



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

Cladivan Nunes de Souza

**ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL:
(IN)VISIBILIDADES AFRO-INDÍGENAS EM ICÓ-CE**

Porto Alegre – RS

2024

Cladivan Nunes de Souza

**ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL:
(IN)VISIBILIDADES AFRO-INDÍGENAS EM ICÓ-CE**

Dissertação para obtenção de título de mestre, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS).

Área de Concentração: Ensino de História
Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientadora:
Prof^a Dr^a. Carmem Zeli de Vargas Gil

Porto Alegre – RS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cladivan Nunes de Souza

Ensino de História e Patrimônio Cultural: (In)visibilidades Afro-Indígenas em Icó-CE

Dissertação para obtenção de título de mestre, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS).

Porto Alegre, 25 de outubro de 2024

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Carmem Zeli de Vargas Gil (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FACED
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Caroline Pacievitch
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FACED
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Sarah Amaral
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FACED
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Isaide Bandeira da Silva
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras - PPGIHL
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

DEDICATÓRIA

Dedico aos povos originários Ikós e afrodescendentes que, fizeram de Icó uma história outra. Dedico também a todos os povos originários e afro-brasileiros que lutam até hoje pelo direito de (R)existirem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, amigos e colegas que acreditaram no possível. À orientadora que, com sabedoria e empatia, soube me conduzir tão grandemente.

“A questão não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”.

Frantz Fanon

RESUMO

Esta pesquisa aborda o patrimônio cultural de Icó-CE, tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1997. Desde então, os monumentos construídos a partir de incursões coloniais na região ganharam páginas de materiais didáticos para utilização nas escolas de Educação Básica do município. Trata-se de um acervo que traz as marcas da colonialidade, invisibilizando as populações indígenas e afrodiáspóricas. A intencionalidade desta pesquisa é fazer a crítica ao colonialismo presente nas abordagens dos materiais didáticos sobre o patrimônio de Icó e intervir neles para subverter o discurso colonial. O corpus empírico da pesquisa são os materiais didáticos produzidos no âmbito das políticas de salvaguarda, entre os anos de 2009 e 2011. A metodologia implicou analisar estes materiais didáticos; identificar como os elementos étnicos, indígenas e africanos, emergem nas ações de tombamento e no Ensino de História Patrimonial Local e propor intervenções no material didático publicado em 2011, pois este está configurado em termos de um livro didático. A partir desse estudo, considera-se a relevância em pensar a cidade de Icó-CE, seu patrimônio reconhecido, o não-reconhecido, e como a articulação entre estes pode visibilizar os povos Ikós e afro-brasileiros. O entendimento do que é educação para o patrimônio na e para a cidade, para e com o icoense ganha maior sentido quando se propõe pensar a multiplicidade de agentes de sua construção, especialmente aqueles que estão (in)visibilizados pelo colonialismo. Como dimensão propositiva foram elaboradas intervenções que objetivam ser (contra)narrativas, deslocamentos, estranhamentos, perguntas, provocações para permitir diálogos em sala de aula, entre professoras/es e alunas/os, permeados por outras Referências, outros sujeitos que suscitam pensar a partir de (R)existências e Resistências dos povos originários e afro-brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de História. Patrimônio. (In)visibilidade afro-indígena. (Re)existências.

ABSTRACT

This research addresses the cultural heritage of Icó-CE, listed by the National Historical and Artistic Heritage (IPHAN) in 1997. Since then, the monuments built from colonial incursions in the region have gained pages of teaching materials for use in the city's Basic Education schools. It is a collection that bears the marks of coloniality, making indigenous and Afro-diasporic populations invisible. The intention of this research is to criticize the colonialism present in the approaches of the didactic materials about the heritage of Icó and to intervene in them to subvert the colonial discourse. The empirical corpus of the research is the didactic materials produced within the scope of safeguard policies, between the years 2009 and 2011. The methodology implied to analyze these didactic materials; to identify how ethnic, indigenous and African elements emerge in the actions of listing and in the Teaching of Local Heritage History and to propose interventions in the didactic material published in 2011, because it is configured in terms of a textbook. From this study, it is considered the relevance of thinking about the city of Icó-CE, its recognized heritage, the unrecognized, and how the articulation between these can make the Icó and Afro-Brazilian peoples visible. The understanding of what education is for heritage in and for the city, for and with the people of Icó, makes greater sense when it is proposed to think about the multiplicity of agents of its construction, especially those who are (in)made invisible by colonialism. As a propositional dimension, interventions were elaborated that aim to be (counter)narratives, displacements, estrangements, questions, provocations to allow dialogues in the classroom, between teachers and students, permeated by other References, other subjects that arouse thinking from (R)existences and Resistances of native and Afro-Brazilian peoples.

Keywords: *History Teaching. Patrimony. Afro-indigenous (in)visibility. (Re)existences.*

RESUMEN

Esta investigación aborda el patrimonio cultural de Icó-CE, catalogado por el Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN) en 1997. Desde entonces, los monumentos construidos a partir de las incursiones coloniales en la región han ganado páginas de material didáctico para su uso en las escuelas de Educación Básica de la ciudad. Se trata de una colección que lleva las marcas de la colonialidad, invisibilizando a las poblaciones indígenas y afrodiáspóricas. La intención de esta investigación es criticar el colonialismo presente en los planteamientos de los materiales didácticos sobre el patrimonio de Icó e intervenir en ellos para subvertir el discurso colonial. El corpus empírico de la investigación son los materiales didácticos producidos en el ámbito de las políticas de salvaguardia, entre los años 2009 y 2011. La metodología implicó el análisis de estos materiales didácticos; identificar cómo emergen elementos étnicos, indígenas y africanos en las acciones de catalogación y en la Enseñanza de la Historia del Patrimonio Local y proponer intervenciones en el material didáctico publicado en 2011, tal como se configura en términos de libro de texto. A partir de este estudio, se considera la relevancia de pensar la ciudad de Icó-CE, su patrimonio reconocido, lo no reconocido, y cómo la articulación entre estos puede visibilizar a los pueblos Ikós y Afrobrasileños. La comprensión de lo que es la educación para el patrimonio en y para la ciudad, para y con la gente de Icó, cobra mayor sentido cuando se propone pensar en la multiplicidad de agentes de su construcción, especialmente aquellos que son (in)visibilizados por el colonialismo. Como dimensión propositiva, se elaboraron intervenciones que pretenden ser (contra)narrativas, desplazamientos, extrañamientos, cuestionamientos, provocaciones para permitir diálogos en el aula, entre docentes y estudiantes, permeados por otros Referentes, otros temas que despiertan el pensamiento desde (R)existencias y Resistencias de los pueblos originarios y afrobrasileños.

Palabras clave: *Enseñanza de la Historia. Patrimonio. (In)visibilidad afro-indígena. (Re)existencias.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	-	Formação das/os docentes do município de Icó-CE, 2008.....	36
Figura 02	-	Capa do material didático <i>Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes</i>	37
Figura 03	-	Páginas 4 e 5 onde consta a apresentação da cartilha <i>Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes</i>	40
Figura 04	-	Capa do material didático <i>Icó: História, Cultura e Tradição</i>	42
Figura 05	-	Páginas 4 e 5 da apresentação da Cartilha <i>Icó: História, Cultura e Tradição</i>	43
Figura 06	-	Imagens de construções tombadas em Icó.....	44
Figura 07	-	Capa do livro didático <i>Construindo Icó</i>	48
Figura 08	-	Página 126 do livro didático <i>Construindo Icó</i>	51
Figura 09	-	Página 119 do livro <i>Construindo Icó</i>	52
Figura 10	-	Página 85 do livro <i>Construindo Icó</i>	54
Figura 11	-	Página 130 do livro <i>Construindo Icó</i>	55
Figura 12	-	Página 01 do Guia <i>Um Passeio por Icó</i>	57
Figura 13	-	Página 07 do Guia <i>Um Passeio por Icó</i>	57
Figura 14	-	Página 08 do Guia <i>Um Passeio por Icó</i>	58
Figura 15	-	Página 05 do Guia <i>Um Passeio por Icó</i>	59
Figura 16	-	Página 06 do Guia <i>Um Passeio por Icó</i>	60
Figura 17	-	Página 09 do Guia <i>Um Passeio por Icó</i>	61
Figura 18	-	Vista aérea da praça Largo do Theberge.....	67
Figura 19	-	Parte da página 34 do livro <i>Construindo Icó</i>	97
Figura 20	-	Trecho do Rio Salgado que atravessa Icó.....	98
Figura 21	-	Parte da página 34 do livro <i>Construindo Icó</i>	99
Figura 22	-	Páginas do livreto <i>Povos Indígenas do Ceará - Organização, Memória e Luta</i>	107
Figura 23	-	Foto de Auritha Tabajara.....	116

Figura 24	-	Xilogravura de Lucélia Borges.....	118
Figura 25	-	Indígenas em marcha.....	119
Figura 26	-	Parte da página 41 e 42 do livro <i>Construindo Icó</i>	120
Figura 27	-	Mulher trajando vestimentas confeccionadas em couro (vaqueira).....	121
Figura 28	-	Trechos das páginas 43 e 44 do livro <i>Conhecendo Icó</i>	122
Figura 29	-	Trecho da página 49 do livro <i>Construindo Icó</i>	125
Figura 30	-	O trabalho escravizado, do livro <i>Construindo Icó</i>	126
Figura 31	-	Trecho da publicação <i>Revelações da condição de vida dos cativos no Ceará</i> ,.....	131
Figura 32	-	Igreja do Rosário dos Homens Pretos.....	132
Figura 33	-	Atividade das páginas 52 e 53, do livro <i>Construindo Icó</i>	133
Figura 34	-	Atividade da página 53, do livro <i>Construindo Icó</i>	137
Figura 35	-	Trecho da página 233 do livro <i>Rebeliões da Senzala</i>	139
Figura 36	-	Trecho da página 234 do livro <i>Rebeliões da Senzala</i>	139
Figura 37	-	A rua do Meio em Icó.....	140
Figura 38	-	Os nomes das ruas de Icó.....	141
Figura 39	-	Página 105, do livro <i>Construindo Icó</i>	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	-	Produções acadêmicas sobre Icó-CE e seu patrimônio.....	62
Tabela 02	-	Comunidades Remanescentes de Quilombos no Ceará(2022).....	134

LISTA DE SIGLAS

Cequirce	Coordenação Estadual dos Quilombolas no Ceará
CFP	Centro de Formação de Professores
CNRC	Centro Nacional de Referências Culturais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Fepoince	Federação dos Povos e Organizações Indígenas no Ceará
IC	Instituto do Ceará
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual
PDDU	Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROURB	Programa de Urbanização dos Municípios do Ceará
RIC	Revista do Instituto do Ceará
Senac	Serviço de Aprendizagem Comercial
Sphan	Serviço de Proteção Artístico Nacional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - ICÓ E SEU PATRIMÔNIO CULTURAL: (IN)VISIBILIDADES DOS POVOS IKÓS E AFRO-BRASILEIROS	22
1.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O LUGAR DOS POVOS ORIGINÁRIOS IKÓS E AFRO-BRASILEIROS NA PRÁTICA DOCENTE	25
1.2 O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO PATRIMÔNIO ICOENSE	28
CAPÍTULO 2 - PATRIMÔNIO CULTURAL DE ICÓ COMO APORTE EDUCATIVO	32
2.1 PATRIMÔNIO CULTURAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE ICÓ.....	35
2.2 O PATRIMÔNIO DE ICÓ NO CAMPO DA PESQUISA.....	62
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PATRIMÔNIO CULTURAL DE ICÓ-CE	84
3.1 CAMINHOS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL AFRO-INDÍGENA EM ICÓ/CE: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES PARA A HISTÓRIA LOCAL	89
3.1.1 - Confluências afro-indígenas	91
3.2 RESSIGNIFICANDO PÁGINAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS.....	96
3.2.1 Histórias não contadas - (in)visibilizadas	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
FONTES	150
BIBLIOGRAFIA	153

INTRODUÇÃO

Subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento. Portanto, não há alternativa senão a de começar e fazer. Mas como começar? É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo (Célia Xakriabá, 2023, p. 330).

Este trabalho de pesquisa se debruça sobre o patrimônio cultural de Icó-CE, tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1997. Desde então, seu acervo ganhou páginas de materiais didáticos com fins de sua utilização nas escolas de Educação Básica do município. Estes materiais foram produzidos em contextos diferentes, mas todos eles, em maior ou menor grau, têm como referência os monumentos construídos a partir de incursões coloniais na região e trazem, portanto, as marcas da colonialidade que perpassam as dimensões não só dos objetos e sua representação para a sociedade icoense, mas também submete outros sujeitos ao campo da invisibilização, como as populações indígenas e afrodiaspóricas, pelas razões também atravessadas pelo colonialismo e seus mecanismos de apagamento.

Esta pesquisa não está marcada neste tempo em que se escreve. Ela é o desdobramento de uma outra oportunidade em que refleti sobre, mais especificamente, o povo indígena Ikós, quando escrevi, como Trabalho de Conclusão de Curso *Latu Sensu*, o texto “Fragmentos para a História dos Ikós: análise dos resquícios do povo indígena que margeou o rio Salgado” (2010). Neste trabalho, que será uma das bases referenciais para a continuidade desta pesquisa, faz-se reflexões sobre os silenciamentos e (in)visibilidades nas produções historiográficas, especialmente sobre a história do Ceará e de Icó.

A pretensão neste trabalho vai além, pois propõe analisar como estão organizados esses discursos e seleções nos materiais didáticos utilizados em salas de aula e ainda acrescenta os afrodescendentes como parte constituinte de formação cultural da história e do patrimônio de Icó a ser olhado com acuidade nos processos de formação educacional realizado nas escolas do município. Reforçam o pensamento colonialista? Em que medida é possível criar outros materiais que

ofereçam uma outra perspectiva sobre o patrimônio de Icó, especialmente ancorado no tensionamento desse acervo e as ausências percebidas?

Esta pesquisa é resultado das inquietações de um professor de História do município de Icó, estado do Ceará, que atua na rede pública municipal de ensino desde 2008. O município está localizado na região centro-sul do estado, a cerca de 358 quilômetros (km) da capital Fortaleza e ocupa uma área de 1.871,98 quilômetros quadrados (km²). Sua história se inicia com os indígenas Ikós, tribo tapuia que habitava as margens do rio Salgado, que atravessa o município e o seu atual centro urbano. O nome atual da cidade (Icó) e seus possíveis significados remete tanto a esse povo originário, como também a uma árvore existente nas áreas próximas ao rio Jaguaribe, onde deságua o rio Salgado. Outro sentido atribuído ao nome Icó é “rio da roça”.

Aqui surge a primeira intervenção sobre o esvaziamento de informações relacionadas à saída dos indígenas Ikós como que sendo a etapa final da existência de um povo, sua história e cultura para um espaço que se esvazia de possibilidades de referências e registros da resistência e enfrentamento dos indígenas Ikós frente a investida colonizadora na região em que habitavam.

Conforme já mencionado, esta pesquisa pretende ser uma continuidade de uma discussão já iniciada em 2010, quando se produziu um texto que, à época, já atentava para a problemática dos silenciamentos sobre os indígenas Ikós. Naquele contexto de pesquisa, as referências aportadas puderam sustentar já uma possibilidade deste autor subverter a ordem do discurso, majoritariamente consagrado e repetido nas produções acadêmicas e didáticas, sobre a presença dos indígenas Ikós na região do rio Salgado, sua contribuição na luta contra a invasão dos colonizadores na região e como a resistência impetrada pelos mesmos, em colaboração com os demais povos da região, dificultaram, de maneira significativa, a ocupação da área em que viviam, pois, assim como naquele trabalho de pesquisa as referências aportadas puderam corroborar para a sua produção, esta pretende se sustentar, ainda a partir delas, e também de oferecer outras referências apontadas neste contexto de escrita que se julgam relevantes para o momento na perspectiva dos objetivos desta pesquisa.

Na historiografia que se consagrou como referencial da perspectiva do colonizador (branco, europeu, cristão) os portugueses começaram a ocupar essa área por volta de 1682, vindos principalmente de áreas já colonizadas nas margens do rio

São Francisco. Por essa razão, ficaram conhecidos como “homens do São Francisco” e tinham como objetivo ocupar a área para a criação de gado bovino, especialmente próximos às margens dos rios Salgado e Jaguaribe, como já ocorria então nas margens do São Francisco. Os interesses colonizadores dos europeus provocaram conflitos com os nativos, resultando em violência, mortes e o deslocamento dos indígenas para outras regiões do estado e de outros estados vizinhos, como a Paraíba.

Por este prisma, a efetividade da colonização se faz positiva e revela um posicionamento subordinador, majestoso e vencedor de uma luta que, na produção historiográfica local e sua repetição nos materiais didáticos, reproduzido nas escolas, repetem e reforçam uma forma de apontar a preponderância europeia na disputa/força/poder em relação aos indígenas. A reprodução do discurso sobre a história local é construída a partir do povoado que começou a se formar a partir da criação e comercialização de gado bovino, do charque e do couro permitiu então que Icó se tornasse um importante polo econômico no interior da província, condição que lhe concedeu o título de “Princesa dos Sertões”. Foi, portanto, uma das primeiras vilas criadas no interior do sertão nordestino com características pungentes do ponto de vista urbano e econômico na esteira da colonização baseada na invasão, produção/acumulação de produtos agropecuários e não a partir de uma matriz originária indígena.

Criada em 04 de maio de 1738, foi antecedida apenas por Aquiraz, que se elevou à categoria de vila em 1699 e Fortaleza em 1726. A vila de Aracati que foi fundada em 1747, assim como Aquiraz e Fortaleza, se diferenciam de Icó por estarem localizadas no litoral. Essa é uma das razões pelas quais a denominação Princesa dos Sertões é reivindicada historicamente com tanto afincamento ainda hoje. Seu apogeu se deveu por ser um ponto estratégico para a criação e comercialização do gado bovino que era a principal atividade econômica do Ceará, sendo por isso denominada “civilização do couro”. A vila era ponto de encontro de boiadas que circulavam dentro da província e das províncias fronteiriças do Ceará. Até o século XIV, especialmente até 1877 e 1879, quando o Ceará sofreu uma crise climática séria (dois anos seguidos de seca intensa) e epidemia de cólera, o que ocasionou a dizimação do rebanho bovino e a de parte da população da vila, respectivamente.

A partir de então a vila começou a perder a pujança que poderia tê-la feito se tornar um centro urbano capaz de competir com as vilas de Fortaleza, Aracati e

Aquiraz que estavam mais distantes do sertão. Ainda assim, a cidade manteve a estrutura urbana criada pelos colonizadores na época de seu auge, especialmente no que se refere às construções arquitetônicas que as caracterizam: casarões, sobrados, igrejas católicas, Casa de Câmara de Cadeia, Teatro, Mercado Público.

Esse conjunto de construções passa a se constituir como representativo de uma história que cristalizou a proposta de preservação dos elementos formadores da população brasileira amparados no ideal eurocêntrico de formação cultural. Nessa perspectiva, a cidade de Icó passou pelo processo de tombamento de seu acervo arquitetônico, que foi registrado no Livro dos Sítios Arqueológicos, Etnográficos e Paisagísticos, iniciadas em 1997 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Programa Monumenta.

A partir desta perspectiva e dos atravessamentos que perpassam as reapropriações, ressignificações e intervenções sobre os processos de patrimonialização da cidade de Icó-CE e de como este patrimônio está representado nos materiais didáticos, já publicados, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como fazer a crítica ao colonialismo nos materiais didáticos sobre patrimônios de Icó? Nesse sentido, esta pesquisa busca brechas que possam visibilizar as memórias e o patrimônio dos indígenas afrodescendentes nos materiais didáticos. A escolha por este tema se deu no contexto de atuação como professor em Icó, onde percebi a ênfase no patrimônio tombado, deixando à margem as referências afrodiáspóricas e indígenas.

Os espaços/locais, construções e artefatos da cultura indígena, africana e afrodescendente, em interação com referenciais da cultura europeia, suscita problematizar suas transformações no presente, através das alterações provocadas pelo urbanismo e pela tentativa de apagamento/silenciamento dessas memórias. Problemas que conduzem ao debate sobre as disputas pela preservação de uma história que interessa a diferentes sujeitos e propicia o convite à reflexão sobre as formas de violência, física e simbólica, sobre os indígenas e afrodescendentes.

Além disso, o fato de tais referências materiais e imateriais estarem ainda presentes, são uma evidência do quanto a resistência foi suficientemente capaz de driblar as formas de violência, extermínio e tentativa de silenciamento pelos quais passaram e passam a população indígena negra no Brasil. Por que há predomínio dos espaços religiosos católicos no centro da cidade de Icó, em especial, no centro histórico tombado? Onde estão localizados os lugares de manifestação religiosa dos

afrodescendentes? Quais as supostas localizações onde estavam, geograficamente, localizadas a população indígena nesse território?

Pensar sobre o modo de organização espacial das comunidades indígenas, suas práticas e dinâmicas socioculturais e localização, dos centros religiosos – católicos e os de matriz africana – a partir do centro e da periferia, respectivamente, suscita a reflexão acerca de como, historicamente, a valorização de um sobre o outro pode ser questionada, partindo das contingências que favorecem a permanência de um e, por outro lado, limitam, afasta e esconde o acesso e o estabelecimento dos centros religiosos de origem afrodescendente.

Assim, o projeto está organizado de maneira a, inicialmente, apresentar histórica e geograficamente a cidade de Icó e seus elementos sociais, econômicos e culturais. Posteriormente, se discute a problemática já acima mencionada e postulam-se as questões que constituem a base para a construção dos caminhos da pesquisa e possibilidades de construção de propostas de material didático, com ênfase nas marcas da presença dos indígenas, diáspora africana e dos subalternizados.

Em seguida, são feitas as discussões sobre questões envolvendo a construção/produção de patrimônio na perspectiva de se refletir sobre as intencionalidades, relações entre aqueles que escolhem e (in)visibilizam lugares, sujeitos e práticas ao sabor das pretensões colonialistas e eurocêntricas.

O arcabouço ideológico do colonialismo submete os agentes e órgãos, como o Iphan, a construir perspectiva de tombamento e preservação que, em dado contexto, sustenta as intenções e escolhas que atravessam os grupos, como os indígenas e afrodescendentes, de forma que parte de seu legado cultural se torna submetido a regimes de silenciamento ou tentativas de apagamento. Estes mecanismos se dão também na forma como a educação circunscreve a presença indígena e afrodiaspórica nos espaços, seja do patrimônio material e imaterial, seja na forma como esse é apresentado didaticamente. A reflexão sobre como o diálogo com a questão das relações étnico-raciais opera faz premente e se constitui como chave elementar para essa virada epistemológica, podendo conduzir a outras alternativas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, apresenta-se uma descrição analítica destes materiais para esta pesquisa, produzidos entre 2009 e 2011. Nesta análise, se busca encontrar elementos que constituem a colonialidade na construção do acervo patrimonial da

cidade e como outros agentes sociais são apresentados para então nos conduzir a outra proposta didática.

No que se segue, se faz um levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica sobre a cidade, que visa compreender como são abordadas, ou não, questões que relacionem a patrimonialização da cidade à possibilidade de conexão com a educação, em especial, a relação com o debate étnico-racial. Deve-se considerar, no entanto, que os contextos de produção carregam as marcas do seu tempo e, com isso, o comprometimento com temas de hoje precisa ser pensado a partir de uma perspectiva temporal.

Na parte seguinte dar-se vez à (in)visibilidade indígenas e afrodiaspórica como condição para compreensão das dinâmicas de apagamento, esquecimento e silenciamento de agentes históricos que transgridem o espectro social e os padrões impostos pela colonialidade. Pretende-se, então, provocar deslocamentos acerca do modelo de organização padronizado e ordenado pelos parâmetros racializados que se impôs sobre os indígenas, africanos e afrodescendentes. A dimensão propositiva da pesquisa é centrada na criação de situações provocativas e reflexivas para abordar problemas acerca da inserção das temáticas nos materiais didáticos e como construir um diálogo aberto sobre os mesmos a partir de outros lugares, fontes, objetos e sujeitos. Com isso, busca-se trazer à discussão provocações e possibilidades de fazer aparecer as referências, (r)existências e resistências afro-indígenas no contexto das aulas sobre o patrimônio cultural de Icó. Não se pretende produzir cartilha orientativas, direcionando ou apontando caminhos fixos sobre a condução de uma aula de História sobre a cidade. A intencionalidade da produção é muito mais no sentido de abrir para questões outras que mobilizem a reflexão do professor acerca da produção material para sua aula, da curadoria que lhe é possível realizar para descortinar diferentes olhares, novas perguntas, sem a necessidade de respostas acabadas.

CAPÍTULO 1 - ICÓ E SEU PATRIMÔNIO CULTURAL: (IN)VISIBILIDADES DOS POVOS IKÓS E AFRO-BRASILEIROS

Esta pesquisa investiga a inserção dos indígenas e afrodescendentes nos materiais didáticos voltados ao patrimônio local de Icó-CE e tem como dimensão propositiva subverter, por meio da problematização de situações e fontes, apropriações teóricas, epistemológicas e metodológicas sobre a importância e necessidade de provocar deslocamentos discursivos sobre os indígenas e afrodescendentes na história da cidade de Icó. Desta forma, ampara-se em referências que mobiliza o (re)existir, as resistências e ressonâncias que foram, historiograficamente, invisibilizadas na constituição da história do Ceará (RATTS, 1996; MARQUES, 2013), a africanidade e a afrodescendência (CUNHA JÚNIOR, 2001, 2010, 2013) e na invisibilidade afro-diaspórica na educação escolar, de acordo com os estudos de Cícera Nunes (2011), (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021).

Alecsandro Ratts, quando realiza seus estudos de mestrado em Geografia Humana Universidade de São Paulo 1996, aponta que

houve e há no Ceará uma construção da invisibilidade de índios e negros que é questionada pelo “aparecimento” destes grupos. Essa construção não foi um processo linear e monólitico, como fui percebendo no contato com a bibliografia repleta de fragmentos acerca de guerras de extermínio, aldeamentos, línguas e territórios indígenas, escravidão violenta, reações de escravizados, presença de africanos, irmandades de pretos e reis congos (RATTS, 1996, p. 14).

A bibliografia a que Ratts se refere e toma como base para suas análises é formada por um grupo de historiadores e intelectuais que produzem estudos e publicações para o Gabinete Cearense de Leitura, local onde se estabeleceram espaços de sociabilidade, divulgação de obras e autores, a partir de 1870 e que perdurou até por volta do início do século XX.¹ Entre esses autores, estavam Thomaz Pompeu de Souza Brasil (1818-1877); Tristão de Alencar Araripe (1821-1908), filho de Tristão Gonçalves, participante da Confederação do Equador; Pedro Théberge (1811-1864), médico e historiador francês que se radicalizou no Ceará, especialmente em Icó; João Brígido (1829-1921); Guilherme (Barão de) Studart (1856-1938); Paulino

¹ Cf. LIMA, Jorge Luiz Ferreira. Cultura escrita e vida urbana: gabinetes de leitura na região norte do Ceará (1877-1919). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/31168/1/2014_eve_jlflima.pdf. Acesso em: 08 out. 2023

Nogueira (1842-1908); Antônio Bezerra (1841-1921); Thomaz Pompeu Sobrinho (1880-1967); Carlos Studart Filho (1896-1982); Raimundo Girão (1900-1988); Florival Seraine (1910-1999).

De acordo com Ratts, essa construção é referendada no esforço de formação de uma identidade nacional, que teve, assim como em outras regiões do Brasil, ancorada na criação dos institutos como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco. No Ceará, a criação do Instituto do Ceará (IC) e da Revista do Instituto do Ceará (RIC), lançada em 1887, os intelectuais que eram diretamente vinculados aos descendentes dos participantes da Confederação do Equador ou do movimento abolicionista, bem como associados a outros membros de outras instituições semelhantes – Euclides da Cunha e Sílvio Romero (IHGB), Herman von Ihering (Museu Paulista), Emílio Goeldi (Museu Paraense) -, destinaram esses eventos e seus autores como os marcos de uma formação intelectual a partir da qual se faria a trajetória histórica de formação de uma cearensalidade (RATTS, 1996, p. 24-25).

A elite ilustrada no Ceará dedicou-se a pensar a identidade (e a história) local, geralmente dentro de uma correlação étnico-territorial, ou seja, “o Ceará e os cearenses”. As desigualdades internas foram redesenhadas para forjar uma homogeneidade étnica - o caboclo, o mestiço - e fez-se uma leitura teleológica da história do território que se constituiu como Ceará (RATTS, 1996, p. 28).

Parte dessa elite, mais precisamente, os casos de Tristão de Alencar Araripe e Pedro Théberge, tiveram suas visões sobre a história dos indígenas “suavizadas” pela interpretação historiográfica posterior. De acordo com Ratts, essa distorção desencadeou uma forma de perceber os indígenas no Ceará a partir de uma perspectiva de assimilação ou desaparecimento desses povos.

O caso de Pedro Théberge deve aqui ser considerado como elemento chave para a pretensão de observar, no nível local, a relação da elite com os indígenas, pois como já mencionado acima, Théberge viveu na vila de Icó e em seus relatos a menção à sua posição contrária aos aldeamentos divergia dos colonizadores que ocupavam a região, o que lhe rendeu críticas por parte destes. As duas famílias mencionadas por Théberge (Montes e Feitosa) são as duas principais que iniciam a ocupação onde viviam os Ikós.

No Esboço Histórico sobre a Província do Ceará, escrito em 1862, Pedro Théberge aponta que os colonos enfrentaram com violência a resistência por parte dos indígenas para conseguir se apossar dos territórios daqueles povos.

A penetração dos colonos para o interior do paiz não se effectuou sem grandes difficuldades. Os Índios defenderam o terreno passo á passo; mas emfim depois de grandes perdas viram-se obrigados a ceder á superioridade das armas europeas, e a entranharem-se pelas brenhas, onde os invasores não os podiam perseguir, ou a se aldearem. D'estes escondrijos sahiam constantemente a roubar os gados das fazendas, e quando se lhes deitava tropas, e que eram alcançados, resistiam com toda a energia, e preferiam antes morrer do que entregarem-se aos brancos. Outras vezes reuniam-se em grande número, e iam de novo tentar a sorte das armas que lhes era sempre adversa, mas sempre depois de grande derramamento de sangue dos colonos. (THÉBERGE, 1862, p. 94)

Para Ratts (1996), os reeditores dos escritos de Théberge, no Instituto do Ceará (IC), relacionam o desaparecimento dos indígenas em território cearense não à violência do colonizador, mas à assimilação e miscigenação ao restante da população, gerando a figura do caboclo. Entre eles, Mozart Soriano Aderaldo (responsável por reeditar os escritos de Theberge e amenizar as menções de violência e extermínio citadas pelo autor); o desaparecimento dos indígenas Baiacus ou Paiaku, por Carlos Studart, e sobre os aldeamentos que, porventura, ainda poderiam existir em território cearense, caso de João Nogueira, que aponta sobre “a peregrinação dos Caboclos de Parangaba, em janeiro de 1935, local de um aldeamento” (RATTS, 1996, p. 33). Este entendimento é corroborado por Araripe que, mesmo convergindo em alguns aspectos de sua análise sobre a violência contra os indígenas com Theberge, diverge no que se refere à integração dos indígenas à população como um argumento para o desaparecimento dos mesmos.

Sobre os aldeamentos, mesmo dentro do IC, a partir da segunda metade do século XX, parte de seus integrantes como o folclorista Florival Seraine registra a presença dos Almofoala, onde os Tremembé haviam sido aldeados; Pompeu Sobrinho menciona a presença de indígenas em Pacajus e Raimundo Girão indica remanescentes indígenas em “Caucaia, Messejana, Parangaba, Pacajus, Baturité, Cariri e Serra da Ibiapaba” (GIRÃO apud RATTS, 1996, p. 37).

Em relação à presença negra, Henrique Cunha Júnior aborda os conceitos de africanidade e afrodescendência como pressupostos para a compreensão da presença negra no Brasil e no Ceará, e segundo ele “estão sendo elaborados para colocar-nos na história e na cultura brasileira, para exercermos na amplitude a

pluralidade étnica necessária para aprendermos histórica e culturalmente o Brasil (2001, p. 10). Além disso, vê a necessidade de aprofundamento no que se refere à história do Ceará e as questões conceituais envolvendo a presença negra nesse lugar, tanto em relação ao desenvolvimento e uso de tecnologias na produção econômica como também no que concerne à cultura afrodescendente (no Brasil como um todo) ser considerada como particular, ou seja, que a torna singular em relação a outros locais onde a presença dos afrodescendentes está marcada historicamente. Para Cunha Júnior não há argumentação plausível para asseverar essas hipóteses, pois percebe semelhanças, por exemplo, na umbanda, no candomblé e na capoeira em outros países assim como o baião de dois, por exemplo, que é um prato consumido no Nordeste e a rapadura, que é notada na Guiana (2010, p. 04). Nesse sentido, pretende desconstruir o sentido de particularidade atribuída às práticas culturais negras brasileiras, o que pode aproximá-la de um arcabouço cultural maior e mais fortalecido, a ponto de convergir para os conceitos de africanidade e afrodescendência. De acordo com Cunha Júnior, o conceito de afrodescendências considera a complexidade e a territorialidade vinda do pensamento africano e as africanidades a maneira de aprendermos o passado e seus acervos materiais e imateriais ancestralmente territorializados como herança da cultura africana no Brasil. (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 04).

Assim, a questão da contribuição dos africanos, na cultura do couro e do vaqueiro (ponto que será retomado no capítulo 03), converge para indiciar uma outra forma de tratar da cultura nordestina e de Icó, que figurou no século XVIII e XIV como principal centro comercial de gado e de couro no Ceará. A questão é como ancorar, na construção da cultura atual, a influência da ancestralidade territorializada, do passado que pode ser (re)construído a partir de referências não brancas.

1.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O LUGAR DOS POVOS ORIGINÁRIOS IKÓS E AFRO-BRASILEIROS NA PRÁTICA DOCENTE

A formação da/o professora/or, para Cícera Nunes, tem que caminhar para o aprimoramento da/o docente construído com base nas diretrizes e orientações curriculares e marcos legais já disponíveis, porém ainda fragilizados em sua aplicabilidade nos espaços escolares. De acordo com Cícera, “o campo da teoria

educacional ao tempo em que dialoga com a diversidade epistemológica deve refletir a ausência de referenciais que partam das visões de mundo dos povos africanos e da produção do conhecimento no contexto afro diaspórico” (2021, p.05). A autora dialoga com Sueli Carneiro na reflexão sobre a formação do professor em educação para as relações étnico-raciais ao mencionar que

o campo da teoria educacional ao tempo em que dialoga com a diversidade epistemológica deve refletir a ausência de referenciais que partam das visões de mundo dos povos africanos e da produção do conhecimento no contexto afro diaspórico (CARNEIRO, 2021, p. 05).

Nesta perspectiva, o diálogo interpela a legislação (Lei nº 10.639/03, 11.648/2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como aportes que permitem a inserção de temáticas e propostas outras para atender às demandas e lutas no âmbito das relações étnico-raciais e serão colocadas em análise. Qual caminho deve trilhar, então, a proposta que possibilite a transformação da realidade de exclusão por que passam as crianças e jovens negros nas escolas e, sobretudo, quão dispostos devemos estar para incluir uma proposta sobre didático-pedagógica afro-indígena, de sua herança cultural e o resgate possível de representações patrimoniais que dê espaço, em condições de equidade, aos afrodescendentes nos ambientes educativos?

Para Sueli Carneiro, as práticas pedagógicas estão imbricadas pelos dispositivos de afirmação e negação, onde determinados conteúdos são selecionados para operar uma distinção entre sujeitos que constroem e solidificam saberes cristalizados à ótica racialmente hegemônica e universal dos brancos e submete as lutas emancipatórias dos negros, por exemplo, ao sepultamento. São omitidos pela constituição da racialidade, pois ensejam uma luta que transgride as formas de emancipação em que os brancos se colocam em primazia. Logo, sua omissão deve consolidar uma visão do passado e aniquilar resquícios de uma resistência e presença de fragmentos que coloque em xeque os discursos que os sustentam (2005, p. 283).

Ao refletir sobre a dificuldade de implementação da Lei nº 10.639/03, e a partir dos testemunhos de Edson Cardoso, em suas experiências escolares e acadêmicas, essa dificuldade advém da “existência de táticas de perpetuação do domínio da leitura

do passado, e os termos da dominação instituídos pelos saberes hegemônicos, a negar as potencialidades de ler o passado sob outra ótica (2005, p. 285).

Os valores e referências da memória e da história imprimem nas construções arquitetônicas as relações de poder colonial sobre estes espaços (AMARAL, 2015, p. 30), compreendendo escolhas e exclusões no tratamento urbanístico de preservação a partir das políticas de conservação de tais espaços. Conforme nos aponta também Gil

Os museus, na qualidade de espaços privilegiados para a preservação da cultura material, reafirmaram/reafirmam uma memória nacional que expõe e valoriza objetos e ideias relacionadas ao quadro de referências culturais branca, católica e europeia. As expressões de grupos populares e historicamente marginalizados ficaram invisibilizadas no processo de invenção do projeto de nação, construído a partir do período de independência, apesar do grande contingente populacional africano e indígena presente na sociedade brasileira oitocentista (GIL, 2017, p. 23).

Estas formas de selecionar e invisibilizar os sujeitos destes tempos históricos têm-se colocado em espaços de discussão na atualidade. A mediação entre o patrimônio e os lugares de memória em que a patrimonialização do século anterior se constituíram são hoje elevadas às contingências temporais e espaciais de nosso tempo, pois no século XXI as construções epistemológicas e metodológicas suscitam a abertura de fendas na idealização museal e patrimonial, e tensiona, hoje, se essa junção tem permitido responder às demandas sociais emergentes. Como e até onde é possível, às políticas de patrimonialização, conjugar diferentes interesses, disputas pelas memórias às quais estão imbricadas por confrontos, estranhamentos, evidências e silenciamentos dos diferentes sujeitos que os constituíram? Qual o lugar do “direito à memória”, do “dever de memória”² e da noção de cidadania que a educação pode assumir na promoção de espaços de inserção desses debates e tensionamentos? Como interpelar os condicionantes que corporificam no patrimônio a monumentalização artística, a reapropriação e reestruturação dos valores preservados, situando-os como memórias e não memórias, produzindo dessa forma, seletividade e apagamento? De acordo com Santiago,

A própria ideia de um *monumento histórico e artístico*, ilustra uma tensão semântica original, na medida em que atribui um valor de memória dotado de uma narrativa (histórico) com um valor estético significativo apenas para seu presente (artístico). O bem patrimonial não é dotado de um valor intrínseco

² SANTIAGO JR., Francisco das Chagas F. Dos lugares de memória ao patrimônio: Emergência e transformação da ‘problemática dos lugares’. **Projeto História**, São Paulo, n. 52, pp. 245-279, Jan.-Abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3NHX3At>. Acesso em: 31 out. 2021.

homogêneo, mas indexado de aspectos mnemônicos e não mnemônicos em múltiplas relações que disputam o mesmo bem cultural. Os valores não mnemônicos são de ordem variada e correspondem a pragmática do uso e significação social atribuído pelas sociedades aos bens patrimoniais (SANTIAGO, 2015, p. 260).

Para Guimarães (2012, p. 100-101), qualificar algo como patrimônio é uma operação para além daquilo para o qual foram produzidos, cuja criação envolve várias modalidades de saberes e poderes inerentes. Neste aspecto, se deve considerar que os materiais didáticos trazem elementos atinentes às políticas de manutenção dos grupos de poder, em detrimento aos que ainda sofrem as consequências do processo escravizador e excludente. Os conceitos de africanidade e afrodescendência (CUNHA JÚNIOR, 2001, p. 4) remetem à visão interdisciplinar, como forma de compreender, em sua inteireza e complexidade, a ancestralidade que se territorializa e marca a presença do passado nos lugares como um legado no presente, potencializando a influência dos povos indígenas e afrodiáspóricos.

Compreendo que discutir a presença (in)visibilizadas dos povos originário afro-brasileiros se alinha às proposições de Rita Segato ao propor uma outra noção de relações entre os povos. Fugindo à tentação do identitarismo, podemos empreender uma produção que tenha como ponto de inflexão a ideia de sujeito coletivo. De acordo com Rita Segato:

Um povo [...] não é definido por um patrimônio cultural – concebido como substantivo, estável, permanente e fixo; como uma episteme cristalizada –, mas, em vez disso, deve ser visto como um vetor histórico. [...] Um povo é um coletivo que se percebe advindo de um passado comum e dirigindo-se a um futuro comum, é uma trama que não dispensa conflitos de interesses e antagonismos de sensibilidades éticas e posições políticas, mas que compartilha uma história. [...], apesar das dissidências e dos conflitos internos (SEGATO, 2021, p. 91-92).

1.2 O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO PATRIMÔNIO ICOENSE

Nesse sentido, a presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, dispondo como recurso, as produções: “Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes”, “Icó: história, cultura e tradição”, ambos publicados em 2009 e o livro didático “Construindo Icó”, publicado em 2011, considerando a abordagem das relações étnico-raciais na escola a qual, conforme nos mostra Cícera Nunes (2011, p. 02), necessitam ser práticas que observem a pluralidade, especificidades e

particularidades das culturas, possibilitando a reflexão sobre o conceito de referência cultural. Tal conceito entra em discussão nas produções sobre patrimônio. Cecília Londres³ reflete que:

Quando se fala em “referências culturais”, se pressupõem sujeitos para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?). Essa perspectiva veio deslocar o foco dos bens – que em geral se impõem por sua monumentalidade, por sua riqueza, por seu “peso” material e simbólico – para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores. Ou seja, para o fato de que os bens culturais não valem por si mesmos, não têm um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados. Levada às últimas conseqüências, essa perspectiva afirma a relatividade de qualquer processo de atribuição de valor – seja valor histórico, artístico, nacional, etc. – a bens, e põe em questão os critérios até então adotados para a constituição de “patrimônios culturais” (LONDRES 2000, p. 11-12).

O processo metodológico de construção desta pesquisa passa pela análise destes materiais didáticos produzidos sobre a cidade e que serão apresentados adiante. Essa análise tem como perspectiva a resignificação das práticas e discursos implícitos e explícitos nos mesmos e se dialogam ou não com a questão das relações étnico-raciais proposta pela legislação, pois são um dos suportes para a disciplina História Local em Icó, parte do currículo diversificado nas escolas municipais de Icó-CE.

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como são representados (ou não) os povos originários e as africanidades nos materiais didáticos produzidos, a partir do processo de tombamento e preservação dos espaços e construções arquitetônicas da cidade. Que história emerge nos documentos curriculares, tendo como referenciais o acervo arquitetônico restaurado pelo IPHAN? Constitui-se, tal análise, como caminho possível para uma abordagem do patrimônio que não é tombado, mas que tem legitimidade e é reconhecido pelos icoenses. Tal perspectiva permite a inversão do subalterno no sistema de referências que se potencializam pelos discursos que redundam em apontar dominador e dominado estanques no passado e concretizados no patrimônio.

A análise desses materiais, produzidos em seus contextos e com finalidade escolar, permitirá compreender como o patrimônio consagrado é apresentado. Busca-

³ BRASÍLIA. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/manual_inrc_2000.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

se, a partir de então, perceber presenças e ausências, (in)visibilidades dos sujeitos afrodiáspóricos nas escolas de Icó-CE. Quais foram as escolhas feitas pelos autores/as ao concebê-los e, como essas escolhas implicam na continuação de uma reprodução epistemológica que se ancora na perspectiva da colonialidade? Como são elaboradas as situações de ensino e aprendizagem? Enfatizam a representatividade do poder em detrimento da (in)visibilidade dos grupos afrodescendentes que também fizeram parte dessa organização social? Que desconstruções podemos estabelecer a partir de uma perspectiva que questiona o lugar dos sujeitos presentes e ausentes? Como visibilizar os espaços de vivência dos afrodescendentes utilizando-se das fendas, fissuras e brechas deixadas pela resistência, colocados em condições marginais no patrimônio tombado e nos materiais didáticos? Quais propostas, formas de reescrita e situações de ensino e aprendizagem podem ser suscitadas como ancoradoras para uma abordagem afro-indígena nas escolas da cidade?

Tais perguntas são um caminho metodológico para analisar e, ao mesmo tempo, desenhar um material didático comprometido com a inclusão, a crítica ao colonialismo, antirracismo e reconhecimento do legado afro-indígena em nossa cultura. Portanto, sua análise subsidiará a criação de um material na perspectiva afro-indígena, visibilizando sujeitos, espaços e práticas.

Uma outra parte da metodologia consiste em fazer um mapeamento das produções acadêmicas que versam sobre o patrimônio da cidade de Icó-CE. Essa parte da pesquisa tem o intuito de perceber como as autoras e autores abordam o patrimônio icoense em seus contextos de pesquisa, ou seja, quais os interesses (perguntas, objetivos, discussões e considerações) que mobilizam essas produções. Qual sua vinculação com a educação e como a cidade é pensada a partir da relação entre o acervo arquitetônico e as possibilidades de se pensar os diferentes sujeitos, lugares, suas presenças ou ausências.

Este caminho teórico-metodológico permite estruturar a dimensão propositiva desta pesquisa que será apresentada: *Patrimônio Cultural de Icó: confluências Afro-indígenas*. Tem um caráter dialógico, aberto à mediação, interpelação, instituindo uma pedagogia da pergunta. Ou seja, a ideia é que seja um material que permita tensionamentos, reflexões, deslocamentos e colaboração. Sobretudo, que permita à/ao professora/or repensar a apropriação que faz desses materiais didáticos, a partir das questões relativas ao racismo na escola, da nossa predileção pelos conteúdos produzidos pela lógica da colonialidade, que mascara parte importante da História,

dos silêncios, das lacunas que estão presentes, mas que precisam de uma atitude reflexiva e questionadora frente aos mesmos.

Trata-se de um material que aborda o patrimônio que ainda não foi oficialmente reconhecido ou que está colocado em posição secundária no tocante aos referenciais culturais da cidade de Icó-CE, considerando-o como um “conjunto de saberes, fazeres, formas de expressão, lugares, monumentos sejam problematizados em sua historicidade” (GIL, 2020, p. 121). Os aspectos sociais e históricos do povo icoense necessitam ser apropriados numa dimensão polifônica, ou seja, é necessário ouvir as múltiplas vozes dos diferentes sujeitos, ressignificá-los e situá-los em sua historicidade. Seus usos precisam ser interpelados pela mediação entre os agentes que os produziram e os sujeitos que deles se aproximam ou se distanciam.

Nesse sentido, é oportuno mapear sujeitos, eventos, práticas e lugares em evidência nos materiais didáticos, acerca das construções arquitetônicas da cidade. Esta proposição se ampara na crítica ao colonialismo concebendo a escola como instituição capaz de superar as limitações da educação eurocentrada (NUNES, 2011, p. 02). E, principalmente, encontrar, nesses materiais, brechas que nos ajudem a visibilizar as africanizadas e afro brasilidades que fizeram parte do passado e que são pouco estudadas nas aulas de História.

Os patrimônios não reconhecidos que estão dispersos tanto na invisibilidade e nos silêncios do acervo tombado pelo IPHAN e também aqueles que estão em outros espaços, lugares e práticas, podem ser reconhecidos pelo órgão e se tornar referências nos documentos e materiais didáticos das escolas. Ou ainda, ao comporem os materiais didáticos que chegam nas escolas, estes patrimônios possam ser reconhecidos pela oficialidade. Portanto, questionar ausências e estabelecer conexões e encontrar confluências pode ser uma forma de perceber estes patrimônios como parte de uma complexa trama de disputas por memórias que os levaram a ser marginalizados nas seleções, escolhas e apagamentos, tanto no campo do patrimônio como também na forma como operamos com ele na prática em sala de aula.

CAPÍTULO 2 - PATRIMÔNIO CULTURAL DE ICÓ COMO APORTE EDUCATIVO

Desde a década de 1970 o município de Icó-CE foi tomado por iniciativas que visavam manter preservados os monumentos arquitetônicos ali presentes⁴. Em 1975, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) realiza o tombamento da Casa de Câmara e Cadeia e, em 1983, do Teatro da Ribeira dos Icó. Em 1997 ocorre o tombamento do Sítio Histórico, incluindo-se outras construções arquitetônicas, consideradas de valor histórico, como as igrejas de Nossa Senhora da Expectação, Senhor do Bonfim, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos; o Mercado Público e os casarões, reconhecendo-o como patrimônio nacional⁵. O Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Icó, assim denominado pelo IPHAN, compreende uma área de cerca de 12,35 ha com cerca de 420 imóveis sendo essas construções caracterizadas pelo estilo barroco com traçados do neoclássico francês⁶.

Em 1993 foi aprovado na Câmara de Vereadores do município um Projeto de Lei (001/93) que tornou obrigatória a disciplina História de Icó no Ensino Fundamental II nas escolas municipais. Incluída na parte diversificada do currículo, essa disciplina se torna, então, um dos meios pelos quais as/os professoras/es de História e/ou de outras disciplinas, “apresentem” às/os estudantes o acervo histórico arquitetônico tombado de Icó. Atualmente, a disciplina é ministrada nas turmas do 1º ao 7º ano do ensino Fundamental.

A partir da década seguinte [2000] várias iniciativas direcionadas pelas ações de restauro e preservação do patrimônio de pedra e cal da cidade, conduzidas pelo Programa de Preservação do Patrimônio Histórico Urbano Monumenta, foram sendo estruturadas objetivando realizar não só ações de recuperação e preservação destes espaços, mas também para mediar ações de conhecimento e valorização dos mesmos.

⁴ Cf. DIOGO, Érica (Org.). **Recuperação de Imóveis Privados em Centros Históricos**. Iphan / Programa Monumenta. Brasília, 2009. 304 p. Disponível em: <https://bit.ly/3NmfPhu>. Acesso em: 15 jul. 2021.

⁵ Cf. BRASIL. Ministério da Cultura. **Sítios históricos e conjuntos urbanos de monumentos nacionais: norte, nordeste e centro-oeste**. Iphan / Programa Monumenta. Brasília, 2005. 456 p. (Cadernos Técnicos - 03). Disponível em: <https://bit.ly/3unP9UJ>. Acesso em: 15 jul. 2021.

⁶ IPHAN. Icó-CE. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/240/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

Nesse contexto, começa a se produzir subsídios didáticos e orientações metodológicas para que as/os professoras/es pudessem abordar a história da cidade, a partir de um conjunto de referências em um material de apoio em suas aulas. Em parceria com o Serviço de Aprendizagem Comercial – SENAC-CE – o Monumenta, por meio do Projeto Conhecer para Preservar, realizou o curso de *Elaboração de material didático para Educação Patrimonial*, em 2008, que resultou, em 2009, na publicação dos volumes *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes* e *Icó: História, Cultura e Tradição*. Os participantes do curso de formação foram as/os professoras/es de História que atuavam na rede municipal de ensino à época.

De acordo com o texto de apresentação das cartilhas *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes*, o Monumenta implementa a atividade *Educação Patrimonial: conhecer para preservar*, com o intuito de formar cidadãos conscientes da importância dos monumentos preservados a partir do desenvolvimento da consciência crítica (2009, p. 5). A abordagem, portanto, da educação em relação ao patrimônio é, no sentido do tripé, conhecer, valorizar, preservar. Tal perspectiva tem recebido críticas, uma vez que ainda está ancorada em um tempo e uma trajetória de constituição do IPHAN que, agora, já não consegue responder às inquietações que a sociedade busca mobilizar.

De acordo com Siviero (2015) o caminho que estruturou as políticas de preservação do patrimônio brasileiro pelo IPHAN e a relação com a educação teve momentos específicos, cada um deles aponta para uma possibilidade de inserção e relação entre patrimônio e educação a partir dos autores que estiveram à frente desse trabalho.

Siviero propõe em sua análise que esta organização se fez a partir de Mário de Andrade quando, em 1936, momento mesmo de criação do Serviço de Proteção Artístico Nacional (Sphan), se criam os livros de tombo (Arqueológico e Etnográfico, Histórico, das Belas Artes e das Artes Aplicadas) nos quais estariam registradas as referências patrimoniais materiais e imateriais que representam as manifestações culturais do povo brasileiro. Para Siviero, a relação entre preservação e promoção do conhecimento proposto por Mário de Andrade cumpriria “uma possível função educativa do patrimônio: informar, fazer conhecer”. [...] seria uma ferramenta de legitimação e difusão dos valores atribuídos pelo Estado a um conjunto autorizado de bens” (SIVIERO, 2015, p. 85).

Dando sequência às atividades, a entrada de Rodrigo Melo Franco de Andrade no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) marca o momento em que se passa a valorizar os heroísmos brasileiros que constituem as referências para a formação da identidade nacional. A estratégia então adotada por Rodrigo Melo Franco de Andrade foi promover a divulgação de pesquisa, monografias e artigos técnicos sobre o patrimônio nacional: história da arte, arquitetura brasileira e os monumentos históricos e artísticos nacionais. Conforme aponta Siviero (2015, p. 89), a percepção era a de que a indiferença e a ignorância da população tenderiam a causar a perda do patrimônio, embora Rodrigo Melo Franco de Andrade não tenha considerado que quase metade dessa população era analfabeta na segunda metade do século XX, e, portanto, o acesso ao conhecimento desses patrimônios por meio de produções acadêmicas pouco resultaria em diminuir a distância entre preservação e educação em relação ao povo brasileiro.

A análise da proposta de criação do material didático dialoga com a ideia de que é necessário o reconhecimento do patrimônio da cidade e, conseqüentemente, como resultado, o esforço da coletividade para preservá-lo ainda em sintonia com a concepção de que a relação direta entre promover uma educação do “conhecer” conduz inevitavelmente ao caminho da preservação. Nesse sentido, o diálogo com as ideias defendidas pelo Iphan, ainda na década de 1960 configura-se como arcabouço metodológico para se pensar a vinculação entre o conhecimento sobre o patrimônio histórico de Icó e sua entrada na educação.

A distância entre as referências e a monumentalidade imprimida nos patrimônios selecionados como representantes da nacionalidade brasileira, que Aloísio de Magalhães tentava diminuir ou transformar, não foi, em grande medida, considerado quando se implementou o processo de tombamento do patrimônio cultural de Icó, pois elegeu-se, predominantemente, referências que não representava toda a complexidade e variedade cultural do povo icoense. Nesse sentido, a proposta de Aloísio de Magalhães ao assumir a direção do Sphan, em 1979, após a morte de Rodrigo Melo Franco de Andrade, seria a apropriação da cultura e de seus modos de preservação a partir da vinculação com o Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC), o que seria uma alternativa para referenciar as manifestações culturais dos icoenses para além das consolidadas na arquitetura, mas também as de natureza imaterial, especialmente as não reconhecidas ou invisibilizadas.

Conforme analisa Siviero, a proposta de Aloísio de Magalhães era ampliar a função social da política de preservação, considerando que cabia à comunidade a definição, as formas e a tutela negociada do patrimônio, deslocando-se da lógica autoritária, vertical e autorizada para se tornar uma relação mais dialógica entre os agentes políticos e os detentores das referências a serem selecionadas para preservação (SIVIERO, 2015, p. 93). Na totalidade, nem essa proposição, nem tampouco a que baseou a constituição dos materiais produzidos a partir do Guia Básico de Educação Patrimonial, que serão apresentados a seguir, atenderam aos contornos, ainda que com seus problemas, às proposições defendidas pelo Sphan.

2.1 PATRIMÔNIO CULTURAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE ICÓ

A seguir, apresento com mais detalhes, os principais elementos que estão presentes nesses materiais didáticos, a respeito da História de Icó. Importante destacar que o contexto de sua produção, feita pelas/os professoras/es do município acontece no momento em que as ações do IPHAN e do Programa Monumenta implementam as ações de restauro e preservação das construções que se tornaram patrimonializadas.

Os nomes das/os professores colaboradores na produção do material estão listados na Equipe de Elaboração do Texto, na ficha catalográfica, localizada no início de cada cartilha, composto por 26 professoras e professores. Um elemento importante a considerar é a formação docente das professoras e professores em História na cidade, o que permite depreender os aspectos inerentes à condição de elaboração desse material a partir do arcabouço teórico que a formação acadêmica pressupõe oferecer aos docentes. Em um dos volumes Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes é apresentado na página 28 um quadro de formação dos professores, conforme anexo abaixo.

Figura 01 - Formação das/os docentes do município de Icó-CE, 2008.

Distrito	Graduados	Nível Médio		Área						
		Mag.	Ens. Médio	Pedag.	Mat	Ciën	Bio	Geo	Hist	Let
Pedrinhas I	20	17	08	19						01
Sede Rural I	20	08	14	12					01	02
Cruzeirinho	14		14	14						
Sede Rural II	05	18	14	05						
São Vicente	19	15	08	19						
Perímetro Irrigado	42	13	24	34	03	01			03	01
Lima Campos	52	13	22	49			01	02		
Icozinho	15	37	26	13						02
Sede Urbana	138	12	03	91	07	01	03	06	12	18
Pedrinhas II	07	20	20	04					02	01
Creches	34	12	16	32					01	01
Total	366	140	169	292	10	02	04	08	19	26

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2008).

Fonte: print da cartilha Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes. Acervo pessoal.

Considerando a quantidade de professoras/es com formação/licenciatura em História no quadro (19) e a quantidade de participantes da produção do material didático (26), conclui-se que 73% dos participantes têm formação específica em História. Outro dado relevante a considerar, observando o quadro, é que a distribuição das/os professoras/es com formação em História está distribuída de forma não equilibrada em todas as macrorregiões do município (distritos). Dessa forma, pode-se considerar que a mediação docente, em termos de educação sobre o patrimonial cultural, pode adquirir diferentes abordagens, pois entende-se que a formação específica agrega maiores condições para que a/o docente construa relações históricas mais sólidas com as/os alunas/os ao trabalhar com o patrimônio.

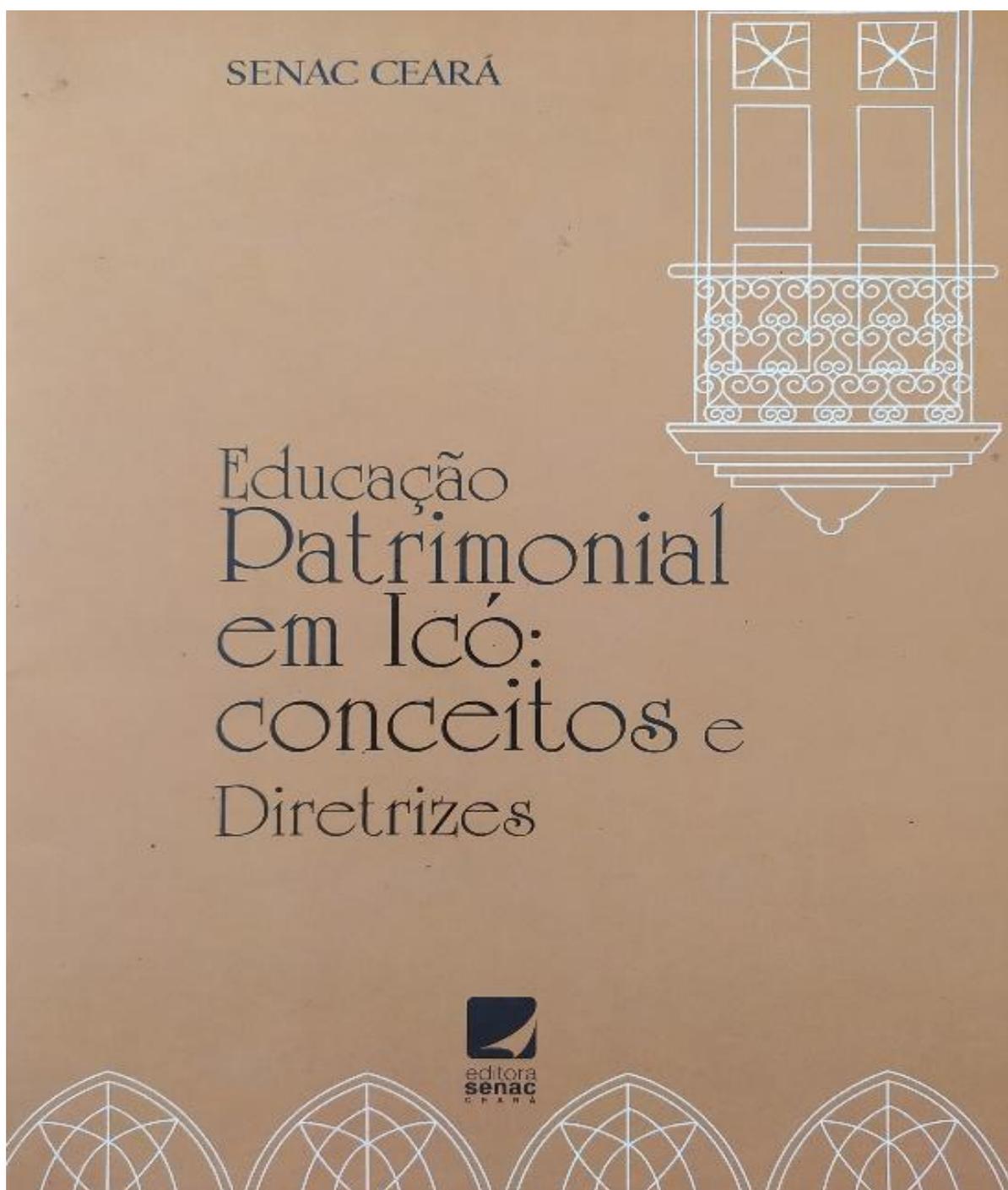
O volume *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes*, é composto de 48 páginas. Apresentado em capa laranja, traz elementos do traçado de detalhes das construções tombadas⁷, como uma janela e sua sacada, arco acima das portas dos casarões existentes na cidade. De acordo com Cavalcante,

⁷ Cf. CAVALCANTE, Rebeca Pierre; SARAIVA, Cláudio José Guimarães. Conjunto arquitetônico e urbanístico de Icó: normas para preservação. Fortaleza: Iphan, 2021. 78 p. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/CartilhaConjuntoArquitetnicoeUrbansticodelcVersoDigital02.pdf> Acesso em: 21 mar. 2022.

O conjunto edificado é composto por um diversificado acervo arquitetônico, que apresenta imóveis com características luso-brasileiras, coloniais, ecléticas, art-déco e até mesmo neoclássicas e rococó, além da arquitetura contemporânea, sempre adaptadas ao modo de vida do sertão, com o uso de formas simplificadas e materiais locais.

A cada rua percorrida, encontramos elementos que despertam a curiosidade: telhados com acabamento em beira-seveira, cimalkas, platibandas com desenhos que vão dos mais simples aos mais rebuscados, cercaduras de vários tipos, arabescos, óculos e medalhões (CAVALCANTE & SARAIVA, 2021, p. 16)

Figura 02 - Capa do material didático *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes*.



Fonte: Foto de autoria própria, retirada do original.

Este volume é organizado a partir do conceito de patrimônio e do que é Educação Patrimonial, vinculado principalmente às proposições do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, produzido por Maria de Lourdes Pereira Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, em 1999, em parceria com o IPHAN. De acordo com o guia, a educação patrimonial é

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de **preservação sustentável** desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de **identidade e cidadania**.

[...] um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da **auto-estima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

O **diálogo** permanente que está implícito neste processo educacional estimula e facilita a **comunicação** e a **interação** entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a **troca** de conhecimentos e a formação de **parcerias** para a proteção e valorização desses bens. (HORTA, 1999, p. 06)

O sumário é inicialmente apresentado com duas perguntas: *O que é Patrimônio?* e *O que é Educação Patrimonial?* Segue a produção pautada na perspectiva de aportar os aspectos que são, sob o olhar de seus produtores, os elementos que constituem o arcabouço histórico de um povo e as características culturais que forjaram as “complexidades do mundo contemporâneo” (2009, p. 23). Nesse sentido, de acordo com o texto produzido, “as gerações presentes e futuras têm o direito de conhecer a origem de seus ancestrais, bem como sua cultura e tradição” (2009, p. 23). O trabalho do educador se faz, ainda segundo o material, em

manter uma relação pedagógica alicerçada na busca da verdade, procurando convencer o educando a compreender o que é proposto, torná-lo verdadeiro construtor do pensar, ser libertado de sua originalidade na compreensão e no resgate da história (SENAC/IPHAN, 2009, p. 23).

A concepção de ancestralidade sustentada no material didático, está ancorada no convencimento do estudante, na busca de uma verdade e na crença da história como resgate do passado. Trata-se de uma perspectiva que pouco dialoga com a ideia de patrimônio como referência cultural. Percebe-se o patrimônio como a materialidade das “origens” e, assim, os monumentos tombados são, de modo quase unânime, pensados a partir dessa referência. No excerto, a “verdade” como elemento que subsidia a relação pedagógica e o convencimento como mecanismo de compreensão da proposta para a aprendizagem aponta para uma dimensão de relação educativa que se aproxima de uma educação transmissiva, uma atitude de cima pra baixo, que não

leva em conta as percepções, os modos de vida e os saberes dos alunos. Parte-se de uma perspectiva educativa extremamente instrutivista e bancária, tão combatida pelos ensinamentos de Paulo Freire. Segundo Freire, a educação bancária

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 2022, p. 87)

Qual a perspectiva de “verdade” se pretende disseminar? A história deve ser pensada e ensinada tendo como pressuposto qual via de conhecimento: de uma história única ou da que espectra um conjunto maior de variáveis, sujeitos, objetos, ações e intenções?

Conforme analisa Siviero, o Guia se valeu de uma metodologia

flexível e bem estruturada aplicável a qualquer bem cultural (material ou imaterial) e em qualquer espaço educacional (formal ou não formal), composta de quatro etapas (observação, registro, exploração e apropriação) que podem ser aplicadas em diferentes atividades educativas. Suas quatro etapas baseiam-se em teorias pedagógicas construtivistas e podem ser empregadas em diversas situações de aprendizagens (SIVIERO, 2015, p. 96).

Na *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes*, a perspectiva e conceituação do que é patrimônio e educação patrimonial têm um caráter mais informativo/descritivo acerca dos aspectos legais e patrimoniais decorrentes do então tombamento do acervo arquitetônico da cidade, entre outros dados que tentam capturar alguns elementos da cultura icóense, como, por exemplo, os relacionados à religiosidade e as lendas.

Na sequência, a apresentação está colocada em uma página com a imagem em marca d'água do Senhor do Bonfim em procissão, que ocorre todo dia de Ano Novo na cidade.

Figura 03 - Páginas 4 e 5 onde consta a apresentação da cartilha *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes*.



Fonte: foto de autoria própria, retirada do original.

A escolha da imagem do Senhor do Bonfim para compor o fundo da página de apresentação poderia já nos indicar intencionalidades que podem ser vistas a partir do grupo de professoras/es que produziram o material. O que a escolha para o fundo da página indica? E se no curso de formação estivessem presentes atores sociais que praticam outra religião, como as de matriz africana, que escolhas teriam sido feitas?

Segue então a estrutura do sumário para a apresentação de Icó como um Patrimônio Nacional, seus aspectos geográficos seguidos dos históricos, a relevância do estudo do passado, as culturas, tradições e os símbolos oficiais como a bandeira e o hino municipal. No final, sugestões de atividades.

Os textos da cartilha apresentam os aspectos geográficos e administrativos que compõem o Ceará e o município de Icó, além de registros acerca de elementos considerados marcadores para a construção da história, como a presença da pecuária e produção de couro, a participação do Ceará e de Icó na Confederação do Equador (1824), a produção de algodão cearense no contexto da Guerra de Secessão nos

Estados Unidos (1861-1865) e o envolvimento da província nos debates e lutas pela emancipação dos escravizados, sendo então considerada pioneira nesse processo.

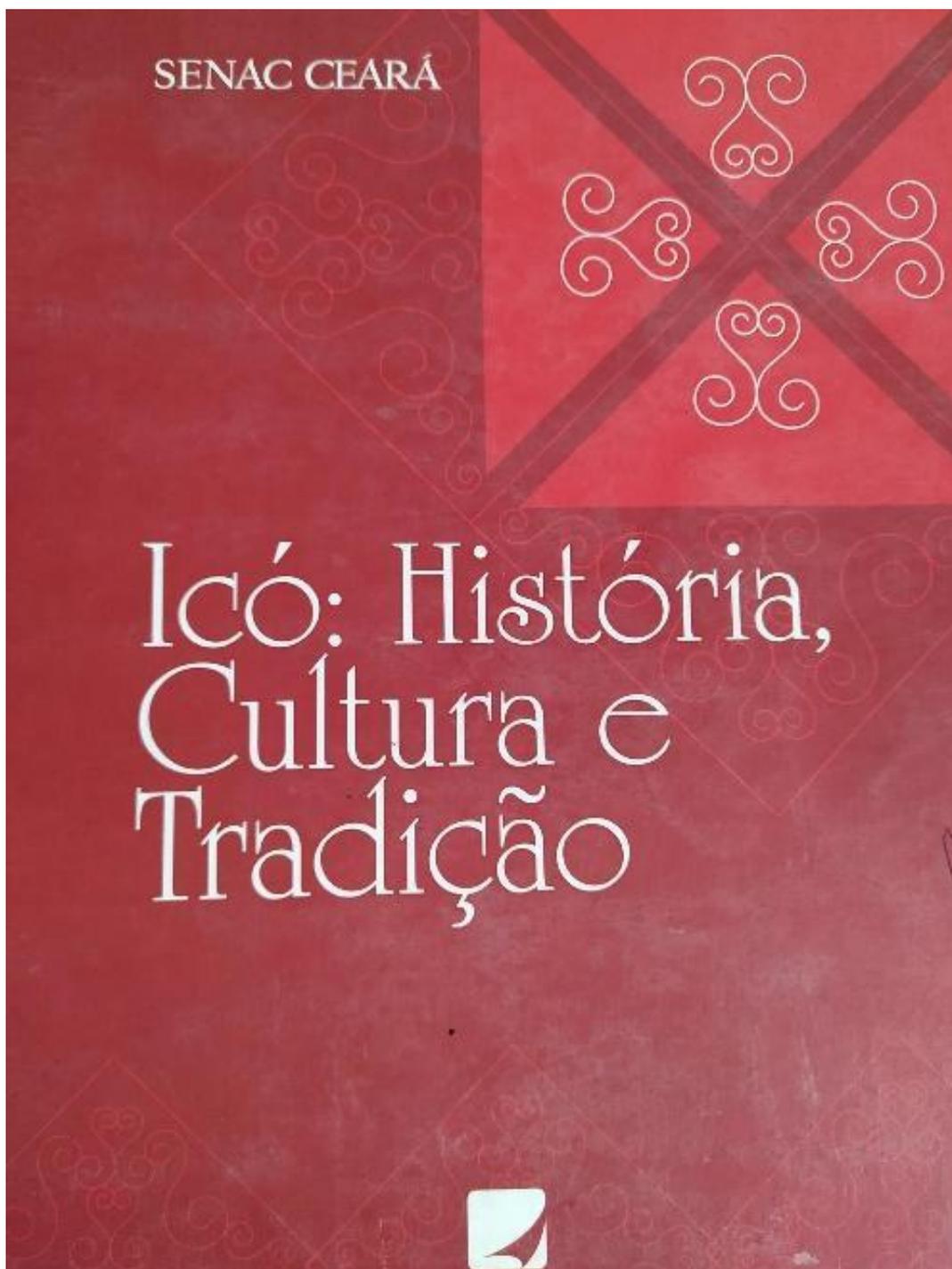
Ainda compõem este volume aspectos relacionados à política, à economia, à sociedade, à religiosidade e à educação (com destaque para a história de formação de algumas escolas, do quadro de profissionais da educação e suas respectivas formação acadêmica, número de escolas, creches e matrículas na rede, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Icó, de 2008).

Segue o material citando elementos ligados à cultura e às tradições do município, que vão desde os nomes de poetas e musicistas a grupos teatrais, de dança e de quadrilhas juninas, bem como dos nomes das principais lendas e crenças conhecidas pelo povo. O destaque se dá para as festividades profanas e sagradas, constando todas em uma tabela, sendo esta última a que ganha notoriedade pela quantidade em relação às de caráter menos religioso. Por fim, aparecem os símbolos oficiais da cidade: a bandeira e o hino.

As atividades indicadas como sugestões são, como já mencionado anteriormente, colocadas ao final do material. Isto evidencia uma concepção pedagógica, alinhada a uma educação bancária. Sugerem a aproximação das/os alunas/os com objetos com quais mantêm relações afetivas, propõe pesquisa de campo, entrevistas, criação de roteiros, visitas em cartório, produção de relatórios em alinhamento ao Guia Básico da Educação Patrimonial.

Icó: História, Cultura e Tradição, segundo volume da coleção aqui apresentada, é constituído de 36 páginas. A capa, tal como no outro volume, traz elementos do traçado que decoram as fachadas dos casarões e sobrados da cidade, conforme imagem a seguir. As duas capas evidenciam a ênfase no objeto, ou seja, um patrimônio sem sujeito. As pessoas estão ausentes nas capas dos materiais.

Figura 04 - Capa do material didático *Icó: História, Cultura e Tradição*.



Fonte: Autoria própria, retirada do original.

A organização do sumário em cinco capítulos é feita a partir dos aspectos geográficos, históricos e econômicos; segue para o processo de reconhecimento dos bens considerados históricos da cidade e o seu tombamento. Em seguida, um capítulo dedicado às igrejas e seus respectivos festejos, preponderando a perspectiva do branco, europeu e cristão. Os dois últimos contemplam os eventos, culinária e

histórias da cultura popular, sugerindo por fim, outras peculiaridades que convidam o turista a visitar o município.

Assim como no volume anterior, a apresentação tem como fundo de página um monumento arquitetônico da cidade, vinculado ao branco, europeu e cristão.

Figura 05 - Páginas 4 e 5 da apresentação da Cartilha *Icó: História, Cultura e Tradição*.



Fonte: Foto de autoria própria, retirada do original.

A imagem refere-se ao Sobrado Mariinha Graça, local onde atualmente está funcionando a Casa de Cultura e a Secretaria de Cultura e Desporto. É reconhecido por abrigar famílias da elite colonial, como Heráclito Graça, tio do escritor Graça Aranha. Novamente, a escolha para o fundo de página nos convida a pensar sobre as escolhas feitas. Quem está representado nos materiais didáticos? Quem são os sujeitos da história e quais os locais de memória são mobilizados para compor a narrativa histórica? Nas duas páginas seguintes é transcrita, na primeira, trechos da Recomendação de Nairóbi (1976) e, na seguinte, três imagens mostrando detalhes internos da Igreja de Nossa Senhora da Expectação: o altar, um dos corredores e o oratório com imagem de Jesus morto. A seleção de determinados espaços é agenciada por um olhar elaborado a partir de uma ideia de sociedade. Cabe perguntar:

Teria lugar para agentes históricos que foram silenciados, como os indígenas e os escravizados?

Os aspectos históricos de formação do povoado icoense é construída, principalmente, a partir da inserção do colonizador no século XVII. Embora a toponímia Icó seja uma referência a uma tribo tapuia da Nação Kariri (Ikós) e apareça inicialmente no tópico “Conhecendo o Município de Icó”, na página 09, esta menção se dilui como uma mera informação relacionada à definição do nome e seus possíveis significados, incluído o significante que remete a uma árvore (*capparis yco*).

Seguindo essa lógica, são apresentados os aspectos definidores que permitem à cidade do Icó o tombamento do Centro Histórico pelo IPHAN, em 1997. Portanto, as páginas que se seguem são construídas a partir da apresentação dos principais monumentos arquitetônicos como, o Sobrado do Barão do Crato, do Canela Preta, de Mariinha Graça, de Glória Dias, do Mirante; o Largo do Theberge; o Teatro da Ribeira dos Icó; a Casa de Câmara e Cadeia; o Mercado Municipal; o Palácio da Alforria; as igrejas de Nossa Senhora da Expectação, do Senhor do Bonfim, de Nossa Senhora do Rosário, de Nossa Senhora da Conceição e de São José. São acompanhadas com textos que descrevem alguns de seus detalhes, não só relacionados ao estilo arquitetônico adotado, mas também de referências à personagens ligados à sua história com o monumento.

Figura 06 - Imagens de construções tombadas em Icó.



Legenda: Da esquerda para a direita, sobrado do Barão do Crato, Teatro da Ribeira dos Icó, Casa de Câmara e Cadeia, sobrado Canela Preta, de Mariinha Graça, de Glória Dias, do

Mirante, o Palácio da Alforria; as igrejas de Nossa Senhora da Expectação, do Senhor do Bonfim, de Nossa Senhora do Rosário, de Nossa Senhora da Conceição e de São José.
Fonte: fotos retiradas do material didático *Icó: História, Cultura e Tradição*.

Os nomes que aparecem na construção da história estão diretamente ligados ao processo de ocupação e colonização local. Aparecem, então, os nomes de Bartolomeu Nabo Correia, João Fonseca, Francisco Monte e Silva. São europeus: homens, brancos, cristãos. De origem portuguesa, são eles que protagonizam os principais eventos que tornam possíveis as transformações econômicas e sociais que permitem implantar o sistema colonial de dominação e exploração, propiciando o desenvolvimento da pecuária, a formação do núcleo de povoamento, a constituição da vila e, posteriormente, a cidade de Icó.

Nesse sentido, ao retomar as discussões sobre quem é definido para fazer parte desta história “formadora” de Icó nos invoca trazer as contribuições de Simone Scifoni quando nos interroga

como sentir apego a um patrimônio que foi construído em uma relação burocrática, vertical e autoritária em que a população não foi ouvida e sequer está suficientemente representada? Uma herança imposta que se afirma como memória coletiva, de todos, mas que espelha relações de poder político, econômico, religioso, militar e na qual estão ausentes de representação vários grupos sociais, principalmente os sem-poder, camponeses, operários, ribeirinhos, colonos imigrantes, os trabalhadores negros escravizados e os indígenas. Como é possível, nesse contexto, ter apego a um patrimônio que simboliza, antes de tudo, relações de exploração, opressão e sujeição social? (SCIFONI, 2019, p. 28).

Outra parte deste material é dedicada às igrejas, os santos católicos que estão entronizados em seus altares, de características singulares, e os seus respectivos festejos. As festas e tradições, elencadas posteriormente, são ainda reforçadas pela massiva presença do catolicismo, embora sejam citadas outras de caráter mais profano, como a vaquejada, as quadrilhas juninas e o forró.

Por fim, dedica-se três páginas, no final da cartilha, a “Histórias que o Povo Conta: Lendas, Causos e Personagens Pitorescos” (p. 31-33), onde resumidamente aparece parte de histórias que fazem parte da cultura popular. Se reproduz, portanto, a ideia de que os saberes e fazeres populares são pejorativamente tratados como “lendas e mitos” ou “artesanatos” ou “crenças populares”. Tudo isto apresentado nos capítulos finais, tal como as atividades.

A linguagem utilizada em ambos está mais para uma publicação de caráter informativo do que didático. Há pouca fluidez, sem espaço de interlocução, interpelação, questionamentos ou possibilidade de diálogo com o/a estudante. Neste material não há propostas de atividades ou convites ao diálogo e reflexão sobre o patrimônio apresentado.

Retomando as contribuições de Siviero, em suas reflexões sobre “o (não) lugar da educação do IPHAN”, mais precisamente no que se refere ao Guia de Educação Patrimonial, que sustenta a produção das duas cartilhas, o autor analisa que

Com “alfabetização cultural”, pretende-se realizar uma ação educativa de transmissão de informações, valores e concepções de mundo de alguns “detentores de conhecimento” para aqueles que nada sabem e que devem ser conscientizados. Tal tipo de ação educativa não condiz, segundo Paulo Freire, com uma ação de conscientização e reforça a fetichização e reificação da cultura. (SIVIERO, 2015, p. 97)

Nesse sentido, parte do material acima apresentado, mais do que uma descrição, permite que se retome concepções de educação que tem sido defendida por educadores influentes e bem acolhidos nas discussões sobre o melhor caminho a tomar quando se pensa formar cidadãos com potencial para lidar com o mundo.

O que se coloca nos materiais, partindo das contribuições de Simone Scifoni, quando analisa a ideia do conhecer para preservar como uma ideia fora do tempo, depreende-se que há que se dar um salto na pauta das questões que reverberam e tencionam a sociedade hoje, que não está mais centrada na concepção de preservar/conhecer como premissa para se adquirir apego ao patrimônio a ser preservado como condição para que tal ação ocorra.

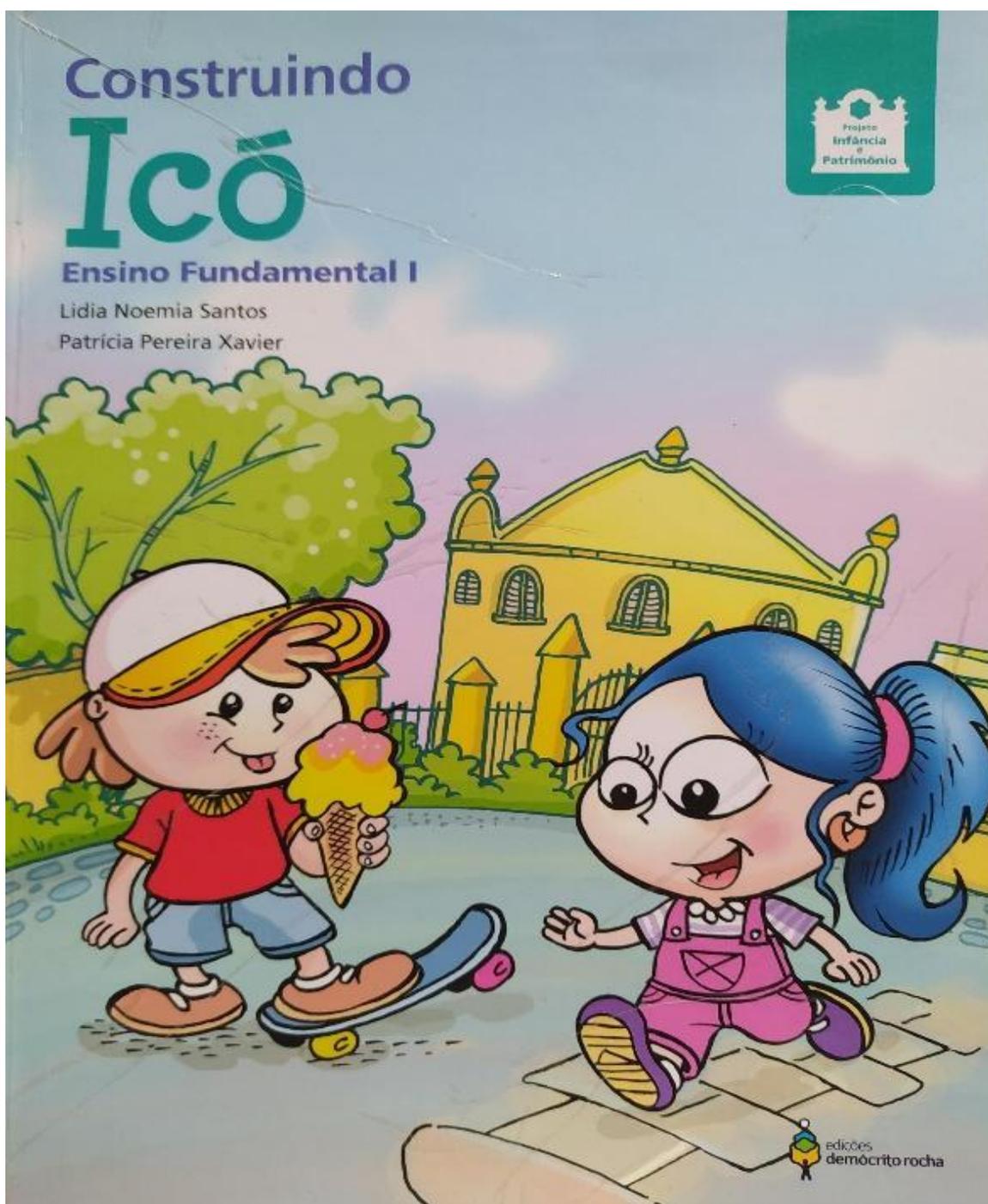
Para Scifone o tensionamento gira em torno de uma inversão da ordem sobre “Quem, afinal, deve ser educado ou sensibilizado para as questões de memória e patrimônio?” (SCIFONI, 2019, p. 22). Nessa linha, é possível então indicar quais são os patrimônios que os poderes públicos têm escolhido para serem preservados e aqueles que não são. Na cidade de Icó, os critérios que levaram à escolha e (in)visibilidades patrimoniais dizem de um processo que remete a não condição de participação ou inclusão de grupos oriundos de um segmento social pouco expressivo na ordem da representatividade política e social em relação àqueles detentores das decisões realizadas.

De acordo com a reflexão de Scifoni, na atualidade o patrimônio tem se tornado uma discussão que é de domínio público, que diverge do tempo em que se pensou na ideia de “conhecer para preservar”, o que, segundo ela, tem colaborado para

despolitizar o debate acerca do patrimônio e sua relação com a educação, de forma que não se explicitam os processos políticos e sociais que operam nas intervenções sobre o patrimônio. (SCIFONI, 2019, p. 25).

Por esse ângulo, é possível pensar sobre as condições de produção dos materiais didáticos apresentados até aqui, apontando tanto para a importância que teve para constituir referências históricas para a cidade de Icó, no seu contexto de elaboração, assim como os autores envolvidos. Considerar os aspectos que desencadearam os movimentos de percepção, seleção e exclusão dos patrimônios culturais para a cidade a partir das condições de engendramento histórico e social dos seus criadores, circunstanciadas em um tempo e em uma “necessidade” de eleger elementos materiais e imateriais representativos para uma memória coletiva da história de Icó. Tensionar essa produção, assim como a que se segue não constitui crítica desvelada sobre o que não foi considerado como patrimônio, mas, sobretudo, instigar um olhar deslocado por um prisma que hoje pode nos permitir visibilizar e trazer à cena sujeitos que podem agenciar novas formas de perceber o que ainda se encontra em pequenas fissuras da história oficial.

Depois dessa publicação, em 2011, é publicado pela Edições Demócrito Rocha, em parceria com o IPHAN, o Ministério da Cultura, o governo federal, do Ceará e o Banco do Nordeste, o livro didático *Construindo Icó*, pelas autoras Lídia Noemia Santos e Patrícia Pereira Xavier com 160 páginas. Este é o terceiro material didático produzido sobre a cidade de Icó, o qual é objeto de análise de minha pesquisa. Segue a imagem da capa do material.

Figura 07 - Capa do livro didático *Construindo Icó*.

Fonte: foto de autoria própria, retirada do original.

O projeto gráfico da capa traz uma ilustração de crianças felizes e, ao fundo, a Casa de Câmara e Cadeia de Icó. No primeiro plano, duas crianças brancas brincam no que seria o Largo do Theberge, uma praça com cerca de 955 metros onde estão localizados ao seu redor grande parte dos monumentos tombados. O que é estranho no desenho é o brinquedo escolhido para o menino. O *skate* não é um tipo de brinquedo comum na cidade. Os jovens não ocupam a praça para equilibrar-se sobre

o mesmo. Então o objeto destoa do que de fato é a preferência para a diversão e o lazer das crianças e adolescentes na cidade, que se dedicam mais ao futebol e a bicicleta, por exemplo. Provavelmente, quem fez não é da cidade e desconhece as formas de brincadeira das crianças e jovens que vivem ali.

Após a página de créditos, as autoras fazem uma apresentação do livro às crianças, advertindo que o objetivo do material é ajudar os professores e estudantes a conhecerem a história e a geografia do município. Solicitam a participação nas atividades, leituras de textos e imagens a partir das vivências que os meninos e meninas, professoras e professores experienciam no cotidiano. Ainda convida a que nessa viagem, outras histórias sejam contadas pelos leitores. Aqui dois detalhes me chamam a atenção: se referir aos dois gêneros masculino e feminino para se dirigir às/aos alunas/os e professoras/es e os desafiam a construir outras escritas e narrativas sobre a cidade a partir de sua produção e de outras experiências vividas na cidade pelas/os leitoras/es. Finaliza com agradecimentos à população icoense pelas contribuições para a produção.

Outra apresentação é feita na página seguinte pela superintendente do Iphan no Ceará, Juçara Peixoto da Silva e pela secretária de Educação do Estado, Maria Izolda Cella de Arruda Coelho, onde interpelam os leitores a viajarem pela história e geografia do município como forma de saber mais sobre a cidade. Destacam a atuação do Iphan e da Seduc no esforço para a produção do material para fins de contribuir na preservação e conhecimento sobre o patrimônio, sendo a educação o caminho para tal. Aqui se percebe a lógica do “conhecer para preservar”, política adotada pelo Iphan em relação aos bens materiais construídos no Brasil nos anos 1980 e 1990.

O sumário é distribuído em quatro páginas, diferenciando-as unidades e subunidades por cores.

Na unidade 01 – Tempo e Espaço – as autoras apresentam conceitos fundamentais relacionados às noções de história, tempo, marcações temporais (calendários), temporalidades na vida e no espaço geográfico e a localização do município no estado do Ceará.

Na unidade 02 – Terra e Trabalho – são apresentados os povos indígenas, expulsos com a chegada do colonizador e, a partir deste marco, os conflitos entre colonizadores e indígenas. Segue um conjunto de atividades ligadas à agricultura e à pecuária que irão caracterizar o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos

colonos nesta área, sendo o trabalho escravo destacado como a principal mão de obra utilizada nas mesmas. Para complementar, os aspectos geográficos do município são também apresentados, de maneira a corroborar com as escolhas relacionadas às atividades econômicas praticadas desde então e que resultaram nos principais setores econômicos atualmente.

A Unidade 03 – Política e Democracia – destaca a formação do aparato político na perspectiva do estabelecimento dos núcleos de povoamento construídos pelos colonos, dando origem à vila de Icó em 1736. Por ser considerada a principal vila no interior do Ceará em termos de desenvolvimento econômico, servindo como entroncamento de rotas de boiadas vindas dos estados fronteiriços, a vila é denominada “Princesa dos Sertões”. Tal nomenclatura é ainda hoje referência para a cidade por ainda conservar, em seu patrimônio histórico tombado (casarões, teatro, igrejas), as marcas de um período áureo, distante geograficamente do litoral, no interior do sertão cearense. Nesta unidade, se destaca a participação da vila em momentos históricos importantes, como a Confederação do Equador, na qual, a Casa de Câmara e Cadeia serviu ao mesmo tempo de local para reivindicações contrárias ao Poder Moderador como também de prisão de líderes importantes do movimento no Ceará, a exemplo de Bárbara de Alencar e seu filho Tristão Gonçalves e julgamento e execução de outros envolvidos.

Unidade 04 Sociedade e Natureza. Nele, se discute a influência das culturas indígena, africana e europeia para a formação cultural da cidade. Tal legado, segundo as autoras, está diluído nas manifestações e práticas cotidianas do icoense, que vão desde o hábito de dormir em rede (indígena), a prática da capoeira (africana) e as festas juninas (europeia). Também são mencionadas as diferentes formas de se viver, ou seja, o que significa viver no campo e de que forma se distingue de quem vive na cidade. Apresenta a ideia de cultura como representativa da diversidade advinda das influências desses grupos. Nesse aspecto, apresenta a imagem de uma roda de capoeira sendo realizada em frente à igreja do Senhor do Bonfim. Todos felizes e sem conflito.

A Unidade 05, Patrimônio e Natureza traz as características que marcam o acervo material arquitetônico tombado pelo IPHAN, o que tornou a cidade patrimônio nacional desde 1997. Inicialmente, a unidade aborda o conceito de patrimônio a partir de referenciais que estão relacionados à ideia de conhecer, preservar, valorizar e atribui tal concepção à herança paterna, aludindo ao termo em latim “*pater*”. Além

disso, dimensiona tal compreensão no sentido de observar práticas, costumes e crenças como também vinculadas ao patrimônio imaterial. Apresenta ao longo da unidade, texto e imagens que exemplificam marcos patrimoniais da cidade, tanto os mais ligados à elite como aqueles que se relacionam à presença de grupos que eram excluídos socialmente, como os escravizados.

Figura 08 - Página 126 do livro didático *Construindo Icó*.



A rua do Meio ficou conhecida por "rua dos pobres", porque lá moravam os trabalhadores (livres e escravos)

Fonte: Print screen do arquivo em PDF.

Discute os nomes oficiais que denominam as ruas e faz um paralelo com os nomes populares que ainda definem as mesmas, como a Rua General Piragibe, que é conhecida como Rua do Meio, onde residiam os escravizados e hoje os mais pobres que vivem no centro histórico. Outras manifestações de natureza imaterial são mencionadas como as formas de fazer artesanato, as lendas, crenças, histórias e causos, algumas delas ligadas ao aspecto religioso católico, a exemplo da queima de fogos na festa do Senhor do Bonfim no dia 1º de janeiro. Insere ainda o patrimônio natural como parte do legado a ser preservado na cidade. O Rio Salgado é o principal elemento natural citado.

Na última Unidade – Infância e Cidadania – ficam registradas questões acerca dos aspectos educacionais das crianças, seus direitos e deveres, brincadeiras que fazem parte da cultura popular e as responsabilidades atribuídas ao município para assegurar educação e apoio socioeducativo às crianças e adolescentes.

Esta produção apresenta características mais semelhantes àquelas que comumente são destinadas ao trabalho desenvolvido pelos docentes em sala de aula, pois está estruturada a partir de uma sequência de textos, textos complementares e

boxes, imagens e mapas, que também são acompanhadas de atividades com questões discursivas ao longo do material.

Figura 09 - Página 119 do livro *Construindo Icó*.

de um povo, representada, por exemplo, por uma canção, um brincadeira, o modo de preparar uma comida ou um monumento.

"O Patrimônio Cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas, surgidas da alma popular, e o conjunto de valores que dão sentido à vida, isto é, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e os monumentos históricos, a literatura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas."

Fonte: *Conferência Mundial sobre Políticas Culturais*. Declaração do México, 1985.



As casas antigas de Icó fazem parte do patrimônio do município



- 1 A partir da leitura da explicação acima, cite um exemplo de patrimônio cultural brasileiro.
- 2 Levando em consideração que patrimônio pode ser qualquer objeto ou prática cultural que seja uma referência para sua comunidade, faça uma redação, no seu caderno, sobre uma dessas práticas ou objetos que são patrimônio do local em que vive.

As atividades propõem pesquisas sobre aspectos geográficos, históricos e culturais da cidade, suscita interpretação, análise de excertos como, por exemplo, de trechos de um poema escrito por Walfrido Monteiro, “Princesa do Sertão (a minha tradicional Icó)” na página 88. O poema na íntegra abre a unidade 03 – Política e Democracia. A escolha do poema para abrir a unidade pode ter relação com o fato de o autor ter exercido a função de prefeito da cidade, logo relacioná-lo à unidade elabora uma conexão entre os agentes políticos influentes na cidade e a construção do arcabouço administrativo municipal.

Embora sejam questões que visam desenvolver no estudante a construção de relações entre o passado e o presente, na maior parte delas predomina a busca de informações no livro ou fora dele (por meio de pesquisa), o registro, a identificação e a memorização. Os textos estão em fonte não serifada e tamanho bem acessível ao leitor, de maneira que a leitura acaba sendo facilitada pelo espaçamento. As imagens são de boa qualidade ao longo do material. Todas contêm legenda, autoria e fonte: do jornal O Povo, da Fundação Demócrito Rocha (relação com a editora do livro), do Iphan e de acervos pessoais. Não há indicação sobre o local onde estão arquivadas ou onde foram acessadas. As escolhas das imagens são variadas, porém são utilizadas apenas para ilustrar informações escritas. Não são empregadas na proposição de atividades ou que suscite no leitor refletir a partir delas e, assim, construir um sentido que seja provocado pela sua visualização nas questões que estão presentes no livro.

As autoras se utilizam de mapas, fotos e gravuras que ilustram as unidades e permitem que as/os alunas/os e professoras/es estabeleçam conexões entre texto escrito e visual. As escolhas das imagens para se referir à história de Icó são variadas e, embora as ênfases sejam destinadas àquelas que representam a história construída a partir do processo de colonização, com as fotos dos monumentos arquitetônicos tombados. Há espaço para outras representações de locais dentro e fora da cidade que demonstram a diversidade em termos de aspectos geográficos.

Em relação aos grupos étnicos, há a ausência de afrodescendentes e indígenas, o que sugere ainda a prevalência dos brancos com o privilégio de representar uma sociedade que é muito mais dinâmica e fluida em termos de grupos de diferentes origens que deram ao nosso Brasil e a Icó mais do que simplesmente a presença do branco.

Ainda assim, as autoras suscitam as/os alunas/os a possibilidade de observar e registrar, mesmo que não oficialmente, bens materiais e imateriais que poderiam ser preservados e tombados, partindo do lugar onde residem, como bairro, por exemplo. Nesse aspecto, permitem que seja ampliada a noção de patrimônio para além daqueles reconhecidos, levando as/os estudantes a construir e se apropriarem de seus próprios valores e bens do seu cotidiano.

Figura 10 - Página 85 do livro *Construindo Icó*.

Ainda segundo o livro, o motivo da recusa do papagaio era que, em 1760, os políticos haviam determinado que o pagamento de impostos fosse com cabeças de periquitos. Com essa determinação, os políticos da época tinham como principal objetivo acabar com a grande quantidade de pássaros que traziam danos às plantações.



 **ATIVIDADES**

As mercadorias no arraial de Icó eram transportadas principalmente por carros de boi. Esse meio de transporte suportava grandes cargas e era feito de madeira. Cada carro tinha cerca de 15 a 20 juntas de bois. Os carros percorriam todo o sertão levando inúmeros gêneros, percorrendo longas distâncias e enfrentando inúmeras dificuldades. A viagem de Icó para Aracati, por exemplo, levava 30 dias para ser percorrida. Era preciso parar para o descanso e a alimentação dos animais e, muitas vezes, a viagem era interrompida para o reparo de algum problema no carro.

- 1** Ainda existem carros de bois onde você mora? Qual é o meio de transporte mais utilizado atualmente?
- 2** Por que Icó ganhou o título de "Princesa dos Sertões"?
- 3** Qual foi a importância da vila no passado colonial?

85

Figura 11 - Página 130 do livro *Construindo Icó*.

A igreja de Nossa Senhora da Conceição do Monte

As igrejas católicas de Icó fazem parte do patrimônio histórico nacional. Além de ser o lugar onde as pessoas professam a sua fé, essas construções, a partir de portas, janelas, paredes e obras de arte sacra, contam a história de um tempo que não existe mais.



- 1 Pesquise sobre crenças religiosas em Icó além do catolicismo.
- 2 Por que as igrejas católicas eram tão representativas no período colonial?

Largo do Theberge e o Mercado Público

A cidade de Icó possui importantes locais sobre o passado, além dos sobrados e igrejas. Um deles é o Largo do Theberge. Foi a primeira grande praça de Icó e era um ponto de parada das boiadas que estavam de passagem pela cidade. Pelo Largo, passavam cerca de mil carros de boi todos os anos, transportando carne de charque, couro, algodão e mercadorias que chegavam da Europa.

Fonte: Print Screen do livro em PDF, disponível *on-line*.

Esta publicação conta também com o Manual do Professor. O sumário está organizado de forma a iniciar indicando o nome da coleção Infância e Patrimônio, que é composto pelo próprio manual, o livro didático Construindo Icó e o guia Um Passeio por Icó, a relação entre a História e a Geografia, as fontes e métodos, conteúdos e

temas e as unidades que compõem o livro didático. Está organizado em 15 páginas e inicia apresentando o tema da coleção, de objetivo geral para cada unidade/eixo temático, além de sugestões de leitura lúdica e complementar; dicas para a realização de atividades intraescolares, extraescolares e interdisciplinares. Em seguida, uma espécie de justificativa de o livro ser construído a partir dos eixos temáticos ligados à História e a Geografia e tem os Parâmetros Curriculares Nacionais como o referencial curricular e metodológico para a construção do material. Posteriormente, aponta as fontes e métodos que embasam a elaboração do livro pelas autoras: “livros publicados, trabalhos acadêmicos, documentos oficiais, entrevistas, materiais da imprensa, visitas de campo” (2009, p. 05).

As autoras registram a importância de terem colocado no livro excertos de documentos originais ou adaptados para a linguagem infantil, mencionando a necessidade de não serem negligenciados nas discussões em sala, que se permitam à interpretação das fontes, inclusive das imagens. Segundo elas, as imagens não devem ser compreendidas apenas como meras ilustrações, devendo ser dada às mesmas a igual importância que se é dada ao texto. Mencionam que à criança deve ser proporcionada tanto a leitura do texto escrito quanto à imagética como condição necessária ao desenvolvimento das aprendizagens, embora as considere como informações complementares ao texto e não o inverso.

Aos eixos temáticos são sugeridos objetivo geral e orientações de como cada sessão de atividades pode ser conduzida pelo professor, propondo-se leitura teórica e complementares, outros materiais que podem ser utilizados nas aulas, orientação de como conduzir algumas atividades, como organização de grupos, pesquisas, visitas, montagem de peças teatrais, etc. No final, uma página com referências bibliográficas.

No Guia chamado “Um passeio por Icó” é apresentado alguns dos principais monumentos arquitetônicos tombados, como complemento ao livro didático. As páginas contêm personagens fictícios que, em caixas de diálogo, fazem uma pequena chamada ao nome do acervo material, provocando a curiosidade do leitor. As chamadas são feitas a partir de um local que remete à história oficializada de Icó: a Casa de Câmara e Cadeia é a que aparece na capa; para se referir à construção mais antiga de Icó, a igreja de Nossa Senhora da Expectação, construída em 1709.

Figura 12 - Página 01 do Guia *Um Passeio por Icó*.



Fonte: Print Screen do guia em PDF, disponível *on-line*.

Figura 13 - Página 07 do Guia *Um Passeio por Icó*.



Fonte: Print Screen do guia em PDF, disponível *on-line*.

Dessa forma, todos os principais monumentos religiosos católicos são apresentados. Há também a apresentação dos sobrados onde residiam, em especial, homens de origem europeia e pertencente à elite local, como o Sobrado do Canela Preta, do Barão do Crato e dos Tamarindos, este pertencente a uma mulher, Glória Dias, também branca e rica. Ainda aparecem o Mercado Público, o Teatro da Ribeira do Icó. Nesse sentido, o guia direciona o passeio por pontos que remetem a uma conexão entre elementos que constituem o referencial histórico elaborado a partir de escolhas que apontam para a colonização, para a religiosidade Católica e para agentes que respaldam tais lugares pela presença, pelas ações e pela importância que recebem por isso.

Figura 14 - Página 08 do Guia *Um Passeio por Icó*.

Sobrado do Barão do Crato

O dono da casa era Bernardo Duarte Brandão, o Barão do Crato. Ele recebeu este título porque em Icó já havia um barão. O título não poderia ser dado a duas pessoas na mesma cidade. Coube a Bernardo ser o Barão do Crato, porque no Crato não havia ninguém com esse título.

Bernardo Duarte estudou na França e voltou ao Icó para cuidar da herança do pai que era um grande fazendeiro. Segundo uma lenda, quando Bernardo retornou da França, se apaixonou pela irmã, Maria do Rosário. Não podiam se casar por serem irmãos e ele voltou para a França. Ela continuou em Icó, nunca se casou. Ele morreu em Paris, em 1880, e também nunca se casou.

O sobrado onde o Barão morou no Largo do Theberge ficou cerca de 70 anos abandonado.

do. Foi comprado, em 1940, pelo agente postal Joaquim Ferreira da Silva, que preservou o local com a arquitetura e as paredes de barro. Hoje, quem mora no sobrado é a dona Doracy Ferreira, filha de Joaquim.

Igreja do Rosário

Como acontece em quase todos os municípios antigos do Ceará, como Icó, Sobral e Aracati, existe uma Igreja do Rosário, que foi construída pelos escravos. A igreja geralmente ficava fora do centro, porque era o lugar onde os chamados negros e "homens pardos" se reuniam livremente. A Igreja do Rosário do Icó, construída em 1828, guarda ainda sua fachada e a torre lateral. O estilo da igreja é chamado barroco. O coro de madeira da igreja ainda está lá. Mas, nesse tempo todo, ela passou por algumas reformas. A festa de Nossa Senhora do Rosário começa dia 27 de setembro e se encerra dia 7 de outubro.

Fonte: Print Screen do guia em PDF, disponível *on-line*.

Figura 15 - Página 05 do Guia *Um Passeio por Icó*.


Teatro da Ribeira dos Icó



O Teatro da Ribeira dos Icó é um dos teatros mais antigos do Ceará. A ideia da sua construção partiu do médico e historiador francês Pedro Theberge. Muitas pessoas da cidade contribuíram para sua construção, inclusive os trabalhadores que participaram dela. No entanto, apenas os grandes comerciantes e fazendeiros da região assistiam aos espetáculos teatrais. O prédio ficou pronto em 1860, na antiga rua Larga, hoje Largo do Theberge.

Você já deve conhecer uma das principais lendas que se conta do teatro: a de que o Teatro da Ribeira nunca fora inaugurado. Motivo: nenhum dos convidados queria ser o primeiro a chegar à festa. Antes de sair, porém, as famílias enviavam os criados para saber quem já havia chegado ao teatro. Como não havia nenhum dos convidados, elas continuavam esperando. E assim, teria passado a noite inteira e o teatro permaneceria fechado.

Você sabe de onde vem a lenda? Pois ela era um tipo de brincadeira que a cidade de Aracati, outra importante cidade comercial do Ceará, contava sobre os icoenses.

Observe o prédio do teatro, que, em 2010, completou 150 anos. Ele mantém as mesmas formas, detalhes da fachada, cores e as cinco portas de quando foi construído, no século XIX. O desenho do prédio é chamado de neoclássico, porque lembra prédios da Grécia de um tempo bem longe de nós. Na parte de baixo, existe um foyer, que é um

lugar para pequenos concertos, de onde se pode ver quatro belas colunas. A plateia tem um piso inclinado. Mesmo que você se sente em uma das últimas poltronas, é possível ver confortavelmente o palco.

Vamos à parte de cima do teatro. Aqui, podemos ver um grande salão e terraços laterais. No passado, para subir ali, era necessário o apoio de escadas móveis. Em uma das reformas pelas quais passou o prédio, foi construída uma escada em uma das laterais.

DIZ UMA LENDA CONTADA NA CIDADE QUE O TEATRO NUNCA FOI INAUGURADO.



5

Fonte: Print Screen do guia em PDF, disponível *on-line*.

Figura 16 - Página 06 do Guia *Um Passeio por Icó*.


A CASA DA DONA GLÓRIA TEM MUITAS HISTÓRIAS. UMA DELAS É QUE DONA GLÓRIA TINHA UM QUARTO CHEINHO DE OURO.

Sobrado dos Tamarindos

Um dos mais antigos sobrados do Icó é o Sobrado dos Tamarindos. Ali morou uma mulher chamada Glória Dias. Isso foi há muito tempo, mas até hoje os icóenses lembram-se dela. Para entrar no sobrado onde reinava a dona Glória, no século XIX, você terá de subir por uma escada larga de madeira. Parte do piso da casa ainda é original, de pau d'arco. Existem muitas histórias sobre ela na cidade. A mais conhecida foi a briga que ela teve com o Barão do Crato, que ameaçou cortar os pés de tamarindos que até hoje estão lá. Debaixo dos pés de tamarindos, ficavam amarrados os animais de dona Glória. Havia barulho dos

empregados e dos bichos. O Barão do Crato não gostava da confusão e ameaçou cortar as árvores. Dona Glória enfrentou o Barão dizendo que, se ele cortasse as árvores, ela explodiria o sobrado dele com pólvora. O Barão ficou quieto e dona Glória doou a pólvora para a festa do Senhor do Bonfim.

Essa é uma das histórias da origem da queima de fogos que acontece todo dia 1º de janeiro na festa do Senhor do Bonfim.

Dentro da casa também existem muitas boas histórias. Uma delas é que dona Glória tinha um quarto cheio de ouro. Um neto de dona Glória teria herdado e enterrado o ouro, mas as pessoas antigas contam que, quando se enterra o ouro, passados oito dias, ele desaparece para sempre. Então, nem adianta procurar. A casa é grande, com salas imensas, muitos quartos, uma cozinha grande e uma despensa, que era o lugar onde, no passado, se guardavam os alimentos.

6

Fonte: Print Screen do guia em PDF, disponível *on-line*.

Um detalhe mais uma vez me chama a atenção: a foto que apresenta a Igreja do Senhor do Bonfim mostra um momento em que uma roda de capoeira é executada em frente, que é, segundo o guia, a apresentação de crianças e adolescentes da Fundação Arte Brasil Capoeira Mestre Pedro que acontece nos dias festivos de final de ano na igreja.

Figura 17 - Página 09 do Guia *Um Passeio por Icó*.

Fonte: Print Screen do guia em PDF, disponível *on-line*.

À exceção, na penúltima página, aparece um prato “típico” (peixada) como um referencial à culinária local, portanto, aqui vinculada à cultura imaterial.

A cidade, por estar localizada no interior do sertão do Ceará e ter um clima bem quente praticamente o ano todo, propiciou que, culturalmente, as pessoas passassem a sentar nas calçadas em diferentes momentos do dia, especialmente nos finais de tarde e durante a noite para aliviar o calor e conversas entre vizinhos. Esse costume comum na cidade é mencionado no final do guia como “A história que passa pelas ruas”. Mas que ruas são mencionadas como as que as pessoas saem para se sentar

e conversar? Novamente aparecem aquelas onde se localizam os principais monumentos tombados. Há que se mencionar que tal prática não é exclusiva dos moradores dessas ruas, mas comum a todos os habitantes, dos mais ricos aos mais pobres, dos bairros mais centrais da cidade àqueles distantes.

São esses, portanto, os principais materiais que servem de apoio ao trabalho docente para a disciplina História Local na cidade de Icó no Ceará, objeto de estudo na dissertação.

2.2 O PATRIMÔNIO DE ICÓ NO CAMPO DA PESQUISA

No campo acadêmico há pesquisas e produções sobre a cidade de Icó-CE e seu patrimônio, pensados a partir de perspectivas que atravessam outras variantes como arquitetura, urbanismo, turismo, economia e também a educação. O levantamento dessas publicações ocorreu por meio do uso de palavras chaves como: “patrimônio de Icó-CE”, “tombamento do patrimônio de Icó”, “patrimônio arquitetônico de Icó”. As publicações encontradas foram organizadas na tabela a seguir.

Tabela 01 – Produções acadêmicas sobre Icó-CE e seu patrimônio.

Título	Ano	Formato	Autoria
Uma princesa ‘tombada’ às margens do rio Salgado: Dinâmica Urbana e Ações Preservacionistas na cidade de Icó, CE	2002	Dissertação	José Clewton do Nascimento
(Re) descobriram o Ceará? Representações dos sítios históricos de Icó e Sobral: entre areal e patrimônio nacional	2008	Tese	José Clewton do Nascimento
A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó-CE	2014	Dissertação	Maria Nahir Batista Ferreira Torres
Riquezas da Princesa do Sertão: história, memória e patrimônio no Teatro da Ribeira dos Icó	2015	Monografia	Moises Roseno de Oliveira
Entre o distante e o presente: algumas considerações urbanas sobre a cidade de Icó-Ceará	2016	Artigo	Enos Feitosa Araujo

Formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó – Ce	2017	Artigo	Maria Nahir Batista Ferreira Torres Antonio Germano Magalhães Júnior
A prática Extensionista e Educação Patrimonial: esforços em prol de uma história pública	2017	Artigo	Cícera Patrícia Alcântara Bezerra Jucieldo Ferreira Alexandre Priscilla Régis Cunha de Queiroz
Intervenções preservacionistas em Icó, CE – Redenção do Sertão?	2017	Artigo	José Clewton do Nascimento
Educação patrimonial em Icó: dois anos de extensão e conflitos (2016-2017)	2018	Comunicação em Congresso	Lucas Alexandre de Oliveira; Laiany Henrique Félix; Maria Lucineide Ribeiro Bezerra; Jaqueline Dourado do Nascimento
O patrimônio cultural e a potencialidade do turismo na cidade de Icó	2018	Dissertação	Maria Cacilda Ferreira Lima
Icó/CE, a cidade e o patrimônio cultural: da trajetória do tombamento às estratégias de mediação em educação	2021	Dissertação	Antonio José Lima Pereira

Fonte: autoria própria.

Estas produções serão analisadas no decorrer da pesquisa, no sentido de compreender como suas/seus autoras/es inscrevem o patrimônio de Icó em seus contextos de produção. O levantamento feito traz não só escritas que partem da interrelação entre patrimônio e educação – base deste trabalho – como também as que se orientam por outro viés, especialmente no que se refere à arquitetura e ao turismo, compreendidos como mobilizadores para estudos acadêmicos. Para estes estudos, considero apontar reflexões dos autores sobre a potencialidade da cidade de Icó como detentora de registros materiais e imateriais que possam ser inseridos nos processos de constituição de um saber docente que transfigure tais registros em possibilidades de uma educação escolar que passe pelos tensionamentos entre o que está posto, dado as condições patrimoniais e dos significados e sentidos a eles atribuídos e os questionamentos ora suscitado nesta pesquisa, considerando o contexto em que foram produzidos. Nesse sentido, as questões que se imprimem sobre as produções objetivam olhar para os mesmos a partir das perguntas acerca da abordagem e compreensão dos seus produtores. Elas estão definidas a seguir:

- ✓ Sob qual perspectiva o patrimônio é apresentado?
- ✓ Qual a concepção de patrimônio dada pelos autores?
- ✓ Como analisam os processos de preservação/tombamento?
- ✓ Como o patrimônio é constituído enquanto representação cultural e a quem ele serve?
- ✓ Existe relação entre a noção de patrimônio e educação?
- ✓ Qual é a concepção de educação patrimonial que as(os) autoras(es) apresentam em seu discurso?
- ✓ Os diferentes sujeitos são considerados na constituição do patrimônio?

Como exemplo, uma destas produções sobre o tombamento do patrimônio de Icó, é verificada sob um olhar que percebe já essas nuances de favorecimento, privilégio e ocultamento de sujeitos.

Quando se analisa o acervo material arquitetônico de Icó que foi escolhido para preservação e os que foram “esquecidos” pelo transcorrer do tempo e pelas investidas ao silenciamento das memórias dos grupos que fizeram parte deste momento histórico, depreende-se o quão importante é fazer uma releitura das políticas de salvaguarda desses registros históricos. José Clewton Nascimento, na dissertação *Em Uma Princesa ‘Tombada’ às margens do rio Salgado: Dinâmica Urbana e Ações Preservacionistas na Cidade de Icó, CE (2002)*, afirma que “[...] pode-se perceber ainda uma tendência a se valorizar os espaços como monumentos a retratar a imagem de fausto e magnificência do passado” (2002, p. 107). A não inclusão do traçado da Rua Dr. Inácio Dias dentro da área de tombamento rígido, revela, para o autor, a pretensão de não apreendê-la como referência ao declínio do ciclo do couro e de lugar de encontro de boiadas – marca de um passado que não conduz a uma representatividade que qualifica a cidade como lugar de privilégio. Reportando ainda as suas análises sobre a dinâmica preservacionista de Icó, José Clewton parte de um relatório escrito por escrito em 1941 por José João Rescala, que trabalha no SPHAN à época onde registra as preocupações em relação ao desenvolvimento em torno da construção da BR 116 que atravessa a cidade de Icó e do ideal de progresso que esta suscita à população, desencadeando a desvalorização dos prédios públicos privados da cidade e sua descaracterização. Segundo o autor, o relatório produzido Rescala não faz, em nenhum momento, menção às construções de caráter popular localizadas

na Rua do Meio (atual rua General Piragibe) a qual está situada nos fundos das residências luxuosas da Rua Grande (atual Ilídio Sampaio).

Para o autor, a partir das análises dos documentos que atestam a importância da preservação dos núcleos urbanos históricos do Ceará, como Aracati, Icó e Sobral, se devem à representatividade em relação ao simbolismo para marcar a “conquista do sertão nordestino” (NASCIMENTO, 2002, p. 100).

Nesse aspecto, a preservação e valorização dos espaços urbanos que carregam essas marcas batem de frente com as políticas de modernização que estas cidades (a administração pública e os moradores) desejam implementar para inseri-las no quadro do desenvolvimento e da globalização. A ação de preservar deve para tanto, ocupar-se de fundir tal empreitada a uma política de “planejamento urbano que buscará enfatizar a prática do desenvolvimento sustentável e descentralizado” (NASCIMENTO, 2002, p. 97)

O autor, reflete sobre a concepção de lugar como qualidade a ser considerada nas ações de preservação e valorização dos espaços urbanos dentro da dicotomia modernidade X preservação, considerando que tanto do ponto de vista das práticas preservacionistas como das de planejamento urbano há em comum o imperativo de se ter o lugar como premissa a ser privilegiado. Assim, Clewton nos conduz a pensar em relação ao processo de inserção de Icó em duas políticas: a de ser considerada Patrimônio Nacional pelo IPHAN, em 1997, e de ser contemplada pelo Programa de Urbanização dos Municípios do Ceará (PROURB) em 1996.

Tendo em vista estas condições, o autor interroga sobre quais os parâmetros escolhidos para a categorização da cidade de Icó como lugar de qualidade e para quem e onde serão direcionadas as ações de preservação. De acordo com suas reflexões

verifica-se o posicionamento da instituição IPHAN como detentora do saber intelectual e especializado, que, se apresentando como autoridade maior neste processo, acaba por transformar a condição do saber também no estabelecimento do poder, em diversas circunstâncias. Este aspecto irá indicar o direcionamento dado ao referido órgão na caracterização do **lugar**, como **espaço de representatividade histórica**. (NASCIMENTO, 2002, p. 103)

A partir da análise do texto do autor, é possível notar que sua concepção de patrimônio aponta para espaços que foram, de algum modo, colocados em evidência a partir das ações, decisões e escolhas nos processos de recharacterização,

revitalização e restauro, promovidas pelo IPHAN. Por outro lado, pontua também que determinados espaços foram negligenciados dentro desta política de escolha dos espaços representativos de uma história.

O desdobramento da pesquisa de José Clewton Nascimento se dá em sua tese de doutoramento, intitulada (Re)descobriram o Ceará - Representações dos sítios históricos de Icó e Sobral entre areal e patrimônio nacional em 2008. Nela, a abordagem do autor se faz pela relação entre a representação constituída e as tensões do espaço vivido, pautados na “*democratização das ações*” tendo em vista a intenção de “*valorização dos lugares*”, a “*participação local*” é um aspecto que precisa ser evidenciado, através do diálogo. p. 264

Nesse sentido, tais ações se dão pelas tratativas e sensibilizações que colocam a população em contato com seus pontos de atração a partir dos aspectos cotidianos como a religiosidade. Um dos exemplos citados Clewton é o restauro da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Expectação que traduz para parte da população o sentimento da ordem do sagrado o qual tem significativa relação de ligação entre a comunidade e o entorno tombado (NASCIMENTO, 2008, p. 265). O simbolismo religioso marca a esfera do poder da tradição religiosa cristã e marca com a indicação de restauro do espaço sagrado que remonta ao passado de formação e consolidação de uma história a ser (re)escrita e valorizada sob a perspectiva de uma representatividade singular.

Em concomitância às ações preservacionistas, a elaboração do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano PDDU/Icó também tem seu início em 1996, centrado no objetivo de impulsionar as atividades turísticas e inserir a cidade no campo da competitividade. Nessa linha, o autor considera que tais ações

Aponta-se para uma idealização do espaço que aparece como imagem recuperada de um passado próspero, no intuito de se atingir a partir do mesmo a imagem de uma cidade com um futuro promissor, como consequência da prática da atividade turística, ou seja, definida a imagem – a “*cidade-documento*” – tratar-se-á de valorizá-la, vinculada ao turismo e à tematização. (NASCIMENTO, 2008, p. 269).

Nessa condição de participação de Icó no projeto de expansão das atividades turísticas, o Programa MONUMENTA se coloca como apoio no processo de restauração (requalificação) das construções que são consideradas de relevância histórica, “[...] a merecer cuidados, por conta de um processo atual de degradação e

descaracterização – e possibilidade de alavancamento econômico, a partir da atividade turística com fins culturais” (NASCIMENTO, 2008, p. 272).

Neste outro trabalho, a discussão do autor e do que os envolvidos no projeto de restauro (MONUMENTA, IPHAN, PROURB, PDDU) apresentam como proposta de ação em relação ao patrimônio de Icó está relacionada à reconstrução dos espaços, a partir, especialmente do Largo do Theberge, como a parte principal da cidade a ser pensada dentro destes propósitos. Em pareceres técnicos acerca da viabilidade de requalificação do Largo do Theberge – que se destaca por suas dimensões de grande extensão, conforme aponta Nascimento (2008, p. 297), uma das arquitetas responsáveis menciona que o mesmo é concebido, cotidianamente, como lugar de entaves entre indígenas e colonos e como lugar de festividades religiosas e cívicas.

Neste aspecto, o projeto tem como ponto central a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Expectação e o Cruzeiro situação à frente como referência arquitetônica dos contornos e desenhos geométricos que respondam ao projeto como um todo.

Figura 18 - Vista aérea da praça Largo do Theberge



Fonte: Imagem extraída da *internet*. Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/uOboSeGAYn8/sddefault.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2024

A imagem aponta para qual ponto referencial o desenho arquitetônico se apropria de um elemento cultural. Esta se vincula a um modo como conceber sua apropriação, as condições históricas a que se vinculam e tais escolhas marcam a visão política e cultural de quem está elaborando o projeto de restauro. Se o espaço era diverso em termos de usos, onde estaria então o ponto a partir do qual poderia se marcar, simbolicamente, a presença dos povos originários e dos afrodescendentes?

A relação da apropriação do espaço como elemento educativo não passa pelo viés escolar ou de formação voltada aos espaços de possibilidades de constituição da população local em relação à escolarização. A análise de Clewton denota que as ações preservacionistas implementadas pelos órgãos responsáveis visam, como já mencionado, a estabelecer no espaço estrutura urbana que, ao tempo em que proporcione à cidade a atividade turística, permita à população local, a condição de uso destes espaços para o lazer.

No trabalho dissertativo de Maria Nahir Batista Ferreira, A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó-CE (de 2014), a autora se dedica a analisar a formação dos saberes e os percursos constitutivos desses saberes formativos dos professores de duas escolas da rede pública estadual estabelecidas na cidade de Icó.

Nesse recorte, a incorporação do patrimônio cultural da cidade na formação dos professores é realizada a partir da constituição dos espaços de preservação de Icó, que se faz através dos monumentos tombados pelo IPHAN, na consideração destes como registros da representatividade dos diversos sujeitos ao mencionar que “temos assento e visibilidade de vários sujeitos históricos sociais, como mestiços, funcionários, comerciantes e senhores da terra.” (FERREIRA, 2014, p. 50). No entanto, na sequência de suas reflexões acerca desses espaços e sujeitos a autora enfatiza as marcas “de esplendor e riquezas, sobretudo na arquitetura, sobrados, igrejas, teatro e outras edificações” (FERREIRA, 2014, p. 50).

Nesse sentido, a retomada ao aspecto elitista da constituição dos espaços preservados contradiz a ideia de visibilidade anteriormente mencionada, uma vez que os “mestiços” afrodiaspóricos e os povos originários não têm lugar visível nesse conjunto de edificações tombadas. A arquitetura expressa nos sobrados, igrejas e casarões são representativas de qual grupo visibilizado? Ao apresentar as marcas de um passado, a autora dispõe, para fins de comparação, o Largo do Theberge em dois tempos diferentes (1930 e hoje [2014]) para analisar as permanências e mudanças que o espaço sofreu nesse ínterim. Considera-o como lugar onde se vivenciam “muitas práticas dos sujeitos sociais, revelando uma multiplicidade de História, influenciada pelos mestiços, funcionários, comerciantes, senhores da terra e escravos, que abrigavam interesses, valores e relações sociais plurais”. (FERREIRA, 2014, p. 51). O que vem logo em seguida, como exemplos de manifestações culturais no local, são as festividades religiosas de cunho católico-cristão, as quais sejam parte

da constituição de práticas de fé de uma boa parcela da população da cidade, pode não contemplar todos os sujeitos sociais em sua pluralidade de saberes, práticas e crenças.

A concepção de patrimônio que a autora se apropria está relacionado à ideia de que este representa um passado e diz, no presente, as possibilidades de apropriação política de seus usos pelos diversos grupos sociais, de formação da identidade “como instrumento de representação da memória, sujeito a interpretações no tempo e no espaço”. (FERREIRA, 2014, p. 55). Assim, o conhecimento deste patrimônio, valoração e preservação colabora para a criação de vínculos de pertencimento, contribuindo para a compreensão de sua importância para a história local. (FERREIRA, 2014, p. 55-56).

No que se refere à formação docente e seus percursos de apropriação do patrimônio como objeto de conhecimento local, a autora revela que tal formação para o grupo ao qual sua pesquisa se restringe, não é qualificada academicamente, sendo, então, tal formação construída a partir das experiências de visita, palestras e produção audiovisual dos colegas e com alunos, especialmente em aulas de campo. (FERREIRA, 2014, p. 147). Disso deriva a conclusão de que a formação e concepção de educação patrimonial na cidade de Icó passa pelo agenciamento de ideias construídas a partir do senso comum sobre patrimônio, que está relacionado ao conceito de preservação de monumentos e espaços que dizem de um lugar de pertencimento, de valorização e vinculação dos sujeitos (em sua diversidade?) aos espaços tombados.

Cabe destacar que, embora a autora menciona a falta de formação docente em relação ao patrimônio local, na rede municipal ocorreu uma formação (em 2009) da qual derivou a construção e publicação de cartilhas que foram (e são) utilizadas como recursos didáticos em aulas de Educação Patrimonial nas escolas municipais. Essas cartilhas intituladas foram apresentadas anteriormente e, embora tenham sido parte de um projeto de fortalecimento para a apropriação dos conhecimentos sobre o patrimônio da cidade de Icó pelos professores de História da rede municipal de ensino, está inserida em uma concepção de educação patrimonial relacionada à ideia de preservação, conhecimento e valorização que também não contempla todos os sujeitos constituintes da população local e sua diversidade cultural, especialmente afrodescendentes e povos originários.

Com a abertura, em 2014, de um *campi* da Universidade Federal do Cariri (UFCA) em Icó, criou-se o curso de bacharelado em História, considerada como uma demanda local para responder às dificuldades da cidade tratar da questão patrimonial.

A atividade extensionista, acompanhadas pela Pró-Reitoria da universidade e promovida a partir da atuação dos professores Cícera Patrícia Alcântara Bezerra, Jucieldo Ferreira Alexandre e Priscilla Régis Cunha de Queiroz (que escrevem o artigo em análise) e dos cursistas caminhou no sentido de se estabelecer um fluxo de comunicação entre as atividades acadêmicas e a comunidade, objetivando problematizar o patrimônio local através de ações em educação patrimonial, compreendida como dimensão pública da História (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 05).

Para os autores, o patrimônio deve ultrapassar a conceituação de herança de bens e valor e abarcar as dimensões da simbologia e seus reflexos na formação das identidades, a valorização dos diversos grupos que formam o complexo e distintivo aspectos identitários e étnico-culturais da sociedade brasileira moderna, transpondo a maneira tradicional de se conceber o patrimônio a partir da pedra e do cal. (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 09-11)

A relação entre patrimônio e educação é considerada na perspectiva da transversalidade e transdisciplinaridade como potencializadora dos usos dos espaços públicos e comunitários como campos formativos. De acordo os autores, a educação patrimonial deve ocorrer em espaços formais e informais, envolvendo os setores públicos e as comunidades relacionadas “por meio de mecanismos de escuta e observação que permitam acolher e integrar as singularidades, identidades e diversidades locais (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 12). Amparam essas concepções de educação patrimonial nas discussões das autoras Cecília Londres (2012) e Sônia Regina Florêncio (2012).

Para tanto, foram criados dois projetos: “Entre as páginas da História de Icó: Oficinas sobre Fontes Históricas e Educação Patrimonial” e “Diálogos Sobre o Patrimônio”. A proposição era articular a atividade extensionista com escolas de Ensino Médio da cidade, no contato de professores e alunos com documentos manuscritos guardados no arquivo público da cidade de Icó, localizado na Casa de Cultura Mariinha Graça, sobrado tombado como patrimônio histórico e onde está instalada a Secretaria de Cultura do município de Icó.

Na oficina *Entre as páginas de Icó*, os alunos e professores são colocados em contato com o arquivo público e acontece conforme a sequência apresentada a seguir:

1 - A abertura da atividade tem lugar no auditório da Casa de Cultura Mariinha Graça, imponente sobrado oitocentista, recentemente restaurado, sede da Secretaria de Cultura do Município e que abriga o arquivo histórico em suas dependências. Neste momento, o público recebe informações iniciais, por parte da equipe de extensão, sobre a definição de documento histórico, a função social do arquivo e regras de higiene e comportamento no trato dos manuscritos;

2 - Na sequência, o público da oficina é levado ao Arquivo Histórico, em sala que fica contígua ao auditório. Lá, os estudantes das escolas públicas têm contato com os manuscritos do século XVIII e XIX. Recebem também informações sobre sua organização nas pastas, caixas e estantes. Dados sobre tipologia documental e características dos principais conjuntos, bem como de sua importância para a História do Icó, são passados na sequência. Então ocorre o ponto alto da atividade: os estudantes, com luvas e máscaras, podem visualizar e tocar documentos seculares, criando uma aura de encantamento e curiosidade ao tentar decifrar os manuscritos com o auxílio dos bolsistas;

3 - Na antepenúltima etapa da oficina, os alunos recebem reproduções fac-similares de manuscritos do acervo. Tem início uma atividade de transcrição. O caráter lúdico dessa etapa faz dela uma das mais animadas;

4 - Por fim, a oficina termina com um momento de avaliação da atividade com os participantes da mesma (equipe de extensão e público alvo). (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 16-17)

O desenvolvimento da atividade acontece no sentido de contato com o acervo escritos, de sua “decifração” e se encaminha mais para a ludicidade, conforme ainda aponta a descrição da mesma. O contato e a interação com o arquivo revelam a preocupação dos autores em atribuir os valores e significados da educação patrimonial que, conforme orienta Cecília Londres, precisam ser definidos e explicitados como condições e escolhas que a comunidade e o poder público têm como possibilidade em definir entre o que preservar, o que destruir e o que transformar. É necessário também explicitar os valores elencados para legitimar e justificar a preservação de um bem, levando em consideração a aplicação das leis que garantem a sua proteção a partir do engajamento e interesse público para sua preservação (LONDRES, 2012, p. 15). Dessa forma, seguindo as contribuições de Cecília Londres, “A formação dessa “consciência preservacionista” junto às novas gerações é, portanto, fundamental para a continuidade da preservação dos bens culturais. (LONDRES, 2012, p. 15)

A leitura ou a transcrição dos documentos seria potencializada pela reflexão dos conteúdos transcritos e colocados à possibilidade de interpretação, reflexão e crítica das mensagens e informações obtidas, o que poderia gerar uma oportunidade

interessante de análise histórica do tempo histórico em que foram produzidos, conduzindo a aprendizagem sobre educação patrimonial para além do contato com os documentos, superando e tirando do público em questão a ideia de agente que apenas têm recebe informações ou tem acesso à determinadas fontes de pesquisa. O momento, em minha análise, teria uma riqueza maior se uma etapa a mais fosse incluída, como uma oficina de análise dos textos, incorporando então, a discussão teórica que ampara o trabalho dos bolsistas. Como aponta Sônia Regina Rampim Florêncio “os processos educacionais que tenham como foco o patrimônio cultural é mais efetivo quando integrados às demais dimensões da vida das pessoas. Em outras palavras, devem fazer sentido e serem percebidos nas práticas cotidianas”. (FLORÊNCIO, 2012, p. 23). Nesse sentido, a autora orienta que no trabalho educativo com o patrimônio é necessário fazer associações dos bens culturais considerados como de importância histórica aos seus significados, sentidos e circulação na vida cotidiana. A autora se vale das contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, citando-o

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e vive agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significante provoca e desafia (BRANDÃO *apud* (FLORÊNCIO, 2012, p. 23)

A reflexão que os autores tecem sobre os desdobramentos do projeto revela essa aproximação que coloca em distanciamento essas temporalidades, ou seja, o tempo em que o documento foi produzido e o tempo dos sujeitos que interagem com eles, como está exposto no texto:

[...] professores e alunos afirmam que desconheciam o patrimônio documental da cidade. Também tecem comentários sobre a riqueza de informações a respeito do cotidiano e sujeitos históricos do passado da cidade, contidas nos manuscritos. Interessa, particularmente, os aspectos sociais das fontes: a escravidão, a condição das mulheres, a pobreza, a violência etc. O contato com os manuscritos e a tentativa de leitura e transcrição dos mesmos são pontos mais elogiados pelos participantes, devido ao seu caráter lúdico, que desafia e agrada especialmente aos estudantes, na maioria jovens de 15 a 18 anos.

Os professores da rede básica que participam das oficinas geralmente destacam a oportunidade de trazer conteúdos que aparecem distantes nos livros didáticos (como a escravidão, por exemplo) para mais próximo da realidade dos alunos, já que tais documentos trazem informações sobre tais temas do passado do município. Alguns têm, inclusive, utilizado documentos

do arquivo como recurso didático nas aulas. (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 18)

Dessa forma, e ainda em diálogo com as contribuições das autoras que são referenciadas no trabalho, ora em análise, se nota aqui que é importante perfazer a trajetória de contato com os documentos do arquivo público e colocá-los sob a necessidade de questioná-los sobre a dimensão política de sua concepção, que transita entre memórias e esquecimentos, enquanto construções sociais, e que dessa forma nem sempre determinados grupos sociais são reconhecidos como patrimônio cultural nacional (FLORÊNCIO, 2012, p. 24), que no caso em questão (dos escravizados) aparecem como elementos que forjam uma história em um passado e suas relações, porém não se problematiza o lugar, a forma e as relações desses sujeitos históricos com o presente e a todas questões derivadas das condições sociais dos afro-brasileiros no Brasil e na cidade de Icó.

O trabalho com os documentos do arquivo público a partir da centralidade em Educação Patrimonial e considerando a constituição dos sujeitos em duas formas e conteúdos nos registros, seria pautado no que Florêncio menciona como

conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente, inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade. (FLORÊNCIO, 2012, p. 24)

Considerando essa dimensão do trabalho com acervos públicos, onde aparecem registros de sujeitos históricos que foram, em sua época, inscritos a partir do contexto, situado em concepções políticas, econômicas e culturais, da própria compreensão de que sujeito se fala e em que lugar social são incluídos, o debate abarcar uma proposta de discussão mais aprofundada sobre a inserção dos afro-brasileiros citados nos manuscritos dentro das possibilidades propostas por Florêncio.

A segunda parte do Projeto, intitulada *Diálogos sobre o Patrimônio* é realizada a partir de encontro ocorridos em espaços tombados como patrimônio na cidade, como o Teatro da Ribeira dos Icó, a Casa de Câmara e Cadeia e o Sobrado Mariinha Graça, no intuito de promover a valorização e reconhecimento dos mesmos como parte da herança material e histórica da cidade de Icó. (2017, p. 20).

Para os autores do Projeto, as discussões que ocorrem nesses encontros objetivam criar um espaço aberto para que a população tenha voz ativa no que se

refere à legislação e às políticas de patrimonialização dos órgãos oficiais, que geram tensões e conflitos de interesses em relação aos bens particulares que estão, especialmente concentrados no Largo do Theberge. A intenção é estabelecer espaços de discussão e equilíbrio harmônico entre as partes e, dessas relações afins, proporcionar a condição para dar sentido histórico aos bens materiais e imateriais tombados (2017, p. 20), promovendo um espaço promissor de significado e sentido histórico ao patrimônio histórico.

Nesse debate, os precursores do projeto salientam que

As necessidades dos atuais moradores precisam ser consideradas, evidentemente. Mas essas construções, realizadas séculos antes, têm em suas formas as demandas de um passado historicamente localizável. Seus contornos expressaram as formas de fazer, vontades e necessidades de uma sociedade do passado da qual a sociedade local é herdeira. E não é, pois, essa herança que torna tais construções partes importantes do passado, do patrimônio e identidade local? (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 23-24)

A partir dessas considerações, retoma-se as duas perguntas que tomo como base de análise dessas produções e as reflexões nelas expressas: *Como analisam os processos de preservação/tombamento?* e *Como o patrimônio é constituído enquanto representação cultural e a quem ele serve?* Valendo-se ainda das reflexões feitas pelas referências que os autores apresentam, por exemplo, o caso de Cecília Londres que discute sobre os interesses públicos de preservação e como as diferentes formas de representatividade cultural se articulam com os diferentes modos de pensar e ser de cada comunidade e seu entorno. Para ela, o conjunto dos símbolos, valores e significados que se apresenta ao humano precisam ter relações necessárias de sentido, estabelecidas a partir “de seu mundo e de suas referências para compreender e refletir sobre outros mundos e alteridades”. (LONDRES, 2012, p. 31).

Na mesma linha, Simone Scifone aponta que é necessário reconhecer o “caráter desigual do patrimônio” nos processos de patrimonialização, que no Brasil partem da construção de uma memória nacional forjada nas fortalezas, Casas de Câmara e Cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos. Há a necessidade, então, de desconstruir a neutralidade de suas escolhas e as formas de legitimação, tornando-os espaços que permitam problematizações e críticas. De acordo a autora, deve-se considerar o patrimônio “em seu cotidiano contraditório que revela riqueza material, mas, ao mesmo tempo, limitações e indigência humana [...] que não deve esconder as relações de trabalho, desigualdade, sujeição e opressão”. (SCIFONE, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a discussão envolvendo os moradores locais e as interrogações sobre as políticas de patrimonialização necessitam passar pela noção de referências culturais, ou seja, é necessário problematizar sobre a relação entre os bens tombados e seus sentidos e significados para a formação da identidade destes moradores, antes de pensados como bem tombado nacionalmente, conforme concluem os autores do trabalho aqui analisado. (BEZERRA; ALEXANDRE; QUEIROZ, 2017, p. 25)

A monografia de Moisés Roseno de Oliveira (2015), apresentada ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande UFCG, em 2015, o autor se dedica a apresentar o processo de restauração e tombamento do Teatro da Ribeira dos Icó.

Seu trabalho tem foco na construção de uma linha do tempo de formação da história de Icó, também a partir da ocupação colonial, considerada como ponto primordial na formação da sociedade icoense. Também em seu trabalho, o principal elemento base da que alicerça as bases de formação da cidade de Icó, são os fatores econômicos e geográficos que impulsionaram nos séculos XVIII e XIX, o deslocamento de criadores de gado, de produtores de algodão para o interior do estado do Ceará. Roseno, menciona a ocupação de Icó pelos colonizadores e a destruição dos indígenas de forma categórica e não faz menção às lutas de resistência pela manutenção das terras que eram ocupadas pelos nativos, o que naturaliza mais uma vez um processo que não foi harmonioso.

As razões pelas quais a cidade de Icó se torna, o principal ponto de comércio de gado e de couro, bem como de outras atividades agropecuárias, especialmente o algodão, são considerados os elementos justificadores da criação da vila, em 1739, e posteriormente, a cidade, em 1842. Essas descrições perfazem as páginas 35 até a 44, onde aparecem as inserções acerca da necessidade das construções que dão à cidade o perfil de cidade mais desenvolvida do interior cearense, apesar de não ter mantido o status, devido às crises econômicas e sociais, decorrentes das secas, da diminuição da produção algodoeira e da cólera.

Ainda assim, Moisés Roseno de Oliveira aponta para a construção de imóveis que dão à cidade uma feição atípica no interior, especialmente o Teatro da Ribeira dos Icó, comparando-a a outras duas cidades de relevância econômica para o Ceará (Aracati e Sobral) o que para ele são a prova do que se “conservam de modo mais íntegro os testemunhos materiais do processo de colonização do sertão nordestino” (OLIVEIRA, 2015, p. 49).

Seu trabalho apresenta o patrimônio na perspectiva da centralidade dos elementos europeus em sua constituição, apontando as características que o moldaram em termos de elementos arquitetônicos. Sua dedicação a descrever as investidas para a recuperação do Teatro da Ribeira dos Icó são um dos pontos de seu trabalho, que de acordo com o autor, já eram pensadas na década de 1930, decorrentes das preocupações em relação ao seu estado de conservação. As ações perduraram nas décadas seguintes: 1950, 1970 e 1980 quando foi oficialmente tombado em 1983.

O autor compreende a importância de seu trabalho partindo de uma perspectiva patrimonial em que Teatro da Ribeira dos Icó constitui

um valor histórico-cultural como símbolo nacional, havendo a necessidade de sua preservação para as nações futuras com o intuito de reforçá-lo como um elemento que faz parte da identidade coletiva do país, atribuindo-o a capacidade de promover a educação que formará cidadãos com base nas atividades realizadas no teatro enquanto patrimônio. (OLIVEIRA, 2015, p. 14)

A partir do excerto, pode-se apontar que o autor entende o patrimônio como artefato representativo da formação da identidade nacional que se constitui a partir dos elementos formadores da sociedade brasileira em termos de relação com um passado heroico, dos personagens que são evidenciados e incorporados à história do Brasil por meio dos seus aspectos políticos e econômicos. Nota-se o alinhamento do autor ao ideário de sociedade capturada pela presença de símbolos enaltecidos de pessoas, objetos e espaços de representação que seleciona determinados elementos da cultura de bases europeia, branca e elitista.

O autor ampara seus posicionamentos nas políticas e órgãos de preservação do patrimônio brasileiro, em especial, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). De acordo com ele, “se propõem a atuar, basicamente, no nível simbólico, tendo como objetivo reforçar uma identidade coletiva, a educação e a formação de cidadãos” (OLIVEIRA, 2015, p. 28). Nesse sentido, o autor menciona que, uma vez a cidade tendo se tornado patrimônio tombado e não havendo pessoal capacitado para atuar neste campo e oferecer o suporte necessário, no âmbito da educação patrimonial, a administração municipal promoveu cursos de formação para agentes educativos e de conservação de pinturas em monumentos edificadas em 2006. (OLIVEIRA, 2015, p. 66).

A pesquisa de mestrado realizada por Maria Cacilda Ferreira Lima resultou na dissertação "*O patrimônio cultural e a potencialidade do turismo na cidade de Icó*", defendida em 2018. Seu trabalho foca a formação do povoado a partir do século XVII, em que se registra a chegada dos "homens do São Francisco", que, segundo a autora, deram início à povoação do local, culminando na urbanização da cidade.

Em relação ao aspecto econômico, o elemento couro e a atividade pecuária aparece como chave-mestra do desenvolvimento local, contando com a localização estratégica da vila que propiciou a interligação tanto com outras regiões do estado como para fora dele. Para Maria Cacilda, os hábitos europeus introduzidos nas práticas cotidianas da população, que começou a habitar em Icó, foram propensores também do avanço progressivo, da "elevação da vila à cidade, com o título de Princesa dos Sertões" (LIMA, 2018, p. 49) em destaque entre as demais do Ceará. Note-se aqui a valoração dos elementos culturais exteriores (europeus) como aporte primário para o desenvolvimento dos "marcos civilizatórios" da população icoense, como uma condição necessária para a formação cultural da população.

A autora condiciona, nesses termos, a relação entre desenvolvimento cultural e urbano ao estabelecimento de uma ordem urbana, arquitetônica e as práticas econômicas os fatores que provêm a constituição da cidade com potencialidade para a prática do turismo, destacando "a importância do tombamento pela representatividade do espaço, no que diz respeito ao povoamento e consolidação do interior do Estado" (LIMA, 2018, p. 51). O patrimônio tombado adquire, então, *status* para fortalecer o desenvolvimento da cidade, considerando-o como herança de um passado constituído pelo colonialismo. A construção e compreensão do conceito de patrimônio pela autora é

formado pelo conjunto de monumentos, saberes e fazeres, festas, músicas, danças que identificam uma sociedade e, portanto, devem ser preservados. Na escolha do que se deve ser preservado, entram, nesse contexto, o estado através de instituições e leis específicas e, principalmente, a sociedade que se reconhece nos bens e atribui valores únicos capazes de rememorar experiências coletivas repassadas de geração em geração. (LIMA, 2018, p. 55)

Para Maria Cacilda, "o conjunto arquitetônico e urbanístico de Icó foi tombado por representar o processo de povoamento do interior do Ceará, por servir como "documentação" para o fato histórico, e continua a trabalhar com a noção de

monumentalidade. (LIMA, 2018, p. 53). Nesse sentido, a autora advoga o sentido e concepção do patrimônio como documento e monumento. A ideia de cidade-patrimônio, que dela derivou a concepção de cidade-monumento, esteve atrelada à concepção de representatividade e formação educacional e foi defendida pelos que compunham o IPHAN, durante a década de 1930, mas descartada já por volta de 1950. Nessa experiência de trato com objetos patrimonializados, intencionava-se à formação de uma brasilidade, de uma identidade nacional forjada pela concepção de arquitetura, arte e história brasileira as quais deveriam se manter íntegras, porque é a história de um povo. (SANT`ANNA, 2017, p. 140-141).

Em relação à concepção de cidade-documento, na esteira da capitalização das cidades-patrimônio no Brasil, Márcia Sant`Anna nos diz que se intencionava com essa nova definição, abarcar elementos patrimoniais até então impensados, por sua feiura, heterogeneidade e fragmentação, expandindo-se para das fachadas aos volumes das construções, suas características físicas de sítio, a trama viária, o macro e micro, as formas tradicionais de ocupação urbana e as relações que se podiam estabelecer entre o (não) construído (SANT`ANNA, 2017, p. 146).

Assim, na construção textual da autora, Maria Cacilda, fica evidenciada uma proposição acerca do patrimônio que aponta para o entendimento de que a cidade comporta em seus registros arquitetônicos e malha urbana as condições para um potencial desenvolvimento turístico, centrados na ideia da cidade como atrativo, que a condiciona ao lugar de cidade-monumento, pois que sua compreensão de patrimônio, embora dialogue com possibilidades de enriquecimento a partir da cultura imaterial que expressa práticas, representações e técnicas repassadas e recriadas pelas gerações às comunidades e grupos nas relações de identidade e pertencimento (LIMA, 2018, p. 70), assinala-a como

"patrimônio nacional", espaço sertanejo por excelência, entende-se como imagem do sertão, sem conflitos, nem tensões, cheia de cultura com forte apelo ao consumo. O espaço de significação cultural vira produto, vira atração pelo turismo. (LIMA, 2018, p. 70).

Dessa forma, a autora advoga a potencialização do patrimônio de Icó pela via atrativa e, ao apresentá-la como uniforme, homogênea e representativa de uma imagem sertaneja, ao pontuar a ausência de conflitos e tensões, descarta a diversidade cultural que, assim como em outras produções analisadas nesta pesquisa,

sugerem a exclusão dos povos originários Ikós e dos afro-brasileiros invisibilizados na constituição histórica da cidade. Embora em seu texto pontue determinada linha de tempo da compreensão de patrimônio, passando pela ideia de herança transmitida, pelos interesses coletivos e dos diversos grupos sociais, os aspectos considerados relevantes na tomada da cidade de Icó como lugar de atrativo turístico passa pelas práticas religiosas de cunho católico, o artesanato em bordado e em couro, os lugares de referência arquitetônica estão vinculados às vias de uma história que enaltece e reforça um aspecto de formação histórica patrimonial colonialista.

Como sua proposta de pesquisa se faz como em apresentar as possibilidades e entraves acerca da transformação da cidade de Icó em polo de atração turística no interior do Ceará, ao competir com as oportunidades oferecidas ao visitante desde o litoral, limitando-a à margem das possíveis visitação, entende-se que sua construção de pesquisa permeia outros caminhos epistemológicos, o que explica, em parte, a ausência de mais fôlego na discussão entre seu objeto de pesquisa e a relação com a formação em educação para o patrimônio de Icó. Ainda assim, a menção acerca da necessidade de formação nesse aspecto aparece ligado aos projetos de intervenção e restauro promovidos pelo O Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Icó, o Programa Monumenta e as parcerias que o IPHAN estabelece com vistas à formação de profissionais que possam receber turistas.

Retomando as reflexões de Márcia Sant`Anna (2017), convém ainda apropriar-se de suas análises em relação à transformação das cidades-patrimônio como lugar de cidades-atração.

O trabalho de pesquisa *Icó/CE, a cidade e o patrimônio cultural: da trajetória do tombamento às estratégias de mediação em educação* (2021), realizado por Antonio José Lima Pereira, é o primeiro no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

O autor aborda a questão do patrimônio de Icó-CE a partir das perspectivas historiográficas acerca da relação entre patrimônio, monumento e memória como mecanismos que evocam relações de pertencimento e representatividade coletiva, que criam vinculações afetivas e elaboram sentidos de aproximação com os monumentos. Para o autor, “o sentimento de pertença e identidade se ancoram na identidade revelada pelo patrimônio cultural, como um sinal de representatividade” (PEREIRA, 2021, p. 32). Seus referenciais teóricos para esta abordagem são François Hartog, Françoise Choay, e Le Goff.

Em seu percurso discursivo sobre representações patrimoniais e os sentidos para os sujeitos com os quais se criam relações de pertencimento e criação de vínculos que geram sentidos e significados tanto individuais quanto coletivos. Antonio Pereira traz à pauta os espaços e lugares sensíveis para pensar as condições em que as práticas de patrimonialização permitem apreender os agentes constituidores dos símbolos, signos e representações que garantam o direito à memória, bem como o de oferecer as condições para permitir que se tornem marcos de memória e identidade [...] capaz de expressar o sentimento de pertença e identidade de um povo ou comunidade (PEREIRA, 2021, p. 38).

Em relação à cidade de Icó, os recortes dos lugares sensíveis estão vinculados à espaços da religiosidade, centradas especialmente no Largo do Theberge, onde antes era ponto de encontros dos vaqueiros e comerciantes de gado e couro, agora se ressignifica e adquire outras temporalidades e significados, seja para que os fiéis católicos festejam os santos das igrejas ao redor, seja para se permitirem à profanação, quando ainda se realizam festividades, como por exemplo, o Forricó – festa dançante que ocorre anualmente no mês de julho. O autor faz menção a existência da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, a irmandade que atuava na mesma e da Rua do Meio, locais considerados marcos da presença de escravizados.

Nesse ponto, o elemento escravista que perdurou durante parte da formação da vila e depois cidade de Icó, está impressa no discurso da memória e a problematização sobre os escravizados ficam envoltas pelas tradições voltadas para o uso dos espaços na perspectiva da religiosidade católica, para quem “os lugares das práticas de culto se tornam marcos de memória, evocando a tradição do lugar” (PEREIRA, 2021, p. 65) ou pela apropriação urbana como camadas de tempo que se sobrepõem aos espaços e lugares.

Na descrição sobre a trajetória de tombamento da área da cidade, Antonio Pereira recorre às tratativas entre os órgãos responsáveis, notadamente o Iphan e as esferas do poder Público. Nessa análise, considera relevante apontar sobre a ínfima participação da sociedade local, seja de pessoas que habitavam o entorno, incluindo proprietários de construções (casarões), de educadores e outros segmentos da cidade, no sentido de compreender a nova dinâmica urbana e dos desdobramentos na relação entre os interesses locais e externos à perspectiva de seleção para preservação que, de acordo com os registros, se deram de forma vertical (e

conflituosa) aos anseios da população e do próprio poder público local (PEREIRA, 2021, p. 68-82).

Nesse aspecto, pode-se perceber a preocupação do autor em colocar em face das suas reflexões acadêmicas, a dificuldade da inserção dos sujeitos “comuns” da sociedade no debate sobre escolhas do que se deve preservar e o do que se deve esquecer, ora também já postas em análises anteriores desta pesquisa, quando se debruça sobre outras produções acadêmicas sobre o tombamento do patrimônio de Icó-CE. Ainda assim, os elementos étnicos-raciais não estão mencionados em suas ponderações, o que revela a necessidade desta pesquisa para trazer à baila o problema posto.

No que se refere às produções de materiais de divulgação sobre o patrimônio tombado de Icó-CE, Antonio Pereira apresenta todas elas, incluindo as duas cartilhas Icó: história, cultura e tradições e Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes, produzidas pela Editora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/CE, o livro didático Construindo Icó e o encarte Um passeio por Icó, todos aqui retomados na pesquisa por se tratarem especificamente de materiais utilizados em escolas públicas do município no componente História Local, que trata, como já mencionado, da Educação Patrimonial. Nesta pesquisa, me atenho mais especificamente ao livro Construindo Icó, pois foi elaborado em estrutura didática aos moldes dos livros editados para uso em sala de aula, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os resultados de suas análises, ancoradas nas reflexões de Simone Scifone (2015), se fazem no sentido de perceber que

a educação patrimonial é um processo construtivo e dialógico, entre a comunidade, os agentes que atuam na preservação do patrimônio e a dinâmica do lugar, com seus interesses e desafios. Produzir materiais com caráter informativo, de divulgação cultural ou para servir como roteiros de viagens, não conseguem transpor para a realidade que envolve a temática da preservação e construção de identidade local. Estes materiais embora alcancem seus objetivos, isoladamente e por um período determinado, ao serem produzidos apenas numa visão técnica, acabam não colaborando com o processo educativo e reforçando a relação de conflito. (PEREIRA, 2021, p. 104)

Nesse sentido, corrobora nesta pesquisa ao endossar a necessidade de transpor os discursos e construções com viés educativo que não conseguem alinhar interesses e necessidades educativas que aproximem as produções das percepções e dos elementos constitutivos culturais, históricos e sociais que deem significado e

sentido à formação da identidade local. Ao referenciar Simone Scifone, bem como Sônia Regina Rampim Florêncio, o autor demonstra a capacidade de entender educação patrimonial numa perspectiva que aproxima a relação entre sujeitos, de a conceber como mediadora e geradora de vínculos afetivos, vivências e experiências com significação para seus interlocutores (PEREIRA, 2021, p. 23).

A proposição de Cartilha⁸ e de estratégias didáticas em formato de Oficinas, segundo Antonio Pereira, está sustentada na conexão entre passado e presente, em que os professores e as estratégias didáticas propostas devam se dar pela “sensibilização, a compreensão sobre o que é preservado - os bens materiais e imateriais, tombados ou não; como é preservado [...] quem são os agentes sociais envolvidos no processo de preservação”. (PEREIRA, 2021, p. 122). Retomando as autoras supracitadas, Sônia Florêncio, para quem educação patrimonial deve transpor a centralidade nos acervos e construções para a compreensão das territorialidades, das múltiplas leituras, interpretações e articulações entre os saberes diferenciados e diversificados para fortalecer as identidades e alteridades, afirmando as diversas formas de ser e estar no mundo (FLORÊNCIO, 2014, p. 23-24). Na mesma linha Simone Scifone propõe que escrever “A história a contrapelo é recusar identificar-se com o opressor, é a busca por novos olhares, sob ponto de vista radicalmente oposto, iluminando no processo o ponto de vista dos dominados, dos esquecidos”. (SCIFONE, 2014, p. 36).

Embora traga para a discussão as contribuições de Simone Scifone e Sônia Florêncio, as quais têm colaborado de forma enriquecedora no debate sobre educação patrimonial no Brasil ultimamente, para a dimensão propositiva da cartilha, o autor toma como referência as contribuições de Circe Bittencourt como base para construção da proposta e o *Guia Básico de Educação Patrimonial* que, conforme mencionei neste capítulo teve seu lugar como suporte importante na forma de pensar e se produzir estratégias educativas para o patrimônio brasileiro na década de 1990.

A proposta feita pelo autor assegura a condição de colocar a/o professora/or e as/os estudantes na condição de aproximação com os espaços, monumentos e documentos que representam os marcos de um passado histórico da cidade, abrindo possibilidades para a imaginação criativa, crítica e construtiva acerca dos mesmos.

⁸ Estratégias didáticas em educação patrimonial: Icó/CE um lugar de memórias. Disponível em: <https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222643.pdf>.

Nesse sentido, é importante revisitar as considerações acerca do sentido do patrimônio como elemento de formação educativa, que muito mais do que de educação patrimonial, deve ser a de transpor a visão de cidade-patrimônio, de seu esteticismo e de cidade-monumento, de superação da cidade como elemento de atração e exclusão social pelas dinâmicas de ocupação desigual e especulação financeira dos espaços públicos e privados tombados. Considera-se como caminho possível e necessário aproximá-la à noção de cidade-documento e valorização das funções *cognitivas* (que agregam marcas do tempo no espaço, seu valor de testemunho e de historicidade), *memoriais [éticos]* (em que os direitos de cidadania devam garantir a reparação, o direito à memória e a história dos povos que foram violados em suas formas e práticas sociais e culturais) *afetivos* (mediados pela dialética da relação dos “mesmos” e dos “outros”, identificando sentidos e valores atribuídos em diferentes tempos, que tiveram significados próprios em seu contexto e que hoje são igualmente ressignificados, colaborando para a constituição da identidade individual e coletiva, sem desconsiderar o que é estranho a si, compreendendo a divergência como inerente às múltiplas formas de ser e estar no mundo dos sujeitos históricos que os elaboraram e *estéticos* (ao se permitir o contato – pelos sentidos – das múltiplas formas de produção dos objetos patrimonializados) (LONDRES, 2012; SANT`ANNA, 2017).

Em relação à forma como o autor trata dos diferentes grupos sociais e de como elabora a proposta das oficinas aproxima as/os professoras/es e as/os estudantes com os espaços e da possibilidade de problematizar os agentes históricos que o constituíram, ao mencionar a contribuição dos povos originários afrodescendentes na formação e participação dos movimentos religiosos em Icó (irmandades religiosas e trabalho de construção da vila, valendo-se dos registros de historiadores como Eduardo Campos e do cordelista Cláudio Pereira, da música “Povo Guerreiro”, interpretada por Criolo).

Considerando o aspecto relacionado à diversidade cultural que compõe a formação da sociedade cearense e icoense, vale ressaltar que a influência dos povos originários e dos afrodescendentes pode ainda ser ampliada, e é a isso que me proponho a contribuir na construção de outras formas de tratar do patrimônio cultural de Icó, partindo dos povos (in)visibilizados pela historiografia. A noção de patrimônio como categoria de pensamento deve transpor à que se formalizou historicamente nas sociedades ocidentais (LONDRES, 2012, p. 17) e o caminho para sua

desnaturalização passa pela noção de diversidade cultural, consagrada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na Declaração Universal da Diversidade Cultural, em 2002⁹ e na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, em 2005¹⁰. Tensionar a não presença dos objetos que representem a diversidade cultural (no caso das religiões de matriz africana, proposta nas oficinas “Um milagre pode acontecer” e “A praça em festa: Vai passar o cortejo real!”) seria uma possibilidade para promover a discussão sobre processos de tombados.

Feitas essas análises, a partir de então, a pretensão é conjugar esforços para garantir que a contribuição da cultura dos povos originários e dos afrodescendentes, ausentes nos processos de patrimonialização na cidade, seja o ponto de partida a partir do qual as/os professoras/es e estudantes possam problematizar sua inserção na construção da dimensão propositiva desta pesquisa e conceber a categoria patrimônio a partir de referências, (r)existências e resistências afro-indígenas em Icó.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PATRIMÔNIO CULTURAL DE ICÓ-CE

Nas cidades, os patrimônios consagrados que remetem a um passado e a uma concepção de história de seu tempo assumiram-se como referenciais para que se criem relações de pertencimento e vinculação coletiva a serviço de determinados interesses. Os artefatos culturais, materiais e imateriais, produzidos pelas sociedades em sua existência são as fontes a partir das quais se mobilizam os agentes de preservação em busca de sua patrimonialização.

Escolher o que deveria ser restaurado e preservado parte das concepções de história que se ancora numa percepção elogiosa e perpassada pelas noções de construção de um imaginário social de nação gloriosa, elitizada, branca e europeia (CHUVA, 2003). Nesse processo, os povos indígenas e africanos foram colocados em posição subalternizada nesse conjunto de acervos patrimoniais tombados, o que

⁹ Cf. Declaração Universal da Diversidade Cultural. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20sobre%20a%20diversidade%20cultural%20da%20unesco.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

¹⁰ Cf. Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_protecao_promocao_diversidade_das_expressoes_culturais_2005.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

resultou em um empreendimento para o apagamento e silenciamento desses grupos no que refere ao seu legado cultural. De acordo com MARQUES (2013); RATTS (1996); SANTOS & CUNHA JUNIOR (2010), a presença das manifestações afro-indígenas como parte da formação das identidades culturais no Ceará está subestimada pela historiografia.

As ações de patrimonialização, desenvolvidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), têm garantido a conservação de elementos históricos importantes para a compreensão do passado e do presente, embora seja importante questionar a sua representatividade: quem são os grupos representados/escolhidos no patrimônio público? A natureza simbólica que os artefatos e traços culturais representam para determinada sociedade (CHUVA, 2013; TOLENTINO, 2018) estão vinculados a concepções delimitadas pelos pressupostos preservacionistas, que atendem aos grupos de interesses específicos e as escolhas para tal são guiadas pela relação com o passado e do que este representa para o presente.

No Brasil, a preservação dos patrimônios de pedra e cal tradicionalmente se vinculou a grandes fatos da memória nacional, com a representação dos brancos nos monumentos arquitetônicos e artísticos. As expressões indígenas, negras, afrodescendentes e quilombolas somente vieram a ganhar mais espaço nas escolhas patrimoniais de preservação e tombamento a partir dos anos 2000. Ainda assim, muitos grupos têm ficado de fora, como a comunidade LGBTQIAP+.

As iniciativas de patrimonialização pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) têm sido compreendidas como vinculadas a um ideal importado de preservação, daquilo que assume o papel de representar um perfil de nação e identidade aportada na perspectiva colonial. Conforme analisa Átila Tolentino, os modelos de patrimônio desenvolvidos pelo IPHAN, definidas no Guia Básico de Educação Patrimonial, veicula-se

numa acepção instrutivista de educação, seguindo uma veia colonizadora em relação ao patrimônio cultural, na medida em que o concebe como anterior ao indivíduo e não como resultado de uma apropriação carregada de conflitos, embates, consensos e dissensos entre os sujeitos sociais (2018, p. 43).

Ao considerar a apropriação deste documento como orientador e referência para a maioria dos projetos e produções que se propõem a construir “modelos” de

práticas patrimoniais, Scifoni (2012, p. 31-32) nos diz que tal proposição deve ser compreendida dentro de um contexto marcado pela conjuntura e reflexões de seu tempo e, que, portanto, há a necessidade de se avançar nessa discussão. A superação, para a autora, deve trilhar uma perspectiva libertadora e emancipatória, baseada, segundo ela, nas ideias de Paulo Freire, onde deve-se observar:

a necessidade de concebermos as comunidades nas quais atuamos como **sujeitos** do processo. Os projetos devem ser pensados e planejados junto com as comunidades envolvidas, a partir de suas próprias necessidades e demandas. [...] a busca da construção de uma nova relação entre a população com o seu patrimônio cultural [...] considerar no processo de valoração do patrimônio cultural, além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos (SCIFONI, 2012, p. 32-33).

Para Átila Tolentino (2016, p. 39), o próprio IPHAN superou essa questão recentemente com a publicação, em 2014, do “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos”. Nesse documento, a percepção de educação patrimonial se aproxima das concepções de mediação, de conflito e de disputas, considerando que

as políticas de preservação se inserem num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos na definição dos critérios de seleção, na atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens e manifestações culturais acauteladas. [...] [...] ao assumir funções de mediação, as instituições públicas devem, mais do que propriamente determinar valores *a priori*, criar espaços de aprendizagem e interação que facilitem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio [...], encaminhando demandas e intervindo em questões pontuais e estratégicas, sempre se pautando pelo respeito à diversidade sociocultural (IPHAN, 2014, p. 23).

Sueli Carneiro, em sua tese, *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser* (2005), explica como se produziu a manutenção e a reprodução da exclusão nos ambientes escolares no país. Nesse sentido, cresce a produção de propostas que visam transformar essa visão sobre o outro a partir de outra perspectiva, especialmente nos espaços educativos, diagnosticados como espaços de reprodução de desigualdades étnico-raciais (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021).

A questão do patrimônio como elemento que torna a presença das culturas como suporte material, na maioria das vezes, e imaterial, em menor escala, caracteriza-se ainda como partes distintas de uma mesma contextualização histórica na qual a presença das manifestações dos agentes históricos ali presentes – europeia e africana – são contemporâneas, e estão, ao que parece, carentes de interconexão. O diálogo entre patrimônio, educação patrimonial e as relações étnico-raciais

necessitam, assim, de uma melhor apropriação no debate que se pretende conciliar tais elementos numa mesma dinâmica relacional. Em relação a essa questão, João Lorandi Demarchi nos diz que

O patrimônio é um grande trunfo para as práticas educativas, é possível a partir dele pensarmos nós mesmos, nossa condição histórica, entendermos a alteridade cultural e, ato contínuo, compreendermos o outro, as relações de dominação que levam a subalternizações, podendo também propormos outras tantas questões difíceis. É preciso, para tanto, saber qual a nossa posição ideológica – pois ignorá-la é tão perigoso quanto se sujeitar a qualquer uma –, saber se queremos atuar por uma educação conservadora, que está vinculada a uma pedagogia opressora, antidialógica e vinculada à manutenção da ordem social, ou se queremos atuar por uma educação transformadora, dialógica, que considera a pluralidade de conhecimentos, que propõe questões difíceis (DEMARCHI, 2016, p. 51).

Os materiais disponíveis nas escolas, suporte às atividades educativas, ainda são carregados de construções que evidenciam as diferenças entre europeus, indígenas e afrodescendentes de maneira romântica e sem análise crítica, como justificativa para a dominação de seus corpos e expropriação das práticas culturais que os definem como povo. Conforme demonstra Maria Telvira Conceição, os referenciais africanos e afrodescendentes nos livros didáticos:

a lógica da naturalização é tecida a partir de um conjunto de argumentos que supostamente guardam *inteligibilidade* nas referências sobre a África: a simplificação do processo de dominação que gerou a escravidão; as ênfases na semântica da escravidão; o teor das justificativas aludidas para pensar o africano como escravo – a herança, o costume, sincronia cor/escravo ideal, por exemplo –, sem perder de vista as supostas necessidades econômicas próprias daquele contexto e a ideia de objeto comercial (CONCEIÇÃO, 2017, p. 49).

Cabe, assim, a partir da necessidade de reconstruir os caminhos e estabelecer formas de inserção de temáticas envolvendo a presença dos africanos e afrodescendentes, tanto nos espaços públicos tombados, bem como nos educativos, considerando que o ambiente escolar reproduz traços racistas, discriminatórios e desiguais, conforme nos apontam Nunes, Santana e Franco (2021, p. 07). Na contemporaneidade, as demandas da sociedade que se voltam ao passado e o reclamam por uma reescrita, uma ressignificação ou uma possível reparação, faz dele e o definem como o novo regime emocional, devendo ocupar o interesse das políticas públicas, diferentemente do que foi quando da construção do Estado-Nação (Christophe Prochasson apud GUIMARÃES, 2012).

A (in)visibilidade afro-indígena no processo de patrimonialização da cidade de Icó-CE e o apagamento de memórias impactam o ensino de História Local e circunscrevem os materiais didáticos e o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva colonial, considerando que as Lei nº 10.639/2003, 11.645/2008 e as DCNERER orientam para implantação de ações educativas que respeitem a diversidade étnico-racial. Invocam, portanto, a necessidade de transpor os paradigmas eurocêntricos.

Os esforços no sentido de proporcionar oportunidade de inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER), bem como garantir a aplicação da Lei nº 10.639/2003 necessitam fazer parte das ações que visam denunciar as desigualdades educacionais vividas pelas/os estudantes. O que resulta dessas políticas favoráveis e comprometidas com a questão das relações étnico-raciais no país é a reparação nas disparidades nos níveis de educação entre brancos e negros. Portanto, é necessário um plano de educação para equiparar esse abismo, conforme nos apontam Dorneles e Meinerz (2021, p. 408), “amparado num projeto de humanidade que questiona não apenas o racismo, mas o ideário civilizador e colonial que o estrutura e permanece operando até os dias atuais”.

O interesse pela temática de pesquisa parte de inquietações acerca de questões que estão imbricadas pelas demandas sociais que a sociedade tem suscitado. Enquanto professor de História, a prática docente me inflama a posições que nem sempre estão em ponto de equilíbrio, desencadeando transpor uma dada condição ou realidade que parece estacionada no tempo. Impulsiono-me a contribuir, do meu lugar, na luta por uma sociedade onde todos possam ser considerados como pertencentes a um mesmo grupo, sem distinções, sem privilégios, sem ocultamentos, sem esquecimentos. O esforço para o desenvolvimento desta pesquisa caminha, em grande medida, ao lado da resistência dos povos africanos e afrodescendentes. Humildemente, espero colaborar, nesta escrita, com um sopro de força e contribuição ao povo negro, como forma de saldar parte de uma dívida histórica que lhe é devida.

A pergunta que se faz para iniciar esta parte da pesquisa é: as garantias legais postas a partir das Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008 as quais “reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos” (BRASIL, 2009, p. 3) têm, na realidade, permitido

aos sistemas públicos e privados de ensino a implementação de ações educativas destinadas a este fim? Qual é a forma como ensinamos para nossas alunas e alunos as relações étnico-raciais, mesmo depois de aprovadas as normativas e orientações sobre essa demanda?

A questão, ora suscitada, visa colocar como ponto de flexão e problematização a aproximação entre o direito à história e à memória, a cidadania em seus reflexos nos campos da representação, da formação das identidades e das relações sociais com a história, a construção das memórias individuais e coletivas e a relação da sociedade com o patrimônio. A partir dessa correlação de diferentes elementos formadores dos sujeitos históricos, se pretende propor às escolas e os professores possibilidades de estabelecer formas de trabalho educativo na cidade de Icó, de forma que se possa vincular as representações patrimoniais da cidade à (in)visibilidade afro-indígena no currículo e nos materiais didáticos, tendo como referências os documentos legislativos e publicações voltadas ao trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

3.1 CAMINHOS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL AFRO-INDÍGENA EM ICÓ/CE: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES PARA A HISTÓRIA LOCAL

A construção de uma história local é parte fundamental para as gerações que, mesmo tendo como base as fontes construídas pelos possíveis vencedores, reconstituem parte dos elementos que caracterizaram os indígenas e afro-brasileiros, pois se houve uma produção de ações sobre os nativos e africanos em diáspora, estes estão registrados na visão parcial de quem as produziu e estas são passíveis de serem reescritas a partir de um outro lugar. Nesse jeito de fazer a história circular por outras vias, por outras falas, por outros termos, por outras maneiras de se dizer, são formas de contracolonizar a história dos povos indígenas e afro-brasileiros. Contracolonizar é como Antônio Bispo dos Santos (2023) nomeia as formas pelas quais podemos desconstruir os discursos eurocêntricos que afirmam posições sempre a partir de uma perspectiva colonial. Antônio Bispo nos diz que “O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta” (SANTOS, 2023, p. 12). O que se pretende é uma produção que contemple as questões envoltas com o passado de uma sociedade que esteve no

espaço-tempo das vivências, das experiências e práticas sociais, da repercussão das relações entre os diferentes sujeitos, da possibilidade de registro deste momento histórico, cabendo uma análise desta trama.

Nas escolas, a forma como são feitas as narrativas sobre a história dos povos originários e afro-brasileiros recaem, ainda, em denominações que enaltecem a posição do colonizador sobre o colonizado. Assim, Antônio Bispo propõe que para contracolonizar os discursos potencializados pelas falas do colonizador, é preciso enfraquecê-las, potencializando as falas e as narrativas a partir das suas próprias palavras (2023, p. 13). De igual forma, Célia Xakriabá, ao discutir a forma como são contadas as histórias dos povos originários propõe “construir histórias como contranarrativas, com autonomia para contar a própria versão, a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada, mas sim de uma história que está sendo tecida no presente, rumo ao futuro”. (XAKRIABÁ, 2023, p. 319).

Entre o que dizem as fontes e a bibliografia sobre o tema e o posto em evidência da história e no campo das pesquisas, muito há o que se discutir e analisar e reparar. Se por um lado os escritores afirmam que os remanescentes dos Ikós se reduziram na Paraíba como Gustavo Barroso e Cruz Filho escrevendo sobre o aldeamento dos povos indígenas cearenses apontam que "Os Ikós foram pacificados pelo padre João de Mattos Serra e transferidos para a capitania da Parahyba" (1987, p. 56), para outros paradoxalmente como o próprio Gustavo Barroso, menciona a presença das características culturais dos nativos nas representações festivas do povoado que se desenvolvia no lugarejo, antes habitado pelos Ikós, durante os primeiros séculos.

O paradoxo em relação à presença ou não dos Ikós depois da colonização, seja nos traços físicos ou nos aspectos culturais da sociedade em desenvolvimento, remete mais uma vez a uma tentativa de esconder, aos olhos do futuro - que pode se traduzir pela nova historiografia -, o presente enquanto permanência de elementos indígenas na formação cultural daquele povoado.

No entanto como não se pode ir, por enquanto, para além das representações expressas nos registros escritos e das observações de campo sobre os Ikós, o que se pode ainda, a título de resposta ao trabalho, é a possibilidade de se estar caminhando para um diálogo entre a teoria e os vestígios deixados ainda que escassamente pela tradicional historiografia, incumbida de registrar a presença e as ações humanas na terra e todos os sujeitos ativos socialmente. Não o fizeram assim de propósito: deixaram de registrar os eventos tal qual pudesse dar maior visibilidade a todos estes

sujeitos. Por meio disso, a história deixou de dar uma grande contribuição à existência da figura das nações privadas do direito de serem conhecidas em seus aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos e econômicos.

Conforme abordado nas discussões anteriores, o Ceará teve um processo de invisibilização dos povos originários e afro-brasileiros pela historiografia. No entanto, na contramão dessa tendência que perdurou até o século XX, atualmente iniciativas têm buscado desfazer esse equívoco e apresentado oportunidade para desfazer esse “entendimento clássico”, tanto na academia como em iniciativas populares e de políticas de estado para recolocar os indígenas e afro-brasileiros cearenses como construtores permanentes da História estadual.

No caso dos afro-brasileiros em territórios cearense considero oportuno mencionar publicações que podem auxiliar o professor na organização dos temas a serem trabalhados na aulas de história e, em especial, nas de História Local, considerando a formação do povo cearense a partir da contribuição cultural dos africanos em diáspora pelo território, as vias de comunicação regional para compreender como as manifestações culturais afrodiáspóricas no Estado do Ceará revela a possibilidade de abordar os temas atinentes a essa questão em aulas de História Local nas escolas das rede municipal da cidade de Icó.

3.1.1 - Confluências afro-indígenas

Uma das mais recentes publicações é o *Inventário dos Povos do Terreiro do Ceará* (2022), o qual traz registros de entrevistas, levantamento de dados, publicações, pesquisas e referências acerca da existência de afro-brasileiros em território cearense. Do material, disponível para download gratuitamente, pode-se citar o capítulo Retrato dos povos de terreiro do Ceará – dialogando com as identidades étnica e de gênero, escolaridade e faixa etária, de autoria de Maria Vieira dos Santos (p. 92-114) e Fluxo e refluxo na Umbanda Cearense, entrevista de Ogan Leno Farias feito com pelo professor Ismael Pordeus Júnior, doutor em Sociologia e Ciências Sociais Etnologia, professor titular da Universidade Federal do Ceará (UFC) e com experiência na área de Antropologia, Antropologia das Religiões, realizada em 30 de janeiro de 2022 (p. 145-152).

Transcrevo aqui alguns trechos da entrevista como uma indicação de possível meio pelo qual o professor possa pensar em estratégias de discussão acerca da temática em sala de aula.

Leno Farias: O senhor poderia informar um pouco sobre os principais modelos/ tipos de culto, nações, presentes no Ceará?

Professor Ismael: Olha, a partir das minhas pesquisas, o culto em primeiro lugar que teve no Ceará, foi mais o de tradição indígena. O afro-brasileiro aqui não era quase que nada (quase não existia). Então as pessoas que queriam ir para Umbanda e Candomblé, se deslocavam para o Rio de Janeiro e para Salvador. Então, toda a prática religiosa foi uma prática importada, não foi gerada aqui. O que aqui se gerou, seria um pouco, entre aspas, a Jurema, uma tradição mais indígena.

L.F.: Então antes dessa Umbanda, a gente já tinha uma modalidade de culto? É o que o povo chama de Catimbó?

P.I.: Já. Antes da Umbanda tinha sim! Inclusive, é o que o povo chama de Catimbó! Inclusive uma das mães de santo mais antigas era conhecida como Dona Júlia Condante. E ela era portuguesa. Engraçado que ontem mesmo eu peguei umas fotos dela. Então eu cheguei a entrevistá-la. Inclusive um dos meus livros, "Ceará em transe", tem entrevista com ela. Você tem esse livro?

L.F.: Tenho sim senhor. Ismael, para a gente construir essa história, na sua opinião, quais as principais sacerdotisas e sacerdotes da Umbanda Cearense, que deram ênfase na construção da identidade dessa Umbanda, desse terreiro cearense?

P.I.: Olha, eu considero assim, a partir dos dados de campo, de pesquisas de campo, a Mãe Júlia Condante, que inclusive foi para o Rio de Janeiro para se iniciar na Umbanda. Eu sei que em um dos meus livros eu falo disso. Tem essa entrevista em que ela fala de ter se deslocado para o Rio de Janeiro, para ser iniciada na Umbanda. E tem figuras especiais como a Neide. Tem figura especial como o Babá Didi. Então eram figuras proeminentes nas práticas religiosas. Tinha outras pessoas, mas assim, eu tive contato direto com o Babá Didi, com a Neide, e também com a Dona Júlia Condante. Deslocamento também teve, por exemplo, de terreiros da Bahia para se instalar aqui.

L.F.: O finado Seu Zé Alberto vai para São Paulo, já é um outro fluxo. Você acha que esse fluxo foi fator predominante para a construção ou reconstrução dessa afro-cearensidade?

P.I.: Acho que sim, não teria sido possível de outra forma. Naquele meu livro, "Umbanda Cearense", eu conto essa história. Não teria, não teria condição a não ser indo buscar lá fora. O que foi a expertise, que foi a do Baba Didi, do Xavier e o outro, o Déu. Pegaram de Brasília e trouxeram para cá. Então, foi exatamente com essa importação que se estabeleceu, entre aspas, a macumba que eu chamo de macumba cearense, que as pessoas geralmente utilizam a palavra macumba de uma forma negativa, eu acho que é uma coisa positiva.

L.F.: Você enxerga, você chama e muita gente chama por sua causa, de macumba cearense. Essa afro-cearensidade é pautada no seu discurso. Você é um marco da pesquisa, desde 1974. Eu tinha dois anos de idade e você já pesquisava terreiro. Cite algumas características dessa luso-afro-brasilidade cearense, dessa afro-cearensidade.

P.I.: Essa afro-cearensidade, o que vai caracterizá-la é a incorporação de práticas indígenas. Da macumba indígena, macumba como um nome genérico, tá? Processo de absorção. Absorção e, ao mesmo tempo, recomposição das práticas religiosas que são reelaboradas aqui dentro, de acordo com "a perspectiva de mercado". Mercado aí no sentido de ter pessoas interessadas, de ter pessoas que praticam então não tem uma forma, não é uma observação negativa.

L.F.: Não é um mercado comercial, é um mercado religioso, é absorção daquela informação.

P.I.: Exatamente! (FARIAS, 2022, p, 145-148)

Na entrevista, o professor Ismael Pordeus Júnior menciona o catimbó como uma denominação de práticas religiosas afro-brasileiras realizadas no Ceará, antes da introdução da Umbanda e do Candomblé, oriundos do que ele chama de fluxo e refluxo, como um movimento de intercâmbio de pessoas que saiam do estado do Ceará e entravam em contato com pessoas de outros estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco Piauí, construindo uma memória de manifestação da Umbanda e do Candomblé (FARIAS, 2022, p, 149). Sobre o catimbó, o jornal *O Nordeste* publicou uma notícia relatando a prisão de Januário. De acordo com a notícia publicada no jornal, Januário, que era catimbozeiro, morava em Icó. Deduz-se que antes da chegada à capital praticava rituais baseado em crenças afrodescendentes e que continuava a praticá-las na cidade atual onde residia. Há uma descrição na notícia de ritual realizado por Januário em Raimundo Ferreira Lima, que o levou a cometer o crime de feminicídio.

O pesquisador Henrique Cunha Júnior denomina essas situações como racismo criminoso, praticado pelos professores em sala de aula, quando utilizam esses suportes e referências a que têm acesso para discutir, quando é possível fazer, as questões sobre escravidão, racismo e preconceito nas aulas. Para ele, são mecanismos que “funcionam como princípio de desqualificação social e depreciativa da população negra na sociedade brasileira” (CUNHA JR., 2007, p. 02). Se estas são as fontes a partir das quais se pode trabalhar os temas relacionados à escravização, o professor necessita explicitar as intenções e o lugar social a partir do qual as informações foram produzidas para desconstruir e desnaturalizar as menções, comumente associando os escravizados a situações de crimes, fugas, emboscadas ou outras formas de resistência que criaram para enfrentar o escravismo.

Em *Os Condenados da Terra*, Frantz Fanon, escrevendo sobre a violência imposta ao colonizado pelo colonizador, salienta as investidas de contraviolência que os escravizados imprimem em seu imaginário e em seu cotidiano prático.

os sonhos do nativo são sonhos musculares, sonhos de ação, sonhos agressivos. Eu sonho que salto, que nado, que corro, que subo. Sonho que dou gargalhadas, que atravesso o rio de uma pernada, que sou perseguido por frotas de carros que nunca me alcançam. Durante a colonização, entre as nove da noite e as seis da manhã o colonizado não para de se libertar. (FANON, 2022, p. 48)

Fanon, ao refletir sobre violência colonial, não reduz o escravizado à condição de sujeição aos mecanismos de controle sobre seus corpos e mentes. Para ele, estado de alerta, o colonizado está sempre disposto a transgredir, uma vez que os numerosos sinais do mundo colonial não o permite decifrá-los com precisão e não consegue compreender até que ponto passou ou não dos limites, sendo sempre presumido culpado pelo colonizador. (FANON, 2022, p. 49).

O Jornal o Nordeste, do qual foi extraída a notícia sobre Januário era vinculado a igreja Católica e que, portanto, as informações veiculadas trazem em seu conteúdo a posição dos católicos¹¹ em relação às manifestações de origem africana, vinculadas à ideia de bruxaria, feitiçaria ou realização de rituais satânicos associados aos afro-brasileiros, assim como em relação aos dos povos originários. Tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a educação oportunizar estratégias pedagógicas para o reconhecimento e a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros em relação à cultura, requerendo mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos e posturas que sustentam o mito da democracia racial. Requer que se questione preconceitos que desqualificam e salientam estereótipos depreciativos, reconhecendo os processos históricos de resistência negra promovidas por escravizados e seus descendentes na contemporaneidade, sejam individuais ou coletivas, sendo sensível ao sofrimento advindo das formas de desqualificação em relação à comunidade negra (2004, p. 11-12)

Retomando ainda a entrevista de Leno com Ismael, o pesquisador menciona que no Ceará não havia uma tradição afro genuína de práticas e rituais, mas uma apropriação dos afro-brasileiros de práticas das religiões de matriz indígena. A Jurema, o Catimbó são, portanto, pontos a partir dos quais se promovem a simbiose entre as tradições dos povos originários e os afrodescendentes para a constituição das manifestações afro no Ceará.

¹¹ Ver Pinheiro, Francisca Gabriela Bandeira. JORNAL O NORDESTE: O PALADINO FORTE DA FÉ (1922-1928). Disponível em: https://www.uece.br/eventos/xviisemanadehistoriauece/anais/trabalhos_completos/75-9412-27092013-100313.pdf Acesso em: 23 jun. 23

Em outra recente publicação, *Religiões afro-brasileiras no Ceará: temas, referências e debates* (2023)¹², há quantidade considerável de referências, estudos e indicações de fontes acerca da inter-relação afro-indígena no Ceará. Em relação à ocupação e a inexistência da presença negra nesse processo ou de incorporação desses povos à condição de escravizados no Ceará, Reginaldo Ferreira Domingos em *Narrativas necessárias: no Cariri cearense tem população e religiosidade negra e racismo religioso, sim senhor* (pp. 394-431) faz um retrato importante e ajuda, assim como outros autores anteriores, a desconstruir esse equívoco histórico.

No trabalho, Reginaldo se ampara nas contribuições de pesquisadores para mencionar a presença dos negros na ocupação do interior do Estado do Ceará, seja na condição de operar com a formação das vilas e povoados, seja como escravizado, colaborando no trabalho de vaqueiro (ANDRADE apud REGINALDO, 2023, p. 396-397). Para ele, os vaqueiros conduziam as tropas de Aracati atravessavam o sertão cearense rumo ao Cariri trafegando na chamada “Estrada Geral do Jaguaribe” (STUDART FILHO apud REGINALDO, 2023, p. 398), que efetivou a ligação entre o litoral do Ceará e o Rio São Francisco. Partindo da região do Aracati, rio acima, transpunha o Jaguaribe em Passagem das Pedras, atravessava os lugares onde hoje estão as cidades de Russas e do Icó, subindo depois o [rio] Salgado até quase suas nascentes (STUDART FILHO apud REGINALDO, 2023, p. 398) [Chapada do Araripe, Crato] [...].

A criação de gado e a produção do couro em Icó são considerados importantes modos de desenvolvimento econômico na história da cidade durante o século XIX. Esse elemento é um dos que mais os historiadores fazem referência ao tratar da importância da cidade no cenário local e estadual, dando a ela o título de “Princesa dos Sertões”, por figurar entre as mais bem desenvolvidas e servir de referência à economia regional, conforme já descrito anteriormente.

A contribuição dos escravizados na atividade pecuária, e a condição dos vaqueiros no trabalho com os rebanhos nas fazendas, são elementos importantes para compreender como os conhecimentos dos afrodescendentes foram necessários ao desenvolvimento da economia do couro no Ceará, especialmente na região sul,

¹² Cf. ALMEIDA, Leonardo Oliveira (Org.). *Religiões afro-brasileiras no Ceará: temas, referências e debates* [recurso eletrônico]. Fortaleza: Imprece, 2023. Disponível em: https://www.imprece.com.br/wp-content/uploads/2023/07/EBOOK_RELIGI%C3%95ES-AFRO-BRASILEIRAS_3-JULHO-2023.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

onde se localizam as cidades de Jaguaribe, Russas, Icó, Crato, Juazeiro e a cidade Aracati, no litoral, por onde eram comercializados o gado, a carne e couro.

A atividade de criação de gado e do trabalho com o couro eram praticadas no continente africano, desde o Egito até Gana, Mali, Argélia, Líbia e Nigéria (CUNHA JUNIOR & SILVA, 2024), o que demonstra a relevância dos conhecimentos dos afrodescendentes na atividade pecuária desenvolvida na região nordeste. Em relação à presença do vaqueiro, sendo livre ou escravizado, seu trabalho era fundamental para a manutenção da fazenda “como a escolha dos tipos de gados que serviam para o consumo e procriação e/ou os que suportavam o peso dos produtos para transporte em longas viagens” (ALEGRE apud CUNHA JUNIOR & SILVA, 2024, p. 12).

Desta forma, ao tratar da presença do criador de gado, especialmente a figura do vaqueiro, sendo este escravizado ou livre, é necessário situá-lo como sujeito de origem afrodescendente, com conhecimentos de manejo dos animais e de técnicas de confecção de objetos a partir do couro. Assim, ao considerar a cidade de Icó em termos de “civilização do couro” deve-se incluir nos estudos sobre a História Local a relação com a cultura africana e afrodescendente, proposta nas Leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER).

3.2 RESSIGNIFICANDO PÁGINAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Nesta etapa de escrita (ou de reescrita) se pretende retomar algumas páginas do livro didático *Construindo Icó*¹³, pelas autoras Lídia Noemia Santos e Patrícia Pereira Xavier para construir abordagem que promova a contranarrativa histórica, conforme proclama Célia Xakriabá ou a contracolonização, de Antônio Bispo dos Santos, como formas de enfrentamento aos discursos colonizadores. Do livro, serão retiradas páginas ou trechos do texto, das imagens selecionadas pelas autoras e as propostas de atividades para, a partir dessa seleção, reconstruir outras possibilidades de abordagem das temáticas.

¹³ Este livro está disponível na íntegra, em PDF, no link http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_ico_f.pdf

3.2.1 Histórias não contadas - (in)visibilizadas

A primeira parte da seleção das páginas é da *Unidade 02 - Terra e Trabalho*, que trata da ocupação do território onde hoje está localizada a cidade de Icó, do nome da cidade, da relação conflituosa com os povos originários Ikós, a criação de gado bovino e a figura do vaqueiro.

Os povos originários Ikós

Figura 19 - Parte da página 34 do livro *Construindo Icó*.

Nas margens do rio Salgado

Icó é uma árvore comum nas margens do rio Jaguaribe (onde deságua o rio Salgado) que quase sempre está verde, mesmo no verão. O nome significa também “rio da roça”. Além desses dois sentidos, Icó era o nome de “uma tribo tapuia, numerosa, que habitava as serranias entre o rio Salgado e o do Peixe”.

Na margem direita do rio Salgado, surgiu uma povoação que ficou conhecida pelo nome de Icó. A Ribeira de Icó foi ocupada em 1682 por colonos portugueses vindos do vale do rio São Francisco e, por isso, conhecidos como “homens do São Francisco”. Esses homens tinham como objetivo principal a conquista de terras para a criação de fazendas de gado.

Fonte: print da página, disponível em PDF.

Em relação ao nome da cidade (páginas 34-35), proponho a seguinte intervenção

O nome atual da cidade (Icó) e seus possíveis significados remete tanto ao povo originário (Ikós), como também a uma árvore existente nas áreas próximas ao rio Jaguaribe, onde deságua o rio Salgado. Outro sentido atribuído ao nome Icó é “rio da roça”.

Figura 20 - Trecho do Rio Salgado que atravessa Icó.



Fonte: imagem retirada da *internet*. Disponível em: <https://turismoceara.com/municipios-do-ceara/ico/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

- O atual nome da cidade, que está relacionado ao povo originário que viveu neste local é reconhecido e valorizado?
- Quando se fala dos Ikós, como esse povo é descrito?
- A forma como os povos originários são retratados nos livros e na história condiz com a maneira como você pensa?
- O que falta nessa história?
- A História da cidade é contada a partir da chegada dos colonizadores no século XVII. E a história vivida pelos povos originários (os Ikós) nesse local antes da chegada do colonizador não tem importância?

Sobre nós, indígenas do Ceará - (R)existências

Ao tratar do desaparecimento dos indígenas Ikós, as autoras falam sobre isso na página 36.

Figura 21 - Parte da página 34 do livro *Construindo Icó*.

Alguns povos, antes mesmo da vinda do colonizador, lutavam pelo domínio dos territórios e por diferenças culturais e religiosas. O processo de ocupação das terras indígenas pelos colonizadores europeus foi sangrento. Os europeus se aproveitaram das rivalidades entre os indígenas para promover alianças e fazer os indígenas guerrearem uns contra outros.

As disputas por terra entre os colonizadores e os indígenas ocasionaram a expulsão de alguns grupos para outros locais mais isolados, dentro e fora do Ceará. Isso provocou a morte de milhares de indígenas.

Embora as nações indígenas fossem guerreiras, não possuíam armas de fogo. Outro fator que provocou muitas mortes entre os indígenas foram as doenças trazidas pelos colonizadores.

O contato com o colono europeu modificou costumes indígenas e causou mudanças no colonizador, que precisou se adaptar ao novo ambiente.

Por se achar superior e civilizado, o europeu buscou impor seu modo de vida aos indígenas, que eles consideravam selvagens, já que não eram cristãos nem possuíam hábitos "civilizados".

A maioria dos indígenas não usava vestimentas, não falava a língua portuguesa e tinha hábitos sociais, alimentares e religiosos diferentes dos colonizadores europeus. Por esse motivo, não eram considerados "civilizados".

Mesmo depois de tanta luta e disputa pelo uso da terra, alguns povos indígenas ainda habitam o território cearense. Por exemplo, os tremembés, no município de Itapipoca; os jenipapu-kanindé, no município de Aquiraz; os tapebas no município de Caucaia e os pitaguaris nos municípios de Maracanaú e Pacatuba. Esses grupos buscam constantemente o reconhecimento da sua cultura e a demarcação das suas terras.



Urna funerária indígena, acervo do Museu do Ceará

Fonte: print da página, disponível em PDF.

A partir da página selecionada, proponho a discussão sobre o desaparecimento dos povos indígenas no Ceará e de como esses povos originários, espalhados pelo território cearense, estão sendo reconhecidos e identificados.

O Ceará tem 15 povos indígenas que vivem em 18 municípios, formando um núcleo total de 30 mil pessoas e cerca de 16 mil quilombolas em 86 comunidades rurais. Os dados são das instituições que representam as comunidades tradicionais - Federação dos Povos e Organizações Indígenas no Ceará (Fepoince) e da Coordenação Estadual dos Quilombolas no Ceará (Cequirce). Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/ceara-15-povos-indigenas-em-18-municipios-mas-apenas-uma-area-demarcada-para-povos-tradicionais-1.3139170>. Acesso em: 08 out. 2023

Para além do mapeamento populacional, é importante pensar sobre a atuação dos povos originários que ainda hoje lutam para manter vivas as memórias, a cultura e a (re)existência em territórios sob disputa. Transcrevo a seguir trecho de uma publicação da ONG Thydêwá¹⁴. O livro *Memórias do Movimento Indígena do Nordeste*¹⁵, publicado em 2015, tem a contribuição de Marleide Quixelô, indígena do povo Quixelô da nação Cariri.

Façamos das nossas (r)existências indígenas cotidianas atuais as muitas resistências indígenas ancestrais

Marleide Quixelô

Olá meu nome é Marleide, sou indígena do povo Quixelô da grande nação Cariri. Vivo atualmente no interior do território Kaingang onde, hoje, chamam, estado de São Paulo. Leciono sociologia numa escola pública da região e gosto de produzir músicas e poesias para não esquecer as nossas ancestralidades mesmo vivendo distante do nosso território de origem. Vou descrever resumidamente a história de meu povo.

¹⁴ Thydêwá significa Esperança da Terra. É uma organização que promove a cultura da paz como caminho para a transformação social. Trabalham com a diversidade cultural em diálogo. Iniciaram em 2002 e desde então atende diretamente mais de 1 milhão de pessoas e outros 2 milhões e meio via *internet*. São mais de 55 projetos executados com sucesso e 13 prêmios, sendo um deles o PRÊMIO DIREITOS HUMANOS na categoria Promoção da Igualdade Racial, outorgado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH).

¹⁵ Cf. *Memórias do Movimento Indígena do Nordeste*. Disponível em: https://www.thydewa.org/wp-content/uploads/2015/03/LIVRO-MOVIMENTOS-CARTOGRAFICOS-FINAL_web.pdf

O povo indígena Quixelô¹⁶ é originário do sertão centro-sul de onde hoje denominam Ceará. Dos 42 povos indígenas dessa região apenas quatorze tem reconhecimento étnico pelos órgãos indigenistas¹⁷: Anacés, Gaviões, Pitaguaris, Jenipapos, Kanindés, Kariris, Potiguaras, Tapebas, Tremembés, Tupinambás, Tabajaras, Tupiba-Tapuia, Tapuia-Kariri e Kalabaças. Os órgãos oficiais ignoram a existência dos demais povos, mas SIM, (R)EXISTIMOS!

Junto com o meu povo Quixelô, temos os parentes: Jucás, Pacajus, Rerius, Baturités, Icó, Xokós, Inhamuns, Quixarás, Quixerés, Cariús, Arariús, Juremas, Cambidas, Apuiarés, Chorós, Quesitos, Javós, Kixáriús, Akarisús, Tocarijús, Jaguaribaras e outros tantos mais por se conhecer e aprofundar nas pesquisas étnicas dessa região.

O meu povo começou a sofrer com a retirada das nossas terras ancestrais em 1700 com a distribuição de terras para os povos colonizadores. Resistimos junto com outros povos indígenas na chamada “Guerra dos Bárbaros” como ficou conhecida a maior resistência dos povos indígenas do Nordeste.

Dando continuidades aos projetos colonialistas, em 1850 foi decretada a “Lei de Terras” na qual vários povos indígenas foram desconsiderados em suas histórias milenares, ficando as nossas terras ancestrais como terras devolutas para serem distribuídas aos colonos.

Além disso, retiraram (e retiram até hoje) as nossas origens étnicas e espiritualidades dando-nos nomes cristãos para apagar mais ainda as nossas origens empurrando-nos codinomes de caboclos, nordestinos, camponeses, sem-terras, etc.

As (re)colonizações prosseguem nos dias atuais com as famílias de colonizadores em nossa região, que tomam as melhores terras e somos obrigadas(os) a sair para outras regiões em busca de oportunidades de subsistência dentro e fora do nordeste, tendo que esconder as nossas origens em diversas cidades.

Minha mãe migrou da nossa terra indígena Quixelô para o Sudeste em 1974. Minha mãe é indígena Quixelô misturada com povos negros. Meu pai é branco (in

¹⁶ O município de Quixelô está há 41.63 km de distância de Icó e 79 km por estrada. Tem população estimada em 24.473 habitantes.

¹⁷ Ver Todo dia é dia de índio: Quais são os povos indígenas do Ceará?, disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-ceara/>. Acesso em: 07 mai. 2023

memorian). Somos “indígenas misturados” e sem terra. Como nós, existem vários indígenas nessas condições nas periferias e favelas de muitas cidades brasileiras.

Nascemos numa favela na capital de São Paulo e passamos por longos processos de separação, confinamento, desindigenização e apagamento de nossas origens em internatos.

Muitos indígenas passam por esses processos perversos. O que implica em indigenidades tardias, ou seja, as pessoas só vão perceber (e se perceberem) depois de adultas a quais etnias/povos indígenas pertencem. Passam metade de suas vidas negando sua existência e presença nativa participando e produzindo nas cidades.

Ao percebermos a grande mentira com a qual crescemos, nós indígenas nos manifestamos de diferentes formas: lutando, estudando, trabalhando, poetizando, cantando, sonhando...

Hoje também as artes podem nos liberar da opressão que ainda sofremos, principalmente, por sermos indígenas “urbanos e misturados”.

Recebemos somente apoio assistencialista, pois a cidade nos vê como indigentes, usuários de drogas, em situações de rua, em internatos, etc. Mas todos esses processos também são de negação quanto às diversas etnias indígenas presentes nas cidades.

Todos os povos indígenas merecem reconhecimento, sejam eles misturados ou não, estejam eles em territórios ancestrais ou em territórios de outros povos indígenas, transfigurados tanto pela ação dos povos colonizadores quanto pela ação de outros povos indígenas colonizados.

Nossas múltiplas cidadanias indígenas e planetárias merecem reconhecimento como espaços vitais e não como museus de escanteios.

Podemos ver indígenas “desindigenizados” em todas as profissões mas principalmente nas mais subalternas como domésticas e catadores de lixo. Na classe média, como professores, enfermeiras, comerciantes... E em algumas exceções, como professores universitários, microempresários, etc.

Às vezes, num mesmo povo indígena encontramos pessoas extremamente ricas e outras extremamente pobres.

Escrevemos aqui para lembrar que os povos indígenas têm direitos SIM aos seus territórios ancestrais, suas terras de origens mesmo distantes fisicamente. Também temos direitos aos territórios ancestrais transfigurados, as cidades. Somos

cidadãos indígenas e não indigenes periferizados e silenciados como querem nos manter os projetos colonialistas atuais.

Todas as nossas indigenidades também são roubadas cotidianamente e somente o tempo poderá dizer se os povos indígenas adormecidos nas cidades escolherão lutar por seus respectivos povos ou não.

- De acordo com a notícia, é necessário rever a ideia do senso comum acerca do desaparecimento dos povos originários no Ceará. Acesse o link e leia a notícia na íntegra para entender de que forma as instituições citadas no trecho acima estão buscando o reconhecimento dessas comunidades tradicionais.
- Como as autoridades governamentais têm tratado as comunidades originárias: indígenas, quilombolas e ribeirinhos?
- Sobre o texto de Marleide Quixelô, é possível perceber a intensidade da resistência dos povos indígenas hoje em diferentes espaços e territorialidades?
- Como é possível vincular essas territorialidades à ideia de patrimônio. Ou como considerar patrimônio as (r)existências e resistências indígenas?
- O que significa indigenidades e desindigenização?

Nosso passado: resistência e narrativa anticolonial

Os povos originários sofreram o processo de violência causado pela ocupação dos seus territórios por parte dos colonos europeus, a exemplo dos Ikós. Em algumas narrativas ou versões da história, esses povos foram derrotados porque não conseguiram vencer seus opressores por causa das poucas condições de resistir ao poder das armas de fogo, que eles ainda não conheciam.

Porém, há evidências de que essa luta, embora desigual, não exterminou por completo as populações nativas que viviam naquele contexto, reverberando em lutas que demonstraram a força dos indígenas frente à violência colonial.

Essa parte da proposta está relacionada à página 41, que trata da participação dos Cariris e outros povos indígenas que viviam no Ceará, incluindo os Ikós, na luta contra a ocupação colonial.

Os excertos abaixo nos permitem olhar para a questão da violência entre colonizador e colonizado a partir de outro viés.

Excerto I

... [em] 1689 fui nomeado... capelão-mor de um terço de paulistas, que no dito ano mandou levantar o ... arcebispo da Bahia ... o dito terço que contava de seiscentas pessoas entre paulistas, índios e cativos partimos conquista do rio Grande do Assu, e Jaguaribe, ribeiras que constavam infestadas, e destruídas pelo gentio bárbaro levantados... Assistir nos serviços de Deus e de V. Majestade mais de quatro anos... Até que os paulistas se retiraram porque lhes faltou o necessário principalmente pólvora e bala...

PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confronto: povos nativos e europeus na disputa pelo território. *In*: SOUZA, Simone. **Uma nova história do Ceará**. 4ª ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2007, p. 17-55.

Excerto II

Os índios Jandoins ou Janduis, habitantes das regiões do Açu, Mossoró e Apodi, aliados outrora dos holandeses, a que ajudaram na bárbara matança da população portuguesa no engenho Cunhaú, levantaram-se em armas contra o domínio luso, matando, saqueando, arrasando as propriedades, não deixando "pedra sobre pedra". O incêndio da revolta propagou-se celeramente pelo vale cearense do Jaguaribe, alcançando os mais longínquos sertões, chegando aos limites do Piauí. As tribos dos Paiacus, Icó, Anacés, Quixelôs, Jaguaribaras, Acrius, Ararius, Canindés, Jenipapos, Tremembés e outras acompanharam os Janduís, lançando-se ferozmente à luta.

BARROSO, Gustavo. A Confederação dos Cariris. *In*: BARROSO, Gustavo. **À margem da História do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1962, p. 56-61.

- Como os povos Ikós aparecem nos excertos: como derrotados ou como resistentes?
- Comumente, de que forma a/o professora/or aborda essa temática em nas aulas de História?

- Você conhece alguma obra literária ou historiográfica que conta a história dos povos originários semelhantemente à que apareceram nos excertos, ou seja, como resistentes e vencedores?

A chegada dos colonos nesta região esteve sob risco na medida em que tiveram de dispor de formas para o enfrentamento com os habitantes da ribeira, descritas nas cartas de sesmarias da época, como a do padre João Leite de Aguiar, conforme excerto I. Para se discutir o envolvimento dos Ikós e seu encontro com os colonos, é necessário que se faça menção a chegada dos invasores e a resistência imposta pelos nativos localizados no vale do Jaguaribe, região próxima a outras aldeias, entre elas, a em estudo a qual habitavam um dos afluentes do rio Jaguaribe - o rio Salgado.

O autor que cita o trecho da carta faz reflexões acerca das denominações auferidas aos indígenas o que para ele revela, além da pejoratividade das palavras usadas para se referir aos nativos, o processo violento imposto aos mesmos, submetidos a tratamento de inferioridade, quando atenta para a banalização do confronto e das mortes, deixando o padre subestimar a capacidade de combate dos índios, mencionando a falta de munição para a luta e sucesso desta. Por outro lado, a escassez de mantimentos para as armas denota resistência dos adversários indígenas, pois uma vez em combate e quanto mais difícil se encontra o enfrentamento, há a necessidade de mais uso de forças pelos dois lados. Assim, o que se percebe é a insuficiência das armas de fogo que potencializa a ação colonizadora no conflito frente às técnicas "rudimentares" utilizadas pelos nativos, levando os sesmeiros a se retirarem por não conseguirem submeter os habitantes locais as suas vontades ou não se firmarem enquanto superiores nos combates em sua totalidade¹⁸.

Por não conseguirem, pela violência física, o total controle e subordinação dos indígenas cearenses, os colonizadores tiveram de utilizar outras formas de fazê-lo.

¹⁸ Cf. Notas Históricas sobre os Indígenas Cearenses, publicada na Revista Instituto do Ceará por Carlos Studart Filho, em 1931. Os relatos do documento apontam as ações de resistência imposta pelos Ikós à colonização na região do Salgado e Jaguaribe. As menções aos indígenas, se comparadas às que aparecem na historiografia sobre esses povos, demonstra um descompasso. É importante que essa fonte seja utilizada como acervo de pesquisa acerca da luta dos povos indígenas nos séculos XVII e XVIII. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1931/1931-NotasHistoricassobreIndigenasCearenses.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Assim o foi quando nomearam missionários para aldear os nativos em reduções para tentar aculturá-los e, ao mesmo tempo, aglomerá-los em pequenos locais e, por consequência, deixar as terras desocupadas, livres da atuação dos nativos seja na prática de suas atividades produtivas e culturais, seja na defesa do território enquanto espaço de representação. Francisco José Pinheiro, ainda citando João Leite, transcreve um trecho de uma carta na qual o padre, que fora designado para tal missão em 1689, relata como as reduções atenderam, parcialmente, aos objetivos pretendidos pelos colonizadores do Ceará frente aos nativos:

Na paz e redução destes jaguaribaras consiste o sossego, e utilidade dos povoadores daquela capitania do Ceará e a defesa da sua fortaleza, e de toda a costa porque são mui valorosos, e por tais motivos temidos de todas as nações, e já por isso constando que os ditos jaguaribaras estavam aldeados com missionários logo nos pediram pazes todos os tapuias circunvizinhos, até então levantados, com temor dos jaguaribaras..., em cuja redução e assistência da missão gastei mais de dois anos. (PINHEIRO, 2007, p. 40).

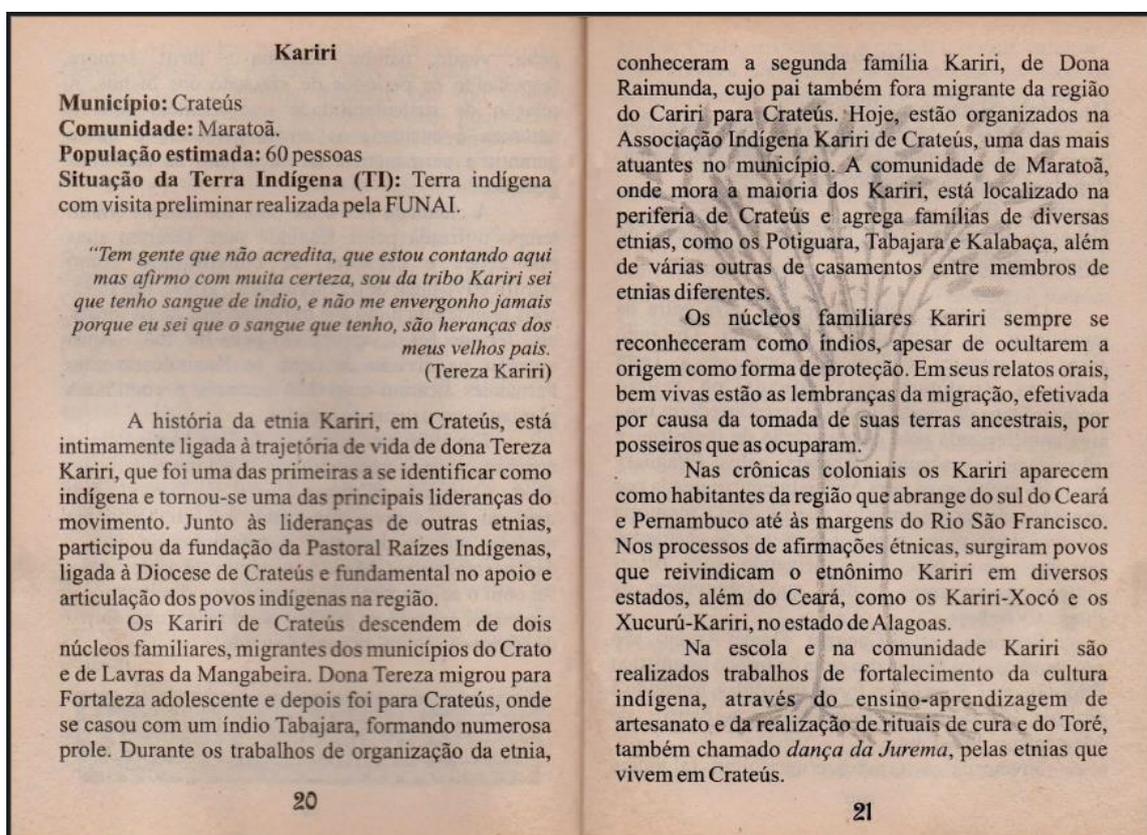
Por que falo que o sucesso foi parcial? Porque como disse o jesuíta a "acomodação e o estabelecimento de paz" com os jaguaribaras e as outras nações do território cearense se deu pela redução, mas principalmente quando o missionário considera as relações entre jaguaribaras e nações circunvizinhas essenciais para que se fizessem os aldeamentos. Nota-se que não é pelo respeito às iniciativas colonizadoras que as nações cearenses concordem em se aldear, mas sim pelo respeito à nação jaguaribara pelo fato de serem considerados valiosos pelos vizinhos, conforme menciona o padre. Daí deduz-se que neste aspecto a totalidade da conquista tenha sido incompleta.

Museologia Indígena

Uma forma de visibilizar a presença, ainda hoje, dos povos indígenas no Ceará acontece através de ações voltadas para a museologia, onde é possível não somente criar espaços de acomodação para os artefatos indígenas, mas que ainda estabelece redes de comunicação e interlocução com os povos existentes em território cearense. Com isso, pode-se reconstruir sentidos e significados para estes espaços para além do arquivo.

As Redes de Museus Cearenses, incluindo os comunitários, são uma expressão da luta destes povos e de pesquisadores que atuam no fortalecimento das ações de patrimonialização dos acervos e manifestações indígenas no Ceará. Publicações como *Museus e Memória Indígena no Ceará: uma proposta em construção*¹⁹, organizadas Alexandre Oliveira Gomes e João Paulo Vieira, e o livro *Povos Indígenas do Ceará - Organização, Memória e Luta*²⁰, resultado de pesquisas desses mesmos autores e organizado por **Isabelle Braz Silva** apontam para registros de (r)existências indígenas cearense.

Figura 22 - Páginas do livro *Povos Indígenas do Ceará - Organização, Memória e Luta*



Fonte: print do arquivo em PDF, disponível *on-line*.

Nas páginas 20 e 21 do livro *Povos Indígenas do Ceará - Organização, Memória e Luta* há o registro sobre os Kariris que vivem em Crateús, cidade que fica

¹⁹ Cf. **Museus e Memória Indígena no Ceará: uma proposta em construção**, disponível <https://museuscomunitarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/museus-e-memc3b3ria-indc3adgena-no-cearc3a1-indd.pdf>

²⁰ Cf. **Povos Indígenas do Ceará - Organização, Memória e Luta** https://www.academia.edu/13035017/Povos_Ind%C3%ADgenas_no_Cear%C3%A1_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Mem%C3%B3ria_e_Luta

localizada na região Nordeste do estado do Ceará, distante 350 km da capital Fortaleza e 305,5 km do município de Icó. Os Kariri, conforme já mencionado nesta pesquisa, habitavam grande parte do interior cearense e eram uma nação da qual os Ikós eram parte. No trecho acima há a menção a Lavras da Mangabeira como um território ocupado por Kariris.

Nesse sentido, para pensar nas proximidades e relações entre os povos indígenas que ocupam ainda hoje o estado, é importante ressaltar a distância entre Lavras da Mangabeira e Icó, que compreende cerca de 65 km. Se em Crateús vivem povos Kariris, por que a ideia de que outros povos do interior cearense desapareceram? O caso de Marleide Quixelô, acima mencionado, junta-se a esta pergunta como indício de que os processos de desindigenização e de indigenidade, que ela traz na sua fala, corrobora para questionar a ausência de registros e reconhecimento desses povos.

Pensar na existência dos povos Kariris, incluindo os Ikós, é pensar em resistência, tanto no passado como no presente. E a forma de fazê-la se faz por meios populares, em espaços onde a voz dos (in)visibilizados ecoa, é vista do alto e no chão, é expressa em cores e sons. A proposta a seguir tem o objetivo de apresentar essa possibilidade.

Outro exemplo de trabalho a partir da museologia é o caso do Memorial do Homem Kariri²¹, localizado na cidade de Nova Olinda-CE, cidade que fica localizada a cerca de 150 km de Icó na região do Cariri, em que abriga um acervo de objetos indígenas e no qual são desenvolvidas atividades voltadas à comunidade, incluindo educação de crianças e jovens que atuam na Fundação Casa Grande²². A fundação é um espaço para que as crianças e jovens possam protagonizar ações de mediação com a história dos povos originários da região por meio da produção de atividades de museologia e patrimonialização indígena.

²¹ Memorial do Homem Kariri, disponível em: <https://memorialdohomemkaririfcg.wordpress.com/>

²² Fundação Casa Grande, disponível em: <https://blogfundacaocasagrande.wordpress.com/>

Lutas e resistências

Os versos a seguir são do samba-enredo na Escola de Samba Mangueira que foi cantado no desfile²³ das escolas do Rio de Janeiro em 2019, conquistando o 20º título do carnaval carioca. A letra faz referência aos povos indígenas e afro-brasileiros que não comumente aparecem nas páginas dos livros de História, assim como ações e lutas por eles realizadas, da violência e das mortes que sofreram. A quinta estrofe faz referência a dois momentos históricos importantes na História do Ceará: a Confederação dos Cariris²⁴ e ao Dragão do Mar²⁵. Essa parte da proposta está relacionada à página 41, que trata da participação dos Cariris e outros povos indígenas que viviam no Ceará, incluindo os Ikós, na luta contra a ocupação colonial.

História pra Ninar Gente Grande

Autoria: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Danilo Firmino, Ronie Oliveira, Márcio Bola e Sílvio Mama

Co-autoria: Manuela Oiticica (Manu da Cuíca)

Mangueira, tira a poeira dos porões

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões

Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego

Deixa eu te contar

A história que a história não conta

²³ O vídeo completo do desfile da escola está disponível no link <https://youtu.be/F9nRZt86zbc>. No minuto 20' aparece a Ala Confederação dos Cariris e no minuto 36' o carro alegórico Dragão do Mar de Aracati.

²⁴ Referência aos indígenas Kariris, do norte do Rio São Francisco, e sua resistência à colonização portuguesa. A Confederação dos Cariris ocorreu entre 1683 e 1713, estendendo-se do Ceará ao Rio Grande do Norte e à Paraíba.

²⁵ O jangadeiro mestiço Francisco José do Nascimento, também conhecido como Chico da Matilde ou Dragão do Mar, era de Canoa Quebrada, no município de Aracati, Ceará. Ele recusou-se a transportar para os navios negreiros os escravizados vendidos para o Sul e liderou uma greve no mercado escravista do Porto de Fortaleza, em 1881. A abolição da escravatura naquela região ocorreu quatro anos antes da Abolição no restante do Brasil.

O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

No Ceará, a resistência não se fez somente no âmbito interno de cada povo originário nos momentos de conflito com os colonizadores. Houve a união de nações na luta armada para a manutenção de seus territórios e lugares em disputa, destacando-se a Confederação dos Kariris, iniciada em 1683 no Rio Grande do Norte e terminando somente em 1713, quando já adquirira proporções tais que as nações indígenas do Ceará estavam quase todas envolvidas no confronto, entre elas e principalmente a dos Kariris. Daí porque o nome serviu para denominar o embate, uma vez que a participação destes foi essencial e relevante no que tange ao enfrentamento, incluindo-se também os Ikós, os quais contribuíram significativamente no auxílio aos confederados.

A luta contra o invasor se desencadeou, entre outros motivos, porque o espaço utilizado pelos indígenas para a sua subsistência começou a ser usado em proveito do colonizador como engenhos e fazendas de gado. A disputa gerada pelo controle das terras que margeavam os rios, seguindo-se até o litoral, desencadeou o confronto que durou 30 anos, tendo como ponto de partida o levante de indígenas do Rio Grande do Norte em 1683, de acordo com Gustavo Barroso no excerto II.

Nota-se a conjunção de nações em torno de um objetivo em comum, o sentido de união de interesses dos povos originários distintos para pôr fim ao modelo explorador e violento a que tentavam submetê-los, o que garantiu um longo período em que o governo português e os colonos passaram por dificuldades para manter o domínio sobre as terras da capitania cearense e das estruturas implantadas pelo sertão da mesma. Na perspectiva do escritor e do colonizador, a destruição e as mortes descortinadas pelos participantes da Confederação contra o invasor se revelam como atitudes animais por parte dos revoltosos que atuaram na destruição das propriedades coloniais, edificadas sob o que eram as habitações nativas. Neste último caso, tais habitações não adquirem importância aos olhos do branco, quando faz referências ao que os indígenas provocaram ao invasor e não o contrário.

Para enfrentar a rebeldia deflagrada, os esforços se intensificaram no sentido de coibir a ação dos indígenas contra o governo e seus representantes na colônia. As assistências que foram requisitadas pelos administradores locais ao governo-geral tendiam para que o conflito seguisse pela linha da vitória e do abatimento da força indígena, o que não aconteceu por existir a atuação fremente de revoltados contra o domínio luso, dispersas em grandes extensões do território cearense. Os paulistas indicados a combaterem os confederados como Matias Cardoso, não conseguiu a primazia do controle da situação, pois como Barroso menciona "a presença dos paulistas não evitou que a guerra entre os brancos e os silvícolas confederados se dilatasse anos seguidos das fronteiras do Rio Grande do Norte ao Ceará". (BARROSO, 1962, pp. 58).

As baixas conseguidas pelos invasores e o domínio sobre algumas aldeias oferecia ao colonizador a oportunidade de colocar os colonizados contra os ainda em luta como o fez Fernão Carrilho o qual, em 1691, sucedendo Matias Cardoso, incentivou os Paiacus a enfrentarem os Ikós e Crateús, ativamente participantes no conflito.

Esta estratégia utilizada pelo colonizador quando recorriam às aldeias "dominadas", obrigando-as a entrarem na guerra contra os seus vizinhos caracteriza a insuficiência combativa do colonizador, mesmo estes de posse de armas de fogo, apelando para os conhecimentos geográficos e estratégicos dos habitantes locais para guerra aos inimigos dos colonizadores, inimigos estes que eram dos colonizadores e não das nações que circundavam a região do Cariri.

Os Paiacus foram, segundo Gustavo Barroso, "os mais terríveis e constantes inimigos dos colonizadores do baixo Jaguaribe" (BARROSO, 1962, p. 58), tanto o é que mesmo sofrendo o ataque violento e inesperado em 1699, enquanto estavam em ritual festivo, já em 1703 voltam à ativa, agregando-se aos Ikós novamente para combaterem na rebelião dos Kariris, denotando que a submissão aos paulistas foi de pouca duração, não conseguindo estes estabelecerem domínio total sobre a nação Paiacu, quando os mesmos foram submetidos às forças combatentes da Confederação.

Percebe-se que a presença dos Ikós na Confederação dos Kariris foi constante, não se deixando abater pelas perdas das nações aliadas e de derrotas sofridas por si próprias. Assim foi quando se aliaram aos Paiacus, revigorados depois da derrota anterior, para combaterem juntos na região do vale do Jaguaribe.

Para esta ofensiva tiveram os portugueses de empenhar-se em grandes esforços na tentativa de conter o levante, conforme Gustavo Barroso escreve

Mandado contra os Ikós, o capitão Pedro Mendonça os derrotou, escravizando-os sem distinção de sexo ou idade. Contudo os remanescentes dos vencidos, unindo-se a outras tribos em pé de guerra, continuaram a peleja de tal modo que, em 1706, o governo real mandava fornecer armas a todos os moradores da capitania do Ceará, para provimento de sua defesa pessoal, de suas famílias e de seus bens contra a indiada rebelde. Em 1708, o capitão Bernardo Coelho de Andrade, chefiando um destacamento de gente destemida, destruiu as resistências que lhes opuseram os Ikós, os Cariris, os Cariús e os Caratiús. (BARROSO, 1962, p. 59).

Por um período de 30 anos, a Confederação dos Kariris atuou contra a presença do colonizador, acarretando o processo de enfraquecimento por parte dos invasores pelo interior cearense. Os Ikós juntamente aos Kariris e outras nações indígenas não mediram esforços para defenderem os seus territórios da ocupação colonial, mesmo quando eram pegos em emboscadas a exemplo dos Paiacus em 1699, sob o comando do mestre-de-campo Manuel Alves de Moraes Navarro e, em

outros momentos, nas baixas ocorridas durante o combate com a redução e a reminiscência das aldeias, posta sob regime de escravidão.

O longo período de guerra denota não inferioridade e incapacidade combativa dos povos originários. Pelo contrário, demonstra suficiência o bastante para terem permanecido por tão longo tempo no embate, oferecendo resistência de tal maneira que, preocupados pela falta de recursos de defesa, obrigaram-se os colonos a provirem seus regimentos de soldados paulistas, na tentativa de submeter às destemidas nações do Ceará, ou quando mesmo as ponham umas contra as outras, no insucesso de seus combatentes.

Os escritos, destacam a "destruição por destruição", ou seja, não deixam de relatar os modos "selvagens" em que agiam os nativos na defesa dos seus espaços como que para camuflar, por seu lado, as atrocidades cometidas e a dilaceração tanto pessoal, física e psicológica quanto das estruturas habitacionais dos nativos. Toda a forma de como está escrita as relações estabelecidas entre colonizador e nativos contém elementos que justificam as ações violentas, seja para ocupar, seja para cristianizar e constituem parte estratégica dos "vencedores" para ocultar suas práticas contra os "vencidos".

No entanto, registraram, usando formas parciais de visão acerca dos fatos. Se para reafirmar a conquista, o colonizador ou seus colaboradores como os jesuítas fizeram uso da escrita para nela confirmar suas ações, estas não saíram ilesas da presença e resistência dos indígenas. Produzidas pelos colonizadores e partindo de sua visão expansionista e civilizatória, além de destacar positivamente as ações em relação aos indígenas, da subordinação destes últimos, esses registros trazem a presença dos mesmos nos atos violentos e nas vitórias. O professor deve se ater em sua atividade docente de entender e analisar como esta manifestação está presente nestes registros e delas tirar proveito para reconstruir parte desta história sob uma outra perspectiva.

A história contada pelo colonizador difere se ela fosse contada pelos colonizado (indígenas) e até os termos se inverteriam de modo que, neste outro olhar e dito pelos supostamente vencidos, a versão dos atos e do desenrolar do embate entre os mesmos ganharia nova feição e enxergaríamos mais explicitamente como os nativos, enquanto sujeitos sociais ativos atuaram no campo das relações estabelecidas com os invasores. Pois como não temos muitas possibilidades de estar de posse desta história contada desta forma, devemos sob esta ótica, nos remeter as que foram

produzidas mesmo pelos que se disseram "vencedores" e, a partir dela, reconfigurar alguns elementos expressos nos signos linguísticos dos escritores.

Quando estes recorrem aos termos que definem a ação dos nativos como sendo de cunho instintivo e selvagem o que, em outras palavras (nas dos que aparecem como vencidos), seria a de uma capacidade de ataque e defesa de seus interesses de tal modo que minguaram muitas das investidas dos invasores, é porque tais definições apregoadas aos índios os incluíam na esfera biológica que separa o que é racional e inteligível, expresso na figura do colonizador do que é feroz, irracional e instintivo, caracterizado pela imagem dos indígenas, dando respaldo ao emprego da violência cometida contra os mesmos. Assim foi como se denominou os confederados Kariris entre os quais estavam os Ikós nas palavras de escritores como Gustavo Barroso:

Os paiacus foram os mais terríveis e constantes inimigos dos colonizadores na zona do baixo Jaguaribe. (...) Raça valente nunca de todo submetida. Desde 1666, andava em constantes correrias e assaltos contra os brancos, combatida embora e dizimada pelas expedições primitivas dos ajudantes Francisco Martins e Felipe Coelho de Moraes, veteranos nas campanhas contra os bugres. (BARROSO, 1962, p. 58)

A palavra "primitiva", empregada para se referir aos ajudantes das expedições encabeçadas por experientes combatentes, só ressalta aos principiantes a pouca experiência no que diz respeito à investida contra a ação dos Kariris, levando o leitor concluir pela insuficiência do ataque das nações confederadas, o que facilmente poderia ser rechaçada pelos veteranos na guerra. Continuando ainda se referindo a estes povos e suas ações combativas, o autor não deixa de destacar os momentos de escravização e derrota imposta pelos colonizadores aos Kariris, tendo à frente indicados pela coroa para destruir as resistências como a que fora imposta aos Ikós e Paiacus em 1703 por Pedro Mendonça o qual, segundo ele, derrotou a ambos e fizeram dos Ikós escravos todos os restantes dos vencidos remanescentes (BARROSO, 1962, p. 59).

As ações dos supostos "vencedores" se sobrepõem em muito às reações dos inimigos, nunca totalmente vitoriosos e quase sempre tomados pela fraqueza diante da superioridade tática do opositor. A isto podemos deduzir que, uma vez sabendo da incompletude da conquista e da dizimação dos Ikós, o reforço e a aparente vitória só

se converteria em verdade quando, por convencimento verbal e, por conseguinte escrita, apresenta a vitória e o fracasso das aldeias revoltadas.

É por não conseguirmos adentrar no seio da realidade passada e a história vivida pelas nações indígenas do Brasil e os colonizadores, que devemos buscar na versão destes últimos e na sua maneira - tradução - de escrever esta representação que perdeu o seu significado e deixamos de interpretá-la pelo mascaramento posto aos leitores e estudiosos ao longo da história.

Se for deste cenário e desta linguagem simbólica que depende o historiador para entender a peça ainda que esta mostre ou tente mostrar cenas que nos fazem emudecer diante do que está explícito, é necessário percebermos as falhas nos ensaios desta representação textual para compreendermos a mensagem implícita que se faz presente, resultado da resistência que perpassa por todos os atos, transformando-os de modo a nunca ser a matriz conjectural do vivido, cujos atores insistem em maquiagem.

O esforço verbal em torno do fim trágico por parte dos Ikós apresentados ao leitor e do final feliz do colonizador, que o "derrota", é só uma tentativa de ocultar o que fato não aconteceu: a completa dizimação deste povo nem de outras nações que constituía as tribos dos vales do Jaguaribe e do Salgado do interior do Ceará. O relato de Marleide Quixelô é um exemplo de como podemos subverter os discursos e, como propõe Antônio Bispo, contracolonizar, ou como Célia Xakriabá convoca à contranarrativa, pela linguagem, pela mudança dos termos.

Literatura de Cordel

A literatura de cordel é uma das mais importantes expressões literárias do Nordeste. A seguir, você lerá um trecho de um cordel, escrito por Auritha Tabajara, indígena cearense da aldeia Imburana, do povo Tabajara de Iporanga, que fica na Serra da Ibiapaba, no estado do Ceará. Acompanhando os versos, a autora também adota a contribuição de ilustrações em xilogravura para complementar suas poesias, que também são expressões artísticas que marcam as narrativas cordelistas na

literatura nordestina. A xilogravura que acompanham os versos a seguir são de Lucélia Borges e foi publicada na revista E, na edição de agosto de 2023²⁶.

Ser nordestina

Autoria: Auritha Tabajara²⁷

Figura 23 - Foto de Auritha Tabajara



Fonte: foto retirada do site Itaú Cultural. Disponível em:

<https://www.itaucultural.org.br/secoes/colonistas/encontros-nova-literatura-brasileira-auritha-tabajara> Acesso em: 29 jul. 2024

Fiz um poema quentinho,
Publiquei logo cedinho,
Saudosa do Ceará.

²⁶ Revista E, nº 02, Ano 30, agosto 2023. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/ineditos-poemas-em-cordel-assinados-por-auritha-tabajara-e-ilustracoes-de-lucelia-borges/#agosto23-integra> Acesso em: 29 fev. 2024

²⁷ Mulher indígena, nordestina, cearense, escritora, cordelista, contadora de histórias e terapeuta holística, desponta na literatura como a primeira escritora indígena brasileira. É apaixonada pela escrita desde os seis anos de idade, quando aprendeu a ler. Sua primeira obra foi “Magistério indígena em verso e prosa” (2007), lançado no Ceará e adotado como leitura obrigatória pela Secretaria de Educação. Escreveu ainda “Toda luta história do povo Tabajara” (2008), “Diário de Auritha” (2009), “Coração na aldeia pés no mundo” (2018) (selo FNLIJ 2019), obra que despontou no mundo literário e que lhe rendeu o título de ser a primeira escritora cordelista indígena, “A sagrada pedra encantada” (2019), “A grandeza Tabajara” (2019) e “A lenda de Jurerê” (2020). Tem vários textos em cordéis publicados nas antologias indígenas, em revistas online como Maria Firmino dos Reis, IHU e revista ACROBATA. Participou de vários congressos nacionais e internacionais, assim como no projeto Circuitos dos Saberes Indígenas, promovido pelo Itaú Cultural.

Um jeitinho diferente
De falar pra toda gente
O melhor que vem de lá.

O valor do meu Nordeste,
Água clara azul celeste,
Onde eu podia brincar.
Na aldeia, a criançada
Pode ficar na calçada,
Uma forma de educar.

Meu Nordeste tem riqueza;
Além de tanta beleza,
A poesia improvisada.
Meu Ceará tem cultura,
Tem tradição, tem bravura,
Tem dança pra garotada.

Tem toré pra festejar
Na aldeia com maracá
Pra nos trazer alegria.
Um povo muito animado
Com tabajara do lado
Tristeza lá não se cria.

Tem festa do que plantou,
Rito que se conservou,
Carne de sol com pirão.
Rapadura com farinha,
Baião de dois com galinha
E as frutas da região.

Saudade dentro do peito
É algo que não tem jeito,
Mas não priva de aprender.
Serei sempre nordestina,
Onde eu for, a vida ensina,
Só cresce mais o saber.

Nosso Deus da criação
Nos criou com inspiração,
Sem guerra sem preconceito.
O homem quer ser esperto,
Acha que em tudo está certo,
Destroí o que é mais perfeito.

Figura 24 - Xilogravura de Lucélia Borges



Fonte: extraído de Sesc - SP, disponível em <https://www.seccsp.org.br/ineditos-poemas-em-cordel-assinados-por-auritha-tabajara-e-ilustracoes-de-lucelia-borges/#agosto23-integra>.

Acesso: 25 ago. 2024.

Você já viveu a experiência de alguém se colocar como narrador de alguma situação vivenciada por você? Conte como foi e como se sentiu? É uma experiência positiva ou você sentiu a necessidade de falar por si, sem a interferência do outro?

No caso dos povos originários, todas as suas histórias nos chegam por meio de interlocutores, ou seja, geralmente um branco fala sobre a vida, a cultura, a forma de viver, de se vestir, de manifestar suas crenças e rituais. Como isso influencia as informações a respeito desses povos. A história seria contada de forma diferente, se viesse dos próprios indígenas?

Passado, presente e futuro

É comum que as comemorações do dia 19 de abril, ao que hoje passou a se chamar “Dia dos Povos Originários”, apareçam crianças fantasiadas de indígenas (cocar na cabeça, uma saia, arco e flecha na mão, a cara pintada com riscos e cores sem significado).

A imagem a seguir contrasta com essa ideia centrada em um tempo remoto, localizado no passado e descolado da atuação dos povos indígenas atualmente em diversas pautas, especialmente na luta contra a usurpação de suas terras, a valorização de

sua e os direitos legais por reconhecimento de sua cultura como parte da formação da identidade e da diversidade cultural brasileira.

Figura 25 - Indígenas em marcha



Fonte: retirado do site Thydêwá. Disponível em: <https://www.thydewa.org/que-somos/>
Acesso em: 17 jun. 2024.

Analise a imagem e a frase.

- Quem são essas pessoas, o que estão fazendo, em que contexto histórico estão situados?
- Como você interpreta a frase?

A figura do Vaqueiro - entre a tradição e a modernidade, o escudo e a estética

Nas páginas selecionadas, em especial, a partir do tópico A colonização da Ribeira de Icó, página 38, as autoras mencionam a importância dos criadores de gado e do vaqueiro.

Figura 26 - Parte da página 41 e 42 do livro *Construindo Icó*.

O gado criado, além de servir para alimentar a população, também era comercializado. Dele, obtinham-se a carne e o leite, utilizado para a produção de vários derivados (nata, queijo etc.), e o couro, que era aproveitado para a fabri-



cação de muitos produtos: sapatos, malas, gibão (parte da roupa utilizada pelo vaqueiro para proteção), bancos etc. Esse tipo de sociedade baseada na pecuária foi denominada pelo historiador Capistrano de Abreu de “sociedade do couro”.

O rebanho era comercializado para várias regiões. Para evitar que o gado fizesse extensas viagens, podendo emagrecer e mesmo morrer durante o trajeto, a carne do animal abatido era salgada e exposta ao sol para a obtenção do charque. Isso facilitava a conservação e o transporte do alimento.

Fonte: Print do arquivo do livro disponível em PDF *online*.

Sobre o criador/cuidador de gado - o vaqueiro e suas vestimentas de couro, a construção social desse sujeito, que é característico do sertão nordestino, não se é relacionada, historiografia e em aula de história aos afrodescendentes, embora já existam estudos que apontam para a aproximação dos conhecimentos e técnicas de uso do couro pelos africanos para confecção de vestimentas e outros artefatos, o que neste trabalho corrobora-se essa afirmativa, ao mencionar os pesquisadores que têm publicados estudos a respeito.

Conforme o excerto acima do livro, a cidade de Icó foi considerada como a “sociedade do couro”, o que torna essa menção uma outra possibilidade de trazer uma intervenção, dessa vez para refletir a figura do vaqueiro no imaginário nordestino. Para tanto, parto de uma inversão de papéis, ou seja, a discussão proposta parte de uma imagem de uma mulher vestida de vaqueira. A intenção é provocar a reflexão, pela/o professora/or com as/os estudantes sobre como veem a figura feminina assumindo esse papel, que geralmente é associado à figura masculina, símbolo de coragem e bravura.

Figura 27 - Mulher trajando vestimentas confeccionadas em couro (vaqueira).



Fonte: foto retirada do site *Globo Rural*. Disponível em <https://globo.com/Noticias/Cultura/noticia/2019/11/vaqueiros-do-sertao-uma-viagem-ao-berco-da-civilizacao-do-couro.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Pode-se propor uma discussão em sala de aula em relação a como se pensa o lugar das mulheres nesse trabalho e, dessa forma, propiciar a reflexão acerca de como as relações de gênero e o patriarcado definem papéis sociais. Quais estranhamentos são provocados quando tais associações são contrárias à ordem estabelecida pela cultura e a sociedade do lugar que deve assumir homens e mulheres nas atividades laborais.

Na página 44 as autoras adicionam um poema de Patativa o Assaré para trabalhar o vocabulário e o modo de falar do sertanejo cearense. Além disso, ainda propõem pensar o dia a dia do vaqueiro como trabalhador exercendo atividade laboral que o coloca como protagonista e responsável pelo cuidado com o gado na fazenda. Como proposta de intervenção, proponho que se faça a leitura da letra de uma música sobre a vaquejada, cantada atualmente e, a partir da comparação entre o poema de Patativa e a música, provocam tensionamentos sobre como a figura do vaqueiro adquiriu outro sentido, que mudanças na forma de conceber sua atuação vem se transformando atualmente.

Figura 28 - Trechos das páginas 43 e 44 do livro *Conhecendo Icó*.

A atividade de vaqueiro é exercida até hoje. Porém, modificações podem ser percebidas na roupa, nos meios de pagamento e na vigilância do gado. Hoje, em algumas fazendas, é possível encontrar trabalhadores que trocaram os cavalos pelas motocicletas para campear o gado.

Atualmente, a criação de gado ainda representa destaque na economia do município de Icó.



Leia o trecho da poesia de Patativa do Assaré sobre a atividade do vaqueiro.

O vaqueiro (Patativa do Assaré)

Eu venho dêrne menino,
Dêrne munto pequenino,
Cumprindo o belo destino
Que me deu Nosso Senhor.

Eu nasci pra sê vaquêro,
Sou o mais feliz brasileiro,
Eu não invejo dinhêro,
Nem diploma de dotô.

Vivo do currá pro mato,
Sou correto e munto izato,
Por farta de zelo e trato
Nunca um bezerro morreu.

Se arguém me vê trabaiano,
A bezerrama curando,
Dá pra ficá maginando
Que o dono do gado é eu.

O dote de sê vaquêro,
Resorvido marruêro,
Querido dos fazendêro
Do sertão do Ceará.

Não perciso maió gozo,
Sou sertanejo ditoso,
O meu aboio sodoso
Faz quem tem amô chorá.

Fonte: Print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

Vaquejada Tá Na Moda

João Gomes

Vaquejada tá na moda e eu sou modelo
Bota a sela no cavalo pra eu desfilhar
Sapato, chapéu e bota organiza o vaqueiro
Campeão sempre buscando o primeiro lugar, ahn
Vai!

Se gosta de vaqueiro, eu sou bom
Gostar de vaquejada é da família
Vivendo a vida assim e dando o tom
Ô, fazendeiro, eu sou o melhor pra tua filha
Já sabe!
Se gosta de vaqueiro, eu sou bom, bom, bom, bom, bom
Gostar de vaquejada é da família
Vivendo a vida assim e dando o tom
Ô, fazendeiro, eu sou o melhor... Ahn

Uma vaqueira é coisa linda de calça apertada
Sabe que é o maior troféu de todas as vaquejadas
Dá uma volta no vaqueiro com seu cabelão
E se for se apaixonar, cair numa ilusão
Oi!

Menino quer ser vaqueiro, se inspira no pai
Meu filho, num queira, não, é trabalho demais
Papai, não tem problema, quero ser o sinhô
Corre aqui na minha veia o sangue de vovô
Oi!

Se gosta de vaqueiro, eu sou bom
Gostar de vaquejada é da família
Vivendo a vida assim e dando o tom

Ô, fazendeiro, eu sou o melhor pra tua filha

Vai!

Se gosta de vaqueiro, eu sou bom, bom, bom, bom, bom

Gostar de vaquejada é da família

Vivendo a vida assim e dando o tom

Ô, fazendeiro, eu sou o melhor pra tua filha

Oi!

A partir da comparação, pode-se problematizar sobre as mudanças inerentes à forma como o vaqueiro passou a ser visto no imaginário social, especialmente adquirindo o status de fetiche, de vislumbre, de algum aspecto de “modernidade” que diverge daquele que era visto como apegado às tradições.

Sobre a relação entre a cultura de uso do couro e a contribuição dos conhecimentos afrodescendentes na história dos vaqueiros no Nordeste, no Ceará e em Icó, a/o professor pode propor questionamentos acerca do porquê essas relações não foram estabelecidas, como isso dialoga com a ideia apresentada neste trabalho sobre as estratégias de (in)visibilização das influências culturais afro-indígenas as/os estudantes e provocá-las/os a pensarem sobre o problema.

Sobre violência - A fuga como ética do (sobre)viver

Em relação aos afrodescendentes escravizados, na página 49, as autoras apresentam escrita em que abordam a forma de trabalho realizado pelos escravizados, acompanhado de uma pintura de Debret.

Figura 29 - Trecho da página 49 do livro *Construindo Icó*.

O trabalho escravo em Icó

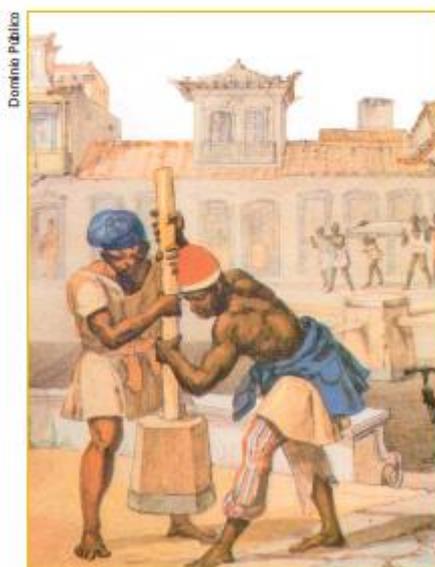
O trabalho das fazendas de criar e das grandes plantações era realizado por pessoas livres, por escravos negros vindos da África e seus descendentes brasileiros. O escravo era uma mercadoria, que podia ser vendida, trocada ou alugada pelo dono. O Brasil comprou milhões de escravos no período colonial.

A mão de obra dos negros foi explorada nas grandes plantações de cana-de-açúcar, em Pernambuco e na Bahia e, depois, na extração de minérios e nas plantações de café do Sudeste do país.

Ter escravos era um sinal de que o fazendeiro, comerciante ou industrial era um homem rico. Portanto, os ricos fazendeiros e comerciantes de Icó também tinham seus escravos.

Os negros desempenhavam várias funções: cuidavam do gado nas fazendas, limpavam, cozinhavam e comercializavam produtos para o seu senhor. As mulheres serviam também como amas de leite. Geralmente, eram elas que amamentavam os filhos recém-nascidos do senhor.

Assim como os indígenas, os negros resistiram de várias formas a escravidão. Uma das formas mais comuns dessa resistência



Escravos fazem o calçamento de rua; obra de Debret

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

E continua na página seguinte, tratando das fugas e resistências que os escravizados realizavam, apresentando uma notícia de fuga em que se oferece uma recompensa para quem identificar e denunciar o escravizado fugido.

Figura 30 - O trabalho escravizado, do livro *Construindo Icó*.

era a fuga. Muitos foram os casos de escravos fugidos na época. Os quilombos foram formados por grupos de escravos que escapavam do domínio do senhor. Os jornais cearenses do período publicaram inúmeros anúncios que descreviam características do negro fugitivo e ofereciam recompensa pela captura do escravo.

Veja um dos anúncios publicados no jornal *O Cearense* no dia 1º de novembro de 1871:

"100\$000. Desapareceu desde meado do mês de setembro próximo passado um escravo de nome Antonio, cabra claro, alto, barbado, cheio de corpo, tem uma perna, direita, um pouco fraca, que, quando tira o pé é um pouco pra fora, muito falante, e metido a cantador, algumas vezes gosta de jogar, levou em sua companhia um cavalo de sela, inteiro, russo, com boas marcas, com ferro e carimbo a margem: Quem o apreender e levar a Vila do Patú, termo de Imperatriz, seu dono Alexandre José d'Oliveira, será generosamente gratificado com a quantia acima. Ceará, 23 de outubro de 1871."

Fonte: Texto adaptado. *Revelações da condição de vida dos cativos no Ceará*. Eduardo Campos. Texto publicado no livro *Das Senzalas aos salões*, Secretaria de Cultura Turismo e Desporto, 1988. p. 73.

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

A discussão, nesse caso, pode se encaminhar para se tensionar a criminalização de atos praticados pelos escravizados. Como pensar a fuga como um ato de resistência e de subversão que se justifica pela ética do (sobre)viver?

A subversão da ideia de fuga é uma possibilidade para problematizar a ação como, antes de criminosa, uma oportunidade de entrelaçar os encontros, as novas relações, a criação e a invenção. Uma proposta para discutir a palavra "fugir", no contexto dos escravizados, é voltar à etimologia da palavra. De acordo com Dénètem Touam Bona²⁸,

Fugir (em francês *fuguer*) não é ser posto para correr, mas, ao contrário, é fazer vazar o real e operar as variações sem fim para frear toda captura. A

²⁸ Curador, filósofo e escritor, colaborador do Instituto Tout-Monde e do jornal *Africultures*, é autor de "Cosmopoética do Refúgio" (Cultura e Barbárie, 2020).

fuga é fuga criativa. Com sua primeira aparição na língua francesa no século XIV para designar certos tipos de polifonia, o termo *fuga* enfatiza a voz perseguida e evoca, por analogia, a fuga da caça diante do caçador. Antes, porém, de assumir o nome *fuga*, esse tipo de composição era chamado na Idade Média de *chace*, sendo a ênfase posta então na voz que persegue. A passagem de um termo a outro exprime, portanto, uma mudança de perspectiva, mas também a reversibilidade dos papéis de presa e caçador. [...] Os negros rebeldes não escapam, mas fogem. Mestres do subterfúgio, eles se esquivam, evadem, desaparecem em uma nuvem de artifícios: pistas falsas, iscas, estratagemas, truques de todos os tipos. Fugitivos, os guerreiros *maroons* só persistem em ser ao desaparecer; fazem de seu desaparecimento uma arma de múltiplos cortes. Em seu perpétuo movimento de retiro e ataque, mulheres, crianças, velhos e espíritos acompanham-nos, participam dos combates; toda uma diáspora movente de onde jorrarão formas de vida inéditas. Essa é, em primeiro lugar, por mais frágil que seja, a vida comum dos homens e das mulheres, dos Kongo e dos Ashanti, dos vivos e dos mortos, que produz a comunidade. Por comunidade, devemos entender uma organização religiosa e política, técnicas agrícolas e de construção, uma arte da farmacopeia, em suma, uma cultura completa. (TOUAM BONA, 2021).

Em relação ao racismo criminoso, que Henrique Cunha Júnior (2007) levanta como questão de suas reflexões acerca da escravização e das repercussões, inclusive na educação e nas escolas, pode-se trazer como possibilidade o problema enfrentado atualmente pelos afro-brasileiros em diversos espaços da sociedade, quando são vítimas de acusações infundadas por roubo, tráfico, assaltos e mortes. Para exemplificar, a seguir, há uma notícia que associa criminalmente um afro-brasileiro, que era natural de Icó, acusado de colaborar na execução de um feminicídio.

O jornal *O Nordeste* publicou uma notícia relatando a prisão de Januário, que era catimbozeiro. A notícia foi publicada no dia 25 de maio de 1928.

Nas malhas da polícia

Um catimbozeiro envolvido num crime em Canafistula

Residia na Rua do A.B.C., no Outeiro subúrbio desta capital, o “catimbozeiro” João Januário Nogueira, 28 anos de idade, viúvo de Beatriz Santanna, e natural de Icó, neste Estado. Quatro ou cinco meses atrás, procurou o, por indicação do preso sentenciado João Maria, afim de se utilizar dos seus “préstimos” um moço, vindo de Canafistula, de nome Raimundo Ferreira Lima, casado com d. Maria Leonilia da Silva. O “catimbozeiro” mandou despir-

se e envolveu a sua cintura com umas correias, engrolando invocações e fazendo outras artes. No terceiro dia, o “catimbozeiro” chamou o rapaz a parte, conforme declarou este ao delegado de polícia, e disse que a sua mulher era lhe infiel (...). Quando chegou à sua terra... contou a mulher o que lhe dissera o feiticeiro. No dia seguinte, munido de uma faca, apunhalou a sua infeliz esposa, que sucumbiu. (...) Raimundo Lima veio a enlouquecer e foi transportado para o Asilo. Tempos depois, teve alguns momentos de lucidez e enviaram-no para a Cadeia Pública. Certo dia, mandou Raimundo Lima chamar o “catimbozeiro” e accusou-o de tê-lo insinuado a matar sua mulher. O facto chamou a atenção da polícia, que effectuou ante-hontem, a prisão do “catimbozeiro” João Januario (...) foi ouvido o “catimbozeiro”, que fez declarações sobre o facto, não negando sua condição de feiticeiro, mas contando a história de uma outra maneira. Contra o mesmo pesa a accusação de ter deshonrado uma jovem de nome Inês, em outubro do anno passado, com a qual agora vive maritalmente. Em defesa, o “catimbozeiro” allegou, em seu depoimento, que ia casar se, ainda este mês, com a referida moça. João Januário, esse feiticeiro das Arábias, é um sujeito de estatura mediana, magro, **de cor negra**, boas feições, usando um bigodinho.

Traja decentemente.

A polícia está apurando o caso.

De acordo com a notícia publicada no jornal, Januário, que era catimbozeiro, morava em Icó. Deduz-se que antes da chegada à capital praticava rituais baseado em crenças afrodescendentes e que continuava a praticá-las na cidade atual onde residia. Há uma descrição na notícia de ritual realizado por Januário em Raimundo Ferreira Lima, que o levou a cometer o crime de feminicídio. O relato publicado no jornal *O Nordeste*, deve ser analisado a partir dos condicionantes criminais criados em relação aos negros e povos originários nos escritos que servem hoje, em sua grande maioria, de suporte de informações sobre estes povos. Um dos questionamentos que o professor pode fazer, em um primeiro momento é: por que o noticiário dedicava página a registrar os crimes dos escravizados, a exemplo deste citado acima e outros, como a fuga de escravizados, o oferecimento de recompensa para quem os encontrasse?

Discutir a ética do (sobre)viver é mergulhar no cotidiano dos afrodescendentes e problematizar sua contínua luta para afirmarem seus valores, sua cultura, suas (r)existências, suas resistências. O álbum musical *Sobre Viver*, lançado por Criolo em 2022, traz em suas letras possibilidades para a construção de diálogos e reflexões pertinentes à temática. A música “Aprendendo a Sobreviver” traz referências interessantes para abordar a história dos escravizados na resistência.

Aprendendo a sobreviver - Criolo

Aprendendo a sobreviver

Aprendendo a sobreviver

Se cresce na do pai, mas na crocância vai tremer

Hoje cês vão receber todo o ódio de Kunta Kinte

(Kunta Kinte, Kunta Kinte, Kunta Kinte)

Aprendendo a sobreviver

Aprendendo a sobreviver

Se cresce na do pai, mas na crocância vai tremer

Hoje cês vão receber todo o love de Kunta Kinte

(Kunta Kinte, Kunta Kinte, Kunta Kinte)

Mais um dia, inanição na depressão do dia

Mais um dia de informação ele se alfabetiza

Mais um dia, mais um sonho solto na avenida

Mais um dia preto, um preto sangue escorre na avenida

Mais um dia, uma filha e um pai na avenida

O mestre-sala, a porta-bandeira na avenida

Existe um mundo que você não vivencia

Eu canto vida onde a morte aqui se faz rotina

Veja a vida, que se dane, não é minha filha

E outra multa o morto por atrapalhar a via

Eu pago imposto, olhe o preço da gasolina

E o jornal da noite embrulha o peixe pra manhã do dia

Aprendendo a sobreviver

Aprendendo a sobreviver

Se cresce na do pai, mas na crocância vai tremer

Hoje cês vão receber todo o ódio de Kunta Kinte

(Kunta Kinte, Kunta Kinte, Kunta Kinte)

Aprendendo a sobreviver

Aprendendo a sobreviver

Se cresce na do pai, mas na crocância vai tremer
 Hoje cês vão receber todo o love de Kunta Kinte
 (Kunta Kinte, Kunta Kinte, Kunta Kinte)

E quem atira não tinha nada a ver com quem caía
 E quem sorria era só uma ovelha assassina
 Um segredo que você não guardaria
 Onde a mágoa faz morada a gente morre todo dia
 Existe um mundo que você não vivencia
 Seus problemas são escolher o que cê vai comer no dia
 E quem assina essa depressão contínua
 É solidão de continente pra uma mente à deriva
 Alegria outfit de periferia
 Andar nos panos não faz de você skatista
 Sem punch line é só visão pra tu vencer na vida
 De Black Tie, último andar, pretos, diretoria

Aprendendo a sobreviver
 Aprendendo a sobreviver
 Se cresce na do pai, mas na crocância vai tremer
 Hoje cês vão receber todo o ódio de Kunta Kinte
 (Kunta Kinte, Kunta Kinte, Kunta Kinte)

Aprendendo a sobreviver
 Aprendendo a sobreviver
 Se cresce na do pai, mas na crocância vai tremer
 Hoje cês vão receber todo o love de Kunta Kinte
 (Kunta Kinte, Kunta Kinte, Kunta Kinte)

Além dele, outros artistas brasileiros como Emicida, Baco Exu do Blues são igualmente possíveis de ajudar na discussão dessas pautas em sala de aula. Os registros realizados por Eduardo Campos, no século XIX no Ceará, são elementos que suscitam problematizar as tensões entre escravizadores e escravizados tanto na província quanto no resto do Brasil. Em Revelação da condição de vida dos cativos

do Ceará (1984) e Revelações da condição de vida dos cativos no Ceará (1988) é possível extrair fragmentos, como as autoras o fizeram, para abordar a temática em sala de aula. No que extrai, retoma-se a discussão sobre a criminalização associada ao negro, escravizados ou ex-escravizado. Neste excerto, é relevante observar o temor que as ações de resistência promovem contra os escravagistas da época em todo o Brasil.

Figura 31 - Trecho da publicação Revelações da condição de vida dos cativos no Ceará, por Eduardo Campos.

Homicídios e atos de rebeldia aconteciam com frequência, sendo de notar que atitudes dessa natureza, contra brancos, tomam alento desde 1848. *Iris*, periódico do Rio de Janeiro, redigido por José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (Vol. 1, ano

88 | EDUARDO CAMPOS

14,1848) chega aos seus leitores dizendo-lhes que no País, “cujos principaes logares civilisados numero de homens de cor é infinitamente superior ao dos brancos”, não admira que estes “estejam constantemente receosos dos possíveis excessos a que poderia levar mais uma insurreição africana.” Assinala a seguir: “No Rio Grande (do sul), desde janeiro que se suspeitava a existência de uma vasta trama africana, e principalmente concebida pelos negros minas e nagôs. Parece que uma audaz rebelião devia verificar-se no dia 6 do corrente, porem desde o dia 5 foi atalhada, prendendo-se mais de 50 escravos, cabeças da insurreição...”

Diz mais a revista que na Bahia se comentava a “grande consistência que tomava o boato aterrador de uma semelhante tentativa n’aqueles paragens, sendo obrigada a auctoridade policial a fazer publicações a este respeito...”¹

Fonte: print do arquivo disponível em PDF.

A Igreja dos Pretos

Em relação ao patrimônio tombado em Icó, uma das construções que mais está relacionada à presença de escravizados na cidade é a igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

A igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, edificada em 1828 em estilo barroco, representa um marco na história de Icó como espaço de sociabilidades e resistência dos afrodescendentes. A apropriação do espaço serve de indício da presença africana e, portanto, de luta e prática de atividades culturais afrodiáspóricas. Nela, durante o período colonial, havia a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

Figura 32 - Igreja do Rosário dos Homens Pretos



A Igreja do Rosário representa um marco de resistência da cultura negra em Icó

Na época da festa, realizada durante o mês de outubro, os escravos participavam ativamente da comemoração. Veja o relato de Eduardo Campos a respeito das festividades em Icó:

"As figuras bem definidas de Rei e Rainha participavam, com todo o destaque, da irmandade de Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Icó (CE), que podia reunir-se mesmo sem a presença do pároco, congregando além de pretos libertos e escravos, pessoas também de 'outras cores'".

Fonte: Texto adaptado de CAMPOS, Eduardo. As irmandades religiosas do Ceará provincial: apontamentos para a sua história. Fortaleza, Secretaria de Cultura e Desporto, 1980. pág. 56.

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

Algumas perguntas para se problematizar a atuação dos escravizados na Igreja e na irmandade:

- Quais teriam sido os movimentos organizados pelos negros que frequentavam as atividades religiosas nesse local?
- Você consegue imaginar o que os escravizados faziam ali? Será que só rezavam as orações determinadas pela igreja Católica e seguiam as obrigações impostas pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos?
- O que você imagina que passava nas mentes dessas pessoas?
- O que você faria se estivesse naquele momento e lhe fosse permitido frequentar um local onde pudesse ter uma certa “liberdade” junto com seu grupo?
- Seria possível imaginar este momento como uma oportunidade para tramarm fugas e resistências, longe da vigilância de seus senhores?

Figura 33 - Atividade das páginas 52 e 53, do livro *Construindo Icó*.



Em 1867, houve uma rebelião de escravos na localidade de Lavras, que naquele período pertencia a Icó. Veja a notícia publicada no jornal *Pedro II*, de 11 de dezembro daquele ano:

“No termo de Lavras, comarca de Icó, alguns escravos com armas nas mãos tentaram lutar por sua liberdade, viram frustrados os seus planos pelas medidas de repressão tomadas pelo delegado de polícia. Essa tentativa parece uma consequência das ideias emancipadoras apresentadas no parlamento pelo ministro atual, e que repercutem nos nossos sertões. Felizmente não houve desgraça a lamentar-se, segundo consta de um ofício do Exmo. Presidente da Província ao Chefe de Polícia, publicado no Progressista de 7 do corrente.”

Fonte: Texto adaptado de *Revelações da condição de vida dos cativos no Ceará*. Eduardo Campos. Texto publicado no livro das Senzalas aos salões, Secretaria de Cultura Turismo e Desporto, 1988. p. 73.

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*

Quilombos no Ceará - aquilobamentos que conectam (r)existências e resistências afrodiaspóricas

A temática dos quilombos existentes no Ceará colabora para ressignificar o lugar como ponto de conexões ancestrais, de entrelaçamento de afetos, restauração e rememoração. A tabela a seguir dispõe de informações relativas às comunidades quilombolas reconhecidas e registradas pela Fundação Cultural Palmares até o ano de 2022.

Tabela 02 - Comunidades Remanescentes de Quilombos no Ceará (2022).

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	COMUNIDADE
NORDESTE	CE	ACARAÚ	CÓRREGO DOS IÚS
NORDESTE	CE	ARACATI	CÓRREGO DE UBARANAS
NORDESTE	CE	ARACATI	CUMBE
NORDESTE	CE	ARARIPE SALITRE	SÍTIO ARRUDA
NORDESTE	CE	BATURITÉ	SERRA DO EVARISTO
NORDESTE	CE	CAUCAIA	BOQUEIRÃO DAS ARARAS
NORDESTE	CE	CAUCAIA	CERCADÃO DO DICETAS
NORDESTE	CE	CAUCAIA	PORTEIRAS
NORDESTE	CE	CAUCAIA	SERRA DO JUÁ
NORDESTE	CE	CAUCAIA	CAETANOS EM CAPUAN
NORDESTE	CE	CAUCAIA	SERRA DA RAJADA
NORDESTE	CE	CAUCAIA	SERRA DA CONCEIÇÃO
NORDESTE	CE	CAUCAIA	DESERTO
NORDESTE	CE	CAUCAIA	BOQUEIRÃOZINHO
NORDESTE	CE	COREAÚ MORAÚJO	TIMBAÚBA

NORDESTE	CE	CRATEÚS	QUEIMADAS
NORDESTE	CE	CROATÁ IPUEIRAS	TRÊS IRMÃOS
NORDESTE	CE	HORIZONTE PACAJUS	ALTO ALEGRE
NORDESTE	CE	HORIZONTE PACAJUS	BASE
NORDESTE	CE	IPUEIRAS	SITIO TROMBETAS
NORDESTE	CE	IPUEIRAS	COITÉ
NORDESTE	CE	ITAPIPOCA	NAZARÉ
NORDESTE	CE	JARDIM	SERRA DOS MULATOS
NORDESTE	CE	MARANGUAPE	ITAPEBUSSU E ADJACÊNCIA
NORDESTE	CE	MONSENHOR TABOSA	BOA VISTA DOS RODRIGUES
NORDESTE	CE	MONSENHOR TABOSA	BUQUEIRÃO
NORDESTE	CE	MORRINHOS	ALTO ALEGRE
NORDESTE	CE	MORRINHOS	CURRALINHO
NORDESTE	CE	MORRINHOS	JUNCO MANSO I
NORDESTE	CE	NOVO ORIENTE	MINADOR
NORDESTE	CE	NOVO ORIENTE	BOM SUCESSO
NORDESTE	CE	NOVO ORIENTE	BARRIGUDA
NORDESTE	CE	OCARA	MELÂNCIAS
NORDESTE	CE	PACUJÁ	BATOQUE
NORDESTE	CE	PORTEIRAS	SOUZA
NORDESTE	CE	POTENGI	SÍTIO CARCARÁ
NORDESTE	CE	QUITERIANÓPOLIS	GAVIÃO
NORDESTE	CE	QUITERIANÓPOLIS	FIDELIS

NORDESTE	CE	QUITERIANÓPOLIS	CROATÁ
NORDESTE	CE	QUITERIANÓPOLIS	FURADA
NORDESTE	CE	QUITERIANÓPOLIS	SÃO JERÔNIMO
NORDESTE	CE	QUIXADÁ	SÍTIO VEIGA
NORDESTE	CE	SALITRE	SERRA DOS CHAGAS
NORDESTE	CE	SALITRE	RENASCER LAGOA DOS CRIoulos
NORDESTE	CE	SALITRE	NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS DO SÍTIO ARAPUCA
NORDESTE	CE	SÃO BENEDITO	SÍTIO CARNAUBA II
NORDESTE	CE	TAMBORIL	ENCANTADOS DO BOM JARDIM
NORDESTE	CE	TAMBORIL	LAGOA DAS PEDRAS
NORDESTE	CE	TAMBORIL	TORRES
NORDESTE	CE	TAMBORIL	BRUTOS
NORDESTE	CE	TAUÁ	CONSCIÊNCIA NEGRA
NORDESTE	CE	TURURU	ÁGUA PRETA
NORDESTE	CE	TURURU	CONCEIÇÃO DOS CAETANOS
NORDESTE	CE	PARAMBU	SERRA DOS RODRIGUES

Fonte: Fundação Cultural Palmares, com dados atualizados até 20/06/2022. Disponível em: <https://dados.cultura.gov.br/dataset/0c2ae988-73a5-4576-bac5-27de54ce4e2f/resource/de828a52-1cc3-4bcd-ad44-7814aec457cf/download/planilhacertificadas2022.xlsx>. Acesso em: 28 jun. 2024.

A tabela colabora para discutir a presença - (r)existências e resistências afrodescendentes no estado do Ceará e, partir disso promover tensionamentos acerca do que se propagou na historiografia e contestar a inexistência de negros no Ceará, assim também como de processo escravizador brando. A atividade proposta no livro didático pode ser enriquecida com outras que apontam para a luta dos afro-brasileiros que vivem no estado, de reconhecer e identificar possíveis comunidades que é constituída de remanescentes quilombolas no município. Além disso, fomentar

a relação entre Kunta Kinte, mencionado por Criolo na letra da música Aprendendo a Sobreviver, a Francisco José do Nascimento, o Chico da Matilde, mais conhecido como Dragão do Mar, e o catimbozeiro João Januário Nogueira. Como essas histórias se conectam e se entrelaçam. Provocar a forma de resistir de cada um deles.

A publicação Afroceará Quilombola²⁹ (2018) é um recurso que potencializa a reflexão da/o professora/or nas pautas que a escola, ao garantir o que a legislação brasileira determina em termos de abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais, além de oferecer repertório a partir das pesquisas apresentadas pelos colaboradores da produção na formação de educadoras/es que necessitam fortalecer o debate e o lugar dos afro-brasileiros nos espaços escolares.

Figura 34 - Atividade da página 53, do livro *Construindo Icó*.

Como vimos no texto, a abolição no Ceará só ocorreu em 1884. Mas já havia focos de pequenas rebeliões no sertão em 1867, anos antes da abolição da província. Nesse período, o movimento pró-abolição dava os primeiros passos na capital do império, na cidade do Rio de Janeiro. Baseado na leitura do texto acima, responda:

- 1 Quais eram as funções desempenhadas pelos escravos no sertão?
- 2 De que maneira os negros escravizados resistiram à exploração dos seus proprietários?
- 3 Pesquise em livros ou documentos outros relatos sobre o período da escravidão em Icó. Compartilhe com a sua turma.
- 4 Pesquise os motivos que levaram a província do Ceará a decretar a abolição quatro anos antes da Lei Áurea.
- 5 Você sabe o que é um quilombo? Explique para a sua turma.

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

²⁹ Cf. Afroceará Quilombola, disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2018/07/AFROCEAR%C3%81.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Para aprofundar a discussão sobre aquilombamento, a publicação *Aquilombamento: conexões de afeto e ancestralidade*³⁰, pelo Geledés é um caminho para promover a inserção de outros sujeitos que compõem hoje os coletivos e espaços de lutas, visibilidades e reconhecimentos em torno da presença das culturas afrodescendentes espalhadas pelo Brasil e no Ceará. Nela, há um relato de Fênix da Silva que, como todo o texto, ajudam a pensar a ressignificação do quilombo, incluindo os urbanos, de sua origem e de sua potência, que podem ainda ser retomadas a partir do autor Dénètem Touam Bona, mencionado acima. Em seu texto, *A Arte da Fuga*³¹, traduzido por Amilcar Packer, Dénètem historiciza o quilombo em seus diversos contextos e lugares no mundo. Disso, pode-se problematizar a diversificação de agentes que tomam seu lugar na diversidade para promover a inclusão de si mesmo e dos que estão excluídos e não-reconhecidos em suas (r)existências.

Em meio a estes quilombos urbanos que se concretizam pelo afeto e pertencimento adentramos a cultura Ballroom, por meio de Fênix da Silva Leite, 34 anos, nordestine, negra e de descendência indígena, trans não-binária, HIV positive, artista e ativista que reside em São Paulo, mas retoma constantemente o nordeste em seus processos e manifestações artísticas, como a Quilomball, uma Ball composta de oficinas, passarela e baile da Cultura Ballroom que teve uma edição pioneira no Quilombo Mimbó localizado na região rural do Piauí, onde também homenageou dona Idelzita, a primeira professora da comunidade.

“Porque a ballroom realmente é esse lugar onde eu consigo me encontrar enquanto uma pessoa negra mas também como uma pessoa trans não binária negra. Uma pessoa que vem do nordeste negra não binária. Então todas essas relações a ballroom ela consegue potencializar, sabe assim?! Pra que eu continue existindo. Acho que é isso.” (Fênix da Silva) (2023).

O seu lugar é espaço de luta. E a distância social entre a Casa Grande e a Senzala abrem brechas para colocar o cotidiano dos escravizados para além do trabalho, pois é em seus espaços que assegura a organização dos movimentos que desencadearam as revoltas e outros sistemas de resistências que os escravizados promoveram.

³⁰ Cf. **Aquilombamento**: conexões de afeto e ancestralidade. Webreportagem “MUKAMBU”, produzida por Elga Pereira, Francisco Soares, Geovanna Perez, Grazielle Salgado, Julia Oliveira, Mariana Mendes, Pietra Iglesias e Théo de Souza – 2ª turma do Curso de Multimídia de Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aquilombamento-conexoes-de-afeto-e-ancestralidade/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

³¹ Cf. *A Arte da Fuga*. Texto de Dénètem Touam Bona, tradução de Amilcar Packer com revisão de Leda Cartum. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/arte-da-fuga/> Acesso em: 10 abril 2024.

Em *Rebeliões da Senzala*, Clóvis Moura dedica parte de sua pesquisa à pensar o negro no sertão nordestino, na caatinga e como conseguiram aliar-se às condições locais para promover as (re)existências. Transponho a seguir trechos de duas páginas do capítulo “O escravo negro e o sertão”, em que o autor analisa a atuação dos escravizados na pecuária do interior do Ceará e suas estratégias de fuga.

Figura 35 - Trecho da página 233 do livro *Rebeliões da Senzala*

Quem apontou com muita propriedade essa influência agora analisada, embora a ela se tenha referido apenas circunstancialmente, foi Capistrano de Abreu. Destacou ele, estudando a história do Ceará, um trecho do *Roteiro do Maranhão e Goyaz pela Capitania do Piauí*, de autor desconhecido — provavelmente teria sido escrito por João Pereira Caldas, segundo opinião do mesmo Capistrano — onde se lê que “nos sertões da Bahia, Pernambuco e Ceará, principalmente pelas vizinhanças do Rio São Francisco, abundam mulatos e pretos forros. Esta gente perversa, ociosa e inútil pela aversão que tem ao trabalho da agricultura, é muito diferentemente empregada nas fazendas de gado. Tem a este exercício uma tal inclinação que procura com empenho ser nele ocupada, constituindo a sua maior felicidade em merecer algum dia o nome de vaqueiro.”⁽¹⁸⁾ Ainda o autor de “Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil” se refere à anomalia de no Ceará o negro ter sido mais abundante no sertão do que no litoral.⁽¹⁹⁾

Como destacou Capistrano de Abreu, mesmo na rudimentar e rarefeita economia pastoril a presença do negro não foi nula como querem

Fonte: print do livro disponível em arquivo PDF.

Figura 36 - Trecho da página 234 do livro *Rebeliões da Senzala*

fazer crer certos estudiosos cujo pensamento analisaremos mais adiante, embora não possamos, por outro lado, dizer que ele preponderou naquela forma de economia sertaneja. Sua posição é mais de *sobra* do que de elemento engajado no processo de trabalho. A origem desses mulatos e negros no sertão só poderá ser encontrada se analisarmos esses elementos como fugitivos. Achamos que Gilberto Freyre se aproxima da razão quando vê nas constantes fugas de escravos para o sertão a causa desse pontilhar escuro no interior. Diz ele: “O negro fugido, este, às vezes, conseguia ganhar os sertões, as matas, os quilombos. Sobre tudo os sertões que, por isto mesmo, parecem ter sido marcados com a presença antes de negros altos e magros — os que, segundo os anúncios de jornais, mais fugiam — do que dos pretos baixos e gordos: talvez os que melhor se acomodavam” (...) “Os negros altos e magros — os “secos de corpo” dos anúncios de escravos fugidos — teriam levado consigo para os sertões e quilombos o ânimo de aventura.”⁽²⁰⁾

O Sr. Luís Viana Filho, em um dos seus trabalhos históricos, afirmou que “o sertão não foi hostil ao negro. A sua organização econômica rudimentar das caatingas e dos campos de criação, foi um elemento de passagem, transitando pelas estradas do interior como tropeiro ou carregador ou como parte mínima de alguma bandeira.”⁽²¹⁾

Fonte: print do livro disponível em arquivo PDF.

A partir dessa referência, se pode provocar discussões em relação à parte do patrimônio tombado da cidade que diz da presença dos escravizados em Icó. A autoras fazer referências a esse local em duas partes do livro: na unidade 02 - Terra e Trabalho, na página 52, na unidade 05 - Patrimônio e Natureza, na página 126, de onde foram retiradas as figuras seguintes.

Figura 37 - A rua do Meio em Icó

Várias edificações suntuosas que existem na cidade de Icó foram construídas com a força do trabalho escravo. A rua General Piragibe, antiga "Rua do Meio", pois está localizada entre as antigas "rua Larga" e "rua Grande", era o local onde os escravos circulavam. Eles utilizavam as portas dos fundos dos grandes sobrados, que davam para a "rua do Meio", para transportar todos os dejetos dos seus senhores. Era nesse local também em que faziam suas festas, desfiles e praticavam seus cultos religiosos.



A atual rua General Piragibe também é conhecida como "rua do Meio"

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

Figura 38 - Os nomes das ruas de Icó

Como você pode notar, as ruas mais tradicionais de Icó têm dois nomes. Um nome oficial, encontrado nas placas de rua (rua Inácio Dias, rua Ilídio Sampaio e rua General Piragibe), que são nomes geralmente definidos pelos vereadores do município. E outro nome pelo qual essas vias são conhecidas desde sua criação e, mesmo depois da denominação oficial, não deixaram de ser chamadas por esses nomes (rua Larga, rua Grande e rua do Meio). Isso acontece em muitas cidades e também com outras ruas de Icó.



A rua do Meio ficou conhecida por "rua dos pobres", porque lá moravam os trabalhadores (livres e escravos)

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

As autoras mencionam no texto que acompanha a imagem da página 52 as funções que a rua propiciava aos escravizados, para além do trabalho. Não é espaço de subserviência e subordinação. É espaço para pensar a ação, a fuga, a trama, a resistência distanciada dos olhares inquisidores. Tensionar a localização das ruas, entre as que são mais tradicionais e porque a do Meio é menos tradicional, permite que se façam reflexões acerca das escolhas, das seleções em relação aos locais que são privilegiados para ocupação, visitação, turismo e revitalização por parte dos poderes públicos e privados. Os nomes associados às ruas são representativos de que grupo social? Há correlação entre os nomes escolhidos pelos vereadores da cidade e a história dos que as habitaram e habitam ainda hoje? São essas e outras perguntas que a/o professora/or pode suscitar em seu trabalho com o patrimônio da cidade para pensar sobre memórias locais, como os mecanismos de silenciamento e de esquecimento operam nesses espaços e como é possível restituir seus sentidos e significados.

(Re)significar é também olhar para as manifestações afro-brasileiras que expressam os valores e a cultura dos afrodescendentes no território. Afinal, como se elaboram os espaços de representatividade dessas manifestações em contato com

os patrimônios tombados na cidade? Essas manifestações estão intrinsecamente interligadas? Há estranhamentos quando uma atividade cultural, como a capoeira, é apresentada na praça? Na unidade 04 - Sociedade e Natureza, as autoras abordam a “herança africana” como forma de resistência e manutenção de suas práticas culturais. A imagem a seguir ilustra a forma como as autoras registraram a prática da capoeira na cidade.

Figura 39 - Página 105, do livro *Construindo Icó*.

Sabemos que no município de Icó os negros, escravos ou não, deixaram marcas na composição física e cultural da população. Uma dessas referências, que até hoje existe, é a capoeira. Ela surgiu no Brasil e foi utilizada pelos escravos como uma forma de defesa contra as constantes violências. Proibidos de praticarem qualquer tipo de luta, a capoeira misturava dança, instrumentos de percussão (tambores, atabaques etc.) e, além de divertir, era utilizada para a defesa de seus praticantes. Durante muito tempo, foi reprimida e proibida no Brasil, mas atualmente a prática esportiva faz sucesso entre crianças, jovens e adultos em vários locais no mundo.



A capoeira é uma prática bastante exercida atualmente

Além da capoeira, existem muitos outros traços na cultura brasileira que foram trazidos pelos africanos. Na culinária, temos o azeite de dendê, o vatapá, o caruru, o acarajê. Na música, devemos aos negros a introdução dos instrumentos de percussão, como os tambores e atabaques, e o belo cortejo do maracatu. A língua portuguesa também possui palavras e expressões vindas da África: banguela, caçula, batucar e lenga-lenga, por exemplo, são palavras de origem africana.

Fonte: print do arquivo PDF, disponível *on-line*.

Para problematizar os espaços públicos tombados, em especial a praça como de onde emergem as práticas dos sujeitos que encontram nela a possibilidade de Resistir, de (R)existirem na subversão aos patrimônios que representam uma história que se ampara numa perspectiva colonizadora. O diálogo que a/o professor pode provocar em suas/seus alunas/os serão ricos à medida que se possa visibilizar as ausências que podem ser apresentadas pelo entranhamento de não estarem na “norma”, que saia do exotismo, que não caia na armadilha da reificação, ou seja, de apontar os lugares, como casas e a Rua do Meio como espaço que simboliza a presença negra na forma de servidão. Significa pensá-los como espaços de subverção, de imaginação criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou, durante o percurso da pesquisa, foi encontrar elementos históricos para subsidiar a reconstrução de referências, (re)existências e resistências da história dos afro-indígenas em Icó, em um contexto de colonização, enfrentamento e lutas na formatação e constituição de uma narrativa patrimonial que se produziu a partir de perspectivas, por mais das vezes, antagônica e (in)visibilizadora de representatividade dos elementos culturais oriundos dos povos originários Ikós e dos afro-brasileiros.

A reflexão que se seguiu, a partir do patrimônio tombado na cidade, se deveu a sua condição problematizadora das questões que o envolveram na disputa por escolhas (ou não) daquilo que se definiu como histórica e socialmente importante de ser preservado pelo discurso da representatividade de um legado cultural em que, supostamente, todas/os estivessem representadas/os. E uma das questões suscitadas nas discussões foi de considerar a pertinência dessa alegação.

Os desdobramentos dessas escolhas se refletiram nas produções didáticas pensadas para servir de suporte educativo a ser utilizada pelas/os professoras/es que atuam nas escolas municipais da cidade de Icó e que desenvolvem, no componente Educação Patrimonial Local, atividades que visam fazer com que as crianças e adolescentes tomem contato com o acervo arquitetônico tombado da cidade. Neste sentido, a análise das produções didáticas de 2009 e 2011, que são as principais referências utilizadas pelas/os docentes, até então, foram as selecionadas para fazer parte desta pesquisa, que se dedicou em analisar, em seu contexto de produção, os elementos que o constituíram, também, a partir de escolhas das/os autoras/es que os elaboraram.

A implicação dessas seleções (referências, imagens, questões, textos autorais) convergiu para problematizar também o papel da professora/or, e da educação, na formação de sujeitos que continuam a reproduzir discursos colonizados e, dessa forma, a permanência de entendimentos que pouco permite apontar diferentes formas de pensar referências, (re)existências e resistências outras. Essas/es outras/os são os povos originários e afro-brasileiros que, antes da produção e publicação dos materiais didáticos supracitados, já haviam legalmente, garantido o direito de serem lembrados e reconhecidos como parte importante da formação histórico-cultural da sociedade brasileira.

Na análise dos materiais didáticos, embora as referências aos povos originários Ikós e dos afro-brasileiros na cidade tenha sido identificada como parte do legado cultural para formação histórica do povo icoense, ainda fica relegada à condição complementar, preponderando nos discursos e referências a presença branca, marcada pela visibilidade apontada para as construções arquitetônicas que remetem aos signos e significados do colonizador que sobrepuja o colonizado. A imponência, a relevância cultural (política, econômica e religiosa) que carregam as construções indicam a valorização, que é desigual, entre o que é do colonizador (branco) e o que é do colonizado (indígena e negro).

As produções acadêmicas analisadas contribuíram para localizar as pautas e debates que colaboraram, nesta pesquisa, para problematizar e ampliar a compreensão do patrimônio de Icó e sua abordagem na educação. A legitimidade das pautas suscitadas na pesquisa, ancorada nas referências, que foram, em grande parte, constituídas de pessoas negras (e também indígenas) contribuíram para sustentar a defesa de um trabalho necessário, ainda que possa divergir ou, em alguma medida, contrariar ideias e posicionamentos.

Se debruçar sobre as produções até então publicadas (e identificadas nos repositórios) ofereceram suporte para dois caminhos: primeiro compreender como as/os autores pensaram e construíram seus percursos de pesquisa à luz do entendimento acerca da questão central que era pensar o patrimônio tombado como elemento constituidor de uma cidade, reconhecida como parte história do Ceará (e do Brasil) e como o seu acervo é apropriado em termos de elemento potencializador para outros debates. Segundo, como se deu o entrelaçamento entre o patrimônio constituído e o campo da educação, no sentido de olhar para o patrimônio a partir de sua condição de elemento para a formação educacional do povo icoense tendo-o como base de sua constituição histórica e cultural. Os trabalhos analisados demonstraram que as disputas em torno do espaços patrimonializados, públicos e privados, implicaram em escolhas, seleções e (in)visibilidades que repercutiram na evidência de patrimônios culturais que se sobrepõem, na forma e conteúdo, em detrimentos daqueles que precisam ser pensados e problematizados. Terceiro, se há o entendimento da importância de uma formação educacional que prima pela valorização da diversidade cultural brasileira em que a busca pela equidade, pelo reconhecimento, pela necessidade de visibilizar as contribuições dos povos originários, incluindo os Ikós, e dos descendentes africanos na história do Brasil, há

que se pensar, então, que a educação, e a ação docente, deve ser repensada para que se possa avançar para outra forma de conceber o patrimônio e sua inserção como elemento formador de cidadãos/aos pertencentes e reconhecidos como parte integral dos espaços, objetos, manifestações e referências que os identifiquem, em que suas referências, (re)existências e resistências sejam visibilizadas.

Assim, as análises, tantos dos materiais didáticos como das produções acadêmicas do campo de pesquisa, propiciaram a proposição de provocações outras, que pudessem articular o que já se tem produzido em termos de material educacional sobre o patrimônio de Icó com inserções que objetivam deslocar nossos olhares, nossas abordagens, nossas perguntas acerca de quais sujeitos estamos evidenciando na história da cidade de Icó. Apesar de se questionar a presença de um patrimônio com acervo arquitetônico, reconhecido oficialmente, considerado parte da constituição histórica da cidade (por todas/os?), não houve a intencionalidade de negá-lo ou refutá-lo em sua totalidade. O que se propôs foi vislumbrar e apresentar outros agentes históricos para se permitir o aprofundamento das discussões envolvendo as populações originárias e afrodescendentes no campo do patrimônio e, especialmente, na educação de Icó, corroborada pela bibliografia consultada, que apontou para a necessidade de ainda ser aprofundada no âmbito das relações étnico-raciais, onde se verifica a reprodução de estereótipos e discursos racializados e que colaboram para a manutenção de desvantagens no acesso, permanência e qualidade na formação de crianças e jovens não-brancos no Brasil.

Nesse sentido, a dimensão propositiva trouxe (contra)narrativas, deslocamentos, estranhamentos, perguntas, provocações para construir diálogos em sala de aula permeados por outras referências, outros sujeitos que suscitem pensar a partir de outro prisma, que não o já cristalizados pela elaboração de sujeitos posicionados no lugar idealizado. Considerei necessário trazer aqueles que estão em lugar desconfortável para desfazer a confortabilidade daqueles estabelecidos e assegurados nos espaços de privilégio.

O privilégio é notado no quantitativo do número de páginas dedicadas às referências, (r)existências e resistências dos povos originários Ikós ou de seus grupos pertencentes (os Kariris) nos materiais produzidos ou mesmo na quantidade de linhas ou parágrafos dedicados a tratar destes povos. Assim, adicionar mais temas, textos, imagens ajuda a equilibrar o jogo de disputas por memórias, de histórias não lembradas, não contadas. Essas menções, por si só, não garantem que provoquem o

equilíbrio entre aquilo que é visibilizado e o que não é. É necessário que, como professor, e aos pares professoras/es, a par do arcabouço teórico, das referências que sustentam a formação continuada em relação à educação para as relações etnico-raciais possa pensar e fazer sua própria curadoria acerca do trabalho de planejar aulas que contemplem os diferentes sujeitos, a valorização e reconhecimento do legado das culturas e sua diversidade na constituição da sociedade icoense, cearense e brasileira.

As publicações acadêmicas, mencionadas nesta pesquisa, bem como outras que não foram citadas, além das que, futuramente, venham a ser publicadas, ajudam na reflexão como professor-pesquisador que atua como docente e reflete sobre sua prática a promover educação que tem o patrimônio como um dos eixos estruturantes. A incorporação de elementos que problematizam presenças e ausências de povos brancos e não-brancos, espaços de (não)representação das culturas e artefatos indígenas e afro-brasileiros podem ser caminhos possíveis para a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural brasileira, que tensione as escolhas e o porquê de determinadas práticas, signos e significados relacionados a determinados grupos humanos ainda requerem um esforço maior, por parte das/os educadoras/es, no desenvolvimento de suas práticas de trabalho.

Questionar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo escolar, os materiais disponíveis ao alcance da/o professora/or e da/o estudante permite ainda a abertura para incluir em todos esses espaços a possibilidade de se repensar o papel da educação, escola, da/o docente como promotores de formação de pessoas que não se acomodam com o que está posto. Desacomodar o outro e, especialmente, a si próprio, conduz a pensar para além do que as convenções estabelecidas podem impor. Penso que, ao contrário de se manter na estabilidade, o lugar do educador vai para além disso. E aqui me coloco como um professor branco, que já em 2007, em um trabalho de especialização, começa a desestabilizar, a problematizar a ausência (in)visibilidade dos povos Ikós nas referências à história da cidade de Icó, que leva o mesmo nome. Ali, foram dados alguns passos no sentido de encontrar outras formas de tratar a relação dos Ikós com o colonizador, de trazer referências, (r)existências e resistências destes povos na luta contra a ocupação. As resistências se apresentaram nas próprias fontes, ainda que escritas pelos brancos, pois tiveram de ser escritas para reforçar suas ações frente às reações inimigas. Foi uma forma de consolidar a conquista para a história escrita - linguagem de seu domínio -, uma vez que no

contexto não foi completa e desta forma estariam garantindo uma possível espetacularização dos fatos sob seu olhar e para o olhar dos que se ativessem a tais registros. No entanto, os novos olhares da história possibilitaram a leitura nas entrelinhas para encontrar vestígios dos que foram (in)visibilizados.

Naquele contexto, como também na pesquisa, que ora se encaminha para sua consolidação, embora ainda aberta (e penso que é importante que assim o seja), se consegue promover um avanço na discussão, pois incorpora a questão dos afrodescendentes, igualmente relevante no que se refere às dificuldades que o País ainda enfrenta em relação ao racismo e à população negra. Novamente aqui, este autor, que se autodeclara branco, toma a iniciativa de abordar como problema de pesquisa o patrimônio cultural de Icó, o ensino de história e a (in)visibilidade afro-indígenas na cidade.

Se mencionei a necessidade de deslocamento por parte das/os docentes, me uno a estes, pois como parte do quadro de profissionais da educação que atua no sistema de ensino do município também deve se reconhecer como igualmente parte de um grupo que necessita repensar sua própria prática, de rearticular seus saberes, suas concepções de educação e de atuação docente. Me autodeclarar branco, contudo, é ainda uma questão a considerar e me desfazer das questões que me colocam em posição de privilégio ao discutir pautas étnico-raciais, sem ter enfrentado os atravessamentos pelos quais passam pessoas negras e indígenas, foi um desafio que espero ter dado conta ao ser questionado por me colocar como branco portador de voz (escrita) sobre um problema que não me é inerente.

A contribuição desta pesquisa, para além de uma inquietação particular, que é legítima e diz de meu lugar de pensar sobre temáticas ainda a merecer mais contribuições, é, por isso mesmo, também um esforço de despontar na forma como se tem tratado, até então, a cidade de Icó-CE. O seu patrimônio oficial e, merecidamente, reconhecido, o não reconhecido e a articulação entre si contribuem para o entendimento do que é educação para o patrimônio na e para a cidade, para e com o icoense.

A intenção é provocar e abrir, mais do que fechar, uma discussão que pode (e deve) ser levada adiante, pois as provocações propostas estão propícias a outras colaborações, inclusive, passíveis de serem mais enriquecedoras, admitindo-se as limitações que todo trabalho e seu autor possa ter ou enfrentar ao longo de sua produção. É minar as bases de uma concepção de educação forjada em valores

culturais em que, a eles, sejam agregados outros valores, (não)reconhecimentos, outros sujeitos, outros olhares, outras perguntas, sem, contudo, exigir de quem o produz uma resposta acabada.

REFERÊNCIAS

FONTES

ALMEIDA, Leonardo Oliveira (Org.). **Religiões afro-brasileiras no Ceará**: temas, referências e debates [recurso eletrônico]. Fortaleza: Imprece, 2023. (pp. 394-431. Disponível em: https://www.imprece.com.br/wp-content/uploads/2023/07/EBOOK_RELIGI%C3%95ES-AFRO-BRASILEIRAS_3-JULHO-2023.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

ASSOCIAÇÃO AFRO-BRASILEIRA DE CULTURA ALAGBÀ. Inventário dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas. Fortaleza: Gráfica LCR, 2022. 208 p. Disponível em: <https://www.sda.ce.gov.br/2022/03/15/ceara-ganha-inventario-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-de-matrizes-africanas/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BARBOSA, Honório. Ceará tem 15 povos indígenas em 18 municípios, mas apenas uma área demarcada para povos tradicionais. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 21 set. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/ceara-15-povos-indigenas-em-18-municipios-mas-apenas-uma-area-demarcada-para-povos-tradicionais-1.3139170>. Acesso em: 08 out. 2023.

BARROSO, Gustavo. A Confederação dos Cariris. In: BARROSO, Gustavo. **À margem da História do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1962, p. 56-61.

BEZERRA, Cícera Patrícia Alcântara; ALEXANDRE, Jucieldo Ferreira; QUEIROZ, Priscilla Régis Cunha de. A PRÁTICA EXTENSIONISTA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: esforços em prol de uma história pública. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 337–364, 2017. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2017v3n2p337. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3428>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BONA, Dénètem Touam. A Arte da Fuga. Tradução: Amilcar Packer. [S. l.]: PISEAGRAMA. [S. d.]. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/arte-da-fuga/>. Acesso em: 10 abril 2024.

CAMPOS, Eduardo. **As irmandades religiosas do Ceará provincial**: apontamentos para sua história. Fortaleza, Secretaria de Cultura e Desporto, 1980. 177 p. Disponível em: <https://www.eduardocampos.jor.br/livros/e10.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CAMPOS, Eduardo. Revelações da condição de vida dos cativos no Ceará. Campos. Fortaleza, 1984. 151 p. Disponível em: <https://www.eduardocampos.jor.br/terrasol/menuop4a.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CRIOLO. Aprendendo a sobreviver. Altafonte Music Network, 2022. (1 vídeo) 3min 32seg. Disponível em: <https://youtu.be/NX8OS5Lliao>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FERREIRA, Hilário. O processo de branqueamento e a perseguição da cultura africana. Ceará: Ceará Criolo, 2020. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/o-processo-de-branqueamento/>. Acesso em: 07 maio 2024.

FERREIRA, Maria Nahir Batista. A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó-CE. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 1994. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85148>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GOMES, Alexandre Oliveira; VIEIRA NETO, João Paulo. **Museus e Memória Indígena no Ceará: uma proposta em construção**. Fortaleza: Secult, 2009. 263 p. Disponível <https://museuscomunitarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/museus-e-memc3b3ria-indc3adgena-no-cearc3a1-indd.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

GOMES, João. Vaquejada Tá Na Moda. VTX Filmes, 2024. (1 vídeo) 2min. Disponível em: <https://youtu.be/TE7TbeL4fNw> Acesso em: 10 ago. 2024.

Histórias Para Ninar Gente Grande. Desfile da Mangueira 2019. Carnaval de Bamba. (1 vídeo) 59min 53seg. Disponível em: <https://youtu.be/F9nRZt86zbc>. Acesso em: 29 maio 2024.

MELLO Gabriela Saraiva de.; GERLIC, Sebastián. Memórias do Movimento Indígena do Nordeste. Thydêwá. Disponível em: https://www.thydewa.org/wp-content/uploads/2015/03/LIVRO-MOVIMENTOS-CARTOGRAFICOS-FINAL_web.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3ª ed. São Paulo: Lech Editora, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

NASCIMENTO, José Clewton. **(Re) descobriram o Ceará?** Representações dos sítios históricos de Icó e Sobral: entre areal e patrimônio nacional. 2008. 450 p. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura, UFBA, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8816>. Acesso em: 24 jul. 2021.

NASCIMENTO, José Clewton. **Uma Princesa ‘Tombada’ às margens do rio Salgado: Dinâmica Urbana e Ações Preservacionistas na Cidade de Icó, CE**. 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura, UFBA, Salvador, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3D9iXbK>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, Moisés Roseno de. **Riquezas da Princesa do Sertão: história, memória e patrimônio no Teatro da Ribeira dos Icó**s. Monografia (Graduação) – Centro de

Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande UFCG, Cajazeiras/PB, 2015. 78f. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/9452>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PEREIRA, Antonio José Lima. **Icó/CE, a cidade e o patrimônio cultural: da trajetória do tombamento às estratégias de mediação em educação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, 2021. 170p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643336>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PEREIRA, E.; SOARES, F.; PEREZ G.; SALGADO, G.; OLIVEIRA, J.; MENDES, M.; IGLESIAS P.; SOUZA, T. **Aquilombamento: conexões de afeto e ancestralidade**. [S. l.]: Geledes – Instituto da Mulher Negra, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aquilombamento-conexoes-de-afeto-e-ancestralidade/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PINHEIRO, Francisco José. **Mundos em confronto: povos nativos e europeus na disputa pelo território**. In: SOUZA, Simone. **Uma nova história do Ceará**. 4ª ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2007, p. 17-55.

SILVA, S. P. S.; SANTOS, M. P.; CUNHA JUNIOR, H.; BIÉ, E. F.; SILVA, M. S. (Orgs.) **Afroceará Quilombola** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 214 p. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2018/07/AFROCEARA%C3%81.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

RODRIGUES, André Victor. **ARÁ. Todo dia é dia de índio: Quais são os povos indígenas do Ceará?**. **Cultura**. 16 abr. 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-ceara/>. Acesso em: 07 mai. 2023.

SANTOS, Lídia Noêmia; XAVIER, Patrícia Pereira. **Construindo Icó**. 1ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011. 160 p. ISBN 978-85-7529-507-6.

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/CE - Cartilha: **Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes**. Fortaleza: Editora SENAC-CE, 2009. 48 p. ISBN 978-85-99723-06-7.

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/CE - Cartilha: **Icó: história, cultura e tradição**. Fortaleza: Editora SENAC-CE, 2009. 36 p. ISBN 978-85-99723-07-4.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da (Org.). **Povos Indígenas do Ceará - Organização, Memória e Luta**. Secult, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/13035017/Povos_Ind%C3%ADgenas_no_Cear%C3%A1_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Mem%C3%B3ria_e_Luta. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVA, Samia Paula dos Santos; SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JÚNIOR, Henrique. (Orgs.). **Afroceará Quilombola** [recurso eletrônico].

STUDART FILHO, Carlos. Notas Históricas sobre os Indígenas Cearenses. **Revista Instituto do Ceará**, 1931. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1931/1931-NotasHistoricassobreIndigenasCearenses.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

TABAJARA, Auritha. Ser nordestina. Revista E, nº 02, Ano 30, agosto 2023. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/ineditos-poemas-em-cordel-assinados-por-auritha-tabajara-e-ilustracoes-de-lucelia-borges/#agosto23-integra> Acesso em: 29 fev. 2024.

BIBLIOGRAFIA

ALVES-BRITO, A.; NUNES, C. Patrimônio e educação na diáspora africana: desafios estruturais e pedagógicos da Educação das Relações Étnico-Raciais — Apresentação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 18, n. 46, 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1902>. Acesso em: 1 ago. 2024.

AMARAL, João Paulo Pereira do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/36MDTJi>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 pp.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Sítios históricos e conjuntos urbanos de monumentos nacionais: norte, nordeste e centro-oeste**. Iphan / Programa Monumenta. Brasília, 2005. 456 p. (Cadernos Técnicos - 03). Disponível em: <https://bit.ly/3unP9UJ>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3wAHXYg>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 35-58, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/2175-623661110. Disponível em: <https://bit.ly/3z7x01w>. Acesso em: 15 maio 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3NjHpvx>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CHAGAS, Mário. Museus e patrimônios: Por uma poética e uma política decolonial. **Revista do Patrimônio e Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, nº 35, p. 121-137, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3usGwsc>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jul-dez 2003, p. 313-333. Disponível em: <https://bit.ly/3Gu8Z6g>. Acesso: 27 maio 2022.

CHUVA, Márcia. Para descolonizar museus e patrimônio: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil. *In*: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano. (Org.). **90 anos do Museu Histórico Nacional: em debate**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013. p. 197-210. Disponível em: <https://bit.ly/36kubyk>. Acesso em: 08 jul. 2021

DEMARCHI João Lorandi. Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático. *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p. 49-56. (Caderno Temático; 5). 150 p. Disponível em: <https://bit.ly/3GRttpV>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. Narrativas necessárias: no Cariri cearense tem população e religiosidade negra e racismo religioso, sim senhor. *In*: ALMEIDA, Leonardo Oliveira (Org.). **Religiões afro-brasileiras no Ceará: temas, referências e debates** [recurso eletrônico]. Fortaleza: Imprece, 2023. (pp. 394-431. Disponível em: https://www.imprece.com.br/wp-content/uploads/2023/07/EBOOK_RELIGI%C3%95ES-AFRO-BRASILEIRAS_3-JULHO-2023.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

DORNELES, Maurício da Silva; MEINERZ, Carla Beatriz. O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 406-421. Disponível em: <https://bit.ly/3LkkuhE>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad.: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320 p.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Trad.: Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERREIRA DA SILVA, R.; CUNHA JUNIOR, H. O COURO E O VAQUEIRO ENQUANTO LEGADO AFRICANO NO CARIRI CEARENSE . **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 18, n. 46, 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1802>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FLORÊNCIO, Sônia. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2 ed. rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. 65 p. Disponível em: <https://bit.ly/3wWS5ZS>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Francisca Gabriela Bandeira. JORNAL O NORDESTE: O PALADINO FORTE DA FÉ (1922-1928). Disponível em:

https://www.uece.br/eventos/xviisemanadehistoriauece/anais/trabalhos_completos/75-9412-27092013-100313.pdf Acesso em: 23 jun. 23

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256 p.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017). **Clio**, Recife, v. 31, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3aqrtZO>. Acesso em: 30 maio 2022.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Revista Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3PsGIqq>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, memória e patrimônio. **Revista do Patrimônio e Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, nº 34, p. 91-111, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/36K0OoX>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GURAN, Milton. Sobre o longo percurso da matriz africana pelo seu reconhecimento patrimonial como uma condição para a plena cidadania. **Revista do Patrimônio e Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, nº 35, p. 213-225, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3iAL225>. Acesso em: 06 jul. 2021.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 19 jul 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Manual de aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais. Brasília: Departamento de Identificação e Documentação do Iphan, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3MiD5Lj>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MARQUES, Janote Pires. A invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da Lei 10.639/2003. **Poiésis, Tubarão**, Santa Catarina, v. 7, n. 12, p. 347-366, jun./dez. 2013. DOI 10.19177/prppge.v7e122013347-366. Disponível em: <https://bit.ly/3JDJ2Cn>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. rev. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005. 204 p. Disponível em: <https://bit.ly/3Nk2Sof>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3ª ed. São Paulo: Lech Editora, 1981. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf Acesso em: 15 maio 2024.

NUNES, C.; ALVES-BRITO, A.; PEREIRA, F. G. Pertencimento étnico-racial e educação no contexto afro diaspórico. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 18, n. 46, 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1823>. Acesso em: 26 jul. 2024.

NUNES, Cicera. A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 10., jun. 2011. p. 38-50. Disponível em: <https://bit.ly/3wARM8k>. Acesso em: 29 jun. 2021.

NUNES, C.; SANTANA, J. C.; FRANCO, N. H. R. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26314, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26314. Disponível em: <https://bit.ly/3DgMP63>. Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de y CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Editora Abya-Yala. Equador, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial) Disponível em: <https://bit.ly/3D7bom1>. Acesso em: 23 set. 2021.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bit.ly/3tyKuAe>. Acesso em: 04 ago. 2017.

RATTS, Alecsandro J. P. **Fronteiras invisíveis**: territórios negros e indígenas no Ceará. 1996. 210 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3ll9gsV>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SANT` ANNA, Marcia. A cidade-patrimônio no Brasil: lições do passado e desafios contemporâneos. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 35. Brasília: IPHAN, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_35.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTIAGO JR., Francisco das Chagas F. Dos lugares de memória ao patrimônio: Emergência e transformação da 'problemática dos lugares'. **Projeto História**, São Paulo, n. 52, pp. 245-279, Jan.- Abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3NHX3At>. Acesso em: 31 out. 2021.

SANTOS, Marlene Pereira dos & CUNHA JUNIOR, Henrique. População negra no Ceará e sua cultura. **Revista África e Africanidades**, Ano 03, nº 11, nov. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3uprzqD>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, [S. l.], v. 14, n. 27esp, p. 14-31, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp14-31.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. *In*: TOLENTINO, Átila B. (Org.). **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. Caderno Temático de Educação Patrimonial, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, n. 2, p. 30-37, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3sGUjaB>. Acesso: 10 maio 2022.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Trad. Danielli Jatobá, Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 348 p.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal. **Sillogés**, v.1, n.1, p. 41-60, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39rKBpM>. Acesso em: 14 mar. 2022.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p. 39-48. (Caderno Temático; 5). 150 p. Disponível em: <https://bit.ly/3GRttpV>. Acesso em: 11 abr. 2022.

TOUAM BONA, Dénètem. Arte da fuga. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 15, p. 18-27, dez. 2021. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/arte-da-fuga/> Acesso em: 31 maio 2023.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o Giz. *In*: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula (Orgs.). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. p. 319-330.