidade do brasileiro a partir das múltiplas relações estabelecidas nesse processo.

O uso do termo sincretismo causa enorme aversão em parte dos estudiosos, como afirma Ferretti,

> Sincretismo é palavra considerada maldita que provoca mal-estar em muitos ambientes e em muitos autores. Diversos pesquisadores evitam mencioná-la, considerando seu sentido negativo, como sinônimo de mistura confusa de elementos diferentes, ou imposição do evolucionismo e do colonialismo. (FERRETTI, 1998, p. 183)

Dessa forma, o sincretismo pode ser compreendido como um fenômeno religioso que não diminui nenhuma religião, pelo contrário, é o ponto de convergência de tradições variadas, um paralelismo entre rituais de origem africana, indígena e do catolicismo popular. Um paralelismo de ideias e valores próximos refletindo, por exemplo, nas festas de cultura popular como no Círio de Nazaré.

No Maranhão, os santos católicos são considerados mais puros, uma vez que é comum dizer que voduns adoram os santos, adotando uma posição de respeito, devoção e subordinação ao santo, hierarquicamente superior.

A Festa de Averequete, uma cerimônia comum de tambor de Mina no Maranhão, é um exemplo claro de sincretismo religioso, conforme relato de Ferretti (1995, p. 147-160). Toy Averequete, um vodum nagô da Família de Quevioçô, é um homem novo na Casa das Minas e Abê, sua irmã, são os filhos mais novos ou voduns toquenos que abrem os caminhos nos trabalhos. Possuem irmãos mais velhos como Nochê Sobô, Badé que representa o trovão, Liçá na figura do sol, Loco que simboliza o vento na copa das árvores, além de Ajanutoe.

Averequete adora São Benedito, um santo católico, negro e que morreu na Itália em 1589. Seu culto se espalhou entre os escravos no Brasil de acordo com Bastide (1971, p.163). A Festa de São Benedito no Maranhão é realizada no Dia dos Pais, onde as quatro horas da tarde é realizada uma procissão pelas ruas do centro de São Luís com milhares de devotos pagando promessas, outros carregando imagens, crianças vestindo-se de anjos e a maioria dos devotos vestindo branco ou marrom terminam o cortejo na Igreja de Nossa Senhora do Rosário.

Há histórias de que São Benedito teria sido o inventor do tambor de crioula, outra dança popular de origem africana na cidade, onde os homens tocam os tambores e as mulheres dançam, em roda.

O tambor de crioula se diferencia do tambor de mina na medida em que este último é uma dança unicamente religiosa, enquanto o tambor de crioula é uma dança domingueira com cânticos improvisados para pagamento de promessas. O sincretismo se faz explícito quando um pai de santo incorpora o vodum Averequete quando São Benedito entra na igreja, momento em que se dirige à Casa das Minas para a continuidade da festa. À noite é servido um jantar aos integrantes mais íntimos da casa e para encerrar a comemoração, reza-se uma ladainha e canta-se *Parabéns a você* diante de um altar católico iluminado com São Benedito ao centro.

Os cânticos nas Casas de Mina são cantados e repetidos várias vezes na língua jeje, o que torna a celebração incompreendida pela maioria dos visitantes, assim como o latim na Igreja Católica. A preocupação gira em torno do entendimento de algumas partes do cântico, do significado de algumas passagens, sem a preocupação de traduzir todo cântico, por isso, há uma preocupação de ensinar os cânticos apenas pela oralidade e para não serem difundidos a não ser, em ocasiões específicas.

Uma festa, por mais comum que seja em uma Casa de Mina, é uma cerimônia complexa, cheia de detalhes. O lado católico das festividades caminha lado a lado,

porém, de maneira distinta. O sincretismo com a religião Católica é evidente, no entanto, não uma mistura, não há uma formação de um produto apenas. Catolicismo e Casa das Minas se reúnem e não se confundem. O toque do tambor de Mina é marcante e característico, assim como os sacrifícios e oferendas. Os voduns adoram os santos, entretanto, são diferentes e estão em outro plano, como São Benedito e Averequete, assim como espaços mais africanizados na Casa como o peji, lugar mais sagrado e reservado e o altar, geralmente construído na entrada da Casa com várias menções à santos católicos.

3. A Dahodumê

O Asè Dahodumê é uma Casa de resistência afro-brasileira onde se cultua orixás, voduns, nagôs gentil e encantaria. O assentamento de seu mastro, em sede própria, data de 2003 em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, se ergueu com a firmeza de Toy Vodunnon Aluizio de Lissá, filho de Jorge Itaci de Oliveira (Abê-Ka Dan Manjá), neto de Maria Pia dos Santos (Iraê Akou Vonukó) e bisneto de Basília Sofia (Massionokom Alapong) que veio da África para o Brasil, e que em São Luís do Maranhão fundou o Ylê Axé Niamê, conhecido como Terreiro do Egito. Seu dirigente, Pai Claudio – Tô Kaonan, ergueu sua Casa ancorada em Nanan e Xangô, uma Casa genuinamente de matriz africana.

O símbolo da Casa é uma palmeira, pois possui um caule reto e sem nenhuma ramificação, simbolizando que nenhuma casa assentada fosse uma ramificação da Casa de Jeje.

Inicialmente, uma Casa de Tambor de Mina, espaço religioso da religião afro-brasileira de origem maranhense desde o século XIX. Neste templo, duas casas são cultuadas: a Casa das Minas fundada por negras africanas de origem jeje trazidas do Reino de Dahôme com foco no culto dos voduns e a Casa de Nagô, construída por escravos africanos iorubás. É uma religião de possessão, onde o processo de iniciação na família de santo se dá pelo recebimento de entidades espirituais cultuadas pelo pai de santo nas cerimônias de Tambor.

Dentre as tradições da religião, destacam-se as festividades com danças, transe e comidas características de cada *orisà*. O preparo da comida farta, além de constituir um elemento de prestígio da casa, permite identificar elementos do sincretismo entre os africanos, católicos e indígenas.

No Asé Dahodumê há uma fusão da Casa das Minas que cultua somente voduns e a partir da Casa de Nagô houve uma diversificação do culto. Primeiramente os voduns jejes e os orixás iorubanos que vieram com a Casa de Nagô acrescidos com a cura e pajelança de entidades como reis nobres também relacionados com orixás e caboclos, além da encantaria, transformando-se em um polo de memória e resistência contando a história da África fora da África.

Atualmente, Pai Claudio – Tô Kaonan sente-se no direito de cultuar seu vodum sem a necessidade de se esconder atrás do sincretismo, embora o calendário litúrgico da Casa ainda possua um viés sincretizado, valorizando a sua identidade, suas raízes maranhenses regadas pelo Pai Mestre Camaroeiro, Aluízio de Lissá, fundador da Mawukwê/ Agamahossu.

4. As Festas Populares

O Maranhão é o segundo maior estado brasileiro com população negra, atrás apenas da Bahia. Nele se realiza diversas festas tradicionais da cultura local. Ferretti (1995) salienta que nas festas promovidas pelas Casas de Tambor de Mina, assim como das religiões afro-brasileiras em geral, não ficam evidentes traços do caos e violência. Além das festas especificamente religiosas, são organizadas festas tradicionais da cultural local, como bumba-meu-boi, o tambor de crioula, a festa do Divino, entre outras. Nas festas como as do bumba-meu-boi, os voduns, orixás, caboclos dentre outras do tambor de mina, costumam ser homenageados. Essa festa é a principal da cultura popular maranhense.

Geralmente, as festas populares são realizadas como forma de pagamento de promessa a santos ou outras entidades. Assim, há uma relação íntima e os limites ambíguos entre devoção e brincadeira, entre o sagrado e o profano.

Dentre as inúmeras festividades das Casas de Mina Jeje-Nagô, destaca-se o louvor aos encantos capitaneados por Alfredo de Légua e vários membros de sua família, oriundos de uma cidade do interior do Maranhão, Codó, onde feiticeiros atraiam chuva, combatiam doenças e transformavam pessoas em objetos inanimados. A curiosidade e o temor dos poderosos fez correr as notícias da religião até desconhecida aos ouvidos da mídia. Codó, que por muitos a relacionam à magia negra, passou a ser a maior referência sobre a encantaria. O terecô possui origem bantu com elementos da cultura jeje nagô e cultura indígena local, a pajelança, além da aliança com o catolicismo.

Em Codó, a encantaria é abençoada por Santa Bárbara sincretizada com Yansã. Os encantados são pessoas que normalmente desapareceram ou escravos trazidos da África sendo invisíveis à visão humana ocupando um plano espiritual sem pecados e santos. Assim, ficam impedidos de reencarnar na Terra nem viver no céu, pois se encantaram. Muito do que se sabe sobre eles, vem das doutrinas cantadas durante os trabalhos. Canta-se sobre cavernas, rios e matas onde os encantados passaram desse plano físico para a encantaria. A família Légua é quem comanda todos os outros encantados da mata.

Várias sociedades classificadas de primitivas na Antiguidade Clássica, fazia-se uso do sacrifício de animais, prática também utilizada no tambor de mina, onde o sacrifício de animais acontece em menor quantidade quando comparada ao candomblé, porém, em reuniões reservadas.

> "O sacrifício é alimento dos deuses e dos homens, autor da imortalidade de uns e da vida efêmera de outros... É um processo que consiste em estabelecer uma comunicação entre o mundo sagrado e o mundo profano, por intermédio de uma vítima, isto é, de uma coisa destruída no decurso de uma cerimônia... Não é sempre facultativo: os deuses o exigem. É um ato útil e uma obrigação". (Mauss e Hubert, 1981, p. 220).

Dessa forma, como afirma Mauss e Huber (1981), o sacrifício de animais é um elo entre o mundo terreno e a ancestralidade, na forma mais pura de manifestação de energia, quando o sangue escorre das veias dos animais. Uma prática utilizada para agradar os voduns e orixás e reabastecê-los de energia para concretização de seus trabalhos, sempre de forma reservada tanto nas Casa de Tambor de Mina quanto nas Casas de Nagô.

Considerações Finais

No Asè Dahodumé, como em toda celebração de origem afro-brasileira, não se evidencia a contravenção, as mazelas sociais e a violência. Nas festas, entidades se entrelaçam com os homens apreciando sua comida e bebida na medida que são homenageados. Daí o empenho dos fiéis em se desdobrar para organizar uma festa valorizada pela entidade. Toda festividade, em geral, demonstra o sentimento de agradecimento ao santo, em razão de graças recebidas e proteção empenhada.

Em tempos de mundialização da cultura, é laborioso manter tradições de maneira rígida e com rigor histórico dos antepassados. Quando se encontra uma casa como Asè Dahodumé que preserva os hábitos e costumes das Casas de Mina, há de se louvar o empenho de seu comandante Tô Kaonan e seus filhos de santo que

perpetuam o culto aos voduns. A atual opção pelo não sincretismo com a religião do colonizador apresenta-se como forte caráter de resistência e honra às tradições.

Por outro lado, o sincretismo religioso se tornou tão marcante que foi incorporado pelo folclore brasileiro fundindo passado e presente, a formação da cultura do povo brasileiro e a história das diásporas africanas em solo nacional. Da mesma forma que a resistência ao não sincretismo se faz presente para perpetuar tradições, o sincretismo foi e é importante na construção de uma identidade cultural de aproxima elementos e valores de povos separados pelo Atlântico.

Diante do enorme pluralismo religioso do mundo atual, a opção por uma religião sincretizada se apresenta como uma opção para equacionar a busca por respostas do encontro de indivíduos com outras culturas.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **Contribuição ao estudo do sincretismo católico-fetichistas**. Estudos AfroBrasileiros, São Paulo: Perspectiva, 1973.

BEIJA-FLOR. A Saga de Agotime - Maria Mineira Naê. Rio de Janeiro: TV GLOBO, 2001. 83 minutos, DVD. In: **Centro de Memória da Liesa** [CML]/ Acervo Digital. Rio de Janeiro, RJ.

COSTA, Sebastião Heber Vieira. Alguns aspectos da religiosidade afro-brasileira em vista de uma adequada pastoral da iniciação cristã. In BRANDÃO, Sylvana, **História das Religiões no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPe, 2001.

DA COSTA, Maximiliano Gonçalves. **O sincretismo religioso no Candomblé.** Anais do Simpósio Nacional de Estudos da Religião da UEG, v. 1, n. 1, 2019.

FERRETTI, Mundicarmo. **Terra de caboclo. São Luís: Secma, 1994.**

FERRETTI, Mundicarmo. **Africana**, Mina Uma Religião. Maranhão encantado. Encantaria maranhense e outras histórias, 2000.

FERRETTI, Mundicarmo. Mundicarmo. **Pureza nagô e nações africanas no Tambor de Mina do Maranhão**. Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião, v. 3, n. 3, p. 75-94, 2001

FERRETTI, Mundicarmo . **A Mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras**. 2008.

FERRETTI, Mundicarmo. **Encantados e encantarias no folclore brasileiro**. 2008.

FERRETTI, Sérgio E. **Repensando o sincretismo . São Paulo: Edusp: Fapema, 1995.**

FERRETTI, Sérgio E. ***Querehentã de Zomadônu***: etnografia da Casa das Minas. 2. ed. São Luís: Edufma, 1996.

FERRETTI, Sérgio E. **Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural**. Horizontes Antropológicos, v. 4, n. 8, p. 182-198, 1998.

FERRETTI, Sérgio E . **Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil-modelos, limitações e possibilidades**. Tempo, v. 6, n. 11, p. 13-26, 2001.

FERRETTI, Sérgio E. **Comida ritual em festas de Tambor de Mina no Maranhão. Horizonte**: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 9, n. 21, p. 242-267, 2011.

FERRETTI, Sérgio E. **Encantaria maranhense de Dom Sebastião**. Revista Lusófona de Estudos Culturais, p. 262-285| 286-290, 2013.

MAUSS, M.; HUBERT, H. Ensaio sobre a natureza e função do sacrifício. In: MAUSS, M. **Ensaios de Sociologia.** São Paulo: Perspectiva, 1981. p.141-227.

MONTELLO, Josué. **Os Tambores de São Luís**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

PEREIRA, M. NUNES. **A Casa das Minas**: culto dos voduns jeje no Maranhão. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Maria Rita. **As Personagens de Cor na Literatura Brasileira e em "Os Tambores de São Luís de Josué Montello.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, 1980.

VERGER, Pierre. **Uma Rainha Africana-Mãe-de-Santo em São Luís**. Revista USP, nº 6, JulAgo 1990.

TAUNAY, Afonso d´Escragnole, 1988. Subsídios para a história do tráfico africano no Brasil colonial. In: DANTAS, Leonardo (org.) **Estudos sobre escravidão negra 1**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco Ed. Massangana, 1938, p.36-75.

11 Os reflexos das diásporas africanas na periferia de São Paulo: a força do slam no diálogo com a identidade, representatividade e ancestralidade

Claudio Rodrigues Alves

Introdução

Entendemos que o Slam é um movimento artístico que está inserido em um horizonte afro-diaspórico, em que as culturas de matrizes africanas se espalharam pelo mundo, principalmente a partir do século XVI. No Brasil, um contingente de povos vindos do continente africano aportou no país, tendo sido sequestrados na África para os trabalhos em regime de escravidão. Após séculos de opressão, ao serem libertados, procuraram lugares que lhes garantissem o mínimo de dignidade. Sabemos que quase a totalidade dos negros escravizados foram entregues à própria sorte, foram perseguidos e excluídos, assim:

> (...)caberia a eles, daí por diante, converter sua emancipação em liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativeiro havia criado. A Lei Áurea aboliu a escravidão mas não seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada (COSTA, 2008, p.12).

Surge nesse contexto, os bairros pobres, afastados do centro, onde até hoje abrigam em sua maioria, os povos descendentes da diáspora africana. De acordo com (CARRIL, 2006, p.17) estudos apontam que "o crescimento da cidade de São Paulo mostra como a população ficava mais escura à medida em que se afastava em direção à periferia." Neste processo histórico, os negros precisaram reorganizar suas lutas. As ações pelo fim da escravidão, passaram a ser uma luta pela visibilidade e contra o silenciamento, por direitos e cidadania, contra exclusão social, as discriminações e os preconceitos raciais. Ou seja, os negros foram se organizando em muitos movimentos de resistência afro-brasileiros.

O *Slam* é um destes movimentos de resistência, talvez um dos mais atuais. Na força de sua poesia vem se constituindo como arte engajada que denuncia as estruturais racistas e excludentes de uma sociedade que ainda sente os efeitos da escravidão. Nesse aspecto, pode-se perceber como o *Slam* encontra ressonância

entre os jovens negros das periferias do Brasil, uma relação de resistência em busca do fortalecimento da identidade e da ancestralidade.

O *Slam* surge na década de 1980, em Chicago, nos Estados Unidos, oriundo da cultura *Hip Hop*, Essa manifestação, encontrou entre os jovens e a cultura popular negra características que já eram valorizadas no *breakdance*, no *grafite*, no *DJ* e no *MC*, os quatro elementos do *Hip Hop*. Este desdobrou-se em novas percepções a partir da cultura brasileira. "O primeiro *Slam* de poesia no Brasil foi o ZAP! [...] organizado por Roberta Estrela D`Alva desde 2008 junto ao Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, no bairro de Pompeia, em São Paulo" (FREITAS, 2018, p.96). Ao aportar no país, mostra desde seu início, a força da periferia, em sua maioria, composta por negros. É a representatividade da periferia na voz dos jovens.

Nos últimos dez anos, vem ganhando força seu discurso de reconhecimento, identidade, militância política e social, união e resistência. Assim, ao compreender e contextualizar o *Slam*, a origem da expressão e do movimento no mundo e no Brasil, é possível entender sua introdução, especialmente nos bairros mais vulneráveis, lugar em que o *Slam*, como manifestação cultural, encontrou ressonância, entre os jovens da periferia, dialogando direta ou indiretamente com as diásporas africanas em seus desdobramentos históricos, culturais, políticos e territoriais.

O *Slam* utiliza a poesia em diálogo com a literatura e o movimento negro. Nesse sentido, têm influenciado na apreensão e no fortalecimento da identidade e do entendimento sobre as relações étnico-raciais no combate discriminação e ao racismo, resgatando e criando novas formas de resistência e aquilombamento em um contexto atual de expressões que aproximam os interesses pela ancestralidade e cidadania.

Nessa perspectiva, ao analisar a importância do Slam, nota-se como esse movimento vem ganhando projeção e como tem potencializado pensamentos e ações no combate a todas as formas de exclusão social e preconceitos como a xenofobia, LGBTIfobia, machismo, racismo dentre outros questionamentos e reflexões.

É fundamental salientar que, no *Slam*, o reconhecimento de identidades e alteridades, relaciona-se com o cotidiano da periferia em seu olhar para a ancestralidade. Esse olhar tem como premissa, dinamizar uma consciência para a ocupação dos espaços de cidadania plena, de emancipação, liberdade e coragem para falar de política, conhecimento, desafios, mazelas sociais, amor, cotidiano e poesia. O *Slam* é um movimento que traz uma característica fortemente afro-diaspórica e

está dentro da compreensão que integra um contexto das Áfricas e suas diásporas por meio de uma perspectiva cultural.

O processo histórico das diásporas africanas em seus desdobramentos

De acordo com Linhares, “ a África, cuja verdadeira história começa a ser escrita pelos africanos, sofreu a espoliação mais completa que se conhece em homens, recursos e valores culturais. Os invasores mudaram os velhos padrões da sociedade tribal, impuseram o trabalho forçado, o racismo [...].” (LINHARES, 1981, p. 53).

Assim, ao analisar os aspectos relacionados à estrutura colonizadora que marginalizou durante séculos os elementos culturais africanos, Meredith (2017) salienta que, subjugando povos, seus territórios, costumes e organização social, percebemos como o modelo ocidentocêntrico violou, se apropriou e descaracterizou por via da expansão colonialista e imperialista, conduzidas por estratégias ideológicas que produziram os discursos civilizatórios e salvacionistas, justificando, assim, seus próprios interesses em detrimentos de todos os territórios não europeus, saqueando os territórios e escravizando as pessoas.

No caso do continente Africano tais narrativas consideravam os povos da África como cultura primitiva, desvalorizando seus hábitos e costumes, revelando uma visão preconceituosa e discriminatória, que incorria em análises embasadas nos interesses econômicos e religiosos do continente europeu. Nascimento (1986, p. 117) considera que “ a visão que o mundo ocidental procurou transmitir da África foi a de um continente isolado e bizarro, cuja História foi despertada com a chegada dos europeus.”

Nesse sentido, para contrapor essas narrativas, foram surgindo outras documentações e interpretações, especialmente a partir do início do século XX, que recuperava a história africana, demonstrando como o continente foi importante para a história da humanidade e como contribuiu em áreas do conhecimento que passam pela astronomia, mitologia, religião, economia, filosofia, arte, ciências técnicas de agricultura, irrigação e muitas outras formas de trocas culturais apagadas pelas narrativas eurocêntricas. Refletindo sobre estes aspectos, Munanga (2009, p. 43) exorta que “abandonada a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma.” Dessa forma, muitos pensa-

dores, filósofos, historiadores e toda uma gama de pesquisadores de várias áreas da ciência, ao longo das últimas décadas, através de seus estudos, vêm construindo um novo paradigma e um reposicionamento do africano como sujeito de sua própria história e do continente africano como eixo importante para o desenvolvimento da civilização.

Figuras importantes como Léopold Sédar Senghor (1906-2001), está entre pensadores africanos e africanistas como Kwame Nkrumah (1909-1972), Cheikh Anta Diop (1923-1986), Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), Théophile Obenga (1936), Molefi Kete Asante (1954), que ajudaram a mudar os esquemas de interpretação da história, oferecendo um contraponto ao modelo eurocêntrico até então hegemônico. Garcia (2018) destaca a importância da história e da sabedoria ancestral para desenvolver um melhor conhecimento sobre a diáspora africana, requisitando uma afrogênese que resgate todo conhecimento construído através dos séculos, conhecimento e sabedoria que está relacionada e impregnada nos mais variados aspectos culturais, seja nas técnicas, nos hábitos, costumes, estética, linguagem, artesanato, religião, dentre tantos outros elementos que colaboram no reconhecimento daquilo que ainda se desconhece.

Elikia M'Bokolo (2009) em seus estudos e perspectiva da História da África pluridisciplinar influenciou os autores da diáspora. Seus estudos estão focados para a História Moderna e Contemporânea da África, com destaque na evolução e nas transformações políticas, em relação estreita com os processos intelectuais, culturais e sociais. Dessa forma, temos elementos fundamentais para interpretar o patrimônio e a história africana dentro de uma visão abrangente e dialógica sobre as mais variadas nuances e gradientes discursivos e afroepistemológicos que se apresentam.

Na história da África pluridisciplinar M'Bokolo (2009) se estende em direção a uma ampliação dos estudos em relação ao próprio continente africano, o continente americano e a Europa, e a circulação dos negros no mundo, com um enfoque maior na resistência do que na exploração. Vale lembrar que o continente africano sempre foi fonte de muitas riquezas, patrimônio fundamental nos mais diversos aspectos, material, ambiental, religioso, técnico-científico e de muita sabedoria. Sabemos que o racismo promovido pelo colonialismo e neocolonialismo ofuscou muito desse patrimônio tão importante para a humanidade.

M'Bokolo (2009) sustenta a importância que tem a abordagem pluridisciplinar, que precisa ser também, uma história continental, capaz de integrar os povos do

continente africano e de revalorizar o legado africano para o mundo por meio de suas diásporas, em seus vários tipos de migração. Essa multiplicidade, também é uma unidade, uma identidade própria que reverbera e está presente no conceito de afroepistemiologia e no despertar histórico da trajetória dos povos africanos. A história das diásporas está diretamente ligada à história do continente africano, mas tal abordagem requer uma interpretação que comece de dentro da África., torna-se essencial a imersão dos povos africanos em sua própria história, M'Bokolo (2009). Estejam eles no continente africano, estejam eles fora do continente.

Nesse contexto há de se considerar a importância da anterioridade das civilizações africanas, berço da humanidade, não só nesse aspecto, mas também ressaltando as técnicas, os saberes, os meios das organizações sociais, as religiões, lembrando sempre que muito de tudo isso nasceu no continente africano. Nessas abordagens é essencial ressaltar a continuidade da história africana entre suas rupturas, as influências e abertura do continente africano que participa das economias mundo, entre seus encontros e a desencontros com outros povos, resistência e transformação de seus povos entre trocas de conhecimentos.

Diante desse quadro, interpretar o patrimônio e a história africana passa também pelo modo que se compreende e se organiza a ideia de renascimento, pensando as diásporas como uma sexta região do continente africano, salientando a história do continente africano não apenas como um apêndice da história da humanidade, mas como fundamental inter-relação com outros continente e povos. As ressonâncias patrimoniais africanas estão interligadas a três conceitos fundamentais, como identidade, história e políticas de representação. O diálogo entre estas três percepções, reverberou diretamente com o conceito de identidade de Cheik Antha Diop (2020), que por sua vez, como já citado anteriormente, contempla três fatores elementares em seu pensamento, o histórico, o linguístico e os psicológicos.

CA-Diop (2020) liga, assim, o patrimônio Africano a identidade africana que por sua vez está ligada a história da África em um diálogo constante entre seus territórios e o mundo. É importante destacar que esse patrimônio histórico compreende aspectos inúmeros como valores naturais e culturais, tangíveis e intangíveis em uma vasta amplitude. Entre os patrimônios móveis, documentos, objetos, obras de arte, artefatos históricos, filmes, fotografias; já os patrimônios imóveis tratam dos monumentos, áreas arqueológicas, zonas históricas, conjuntos arquitetônicos, zonas típicas, paisagem culturais e patrimônios de valores intangíveis como formas de vida, linguagens, costumes, tradições, mitos e lendas, músicas, danças, tradições orais, rituais, crenças entre outros.

Assim uma História da África pluridisciplinar tal como nos traz M'Bokolo (2009) é fundamental para se pensar a negritude cultural africana, a resistência cultural e a consciência étnica entre discursos e narrativas em um processo de diálogos e novas possibilidades de interpretação em conjunto com a etnografia, arqueologia, antropologia, sociologia, teologia, geografia e filosofia na qual podemos pensar uma história da África feita pelos próprios africanos. Abre-se, dessa maneira, um horizonte de entendimento de uma História da África pluridisciplinar que possibilita novas interpretações sobre o patrimônio e a história africana a partir de um olhar genuinamente africano, ponto de vista ressaltado nos conceitos de Negritude, Identidade, Resistência e Consciência Negra.

A negritude surge, dessa forma como uma contrapartida aos discursos preconceituosos eurocentristas que reduziram todas as outras visões de mundo à marginalidade e ao ofuscamento. No Brasil a negritude se expressou de várias formas, uma delas estão presentes nos movimentos sociais e culturais como o Slam, e a poesia periférica, entre os jovens negros das periferias, dentro de uma relação de resistência em busca pelo fortalecimento da identidade e da ancestralidade.

Slam uma cultura de luta e resistência social e cultural

Neste espaço, contextualizaremos o *Slam*, principalmente entre os jovens negros da periferia na cidade São Paulo e como ocorreu a sua introdução ao longo dos últimos 10 anos. Notamos que em seu discurso, o *Slam* traz conceitos como negritude, afrocentricidade, ancestralidade, reconhecimento, identidade, militância política e social, união e resistência. Compreender os significados desses conceitos é fundamental.

Depestre (2001) ressalta a importância da concepção da palavra Negritude, salientando um desejo de afirmação ontológica do próprio termo. Na identidade e na busca de uma construção de uma nova sociedade, os negros devem se apoiar no mundo inteiro, assim, kabengele Munanga (2012) nos diz que é hora de buscar outros caminhos, pois abandonada a assimilação, um novo passo essencial é esquivar-se da imagem acusatória e atacar a opressão de frente, uma vez que de nada adianta contorná-la.

De acordo com Asante (2016) a Afrocentricidade procura corrigir o sentido de lugar do africano e, por outro lado, fazer uma crítica do processo e extensão do deslocamento causado pela dominação cultural, econômica e política europeia da África e dos povos africanos. Notadamente, os jovens que protagonizam o Slam em

suas atitudes de resistência e busca pela identidade, elevam suas palavras contra todo tipo de submissão não aceitando estigmas e estereótipos. Assim, podem se situados dentro de um contexto no qual destaca que, aceitar a definição de africanos como marginais e marginalizados nos processos históricos do mundo, incluindo o mundo africano, é abandonar toda a esperança de reverter a degradação dos oprimidos (ASANTE, 2016).

O legado de revolucionários e pensadores que surgiram ao longo do século XX, ressoam nas letras, músicas e poesias presentes no *Slam*. Muitas vezes não há uma relação direta, contudo existe um diálogo atemporal que rompe as amarras sociais e projetam novas formas de resistência. A importância do movimento negro e de expressões artísticas de cultura e política como o *Slam*, vem valorizando a identidade em uma busca por compreender e se possível corrigir as diversas injustiças históricas na luta por um futuro de esperança, inclusão e igualdade.

O conceito de quilombo e a resistência cultural negra, de Beatriz Nascimento (2006) demonstra as formas de resistência que o negro manteve ou incorporou na luta pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica, que nos quilombos representaram uma forma de organização como sistemas sociais alternativos em um movimento calcado ideologicamente contra as formas de opressão, compreendido como um símbolo que abrange a resistência étnica e política.

Nesse sentido o *Slam* é uma forma de aquilombamento, encontro entre poesia, cidadania e subversão, o aquilombar é uma expressão que remete à resistência do povo negro que construíam espaços para lutar contra a escravidão em busca da liberdade, espaços de resistências territoriais, os quilombos. Hoje o Slam representa o aquilombamento em uma religação de ancestralidade, esperança, utopias e luta, posição contra-hegemônica que mobiliza as palavras como ato político de valorização das identidades e descolonização dos corpos e das mentalidades. De acordo com Volmer; Souza e Conte (2020) o *Slam* apresenta uma dinâmica que

> [...] se assemelha à empregada nas batalhas de rap, também popularizadas no Brasil, encontramos o modo como as batalhas propiciam um novo espaço de produção e partilha poética, podendo abrir caminhos para descobertas no âmbito da autoafirmação e do reconhecimento a respeito das múltiplas lutas pela conquista de espaço. Essas lutas foram iniciadas no passado, mas precisam ser ressignificadas no presente, a fim de que as gerações futuras possam conhecer uma nova forma de sociedade em que mulheres e homens, crianças, idosos e jovens, com suas etnias e sexualidades, tenham seus direitos validados e preservados com equidade e dignidade. (VOLMER; SOUZA; CONTE, 2020, p.58).

As batalhas poéticas obedecem a uma construção e uma ocupação de espaços que, mais uma vez, remetem a ideia de quilombos. No contexto atual, estes espaços são organizados nos centros urbanos e bairros das periferias das cidades, espaços nômades que levam a poética e as batalhas de rima de um canto ao outro da cidade. Segundo Dias (2018) o *Slam* surge como espaço autônomo que constitui uma autoridade própria em um espaço urbano recuperado, apropriado, palco para expressões que denotam protagonismo e reconhecimento das questões sociais e políticas dos participantes. O *Slam* é uma cultura popular, como bem lembra Hall (2013), existe um movimento duplo de luta e resistência. Para o autor:

> (...)há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas. (HALL, 2013, p. 282)

Os espaços autônomos produzidos pelos *Slams*, no movimento contínuo de luta e resistência, de um aquilombamento moderno, estão na mesma chave e perspectivas dos saraus. o Sarau da Cooperifa (Cooperativa dos Poetas da Periferia), em São Paulo, foi e ainda é palco da poesia periférica e literatura marginal. Muitos artistas encontraram neste espaço, criado em 2001 por Sérgio Vaz e Pezão, um lugar para a comunhão da palavra. O *Slam* é um dos movimentos que se apresentam na Cooperifa. De acordo com Miranda:

> (...)o Sarau da Cooperifa, situado na periferia, teve sua primeira fase no Bar do Garajão, em Taboão da Serra, até ele ser vendido, quando deslocaram as noites de quarta-feira para o bar do Zé Batidão, no Jardim Guarujá. Sergio Vaz foi também o idealizador das regras e modus operandi do sarau que é seguido ainda hoje por todos os saraus que se multiplicaram pelas periferias de São Paulo, quase que concentrados na zona sul. (MIRANDA, 2017, p.1611)

O público dos *Slams* é formado por jovens engajados em muitas pautas de luta, fazem uma poesia sobre a realidade que vivem, denunciando as mazelas sociais: miséria, exclusão, genocídio, racismo, feminicídio, machismo, violência, entre outras questões, um encontro entre arte e militância política, em que a principal causa é o combate par que se garanta os plenos direitos e cidadania. De acordo com Vilar:

> (...)o slam possui um potencial de diálogo e respeito baseado na escuta e apreciação da performance do outro, mesmo que não se concorde com o que é dito. Devido à sua economia de meios, sendo a poesia e a voz os únicos elementos em cena, o slam foi a porta de entrada para outras artes de diversos artistas. Muitos deles, engajados com suas comunidades, fizeram de sua arte uma forma de combate e de si verdadeiros arti-

> vistas. Apesar de todo seu engajamento, os artivistas sabem que não é o mundo que será mudado, mas, sim, a consciência individual de que nossas ações diárias podem mudar hábitos da sociedade (VILAR, 2019, p.11).

O espaço urbano das grandes cidades do Brasil é composto por pessoas oriundas de várias regiões que vivem, principalmente na periferia. Nessas regiões, muitos jovens utilizam a arte para poder manifestar suas angústias e insatisfações, o Slam é uma dessas formas de expressão, usadas especialmente por jovens negros dos bairros mais carentes dos centros urbanos. Notamos que na cidade de São Paulo, a segregação e a precariedade estão relacionadas aos fatores históricos que refletem até os dias atuais, fatores como o passado escravocrata, a questão indígena, os retirantes nordestinos compõem um quadro que reverbera nos espaços periféricos. Assim, o movimento cultural do *Slam*, nas voz da juventude marginalizada, utiliza-se de uma poesia engajada para denunciar a exclusão histórica que ainda é uma realidade nos bairros menos favorecidos. Dessa forma, o *Slam* aparece como um palco que projeta uma arte que reflete as diásporas em um debate político atual.

Considerações finais

Tentar compreender o longo processo das diásporas africanas no Brasil é uma tarefa complexa, haja vista os inúmeros desdobramentos e aspectos políticos, geográficos, históricos, sociais e culturais que tal questão engloba. Nesse artigo, procurou-se destacar o longo processo de apagamento e silenciamento dos povos negros ao mesmo tempo em que se moldava todo um imaginário que favorecia os interesses colonialistas e imperialista dos europeus. Nesse aspecto, buscou-se demonstrar as perspectivas afrocentristas na construção de novas narrativas que têm influenciado muitas pessoas por meio da música, pinturas, filmes, festas populares, movimentos políticos e identitários.

Assim, para contextualizar tais aspectos, escolheu-se o *Slam*, arte engajada que ao longo dos últimos 10 anos vem ganhado força entre os jovens negros da periferia. Na cidade de São Paulo é possível encontrar diversos espaços em que essa arte tem sido apresentada. Saraus, bares, praças e ruas são palcos em que os artistas do *Slam* fazem suas performances. Nota-se que em seu discurso, o Slam traz conceitos como de negritude, afrocentricidade, ancestralidade, reconhecimento, identidade, militância e resistência, é possível perceber que muito da sua expressão está inserida em um horizonte afro-diaspórico.

Nesse contexto, o conceito de Negritude surge com força e entusiasmo, um desejo de afirmação e da potência da palavra e das ideias por ela apresentada. Rompe-se, aos poucos, com uma ideia de assimilação e aculturação, na busca de uma arte criadora de cultura, independente e emancipada. Identidade, história e políticas de representação, o diálogo do *Slam* com estas três percepções, reverbera diretamente com o conceito de identidade de Diop (1982), que, por sua vez, contempla três fatores elementares em seu pensamento: o histórico, o linguístico e o psicológico. Vale ressaltar que esses três elementos estão intrincados, de forma que a identidade cultural requer a relação desses três. Contudo, o equilíbrio entres eles acontece a partir de muitas combinações que, ao variar, gera mudanças que podem provocar, em alguns períodos, uma crise de identidade.

Desta forma, ao refletir sobre esses elementos, podemos ponderar como o *Slam*, por meio de suas características, encontrou ressonância entre os jovens marcados por um cotidiano desafiador. Sabemos que a exclusão, o racismo, os preconceitos e as discriminações são pronunciadas e denunciadas na poética do movimento. Assim, o *Slam* caminha em meio a uma linguagem miscigenada de cultura urbana em busca de uma identidade, na qual os aspectos psicológicos se evidenciam nas performances de uma comunidade que fala e se escuta, respeitando a diferentes formas de saber que podem influenciar mudanças de consciência política, cultural e existencial.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma Ideia. ASANTE, M. Ensaios Filosóficos, v.15, 2016, p.09-18. Disponível em http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf Acesso: em 20 mar.2022.

BONA, Dénètem Touam. **A arte da fuga:** dos escravos fugidos aos refugiados. São Paulo: OIP, 2017 (2016).

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra; PALHETA, Iraci Gomes de Vasconcelos. **Quilombo, favela e periferia:** a longa busca da cidadania. 2003.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

COSTA, Emília Viotti da . **Abolição**. São Paulo: UNESP, 2008.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: CESAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Orgs.) **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. P. 107-114.

DEPESTRE, René. **Bom-dia e adeus à negritude**, 2001. Tradução de Maria Nazareth Fonseca e Ivan Cupertino. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cdrom/depestre/depestre.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

DIAS, Raíssa de Araújo. **Slam resistência e as microterritorializações urbanas**. 2019. 57 f. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DIOP, Cheik Antha. **Los 3 Pilares de la Identidad Cultural**- El Correode la Unesco, Una ventana abierta al mundo, año XXXV, p.05, 1982.

FREITAS, Daniela Silva de. CUNHA, Eneida Leal. **Ensaios sobre o rap e o slam na São Paulo contemporânea.** Rio de Janeiro, 2018, 132 f. Tese (doutorado)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

M'BOKOLO, Elikia. **O conhecimento adquirido:** uma outra África a redescobrir. In: África negra – História e civilizações. Tradução de Alfredo Margarido. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 18-44. Disponível em: <https://br1lib.org/book/5635717/58cf3c> Acesso: 20 fev. 2022.

MIRANDA, Claudia de Azevedo. **Diálogo em forma de poetry slam**: aubervilliers (Paris) e cooperifa. 2017. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

MUNANGA, Kabengele. O negro recusa a assimilação. In: MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

PAULA, Josi de. **Slam: literatura e resistência!** Revista Educação Pública, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia. Acesso em : 19 abr. 2022.

VILAR, F. . Migrações e periferias: o levante do slam. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 58, p. 1–13, 2019. DOI: 10.1590/2316-4018588. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/28070. Acesso em: 23 abr. 2022.

VOLMER, Lovani; SOUZA, Suzana da Silva; CONTE, Daniel. **Slam: poesia e performancede resistência**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 16, n. 1, pág. 57-77, jan./abr. 2020.

12 Exclusão étnico-digital: um olhar sobre o ensino remoto nas escolas rurais quilombolas do território médio sudoeste da Bahia

Polline Almeida de Oliveira

Apresentação

No cenário brasileiro, o debate referente à diversidade no campo da Educação foi muito dinamizado nos últimos anos como resultado dos efeitos provocados pelas alterações promovidas por legislações e diretrizes que passaram a incidir sobre os currículos.

Os discursos sobre a diversidade começaram a se destacar em diferentes áreas do conhecimento, trazendo quase sempre como eixos o elogio à diferença, a valorização do diverso, a riqueza do que é múltiplo e plural. Na área da Educação, em especial, os recentes anos receberam ventos renovadores trazidos pelas perspectivas do multiculturalismo, descolonização epistêmica e inclusão de novos sujeitos nos estudos e ações desenvolvidas, corroborando com a luta por uma educação antirracista, crítica ao eurocentrismo e aos preconceitos geradores de distorções e invisibilidades.

No entanto, em se tratando das escolas inseridas em comunidades quilombolas, ainda é bastante comum que seus currículos e práticas pedagógicas estejam distantes das realidades dos educandos. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de suas vidas nos programas de aula e materiais didáticos. Além disso, há o fato da maioria dos(as) professores(as), cuja quantidade é insuficiente, não apresentarem a formação adequada, poucas comunidades possuírem unidades educacionais com oferta do Ensino Fundamental completo e raras disponibilizarem de internet e redes móveis de telefonia. Somando-se a esses agravantes, eclode no Brasil no início do ano de 2020 um cenário pandêmico, que acentua essa exclusão educacional e étnico-digital dos alunos matriculados em escolas quilombolas rurais.

Sabemos que uma das principais medidas para conter o avanço do novo coronavírus foi a suspensão de aulas em escolas e universidades. No Brasil, antes da

pandemia, a educação a distância só estava autorizada para o ensino superior (de maneira completa ou até 40% dos cursos presenciais) e uma parte do ensino médio (até 30% da carga horária do período noturno e 20% do diurno). Porém, diante da emergência de saúde pública e da situação atípica na educação, diversas flexibilizações foram adotadas para que os alunos pudessem dar prosseguimento às aulas de maneira remota.

A partir de então, colégios públicos e particulares se desdobraram para implementar uma estratégia online, muitas vezes através de uma adaptação repentina, que tem se demonstrado parcialmente deficiente, especialmente na rede pública de ensino. Observa-se que os planos estaduais de educação consideraram parcamente as necessidades e dificuldades específicas dos educandos, com pouca oferta de formas de acesso, facultando aparelhos, por exemplo, ou a conexão de internet para que os estudantes conseguissem assistir às aulas online. Além disso, observa-se poucas estratégias de interação com professores, supervisão escolar e estímulo à presença.

É indiscutível que a quase totalidade dos Estados decidiu pela transmissão via internet, mas apenas cerca de 15% deles distribuíram dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. De acordo com o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em janeiro de 2021, 4,1 milhões de estudantes não tiveram acesso a qualquer atividade escolar ao longo de 2020.

Quando estreitamos o olhar para as escolas da zona rural, esse cenário se apresenta ainda mais excludente. Segundo dados do Censo Escolar de 2019 e da pesquisa TIC Domicílios de 2019 - Tecnologia da Informação e Comunicação, no Brasil, das mais de 180 mil escolas existentes, 55 mil estão localizadas na zona rural, e 48% dos domicílios situados nessas áreas não possuem acesso à internet. Referindo-se a escolas quilombolas rurais, a realidade é análoga. A falta de acesso à internet das famílias quilombolas rurais se soma às dificuldades de locomoção para entrega de atividades impressas e promoção da busca ativa, uma vez que as escolas quilombolas também tiveram seu funcionamento interrompido no início de 2020 e os estudantes moram dentro dos próprios quilombos, a dezenas de quilômetros das sedes administrativas municipais.

Daí emerge a razão pela escolha do nosso tema, tendo em vista a necessidade de se contribuir com o debate sobre uma questão tão latente na realidade brasileira: os desafios da inclusão educacional e étnico-digital encontrados pelas

escolas rurais quilombolas durante a Pandemia da Covid-19, tanto em relação à conectividade, quanto a efetivação de práticas pedagógicas que alcancem as especificidades e identidades dos educandos.

Nossa proposta foi inicialmente desenvolvida nas cinco escolas municipais rurais quilombolas do Território Médio Sudoeste da Bahia, região que abrange 13 municípios, possui uma área de 11.943,75 km^2, e que, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), apresenta uma população de 247.482 habitantes, correspondendo a 1,76% da população estadual.

Convém destacar que nossa relação de pesquisa com as Comunidades Quilombolas deste território já existe desde o ano de 2016, quando, durante o curso de Especialização em História do Brasil da UESC - Universidade de Santa Cruz, desenvolvemos uma investigação de caráter historiográfico que averiguou como se deu a formação do remanescente de quilombo da Rua de Palha em Itororó-BA (um dos Municípios integrantes do Território Médio Sudoeste). Remontamos a trajetória dos seus fundadores desde o final do séc. XIX até os dias atuais, onde empreendem ações voltadas ao fortalecimento identitário do próprio agrupamento.

Já fazendo parte do corpo discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-raciais da UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia) no ano de 2017, demos continuidade à pesquisa junto à Comunidade da Rua de Palha, colaborando com o processo de reelaboração da memória coletiva e construção de novas leituras sobre o passado empreendidos pelos próprios moradores no sentido de alcançar a reconstrução da 'identidade quilombola'.

Ao iniciar, ainda no ano de 2019, o trabalho de docência no Centro Territorial e Profissional do Médio Sudoeste – CETEP (um colégio como o próprio nome infere, territorial), efetuamos um desdobramento da pesquisa em andamento e expandimos nosso olhar sobre as práticas educativas das escolas quilombolas de todo o território, visto que o colégio recebe diversos alunos egressos destas localidades.

O Território Médio Sudoeste da Bahia possui 6 Comunidades Quilombolas, dentre as quais 5 possuem escolas municipais que atendem aos respectivos moradores, a saber:

- Comunidade Quilombola da Rua De Palha em Itororó-BA, com a Escola Municipal José de Souza Jardim;
- Comunidade Quilombola da Pedra em Itambé-BA, com a Escola Municipal Jorge Amado;

- Comunidade Quilombola da Jussara em Caatiba-BA, com a Escola Municipal Melânia Maria dos Reis;
- Comunidade Quilombola da Tinga em Maiquinique-BA, com a Escola Municipal do Tinga;
- Comunidade Quilombola da Lagoinha em Nova Canaã-BA, com a Escola Municipal Alzira Nascimento.

Caminho e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

O estudo iniciou-se com uma pesquisa do tipo bibliográfica, seguida de pesquisa documental de cunho qualitativo por meio de análise reflexiva. Segundo Minayo (2008), o método qualitativo é um método que em seu fundamento permite revelar processos sociais, novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação. Esse método se aplica à apreensão das percepções e opiniões dos grupos ou indivíduos pesquisados, revelando seu cotidiano e sua compreensão do mundo em que vivem.

Este capítulo foi desenvolvido por meio de 3 etapas de pesquisa, sendo a primeira parte referente à exploração do referencial teórico que fundamentou nossas discussões, versando sobre temas como a escravidão, as formas de resistências negras, a ressemantização do termo quilombo/quilombolas dentro das recentes perspectivas antropológicas, o surgimento e organização das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos da Bahia (com ênfase nas comunidades do Território Médio Sudoeste), além dos estudos sobre a educação e educação quilombola rural, especialmente no contexto pandêmico, e suas imbricações nas relações étnico-raciais.

A segunda etapa teve como método a pesquisa de campo, para realização da investigação, observação e entrevistas. A observação teve um papel fundamental no processo de coleta e registro dos dados e foi feito por meio de notas de campo em forma de diários ou relatos, que forneceram as bases para uma posterior análise, descrição e interpretação do que aconteceu durante o contexto.

Convém destacar que inicialmente realizamos uma visita em cada Comunidade para fazer o levantamento dos dados referentes à formação histórica e também às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em questão, especialmente durante o período da pandemia da Covid-19. Porém, devido à distância das localidades pesquisadas e aos poucos recursos financeiros disponíveis para outras locomoções e consecução de dados complementares, só foi possível realizar uma

análise mais aprofundada das práticas pedagógicas desenvolvidas no Quilombo da Rua de Palha. Devido à proximidade geográfica e à parceria da Secretaria Municipal de Educação de Itororó, local onde integrou o quadro de servidores, tornou-se exequível uma investigação mais otimizada.

Por fim, houve a elaboração do presente artigo, reunindo todos os dados produzidos/coletados e alcançando a perspectiva do objetivo inicial de investigação.

Fundamentação Teórica

Diante do apresentado e visto que no Território Médio Sudoeste da Bahia, apenas 40% das escolas quilombolas rurais possuem acesso à internet e tecnologias de informação, e todas, além de fechadas devido à pandemia, apresentam dificuldades de acesso por se encontrarem a longínquas distâncias dos Municípios, com estradas vicinais em situações precárias, a problemática suscitada nesta pesquisa foi analisar como tem ocorrido o ensino remoto nas escolas rurais quilombolas do Território Médio Sudoeste da Bahia frente a tantas limitações para sua implementação.

Ressalta-se que todas as escolas supramencionadas apresentam diversas semelhanças em relação às suas dificuldades de infraestrutura, localidades de difícil acesso, deficiências nas práticas pedagógicas escolares, e neste período pandêmico a exclusão étnico-digital também se revelou semelhante, com exceção das Comunidades da Lagoinha em Nova Canaã e do Tinga em Maiquinique, que possuem internet.

Para apresentar uma discussão conceitual sobre nossa pesquisa, é mister falarmos brevemente sobre o percurso da consolidação da educação do campo no Brasil, bem como da Educação Escolar Quilombola e seus mecanismos de ressignificação valorativa das identidades. Compreendemos que a escola que se quer cidadã, deve primar por uma educação inclusiva, colaborativa, antirracista, mais democrática e com pedagogias próprias.

Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola: uma breve contextualização histórica

Durante muito tempo a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira quando comparado ao espaço urbano, multiplica-

va-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos, tratando os valores presentes no meio rural com subordinação e inferioridade e justificando a implementação de um modelo de escolarização urbano-centrada.

Convém destacar que no Brasil, o campo sempre foi mais que uma dimensão espacial geográfica, mas o cenário de uma série de lutas e embates políticos, com matrizes culturais, tradições, místicas e costumes singulares, composto por sujeitos historicamente constituídos a partir de determinadas realidades diferentes em relação aos grandes centros urbanos. Assim, podemos presumir o antagonismo da extensão da escola urbana para o campo.

Ao comentar sobre a educação do campo, Freitas (2007) salienta que:

> A educação no meio rural brasileiro é marcada por um quadro extremamente precário, refletindo os graves problemas da situação geral da educação brasileira. Embora a sua trajetória comece no início do século XX, nenhuma das iniciativas alterou positivamente esta situação, ao contrário, muitas delas ajudaram a reforçar as sérias desigualdades que marcam o campo no Brasil. Se o quadro geral da educação no país ainda apresenta graves problemas, no campo esses problemas são ainda maiores (FREITAS, 2007, p. 18).

Foi somente a partir da década de 1990 que as populações campesinas passaram a ter maior notoriedade nas ações do poder público, devido à forte influência de movimentos camponeses que tiveram seus direitos resguardados pela Constituição Federal de 1988. Iniciou-se aí a construção da proposta de Educação do Campo pelos Movimentos Sociais, contrapondo a concepção de educação rural, e pautando diversos eventos, como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e o I PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Esses encontros |foram primordiais e simbólicos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo e, consequentemente, da constituição de sua política pública.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9394/96, trouxe avanços que proporcionaram conquistas voltadas às políticas educacionais campesinas. O artigo 28 da referida Lei aponta direcionamento específico a estas escolas, ao prescrever que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, ART 28).

De 1996 até os dias atuais, outras conquistas importantes foram efetivadas por intermédio das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, entre elas figuram: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008, estipulando as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No entanto, apesar das lutas e dos "incentivos" governamentais, a educação do campo continua sendo tratada com inferioridade e negligência. Apresenta sistematicamente a insuficiência de unidades escolares; precariedade na infraestrutura das escolas ativas; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar; falta de atualização das propostas pedagógicas, recursos e materiais didáticos específicos; necessidade de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural; entre outros desafios.

Quando acrescemos à essa pesarosa realidade a característica quilombola, a análise se torna ainda mais complexa. Incorpora-se o desafio de tornar as escolas em questão num espaço onde seja possível construir estratégias de promoção da igualdade étnico-racial no cotidiano da sala de aula.

Semelhante ao cenário do campo, as demandas específicas da população afrodescendente só alcançaram a pauta da organização do Estado Brasileiro após a redemocratização do país, no final da década de 1980. Desde muito antes, o Movimento Negro e seus colaboradores já denunciavam a ausência de uma educação equânime e democrática para todos, indistintamente, e, em luta articulada, pressionaram o Estado a estabelecer e construir políticas de ações afirmativas. Tal mobilidade tornou imprescindível o atendimento às reivindicações por uma educação que considerasse a pluralidade étnico-racial e a necessidade de tratá-la no ambiente escolar.

Como resultado, tivemos em 2003 o sancionamento da Lei Federal 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica. Em sequência, o Conselho Nacional de Educação aprovou a

Resolução CNE/CP 01/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, estabelecendo a inclusão de conteúdos sobre a História e a Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo e orientando novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional.

Vale salientar que no campo educacional, até 2003, as reflexões sobre o racismo e a desigualdade só eram concretamente debatidas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e que por se tratar de parâmetros orientadores e não de leis, não 'obrigavam' os educadores a inserirem a temática na sala de aula. Só após a aprovação da Lei 10.639/03, é que, segundo Cavalleiro (2006), o Estado Brasileiro assumiu a responsabilidade institucional de eliminar o racismo e a discriminação racial na escola.

Convém lembrar que as leis não implicam, necessariamente, numa mudança de práticas historicamente constituídas de desvalorização do povo negro nas salas de aulas. É necessário, sobretudo, que se modifique o olhar sobre o que é a escola e qual é o seu papel, não a caracterizando apenas como um palco de reprodução social e cultural, mas como um ambiente de produção de saberes que simbolizam pluralidades de tempo, espaço e modo de vida de diferentes grupos sociais. Neste sentido, Gomes apud Munanga (2005, p.147), enfatiza que:

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidades étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES apud MUNANGA, 2005, p.147).

Ao tratar especificamente das escolas quilombolas, é indispensável considerar esta modalidade educativa a partir de uma superação da perspectiva que desqualifica e inferioriza as experiências civilizatórias negras fomentadas na diáspora, alcançando outra que assuma as idiossincrasias dos grupos remanescentes de quilombos como principal eixo organizador do espaço-escola.

Nessa discussão, é primordial destacar a definição trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p.42)

Podemos assim dizer que a Educação Quilombola, se aplicada efetivamente enquanto política pública emancipadora, deve procurar construir estratégias de promoção da igualdade étnico-racial na prática pedagógica, bem como de valorização da 'identidade em construção' presente no processo escolar.

Apesar dos avanços trazidos pelas políticas públicas voltadas à educação quilombola, é inegável que as práticas pedagógicas e o próprio currículo destas escolas ainda caminham lentamente para a promoção de uma educação antirracista, efetiva e com relações de sentido, que respeite as histórias e práticas culturais dos afrodescendentes.

Dessa forma, é importante destacar que a Educação Quilombola tem o desafio de construir bases para um pensamento novo e emancipador, através de ações educativas baseadas em princípios que: visualizem as comunidades quilombolas como sujeitos de seus próprios processos educacionais; legitimem sua identidade étnica; fomentem um maior diálogo com as particularidades dos grupos onde estão inseridas; além da produzirem materiais que apresentem aspectos acerca da identidade negra e quilombola e elementos de sua historicidade.

Nesse recorte da pesquisa, a fundamentação teórica parte dos estudos a respeito da questão racial no Brasil que impactam a questão dos quilombos e a educação escolar quilombola, dialogando com Nilma Lino Gomes (2005), Kabengele Munanga (2005), Vera Candau (2002), Frantz Fanon (2008), Neusa Maria Mendes de Gusmão (2011), Catherine Walsh (2017) e Thomas E. Skidmore (1976).

Crianças quilombolas: entre a exclusão étnico-digital e o retrocesso nas políticas públicas

Não bastasse as dificuldades já enfrentadas pela educação rural quilombola, os transtornos proporcionados pela pandemia da COVID-19 arraigaram as desigualdades sociais existentes no país, impondo inúmeros desafios à educação pública brasileira - a qual nunca conseguiu resolver seus problemas históricos. Professores,

pais e alunos, sobretudo os do campo em razão das especificidades, foram colocados frente a situações desafiadoras jamais imaginadas.

Desde o Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império e chegando ao Brasil República, o povo negro foi submetido a estratégias políticas de apagamento coletivo. O Estado, com o seu poder autêntico de matar, ou seja, seu necropoder, legitimou historicamente o uso da violência, do desamparo e do abandono à vida sobre os povos da África e seus descendentes. É o que Mbembe (2018) denomina de Necropolítica, quando o Estado, com base no biopoder e em suas ferramentas de controle das populações, dita quem pode viver e quem deve morrer, sendo o corpo "matável" aquele que está em risco de morte a todo instante devido ao parâmetro definidor primordial da raça.

Tendo em vista a reparação dessa *falha* histórica, as políticas públicas brasileiras têm feito, nas últimas décadas, movimentos cirúrgicos para tentar incluir socioculturalmente os afrodescendentes e as comunidades remanescentes de quilombos na vida economicamente ativa da nossa sociedade. No entanto, ainda precisa-se avançar muito no intuito de promover a efetivação destas políticas na área educacional, garantindo a inclusão étnica dos protagonistas envolvidos. São muitas as inseguranças presentes nas escolas das comunidades remanescentes de quilombos, envolvendo as condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos e propostas pedagógicas apropriadas, a formação docente, a exclusão digital, entre outros.

Os dados comprovam esse cenário de racismo estrutural escolar. O Censo Escolar de 2017 registrou, ao todo, 2.458 escolas que atendem territórios quilombolas, sendo 94% localizadas na área rural, e cuja maioria apresenta deficiências no acesso à educação que vão muito além do contexto de pandemia. Somente 34% das escolas quilombolas rurais utilizam materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade étnica e sociocultural dos seus povos; 88,3% estão em prédio próprio, e as demais funcionam em condições não convencionais, como templos ou igrejas, salas de outras escolas, casa do professor, ou local destinado à guarda ou ao depósito de materiais; 51,7% dos professores possuem apenas o ensino fundamental e médio e apenas 25,7% indicaram ter realizado algum tipo de formação continuada.

Se as legislações educacionais pertinentes vinham, lentamente, apresentando políticas públicas necessárias à inclusão das crianças quilombolas, não apenas concernente ao ingresso, mas também à permanência, ao fornecimento regular de

merenda e ao material didático adequado, após o golpe de estado em 2016 houve um retrocesso em várias pastas, sendo a educação e a cultura as que sentiram maior impacto.

Não obstante ao dito retrocesso e a precarização da educação no país, a situação se agravou com a postura antidemocrática do atual presidente do Brasil que, frente à crise pandêmica, impôs uma governança autoritária, extremista e instável ao povo brasileiro, que vive momentos de incertezas e temores. Eclode-se diariamente ambiguidades decorrentes de um ensino fragmentado em aulas remotas, improvisado e excludente, consequência do isolamento social provocado pela pandemia e agravado por um governo descompromissado com as questões humanitárias.

Carente de uma discussão mais ampla com a sociedade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), decidiram flexibilizar e reorganizar o calendário escolar. Em 2020, por meio da Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020a), estabeleceram a excepcionalidade das normas para o ano letivo frente à situação emergencial da saúde pública, autorizando a contabilização de aulas remotas e a adoção de carga horária mínima de 800 horas aula/ano. Tal ajuste desconsiderou qualquer preocupação com a qualidade da educação pública, com a acessibilidade e a inclusão digital de estudantes e professores (muitos dos quais não têm acesso a computadores, celulares ou Internet de qualidade), a disponibilidade e habilidade cognitiva dos pais para acompanhar os filhos, e sequer com a formação docente para aprender sobre as plataformas digitais. Toda essa circunstância define uma estrutura improvisada e excludente, conforme constatam Cruz e Monteiro (2020, p. 11) ao afirmarem que apesar dos esforços envidados na área educacional, "[...] uma grande parte dos alunos não teve acesso a nenhuma alternativa". Estamos, portanto, frente à ampliação das distâncias promovidas pela desigualdade, aprofundada pela pandemia"

Se pensar o retorno à escola no contexto atual está complicado, pensar as escolas quilombolas rurais, com seu histórico processo de escolarização precário, se torna ainda mais agonizante.

Além de toda exclusão étnico-racial e educacional a que as crianças quilombolas estiveram/estão submetidas, o contexto pandêmico tocou na ferida da exclusão digital, trazendo foco para a simbiose desses vetores, e culminando no produto da exclusão étnico-digital. Elucidamos essa afirmativa, pois acreditamos que a inclusão social e a inclusão digital são processos indissociáveis na contemporaneidade.

Indubitavelmente, a inclusão efetiva dos afrodescendentes e das comunidades de remanescentes de quilombos passa pelo acesso às ferramentas digitais, tecnológicas e comunicacionais que têm amalgamado a educação brasileira.

Castells (1999), afirma que a inclusão digital consiste no processo de democratização do acesso às novas tecnologias e melhores condições de vida a todos os cidadãos, possibilitando a estes se inserirem na sociedade informacional, a sociedade em rede. Santos (2006, p. 15) complementa que a:

> inclusão digital é uma faceta particular das questões de inclusão social, não se podendo empreender a primeira na ausência da segunda. Por outro lado, a inclusão (digital ou social) é par da exclusão (idem), sendo a própria exclusão social uma manifestação particular das desigualdades sociais, sobretudo das desigualdades que se expressam sob o rótulo da pobreza.

Autores como Bencini e Minani (2006) e Bobbio (2000) acreditam que a educação pode quebrar o ciclo da pobreza, e que a riqueza de um país depende, dentre outros fatores, de uma taxa de escolaridade alta, com efetivas e democráticas políticas públicas educacionais.

As Comunidades Quilombolas do Território Médio Sudoeste da Bahia e Suas Escolas

Comunidade Quilombola da Pedra (Itambé-BA): Escola Municipal Jorge Amado

A Comunidade Quilombola da Pedra localiza-se no Município de Itambé, a 39km da sede, e é uma comunidade centenária já reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares desde o ano de 2006.

Os antigos habitantes da Fazenda Pedra chegaram àquela região itambeense de cordilheira provenientes das lavras dos diamantes da Chapada Diamantina, sendo o líder desbravador conhecido por Zumba.

Atualmente possui 18 famílias, visto que houve uma grande migração para as cidades em busca de melhores condições de vida e também devido a conflitos pela posse da terra, cuja maior parte se encontra atualmente em mãos de outros fazendeiros. Ressalta-se que para resolver a contenda, há um processo aberto no INCRA desde o ano 2008, sem resolução até o momento.

A escola localizada na Comunidade recebe o nome de Escola Municipal Jorge Amado, e não dispõe de um Projeto Político Pedagógico específico, mas coletivo, que abrange todas as demais escolas do campo itambeenses. A escola foi desativada no ano de 2019, sendo reativada apenas em 2021, dentro do contexto pandêmico.

Oferecendo o Ensino Fundamental I e a EJA – Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria Municipal de Educação de Itambé conseguiu matricular 15 alunos em 2021, que receberam as atividades impressas quinzenalmente, visto que a Comunidade não dispõe de internet ou rede móvel de telefonia.

Comunidade Quilombola da Jussara (Caatiba-BA): Escola Municipal Melania Maria dos Reis

A Comunidade Quilombola da Jussara fica situada no Município de Caatiba e a ocupação do seu território ocorreu por volta de 1890, quando o casal Saturnino Pereira do Santos e Melânia Maria dos Reis se deslocaram a pé do Município de Lençóis-BA (região na Chapada Diamantina) em busca de melhores condições de vida. Percorreram aproximadamente 500 km até chegarem às terras onde hoje se encontra o Quilombo da Jussara.

Segundo os moradores mais antigos, quando o casal chegou na Jussara, havia muitas terras pertencentes ao Sr. Deocleciano Torres e outras devolutas, uma vez que naquela época poucas pessoas se interessavam pelo território de Caatiba, então pertencente ao Município de Vitória da Conquista. Saturnino e Melânia ocuparam uma destas terras devolutas e abriram a mata virgem a facão para construírem sua primeira casa de madeira. A Comunidade leva esse nome devido à quantidade de palmeiras Jussara encontrada na época da chegada dos primeiros moradores.

Possui atualmente cerca de 20 famílias e 60 habitantes e foi certificada enquanto remanescente quilombola junto à Fundação Cultural Palmares em 2015, passando a ser identificada através do Código do IBGE de nº 2904803.

A escola localizada na Comunidade recebe o nome de Escola Municipal Melânia Maria dos Reis possui 07 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, lotados em sala multisseriada. Funciona também com alguns poucos alunos matriculados na EJA – Educação de Jovens e Adultos..

A escola não dispõe de Projeto Político Pedagógico, visto que a Secretaria Municipal de Educação de Caatiba opta por trabalhar com planos de ação em rela-

ção às escolas do Campo. Também não possui internet, e quanto ao ensino remoto, a referida Secretaria efetuou planejamentos junto aos professores em reuniões virtuais e presenciais, onde elaboraram as atividades e encaminharam de forma impressa para os alunos. A entrega foi realizada através da professora, diretamente nas residências dos educandos.

No início de 2021, como os casos de contaminação estavam pequenos no Município, a professora recebia 2 ou 3 alunos em um local aberto dentro da própria Comunidade para auxiliar nas atividades, mas não teve como manter os encontros.

Comunidade Quilombola da Tinga (Maiquinique-BA): Escola Municipal do Tinga

A Comunidade Quilombola do Tinga está situada na zona rural do município de Maiquinique-BA, distante, aproximadamente, a quarenta minutos da sede. Foi formada na década de 1930, desde o primeiro momento de ocupação territorial da região com o estabelecimento das primeiras fazendas de gado.

O Tinga recebeu esse nome apenas na década de 1980, assim batizado pelo Pe. Rafael, sacerdote belga que organizou com essas famílias a Comunidade Eclesial de Base (CEB). Anteriormente, os moradores denominavam o local como *Mal Dormido*, uma referência à noite em que negros fugidos ou retirantes do alto sertão passaram em uma caverna no alto da serra.

O agrupamento possui cerca de trinta e oito famílias, com 220 integrantes que apresentam relações de parentesco entre si e que vivem há mais de cem anos em uma área de aproximadamente 30 ha. pertencentes aos seus antepassados. As casas, em sua maioria de alvenaria, estão localizadas nas altitudes médias do terreno, que é bastante acidentado e de difícil acesso. A distância até os serviços públicos de saúde que ficam na sede do Município, revela uma das maiores dificuldades enfrentadas por esse povoado. Já dispõe de energia elétrica, pratica a agricultura familiar ecológica de subsistência para comercializar nas feiras de Maiquinique e Macarani. A comunidade se dedica ainda à criação de pequenos animais para o consumo interno e, eventualmente, para comércio. Destaca-se que esta comunidade busca a conciliação das atividades historicamente desenvolvidas com a conservação dos remanescentes de floresta nativa, o que pode ser observado na estreita faixa de terras pertencentes a estas famílias, onde as casas do povoado parecem desaparecer entre as árvores nativas.

A Comunidade dispõe de uma escola municipal nomeada de Escola Municipal do Tinga, com funcionamento nos turnos matutino, atendendo à Educação Infantil e Ensino Fundamental I de forma multisseriada, e noturno, dedicado à EJA - Educação dos Jovens e Adultos com os Eixos IV (6º e 7º ano) e V (8º e 9º ano). Os demais estudantes da Comunidade matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, são deslocados através do ônibus escolar até a sede do Município para estudarem em outro colégio. Convém destacar que em 2008, os alunos do Quilombo do Tinga foram destacados numa matéria nacional veiculada pela revista Época[48]:

> Diane da Silva Araújo, de 18 anos, e Jacilene da Silva Cruz, de 25, acordam às 5 horas e caminham 6 quilômetros para chegar ao local onde o ônibus escolar as espera. A trilha que separa o povoado de Tinga da sede de Maiquinique, município do interior do sul da Bahia, é cheia de morros e barrancos. Quando chove, o caminho fica escorregadio e elas encharcadas. Às 7 horas, as duas chegam à escola.

A Escola Municipal do Tinga ainda não dispõe de um Projeto Político Pedagógico e, atualmente, apresenta 70 alunos matriculados, distribuídos entres as modalidades oferecidas. Possui cinco professores, dentre os quais três moram na própria Comunidade e os demais já atuam na escola há bastante tempo. No ano de 2020, o ensino remoto foi aplicado através de atividades impressas, levadas pelos próprios professores que residem no povoado, e no ano de 2021, apesar da Comunidade já disponibilizar de Internet via rádio e via satélite, as aulas estão ocorreram de forma semipresencial, em forma de rodízio entre os alunos, visto que os profissionais da educação habitam na localidade.

Comunidade Quilombola da Lagoinha (Nova Canaã-BA): Escola Municipal Alzira Nascimento

A Comunidade Quilombola da Lagoinha está situada na zona rural do Município de Nova Canaã-BA, distante 28 km da sede urbana, mais especificamente a 3 km da conhecida região do Endiretor.

O nome Lagoinha se explica pela presença de uma lagoa encontrada por caçadores há muitos anos no local onde hoje se encontra a Comunidade. Os primeiros habitantes vieram da região da Laje do Gavião, no Município de Bom Jesus da Lapa, fugindo da seca e da fome, e encontraram essa terra totalmente coberta por uma densa mata remanescente da Mata Atlântica.

48 Artigo – Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI635915228,00.html#>. Acesso em: maio 2021.

Atualmente a Comunidade, que ainda não foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, possui 80 famílias de agricultores que praticam a agricultura familiar, cultivando feijão, milho, mandioca, café e hortaliças, além de alguns serem beneficiários de programas sociais.

Foi somente em 1993 que fundou-se uma escola municipal na localidade, intitulada Escola Municipal Alzira Nascimento, oferecendo o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em classes multisseriadas, com alunos do 1º ao 5º ano, de diferentes faixas etárias, e a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Em 2015, a Comunidade foi beneficiada com o Programa Todos pela Alfabetização (Topa), alfabetizando 126 moradores locais, e em 2018 esse número subiu para 586.

A escola tem um Projeto Político Pedagógico específico desde o ano de 2018, elaborado de forma participativa com a população local e que considera as especificidades da Comunidade, valorizando as identidades dos sujeitos envolvidos. Dispõe de 18 alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e os demais alunos que completam a formação dos anos iniciais são atendidos pelo Núcleo Escolar Rural Manoel Santana, oferecendo Ensino Fundamental II, EJA e Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC.

Mesmo antes da pandemia, a escola da Lagoinha foi contemplada pelo Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação, revelando-se a pioneira do Território Médio Sudoeste da Bahia a dispor de internet. Tal feito facilitou a implementação do ensino remoto, uma vez que a internet da escola é aberta a toda Comunidade. Durante o ano de 2020, os alunos da Lagoinha tiveram aulas remotas através da plataforma do Whatsapp e também atividades impressas entregues pelos professores. No ano de 2021, adotou-se a utilização das plataformas digitais do Google Meet e Google Classroom.

Comunidade Quilombola da Rua De Palha (Itororó-BA): Escola Municipal José de Souza Jardim

A Comunidade Quilombola da Rua de Palha está localizada na Zona Rural do Município de Itororó, a 18 km da sede, no território Médio Sudoeste da Bahia.

A origem da Comunidade está relacionada à estrutura social que emergiu a partir da colonização do sertão baiano. Partiu do Sertão da Ressaca da Bahia, a família afrodescendente que veio constituir esse espaço habitado, majoritariamente, por pessoas negras.

Analisando as certidões de nascimento dos filhos dos fundadores e associando às conversas com os moradores mais antigos, a pesquisa apontou que o patriarca e a matriarca, José e Marcionília de Souza Jardim, chegaram à região conhecida como Rua de Palha por volta do ano de 1930 em busca de um projeto camponês autônomo estabelecido sob formas tradicionais de cultivo da terra.

Segundo os anciãos locais, a Comunidade recebeu esse nome devido ao material utilizado nas construções ali instaladas pelos primeiros habitantes: casas de pau a pique com telhados de palha. Tal estilo arquitetônico é típico das civilizações africanas interioranas, os bantos, que tinham uma tipologia bem marcante, as cubatas - construções de cone sobre um cilindro (mesmo havendo muita variedade de formas) cobertas de palha, também conhecidas como choça de pretos, senzala, palhoça.

As terras da Rua de Palha, onde o casal instalou-se com sua família, possuem 89 hectares e foram adquiridas com labor próprio[49]. Conforme os registros contidos no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itororó, a gleba dos Jardim foi conquistada por meio de uma titulação de domínio através do Governo do Estado, que consistia em emitir um documento transferindo do patrimônio público para o particular as terras devolutas ocupadas e beneficiadas por pequenos agricultores.

Inicialmente, a base econômica era o cultivo de plantações de café, cacau e mandioca, conforme consta na certidão do inventário dos bens deixado pelo casal. Importante notar que nessa época (1930) o café passava por um processo de desaceleração na produção industrial em virtude da “Crise de 1929”, que atingiu duramente a América Latina e sua economia primário-exportadora. A queda nas exportações de café caiu mais da metade entre 1929 e 1932 e o preço do produto despencou consideravelmente. Por outro lado, nas primeiras décadas do século XX, o cacau era o mais importante produto de exportação da Bahia, fazendo com que vários fazendeiros de origem humilde, além de proprietários de vastas áreas, investissem nas plantações deste fruto. E a terra dos ‘Jardim’ era geograficamente favorável para essa lavra, permitindo o cultivo do cacau sob a sombra das árvores da Mata Atlântica, seguindo o sistema de “mata cabrucada”, como pode ser verificado até os dias atuais.

Com o declínio do café, a família permaneceu na prática da agricultura de subsistência com o cultivo da mandioca e do cacau, o que demonstra adaptação à

49 Certidão dada e passada a pedido verbal pelo Bacharel Ubaldino Brandão, expedida em 02 de abril de 1957 pelo Cartório de Órfãos, Ausentes e Casamentos de Itabuna-BA, livro 4E, sob o nº de ordem 5161, fls. 154.

economia vigente. Mesmo tendo atualmente outras fontes de sustentação (como aposentadorias e bolsas-família), a agricultura familiar e, sobretudo, a cacauicultura ainda representam as atividades de maior importância para a manutenção da Comunidade.

Durante nossas pesquisas na Rua de Palha pudemos perceber, além da forma primitiva da plantação, que a mandioca não contribui apenas para a economia local, mas exerce uma função social nas relações de trabalho, ao exigir cooperação das pessoas envolvidas durante a produção. A maioria dos moradores complementam suas rendas com a fabricação da farinha e a venda da raiz numa relação familiar de manufatura.

Desde a fundação da Comunidade, a casa de farinha foi uma das primeiras construções, sendo inicialmente erguida com materiais e recursos do próprio ambiente, como argila, cascalho e palhas, de acordo com as informações colhidas entre os moradores.

Há pouco mais de dez anos foi construída uma nova casa de farinha na localidade, através de um convênio firmado entre a Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), empresa ligada à Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional (SEDIR), e a Associação dos Moradores da Rua de Palha. A ação fez parte do Programa de Combate à Pobreza Rural (PCPR), conhecido na Bahia como 'Produzir'. No entanto, a prática de cultivo, os instrumentos de trabalho e, sobretudo, a forma de cultivar a mandioca utilizados na Rua de Palha são praticamente os mesmos desde quando se empregavam técnicas muito rudimentares, o que resulta num baixo nível de produtividade agrícola. Além do ralador mecânico, os impactos da modernidade ainda não alcançaram os modos de produção da Comunidade, que continuam artesanais na maioria das atividades.

Vale salientar que, apesar do pequeno nível de produção, há legitimidade nos conhecimentos tradicionais aplicados à agricultura, apresentando técnicas de manejo desenvolvidas ao longo de gerações, baseadas no conhecimento sobre a natureza.

Atualmente, há 35 famílias morando na região da Rua de Palha, com cerca de 150 habitantes, entre netos, bisnetos e tataranetos do casal José e Marcionília e outros moradores. Convém destacar que o número de habitantes já foi muito maior, mas grande parte acabou migrando para a cidade de Itororó e outras mais distantes em busca de melhores condições de vida, especialmente os mais jovens.

A religião predominante na localidade é a católica, e a maioria das famílias participa das missas e celebrações ocorridas na Capela São Francisco de Assis, que fica situada nas imediações e pertence à Paróquia de Itororó, Diocese de Itabuna. Há alguns anos foi fundada uma congregação da Igreja Assembleia de Deus no local e diversos membros já se converteram à fé protestante.

Desde 2012, a Comunidade, que já possuía suas terras tituladas, foi certificada enquanto remanescente quilombola junto à Fundação Cultural Palmares, passando a ser identificada através do Código do IBGE de nº 2917102.

A Escola

A escola Municipal José de Souza Jardim fica inserida dentro da própria comunidade, situada em um terreno doado pelos próprios moradores. Foi construída no ano de 1992, e regulamentada através da Lei Municipal 499/1992, na gestão do então prefeito Edineu Oliveira dos Santos.

A escola dispõe de uma sala de aula para funcionamento de classe multisseriada, dois banheiros (feminino e masculino), uma cozinha, uma secretaria e uma sala para funcionamento esporádico dos serviços de saúde, onde ocorrem as campanhas de vacinação, atendimentos médicos, etc. O atendimento permanente aos moradores ocorre no Posto de Saúde do distrito de Itati, há 4 km.

Recentemente ocorreu uma reforma no prédio, com a troca do telhado, pintura e aquisição de um novo mobiliário, com carteiras e mesas hexagonais em forma de blocos compactos, facilitando o trabalho em equipe e a interação entre as crianças.

Atualmente há 6 alunos frequentando a escola, que já dispôs de mais de 20 alunos matriculados, mas com o êxodo rural viu significativamente esse número reduzido. A professora, Gilvânia Santos, pedagoga formada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, não é integrante da Comunidade, reside na sede do Município de Itororó e se desloca diariamente para a escola através dos serviços de motoboy contratado pela Secretaria Municipal de Educação. Há também uma zeladora/cozinheira na escola, Ane Jardim, integrante da Comunidade e que substituiu a mãe, antiga zeladora que vem apresentando alguns problemas de saúde.

A sala de aula dispõe de um armário de uso coletivo, onde ficam os livros e materiais utilizados pelos alunos durante as aulas.

O livro didático

Os livros didáticos utilizados na escola fazem parte da coleção Buriti Mais, da editora Moderna, integrante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2019. Analisando o conteúdo dos livros, especialmente os voltados às ciências humanas, é possível constatar que há uma preocupação na formação multidisciplinar dos sujeitos, trabalhando temáticas contemporâneas como saúde, sexualidade, vida familiar, educação em direitos humanos, processo de envelhecimento e direito do idoso, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, ocupação de terras indígenas, lutas de resistência, respeito à diversidade religiosa e de gênero. Há também uma dedicação na relação temporal presente-passado, sempre partindo de problemáticas cotidianas da vida das crianças.

A respeito da diversidade étnica da sociedade brasileira e das contribuições das populações afrodescendentes nos estudos da História do Brasil, observa-se que há uma ampla abordagem, tanto em textos quanto em imagens. Neste sentido, há um esforço de atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, especialmente nos livros das séries finais do ensino fundamental I.

Não obstante, segundo a professora, é somente através do livro didático que se aborda a temática étnico-racial e quilombola, não havendo materiais paradidáticos pertinentes ou outras atividades correlatas. Ainda de acordo com a professora, o único material utilizado esporadicamente na escola a respeito da formação da própria Comunidade e da identidade quilombola dos seus moradores é a pesquisa empreendida por nós no período 2016-2018, quando, durante o curso de Especialização em História do Brasil da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), desenvolvemos uma investigação de caráter historiográfico que averiguou como se deu a formação do Quilombo da Rua de Palha e remontou a trajetória dos seus fundadores desde o final do séc. XIX até os dias atuais.

Convém destacar que atualmente a Rua de Palha está passando por um processo de organização social voltada ao resgate da memória coletiva. Após a regulamentação jurídica da Comunidade, certificada enquanto Quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 18 de abril de 2013, não houve, necessariamente, uma mudança imediata da noção de identidade que o grupo tinha de si. Muitos desconheciam inclusive o significado do termo quilombola. Sabemos que a identificação e o reconhecimento oficial desembocam num processo muito mais amplo e que prescinde de tempo, que é o desencadeamento na comunidade da descoberta

de novos direitos, do despertar de situações de reinvenção cultural que contribuem para conferir importância afetiva e valorativa às identidades, e da criação de condições para a intensificação do sentimento de unidade e de pertencimento.

Nosso trabalho junto à Comunidade, desde o ano de 2016, vem rumando nesse sentido de, juntamente aos moradores, promovermos a emancipação e o fortalecimento identitário do grupo em questão. Com essa ideia, produzimos no ano de 2019 uma experiência completamente transformadora para todos os envolvidos que foi o 1º Encontro de Memórias Quilombolas da Rua de Palha, com o apoio do Departamento Municipal de Cultura de Itororó.

A ideia foi promover um evento de resgate da memória coletiva e que depois fosse agregado ao currículo da escola, viabilizando, assim, uma maior integração escola-comunidade. Com a pandemia da Covid-19, o projeto estagnou, com planos de que seja retomado no segundo semestre deste ano de 2022.

Salientamos que durante a pandemia, mais especificamente nos anos de 2020 e 2021, a única professora da escola teve seu vínculo trabalhista rescindido. Para implementar o ensino remoto na Comunidade, uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Itororó se dirigia quinzenalmente às residências dos alunos para levar atividades impressas, visto que tanto a Escola quanto a Comunidade não dispõem de internet ou rede móvel de telefonia.

O Projeto Político Pedagógico

Sabemos que o Projeto Político Pedagógico se constitui como pilar básico que concentra as ações e práticas educativas escolares. A partir dele são definidas as organizações curriculares e as finalidades da escola. Visto isso, torna-se imprescindível elaborá-lo de maneira democrática e igualitária, no sentido de adequar, de forma metodológica, a realidade educativa e social apresentada no cotidiano escolar. No contexto da realidade educativa das comunidades quilombolas, a culminância do projeto pedagógico viabiliza as diretrizes que são elaboradas para a comunidade escolar, demarcando modos e formas de educar.

Em relação à Escola Municipal José de Souza Jardim, é reconhecida e cadastrada junto ao MEC como instituição rural e é gerida por um Projeto Político Pedagógico coletivo que abrange mais 10 (dez) escolas do campo. Quanto à questão da educação das relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e Indígena no sentido de combater o preconceito, racismo

e discriminação, pouco se menciona Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo.

De acordo com os dados registrados no PPP em análise, o mesmo foi construído no ano de 2009, antes da Comunidade ter sido certificada enquanto quilombola, e desde então não foi atualizado. Menciona os dados das instituições escolares que abrange e os Programas Educacionais correspondentes, a saber Despertar, Escola Ativa, Pró-letramento e Progestão. Menciona a realidade contextual da Escola Municipal José de Souza Jardim da seguinte maneira:

> "O trabalho pedagógico desenvolvido na metodologia do programa Escola Ativa e o processo ensino e aprendizagem teve um avanço. A escola tem assessoria pedagógica e disponibilidade de material didático diferenciado para que faça o aluno produzir" (Projeto Político Pedagógico da Escolas do Campo de Itororó, pág. 39).

Ao analisarmos o PPP da escola, não percebemos na sua construção, em se tratando do processo de ensino-aprendizagem, o aparecimento de estratégias por meio do diálogo com a família e a comunidade de modo a valorizarem os conhecimentos prévios trazidos pelos moradores e suas memórias ancestrais. Dessa forma, torna-se necessário a inserção destes conteúdos nas práticas pedagógicas por meio de abordagens e metodologias interdisciplinares.

Conforme a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itororó, ocorrerá a reformulação do PPP até o ano de 2023, trazendo dentre as metas sua construção coletiva e democrática junto à Comunidade Quilombola.

Considerações Finais

Compreendendo que a valorização da diversidade étnico-racial e cultural que existe e se materializa em nossa sociedade passa pela construção de uma escola que efetivamente eduque para as relações étnico-raciais, é fundamental ressaltar que a escola que se quer cidadã deve primar por uma educação antirracista, inclusiva e decolonial.

Sendo assim, apresentamos essa discussão conceitual para elucidar a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola enquanto mecanismos que auxiliam na ressignificação valorativa das identidades. Para que ocorra a construção de uma pedagogia própria e mais democrática é preciso estabelecer uma relação entre memória e identidade, e, através destas produções político-discursivas, inseri-las de forma participativa na educação escolar.

Sabemos ainda que desenvolver uma prática pedagógica crítica é um desafio, principalmente quando relacionada a uma Educação Escolar Quilombola, que traz uma imbricação entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder. Para a construção dessa 'pedagogia quilombola' acreditamos ser indispensável a participação dos/as quilombolas na construção curricular.

Nesse sentido, é preciso pensar a construção de um currículo e de práticas pedagógicas para a educação quilombola de forma interativa, onde todos estejam envolvidos com as questões curriculares, e a partir da realidade sócio-histórico-cultural dos seus atores/autores. Pensar a educação escolar quilombola é propor outra lógica educacional na qual todos os envolvidos são considerados produtores de cultura, logo produtores de currículo.

Ao englobar professores, alunos e demais sujeitos envolvidos na criação de estratégias educacionais, torna-se significativo o processo de ensino e aprendizagem. Tal proposição nos interessa uma vez que não concordamos com a ideia de que as construções curriculares devem ser feitas exclusivamente pelos especialistas e estudiosos da área que, de maneira geral, concebem currículos para o outro e não com o outro. Entendemos a educação escolar quilombola como um caminho para que os povos quilombolas entrem na cena curricular.

A respeito da exclusão digital, concluímos que esta acentua ainda mais a exclusão social e o acesso ao conhecimento. Por isso é importante destacar a importância de uma política pública por parte dos governos, principalmente nos países subdesenvolvidos, visando diminuir o fosso existente entre aqueles que têm e os que não têm acesso aos recursos da sociedade tecnológica.

As tecnologias de informação e comunicação necessitam ser apropriadas como mecanismos que permitam aos seus usuários melhorias de vida, transformação social, desenvolvimento econômico-cultural e formação de uma cidadania consciente, crítica e reflexiva. Assim, incluir digitalmente passa a ser incluir socialmente.

Sendo assim, finalizamos este capítulo com a premissa de que a implementação de ações de inclusão étnica e digital é indispensável para a redução da situação perversa da desigualdade social brasileira.

REFERÊNCIAS

BENCINI, R.; MINAMI, T. **O desafio da qualidade.** Revista Nova Escola, n. 196, out. 2006. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0196/aberto/mt_169932.shtml. Acesso em: 02 ago. 2021.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia política a as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação; Brasília-DF;2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola**. Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Brasília**: MEC, 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, educação e culturas**. Petrópolis. RJ: Vozes. 2002.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação; economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In. Brasil. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Todos Pela Educação. Moderna: 2020, p. 11.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. ANPAE. v. 23, n. 3, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

FREITAS, H. C. A. **A Construção da Rede Sócio-Técnica de Educação de Assentados da Reforma Agrária**: o Pronera. 2007. 235f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação. In MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2º Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p. 143- 154.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**: Currículo sem fronteira, v. 12, n.1, p.p.98-109, jan/abr 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de; SOUZA, Marcia Lúcia A. 2011. "**Identidade quilombola e processos educativos presentes num quilombo urbano**: o caso do Quilombo Brotas". Educação & Linguagem, 14(23/24): 75-93.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, R. S. A. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. 1. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

MACEDO, R. S. A. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MOREIRA, A. F. - MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**.12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-37.

MOREIRA, Antônio F.B; CANDAU Vera M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In:

MOREIRA, A.F; ARROYO, M. **Indagações sobre Currículo do ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (MEC), 2006.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social. Estudos históricos**. n. 10, Teoria e História. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

SANTOS, Edvalter Souza. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil** . 2006. 228f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo, Paz e Terra, 1976.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir. Alter/nativas. E-Book, 2017.

13 Áfricas e suas diásporas: a variedade e complexidade do tema e as possibilidades de um campo de pesquisa

Gilberto da Silva Francisco[50]

Os textos apresentados ao longo desta publicação são a reunião de contribuições de cursistas e professores que, durante o progresso do curso "Áfricas e suas diásporas" dialogaram com temas e abordagens ligados, sobretudo, à experiência de populações africanas a partir de diferentes perspectivas, tanto disciplinares (História, Arqueologia, Antropologia e Literatura) quanto históricas (processos históricos que se desenvolveram desde a Antiguidade até a Contemporaneidade). A variedade desse projeto de um curso de especialização (uma pós-graduação *lato sensu*), que está claramente presente nas contribuições deste livro, partiu de uma avaliação do campo de estudos sobre a África no Brasil e a tentativa de preencher algumas lacunas observáveis.

Inicialmente, é devido notar a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08, que orientaram os interesses e a necessidade de mobilizar conhecimento sobre o continente africano (incluindo a diáspora), para sanar certa defasagem de pesquisas e publicações em língua portuguesa sobre determinados temas. Ou seja, a iniciativa embutida na legislação, que foi constituída a partir da associação entre militância e ação institucional – a luta histórica dos movimentos negros no Brasil e a sensibilidade do governo federal do período para as questões ligadas às populações afro-brasileiras e indígenas – colocou determinadas instituições, docentes e pesquisadores diante de demandas que precisavam, e ainda precisam, ser desenvolvidas, como uma produção acadêmica em língua portuguesa sobre o continente africano. E, a julgar pela produção acadêmica recente e a presença dos temas ligados à África e à diáspora africana em programas universitários, parece que, cada vez mais, tais demandas vêm sendo atendidas.

Entretanto, mesmo com o crescimento explícito desse campo de estudos, algumas lacunas são marcantes. Por exemplo, se a importantíssima questão sobre as

50 Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo; Vice-Coordenador do curso de Pós-graduação *lato sensu* (UAB-Unifesp) "Áfricas e suas diásporas".

relações raciais envolvendo a população afrobrasileira é cada vez mais consolidada nos debates sobre o tema, há outros campos e temas (como arranjos históricos anteriores à modernidade – a África pré-moderna) que ainda estão por ser efetivamente apresentados mais extensivamente em língua portuguesa, excetuando-se algumas iniciativas como a tradução da série *História Geral da África*,[51] cujos dois primeiros volumes discutem temas ligados desde a hominização em continente africano até a História Antiga tradicional, com o Egito antigo já integrado ao continente africano.[52]

Essas foram iniciativas importantes que nos inspiraram a apresentar um projeto organizado a partir de certo equilíbrio entre as questões sobre a diáspora africana, sobretudo aquela que envolve a experiência dos afrobrasileiros, e debates específicos sobre a história e as sociedades africanas propriamente ditas. Nesse sentido, discutir a experiência africana associada àquelas das sociedades chamadas "clássicas" pareceu um elemento fundamental. Além disso, com o intuito de reforçar a presença de temas ligados à África pré-moderna, nosso curso também trouxe debates sobre a África na chamada "Idade Média". Assim, longe de marginalizar temas que, aparentemente excluem o continente africano e as sociedades africanas, propusemos reflexões que integravam tais narrativas, explorando-as de maneira crítica, desconstruindo determinados mitos excessivamente eurocêntricos.

Além disso, consideramos como elemento fundamental apresentar aos cursistas diferentes abordagens sobre as sociedades do continente africano e as diaspóricas. Dessa forma, mais do que uma condução baseada em períodos históricos subsequentes, o curso ofereceu várias perspectivas de observação, o que proporcionou uma importante variedade na formação dos cursistas e no desenvolvimento de suas pesquisas dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs), que exploram problemas históricos (desde a territorialidade grega incluindo espaços africanos, passado por problemas da escravização desde a modernidade e questões sobre o racismo na sociedade brasileira), e também estudos sobre literaturas (e outras manifestações artísticas) africanas e afro-brasileiras, questões patrimoniais, sobre ensino, o papel das mídias digitais entre outros. Ou seja, tais debates e pesquisas são uma pequena

51 A tradução foi proposta pelo ministro da educação à época, Fernando Haddad. Para a notícia do projeto, ver o seguinte *link* (consultado em 26 de outubro de 2022): http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/16139-ministro-apresenta-colecao-da-unesco-com-versao-em-portugues

52 Aqui, chamamos a atenção para duas outras publicações que tratam da África pré-moderna, integrada ou não ao Mediterrâneo antigo: FUNARI, R. dos S.; CARLAN, C. U.; SILVA, F. N. (orgs.). As veias negras do Mundo Antigo:a África e o Mediterrâneo Antigo, a relevância negra revisitada. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2020; MACEDO, J. R. Antigas sociedades da África Negra. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

amostra da complexidade do tema e, mais que isso, das possibilidades de um (ou mais de um) campo de estudo que tende a se consolidar cada vez mais no Brasil.

Para lidar com esse amplo repertório de temas e abordagens, o curso "Áfricas e suas diásporas" organizou, em um percurso de aproximadamente um ano e meio, disciplinas oferecidas por docentes especialistas da Universidade Federal de São Paulo prioritariamente, e também por colaboradores externos (ver tabela 1). A divisão básica era relacionada aos conteúdos programáticos específicos e à formação de alunos na plataforma EAD e para a produção do TCC em forma de artigo. E, além disso, outros temas foram desenvolvidos por palestrantes que puderam apresentar o resultado de pesquisas e projetos variados (ver tabela 2).

Tabela 1 – Disciplinas do curso "Áfricas e suas diásporas"

Disciplinas relacionadas ao TCC	
Vanessa Itacaramby Pardim (Uninove)	Introdução à Educação a Distância
Fabiano Fernandes (Unifesp)	Metodologia do trabalho científico
Glaydson José da Silva (Unifesp)	Orientação ao trabalho de conclusão do curso
Orientadores[53]	Trabalho de conclusão de curso
Disciplinas do conteúdo programático	
Gilberto da Silva Francisco (Unifesp)	A África mediterrânea antiga: uma observação através da arqueologia
Gilberto da Silva Francisco (Unifesp)	África e Egito antigos: debates atuais
Glaydson José da Silva (Unifesp)	Gregos, romanos e africanos na antiguidade: contatos e interações
Julio Moracen Naranjo (Unifesp)	História das Áfricas: conexões atlânticas e o mundo índico
Julio Moracen Naranjo (Unifesp)	África revisitada: conceitos, fontes e métodos
Julio Moracen Naranjo (Unifesp)	Cultura afro-diaspórica: artes negras, artistas e performances
Júlio Augusto Xavier Galharte (Doutor - USP)	História e literatura: angola e Moçambique
Lígia Fonseca Ferreira (Unifesp)	Luiz Gama (1830-1882): voz negra na literatura e na política brasileira
Marina Gusmão de Mendonça (Unifesp)	África contemporânea: questões e debates

53 Os orientadores dos TCCS, além da coordenadora do curso, Fabiana Schleumer, e do vice-coordenador, Gilberto da Silva Francisco, foram os seguintes pesquisadores: Elias Justino Bartolomeu Binja, Felipe Fanuel Xavier Rodrigues, Helena Wakim Moreno, Luana Cristina da Silva Campos, Márcia Moreira Pereira, Maria Cecília Guilherme Siffert Pereira Diniz, Marco Antonio de Oliveira, Pollyanna Alves Nicodemos Silva, Rodrigo Fernando Gallo, Wellington Moraes Pereira das Virgens e Willian Robson Soares Lucindo.

Tabela 2 – Palestras oferecidas pelo curso "Áfricas e suas diásporas"

Palestrante	Título da palestra
José Lingna Nafafé (University of Bristol)	A Evidência em Demanda do Veredicto: Um Príncipe Iluminista de Angola, a voz Abolicionista Lusófona Africana do Século XVII
André Leonardo Chevitarese (UFRJ)	África e africanos no Novo Testamento
Julio Cesar Magalhães (USP)	Sociedade e Cultura na África Romana: unidade e diversidade
Bruno Uchoa Borgongino (UFPE)	O discurso cristão acerca dos negros na Idade Média (séculos IV-XV)
Jeferson De	Dr. Gama: o filme. Encontro com Jeferson De
Patrício Batsikama (UniMetro, Universidade Agostinho Neto)	Dona Beatriz Ñsîmba Vita

Relacionado ao curso, os alunos puderam experimentar um conjunto variado de atividades desenvolvidas em ambiente virtual, que contavam com aulas síncronas (atualmente, disponíveis no canal do Youtube da UAB-Unifesp),[54] criação de verbetes, atividades em fóruns, produção de textos, pesquisa bibliográfica e iconográfica, entre outros. Essas tarefas, propostas pelos professores responsáveis pelas disciplinas, contaram com o apoio constante do pessoal da secretaria e produção de material da UAB-Unifesp, e pela equipe de tutores que mantinha o diálogo entre coordenação e cursistas bastante ativo.[55]

Além das disciplinas e palestras oferecidas ao longo do curso, os próprios cursistas puderam registrar reflexões nas pesquisas que desenvolveram para a produção dos TCCs. Para isso, contamos com o apoio de um grupo de orientadores (ver nota 4), que foram responsáveis pelo diálogo constante com os cursistas para que suas pesquisas pudessem ganhar forma e que fossem finalizadas seguindo critérios de adequação às propostas do curso e rigor acadêmico. Como resultado, foi criado um repertório variado e bastante instigante de reflexões que foram desenvolvidas e defendidas considerando os vários contratempos como aqueles impostos pelo contexto de pandemia de COVID-19 entre 2020 e 2022, que interferiu fortemente na dinâmica do curso e das atividades de pesquisa dos cursistas. Assim, incluindo as contribuições discentes apresentadas neste livro, foram produzidos 85 artigos,

54 Além de alguns cursos, é possível encontrar na *playlist* "Áfricas e suas diásporas" do canal UAB-Unifesp, as palestras oferecidas no curso e a apresentação das disciplinas. Para a *playlist*, acessar o seguinte link: https://youtu.be/dlSLbyPGUds (consultado em 26 de outubro de 2022).

55 A equipe de tutoria do curso era composta pela coordenadora dos tutores Siony Silva e pelos tutores André Santos Luigi, Jonathan Cruz Moreira, Maíra Darido, Samir Mustapha e Vanessa Raquel Lambert de Souza.

que respondem claramente, quando observados no conjunto, à proposta do curso: abrangência temática e de abordagens (ver tabela 3).

Tabela 3 – TCC's defendidos pelos cursistas do curso "Áfricas e suas diásporas"

Cursista	Título do artigo
Adriana Cristina Marcal Franco	As *influencers* negras no Brasil contemporâneo
Alex Sandro de Oliveira Pinto	A exclusão do negro do mercado de trabalho paulistano entre o século XIX e início do século XX
Alexandar Maria de Carvalho Alves	Corroborando a Histórias das África na Escola Pública do Ensino Fundamental
Alexandre Toledo Robazzini	Uso de tecnologia no ensino de história da África: uma revisão da literatura do século XXI
Aline Fernandes Campos	A Lei 10639/03 e sua aplicação nos livros didáticos e Proposta Curricular da Prefeitura de Guarulhos.
Ana Claudia Seldeira Dias	As relações étnicorraciais no Currículo Estadual: O Egito Antigo e uma análise do Currículo do Estado de São Paulo
Ana Paula Cardoso Barreto	O ensino de africanidades na educação infantil: caminhos e possibilidades
Andreia Candido da Silva	A religiosidade afro-brasileira no ambiente escolar: mitologia iorubá no universo das artes e da contação de histórias
Antônio Raimundo Dias dos Santos	O movimento de resistência do negro africano dentro de um processo educacional no Brasil Império 1824 a 1837 na província de São Paulo no século XIX
Aparecida Viviane Marcos Francisco	Representações construídas sobre o líder africano Nelson Mandela através de cartas e registros autobiográficos escritos na prisão
Breno de Oliveira Conde	Além das placas de homenagem: Aspectos políticos, culturais e patrimoniais em torno das obras do Mestre Jorge e do Museu Histórico e pedagógico de Araraquara- São Paulo
Bruna Rodrigues da Cruz	A chegada dos pretos novos no Cais do Valongo e o problema sanitário no Rio de Janeiro do Séc. XVII - XIX
Carlos Fernando dos Santos Neri	História da África e relações étnico-raciais na sala de aula - o desafio da didática docente
Cladivan Nunes de Souza	Colonialidades e Patrimônio Histórico: cultura afro-diaspórica silenciada e a busca de uma decolonialidade da história de Ico-CE
Claudio Rodrigues Alves	Os reflexos das diásporas africanas na periferia de São Paulo: a força do Slam no diálogo com a identidade, representatividade e ancestralidade
Clewves Ferreira Martins Goiz	A superação da invisibilização da cultura africana no currículo de educação matemática: o caso do currículo da cidade de São Paulo
Cosme Freire Marins	Uma crítica decolonial da obra de Monteiro Lobato e sua abordagem na Educação Básica
Daiane de Mario Ribeiro	Ancestralidade e História: A relevância da construção da oralidade como parte da história

Damiane Petrucci de Rezende Siles	A visibilidade de heróis negros como forma de representatividade do jovem, no universo HQ
Danielle Soares Gomes	O estado da arte da produção afrocêntrica no Brasil (2000-2021)
Danilo Ferreira Soares	O genocídio em Ruanda no ensino da geografia – uma disputa geopolítica como consequência do imperialismo
Diogo Coelho da Silva Jesus	A importância da Roda de Capoeira como patrimônio cultural imaterial na preservação da memória da diáspora africana no Brasil: um estudo da Região Serrana do Rio de Janeiro
Douglas Edimilson da Silva Alves	Negritudes periféricas: atuação de coletivos culturais na região noroeste de São Paulo pós-2005
Edison Rocha Romão	A naturalização do racismo recreativo: um estudo preliminar da observação participativa com alunos de uma escola do ensino médio da rede pública estadual
Edson Peixoto Andrade	A questão do negro m face o contexto colonial: uma diálogo entre Fanon, Deleuze e Guattari
Edvaldo Santos de Santana Junior	Guerra Civil em Angola: uma abordagem geopolítica do conflito entre o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) no contexto da Guerra Fria.
Elaine Liotino	O maracatu nação: O conhecimento e a quebra de preconceitos por estudantes de uma escola pública de Ensino Médio em São Paulo- São Paulo
Eliana Maria de Santana Santos	Produção preta de conhecimento: uma proposta de educação antirracista na escola
Emerson Olívio Mendonça	Sincretismo religioso nas Casas de Tambor de Mina e Casas de Nagô: da imposição à tradição
Erika Aparecida Alves da Silva	Formação de professores e o antirracismo
Everton Silva Pereira	Negritude e Amefricanidade: Uma breve análise comparativa
Fabia Mara dos Santos Prado	A presença do negro na igreja católica, através da sua participação na pastoral afro brasileira, como manter a resistência na atualidade?
Franci Rose Jacintho de Oliveira de Araújo	Morte do povo preto e a naturalização do mal: um convite à reflexão a partir de Mbembe e Arendt
Geraldo Guedes Fagundes	A África no processo civilizatório do ocidente: sua importância e seu apagamento histórico
Gisele Moreira da Silva Rodgerio Carlos	Os jogos no mundo greco-romano e a presença africana
Gustavo Frederico Parreiras Pimenta	Letramento racial escolar no ensino de História e Geografia na educação básica
Joana Jeremias dos Santos	O sistema agrícola quilombola e a preservação da mata atlântica na região do Vale do Ribeira/SP
Joaquim Soares dos Santos Junior	A escassez de representações iconográficas da mulher negra na coleção História Sociedade & Cidadania: Anos finais do Ensino Fundamental PNLD (2018-2021)
Joice Helena Adriano Marcello Felipe	Educação antirracista: implementação da lei 10.639/03 e suas abordagens no curricular paulista - anos iniciais

Jose Maria Almeida Neto	A irmandade de nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e o sufrágios aos irmãos falecidos (Fortaleza, CE 1840- 1873)
Juliana Lira Coutinho	A implementação da lei 10.639/03 e seus impactos no ensino Brasileiro
Katia Maria Alves Roncolatto	Vozes das resistências: um estudo das Congadas nas cidades de São Sebastião do Paraíso e São Tomás de Aquino- Minas Gerais
Leandro Aparecido Lopes	Grécia Antiga e sua territorialidade: conexões e integração em um contexto afroeurasiático
Leonardo Lana de Almeida	O congado, a música, a educação: uma possibilidade na implementação da lei 11.645/2008
Luana Carla Martins Campos Akinruli	Para uma cartografia da produção do conhecimento no continente africano: a produção científica sobre, com e a partir do povo Yorùbá
Luiz Henrique Rodrigues Barbosa da Silva	A lei federal 10.639/03, reeducação para as relações étnico raciais
Lukas Barrovieira de Paula	Exu “encarcerado”. Violências e Abusos Promovidos pelo Estado
Madalena Silva de Abreu	O diálogo entre Cheikh Anta Diop, Théophile Obenga e Emanoel Araújo: a busca da trajetória do negro e a ancestralidade no Brasil.
Marcela da Silva Macedo Cruz	Quilombismo nas escolas: uma análise de livros didáticos de História do PNLD de 2020
Marcia Moreira Custodio	A poética da negritude: apagamento de Luiz Gama no conteúdo de literatura brasileira do período oitocentista do livro didático de Língua Portuguesa
Margareth Maura dos Santos	Representação da diáspora africana nas páginas da literatura infantojuvenil brasileira
Maria Cecilia Ribeiro da Paixão	Desfile da Beleza Negra: uma estratégia de educação antirracista
Maria Clementino Vidal	Identidade e genealogia afro-descentes no nordeste do Brasil colonial
Maria Nubia de Carvalho Costa Dos Anjos	A África e suas mensagens nos grafismos dos tecidos: um diálogo da identidade diaspórica africana no Brasil com adinkra
Mariana Eliane Teixeira	Consciência Histórica e Negritude: Uma análise da obra O Caminho de Casa, de Yaa Gyasi
Mauricio Cavalcante dos Santos	uma análise sobre os primeiros governos que surgem na África do sul após o Apartheid
Mauro Carvalho Brum de Oliveira	Relações entre a Grécia e os povos do Norte da África no período clássico e o silêncio do livro didático
Natalia Sanchez de Farias	O impacto da pandemia do COVID-19 para educação antirracista na educação infantil
Nathalia Almeida de Carvalho	Descolonização do Pensamento: Uma reflexão sobre o livro Didático de História - Segundo ano Ensino Médio
Patrícia Moreno	Colonialismo e Branquitude
Paula Nonato Teixeira	Contribuições da Tradição Yorùbá para a consolidação da lei 10.639/03: uma proposta de ensino para os anos iniciais

Philipe Albino Nobrega da Silva	A comunidade quilombola da Caçandoca - Ubatuba-SP: Remanescentes culturais ameaçados pelo avanço da especulação imobiliária (2000 – 2021)
Polline Almeida de Oliveira	Exclusão étnico-digital: um olhar sobre o ensino remoto nas escolas rurais quilombolas do território médio sudoeste da Bahia
Priscilla De Paula Rodrigues	A presença da colonialidade na educação: uma leitura do Discurso sobre colonialismo de Aimé Césaire.
Reinaldo Correa Vieira	O negro como sujeito de direito: O que pode surgir do acervo digital do museu da Justiça do Rio de Janeiro?
Renato Freitas Souza	O processo de “embranquecimento” da capoeira no final do século e início do século XX
Rodrigo Geraldi Demarchi	Escravidão e liberdade na Vila de “Itapeva da Faxina”- São Paulo: Origens, Trajetórias e Dinâmicas Familiares de Pessoas Escravizadas e Libertas- 1772- 1830
Romilce Rodrigues Silva	Tradição oral na comunidade quilombola da Lagoinha, município de nova Canaã - BA
Ronivon da Costa Matos	Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental II: possibilidades de práticas de ensino de história a partir de documentos oficiais do Município de Cajamar- SP
Rosana Aparecida Justino	Linhagem nobre de capoeira: o trabalho voluntário em uma escola municipal da zona sul de São Paulo
Rosangela Gurgel Rodrigues	As relações étnico-raciais e o combate ao racismo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil
Roseli Napoleão	A política afro-carnavalesca no centenário da abolição tematizado no samba enredo da Unidos do Peruche
Rosemeire da Silva Vargas	Samba-lenço de Mauá: revisitando a sua história
Rosivania Ângelo Prata	O processo de descolonização das práticas pedagógicas como “ferramentas” de combate ao racismo: um olhar sobre uma Escola de Educação Infantil- (EMEI) - no centro da cidade de São Paulo- São Paulo
Sabrina Afonso de Paula	Candaces de Meroé - séculos I AEC a I EC - constituíram uma sociedade matrilinear?
Sandra Regina de Freitas Amaral	A representatividade das crianças negras nos filmes exibidos na escola de educação infantil
Sara Raquel Leite Ramos Matheus	A tradição oral e o processo de formação da identidade dos povos africanos
Sergio Inácio da Silva	Os mapas da África do Norte: um olhar para o uso de Cartografia histórica no Ensino de Geografia presente nos livros didáticos
Sheila Santos Costa Brancatti Borges	Do colonialismo ao pós-colonialismo, reflexos e críticas nas obras “O leão e a jóia” de Wole Soyinka e “O mundo se despedaça” de Chinua Achebe.
Talita Eunice Parreira	Perspectiva afrocentrada e decolonial do feminismo negro-africano: uma contribuição de Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí
Victor Henrique Neri da Mata	A aplicação da Lei 10.639/03 em uma amostra de livro do PNLD do novo ensino médio

Viviane Pereira Ribeiro Oliveira	História das Culturas das Áfricas na Educação Básica
Wendell Lopes de Azevedo Bráulio	A branquitude como instrumento analfabetizante: a afrobetização e o afroletramento como agentes de (des) construção de enunciados, dizeres e discursos racistas
Wlisses Daniel Silva Cabral	O resgate da diáspora negra no bairro da Liberdade na cidade de São Paulo na contemporaneidade
Yone Socorro da Silva Rocha	Música e História da África, um aprendizado fascinante

Do conjunto de artigos produzidos pelos cursistas como TCC, há alguns temas que foram tratados de forma bastante consistente do ponto de vista quantitativo. Por exemplo, 30 deles trataram do tema raça e racismo e 32, do ensino; sendo, inclusive, raça-racismo-ensino a interseção temática mais presente nos textos dos cursistas. Enquanto isso, o tema da África pré-moderna foi tratado em apenas 4 trabalhos. Outros temas tratados pelos cursistas também merecem menção: mídias e tecnologias digitais, religiosidade, personalidades/debates africanos, patrimônio, escravização no Brasil colonial e imperial, meio-ambiente e Geografia, comunidades africanas/afro-brasileiras, e África moderna/contemporânea. Além disso, é preciso registrar que, no que se refere às leis sobre ensino de cultura africana e dos afro-brasileiros, as menções são constantes nos TCCs e 7 deles trataram diretamente dessas leis, sendo a lei 10.639/03 a mais tratada e a 11.645/08 um pouco menos presente.

Esta é uma primeira observação do conjunto, que ainda será analisado de forma mais refinada e aprofundada; entretanto, essa visão abrangente e inicial já nos oferece algumas indicações sobre questões tais como a avaliação do curso oferecido, o engajamento dos cursistas a determinados temas, e perspectivas futuras. Por exemplo, é preciso lembrar que o perfil dos cursistas pode ter interferido diretamente no amplo engajamento às questões sobre ensino, já que a maioria deles atua como professores do ensino básico. Ou seja, a sensibilidade a temas sobre relações étnico-raciais e racismo presente no cotidiano escolar e nos debates amplos da sociedade brasileira (não apenas acadêmicos) pode ter mobilizado boa parte dos cursistas a partir de suas experiências em contexto escolar.

Por fim, considerando todos os elementos acima mobilizados, cabe reforçar que este livro é uma parcela indicativa de um todo bem mais amplo e complexo, que foi estruturado a partir de uma proposta acolhida pela UAB, que contou com o apoio de docentes, técnicos e cursistas para o seu desenvolvimento e consolidação. Assim como na gestão do curso, esta publicação é fruto de esforço coletivo; o que nos indica as grandes possibilidades de um campo de pesquisa, seja na consoli-

dação de temas já desenvolvidos e disponíveis em centros universitários, cursos temáticos, programas de pós-graduação e publicações (como a questão da diáspora e da situação da população afro-brasileira), e também outros que ainda estão por serem desenvolvidos e consolidados no Brasil, como a integração da África no estudo da História Antiga e Medieval. Este livro, portanto, é uma das várias iniciativas do curso “Áfricas e suas diásporas” coletivamente desenvolvido, e que propõe, a partir dos pontos acima evidenciados, contribuir com um campo de estudos ainda em formação e com enorme potencial.

UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
1933

UAB
UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL