

Jader Silveira (Org.)

O Enigma da História

Narrativas e Revoluções

v. 2 - 2025



Jader Silveira (Org.)

O Enigma da História

Narrativas e Revoluções

v. 2 - 2025



2025 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587o	Silveira, Jader Luís da O Enigma da História: Narrativas e Revoluções - Volume 2 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 132 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-122-0 DOI: 10.5281/zenodo.15350254 1. História geral – Estudo e ensino. 2. Narrativas e Revoluções. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título. CDD: 907 CDU: 93
-------	--

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/05/o-enigma-da-historia-narrativas-e.html>



**O ENIGMA DA HISTÓRIA:
NARRATIVAS E REVOLUÇÕES**

Autores

**Ana Carolina Oliveira Alves
Diego Uchoa de Amorim
Ezio Pereira dos Santos
Francisca dos Santos Rodrigues
Henrique Antonio Mendonça Faria
Luiz Carlos Nascimento da Cruz
Luiz Felipe dos Santos Narciso
Maicon Trentim Gomes
Mariani Bandeira Cruz Oliveira
Pedro Olinto Freitas Silveira
Yasmin Izaurina Garces Alves Kalandarova**

APRESENTAÇÃO

A história, em sua essência, é um vasto campo de enigmas, onde os eventos passados se entrelaçam em narrativas que moldam a compreensão da humanidade sobre si mesma. Desde os primórdios da civilização, a tentativa de registrar, interpretar e compreender os acontecimentos que transformaram sociedades tem sido uma busca incessante do pensamento humano. O livro *O Enigma da História: Narrativas e Revoluções* se insere nesse contexto, propondo uma análise rigorosa sobre a construção das narrativas históricas e os processos revolucionários que redefiniram paradigmas ao longo do tempo.

A historiografia, enquanto disciplina, não se limita à mera reconstituição de fatos, mas problematiza suas interpretações e os interesses subjacentes que permeiam os relatos históricos. Michel de Certeau já afirmava que a escrita da história é uma prática discursiva atravessada por subjetividades, escolhas metodológicas e pelo próprio contexto do historiador. Assim, este livro se debruça sobre os diferentes prismas da construção histórica, investigando como as revoluções – políticas, sociais e culturais – não apenas alteram o curso dos acontecimentos, mas também influenciam os modos pelos quais esses eventos são narrados e assimilados pelas gerações subsequentes.

O estudo das revoluções, por sua vez, transcende o campo da política e se estende para o campo das ideias, da cultura e das mentalidades. Desde a Revolução Neolítica, que consolidou a transição do nomadismo para a sedentarização, passando pelas revoluções científicas, industriais e digitais, até os levantes sociais contemporâneos, cada transformação representa um ponto de inflexão na trajetória da humanidade. Com base em uma abordagem interdisciplinar, o presente livro examina os elementos que fomentam esses processos, considerando fatores econômicos, filosóficos, tecnológicos e ideológicos.

Além disso, *O Enigma da História* problematiza a ideia de que a história seja um relato linear e objetivo, questionando os mecanismos de seleção e exclusão que moldam a memória coletiva. Como bem pontuou Walter Benjamin, a história oficial é frequentemente escrita pelos vencedores, relegando ao esquecimento as vozes dissidentes. Dessa forma, este estudo busca dar luz a narrativas alternativas, analisando

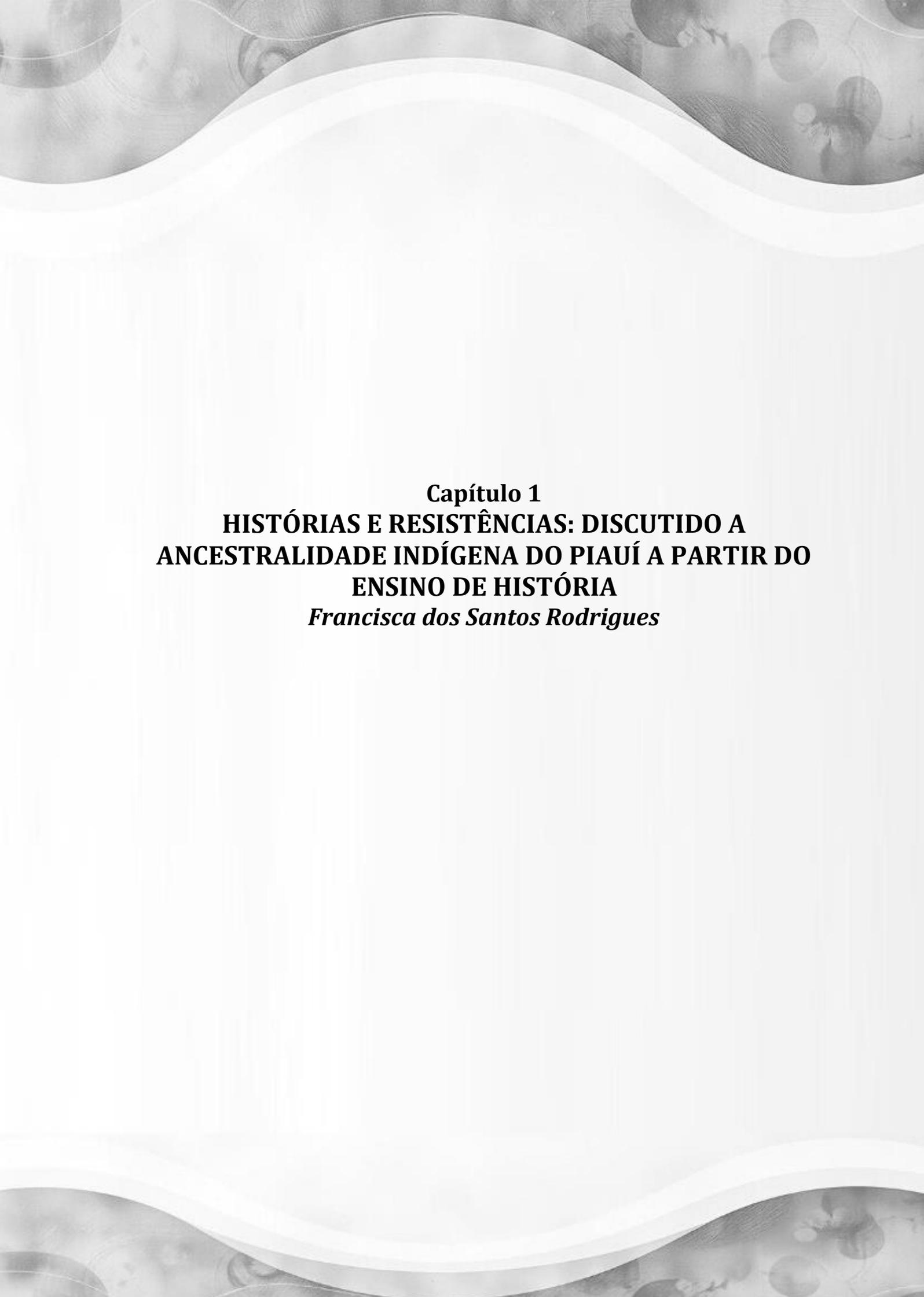
documentos, testemunhos e interpretações que desafiam a hegemonia dos discursos históricos estabelecidos.

A presente obra é, portanto, um convite à reflexão crítica sobre a história e suas representações. Ao explorar as complexidades das narrativas e das revoluções, o autor proporciona ao leitor uma jornada intelectual que perpassa os grandes marcos da humanidade, sempre com um olhar atento às dinâmicas que estruturam as sociedades. Que este livro sirva não apenas como um registro acadêmico, mas também como uma provocação ao pensamento, instigando novas perspectivas sobre o passado e seu impacto no presente e no futuro.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS: DISCUTIDO A ANCESTRALIDADE INDÍGENA DO PIAUÍ A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA <i>Francisca dos Santos Rodrigues</i>	10
Capítulo 2 POVOS ORIGINÁRIOS: UM OLHAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINAR EM SALA DE AULA <i>Yasmin Izaurina Garces Alves Kalandarova; Luiz Carlos Nascimento da Cruz</i>	23
Capítulo 3 O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO E SEU PAPEL NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL <i>Henrique Antonio Mendonça Faria</i>	33
Capítulo 4 OS MUROS REACIONÁRIOS: COMO O EXTREMISMO DA DIREITA SE DEU NAS REDES SOCIAIS E OS SEUS PARALELOS COM O FILME “PINK FLOYD - THE WALL” <i>Pedro Olinto Freitas Silveira</i>	45
Capítulo 5 “PARA QUE TUDO PERMANEÇA COMO ESTÁ, É PRECISO QUE TUDO MUDE!”: A UTILIZAÇÃO DO FILME O LEOPARDO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA UNIFICAÇÃO ITALIANA <i>Luiz Felipe dos Santos Narciso</i>	58
Capítulo 6 TATA TANCREDO, JOSÉ ALCIDES E IRMÃO MARTINHO: ANALISANDO UMA REDE DE SOCIABILIDADE NO PÓS-ABOLIÇÃO (1949-1979) <i>Diego Uchoa de Amorim</i>	73
Capítulo 7 DA ABOLIÇÃO AO RACISMO ESTRUTURAL: CONTRASTES ENTRE A ASCENSÃO DOS IMIGRANTES ITALIANOS E A EXCLUSÃO DOS DESCENDENTES DE ESCRAVIZADOS NO BRASIL <i>Ezio Pereira dos Santos</i>	97
Capítulo 8 ARTE E CULINÁRIA INDÍGENA: UM BREVE DEBATE NA SALA DE AULA <i>Mariani Bandeira Cruz Oliveira</i>	108
Capítulo 9 ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS <i>Maicon Trentim Gomes; Ana Carolina Oliveira Alves</i>	117
AUTORES	130



Capítulo 1
HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS: DISCUTIDO A
ANCESTRALIDADE INDÍGENA DO PIAUÍ A PARTIR DO
ENSINO DE HISTÓRIA
Francisca dos Santos Rodrigues

HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS: DISCUTIDO A ANCESTRALIDADE INDÍGENA DO PIAUÍ A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA

Francisca dos Santos Rodrigues

Cursando atualmente o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), já foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID), e atualmente desenvolve pesquisas sobre decolonialidade, historiografia brasileira e ensino das relações étnicas- racial. E-mail: fransantosroddri@gmail.com

RESUMO

Este relato é fruto de uma prática desenvolvida durante o Curso de Formação para Professores em História e Cultura Indígena ofertado pelo Curso de História – Campus Sudoeste: sede Quirinópolis – da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - 4º edição, o qual tem como objetivo comunicar a experiência da atividade “Explorando nossas raízes: desenhando a ancestralidade indígena do Piauí”, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, na instituição de rede pública, Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) Professor Edgar Tito, na cidade de Teresina (PI). A atividade foi voltada para o debate da história indígena no estado, trazendo à tona a trajetória histórica de colonização, a luta por reconhecimento na contemporaneidade e os traços dos povos indígenas que resistem na cultura piauiense por meio da produção de desenhos. Dispondo de uma metodologia qualitativa, com revisão bibliográfica de autores como Baptista (2017), Machado (2002), Gomes (2020), análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo de História da rede de Ensino Médio do Piauí. O trabalho justifica-se pela importância de conscientizar, problematizar e resgatar uma narrativa indígena, que legitima a existência e a participação dos povos originários na história da sociedade piauiense, mediante um ensino crítico, conscientizador e significativo na rede básica, na disciplina de História.

Palavras-chave: Ensino de História; História do Piauí; Indígenas no Piauí.

ABSTRACT

This report is the result of a practice developed during the Training Course for Teachers in Indigenous History and Culture, offered by the History Department – Southwest Campus: Quirinópolis headquarters – of the State University of Goiás (UEG) - 4th edition. The aim of this report

is to share the experience of the activity "Exploring Our Roots: Drawing the Indigenous Ancestry of Piauí," conducted with a 2nd-year high school class at the public institution Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) Professor Edgar Tito, in the city of Teresina (PI). The activity focused on discussing the indigenous history of the state, highlighting the historical trajectory of colonization, the struggle for recognition in contemporary times, and the traces of indigenous peoples that persist in Piauí's culture through the creation of drawings. Using a qualitative methodology, the work included a bibliographic review of authors such as Baptista (2017), Machado (2002), and Gomes (2020), as well as an analysis of the National Common Curriculum Base (BNCC) and the History Curriculum for Piauí's high school network. The study is justified by the importance of raising awareness, problematizing, and reclaiming an indigenous narrative that legitimizes the existence and participation of native peoples in the history of Piauí's society, through critical, consciousness-raising, and meaningful teaching in basic education, specifically in the subject of History.

Keywords: History's Teaching; Piauí's History; Native people in Piauí.

INTRODUÇÃO

As ações de cristianização empreendidas pela metrópole portuguesa desencadearam um processo de ressignificação cultural por parte dos indígenas, visto que buscaram se revestir da cultura do homem branco por temerem a escravidão e a morte. Dessa maneira, ao reprimirem suas identidades, desenvolveu-se o discurso de não existência indígena nos alicerces sociais e culturais do estado.

Associada a essa narrativa de extermínio, a Historiografia Piauiense legitima esse discurso por um longo período, pois afirma que o elemento indígena foi eliminado da sociedade piauiense (Baptista, 2017). Todavia, com o início do século XXI, a narrativa de afirmação de extermínio dos nativos vem se modificando, diante do processo de indianização dos povos originários no estado, além da evolução do campo historiográfico piauiense, que vem se destacando com os debates e as pesquisas produzidos nas academias, os quais aguçam e apoiam a luta pelos direitos e pelo reconhecimento dos indígenas.

Ressalta-se, desse modo, que os debates sobre a causa indígena no estado devem estar presentes não somente nas academias, mas também na educação básica, mais especificamente, no ensino de História, uma vez que a aprendizagem nessa área possui uma função social. Ademais, há, ainda, contribuições desse âmbito de estudos para a desconstrução de preconceitos que invisibilizam determinados grupos, além de produzir

cidadãos críticos, conscientes da trajetória histórica e social do seu território de forma significativa (Cerri, 2011).

Partindo dessa perspectiva, no presente trabalho, objetiva-se comunicar experiências de práticas de ensino referentes ao debate da ancestralidade indígena existente na localidade, de forma reflexiva e criativa, e, de maneira mais específica, discutir nos espaços escolares o estado de resistência que se encontram os povos indígenas. Nesse sentido, realizou-se, no dia 12 de março de 2024, a atividade “Explorando nossas raízes: desenhando a ancestralidade indígena do Piauí”, na instituição pública Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) Professor Edgar Tito, localizada na zona norte de Teresina, concretizando-se na disciplina de História, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, com 27 alunos, que possuem idades entre 15 e 16 anos.

A prática respaldou-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), partindo das habilidades EM13CHS204 e EM13CHS501, bem como da análise do currículo de História da rede de Ensino Médio do Piauí. Foi realizada, também, uma revisão bibliográfica pautada em autores piauienses, possibilitando, assim, a produção de debates, de desenhos, de textos e de poemas pelos estudantes. Este trabalho justifica-se pela importância de resgatar uma narrativa indígena na história do Piauí, que salienta a existência dos povos originários na ancestralidade do estado, por meio do ensino crítico e conscientizador do ensino de História.

PIAUI: A HISTÓRIA INDÍGENA EM DEBATE

O Piauí possui indígena? Esse questionamento fortemente imbricado no imaginário da sociedade piauiense, pode ser explicado como um resquício do processo de colonização iniciado durante o século XVII e estendido até o século XIX, no território atualmente conhecido como Piauí. Machado (2002) aponta que a exploração das terras foi marcada por um processo de violência e extermínio de indígenas, o que acarretou em uma narrativa única de não existência dos povos originários.

Durante o período colonial e imperial no Brasil, Machado (2002) aponta que o território que viria a ser chamado de Piauí era composto de comunidades indígenas, chegando o total de sete etnias, divididas em diferentes grupos e localidades ao longo da extensão do rio Parnaíba. No entanto, com a chegada dos portugueses e dos primeiros fazendeiros houve grande destruição de “aldeias para viabilizar a instalação de fazendas-

criatório de bois e cavalos”(Machado, 2002, p.15). O ataque aos nativos foram intensificados com a Companhia de Jesus¹ que instalaram a prática e administração de aldeamentos com a finalidade de doutrinar e explorar a mão de obra daqueles que não se rendessem à religiosidade cristã e aos hábitos do homem branco. (Machado, 2002).

Neste contexto, Silva e Macedo (2022), enfatiza que o encontro dos colonos com os nativos no Piauí ocorreram das seguintes maneiras:

a) guerra de extermínio, quando se tinha a intenção de eliminar todos os indígenas de um determinado grupo específico; b) guerra de expulsão, quando os indígenas eram retirados forçadamente de suas terras; c) guerra de preamento, quando os colonos capturavam indígenas e os aprisionavam com o intuito de obter mão de obra, ou seja, de escravizá-los; d) guerra de redução, quando os indígenas eram persuadidos a se renderem a favor de suas vidas, mas, ao se renderem, eram capturados, de modo que os homens eram assassinados e as mulheres e crianças eram escravizadas (Macedo, 2022, p. 52).

Logo, percebe-se que o encontro do homem branco com o nativo não ocorreu de forma pacífica. Machado (2002) enfatiza que o ocorrido foi sequenciado de atos de barbáries, restando aos sobreviventes o isolamento e a desindianização nos aldeamentos. Deixar de praticar a língua, suas crenças e “vestir-se” dos trajes dos ditos “civilizados” foi um ato de resistência, porém com a assimilação dos hábitos eurocêntricos, desenvolveu-se o discurso de não existência de indígenas, a ponto de somente no ano 2010 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) reconhecer a presença dos povos originários no estado (Baptista, 2017).

Reforçando a narrativa de inexistência, a historiografia local “até o final do século XX afirma que o elemento indígena piauiense foi completamente exterminado” (Baptista, 2017, p. 2). Quando não associada a um discurso de apagamento, as produções historiográficas caracterizam os indígenas como atravadores do progresso, como bem destaca Gomes (2020):

A historiografia indígena local pode ser considerada base de sustentação da premissa que assegurava a inexistência de remanescentes indígenas no Piauí na contemporaneidade, a partir da narrativa de extermínio dos povos indígenas em contexto remoto, ora atribuindo aos indígenas o papel de meros atravadores do progresso (NUNES, 2014), ora fundamentam-se no discurso de aculturação, dizimação e extermínio (MACHADO, 2002), desconsiderando a complexidade das organizações sociais e as diversas formas de resistência (Gomes, 2020, p. 53).

¹ A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa católica fundada em 1534, responsável pelas ações de catequização ao longo do território brasileiro durante a colonização.

Este cenário começa somente a ser modificado de acordo com Silva e Macedo (2022) após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que fortaleceu e estabeleceu visibilidade ao movimento indígena e as suas reivindicações, tal qual possibilitou um “fenômeno denominado pela Antropologia como “etnogênese”, “(re)emergência étnica, “territorialização”, reetnização, etnicização, ressurgimento” (Silva; Macedo, 2022, p.54). O termo traz à tona o “ressurgimento” das etnias, ou melhor dizendo, a identificação dos remanescentes com a sua ancestralidade, a partir do seu lugar de memória (Gomes, 2020).

Todavia, este termo vem sendo alvo de críticas, principalmente pelos próprios indígenas que preferem serem lembrados como grupo de resistência e não como “grupos ressurgentes”, “grupos emergentes” (Silva; Macedo, 2022). Desta maneira, usaremos neste trabalho o termo fortalecimento de indianização ou processo de indianização “nomeação sugerida pela própria população indígena nos debates atuais sobre o tema” (Silva; Macedo, 2022. p. 54).

Neste contexto, ressalta-se que durante os últimos anos o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram o aumento de população indígena do Piauí, como bem aponta Gomes (2020):

Em 1991, o Censo Demográfico do IBGE registrou 314 indígenas no Estado. Em 2000 os números cresceram, sendo registrados entre 2.664 e 2.944 indígenas nas cidades de Teresina, Floriano, Queimada Nova, Parnaíba, Bom Jesus, São Raimundo Nonato, São João do Piauí e Piripiri. O Censo Demográfico sobre a população indígena realizado em 2010, revela a existência de aproximadamente 3.000 indígenas no Piauí. De acordo com os resultados do Censo Demográfico de 2010, no estado 2.944 pessoas se declararam indígenas, 1.333 encontravam-se na capital Teresina e 1.611, no interior. O crescimento registrado ultrapassa índices de Estados vizinhos, como o Rio Grande do Norte, permitindo aos pesquisadores repensarem a emergência dos remanescentes indígenas no Estado (Gomes, 2020, p. 59).

Gomes (2020) destaca que desde 1990 o Piauí vem presenciando o processo de indianização dos povos nativos “Cariri, Tabajara e Tapuio, situados respectivamente nos municípios de Queimada Nova, a 552,4 km da capital do Estado, Piripiri, Lagoa de São Francisco, a 191,8 km da capital Teresina” (Gomes, 2020, p. 59). Além destas etnias, pesquisas apontam a existência de outros grupos indígenas (Gomes, 2020).

Diante deste quadro, as reivindicações por reconhecimento étnico e também pelos direitos previstos pela Constituição Federal de 1988 tornam-se mais urgentes. Levando os grupos étnicos a se organizarem politicamente por meio das seguintes associações:

Associação Itacoatiara de Remanescentes Indígenas (Piripiri, região norte do Estado); Associação Organizada dos Indígenas do Canto da Várzea (Piripiri); Associação dos Povos Indígenas Tabajara-Tapuio-Itamaraty (Lagoa de São Francisco, região norte do Estado); e Associação Indígena Cariri de Serra Grande (Queimada Nova, região sul do Estado) (Silva; Macedo, 2022, p. 605).

Por meio das associações e das instituições acadêmicas, como a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Universidade Federal do Piauí (UFPI) que vem contribuindo para o debate e visibilização da luta dos povos originários no território piauiense, visto que as universidades almejam avançar em pesquisas que contribuam para a escrita de uma nova História Indígena no Piauí. Diante disso, lideranças indígenas em conjunto com as instituições traçam reivindicações, expondo o abandono e a falta de assistência e prática de políticas públicas, descritas como obrigatórias na Constituição Cidadã de 1988 (Gomes, 2020).

Dentre as principais reivindicações dos grupos indígenas estão: a) demarcação de terras indígenas; b) aprimoramento da Coordenação Técnica Local da Fundação Nacional Índio (FUNAI); c) concepção do órgão Distrito Especial de Saúde Indígena (DSEI); d) fixação de escolas indígenas no Estado; e) e o estabelecimento de políticas e ações afirmativas específicas para assegurar o acesso e permanência dos nativos nas instituições públicas de ensino superior, sejam elas estaduais ou públicas (Carta Aberta dos Povos Indígenas Cariri e Tabajara do Piauí, 2016).

Com a criação do Grupo de Trabalhos *Os Indígenas na História*, da Associação Nacional dos Professores Universitários de História do Piauí (ANPUH-Pi), pesquisas e eventos estão sendo desenvolvidos com o objetivo de discutir o contexto de indianização no território. Além de estabelecer acesso a leituras e diálogos que contribuam para a formação de professores conscientes de uma prática decolonial, que estimule e dissemine o aprendizado e saberes ancestrais da história indígena do Brasil e do Piauí.

Neste sentido, defendemos que os debates e produções sobre o contexto dos povos originários devem superar os muros da academia e alcançar a educação básica, na medida que os professores sejam capacitados e estejam atentos aos discursos decoloniais e se tornem catalisadores de um movimento de difusão da prática dos saberes ancestrais e do

discurso de resistência e existência dos povos originários não só do estado do Piauí, mas de todo o Brasil. Para que desta forma também seja executada cotidianamente a Lei 11.645, sancionada em Março de 2008 que torna obrigatório o ensino sobre História, Cultura Afro-brasileira e Indígenas nos currículos escolares.

Atenta a essas necessidades e sob a luz das discussões empreendidas ao longo do o Curso de Formação para Professores em História e Cultura Indígena ofertado pelo Curso de História – Campus Sudoeste: sede Quirinópolis – da Universidade Estadual de Goiás (UEG), realizado durante o primeiro semestre de 2024. 1, buscou-se realizar práticas de ensino na disciplina de História que propicia-se a discussão e a descolonização da História Indígena Piauiense, evidenciando a existência e a ancestralidade dos nativos, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, na instituição CETI Professor Edgar Tito, localizada na zona norte da cidade de Teresina (PI).

Metodologia

Diante da importância de problematizar a construção da história piauiense, sob a narrativa de extermínio indígena, e de enfatizar a ancestralidade nativa do local, buscou-se compreender as produções do processo histórico de exploração e de formação da sociedade piauiense, a partir da colonização e dos aspectos contemporâneos relacionados à discussão indígena no estado, por meio da revisão bibliográfica de autores como Baptista (2017), Machado (2002), Gomes (2020), entre outros.

Após a compreensão das especificidades da narrativa étnica no território, realizou-se uma análise das diretrizes curriculares do ensino de História presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e na grade do Currículo do Novo Ensino Médio do Piauí. Isso porque, para planejar a atividade na instituição CETI Professor Edgar Tito, tornou-se relevante o conhecimento das pontuações da temática contidas nesses documentos. Logo, foi possível corroborar, conforme a BNCC, a relevância do indivíduo ser capaz de analisar os diferentes processos de formações territoriais, assim como a diversidade étnico-cultural que o permeia.

No entanto, ao observar o Currículo do Novo Ensino Médio do Piauí, percebeu-se a invisibilidade da história e, por sua vez, dos conhecimentos acerca dos povos originários na construção dos conteúdos do ensino de História. De forma mais específica, nos conteúdos de 2º ano do Ensino Médio, que se encontram, em sua maioria, baseados em

ideias eurocêntricas, sem relações com o cotidiano do estudante, negligenciando o vínculo da história local com temáticas como territorialidade e forças de poder.

Em meio a essa problemática, optou-se pela prática da atividade “Explorando nossas raízes: desenhando a ancestralidade indígena do Piauí”, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio da rede estadual, na qual a atividade objetivou, de forma geral, discutir as raízes e as ancestralidades indígenas existentes no Piauí. E, de modo específico, apontar costumes e hábitos desses povos no modo de vida piauiense, desenvolver de forma criativa o estudo das raízes nativas no estado, além de refletir sobre a existência desses grupos no contexto histórico e social piauiense, por meio da produção de desenhos, de textos e de poemas.

A produção de desenhos, de textos e de poemas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Médio da rede pública de Teresina foi planejada com o intuito de alcançar os objetivos traçados na atividade “Explorando nossas raízes: desenhando a ancestralidade indígena do Piauí”. Para que os alunos pudessem se expressar e refletir sobre a temática de forma livre, possibilitando, também, a análise da compreensão dos estudantes sobre o debate em sala de aula e a ideologia que permeia o imaginário sobre os indígenas e a ancestralidade piauiense.

A partir dos objetivos traçados, os conteúdos da atividade foram delineados, na seguinte sequência: inicialmente, houve o planejamento do debate da ancestralidade indígena, com intuito de entender a trajetória dos nativos no estado. Em seguida, construíram-se as pontuações sobre as etnias e grupos existentes na atualidade e, por fim, identificaram-se suas influências no contexto social e cultural do Piauí. Após a escolha dos conteúdos, optou-se pela utilização dos seguintes recursos: quadro branco, pincel para quadro, folhas chamex, canetinhas coloridas e pincéis para colorir.

Pensando no desenvolvimento proveitoso da atividade, idealizou-se a ação no formato de uma roda de conversa, uma vez que o diálogo com os estudantes deveria ocorrer de forma descontraída, de modo a priorizar a escuta dos alunos sobre a temática, para que os conteúdos fossem diluídos ao longo do diálogo. Acerca disso, adotaram-se os seguintes procedimentos: introdução com a apresentação da mediadora da discussão e dos estudantes, pontuando seus componentes familiares, em seguida, o desenvolvimento da atividade, com a apresentação dos grupos étnicos que compõem o local, com a discussão da invisibilidade dos povos originários no Piauí e com o debate das etnias existentes. Por fim, a produção e a discussão dos desenhos, dos textos e das poesias feitos

pelos estudantes sobre as influências dos povos originários nos hábitos e nos costumes da sociedade piauiense.

Resultados

A prática realizada resultou em um debate acalorado e bem recepcionado pelos estudantes, os quais, após a apresentação da mediadora da discussão, apresentaram-se enfatizando, de forma individual, seus nomes, suas metas de vida e sua composição familiar.

Seguindo o cronograma planejado, adentrou-se na discussão pelos apontamentos dos grupos étnicos que compõem a população piauiense, haja vista que os estudantes, quando questionados se havia indígenas no Piauí, mostraram-se reflexivos. Diante da reação, questionou-se o porquê da dúvida sobre a problemática.

Em seguida, foi explicado que a dúvida é um dos resquícios do processo de colonização empreendido durante o século XVII na região. Nesse sentido, os estudantes, em meio ao debate com a mediadora, mostraram-se atentos ao diálogo e às novas perspectivas de desconstrução das ideias eurocêntricas, uma vez que destacaram que a colonização no Brasil simbolizou, de forma violenta, a supremacia de uma cultura sobre a outra.

Aproveitaram-se dos direcionamentos dos estudantes na discussão para enfatizar a violência sofrida pelas diferentes etnias que pertenciam à região ao longo do rio Parnaíba com chegada do homem branco, o que desencadeou um processo de ressignificação cultural dos nativos com a cultura branca, levando ao apagamento de diferentes grupos étnicos ao longo da história piauiense. Diante disso, os alunos demonstraram bastante curiosidade para saber quais etnias viviam na região durante a exploração e se, na atualidade, encontravam-se ativos na sociedade piauiense.

Ressaltou-se que, dentre os grupos que se destacaram, podem ser citados: Acroá, Tremembé, Gueguê, Timbira, Jaicó, Tabajara e Pimenteiras, povos estes que eram mencionados na historiografia local como nações, devido aos seus inúmeros membros. No entanto, muitos foram violentados ou sofreram com o processo de ressignificação cultural e, desde a década de 1990, seus descendentes buscam reaver os seus reconhecimentos e direitos, como os grupos Acroá Gamela, Tapuios, Cariri (Gomes, 2020).

Além de que suas lutas por reconhecimento constatadas na contemporaneidade levam a uma realidade de processo de idianização, uma vez que os indivíduos se encontram reafirmando suas identidades, tradições e raízes indígenas, como destaca o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Censo Demográfico de 2010, que cerca de 2.944 pessoas se autodeclararam indígenas.

Partindo desse contexto, buscou-se ouvir dos estudantes quais eram suas perspectivas em relação à luta dos indígenas pelos seus direitos, em especial, à demarcação de terra. Os alunos salientaram que a sociedade brasileira, em determinados momentos da trajetória histórica do país, silenciou e deslegitimou os direitos dos povos originários, por isso, a luta é válida e deve ser ouvida e atendida.

Nesse cenário, colocou-se em evidência que a luta pela demarcação dos povos originários piauienses simboliza, ainda, o reconhecimento de suas identidades, pois os nativos também estão conectados com as suas raízes ancestrais, a partir de suas relações com a terra. Isto é, foi explicado que os povos originários se relacionam com a terra de uma forma diferente do homem branco, na medida em que buscam a comunhão, a irmandade, o respeito e o diálogo com o ambiente em que estão inseridos (Krenak, 2019).

Diante do debate, propôs-se um momento de reflexão por meio da produção de desenhos, de poemas e de textos sobre as influências indígenas que eram percebidas no contexto social piauiense, segundo a visão dos estudantes. Os discentes receberam a proposta de forma positiva, possibilitando, assim, ao fim da atividade, a coleta de 13 desenhos, de 3 poemas e de 1 texto.

As produções dos estudantes evidenciaram alguns traços culturais indígenas que estão presentes no modo de vida piauiense, porém, que, em muitos momentos da trajetória histórica, foram esquecidos, como o hábito de deitar em redes, o entendimento do nome Piauí de origem tupi-guarani, a compreensão acerca da cajuína, que é advinda do caju - fruta de origem indígena e símbolo cultural do estado -, entre outros aspectos. Entretanto, notou-se, também, a partir dos desenhos coletados, que a reprodução da imagem do indígena ainda permanecia caricata e estereotipada no imaginário dos estudantes. Acerca disso, buscou-se comentar e problematizar, junto com os estudantes, todos os trabalhos que haviam sido produzidos, enfatizando as raízes desse imaginário e a importância de sua desconstrução.

Imagem 1: Fotos de desenhos e textos produzidos pelos alunos do 2º ano da instituição Ceti Professor Edgar Tito.



Fonte: Registros pessoais da ministrante da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que a prática “Explorando nossas raízes: desenhando a ancestralidade indígena do Piauí” evidencia a importância dos diálogos ancestrais no processo de letramento dos estudantes, assim como a necessidade de praticar o estudo da história local, para que dessa forma possa atuar como um agente da descolonização, porta voz contra o colonialismo. Estabelecendo um ensino plural que estabeleça relações entre a história ancestral do seu território e dos discursos atuais, combatendo preconceitos e invisibilidades.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, J. M. Etnogêneses Indígenas. In: RICARDO. B; RICARDO. F. In: **Povos Indígenas no Brasil (2001-2005)**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 49-54.

BAPTISTA. M. P. C. Da “selva” ao sangue à vida: o discurso historiográfico indígena no Piauí. In: XXIX Simpósio Nacional de História, 2017, Brasília. **Anais**. XXIX Simpósio Nacional de História: Contra os preconceitos: história e democracia. Brasília-DF-Brasil, p.1-17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2017.

CERRI, L. F. Consequências para a prática do profissional de história. *In: CERRI, L. F. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 105-128.

GOMES, H. K. T. Etnicidade e mobilização indígena: estratégias de reivindicação e demarcação das áreas indígenas no Estado do Piauí (2008-2018). **Vozes, Pretérito & Devir.** v, 11, n. 1, p. 52-72, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Piauí: IBGE, 2022.

KRENAK. A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

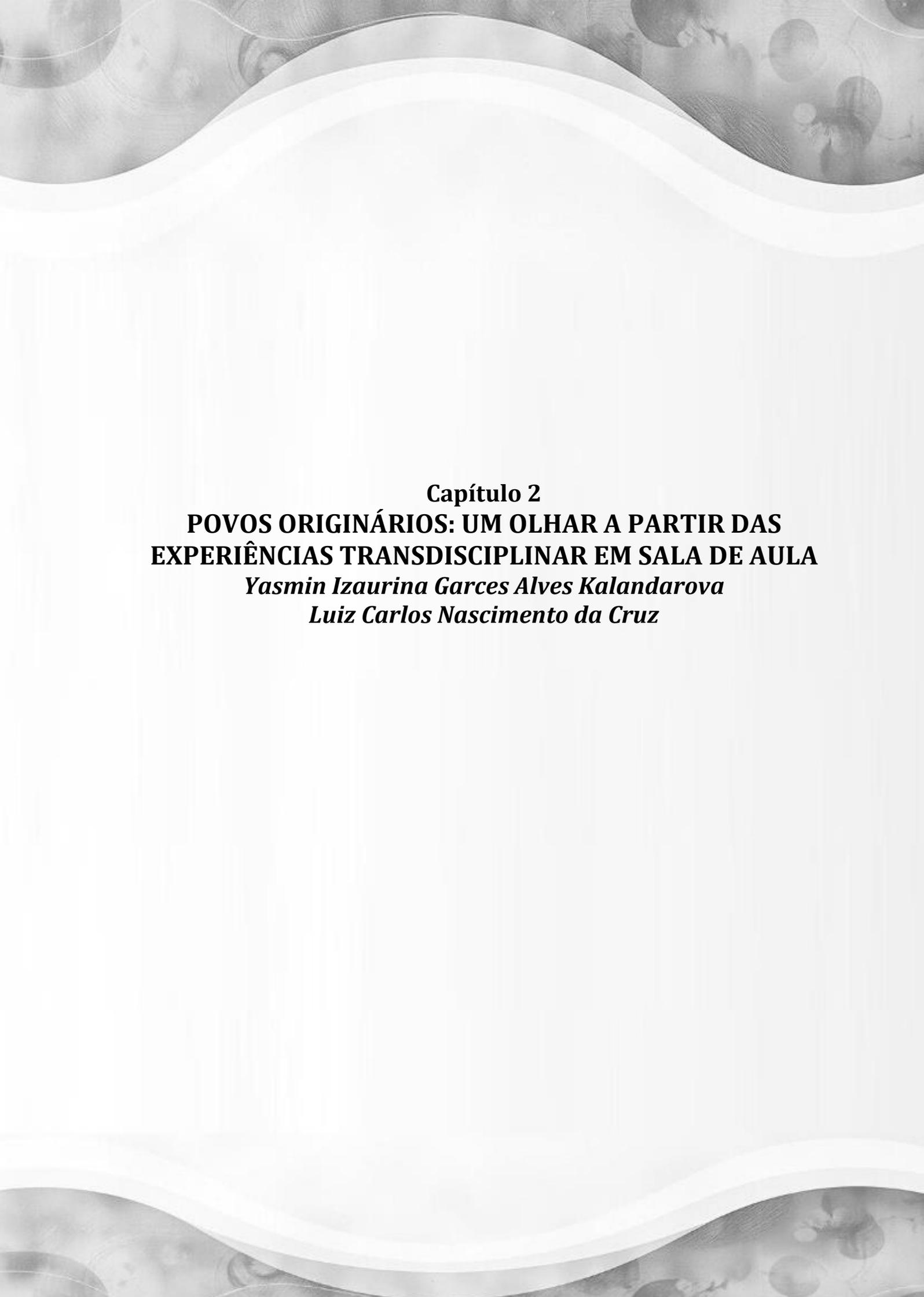
MACHADO, P. H.C. **As trilhas da morte:** extermínio e espoliação das nações indígenas na região da bacia hidrográfica parnaíba piauiense. Teresina: Corisco, 2002.

MOISÉS. B.P. Índios livres e Índios escravos: Os princípios da legislação indigenista no período colonial (séculos XVI e XVIII). *In: CUNHA, Manuela Carneiro (org.). História dos Índios no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 115-132.

SILVA. B. I. D. M.; MACEDO. J.P. Povos indígenas e luta por garantia de direitos no Piauí, Brasil. **Psicologia Política.** v. 22, n. 55, p. 602-621, 2022.

SILVA. B. I. D. M.; MACEDO. J.P. "Povos indígenas no Piauí: se escondeu para resistir e apareceu para existir!" 1: trajetória dos grupos indígenas da etnia Tabajara no Piauí. **Interações.** Campo Grande. v. 23, n. 1, p. 51-65, 2022.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Novo Currículo para História.** Teresina: PMT, 2018.



Capítulo 2
POVOS ORIGINÁRIOS: UM OLHAR A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINAR EM SALA DE AULA
Yasmin Izaurina Garces Alves Kalandarova
Luiz Carlos Nascimento da Cruz

POVOS ORIGINÁRIOS: UM OLHAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINAR EM SALA DE AULA

Yasmin Izaurina Garces Alves Kalandarova

Graduanda em Pedagogia na UERJ, bolsista de produtividade no CAP-UERJ.

Luiz Carlos Nascimento da Cruz

Graduando em Pedagogia na UERJ.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar por meio da Lei 11.645/08, que institucionaliza o ensino de cultura indígena nas escolas, uma prática de ensino presente no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), a partir da perspectiva de bolsistas na especificidade produtividade e estudantes de pedagogia. O presente texto irá mostrar a imersão dos alunos do segundo ano do ensino fundamental em diversos conteúdos indígenas, sendo aplicados em diferentes contextos da sala de aula, por meio de métodos transdisciplinares. Ademais, sua assimilação dentro desta prática e como é esse processo repleto de dúvidas, quebras de paradigmas e preconceitos acerca dos povos originários.

Palavras-chave: Povos originários; sala de aula; ensino fundamental.

ABSTRACT

This article aims to present, through Law 11.645/08, which institutionalizes the teaching of indigenous culture in schools, a teaching practice present at the Fernando Rodrigues da Silveira Application Institute (CAp-UERJ), from the perspective of scholarship holders in the specific teaching area and pedagogy students. This text will show the immersion of second-year elementary school students in various indigenous content, being applied in different classroom contexts, through transdisciplinary methods. Furthermore, their assimilation within this practice and how this process is full of doubts, paradigm shifts and prejudices about native peoples.

Keywords: Native peoples; classroom; elementary school.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como principal metodologia a análise de observações da turma do 2º ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ, a partir da perspectiva do trabalho com projetos em sala de aula, sendo neste especificamente o Projeto Povos Originários, proposto para ser trabalhado durante todo ano em diferentes matérias e conteúdos dos alunos. Cumprindo, desta forma, a Lei 11.645/08, a respeito da obrigatoriedade de culturas indígenas e afro-brasileiras em sala de aula. Ademais, busca-se refletir sobre a implementação da lei e seus princípios educacionais e sociais, assim como a opinião de profissionais da área sobre como e por que ela pode ser trabalhada para um funcionamento mais amplo na área educacional.

Sobre a Lei 11.645/08

A lei 11.645/08, modificada pela lei 10.639/03, traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nas redes de ensino do país. Esta lei visa não apenas ensinar sobre a história e cultura destes povos, como também deixar explícita a importância destes em diversos campos que tiveram papel de protagonismo na construção da população, cultura, estrutura social, costumes e história geral do povo brasileiro. Junto a isto, e somado com a escolha da abordagem do tema em sala pelo professor, são, com o ensino e o entendimento dos alunos sobre a importância e características destes povos, quebrados, também, muitos paradigmas e pré-conceitos que já são, basicamente, inamovíveis no imaginário popular ao longo dos séculos.

Isto pode ser exemplificado, dentre diversos outros exemplos presentes neste conceito, com o racismo, xenofobia e preconceito religioso que são, até hoje, presentes em nossa sociedade, sendo estes, na grande maioria das vezes, direcionados a estes povos. Como a aplicação da lei 11.645/08 ajuda no combate a estes problemas?

Veja, desde a colonização portuguesa em território nacional, no século XVI, tanto o povo indígena quanto os povos africanos – que, mais tarde, dariam origem ao povo afro-brasileiros – foram postos em posições de sub-humanidade por seus colonos e demais membros da sociedade ao longo da construção da colônia, tendo isto perfurado, até mesmo, após o Brasil conquistar sua independência.

Isto, começando pelo roubo de terras dos nativos e a posterior força bruta usada para obter trabalho forçado destes (e, futuramente, dos povos sequestrados e escravizados provenientes dos territórios africanos vítimas do tráfico de humanos), vinda acompanhada de genocídio e da implantação no imaginário popular de uma visão totalmente animalesca destes povos. Isso fez com que os povos colonizados e escravizados fossem tendo suas humanidades arrancadas de si.

Estes acontecimentos fazem com que alguns estigmas contra certos grupos étnicos, culturais e estrangeiros, permaneçam de forma constante na sociedade até os dias de hoje. Com isso, nossa história, assim como a história de todos os povos e territórios colonizados pelos europeus durante a época das grandes navegações, acabou sendo escrita com forte teor eurocêntrico.

Assim, a história, cultura, características e, sobretudo, a importância na construção da sociedade dos povos que ali habitavam anteriormente e dos escravizados trazidos para o trabalho, foram quase que, por completo, apagadas ou jamais citadas.

Este fato se dá pois, num contexto de colonização, os colonizadores não tem poder apenas no período colonial, sendo este presente – mesmo que de forma indireta – também após a independência da colônia. Isso se vale não apenas da conhecida relação “colonizador x colonizado” onde, geralmente por meios violentos, é imposta aos colonizados uma nova cultura, também, por meio de estigmas sociais, culturais, étnicos e religiosos que a desumanização desses povos trouxe consigo e que, mesmo após a independência da colônia, continua a perdurar por séculos a fio na sociedade.

Contudo, é neste contexto que se vê a importância da lei n. 11.645/08, visto que, ainda nos dias de hoje no Brasil, podem ser percebidas fortes marcas da colonização no que se diz respeito aos direitos, vivências, culturas e, sobretudo, história dos povos originários e afro-brasileiros. Com o ensino obrigatório da história e cultura destes povos nas escolas, não apenas são quebrados os paradigmas deixados como cicatrizes do período colonial na sociedade como é de alta relevância para a construção dos sentidos críticos e sociais dos alunos, assim como seu entendimento e respeito pela diversidade cultural, étnica, religiosa e individual presente em nosso país.

Desafios e Tendências No Emprego Da Lei 11.645/08

Ainda que esteja em vigor há um longo período de tempo em nosso país, ainda existem desafios acerca da aplicação e funcionamento da lei na prática. A partir da lei n. 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade no ensino da história e cultura indígena no ensino básico, a educação brasileira se viu diante de um difícil desafio: modificar sua matriz monocultural para considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional. (RUSSO, KELLY; PALADINO, MARIANA, 2016).

Nesta linha de pensamento, a questão do eurocentrismo volta a aparecer, pois muito disto se vale pelo nosso método de ensino também ter o molde imposto pela cultura europeia. Porém não é apenas este o empecilho encontrado no exercício dessa lei pois, dentre vários outros exemplos, se tem o fato de que a obrigatoriedade deste ensino não abrange o ensino superior para os cursos de licenciatura, o que faz com que os profissionais responsáveis por lecionar estes conteúdos no futuro não tenham o devido preparo para tal (visto que estes não tiveram os ensinamentos necessários para isto em sua graduação).

É o que também defende o professor Anderson Oliva, professor de história na Universidade de Brasília, que diz que a construção do ensino de história - mesmo com a lei n. 11.645 em vigor - permanece valendo de uma visão eurocêntrica. O professor diz, em entrevista cedida à Alexandre Campos da rádio Senado que é preciso ir além da obrigatoriedade de ensinar história e a cultura afro-brasileira nas escolas do país. Isto mostra que, mesmo com a lei em vigor, o ensino ainda é repassado de uma forma rasa e pontual, simplesmente por ser obrigatório e sem explorar e se utilizar de tudo o que é possível dentro do assunto, não sendo este tratado, muitas das vezes, com a seriedade que se mostra necessária para tal.

Com isso, surgem várias questões sobre o ensino superior e a lei n. 11.645, como, por exemplo, o porquê destas fontes não serem citadas e sobre o escasso acesso que temos à elas até hoje. A falta da história do povo contada pelo povo faz com que o aprendizado e ensino destes tópicos, na maioria das vezes, seja dado de uma forma totalmente rasa e superficial, o que, por sua vez, vai contra o ideal primário da lei. Existem, inclusive, propostas legislativas para que a lei n. 11.645 descortine também o ensino superior, porém, infelizmente, nenhuma prática efetiva obteve sucesso até hoje.

Entretanto, podemos ver professores pelo Brasil que repassam estes costumes de uma forma mais viva e aprofundada. É o caso da professora Silmara Cardoso, que leciona na escola municipal de ensino fundamental desembargador Amorim de Lima, em São Paulo, que ensina seus alunos através de práticas indígenas aplicadas, como pintura com tinta artesanal, artesanato, contagem de histórias em roda e demais atividades que demonstram na prática os valores, história, costumes e estrutura social indígenas.

Isto se mostra muito importante pois não apenas abre os olhos para a importância da aplicação plena desta lei em todos os campos da educação como, também, demonstra que os métodos de ensino não precisam, e nem mesmo devem, se valer da monocultura e de uma estrutura secular para seu funcionamento, deixando clara a importância e contribuição dos povos nativos para a construção de um cidadão livre das amarras ideológicas impostas pela colonização.

As Possibilidades A Partir da Lei 11.645/08

Imaginar um caminho para uma boa aplicação da lei 11.645/08 é sem dúvidas um misto de possibilidades curriculares e também alta expectativas para uma série de desafios nesta caminhada. Porém, como experiência em sala de aula, pode-se observar numa escola específica essa tentativa sendo feita com muita dedicação e aprendizagem. No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ, ocorre diversos projetos por ano letivo, um desses projetos no qual destaco neste presente artigo é o projeto Povos Originários: Formação Do Povo Brasileiro. Por meio deste projeto os alunos têm diversos contatos com a história a partir da perspectiva dos indígenas e suas contribuições do passado até a atualidade em nossa história.

As práticas de sala de aula acerca deste assunto, buscam para além de ensinar, refletir e dialogar sobre a cultura indígena e a sua importância para a sociedade. A partir desses movimentos há diversos momentos em que, por exemplo, um aluno diz “Professora, isso me lembra os indígenas”, ou perguntam dentro de um conteúdo de geografia “ Professora, os indígenas moram na cidade?”. Tais aberturas são possíveis devido a dinâmicas que são exploradas sobre a cultura indígena dentro de sala de aula, um exemplo de uma dessas práticas é a Roda de leitura, que coloca o aluno num círculo em que todos conseguem se olhar, assim como na concepção Guarani em que o saber é

circular . Dentro desta roda temos a liberdade e autonomia de inserir a literatura indígena assim como o aluno se colocar como parte dessa construção de conhecimento.

O primeiro livro a ser trazido para a turma do segundo ano acerca desta literatura foi *O Tupi Que Você Fala* do Claudio Fragata que além de possibilitar uma ponte com a alfabetização, nos trouxe a reflexão sobre fatos linguísticos históricos. Pois, a partir da leitura deste livro as crianças passaram a se questionar "será que essa palavra é indígena?". Dessa forma, foram surgindo diversos outros caminhos para aprendizagem sobre os povos originários, em que algumas atividades os alunos pesquisavam por palavras do cotidiano e criava uma hipótese para descobrir se as palavras eram indígenas ou não.

Para além do espaço da leitura os costumes indígenas foram transcendendo em detalhes a outras partes da vida escolar dos alunos, por exemplo, a cada experimentação de alimentos ou conversa científica os alunos interligam-se com os estudos da vida indígena, neste sentido buscou-se aproveitar esse engajamento para a roda científica. Os alunos passaram a escolher um povo e pesquisar sua língua, costumes e quais regiões do Brasil o "seu povo" era predominante. A ideia de pesquisar o "seu povo" deu uma confiança única aos estudantes, pois eles passaram a se sentir parte desta história, como realmente são, mas que muitas das vezes são vistos como o outro na relação povo brasileiros/povos originários. A partir dessas interações, dúvidas e questionamentos, surge uma necessidade de trazer o conhecimento de povos originários para além de apenas um momento de sala de aula ou uma data comemorativa, mas atravessando diversos conteúdos e correlacionando esse mundo para além da percepção ocidental hegemônica. Trazendo essas práticas à tona evidencia-se propostas pedagógicas e metodologias muito positivas para a sala de aula, desenvolvendo diversos saberes culturais de forma que:

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. (CANDAU, 2014, p. 38)

É a partir desse pensamento que torna-se inevitável separar esta prática docente da perspectiva transdisciplinar, pois ela é a ponte que liga os diferentes contextos e conhecimentos, facilitando assim a conexão e imersão numa pedagogia anticolonial e indigenista.

Transdisciplinaridade em sala de aula

A transdisciplinaridade é um conceito que institui na sua base uma abordagem não limitante sobre os efeitos da vida e decorrência. Caminhando para além de um caminho linear, este conceito busca trazer diversas áreas da vida para dialogar e se complementarem. Dessa forma o modo transdisciplinar é ideal para trabalhar um currículo que busca ampliar a diversidade em sala de aula e os diversos saberes. Dessa forma, as matérias dentro deste conceito se diferencia na sua teoria e prática, pois “O disciplinar não implica a fragmentação do todo em pequenas partes, não implica separar a teoria da prática, não implica a supremacia do objeto em relação ao sujeito, não propõe que a existência e a materialidade do conhecimento sejam exógenas à história humana.” (MUNDURUKU, 2009, p. 27).

A partir da observação curricular da aplicação dos projetos "Povos Originários", nota-se que esse conteúdo atravessa diferentes matérias em sala de aula, conversam entre si e traz a tona uma transdisciplinaridade que assim como Munduruku explicitou anteriormente, acaba por dialogar com a filosofia indígena.

Ademais, o modo de aplicação destes conteúdos, como por exemplo, por meio de rodas literárias e científicas evidenciam a oralidade da mesma forma que exalta e reconhece este saber. Este conceito transdisciplinar é muito evidente na trajetória desses estudantes, e na medida que eles se apropriam da transdisciplinaridade o modo ocidentalizado de se pensar vai sendo desconstruído junto com os preconceitos em relação aos povos indígenas. eles passam a enxergar o modo sob uma outra perspectiva em que os conhecimentos são complementares, não meras matérias disciplinares divididas isoladamente.

Nessa construção em que as disciplinas passam a se complementar, não a se dividir, é formando um tipo de currículo que se forma e atravessa nas questões do cotidiano e na troca de conhecimentos entre aluno e professor. Ou seja, nessa aplicação de conteúdos as crianças também possuem informações relevantes e interessantes para se apropriar em sala de aula e a partir disso construir um planejamento. Dessa forma, “para encarar o estudante como autor/produtor se faz fundamental considerar importante o papel das crianças e de seus conhecimentos nos processos de aprendizagem”. (AXER, 2019, p. 18).

A roda exemplifica muito isso, quando o professor traz determinado conteúdo e os alunos começam a falar sobre coisas que o fazem lembrar sobre o assunto trazido, que apesar de começar com apenas um eixo, acaba por perpassar a ciência, geografia, história entre outros. Percebe-se que essa metodologia decorre sobre a transdisciplinaridade e dialoga com a cultura indígena entrelaçando com a própria fala do Ailton Krenak: “ Um futuro onde junta todas nossas competências em um lugar, para além da experiência subjetiva”. Ademais, é fundamental empregar a cultura indígena a partir do olhar centrado numa diversidade étnica brasileira e como parte da formação do povo, não como mero detalhe como observado anteriormente. É preciso enxergar nossa construção curricular como multicultural:

Os outros, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas também afetivas e simbólicas entre as diferentes pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, etc. (CANDAUI, 2014, p. 40).

Neste sentido, busca-se uma prática docente em que se faça presente o diálogo entre diferentes modos de olhar e viver o mundo ao mesmo tempo em que reconhecemos que somos parte do meio, não o outro. Neste processo, realiza-se uma série de experimentações com diversos momentos em que somos surpreendidos tanto pela troca de conhecimentos ricos em detalhes e contribuições, quanto pela construção de uma sociedade em que se vê lutando pelos povos originários e se orgulhando de sua existência.

Considerações Finais

Conclui-se que, dentre todos os princípios que a lei n. 11.645/08 carrega, pode-se tomar como sendo destes o primordial, a necessidade de quebra dos estigmas e preconceitos provenientes da época colonial sobre os povos indígenas e afro brasileiros, que vão desde o nível individual até o nível coletivo, atingindo suas crenças, histórias, vivências e costumes. Mostra-se, também, a importância do emprego desta lei no ensino superior, visto que ali serão formados os profissionais responsáveis por lecionar estes conteúdos no futuro, e tendo o acesso aos devidos conhecimentos, fontes, autores e

história destes povos, o ensino poderá ser repassado de formas mais eficazes e precisas, não sendo apenas algo repassado de forma pontual e rasa. Isto garantirá, se aplicado de forma eficaz desde a base do problema, o pleno e desejado funcionamento da lei. Ademais, que as especificidades da imersão acerca da cultura indígena em sala de aula é traçado por meio transdisciplinar e das suas diversas possibilidades dentro do pensamento e visão de mundo da criança, de como ela se enxerga como parte da cultura e sociedade. Neste aspecto, para oferecer uma educação anti colonial cria-se espaços de diálogos e interações para além do tradicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA DA SILVA, Jeane; Coutinho, Márcia; Cardoso, Silmara. Infância, educação e culturas indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/pgDkVDBPsvg?si=hPtxT370PjMI1EgZ>. Acesso em: 28 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, v. 37, n. 1, p. 33, 19 mar. 2014.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, DF, 26 set.

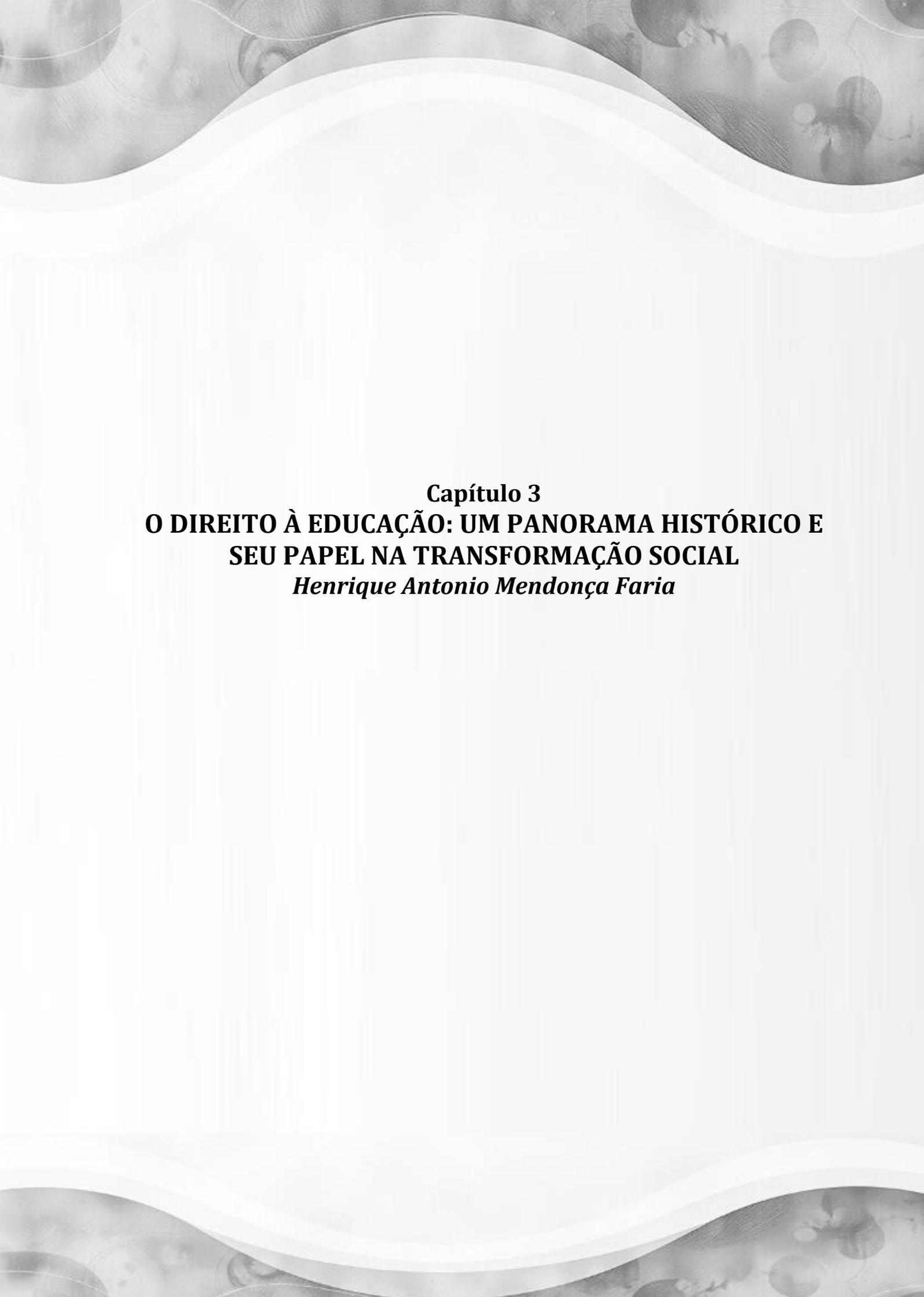
FRAGATA, C. O Tupi Que Você Fala. [s.l.] Globo Livros, 2021.

LOPES, A. C. et al. Currículo e diferença na educação básica: diálogos nos colégios de aplicação série temas em currículo, docência e avaliação Volume 7. [s.l.] EDITORA CRV, 2019.

MUNDURUKU, D. Educação Indígena: Do Corpo, da Mente e do Espírito. Múltiplas leituras, v. 2, n. 1, p. 21–29, 2009.

RUSSO, Kelly; Paladino, Mariana. “A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola”. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

RUSSO, KELLY; PALADINO, MARIANA. “A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola”. Revista Brasileira de educação v.21 n.67 out-dez. 2016.



Capítulo 3
O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO E
SEU PAPEL NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
Henrique Antonio Mendonça Faria

O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO E SEU PAPEL NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Henrique Antonio Mendonça Faria

Orientador de Pós-graduação na Unesp, Doutor em Ciências. E-mail:

henrique.faria@unesp.br

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito social no Brasil, promovendo sua universalização por meio de ações positivas do Estado. Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a educação passou a abranger níveis e modalidades voltadas à inclusão e à equidade. No contexto multicultural brasileiro, a escola desempenha um papel central na formação de cidadãos e na redução de desigualdades sociais. Este capítulo explora as bases históricas e legais desse direito, as políticas públicas envolvidas e as tendências pedagógicas, tal como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que visa alinhar a aquisição do saber à transformação social. Também se discute o papel da escola frente aos desafios da violência, do bullying e da diversidade, enfatizando a necessidade de equipes multidisciplinares e metodologias inclusivas para a construção de uma educação que seja verdadeiramente um instrumento de cidadania para preparar o indivíduo como participante ativo na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Direito. Pedagogia. Crítico-Social.

ABSTRACT

The 1988 Federal Constitution established education as a social right in Brazil, promoting its universalization through positive state actions. Regulated by the 1996 Law of Guidelines and Bases (LDB), education began to encompass levels and modalities aimed at inclusion and equity. In Brazil's multicultural context, schools play a central role in shaping citizens and reducing social inequalities. This chapter examines the historical and legal foundations of this right, the public policies involved, and pedagogical trends such as the critical-social pedagogy of content, which seeks to align knowledge acquisition with social transformation. It also addresses the role of schools in tackling challenges such as violence, bullying, and diversity, highlighting the need for multidisciplinary teams and inclusive methodologies to construct an

education system that serves as a true instrument of citizenship, preparing individuals to actively participate in society.

Keywords: Education. Right. Pedagogy. Critical-Social.

As principais políticas para educação como um direito

A Constituição é a lei fundamental e suprema de um Estado, criada pela vontade soberana do povo. As normas na constituição estão agrupadas em títulos, capítulos e seções, com conteúdo, origem e finalidade diferentes (Moraes, 2010). A doutrina jurídica agrupa as normas constitucionais em cinco categorias: elementos orgânicos; elementos limitativos; elementos socioideológicos; elementos de estabilização constitucional e elementos formais de aplicabilidade. O terceiro elemento, socioideológico, se refere às normas que traduzem o compromisso das constituições modernas na existência do Estado intervencionista e é expresso nas normas do Capítulo II do Título II, Dos Direitos Sociais da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Segundo Canotilho (2003), os direitos fundamentais são tradicionalmente classificados em três gerações. Os direitos fundamentais de primeira geração buscam restringir a ação do estado sobre o indivíduo e têm como valor fonte a liberdade. Os direitos de segunda geração envolvem prestações positivas do Estado aos indivíduos objetivando que todos tenham bem-estar e têm como valor fonte a igualdade. São exemplos de direitos de segunda geração a educação e a saúde. Por sua vez, os direitos de terceira geração alcançam a coletividade e têm como valor fonte a fraternidade. As três gerações seguem o lema da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

A Constituição Federal de 1988 trouxe efetivas mudanças nos direitos sociais e inseriu a educação como um direito social, prevista no *caput* do Art. 6º:

“São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

O artigo 6º veio consagrar o direito à educação a todo cidadão. Ao ser posta como direito social afirma seu caráter universal e impõe ao Estado obrigação positiva, ou seja, atuar em prol de sua efetivação. A Constituição de 1988 deixou explícito o interesse em efetivar plenamente a educação. Os Arts. 205 ao 214, inseridos no título VIII “Da Ordem

Social” apresentam os aspectos relativos à concretização da educação como direito social, seus princípios e os deveres dos entes da Federação para garantir esse direito.

A Constituição ocupa o topo na hierarquia das normas sendo constituída das normas originárias, que integram o texto constitucional desde que foi promulgado, em 1988, e as normas constitucionais derivadas, as chamadas emendas constitucionais. A lei complementar vem abaixo da constituição, juntamente com as leis ordinárias, que tem a função de regular um tema específico. Todas as normas constitucionais surtem efeitos jurídicos, o que varia entre elas é o grau de eficácia. As normas de eficácia plena são aquelas que, desde a entrada em vigor da constituição, produzem todos os efeitos. As normas de eficácia contida estão aptas a produzir todos os seus efeitos desde o momento da promulgação, mas podem ser restringidas pelo poder público. Por sua vez, as normas de eficácia limitada dependem de regulamentação futura para produzirem todos os seus efeitos.

Segundo o STF (ADI, n. 639, Rel. Min. Joaquim Barbosa, 02/06/2005) os direitos do Art. 6º têm rol exemplificativo, pois há outros direitos sociais no texto constitucional. Todos esses direitos são normas de eficácia limitada, dependendo para sua concretização da edição de leis regulamentadoras. A lei que regulamenta a aplicação do direito à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei 9.394/1996, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, educador e senador, e um dos principais articuladores de sua elaboração.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 com o propósito de regular a organização da educação brasileira segundo os princípios estabelecidos na constituição de 1988. Antecedido por um longo debate, entre 1988 a 1996, o texto final tem forte ideário baseado em um sistema de ensino centrado nas mãos do estado (Costa, 2002). A LDB de 1996 foi baseada no princípio da educação como direito social a ser universalizada a todos. Uma das inovações da LDB foi a inclusão, na educação infantil, de creches e pré-escolas como primeiro nível da educação básica a partir dos quatro anos de idade.

A LDB possui 92 Artigos organizados em IX Títulos que tratam dos princípios e fins da Educação nacional. O Título III Art. 4º da LDB versa sobre o direito à educação e do dever de educar que serão efetivados mediante: educação básica obrigatória gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade; a educação infantil gratuita às crianças até cinco anos

de idade; além do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência. O Art. 5º reafirma a prestação obrigatória do direito à educação pelo Estado:

“O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.”
(Brasil, 1996)

O Título V detalha em cinco capítulos os níveis e modalidades de educação e ensino. Os temas relacionados aos profissionais da educação são tratados no Título VI e os recursos financeiros para efetivação da educação como direito são abordados no Título VII. O Título VIII apresenta as disposições gerais e o Título IX das disposições transitórias que visam integrar as leis anteriores com a nova norma.

O princípio da educação como direito é reafirmado na LDB de 1996, no Art. 3º inciso I a XIII, quando retoma e complementa o artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Em especial o inciso XIII, redação dada pela Lei 13.632/20180, que incluiu a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

A redução das desigualdades sociais por meio da educação

Na compreensão contemporânea, a educação passou a ser vista como um possível fator determinante para a eliminação dos problemas sociais (Streck, 2009). Contudo, a própria noção da transformação social sofreu ressignificações e necessita ser repensada a partir dos parâmetros sociais e culturais que direcionam a sociedade atual. Um dos principais fatores dessa ressignificação é o surgimento de uma diversidade de lugares e tempos para aprender e ensinar. Paulo Freire em *À sombra desta mangueira* (Freire, 1995) afirma que em sua terra confundem-se no mesmo espaço geográfico: “atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade”. Essa diversidade também pode ser verificada na multiplicidade dos espaços para se educar que se inserem no contexto brasileiro atual.

Segundo Durkheim (Durkheim, 2001) a educação serve para a socialização dos indivíduos. Esse conceito antropológico reflete a diversidade da educação nos diversos grupos humanos. Embora a educação possa existir fora dos espaços da escola é nesse local específico que a educação se transforma em ensino sistematizado que objetiva formar o indivíduo como um cidadão ativo.

No ambiente escolar convivem as diferentes culturas que devem ser respeitadas pelo educador a fim de promover o bem-estar e a dignidade da pessoa humana. A multiculturalidade é uma característica fundamental da formação do povo brasileiro (Previtalli e Vieira, 2017). No início da colonização o branco europeu, o negro e o indígena formaram o núcleo de uma população mestiça. Mais tarde vieram compor a multiculturalidade do país outros imigrantes europeus, japoneses, árabes que foram assimilados por um povo que já era brasileiro. Segundo Previtalli e Vieira, na sociedade contemporânea não há mais a preponderância do coletivo sobre o individual, assim o sujeito precisa da intervenção de leis e órgãos governamentais para preservar seus direitos humanos universais. Nesse sentido, a escola cumpre a função social quando, por meio da educação, capacita esse sujeito para o exercício da cidadania plena imbuindo-o do conhecimento.

Com a finalidade de minimizar as desigualdades raciais históricas estabelecidas no país desde a colonização foi sancionada a Lei 12.711/2012 que reserva cinquenta por cento das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais para alunos oriundos de escolas públicas. Além das cotas de classe social o Ministério da Educação incentiva estas instituições federais a adotarem o critério racial nos Estados com maior concentração de indígenas ou afrodescendentes.

Na segunda metade do século XX a América Latina buscou alternativas para prática educativa como transformação da sociedade desigual, movimento em que Paulo Freire foi referência na busca de uma proposta emancipatória para educação. Hoje, existe a dificuldade de a escola trazer para seu contexto a totalidade da cultura de um povo, principalmente o brasileiro multicultural por formação. O acesso às novas tecnologias de informação mudou a relação entre professor e aluno, assim, a educação foi introduzida em outros espaços de educação não formais como sindicatos, comunidades eclesiais e grupos étnicos, deslocando o papel predominante da escola como formadora. Contudo, a escola ainda é um lugar capaz de legitimar saberes que preparam o indivíduo para a vida, uma vez que, todas as classes sociais têm consciência desse papel e reivindicam a permanência e atuação da escola como protagonista da educação.

Primeiramente, cabe à escola ensinar o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, conteúdos que visam a formação para inserção na vida profissional (Silva, 2014). Contudo, devido à diversidade cultural dos alunos oriundos de realidades sociais distintas o papel do professor vai além de suas funções como viabilizador e facilitador do

ensino-aprendizagem dos conteúdos. Depois do ambiente familiar a escola é sem dúvida a próxima instituição social responsável pela formação moral e social onde as crianças começam a se integrar em uma sociedade mais ampla. Nesse contexto, os indivíduos passam a conviver com diferentes raças, etnias, religiões e culturas. Assim a escola cumpre tanto o papel de viabilizar o saber sistematizado quanto o de formar cidadãos reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade. A escola pode ser vista como entidade chave para a inserção do indivíduo ao contexto social, fornecendo-lhe o conhecimento sistematizado, o reconhecimento de sua cultura e a socialização.

Por ser um ambiente de grande diversidade, principalmente na rede pública de ensino, os conflitos de relacionamento estão presentes nas escolas. O principal problema é a violência escolar, nas formas física, de incivildade e simbólica. Além dessas formas de violência o *bullying*, caracterizado por comportamentos ofensivos, atinge grupos com características físicas, socioeconômicas, etnia e orientação sexual específica. Como aponta Silva (2014), para tratar de problemas como esse há a necessidade de uma equipe multidisciplinar acrescida de psicólogos e assistentes sociais, além dos atores que tradicionalmente atuam nas escolas. A inserção da equipe multidisciplinar nas escolas se justifica porque as demandas atuais requerem diversas frentes de atuação para que a escola cumpra seu papel na formação social do indivíduo.

O documentário *Pro dia Nascer Feliz* dirigido por João Jardim (*Pro dia Nascer Feliz*, 2006) mostra as disparidades da educação brasileira pelo olhar de alunos e educadores. O documentário, gravado de abril de 2004 a outubro de 2005, trata da relação do adolescente com a escola com enfoque na desigualdade social e a banalização da violência. O contraste entre as diferenças sociais é evidenciado com as cenas e situações do cotidiano de uma escola em região extremamente pobre de Pernambuco, outras no subúrbio do Rio de Janeiro e de São Paulo, uma boa escola pública em Itaquaquetuba (SP) e uma escola particular de classe alta de São Paulo.

Na escola do interior de Pernambuco as condições das instalações são precárias e o transporte deficiente. Mesmo neste contexto, Valéria uma das alunas, amante de poesia, nutre seu sonho de um dia melhor. Na escola da periferia do Rio o maior problema é a influência da criminalidade e violência locais. Muitos jovens se entregam ao uso de drogas e se envolvem em roubos e uso de armas, o que os afasta do estudo como meio de mudança da condição social. Na escola particular de classe alta em São Paulo a realidade é outra, os alunos se mostram focados em aprender o conteúdo, tirar notas boas e entrar em uma

universidade conceituada para então assumirem a condução de suas vidas. Contudo, mesmo no colégio Santa Cruz, de classe alta, existe o desinteresse educacional, percebida por pichações, agressões, alunos sonolentos, desinteressados e que dão pouco valor aos estudos.

O desfecho desse filme, representativo da realidade escolar brasileira, mostra que a aluna da escola pública de Pernambuco abandona a poesia e os escritos e acaba por trabalhar como dobradora de roupas. O menino de Duque de Caxias, indisciplinado, termina no exército. Uma aluna do Colégio Santa Cruz ingressa no curso de engenharia da USP. O filme procura revelar que a escola está longe do que preconiza seu título, “Pro dia Nascer Feliz”. A tarefa de socializar, preparar o indivíduo para a vida adulta e possibilitar sua inserção no mundo parece cerceada pela realidade social que cerca o jovem e que poderá persistir na vida adulta. O que fica como mensagem é que para emergir de sua realidade limitante os indivíduos precisam de outros espaços e atuações além da escola. A rede mundial de computadores seria este espaço? Ela teria um grande potencial para a formação dos cidadãos. No entanto, na maioria das vezes, falta orientação ao jovem para se conectar com os conteúdos que educam e formam para a vida social plena.

O papel do planejamento escolar e sua influência na aprendizagem

Para Libâneo (1985) a prática escolar tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que delineiam diferentes concepções de homem e de sociedade. A maneira de organização do conteúdo, a escolha de técnicas de ensino e avaliação se relacionam explícita ou implicitamente com os pressupostos teórico-metodológicos adotados. O autor sugere que a classificação e descrição das tendências pedagógicas poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática em sala de aula.

As tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas segundo o ponto de vista do autor (Libâneo, 1985). A Pedagogia liberal compreende quatro grupos: Tradicional; Renovada progressista; Renovada não diretiva e Tecnicista. A pedagogia progressista se subdivide em três vertentes: Libertadora; Libertária e Crítico social dos conteúdos. Mesmo que na maioria das vezes as tendências pedagógicas não apareçam em sua totalidade na sua forma pura, a classificação pode funcionar como instrumento de análise para prática docente.

A tendência liberal surgiu como justificativa do sistema capitalista, e defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade que está baseado na propriedade privada dos meios de produção. Nos últimos cinquenta anos a educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais, segundo Libâneo. A principal sustentação da pedagogia liberal é que os indivíduos devam ser preparados para o desempenho de papéis sociais. Embora defenda a ideia de igualdade de oportunidades negligencia a existência da desigualdade de condições e as diferenças de classes sociais que permitam a equidade de oportunidades.

Por outro lado, a tendência progressista sustenta, pelo menos implicitamente, as finalidades sociopolíticas da educação ao promover os conteúdos em confronto com as realidades sociais. As correntes libertadoras e libertária possuem como ponto comum o antiautoritarismo, valorizando a experiência de vida como base da relação para efetivação da educação.

A última corrente da pedagogia, definida por Libâneo (1985) é a tendência progressista crítico-social de conteúdos. Esta tendência propõe uma síntese que supera as pedagogias tradicional e renovada. Entende a escola como mediadora entre os aspectos individual e o social, onde articula a transmissão dos conteúdos e a assimilação por parte do aluno resultando no saber criticamente reelaborado. Na tendência crítico social dos conteúdos o papel primordial da escola é a difusão dos conteúdos a qual pode atuar como instrumento de apropriação do saber e contribuir para eliminação da seletividade social. O aluno é preparado para o mundo adulto e a aquisição de conteúdos e da socialização possibilitam-lhe a participação ativa na democratização da sociedade.

Para atingir a finalidade a que se propõem, os conteúdos são de caráter cultural universal, constituídos de conhecimento relativamente autônomos e capazes de promover a ligação de forma indissociável com a significação humana e social. Nesse contexto, não se estabelece nos conteúdos oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas relação de continuidade entre as experiências desorganizadas e o conhecimento sistematizado. Ao professor, além do papel de facilitador do acesso aos conteúdos, cabe proporcionar elementos de análise crítica que auxiliem o aluno a transpassar a experiência, os estereótipos e as ideologias dominantes do contexto histórico-social. Os métodos de ensino, na pedagogia crítico-social de conteúdos, devem favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos. A proposta visa criar unidade entre a teoria e a prática. Assim, os métodos dessa pedagogia partem de

uma relação direta com a experiência do estudante que é confrontada com os conteúdos propostos.

A relação entre o professor e aluno tem como base a característica mediadora que incentiva as interações entre o meio natural, social, cultural e o sujeito. O estudante tem participação ativa na busca da verdade e lhe cabe o confronto de sua experiência no contexto cultural com os modelos expressos pelo professor. O papel da mediação inclui a direção como forma de orientação, pois o adulto tem maior experiência das realidades sociais. A intervenção é necessária para promover e disciplinar os métodos de estudo, exigir esforço e propor conteúdos compatíveis com as experiências vivenciadas pelo aluno.

Os pressupostos da aprendizagem se baseiam no esforço do aluno ao reconhecer nos conteúdos e modelos sociais ligação com seu contexto social-histórico. O novo conhecimento se apoia em estruturas cognitivas já existentes em que aprender significa desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos, organizando os dados disponíveis da experiência. A aprendizagem ocorre quando o aluno supera sua visão confusa e adquire uma visão mais unificadora através da síntese. Dentre os autores brasileiros que desenvolvem investigações sobre a pedagogia progressista crítico social de conteúdos destacam-se Demerval Saviani e inúmeros professores da rede pública que adotam métodos que promovam a participação do aluno e avancem na democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

Embora não seja a única possibilidade para uma educação plena, a pedagogia progressista crítico social de conteúdos apresenta muitos pontos positivos ao tratar um grupo-classe como uma coletividade, portanto, portador de interatividade social. Nesse ambiente pode ser trabalhada a interação mútua, o respeito às ideias dos outros, os esforços coletivos, a autonomia das decisões em que a noção de coletividade se amplia progressivamente da escola, passando pela família e chegando a sociedade como um todo.

Considerações finais

Após a Constituição de 1988 e as leis regulamentares, incluindo o sistema de cotas, foi garantido a todos os cidadãos o acesso gratuito à educação, em especial a educação formal viabilizada pela escola. Os desafios da educação brasileira perpassam pela multiculturalidade da formação do povo além do amplo acesso a informação disponível

atualmente, tornando a tarefa do educador muito mais abrangente. Independente da classe social ou formação cultural dos educandos estão presentes no ambiente escolar comportamento ofensivo, desinteresse educacional e agressividade que demandam auxílio de diversos profissionais. A tarefa de socializar o indivíduo para vida adulta requer não só uma equipe multidisciplinar de profissionais como de metodologias pedagógicas que desenvolvam conteúdos de forma indissociável ao contexto humano e social em que vive o indivíduo. Assim, é evidente que a educação não depende somente de iniciativas e leis do Estado, mas, sobretudo, da participação da comunidade, da escola, da família e do próprio educando ao assumirem em conjunto os papéis que lhe cabem na transformação social.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 02/10/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf>>. Acesso em 02/10/2018.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7ª ed. Coimbra: Almedina, 2003.

COSTA, Messias. **A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional**. 9ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

PREVITALLI, Ivete Miranda. VIEIRA, Hamilton E. Santos. **Educação e diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim, Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Brasil, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I&t=394s>. Acesso em 10/09/2018.

SILVA, Luis Gustavo. FERREIRA, Tarcísio. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, 2014.

STRECK, Danilo. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, 2009.

Capítulo 4
OS MUROS REACIONÁRIOS: COMO O EXTREMISMO DA
DIREITA SE DEU NAS REDES SOCIAIS E OS SEUS
PARALELOS COM O FILME “PINK FLOYD - THE WALL”
Pedro Olinto Freitas Silveira

OS MUROS REACIONÁRIOS: COMO O EXTREMISMO DA DIREITA SE DEU NAS REDES SOCIAIS E OS SEUS PARALELOS COM O FILME "PINK FLOYD - THE WALL"

Pedro Olinto Freitas Silveira

Graduando em História pela UERJ, bolsista do projeto prodocência intitulado "Cinema no Século XXI e o Ensino de História" sob a coordenação do Prof. Dr. Flaviano Isolan. Email: pedroolintofs@gmail.com

RESUMO

A extrema-direita tem assumido uma presença assustadora dentro da formação de jovens, sendo possível observar a formulação de fóruns na internet que possibilitam a difusão de ideais que fomentam a misoginia, racismo, preconceito religioso e, mais recentemente, organizando o espaço para ataques contra instituições de ensino. Diante de uma questão grave que se perpetua na sociedade brasileira, é necessário analisar com cuidado alguns dos movimentos que se encontram dentro desses fóruns e seu entrelaçamento com o radicalismo que tem se fortalecido dentro da juventude. Para isso, utilizamos o material imagético do filme "Pink Floyd - The Wall" de Alan Parker para compreender o perfil que se fecunda dentro desses fóruns e que se desenrola para a construção de muros imaginários que retroalimentam múltiplos discursos de ódio.

Palavras chave: internet; extrema-direita; cinema

Entre os anos de 2022 e 2023 veio à tona uma série de debates em relação ao movimento que ocorre nas redes sociais de grupos que se autodenominam como "Red Pills", termo que faz alusão à pílula vermelha do filme de 1999 "Matrix" das irmãs Wachowski e que ao ser acessada garantiria a ruptura com uma "realidade" que seria opressiva ao protagonista, pois antes de ser consumida o mantinha dentro de um mundo fictício, uma falsa compreensão do que é real. Os *Red pills* são um segmento de uma cultura conservadora de direita que já era existente antes mesmo da popularização da internet. No excelente vídeo "expondo redpill alpha incel – o mito que está destruindo jovens" do

canal do Youtube “Normose”, o criador de conteúdo analisa a presença de grupos que defendiam no final da década de 1960 uma teoria que estabelecia que estava acontecendo um “desequilíbrio” social, em que mulheres estavam assumindo a posição de homens nos papéis sociais, iniciando assim o Movimento do Direito dos Homens (MDH) e defendendo a necessidade de combater os movimentos feministas, já que iam de frente à estrutura patriarcal que os beneficiava.

Esse movimento assume uma nova dinâmica quando é disseminado pela internet. Fóruns (grupos virtuais privados onde indivíduos se reúnem para conversar e compartilhar imagens e vídeos) se tornaram mais extensivos na quantidade de seguidores, que poderiam compartilhar de maneira mais acelerada um alerta sobre como a sociedade estava tirando dos homens o seu papel de provedor e chefe de família, beneficiando assim grupos, como as mulheres, que eram vistos pela sua perspectiva como inferiores. A ideia da mulher que serve ao lar e que é completamente submissa ao homem sofria a ameaça de se enfraquecer com a luta por direitos civis e trabalhistas. O ódio misógino se fortaleceu na internet, pois é constantemente alimentado pelos usuários que utilizam da sensação de invulnerabilidade de disseminar conteúdo vexatório expondo, por exemplo, mulheres que tiveram fotos íntimas vazadas, criando imagens humilhantes de pessoas com sobrepeso e o cultivo de um linguajar e comportamento que se refere à mulher como inferior.

Parte dessa massa que compõe os fóruns são identificados com o termo “*incel*” que se refere à ideia de pessoas que fazem celibato involuntário, e que argumentam que a sociedade criou um senso de que mulheres tem a “facilidade” de poder decidir com quem elas querem se envolver, enquanto um homem teria de se adequar a uma série de normas e especificidades para poder fazer o mesmo. Os *incels* seguem na mesma vertente dos homens do MDH, acreditando que é necessário a preservação dos modelos tradicionais patriarcais e supressão do movimento feminista, visto que para eles o movimento não é só desnecessário, como também beneficia as mulheres com o papel acima deles de uma tal hierarquia social.

Outro grupo misógino é o MGTOW (Man’s Going Their Own Way) que acredita que os homens devem seguir o seu próprio caminho sem a interferência de mulheres, já que elas contribuíram para a formação de homens “fracos”, o que é atribuído na perspectiva dos *Red pills* como os “*Blues Pills*”, sendo estes aqueles que continuam vivendo

na ilusão de uma realidade da qual os homens são beneficiados pelo sistema e que podem, ou não, dar razão para movimentos sociais como o feminismo.

Percebe-se que os três grupos compartilham da disseminação de um ódio em comum por mulheres e a defesa de um sistema patriarcal que os beneficie, utilizando como argumento uma linha de dados que entram profundamente no campo das pseudociências para tentar embasar uma linha argumentativa que é para mascarar, ou nem tanto, todo o pensamento pútrido que ronda nesses fóruns. Além da misoginia, o racismo, *body shaming*, xenofobia e ataques sistematizados contra minorias, estão presentes dentro de fóruns, os *chans*, assim alavancando o fortalecimento de uma cultura de extrema-direita.

Mas há algo que dá coesão e molda uma uniformidade nessas organizações, fazendo com que esses sujeitos criem uma identidade em comum: o pensamento conservador e reacionário. E isso não se limita a fomentação do ódio exemplificado anteriormente nas redes sociais, como também se torna uma militância política que contribuiu para a eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, por exemplo. É comum no discurso de *incels*, *redpills* e MGTOW o ressentimento contra a figura feminina já dito aqui anteriormente. Essa questão dialoga com a ascensão do bolsonarismo no Brasil, quando entendemos que “o bolsonarismo é antes de tudo, um discurso raso que se propaga no vácuo para responder a profundos e diversos ressentimentos” (MACHADO, 2022, apud PEREIRA, 2022, p.77). A ideia de ressentimento se dá, em alguma medida, e é aproveitada pelo bolsonarismo quando a experiência de governos declarados “de esquerda” não alcança com pleno sucesso demandas sociais, e somado a isso, provoca com o seu discurso a interferência do Estado na vida privada do indivíduo, anulando a esfera coletiva. No discurso bolsonarista é comum a retórica do “Estado que rouba do seu bolso” ou “da política que fragiliza a família”. Devemos notar que nessas frases existe uma exaltação do pronome possessivo “seu”, evidenciado a interferência direta naquilo que é próprio do indivíduo, e quando parte parte para o âmbito coletivo se limita a “família” nos moldes tradicionais, em que a estrutura patriarcal da base para essa instituição.

Por mais que durante os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2015), o número de empregados com carteira assinada subiu de 29,5 milhões para um máximo de 49,6 milhões em 2014 e fechando em 2015 com 48,1 milhões (FAGNANI, GOMES, MELLO, 2022). Após o golpe em 2016, a taxa de desemprego começou a aumentar, indo o mesmo número para 46,6 milhões em 2018. Mesmo que os números durante o governo PT

tenham sido de um aumento exponencial no número de empregos, uma série de movimentos conservadores brasileiros desenvolveu e construiu em conjunto com setores da mídia uma narrativa antipetista, sustentada por escândalos de corrupção envolvendo o partido.

Os movimentos conservadores brasileiros, como o MBL e Brasil Paralelo, através de engajamento em suas redes sociais utilizando-se de memes, “mitadas” e revisionismo histórico, foram capazes de alavancar o pensamento anti-PT e anti-esquerda para o restante da sociedade, e mais especificamente para os jovens, o quão frágeis eram os ideais de esquerda e como era fácil rebatê-los. A ditadura militar e o neoliberalismo apresentavam-se como possibilidades cada vez mais bem aceitas. A ditadura militar no Brasil soava “não ter sido tão ruim assim”. Quem foi torturado ou assassinado eram guerrilheiros comunistas, quem era “cidadão de bem” não tinha com o que se preocupar. Existia emprego e segurança para todos aqueles que entendessem que a ditadura não era tão ruim assim. Já o neoliberalismo combate um Estado que se mete onde não deve, na economia, nos direitos individuais, na subjetividade dos indivíduos. “A privatização é sim importante”, pois ela garante o livre mercado e quem se beneficiaria disso é o consumidor. Esse discurso encantador fascina aqueles que o escutam, fortalecendo assim o pensamento conservador e reacionário. Não importava os gráficos que apresentam o aumento de empregos ou pessoas que saíam do mapa da pobreza. O pânico moral era apresentado como um problema mais grave do que todo o resto. O pensamento de que vivíamos em uma “ditadura socialista” que seguia os mesmos caminhos de países latino-americanos como Cuba e Venezuela abriram margem para que fosse buscado discursos, sujeitos e personagens do passado que pudessem ser uma espécie de contra-ataque à “esquerda”².

O reacionarismo foi capaz de desenvolver o ressentimento dentro de setores da sociedade brasileira que questionavam a experiência democrática do país. A narrativa de que vivíamos em uma ditadura liderada pela esquerda fazia com que a sociedade tentasse buscar no passado possíveis caminhos, e o bolsonarismo se aproveita disso para construir todo um imaginário por trás do regime ditatorial como algo benéfico. Os movimentos misóginos, citados anteriormente, ressentidos pela luta que se faz contra as estruturas

² O uso da palavra “esquerda” entre aspas se dá como uma generalização que os movimentos de direita fazem em relação as múltiplas militâncias vindas das esquerdas existentes, massificando-as em uma coisa única.

patriarcais, recorrem a um passado imaginário para assim poder ir contra o feminismo. O bolsonarismo flerta com a misoginia, além de tudo aquilo que ataca o outro, para preservar e beneficiar o protagonismo masculino, branco e heteronormativo, ou pelo menos um desses elementos, para justamente retardar e sufocar qualquer pauta política social.

Para que o bolsonarismo pudesse se adentrar dentro das redes sociais foi utilizado uma linguagem, que já era existente antes da eleição de 2018, que tornava Jair Bolsonaro em um personagem agradável para os jovens conservadores. Ele poderia ser apresentado discutindo com alguém, na grande maioria das vezes contra uma mulher, sendo utilizado memes que ao mesmo tempo engrandeciam a ação, como também tornavam-o mais despojado. Ele poderia ser apresentado em uma montagem que colocava o seu rosto sobre o corpo de um cavaleiro templário, sendo assim quase que o baluarte dos bons costumes cristãos para a sociedade brasileira. Aliás, o uso de material histórico é fundamental para a construção dessa figura. Em algumas edições, é possível ver o ex-presidente em imagens retratando a Proclamação da República. Cristão, conservador, republicano, o que eles quisessem, Bolsonaro seria.

Da mesma maneira em que o bolsonarismo buscou recuperar imagens e símbolos históricos para estabelecer uma memória nacional sobre o passado em conjunto das figuras políticas da extrema-direita atual, os *incels* utilizam de material imagético para construção de “sujeitos” para se representar. Personagens de obras cinematográficas como Patrick Bateman (Christian Bale) do filme “Psicopata Americano” e Thomas Shelby (Cillian Murphy) da série “Peaky Blinders” tem suas imagens utilizadas para a criação de vídeos que enaltecem um caráter viril, másculo, descompromissado e que não ousaria de se importar por desrespeitar, ferir ou matar alguém. Mas isso não se limita a apenas personagens fictícios. Interpretado por Ralph Fiennes em “A Lista de Schindler”, o oficial nazista Amon Göth também foi sujeito de vídeos que enaltecem a uma masculinidade branca, heterossexual e ocidental, e essa em específica, nazista. Esses personagens são denominados como “*alphas*” ou “*sigmas*” e são um modelo de estética e personalidade a serem seguidas. Esse material que está sendo comentado neste artigo é facilmente encontrado em redes sociais mais populares como Instagram e Youtube, o que faz com que jovens e menores de idade sejam expostos a um material que é altamente nocivo e tóxico.

O uso do cinema não se dá por mero acaso para a formação de identidades que giram ao redor desses personagens. O totalitarismo, e mais especificamente o nazismo, utiliza do cinema como elemento propagandístico para penetrar mais a fundo dentro das mentalidades da sociedade. Adolph Hitler aponta que o combate contra o inimigo se dava não só no campo físico, como também no da propaganda (URWAND, 2013, p.27). As edições de vídeo que são feitas dessas produções audiovisuais selecionam trechos da obra e mesclam com músicas que subvertem o material original e ressignificam para atender os interesses do seu editor. O filme “Psicopata americano”, baseado na obra homônima de 1991 de Bret Easton Ellis, apresenta Patrick Bateman como um homem metrosexual, fetichista e machista, que assassina em seus pensamentos colegas de trabalho e garotas de programa ao seu bel-prazer. Tanto na obra original como no filme dirigido por Mary Harron apresentam-se críticas contra o sistema de consumo capitalista, além das fantasias que são desenvolvidas em torno da sexualidade masculina, que coloca as mulheres como figuras inferiores nos aspectos da carne e da intelectualidade. São nessas críticas que as edições recortam e reelaboram para que elas tenham um significado completamente distinto. Ao invés de ser uma crítica, ela se torna enaltecida. O mesmo ocorre com o personagem de Amon Göth em “A Lista de Schindler”. Göth foi um oficial nazista que comandou no campo de concentração de Plaszow, na Pôlonia, que foi executado após o fim da guerra e suas últimas palavras foram, antes de ser enforcado, “Heil Hitler”. Diferente de Bateman, que por mais que seja uma crítica contra indivíduos reais semelhantes a ele, Amon Göth realmente existiu e matou centenas de pessoas, e mesmo assim a sua figura ainda é enaltecida e sendo usada como um perfil a ser seguido.

Os fóruns, os *chans*, que foram citados anteriormente apresentam algumas distinções que são fundamentais para a organização e estruturalização dos movimentos de extrema-direita, sendo elas: a privacidade, já que para acessar esses grupos normalmente o perfil de novos usuários será verificado por outros membros para que assim não haja o risco de que informações sejam vazadas; o uso de um linguajar próprio que utiliza de vocabulários, muitas vezes provenientes de *chans* estrangeiros e que são aportuguesados ou traduzidos ao pé da letra como forma de dificultar a comunicação de pessoas que são de fora do fórum e que cria conseqüentemente uma identidade em comum entre os seus membros; e o anonimato, o que tornaria mais difícil a identificação dos usuários. Todas essas características tornam esses fóruns em lugares propícios para

a circulação de material criminoso, dentre eles a organização de ataques contra instituições de ensino (DECLERCQ, 2019).

Em 13 de março de 2019 ocorreu na cidade de Suzano o massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, ferindo onze pessoas e deixando oito pessoas mortas. Os assassinos Luiz Henrique de Castro e Guilherme Tauci Monteiro, que tinham respectivamente 25 e 17 anos de idade, se suicidaram após cometer esse desastre. Como se organizaram? Utilizaram o fórum *Dogolachan* para compartilharem o seu plano com outros usuários e orquestrar o ataque (GUIMARÃES & SIQUEIRA, 2019). Dois dias depois ocorreu em Christchurch, na Nova Zelândia, o atentado contra dois centros islâmicos na cidade. O homem que realizou o ataque fazia uma *livestream* empunhando armas que continham símbolos nazistas ou nomes de sujeitos que representassem uma cultura cristã branca contendo nomes como o de Carlos Magno, monarca medievo que expulsou os mulçumanos na península ibérica e Sebastiano Venier, príncipe de Veneza que combateu o Império Otomano. Foram mortas mais de cinquenta pessoas nesse ataque. Nas imagens é possível ver os presentes se amontoando nos cantos da Mesquita de Al Noor, enquanto o assassino Brenton Tarrant, na época do ataque com 29 anos, garantia que havia matado a todos. Em outro momento Tarrant atira contra uma mulher na rua, que grita desesperadamente por ajuda. Ele recarrega a sua arma e atira contra a cabeça da mulher. O ataque também foi organizado em um desses fóruns. Antes de iniciar essa monstruosidade, Tarrant disponibilizou no site *4chan* seu manifesto, impregnado de alusões ao nazismo, supremacia branca e racismo religioso. O que Guilherme tinha em comum com Tarrant? Ambos eram supremacistas, nazistas (CARVALHO, 2019) e frequentavam *chans*.

Fóruns de extrema-direita que compartilham material misógino são potenciais antros de proliferação de organização de violência que vão além da violência contra a mulher. No ano de 2023 isso ficou muito evidente, sendo testemunhado em todo o país uma série de ataques contra creches e colégios, além de inúmeras ameaças contra instituições de ensino. Em fevereiro de 2023 em Monte Mor, em São Paulo, um jovem de 17 anos tentou atacar um colégio trajado de uniforme militarizado e com uma braçadeira com uma suástica. Em junho de 2023 em Cambé, no Paraná, um homem de 21 anos se apresentou como um ex-aluno que gostaria de pegar alguns documentos, assassinou dentro do colégio um casal de 17 e 16 anos (BUKALOWSKI, TANAN, 2023). Os dois casos comentados e a sua relação com esses fóruns extremistas pode ser feita quando

consideramos que a natureza por trás desses ataques se desenrolam através de estudos de outros massacres para que seus perpetradores possam ter o maior número de vítimas.

Com isso em mente e entendendo que os *chans* são grupos fechados que fecundam e fortalecem os seus discursos, é possível correlacionar esses sujeitos com o personagem criado pela banda britânica Pink Floyd, Pinky.

Em 1982 é lançado o filme “Pink Floyd – The Wall”, dirigido por Alan Parker e baseado no álbum de 1979 “The Wall” da banda inglesa Pink Floyd. No filme acompanhamos a história de Pinky, que assim como o vocalista da banda Roger Waters, tem o seu pai morto durante a Segunda Guerra Mundial. A mãe de Pinky o mantém dentro de uma relação repressora, protegendo-o do mundo, controlando com quais pessoas ele deve se relacionar. Seus professores o agridem e humilham os seus poemas, lendo os textos em frente de toda a sala de aula. Cada um desses traumas se tornará “tijolos” para um muro figurado que Pinky vai construir, e dessa maneira se isolar do mundo. Após a traição de sua mulher, Pinky conclui o muro e se isola de todos. Em sua consciência começa a despertar algo que o filme já havia manifestado silenciosamente. Ainda durante a infância, quando toca a famosíssima música “Another Brick in the Wall pt. 2”, ocorre uma imagem semelhante ao “*bücherverbrennung*” ou a queima de livros, evento que ocorreu em março de 1933 na Alemanha Nazista em que dezenas de milhares de livros foram incendiados em praça pública por terem sido banidos. Enquanto os livros eram destruídos, os nazistas realizavam a mesma saudação feita ao *Führer*. Enquanto as crianças destruíam os livros, elas comemoravam contra a vitória do professor opressor. As três figuras que representam a repressão em Pinky giram ao redor da figura feminina. Após a perda de seu pai, a mãe de Pinky dita sua vida como um Estado vigilante, proibindo e delimitando desde as pessoas com quem ele deve se relacionar até os seus sonhos. O professor é posto como um algoz, porém Pinky diz que rondava boatos de que aqueles professores quando chegavam em casa eram espancados por suas mulheres. Sua esposa é uma meretriz que somente deseja estar com ele pelo seu dinheiro e que o traí por não dá-la atenção. A mulher e a feminilidade ao longo de todo o álbum representam para esse personagem como uma entidade repressiva e dominante. Os tijolos imaginários desse muro, os ressentimentos, são a sua resposta para recuperar o seu protagonismo enquanto sujeito. Mas para isso ele aponta diretamente para o fascismo.

Pinky decide vestir o personagem que constantemente flertava em seu imaginário, usando na música “In the Flesh” um uniforme semelhante aos dos nazistas, sendo

recebido pelo público não como um astro do rock, e sim, um ditador. Ele beija as crianças, sobe no palco e começa a apontar para aqueles que seriam impuros. Nessa música Pink diz: “That one looks jewish And that one's a coon Who let all this riff-raff into the room? There's one smoking a joint And another with spots If I had my way I'd have all of you shot”. Homossexuais, judeus e maconheiros, se fosse do seu jeito todos seriam levados para o muro para serem fuzilados. Na música “Stop” sua mente o coloca em juízo. Se Pinky continuasse daquele jeito ele morreria pela loucura. Então ocorre finalmente o julgamento, em que o seu professor, esposa e mãe depõem os seus relatos com Pinky. O juiz diante de um caso que considera o réu tão desprezível dá a sentença de expô-lo ao mundo que ele tanto quis fugir e derruba assim o muro. No fim, ele entende que jamais seria possível viver se ele continuasse atrás do “muro amaldiçoado”.

É importante salientar que os ressentimentos dos *redpills*, *incels* ou qualquer grupo extremista de direita que seja necessariamente misógino partem de imaginários que são construídos em conjunto. Não foi apenas um sujeito que observou o movimento feminista, por exemplo, como uma ameaça a sociedade patriarcal. Foram vários indivíduos para que a narrativa de uma “emancipação masculina” fosse estabelecida e que alcançasse mais pessoas. O muro que Pinky cria não se limita só a ele. O público que está em seu show o glorificando, não se importa de ver as pessoas serem levadas para o fuzilamento, e talvez até possam estar achando aquilo certo. O ponto é que os fóruns que estão sendo discutidos neste artigo são construções coletivas que se fecham dentro de si, da mesma maneira que esse muro imaginário que foi analisado. Porém o que é produzido ali dentro é tão disseminador, infeccioso em alguma medida, que ele se alastra para além dos muros, indo para redes sociais mais populares, e consecutivamente atraindo adultos e principalmente jovens para os *chans*. E recuperando o que foi dito anteriormente sobre os ataques em instituições de ensino, e religiosos como foi o caso de Christchurch, cada vez mais um público jovem que se sente ressentido de alguma forma com alguém ou com algo é exposto a locais que possibilitam o acesso a ideários extremistas.

Uma questão que também deve ser analisada com muita atenção é: Por que sujeitos como Pinky, homens cisgênero brancos quando são submetidos a um papel de inferioridade ou são confrontados por suas atitudes em seus meios de convivência flertam com os movimentos de extrema-direita como os que foram analisados, sendo que se fosse para todos e todas aquelas que estão condicionados a isso diariamente, pessoas pretas, mulheres, pessoas transgênero, não-binárias e muitos outros, os fóruns que analisamos

aqui seriam muitíssimo maiores, não?

Uma parcela considerável de homens cis brancos tem a necessidade de se manter dentro dos papéis de protagonismo, e quando assumem essa posição, seu olhar se torna limitado em seus próprios interesses. O filme contribui para a nossa análise de como funciona, em certa medida, os isolamentos realizados pelos indivíduos, e nesse sentido o perfil de indivíduo que acabamos de citar, que objetivam dentro de suas ilusões do mundo ideal estarem no poder, mesmo que isso signifique a renovação do sistema que é patriarcal, racista, preconceituoso e sobretudo silenciador.

Considerações Finais

Encaminhando-se para o fim, é possível observar os perigos de como produções audiovisuais podem ser utilizadas além da proposta original feitas por seus autores e serem empregadas com o fim de disseminar ideais que continuam fazendo a manutenção das estruturas conservadoras, se envolvendo com um público jovem masculino imerso em uma lógica onde a violência, física e simbólica, são soluções possíveis para a continuidade de seus interesses.

Por outro lado, quando analisamos os movimentos reacionários através de uma produção audiovisual como é o caso do filme "Pink Floyd - The Wall" alguns pontos são possíveis de serem colocados e analisados. O primeiro deles é referente a possibilidade de representar por meio de um personagem problemáticas sociais atuais e criticá-las. Mas e a possibilidade de indivíduos utilizarem desse material e ressignificá-la para o seu discurso? Claro que isso continua sendo possível, afinal quando uma obra sai de seu autor e vai para o público, ele deixa de ter controle sobre o que fez. Pinky assim como outros personagens fictícios citados aqui anteriormente sofre de algum de tipo trauma ou transtorno, mas não se adequa necessariamente a estética e fisionomia "engrandecedora masculina". Ele é esguio, franzino e quando assume seu manto fascista ele raspa as sobrancelhas, uma representação da separação entre dois sujeitos pertencentes a um só. Tanto é que no final do filme, após a queda do muro, suas sobrancelhas voltam a crescer. O segundo ponto é a possibilidade da produção, por meio dessa crítica, ampliar o horizonte de debate para o restante da sociedade sobre os perigos da reclusão física propriamente dita, como também da reclusão mental, que acaba podendo levar jovens indivíduos ao flerte com aquilo que foi exposto neste texto.

Na prática, isso não significa necessariamente que o problema será resolvido, mas conscientiza através do diálogo entre o filme e o real sobre como o muro faz paralelo com os fóruns, como o flerte entre a juventude e o fascismo, e também a forma em que isso se manifesta fora das redes de comunicação por meio de ataques contra instituições, não só de ensino e religiosas, assim como contra o próprio Estado, bem exemplificado com o caso de 8 de janeiro de 2023 em Brasília, considerando as semelhanças entre comunicação e organização dos membros de grupos do Telegram que participaram do ataque contra a Praça dos Três Poderes e daqueles que frequentam os *chans*.

Referências

BUKALOWSKI, Gabriel & TANAN, Kathulin. 'Polícia indícia quatro suspeitos de ataque a colégio de Cambé por crimes como homicídio e comércio ilegal de arma' G1, 28 de jun. de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2023/06/28/policia-indicia-quatro-suspeitos-de-ataque-a-colegio-de-cambe-por-crimes-como-homicidio-e-comercio-ilegal-de-arma.ghtml>. Acesso em: 4 de novembro de 2023

CARVALHO, Cleide. 'Ele sempre gostou dessa coisas de nazismo, gótico', diz mãe de atirador. GLOBO, 14 de mar. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/ele-sempre-gostou-dessa-coisas-de-nazismo-gotico-diz-mae-de-atirador-23522945>. Acesso em: 15 de maio de 2023

DECLERCQ, Marie. Nos chans, se celebra o massacre na escola de Suzano. VICE, 13 de mar. de 2019. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/qvya87/nos-chans-ja-se-celebra-o-massacre-na-escola-de-suzano>. Acesso em: 15 de maio de 2023

FAGNANI, Eduardo, GOMES, Gerson & MELLO, Guilherme. 'Como o PT salvou o Brasil: mais emprego e renda'. FOCUSBRASIL, 3 de abr. de 2022. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2022/04/03/como-o-pt-salvou-o-brasil-mais-emprego-e-renda/> Acesso em: 4 de novembro de 2023

GUIMARÃES, Caíque & SIQUEIRA, Filipe. Em fórum extremista, atiradores pediram 'dicas' para atacar escola. R7, São Paulo, 13 de mar. de 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/em-forum-extremista-atiradores-pediram-dicas-para-atacar-escola-29062022>. Acesso em: 15 de maio de 2023

NORMOSE. expondo redpill alpha incel – o mito que está destruindo jovens. YouTube, 12 de abril de 2023

PEREIRA, Mateus. *O passado como distração MODOS DE VESTIR O NEOPOPULISMO BRASILEIRO*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2022, pp 72-86

Pink Floyd - The Wall. Direção: Alan Parker. Produção: Alan Marshall. Reino Unido. Metro-Goldwyn-Mayer, 1982.

URWAND, Ben. (A obsessão de Hitler por cinema). In: *O pacto entre Hollywood e o nazismo*. São Paulo: Leya, 2019, pp.27

Capítulo 5
“PARA QUE TUDO PERMANEÇA COMO ESTÁ, É PRECISO
QUE TUDO MUDE!”: A UTILIZAÇÃO DO FILME O
LEOPARDO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA
UNIFICAÇÃO ITALIANA

Luiz Felipe dos Santos Narciso

“PARA QUE TUDO PERMANEÇA COMO ESTÁ, É PRECISO QUE TUDO MUDE!”: A UTILIZAÇÃO DO FILME *O LEOPARDO* COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA UNIFICAÇÃO ITALIANA*

Luiz Felipe dos Santos Narciso

Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Monitor das Turmas de Ensino Médio, Pré-Vestibular, Medicina e Colégio Naval/EPCAR do Colégio e Curso SEI. Possui interesse por História Contemporânea, com ênfase em História da Itália, Itália do Século XIX, Unificação Italiana, Movimentos Nacionalistas e Ensino de História.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca das potencialidades do uso do Cinema como ferramenta para o Ensino de História e, para ilustrar esta reflexão será utilizado o filme *O Leopardo* (1963), do cineasta italiano Luchino Visconti. Esta obra cinematográfica, baseada no romance homônimo de Giuseppe Tomasi de Lampedusa, é ambientada na região da Sicília em meio à ocorrência de sua libertação da dominação borbônica, em 1860, durante o processo de unificação nacional italiano, e evidencia ao mesmo tempo a decadência da nobreza e a necessidade da aproximação com a burguesia. A metodologia deste trabalho consistirá na análise do filme e no levantamento de alguns pontos presentes na obra que podem ser mobilizados ao se ensinar o tema da Unificação Italiana na Educação Básica, a exemplo da libertação do Sul da Península Itálica, ocorrida durante a Expedição dos Mil (1860), do papel desprestigiado da nobreza e da relação com a burguesia ascendente. Para conduzir esta análise, serão mobilizadas as ponderações de Ferreira (2020), Maenhaut (2018), Corona (2018), Neto (2016), Oliveira (2021), Segurado & Almeida (2009), Silva (2017) e Souza & Soares (2013), as quais oferecem o arcabouço necessário para que seja possível promover o diálogo específico com a produção de Visconti e, também, aquele mais geral entre o Cinema e o Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. O Leopardo. Unificação Italiana.

* Publicado originalmente nos Anais da XVII Semana de História Política da UERJ, 2023, v.02, p.211-221.

ABSTRACT

This article aims to promote a reflection on the potential of using Cinema as a tool for the Teaching of History and, to illustrate this reflection, the film *The Leopard* (1963), by the Italian director Luchino Visconti, will be used. This cinematographic work, based on the novel of the same name by Giuseppe Tomasi de Lampedusa, is set in the region of Sicily in the midst of its liberation from Bourbon domination in 1860, during the process of Italian national unification, and highlights at the same time the decadence of nobility and the need for rapprochement with the bourgeoisie. The methodology of this work will consist of the analysis of the film and the survey of some points present in the work that can be mobilized when teaching the theme of the Italian Unification in Basic Education, such as the liberation of the South of the Italian Peninsula, which occurred during the Expedition of the Thousand (1860), the discredited role of the nobility and the relationship with the rising bourgeoisie. To conduct this analysis, the weightings of Ferreira (2020), Maenhaut (2018), Corona (2018), Neto (2016), Oliveira (2021), Segurado & Almeida (2009), Silva (2017) and Souza & Soares (2013) will be mobilized, which offer the necessary framework so that it is possible to promote the specific dialogue with the Visconti's production and, also, the more general one between Cinema and Teaching of History.

Keywords: Teaching of History. The Leopard. Italian Unification.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste ano de 2023, completam-se 60 anos do lançamento de um dos filmes mais importantes e significativos do cinema italiano, *Il Gattopardo* ou *O Leopardo*, dirigido pelo renomado cineasta Luchino Visconti, também responsável por dirigir outros trabalhos como *Sedução da Carne* (*Senso*, 1954), *Rocco e Seus Irmãos* (*Rocco i suoi fratelli*, 1960), *Obsessão* (*Ossessione*, 1943), *Morte em Veneza* (*Morte a Venezia*, 1971) etc. Filmes que foram responsáveis por projetar a figura de Visconti entre aquelas dos mais importantes cineastas italianos de seu tempo, como Federico Fellini, Roberto Rossellini e Vittorio De Sica.

Il Gattopardo foi baseado no livro homônimo escrito por Giuseppe Tomasi di Lampedusa, que foi publicado postumamente em 1958 (CORONA, 2018, p.37). O livro de Lampedusa e o filme de Visconti narram a história de Don Fabrizio Salina, um representante da aristocracia siciliana que se vê imerso em um contexto de decadência de sua classe, diante do fortalecimento da burguesia e do avanço do processo de unificação nacional italiano, uma vez que a trama se desenvolve concomitantemente à ocorrência da

Expedição dos Mil e de seus desdobramentos, que levaram à anexação do sul da Península Itálica ao Reino do Piemonte-Sardenha e, posteriormente, ao Reino da Itália.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho analisar o livro ou a trajetória pessoal de Lampedusa, convém fazer alguns apontamentos iniciais para compreender como se deu a construção dos personagens, em especial a de Don Fabrizio Salina. Giuseppe Tomasi di Lampedusa descendia de uma rica família da aristocracia italiana, cujas terras se estendiam de Palermo até Ragusa³, e a forma como ele construiu a figura de Salina foi inspirada em seu bisavô (MAENHAUT, 2018, p.18) e na meditação existencial que o escritor viveu em seu seio familiar após a unificação nacional, já que era contraditoriamente filho da revolução e da aristocracia italiana (CORONA, 2018, p. 40; SEGURADO & ALMEIDA, 2009, p.98).

O mesmo conflito existencial também fez parte da vida do diretor Visconti, já que, assim como Lampedusa, ele vinha de uma família nobre, mas de Milão (SILVA, 2017). Assim, o diretor buscou evidenciar em sua obra o contraste entre o novo e o velho, o decadente e o ascendente, o passado e o presente, a tradição e a modernidade etc. Pode-se dizer que a decadência constituiu-se como elemento principal de sua obra e de sua estética, conforme fica perceptível na postura de Don Fabrizio, que demonstra o desconforto com os novos tempos e com a necessidade de conviver com uma nova classe, a burguesia, que não possuía a tradição aristocrática, mas detinha o poderio econômico.

Inegavelmente, os diálogos entre o Cinema e a História mostram-se cada vez mais profícuos e atuais, evidenciando um processo cada vez maior de ampliação das fontes históricas e de Interdisciplinaridade. No que concerne ao Ensino de História, a relação não é diferente, e a utilização de filmes como estratégia para corroborar a aprendizagem constitui-se num recurso bastante pertinente, mas que precisa ser acompanhado de uma preparação teórico-metodológica (NETO, 2016, p.136) que leve o educador a promover uma ponte entre o conteúdo ensinado em sala de aula e aquele representado nas produções fílmicas (SOUZA & SOARES, 2013, p.6).

O principal objetivo deste artigo é discutir como o filme *O Leopardo* pode ser utilizado no Ensino de História para corroborar o aprendizado do tema da Unificação Italiana. Para discorrer sobre esta possibilidade de diálogo, será apresentado em um

³ Duas províncias localizadas na região da Sicília. As terras da família do escritor correspondiam a um traçado que cortaria diagonalmente o território da ilha. Ver a imagem disponível em: <http://www.astsicilia.it/lautostazione-di-piazza-cairoli-a-palermo/> Acesso em: 15 dez. 2023.

primeiro momento o conteúdo apresentado no filme, mais especificamente a Expedição dos Mil e os seus desdobramentos, e posteriormente buscar-se-á apresentar sugestões sobre a utilização do filme no ensino do tema.

A EXPEDIÇÃO DOS MIL E A LIBERTAÇÃO DO SUL DA ITÁLIA (1860)

O desenrolar da trama de Luchino Visconti tem como pano de fundo os eventos localizados entre 1860 e 1862, com destaque maior para a Expedição dos Mil, o acontecimento que foi responsável pela libertação do sul da Península Itálica, das partes continental e insular, da dominação bourbônica e pelo fim do Reino das Duas Sicílias⁴.

Esta empreitada conhecida como Expedição dos Mil foi chefiada por Giuseppe Garibaldi, uma das figuras mais significativas e emblemáticas do processo de unificação nacional italiano. Garibaldi retornou à Península Itálica em 1848 (BERTONHA, 2019, p.53), junto de sua esposa Anita Garibaldi, após ter atuado durante anos em conflitos na América do Sul, como a Revolução Farroupilha e a Guerra Civil Uruguaia⁵. Pouco tempo após seu regresso, engajou-se na defesa da República Romana, proclamada em fevereiro de 1849, esta, no entanto, não resistiu ao cerco promovido pelos franceses, ocorrido em junho (DUGGAN, 2016, p.141). Durante o cerco, Anita não resistiu aos ferimentos e veio a falecer.

Anos mais tarde, durante a Segunda Guerra de Independência Italiana⁶, Garibaldi atuou ao lado dos sardo-piemonteses chefiando o grupo conhecido como Caçadores dos Alpes. Os desdobramentos deste conflito desagradaram-no bastante, pois um dos acordos estabelecidos foi responsável pela concessão de Nice, sua terra natal, aos franceses, o que Garibaldi considerou uma afronta ao sentimento nacional italiano (DUGGAN, 2016, p.155).

Sua grande capacidade estratégica e de condução militar levaram-no a ser procurado por Francesco Crispi, político e futuro primeiro-ministro do Reino da Itália, para que chefiasse uma expedição que levaria à libertação da porção sul da península

⁴ Nome pelo qual era conhecido o reino composto por boa parte da porção meridional da Península Itálica e pela Sicília sob o cetro da dinastia dos Bourbon.

⁵ Conflito ocorrido no Uruguai entre os anos de 1838 e 1851, que opôs os Blancos, liderados por Manuel Oribe, e os Colorados, chefiados por Fructuoso Rivera.

⁶ Conflito ocorrido entre abril e julho de 1859, que opôs a coligação formada pelo Reino do Piemonte-Sardenha e pelo Segundo Império Francês ao Império Austríaco. Seus principais desdobramentos foram a libertação da Lombardia e da Itália Central (Ducados de Módena e Parma, Grão-ducado da Toscana e partes da Romanha) e as suas anexações ao reino sardo-piemontês.

(HEARDER, 2001, p.191; SPEDIZIONE..., [s.d.]). Garibaldi aceitou comandar esta expedição com a condição de que ela fosse precedida de uma insurreição ocorrida na Sicília, a qual ocorreu em abril de 1860.

Garibaldi partiu junto de seus Mil Camisas-Vermelhas, nome pelo qual ficou conhecido seu exército popular de voluntários, do porto de Quarto, próximo a Gênova, em 05 de maio de 1860 (SPEDIZIONE..., [s.d.]), chegando a Marsala, na Sicília, seis dias mais tarde. Uma de suas primeiras ações em território siciliano foi assumir uma ditadura em nome do rei Vítor Emanuel II, conforme o lema "*Italia e Vittorio Emmanuele*" (SPEDIZIONE..., 2005, p.1039), o que significava que suas conquistas naquela campanha seriam em nome de Vítor Emanuel II, rei do Piemonte-Sardenha e futuro rei da Itália Unificada.

A vitória sobre o exército borbônico ocorrida em Calatafimi, no dia 15 de maio de 1860, propiciou o avanço dos Camisas-Vermelhas sobre Palermo, ocorrido entre os dias 27 e 29 de maio de 1860 (SPEDIZIONE..., [s.d.]). Nos meses seguintes, a Expedição dos Mil avançou sobre o restante da ilha até que ela fosse totalmente libertada, o que possibilitou a travessia do Estreito de Messina⁷ e o desembarque na Calábria, ocorrido em 19 de agosto (SPEDIZIONE..., 2005, p.1039).

Ainda que as campanhas de Garibaldi ao sul da península contassem com o apoio britânico e com o entusiasmo do rei Vítor Emanuel II, o Conde Cavour, primeiro-ministro do Reino do Piemonte-Sardenha, encontrava-se temeroso por três motivos: o primeiro era pela possibilidade da conquista do sul ser concluída sem qualquer intervenção das tropas sardo-piemontesas, o segundo era o estabelecimento de uma república nas áreas conquistadas ao sul pela influência de Garibaldi e o terceiro era o possível avanço das tropas garibaldinas sobre Roma, que levaria a um atrito diplomático com o imperador francês Napoleão III (DUGGAN, 2016, p.157; SPEDIZIONE..., [s.d.]). Assim, Cavour ordenou que as tropas sardo-piemontesas descessem a Península Itálica em direção ao sul sob o comando de Vítor Emanuel II.

Enquanto isso, aproveitando-se da fuga do rei Francesco II, Garibaldi e seus Camisas-Vermelhas entraram em Nápoles em 07 de setembro de 1860 (DUGGAN, 2016, p.156). No entanto, a libertação definitiva do *Mezzogiorno*⁸ Italiano ocorreria após a Batalha de Voltorno, travada entre os expedicionários e o exército borbônico, entre os

⁷ Estreito que separa as porções continental e insular do sul da Itália.

⁸ Nome pelo qual é conhecida a porção meridional da Itália.

dias 01 e 02 de outubro de 1860. Mesmo diante da superioridade numérica das tropas bourbônicas, que contavam com aproximadamente 50.000 homens (HEARDER, 2001, p.194), os voluntários saíram-se vitoriosos e concluíram tanto a libertação do sul da Itália quanto a derrubada do Reino das Duas Sicílias.

Em 21 de outubro de 1860, um plebiscito sancionou a anexação das porções continental e insular do antigo reino bourbônico ao Reino do Piemonte-Sardenha, assim como ocorreu na Itália Central e, posteriormente no Vêneto e no Lácio (L'INCONTRO..., [s.d.]). Cinco dias mais tarde, as tropas sardo-piemontesas, tendo a frente Vítor Emanuel II, encontraram-se com Garibaldi e o seu grupo de voluntários em uma estrada próxima à entrada de Teano; este evento simbolizou a concórdia entre duas forças políticas distintas, e marcou também a vitória dos liberais moderados sobre os democratas radicais, pois Garibaldi desistiu de seu projeto republicano em prol da unificação. (L'INCONTRO..., [s.d.]).

Imagem 01- As Rotas da Expedição dos Mil e das tropas piemontesas (1860)



As setas em vermelho indicam o caminho percorrido pelos Mil de Garibaldi, enquanto aquelas em azul representam o itinerário das tropas sardo-piemontesas. **Fonte:** Disponível em: <<https://www.mezzogiornoerisorgimento.it/le-date-dellimpresa-dei-mille/>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

É importante pontuar que embora não fosse favorável ao conservadorismo da monarquia sabauda⁹, tampouco um ávido defensor do monarquismo ou das campanhas militares do Reino do Piemonte-Sardenha, Garibaldi tinha ciência de que uma nova cisão entre democratas radicais e liberais moderados poderia atrasar a causa da unificação italiana, como havia ocorrido em 1848.

⁹ Relativa à Casa de Savoia, dinastia reinante no Piemonte-Sardenha, da qual fazia parte Vítor Emanuel II.

Il Gattopardo também menciona de forma sutil outro acontecimento ocorrido nos primórdios do Reino da Itália e, que também contou com a participação de Giuseppe Garibaldi, a Batalha de Aspromonte. Em junho de 1862, após ser acolhido na Sicília, Garibaldi buscou iniciar uma campanha militar com o intuito de conquistar Roma, que seguiria a mesma rota da Expedição dos Mil (SARNICO..., [s.d.]). Porém, em 29 de agosto de 1862, foi contido junto de seus voluntários em Aspromonte, na região da Calábria. Novamente, as tentativas garibaldinas de conquistar a Cidade Eterna¹⁰ foram frustradas.

Em suma, é em meio a este contexto histórico marcado pela decadência e queda do Reino das Duas Sicílias e pelas incertezas sobre o futuro de sua camada social que a trama de Don Fabrizio Salina desenvolve-se, seja nas páginas de Giuseppe Tomasi di Lampedusa ou nas câmeras de Luchino Visconti.

DIÁLOGOS ENTRE *O LEOPARDO* E O ENSINO DA UNIFICAÇÃO ITALIANA

Antes de apontar os elementos do filme que são possíveis de serem utilizados em sala de aula, convém discutir primeiramente as potencialidades da utilização do Cinema no Ensino de História, bem como o suporte teórico-metodológico de que este diálogo necessita.

O Cinema, a sétima arte, surgiu na passagem do século XIX para o século XX, contudo, sua potencialidade enquanto fonte histórica e, sua utilização como objeto de estudo pela Historiografia ocorreu apenas após os anos 1960, graças às inovações trazidas pela Terceira Geração dos Annales e pelos estudos de teóricos como Marc Ferro e Pierre Sorlin (OLIVEIRA, 2021, p.18). Contudo, ainda demoraria para que fosse reconhecido enquanto instrumento a ser utilizado no Ensino de História, o que ocorreu apenas nos anos 1990, quando seu uso tornou-se mais recorrente (FERREIRA, 2020, p.7).

Utilizar o Cinema como recurso para corroborar o aprendizado pode ser um elemento bastante interessante, uma vez que ele possibilita a quebra da rotina didática (SOUZA & SOARES, 2013, p.6), que muitas vezes é entediante. Entretanto, o professor deve estar dotado de um arcabouço metodológico para que o filme possa de fato fomentar o ensino do conteúdo visto em sala.

¹⁰ Nome pelo qual a cidade de Roma também é conhecida.

Uma das primeiras considerações a se fazer é a de que o professor deve desempenhar o papel de mediador entre o filme e o conteúdo ensinado (NETO, 2016, p.135). Assim, o docente deverá relacionar os elementos representados no filme com aquilo que se está ensinando, estabelecendo pontes entre ambos, para que consiga aproximar a representação cinematográfica não apenas das disciplinas, mas também das experiências cotidianas dos estudantes (SOUZA & SOARES, 2013, p.03).

A segunda consideração é a de que o docente deve levar os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica acerca da forma como a narrativa ou a estética fílmica são construídas, pois os filmes são representações e, como tal refletem o seu contexto de produção, bem como as afeições pessoais daqueles que os produziram (NETO, 2016; SOUZA & SOARES, 2013; FERREIRA, 2020).

Ademais, o papel do docente deve ser o de mediador conforme Neto sugere (2016, p. 135), e ao desempenhar esta função, é necessário levar os estudantes a refletirem sobre a forma como o conteúdo foi representado, para assim estabelecer pontes com os conhecimentos ensinados em sala e veiculados pelos livros didáticos. Assim, torna-se imprescindível os docentes reiterarem que o filme, por mais realista que pareça, apresentará e reproduzirá os valores de quem o produziu, já que se trata de uma reprodução encenada da realidade social (NAPOLITANO, 2009, p.12 apud NETO, 2016, p.135).

Na Educação Básica, o tema da Unificação Italiana é trabalhado geralmente no oitavo ano do ensino fundamental e no segundo do ensino médio, todavia, carece de abordagens aprofundadas acerca do contexto, do processo e de suas consequências. Alguns dos motivos que levam a estas abordagens em grande medida superficiais são a não recorrência nos vestibulares pelo país e o fato de ser abordado junto da Unificação Alemã, o que faz com que o processo italiano seja ofuscado pela projeção que o Segundo Reich teve nos acontecimentos históricos posteriores.

Inegavelmente, o filme *O Leopardo* possui diversos elementos que podem ser utilizados para fomentar o ensino da Unificação Italiana. No entanto, possivelmente seria pouco profícuo exibi-lo de forma integral, pois é uma obra de mais de três horas de duração, e que não se encontra facilmente disponível em português, o que dificultaria a realização de atividades bem como a imersão dos alunos tanto no conteúdo, quanto na obra cinematográfica.

Todavia, os docentes podem utilizar trechos selecionados do filme para promover uma ponte entre alguns elementos da obra e o conteúdo da Unificação Italiana. Para ilustrar estes elementos que podem ser utilizados, foram selecionados dois para a feitura deste diálogo, além da Expedição dos Mil, que são a postura da nobreza diante da unificação e sua relação com a burguesia italiana em ascensão.

Sobre o primeiro ponto, convém ilustrá-lo utilizando um diálogo presente no filme, entre Don Fabrizio Salina e seu sobrinho Tancredi, que ilustra a postura da nobreza siciliana diante do avanço da Expedição dos Mil e das incertezas acerca dos dois projetos de unificação que permeavam a Unificação da Itália, a monarquia constitucional e a república.

Tancredi: Sì, un gran duello, zione...Un duello con il re, con Franceschiello¹¹! Vado nelle montagne, si preparano grandi cose e io non voglio restare a casa (...) Don Fabrizio: C'hai pace a metterti con quelli, sono mafiosi, tutti imbroglianti! Un Falconeri sta con noi per il re!
Tancredi: Per il re, certo! Ma quale re? Hai detto tante volte pure te, se fosse ancora vivo re Ferdinando, ma Franceschiello... Dio lo guardi! No, zio, no!
(...) Tancredi: E allora che ne diresti della Repubblica di Don Peppino Mazzini¹²? Credimi, se non ci siamo anche noi quelli che combinano la repubblica in quattro e quattro anni? Se vogliamo che tutto rimanga com'è, bisogna che tutto cambi! (IL GATTOPARDO, 1963)¹³.

¹¹ Referência ao rei Francisco II, o último do Reino das Duas Sicílias.

¹² Referência a Giuseppe Mazzini (1805-1872). Líder nacionalista italiano, criador da Jovem Itália e defensor da criação de uma Itália unificada e republicana.

¹³ Tradução do Italiano: Tancredi: Sim, um grande duelo, tio...Um duelo com o rei, com Franceschiello! Vou para as montanhas, estão sendo preparadas grandes coisas e eu não quero ficar em casa (...)/ Don Fabrizio: Não se meta com eles, são mafiosos, vigaristas! Um Falconeri fica com a gente pelo rei!/ Tancredi: Pelo rei, claro! Mas qual rei? Até você já disse muitas vezes, se o rei Ferdinando ainda estivesse vivo, mas Franceschiello...Deus me livre! Não, tio, não! / (...) Tancredi: E então, o que dirias da República de Don Peppino Mazzini? Acredite, se não formos nós os que conduzem a república de quatro em quatro anos? Se quisermos que tudo permaneça como está, é preciso que tudo mude! (tradução nossa).

Imagem 02 – Cena do filme em que ocorre o diálogo acima



Cena do filme que retrata o diálogo entre Tancredi (ao fundo), interpretado por Alain Delon, e Don Fabrizio Salina (no centro da imagem), interpretado por Burt Lancaster. **Fonte:** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hAJOzZpMqoA>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

A fala de Tancredi ilustra seu posicionamento diante do avanço do processo de unificação italiana pelo sul da Península Itálica, durante a Expedição dos Mil, que acarretaria também no fim do reino borbônico. Tancredi demonstra não temer o republicanismo, no entanto, ele endossa que, no caso da criação de uma república, seria necessária a garantia da continuidade da nobreza no poder.

Diante da impossibilidade desta garantia, o personagem decide lutar pela libertação da porção meridional da península ao lado dos Mil de Garibaldi. Sua última fala, certamente a mais conhecida do filme, ilustra sua visão de que a manutenção dos privilégios nobiliárquicos ocorreria mediante a unificação com base no regime monárquico, ainda que isto significasse a queda da monarquia borbônica.

Pensando nos diálogos com o ensino deste conteúdo, a cena do filme e a fala do personagem ajudam a relativizar a ideia de uma suposta polarização entre um Norte Monárquico e um Sul republicano durante o processo de unificação nacional. Além, é claro, de levar os estudantes a analisarem a postura da nobreza diante do processo e no que consistia seu apoio ao projeto monárquico.

O outro ponto escolhido para se pensar a ponte com o ensino da Unificação Italiana é a relação da nobreza decadente com a burguesia ascendente. Conforme foi abordado nas páginas iniciais deste artigo, o cineasta Luchino Visconti também pertencia à aristocracia italiana, o que o levou a projetar todo o seu conflito existencial na construção do personagem Don Fabrizio Salina.

Ao longo do filme, Salina encontra-se desconfortável tanto com o cenário político do reino e de sua classe, quanto com a necessidade de conviver com a burguesia em ascensão. Esta sensação de desconforto é reiterada pela estética do filme, cuja principal característica é a decadência, o que corrobora a ideia de que ao se utilizar um filme em sala de aula é necessário apontar também que ele reproduz os valores de quem o produziu (NETO, 2016, p.141).

Ainda que Don Fabrizio Salina não disfarçasse sua ojeriza aos burgueses, representados por Calogero Sedara e sua filha Angelica, era necessário que ele os suportasse e que ocorresse uma adaptação, pois a nobreza necessitava manter sua pompa, ao passo que à burguesia interessavam os títulos (SEGURADO & ALMEIDA, 2009, p. 103-104). O cume desta adaptação foi o casamento de Tancredi, o já mencionado sobrinho de Salina, com Angelica, representando a aliança da nobreza com a burguesia neste contexto marcado por incertezas.

Imagem 03 – A Conveniente Relação entre a Nobreza e a Burguesia



Cena do filme que retrata o baile de casamento dos personagens Tancredi e Angelica Sedara, interpretada por Claudia Cardinale. Na imagem acima, estão representados Angelica e Don Fabrizio, simbolizando a aliança entre a burguesia e a nobreza durante a unificação nacional.

Fonte: Disponível em: <<https://www.allaboutitaly.net/xxiv-gran-ballo-del-gattopardo-in-palermo/>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

Ao se ensinar a Unificação da Itália, pode ser interessante utilizar o filme para pontuar este aspecto, apresentando como ocorreu e o porquê da aliança entre a burguesia e a nobreza. Por meio do filme, os estudantes seriam levados a refletir sobre a atuação destes dois grupos durante a unificação nacional, reconhecendo a força ascendente da

burguesia não apenas no processo italiano, mas em outros espaços e processos também ocorridos no século XIX, e o papel da nobreza, desejosa de conservar sua pompa e prestígio.

É conveniente pontuar que estes não são os únicos pontos possíveis de serem trabalhados, uma vez que o filme também aponta outros elementos, a exemplo do plebiscito que aprovou a anexação de Donnafugata ao Reino do Piemonte-Sardenha e da alusão à Batalha de Aspromonte, que podem ser utilizados para fazer menção à utilização dos plebiscitos para legitimar as anexações, como ocorreu na Itália Central, no *Mezzogiorno*, no Vêneto e no Lácio, e às tentativas de conquista de Roma anteriores a 1870. No entanto, conforme foi apontado em momentos anteriores, o espaço que os docentes têm para abordarem o conteúdo da Unificação Italiana é muitas vezes exíguo, o que os leva a escolherem quais aspectos serão aprofundados em detrimento de outros.

Em síntese, a capacidade de utilização do Cinema para fomentar o Ensino de História é indiscutível e, configura-se numa ferramenta bastante rica e interessante. Em contrapartida, ela deve vir acompanhada de alguns procedimentos a serem realizados pelo docente, para que a ponte entre o conteúdo fílmico e aquele abordado em sala seja efetivada. Ao longo desta seção, foram apresentados também alguns pontos do filme *O Leopardo* que podem ser aproveitados na Educação Básica para corroborar o ensino da Unificação Italiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inegáveis as potencialidades do diálogo entre o Cinema e a História, que foram reconhecidas a partir dos anos 1960, graças às contribuições da Terceira Geração dos Annales, quando os filmes passaram a ser trabalhados enquanto objetos e fontes históricas. Contudo, foi por volta dos anos 1990 que as conexões entre o Cinema e o Ensino de História tornaram-se mais destacadas e, nos dias de hoje, vêm ganhando cada vez mais espaço.

Este trabalho buscou reforçar justamente o quão promissora pode ser a presença dos filmes enquanto elemento para corroborar o ensino de História e, o filme analisado neste trabalho foi *O Leopardo* do cineasta italiano Luchino Visconti. Tendo como cenário a Sicília durante o processo de unificação nacional italiano, a obra é uma ferramenta interessante para ser utilizada no ensino da Unificação da Itália para ilustrar a postura da

nobreza diante do avanço da unificação, representado pela Expedição dos Mil, e a sua relação com a burguesia ascendente.

FONTE

Il Gattopardo. Ano de Produção: 1963, Direção: Luchino Visconti, País: Itália. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9E2uTl9ulzw>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

REFERÊNCIAS

BERTONHA, João Fábio. **Os Italianos.** São Paulo: Contexto, 2019;

CORONA, Clara. Giuseppe Tomasi di Lampedusa: Storia e Tempo ne '*Il Gattopardo*'. **Institute for Humanities and Cultural Studies**, 2018, p. 37-47. Disponível em: <https://criticalstudy.iwcs.ac.ir/article_3119_beda69122a30744d54023593407d3ba4.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023;

DUGGAN, Christopher. *História Concisa da Itália.* São Paulo: Edipro, 2016;

FERREIRA, Valter da Silva. Cinema e Ensino de História: Trajetórias e Problematizações. In: **XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil**, 2020, p.1-12;

HEARDER, Harry. **Italy: A Short History.** Nova York: Cambridge University Press, 2001;

L'Incontro di Teano. Disponível em: <<https://www.150anni.it/webi/index.php?s=21&wid=1182>>. Acesso em: 21 dez. 2023;

MAENHAUT, Amber. **La Rappresentazione del Risorgimento in Senso e Il Gattopardo: Un Confronto Tra Le Opere di Camillo Boito e Giuseppe Tomasi di Lampedusa e le loro versioni cinematografiche realizzate da Luchino Visconti.** Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Gent, 2018, 80f;

NETO, Luiz Araújo Ramos. Cinema e História: O Uso de Filmes no Ensino de História. In: **XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB**, e-ISSN: 2359-2796, v.17, n.01, 2016;

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. **Cinema e Ensino de História: Metodologias e Práticas Docentes.** Mogi Guaçu: Book Bec, 2021;

Sarnico ed Aspromonte. Disponível em: <<https://www.150anni.it/webi/index.php?s=21&wid=1183>>. Acesso em: 21 dez. 2023;

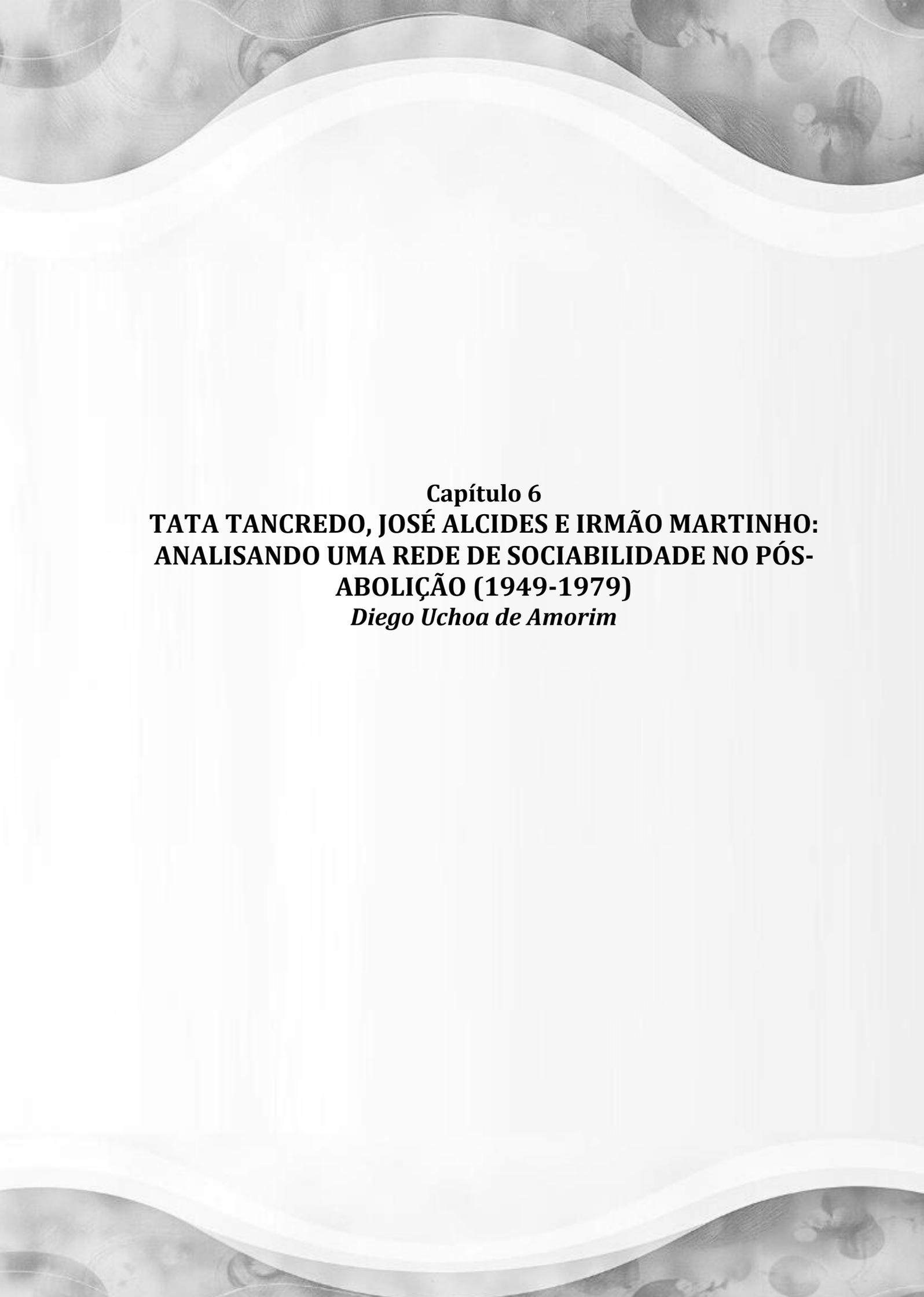
SEGURADO, Rosemary; ALMEIDA, Rodrigo Estramano de. Os Dois Leopardos: Política, Literatura e Cinema em Lampedusa e Visconti. **Aurora**, PUC-SP, v.6, p. 96-109, 2009;

SILVA, Tiago Vieira da. **A decadência como apogeu da versatilidade de Luchino Visconti**. 2017. Disponível em: <<https://comunidadeculturaearte.com/a-decadencia-como-apogeu-da-versatilidade-de-luchino-visconti/>>. Acesso em: 21 dez. 2023;

SOUZA, Polyana Jessica do Carmo; SOARES, Valter Guimarães. Cinema e Ensino de História. In: **XXVII Simpósio Nacional de História ANPUH-RN: Conhecimento histórico e diálogo social**, 2013, p.1-7;

Spedizione dei Mille. In: **Enciclopedia della Storia**. Varese: De Agostini, 2005;

Spedizione dei Mille. Disponível em: <<https://www.treccani.it/enciclopedia/spedizione-dei-mille/>>. Acesso em: 21 dez. 2023.



Capítulo 6
TATA TANCREDO, JOSÉ ALCIDES E IRMÃO MARTINHO:
ANALISANDO UMA REDE DE SOCIABILIDADE NO PÓS-
ABOLIÇÃO (1949-1979)
Diego Uchoa de Amorim

TATA TANCREDO, JOSÉ ALCIDES E IRMÃO MARTINHO: ANALISANDO UMA REDE DE SOCIABILIDADE NO PÓS-ABOLIÇÃO (1949-1979)¹⁴

*Diego Uchoa de Amorim*¹⁵

Doutorando em História Política, Movimentos Sociais e Memória (UNIVERSO)

uchoa.amorim@gmail.com

RESUMO

Neste artigo apresentamos produtos da pesquisa de doutoramento com o projeto *O General da Banda nos Anos de Chumbo: Entre a Política, o Samba e o Axé (1964-1979)* ligado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO-Niterói, RJ). Nosso objetivo é analisar a trajetória de Tancredo da Silva Pinto (1905-1979), nascido na cidade de Cantagalo, Região Serrana do estado do Rio de Janeiro, conhecido como Tata Ti Inkice ou Papa da Umbanda, com atenção as suas articulações no Pós-Abolição no Brasil no século XX, principalmente, suas conexões com dois indivíduos: José Alcides (1918-1978), o Rosa Branca, seu parceiro na composição de sucesso *General da Banda* (1949), e o nordestino umbandista Martinho Mendes Ferreira (1908-1998), conhecido como Irmão Martinho, um dos braços de Tata Tancredo durante a Ditadura Civil-militar (1964-1985) e fundador da Congregação Espírita Umbandista do Brasil (CEUB). As suas redes de sociabilidade e articulação foram centrais para a expansão do seu campo de possibilidades e seus projetos para as comunidades do samba e das religiosidades afro-brasileiras que representava além da luta pela

¹⁴ O presente artigo foi apresentado em formato de comunicação com o mesmo título no *I Congresso Internacional Sociedades e Movimentos: Representações e Memórias* idealizado e coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira (PPGH-UNIVERSO, Niterói, RJ) em formato híbrido nos dias 21 a 23 de maio de 2024.

¹⁵ Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
Bacharelado e Licenciatura em História (Universidade Federal Fluminense, UFF-Niterói/RJ).
Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá-CPII, RJ).
Mestre em História Política, Movimentos Sociais e Memória (Universidade Salgado de Oliveira, UNIVERSO, Niterói/RJ).
Doutorando em História Política, Movimentos Sociais e Memória (Universidade Salgado de Oliveira, UNIVERSO, Niterói/RJ).
Integrante do Laboratório de Estudos de Política e Ideologia (LEPIDE-UNIVERSO).
Grupo de Pesquisas e Estudos Nacionais e Estratégicos – Moniz Bandeira (Rio de Janeiro/RJ).
Professor de História do Colégio São Vicente de Paulo (Cosme Velho, RJ).
Educador Popular no Pré-Vestibular São Cristóvão (São Cristóvão, RJ).
e-mail: uchoa.amorim@gmail.com.

liberdade religiosa plena no país. Sua caminhada ligada à formação histórica do mundo do samba urbano carioca, atrelada ao universo das religiosidades, principalmente a Umbanda Omelokô, e ao campo da política institucional marcou o Brasil republicano do século passado e consolidou sua posição como um sujeito da história da Diáspora Africana nas Américas e no Atlântico Negro entre os anos 1940 e 1970.

PALAVRAS-CHAVE: Tancredo da Silva Pinto, Irmão Martinho, José Alcides, Pós-Abolição, História da Umbanda, História Social do Samba.

“Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar.”.
(Marc Bloch, Apologia a História, 1949)

TANCREDO DA SILVA PINTO E SUAS REDES DE SOCIABILIDADE NO BRASIL DO PÓS-ABOLIÇÃO NO SÉCULO XX

Tancredo da Silva Pinto era filho do casal Belmiro da Silva Pinto e Edwirges de Miranda Pinto¹⁶ nascido na região do Vale do Paraíba Fluminense em 1905. Tancredo foi um dos indivíduos que migraram das cidades do interior, no caso a pacata Cantagalo (RJ) na Região Serrana marcada pela experiência cafeeira e presença de africanos e descendentes, com seus repertórios culturais formados pelos jongos, calangos, folias de reis, congadas, culto às almas e outras religiosidades¹⁷, chegando no Rio de Janeiro no início do século XX no contexto do *Pós-Abolição* (MATTOS; RIOS, 2004, p. 170-198). Segundo uma das suas poucas entrevistas, seu avô materno fundou blocos carnavalescos na cidade como o Avança, Treme-Terra e o Cordão Místico. Seu pai além de “excelente ferrador”¹⁸ era conhecido como “o melhor tocador de violão”¹⁹ da redondeza e sua tia Olga da Mata, famosa por sair nos cordões fantasiada de Rainha Ginja, além de ter defendido

¹⁶ Certidão de Nascimento de Tancredo da Silva Pinto – Brasil, Cantagalo (Rio de Janeiro), Registro Civil, 1829-2012 (Registros Cíveis, Nascimentos 1901 a 1923), documento publicizado pelo site Family Search.

¹⁷ “Também em Cantagalo, minha cidade natal, se usava muito a festa da ‘roda do Jongo’, e na época havia um negociante conhecido como João Figueira que organizava a roda de jongo juntamente com os pretos antigos da localidade (...) FOLIA DE REIS ESTRELA DO ORIENTE LEBLON – O Presidente em exercício, Sr. Daniel Pinto de Oliveira, esteve em visita ao Tata Sr. Tancredo da Silva Pinto, a fim de convidá-lo para Presidente de Honra da folia que está se reorganizando para a próxima jornada de dezembro do corrente ano.” *O Dia* (RJ), 19 de maio de 1975.

¹⁸ Estatutos Sociedade Instituto Sanatório Espiritual do Brasil (SISEB), Rio de Janeiro, 1976 (Acervo Tancredo da Silva Pinto, CEUB).

¹⁹ Idem.

seu axé em barracão em Duque de Caxias (RJ) durante muitos anos (SILVA, 1983, p. 18). “Sua árvore genealógica remonta grandes estudiosos e praticantes do culto, da antiga e imoral África”²⁰.

Chegando ao Distrito Federal no início dos Novecentos, depois de morar nos arredores do Morro do Salgueiro na região do Valparaíso, residiu na área que marcou a história musical brasileira graças à geração de compositores, contraventores e malandros, pelo protagonismo da instituição Deixa Falar e o legado das novas orquestrações com a cuíca, tamborim e o surdo nas rodas de samba cariocas: o bairro do Estácio (SILVA, 1983, p. 27). Tancredo da Silva foi um dos expoentes desse tempo e espaço, residindo no Morro do São Carlos na Rua Laurindo Rabelo n. 417/casa 20 durante muitos anos, localidade inclusive, citada como um dos “morros academias”²¹ pelo jornalista Francisco Guimarães (*Vagalume*, 1877-1946): “antigamente os sambas surgiam na Favela, no Salgueiro, em São Carlos, na Mangueira e no Querosene, que eram os 'morros-academias' onde se abrigavam os mestres do pandeiro (também chamado ADUFO) do chocalho, do reco-reco, da cuíca, do violão, do cavaquinho e da flauta” (GUIMARÃES, 1933, p. 32-33).

Nesse complexo cultural se reuniam bambas como Nílton Bastos (1899-1931), Sílvio Fernandes (*Brancura*, 1908-1935), Osvaldo Caetano Vasques (*Baiaco*, 1913-1935), Ismael Silva (1905-1978), Heitor dos Prazeres (1898-1966), Alcebíades Maia Barcelos (*Bide*, 1902-1975), Rubens Barcelos (*Mano Rubens*, 1904-1927), fora os sambistas de Vila Isabel, da Tijuca e do Morro de Mangueira. Encontros davam liga ao intercâmbio cultural fulminante de influências que vinham dos blocos, ranchos, batuques e toques de tambores sacros e pontos de desafios de mestres jongueiros. Nascia em 1928, então, a instituição que ficou marcada na *memória coletiva* dos sambistas como a primeira escola de samba: o “rancho-escola” *Deixa Falar*²² (HALBWACHS, 1990, p. 57). Além disso, Tancredo da Silva

²⁰ Idem.

²¹ “Antigamente os sambas surgiam na Favela, no Salgueiro, em São Carlos, na Mangueira e no Querosene, que eram os 'morros-academias' onde se abrigavam os mestres do pandeiro (também chamado ADUFO) do chocalho, do reco-reco, da cuíca, do violão, do cavaquinho e da flauta” (GUIMARÃES, 1933, p. 32-33).

²² No seu desfile no Carnaval 2023 realizado recentemente, a G.R.E.S. Portela reivindicou seu centenário com uma série de iniciativas divulgadas pelo Departamento Cultural em relação ao evento histórica para o mundo do samba. Segundo a narrativa do enredo, a comemoração está assentada na fundação em 1923 do Conjunto Carnavalesco Osvaldo Cruz “primeiro nome de nossa criação. O primeiro nome da Portela!” sob as égides de Paulo Benjamin de Oliveira (Paulo da Portela), Caetano e Rufino e bençãos de Nossa Senhora da Conceição e São Sebastião, Oxum e Oxóssi. Na seção do site História, “o Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela foi fundado em 11 de abril de 1923 no bairro de Osvaldo Cruz, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Sendo a mais antiga escola de samba em atividade permanente, é a única escola que participou de todos os desfiles de escolas de samba da cidade”. Para conferir o enredo da G.R.E.S. Portela de 2023 de autoria dos carnavalescos Renato Lage e Márcia Lage: <http://www.gresportela.org.br/Enredo>. Acesso em: 28 fev. 2023.

respirou esses ares com orgulho deste período de criação, principalmente, quando ostentava sua carteira profissional assinada como compositor de obras como *Velório no Morro* (RCA Victor, 1963)²³, *Garoto Levado* (Continental, 1946)²⁴, *Bilhete Premiado* (Continental, 1936)²⁵ e *Cassino de Malandro*²⁶ (Odeon, 1961).

A Umbanda Omolokô, segundo Tancredo da Silva que se tornou Tata Ti Inkice²⁷ na hierarquia do culto e publicou obras sobre sua doutrina e ritualística no mercado editorial e na imprensa carioca entre as décadas de 1950 e 1970, é uma religiosidade que descende dos povos bantus Lundas-Quiocos de Angola da região Centro-Ocidental africana. As diferentes línguas envolvidas nos pontos cantados, as questões dos pontos riscados, a presença dos tambores, a matança para orixás, os anjos da guarda, a iniciação diferente das nações de candomblés e demais umbandas, enfim, chamavam a atenção para características desse culto que teve sacerdotes famosos durante o século XX e manteve uma rede significativa de apoio e articulação no campo da política, da cultura e das religiosidades no Brasil (SILVEIRA, 2012; BENISTE, 2020):

A palavra umbanda deriva do vocabulário angolense “banda”, quer dizer “país”, “terra”, “região”, “lugar” e “povo”; em consequência dos maus tratos sofridos, os escravos fugiam das senzalas e organizavam os quilombos, onde gozavam de liberdade e praticavam sua religião e seus costumes ancestrais sem receios dos feitores e dos capitães do mato. Ora na África havia muitas nações, umas mais atrasadas outras mais adiantadas... causava admiração o ritual dos iorubás... nos quilombos predominavam os negros de Angola e a eles se juntaram os de Guiné e Luanda, de Banguela e do Congo, etc... Quando chegava um escravo fugido perguntavam: Qual a sua banda? Isto é, “De que nação você faz parte?”. Em breve as bandas ou nações se entenderam no sentido do pacto religioso: Umbanda significa pois “unificação das bandas”, por isso que os sacerdotes do Omolocô, ritual de Angola, entendem a linguagem falada pelos cultos afro-brasileiros; e com efeito, no vocabulário religioso Omolocô encontram-se palavras de quase todas as nações africanas (*O Dia*, RJ, 27 de setembro de 1953).

²³ *Velório no morro*, composição de Tancredo Silva e Raul Marques, lançada no LP *Samba e Ginga* (RCA Victor) e interpretado por Jorge Veiga em 1963.

²⁴ *Garoto Levado*, composição de Tancredo Silva e Ari Alexandrino, interpretada por Jorge Veiga e lançada pela Continental em 1946.

²⁵ *Jogo Proibido*, composição de Tancredo Silva, Davi Silva e Ribeiro Cunha, gravada por Moreira da Silva e lançada pela Continental em 1936.

²⁶ *Cassino de Malandro*, composição de Tancredo Silva e Raul Marques, interpretada por Moreira da Silva e lançada pela Odeon em 1961.

²⁷ Quando nos referirmos a Tancredo da Silva Pinto como Tata estamos utilizando um nome pelo qual era citado e conhecido e, além disso, nos apropriando de uma hierarquia dentro do culto Omolokô, detalhada por ele mesmo em obra publicada: “Tatá- Sacerdote chefe do terreiro; Ganga- Sacerdote; Ginja- Sacerdotisa; Macota- ajudante do Ganga; Macamba- filho do terreiro feito; Camba-adepto; Cóta-zeladora do santo; Ogã Colofé- Ogã de confiança; Ogã de Atabaque- Ogã de Tambor; Ogã do terreiro- Ogã responsável pelo terreiro; Samba- dançarina sagrada; Cambone- Auxiliar, com os nomes de cambono de ebó e de gira; labá-cozinheira” (SILVA; FREITAS, 1968, p. 32).

Os caminhos da Umbanda Omolokô e das religiosidades afro-brasileiras do Pós-Abolição estão ligados umbilicalmente ao mundo do samba quando pensamos no campo das *performances* e das *linguagens* utilizadas até os dias de hoje (HALL, 2003, p. 335-352). Nas palavras do professor e historiador Luiz Antonio Simas, “a umbanda omolokô não está desvinculada de um contexto mais amplo em que os debates sobre a negritude, o racismo e o protagonismo do movimento negro” (SIMAS, 2023, p. 25). A historiadora Maria Clementina da Cunha, por sua vez, traz a Umbanda Omolokô destacando suas ancestralidades nas raízes africanas dos povos bantu que chegaram ao Rio de Janeiro através das migrações do Pós-Abolição “do sudeste do país que forneceram grandes contingentes de migrantes para a capital (...) o que explica a influência (...) dos jongos, dos calangos e de outras modalidades (...) no samba carioca” (CUNHA, 2015, p. 447):

Durante muitos anos, o Sr. Tancredo da Silva Pinto, da Confederação Espírita Umbandista, e o Sr. Byron Tôrres de Freitas, da Federação Umbandista do Rio de Janeiro, vêm-se dedicando com especial interesse ao estudo de tudo que diz respeito a samba, tendo, inclusive, publicado alguns trabalhos sobre o assunto. Devido à profundidade dos detalhes da teoria que apresentam, sente-se que nela há algo de real sobre a origem da nossa mais aplaudida música popular, hoje conhecida mundialmente. Eles sustentam que o ritmo do samba nasceu nos terreiros afro-brasileiros, por influência das “sambas” ou dançarinas de culto sagrado. Os adeptos do ritual omolocô fechavam os seus terreiros no dia 20 de janeiro, ocasião em que os ‘filhos de santo’ pediam licença para brincar nas festas de Exu pagão, o Carnaval.

(...)

As “sambas” eram figuras de destaque nos festejos de Momo. Os blocos em que elas apareciam eram logo cercados por curiosos que ofereciam dinheiro para vê-las dançar. Formavam uma roda, saindo o chefe para o centro e colocando-se em frente da “samba”, escolhida para sambar por meio de palmas. A “samba” benzia-se e, de repente, sacudia-se tôda ao som dos ganzás, pandeiros e palmas. Após alguns minutos de requebros violentos e ritmados, agachava-se com as mãos nas cadeiras e se levantava num rebolar originalíssimo, de cima para baixo e vice-versa, fazendo com que o público a aplaudisse delirantemente, jogando aos seus pés dinheiro e outros presentes, gritando ao mesmo tempo: ‘ecô... ecô... tcô... (chega, está bom!). A “samba”, então, ia tirar outra, batendo palmas em frente da colega e pedindo licença ao chefe do bloco para voltar para a roda. Os homens, quando tiravam as mulheres para dançar, diziam: ‘agô, iaiá...’ (a senhora dá licença?) (*A Cigarra*, SP, fevereiro de 1963).

Tancredo da Silva Pinto, com suas contribuições tornou-se uma das referências das culturas negras populares cariocas e brasileiras. Esteve entre os representantes da União das Escolas de Samba (1934)²⁸, instituição central no diálogo para regulamentação e

²⁸ MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. *Samba de Enredo, História e Arte*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010, p. 17.

apoio oficial do Estado aos desfiles e concursos das nascentes escolas de samba, principalmente, com o interventor Pedro Ernesto (1884-1942); foi liderança da Federação Brasileira das Escolas de Samba (FBES, 1947)²⁹, durante o período da *Guerra Fria do Samba* entre 1947 e 1952; fora outras atuações. Na imprensa carioca encontramos convites para feijoadas e homenagens em agremiações como a G.R.E.S. União de Vaz Lobo³⁰, reuniões para organização dos antigos desfiles do carnaval na Avenida Rio Branco³¹ e viagens de Tancredo da Silva como dirigente e convidado de honra de desfiles de escolas de samba do interior do Rio de Janeiro como Campos dos Goytacazes³².

Debateu com teóricos da “Umbanda Branca”, “Umbanda Esotérica”, “Umbanda Oriental” que viam apenas influências e não uma centralidade africana nas origens da religião como W. W. Matta e Silva (1916-1988), Benjamin Figueiredo (1902) e Antônio E. Leal de Souza (1880-1948) se destacando nesse verdadeiro *conflito mágico-religioso* (ISAIA, 2022, p. 452). Tata Tancredo defendeu a sua origem africana combatendo a *desafricanização* das práticas religiosas entre as décadas de 1930 a 1970 (BROWN, 1985; p. 23). Organizou e idealizou instituições e eventos públicos lutando pela liberdade religiosa como a Confederação Espírita Umbandista (CEU, 1950)³³ e a Congregação Espírita Umbandista do Brasil (CEUB), as Flores de Iemanjá dos anos 1950 aos anos 1970 na Praia de Copacabana (Zona Sul, RJ)³⁴, o “Você sabe o que é Macumba?” no Maracanã (RJ) em 1965, a Festa de Yaloxá (MG) na Lagoa da Pampulha em Belo Horizonte (MG) e a Festa de Preto Velho em Inhoaíba (Campo Grande, RJ) inaugurada em 1958 rememorando os setenta anos da Abolição (BROWN, 1985; AMORIM, 2023).

²⁹ *A Manhã* (RJ) publicado em 10 de dezembro de 1950; *A Manhã* (RJ) publicado em 11 de agosto de 1951; *A Manhã* (RJ) publicado em 22 de agosto de 1951.

³⁰ *A Manhã* (RJ), 13 de outubro de 1951.

³¹ *A Manhã* (RJ), 15 de abril de 1949.

³² *A Manhã* (RJ), 21 de setembro de 1949.

³³ “Tancredo desenvolvia um trabalho de filiação para sua nova federação, prometia proteção aos eventuais filiados”, além disso, “recomendava uma forma africana para o ritual de Umbanda. Esses filiados e patrocinadores eram quase todos oriundos do setor inferior, de terreiros de estilo africano, muitos deles localizados nas favelas”, principalmente, na Zona Norte e Baixada Fluminense da Região Metropolitana do Rio de Janeiro – embora com capilarização por diversas cidades do Brasil (BROWN, 1985, p. 23).

³⁴ “Tancredo faz, por intermédio da LUTA DEMOCRÁTICA, um veemente apelo aos seus “malungos” de Umbanda, dirigentes de tendas, cabanas, terreiros, mazombas a que compareçam dia 31, no Lido, Pôsto 2, onde se fará a monstruosa concentração de Umbanda da Noite de São Silvestre com os terreiros com suas indumentárias, segundo a “nação” a que pertençam, seguindo em procissão até o Pôsto 6, onde farão as oferendas as quais serão colocadas, num barco que as levará até alto mar. Na volta os terreiros puxarão suas “curimbas” em homenagem à Iemanjá e autoridades presentes: prefeito, parlamentares, embaixadores, chefe de polícia, finda essa parte cada terreiro poderá retirar-se para sua “mazomba”.” *A Luta Democrática* (RJ), 30 de novembro de 1959.

Assim, a análise do universo do samba, da Umbanda Omolokô e das redes de articulação política, religiosa e cultural de Tata Tancredo nos proporcionam o contato com outras narrativas e trajetórias da nossa formação histórica além de nos colocar em contatos com *micro-áfricas*, geografias populares e afro-brasilidades da sociedade carioca e brasileira não destacadas pela historiografia (AZEVEDO, 2006, p. 23-24). A cultura e a religiosidade foram ferramentas para população negra nas grandes cidades do Sudeste e no Brasil, processo que se inicia no período anterior à Abolição em 1888, mantendo e expandindo esses laços de solidariedade como alternativa viável de organização e atuação política que reforçavam suas buscas por *cidadania* (DOMINGUES, 2014). Neste artigo nos dedicamos a dois companheiros de caminhada de Tata Tancredo durante o século passado, começaremos com aquele que foi o seu parceiro de composição no seu maior sucesso “chegou o General da Banda êê, Chegou o General da Banda êê”³⁵.

JOSÉ ALCIDES, O MUNDO DO SAMBA E AS RELIGIOSIDADES AFRO-CARIOCAS NO SÉCULO XX DO BRASIL REPUBLICANO

José Alcides foi um sambista e compositor nascido em 1918, durante a Primeira República (1889-1930), que deixou importantes legados nas esferas da cultura e das religiosidades afro-cariocas e populares brasileiras. Mesmo para uma breve apresentação da trajetória de José Alcides, nosso “Rosa Branca” no mundo do samba carioca e da música popular, nos deparamos com algumas dificuldades para encontrar maiores informações sobre sua vida e obra em publicações de caráter acadêmico dentro dos programas de pós-graduação no Brasil e no cenário internacional. Deixou parcerias famosas durante a carreira e construiu uma rede de sociabilidade com indivíduos e instituições religiosas de matrizes africanas atuantes, principalmente, entre as décadas de 1940 e 1970. Para superar as lacunas de referências e bibliografias utilizamos a imprensa carioca a partir de periódicos como *A Luta Democrática* (RJ), *Diário Carioca* (RJ), *O Jornal* (RJ), entre outros, ao lado dos registros da indústria fonográfica para compor um breve quadro dos seus caminhos e movimentações durante o Brasil republicano.

Sua carreira ficou marcada por parcerias com nomes do samba carioca como Nelson Antonio da Silva (*Nelson Cavaquinho*, 1911-1986), José Ribeiro, Biluca e Jaime

³⁵ TodaAmérica Música LTDA. Certificado – C.E.N.S., n. 1078. LARÊDO, Salomão. *Os Sátiro de Melo: história de família musical*. Belém: Salomão Larêdo Editora, 2003, p. 105.

Portela. Entre os registros de suas composições estão: *Deu Cupim*, parceria com Henrique Felipe da Costa (*Henricão*, 1908-1984), lançada em 78 RPM (Continental) e interpretada por Caco Velho em 1945; *Sou Eu*, outra parceria com o jogador de futebol e ator de rádio Henricão, lançada em 78 RPM (Continental) e interpretada pelo último em 1947; *Batuqueiro Novo*, outra parceria com Tancredo da Silva interpretada por Sophia Gervasoni (*Linda Rodrigues*, 1919-1997) e lançada pela Carnaval em 1951; *Agora é Tarde*, parceria com Nelson Cavaquinho, lançada pelos Trigêmeos Vocalistas em 1953; *Mandrake*, composição em parceria com Biluca, interpretada pelo mesmo em 1957; *Nome Sagrado*, composição em parceria com Nelson Cavaquinho e José Ribeiro, lançada no LP *Zuzuca* (Okeh/CBS) e interpretada por Zuzuca em 1974; entre outras³⁶.

Além disso, José Alcides fez parte do movimento que ganhou fôlego a partir dos anos 1930 nos fonogramas: o gênero musical da “Macumba”. Sendo da mesma cena de nomes como João Batista de Carvalho (*J. B. de Carvalho*, 1901-1979), Getúlio Marinho da Silva (*Amor*, 1889-1964), Elói Antero Dias (*Mano Elói*, 1888-1971), Tancredo da Silva Pinto, Heitor dos Prazeres (1898-1966), João Machado Guedes (*João da Baiana*, 1897-1974), entre outros. Gravou, por exemplo, *Ponto de Ogum (Quem Mora na Lua)*³⁷ em parceria com Tata Tancredo lançado pela Musidisc em 1956. Não esqueçamos que José Alcides tinha ligações íntimas com as afro-religiosidades populares cariocas, membro da histórica Irmandade de Santa Efigênia (Centro, RJ) e figura conhecida no universo das religiões de matrizes africanas como a Umbanda Omolokô³⁸. Utilizando a cultura e a religiosidade como meios de afirmação no Brasil do Pós-Abolição, entre outras atuações sociais, lutando pela *cidadania* no Brasil moderno (DOMINGUES, 2014).

O reconhecimento nas rádios e nas ruas veio com *General da Banda* (1949), parceria com Tancredo da Silva e Sátiro de Melo, lançada para o carnaval de 1950 na voz de Otávio Henrique de Oliveira (*Blecaute*, 1919-1983)³⁹. O clima de preconceito e *repressão*⁴⁰ reinava sob os barracões de candomblé, tendas de umbanda e centros

³⁶ *Catálogo Digital* do Instituto Memória Musical Brasileira (IMMuB), disponível em: <https://immub.org/compositor/jose-alcides>. Acesso em: 18 jun. 2024.

³⁷ *Ponto de Ogum (Quem Mora na Lua)*, composição de Tancredo Silva e José Alcides, interpretada por J. B. De Carvalho e lançada pela Musidisc em 1956.

³⁸ *A Luta Democrática* (RJ), 17 de dezembro de 1967.

³⁹ *General da banda*, composição de Tancredo Silva, José Alcides e Sátiro de Melo, interpretada por Blecaute e lançada pela Continental em 1949.

⁴⁰ *A Luta Democrática* (RJ), 29 e 30 de setembro de 1963.

mediúnicos populares no Rio de Janeiro, em São Paulo⁴¹ e em vários estados do Brasil nas décadas de 1940 e 1950. Na entrevista concedida a Ornato José da Silva publicada em 1983, Tata Tancredo deixava claro que o Estado não seguia as diretrizes constitucionais em direção à liberdade religiosa: “Ornato é bom que você saiba (...) tínhamos que realizar o culto tocando bandolim, cavaquinho, órgão, etc.”; citando, inclusive, a falta de apoio dado pela União Espírita Umbandista do Brasil (UEUB) ao seu culto e ritualística “africanizada” como um dos motivos do seu afastamento da instituição à época, “não era permitido tocar tambor, afastei-me dela” (SILVA, 1983, p. 26).

Durante os anos de 1949 e 1950 as coisas mudariam com as orientações para criação da Confederação Espírita Umbandista (CEU) pelo orixá Xangô, energia da realeza, das pedreiras, da justiça e do fogo em barracão de santo na região da Baixada Fluminense (RJ), mais precisamente em Duque de Caxias (RJ), na Tenda São Manuel da Luz localizada na Avenida Nilo Peçanha, 2153. As histórias de bastidores do *General da Banda* (Continental, 1949), interpretada por Blecaute, embaralha as separações cartesianas entre cultura, sociedade e política filhas da modernidade ocidental desafiando trabalhos do campo acadêmico que negligenciam as relações mediúnicas e mágicas inseridas no universo das religiões de matrizes afro-ameríndias⁴² (BIRMAN, 2005; SILVA, 1983):

... esse episódio passou-se na casa da minha tia Olga da Mata. (...) Xangô falou: - Você deve fundar uma sociedade para proteger os umbandistas, a exemplo da que você fundou para os sambistas, pois eu irei auxiliá-lo nesta tarefa. Imediatamente tomei a iniciativa de fazer a Confederação Umbandista do Brasil, sem dinheiro e sem coisa alguma. Tive uma inspiração e compus o samba *General da Banda*, gravado por Blecaute, que me deu algum dinheiro para dar os primeiros passos em favor da Confederação Umbandista do Brasil (SILVA, 1983, p. 26).

Sucesso estrondoso no carnaval de 1950, em pouco tempo a cidade cantava e os jornais noticiavam. O periódico *A Manhã* (RJ) em 17 de dezembro de 1949 dizia que a

⁴¹ Consultando, essencialmente, o acervo do *O Estado de São Paulo* (SP) durante o período de 1876 a 1982 a historiadora Maria Helena Concone assinala: “Antes de 1953 encontramos na imprensa a notícia de feroz campanha movida pela Delegacia de Costumes (campanha que está longe de ser apenas Paulistana ou Paulista) contra as diversas manifestações batizadas de ‘magia negra’, ‘feitiçaria’, ‘baixo espiritismo’ e ‘macumba’” (CONCONE, 1987, p. 41).

⁴² “A inter-relação entre homens e espíritos é o pão de cada dia dos médiuns e do cotidiano das casas religiosas: “abraçou o preto-velho”, “soube pelo Caboclo o que lhe foi feito”, “pagou para o Tranca-Rua uma dívida antiga...” e assim por diante, envolvendo certas vezes revelações dramáticas, como, por exemplo, quando uma médium diz que foi “o seu exu” que “matou ela, a amante do seu marido”. A agência atribuída aos espíritos em uma grande medida escapou das redes de sentido traçadas pelos antropólogos e junto com esta também se ausentaram desse campo analítico as relações de poder e de gênero nas quais interfere” (BIRMAN, 2005, p. 407).

canção “já se tornou popular”⁴³ depois da gravação de Blecaute (Continental). Em *General da Banda*, encontramos referências tanto do mundo religioso como também das rodas de batuques do século XIX e do início do século XX. A “banda” era o golpe de pernada típico das batucadas cariocas que inundavam o Morro do São Carlos e marcaram presença na antiga Balança da Praça XI com suas madrugadas de disputas entre valentões e malandros. Nas apresentações, o cantor Blecaute trajava-se como militar, remetendo sua *performance* ao orixá do panteão iorubá Ogum, orixá da guerra, da tecnologia, vencedor das demandas e dos metais sincretizado com o santo católico São Jorge na religiosidade popular de grandes cidades como o Rio de Janeiro e em outras com Santo Antônio como na Bahia (HALL, 2003; GILROY, 2001).

Após o bom retorno da indústria fonográfica nos anos 1950, os versos de Tata Tancredo, José Alcides e Sátiro de Melo viraram hinos entre o povo do axé nas décadas seguintes. Carregada de narrativas, memórias e símbolos da cultura da *diáspora africana* nas Américas, durante os anos de cerceamento político da Ditadura Civil-militar (1964-1985), a música continuou circulando em diversos espaços da sociedade brasileira chegando até no exterior (GILROY, 2001; HALL, 2003). Selos internacionais de artistas como Astrud Gilberto (1940-2023)⁴⁴ pela Perception Records (EUA) em 1972 e Osvaldo Sargentelli (1923-2002) pela Continental em 1971⁴⁵, ambos com públicos estrangeiros interessados em suas produções em países como Estados Unidos da América (EUA) e outras da Europa Ocidental, gravaram a canção.

⁴³ *A Manhã* (RJ), 17 de dezembro de 1949.

⁴⁴ *General da Banda*, composição de Tancredo Silva, José Alcides e Sátiro de Melo, interpretada por Astrud Gilberto e lançada pela Perception Records (EUA) em 1972.

⁴⁵ *General da Banda*, composição de Tancredo Silva, José Alcides e Sátiro de Melo, interpretada por Coro e lançada pela Continental em 1977.

IMAGEM I - José Alcides, conhecido como *Rosa Branca*
Fonte: *A Luta Democrática* (RJ), 25 de setembro de 1954



Um caso envolvendo Rosa Branca, porém, entrou para história como um dos episódios mais famosos da história política carioca e brasileira. Além de funcionário público da Prefeitura do Rio de Janeiro, José Alcides trabalhou como motorista do general Ângelo de Mendes de Moraes (1894-1990), um dos personagens do acontecimento ligado a Carlos Lacerda (1914-1977) que ficou conhecido como “Atentado da Rua Toneleros”, ocorrido em 05 de agosto de 1954 em Copacabana (Zona Sul, RJ). O evento resultou no óbito do major Rubens Vaz (1922-1954) e feriu o jornalista pressionando ainda mais o governo de Getúlio Vargas (1882-1954)⁴⁶. Culminando no suicídio do presidente. Segundo as fontes, essencialmente nos jornais *A Luta Democrática* (RJ), *O Jornal* (RJ), *Tribuna da Imprensa* (RJ) e *Diário de Notícias* (RJ), José Alcides foi inocentado com polêmicas. Em entrevistas, defendeu que o general Mendes de Moraes o teria sondado sobre uma possível execução de Carlos Lacerda⁴⁷ (NOGUEIRA, 2022, p. 72-73).

⁴⁶ *Diário de Notícias* (RJ), 05 de janeiro de 1957.

⁴⁷ *Tribuna da Imprensa* (RJ), 26 de novembro de 1954.

IMAGEM II - José Alcides, Rosa Branca na companhia do oficial da Aeronáutica
O Jornal (RJ), 25 de setembro de 1954



O caso acabou sendo arquivado, porém, episódio curioso, no mínimo. Sabemos que seu parceiro de composição e articulação política Tata Tancredo também prestou depoimento na Divisão Política Técnica do Rio de Janeiro como testemunha em setembro de 1954 sendo registrado por grandes periódicos da época como *Jornal do Brasil* (RJ), *Última Hora* (RJ) e *Diário Carioca* (RJ)⁴⁸. Voltando às atuações no meio musical, ainda nos anos cinquenta, encontramos uma citação de José Alcides ao lado de Tancredo da Silva na reportagem *Os compositores populares defendem seus interesses* publicada no *Jornal Quilombo* (RJ) no ano de 1950, periódico idealizado pelo artista, político e intelectual dos movimentos negros brasileiros no século XX, Abdias Nascimento (1914-2011). A “escola de samba” *Arte e Música*, idealizada por “esses dois autênticos azes da música do nosso povo”, recebeu elogios devido seu trabalho com novos artistas que procuravam se profissionalizar junto à “associação de finalidades artísticas e culturais”⁴⁹.

Assim, no passar das décadas de 1960 e 1970, ambos continuaram suas produções e ligações com o mundo afro-religioso carioca e se tornaram nomes importantes quando pensamos em redes de sociabilidade que envolviam os universos da política, cultura e

⁴⁸ *Jornal do Brasil* (RJ), *Última Hora* (RJ), ambos do dia 25 de setembro de 1954; *Diário Carioca* (RJ), 28 de setembro de 1954.

⁴⁹ *Jornal Quilombo* (RJ), 1950.

religião na cidade do Rio de Janeiro. Adotando um prisma de análise que lide com a *diversidade* como chave para compreensão da atuação desses sujeitos históricos durante o Pós-Abolição nós conseguimos acessar possibilidades, experiências e projetos que pautaram uma série de debates no Brasil republicano. No contexto da ditadura civil-militar após o golpe de 31 de março de 1964, Tata Tancredo manteve sua movimentação a partir dos seus contatos e se aproximou de membros das Forças Armadas e da política institucional para abrir caminhos às conquistas para o povo do samba e do axé como as novas legislações, os eventos públicos e a regularização do culto.

IRMÃO MARTINHO, A UMBANDA E AS ARTICULAÇÕES DA CONGREGAÇÃO ESPÍRITA UMBANDISTA DO BRASIL (CEUB) DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

Em 20 de janeiro de 1968, dia dedicado ao orixá Oxóssi para muitos terreiros pelo Brasil, Tata Tancredo ao lado de Mamede J. D'Ávila e outras lideranças de Umbanda fundaram a Congregação Espírita Umbandista do Brasil (CEUB) que até hoje está em atividade com sede no bairro Estácio. Data representativa, uma vez que este ano marcou história da ditadura civil-militar brasileira com a publicação do Ato Institucional Número 5 (AI-5) e suas medidas de cerceamento democrático e das liberdades individuais. Dialogando com a historiografia das relações entre os umbandistas e povos do axé com os governos militares, nos deparamos com um cenário bastante complexo. Ao mesmo tempo, enquanto uma literatura explicitou a uma série de casos de repressão oficial e discriminação social e policial ocorridos com sacerdotes e casas de santo pelo país, encontramos também sujeitos e grupos que procuraram se articular a partir das suas redes de sociabilidade para conquistar espaços de representação e legitimidade na sociedade civil da época mesmo sob regime de exceção (SANTOS, 2019; AMORIM, 2023)

Nas pesquisas de arquivo, nos debruçamos sobre a entrevista do ex-combatente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e oficial da Marinha Brasileira Martinho Mendes Ferreira nascido em 12 de novembro de 1908 no Ceará (CE) e falecido no dia 13 de novembro de 1998 no Rio de Janeiro (RJ), conhecido como Irmão Martinho, que compõe o acervo *A Voz do Povo do Santo* (Museu da Imagem e Som, MIS, RJ)⁵⁰. Presidente da CEUB alguns anos após a morte de Tata Tancredo em 1979 e importante articulador pela

⁵⁰ MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. Entrevista Irmão Martinho (*A Voz do Povo do Santo*). 18 de maio de 1993, RJ, n. 8671.1/4, K7.

liberdade religiosa e afirmação da Umbanda nos anos 1960 e 1970. Em seu depoimento, explicitou o contato e movimentação empreendida junto aos seus irmãos de farda: “nós tivemos vários camaradas, autoridades, patentes”⁵¹ atuantes na sua rede em prol das religiosidades e cultos perseguidos socialmente. Não era incomum encontrar adeptos de religiões mediúnicas e afro-brasileiras dentro das Forças Armadas brasileiras:

Eu tive um Almirante que foi kardecista, ele foi ministro da Marinha, foi meu comandante, Almirante Sílvio Heck falecido há pouco [...] Houve uma briga com o camarada e eu segurei o cara e nós fomos pra tal da matota, pro livro de castigo, pra ir ao comandante. Eu estava com a razão não me incomodei. Aí fomos lá, levaram a mim ao comandante, o encarregado do pessoal e com o livro, quando chegou na porta da entrada do gabinete do comandante eu incorporei. Sabe o que o comandante fez, ele mandou todo mundo sair e abriu uma gaveta dele, uma espécie de guarda livros, não tinha nada de guarda livros, lá tinha um assentamento. Ele fez o caboclo bater cabeça ali e subir, porque ele era filho de um orixá na Bahia, entendeu, Joaquim Cordeiro Guerra. De lá pra ele ficou assim comigo, entendeu, eu de Umbanda e ele Kardec. Eu tinha um almirante também que era diretor daquele negócio que faz remédio, o Laboratório Naval Farmacêutico, Almirante Antônio Pedro Barbosa. Ele fazia muita coisa e dava muito remédio pra pessoal da Umbanda. João Severino Ramos, era subtenente da Marinha, passou para Aeronáutica, e na Aeronáutica foi enfermeiro do filho de Getúlio Vargas, Lutero Vargas. Esse é o João Severino Ramos, fundador da Tenda de São Jorge (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM, IRMÃO MARTINHO, MAIO, 1993)

Sobre a reconfiguração de forças envolvendo os grupos organizados após o golpe civil-militar em 1964 nas conexões construídas pelo Papa de Umbanda, segundo a historiadora Fabíola Amaral de Souza, no Rio de Janeiro e no Sudeste nos anos 1960 e 1970, observa-se uma alta do número de militares nos postos de comando das instituições umbandistas e um processo de deslocamento dos adeptos da umbanda considerados de esquerda dos postos de destaques das federações sendo acusados de práticas subversivas pelas forças hegemônicas. Neste cenário, estes umbandistas se afastaram para proteger suas vidas e dos seus familiares, o que teria proporcionado “de certa forma uma homogeneidade e conservadorismo entre os mesmos” (SOUZA, 2016, p. 19).

⁵¹ Idem.

IMAGEM III - Irmão Martinho, "Sr. Martinho M. Ferreira", à frente da bandeira da CEUB SILVA, Tancredo da. *Eró (Segredo) de Umbanda* (Eco, 1968, p. 9)



Irmão Martinho, em outra passagem da sua entrevista ao acervo *A Voz do Povo do Santo* (MIS, RJ), recorda uma situação envolvendo o Tata Ti Inkice e um repórter estadunidense no Rio de Janeiro em ocasião do II Congresso Brasileiro de Umbanda realizado entre os dias 16 e 23 de julho de 1961 na Academia Brasileira de Imprensa com encerramento no estádio do Maracanãzinho (RJ)⁵². Ocasião que nos mostra, inclusive, que o ícone da Umbanda Omolokô atraía o interesse de veículos de comunicação de alcance internacional no início dos anos 1960 se tornando referência dentro do campo das religiosidades afro-ameríndias no Brasil reconhecido entre sacerdotes, intelectuais e formadores de opinião. O caso gerou repercussões no campo umbandista:

Então, chegou um camarada da revista americana aqui, a *Time*, queria isso e coisa e tal e eu disse 'isso eu não posso fazer isso com você, vou te levar ao Tata e ele vai dizer se você pode ou não'. E foi lá, pois, ele queria acompanhar o congresso, né. Levei ele lá no Tancredo e ele disse que não, mas podia pembear ele. Tinha lá um camarada chamado Tigre, ele era faceiro pra caramba que vinha a ser cunhado ou sobrinho de santo do... Tancredo pembeou o cara e o cara, né, quase que incorpora. O Tancredo aguentou. Passado uns dias, esse cara publicou na Revista *Time* em inglês que no Rio de Janeiro tem um homem que é o Papa da Umbanda que joga um pózinho branco na gente e a gente fica [risos]... Aí meu irmão, você nem queira saber, o Átila Nunes pai pegou aquela revista levou até o

⁵² "Considerado pela primeira vez como Papa da Umbanda, pelo repórter de Revista 'Life', no Maracanã, em 1961, que disse: 'Nunca vi um Papa que come pipoca e farofa amarela e que fuma charuto'. Ele não sabia que o lema de Tata, que sempre disse: 'Eu não souya baiano, mas prefiro fumar o Pimentel claro, orgulho do Brasil'". (MELLO; SILVA, 1975, p. 31)

Miguel fizeram na televisão e meteram o malho defendendo a Umbanda (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM, IRMÃO MARTINHO, MAIO, 1993).

Durante a década de 1970 e seus conturbados “anos de chumbo”, entretanto, alguns pesquisadores da área de História e das Ciências Sociais têm levantado inúmeros terreiros e praticantes das religiosidades populares de matriz africana que sofreram com as perseguições policiais durante a ditadura civil-militar. Como lembra oportunamente o historiador Ivanir dos Santos, o Estado não necessariamente marginaliza e criminaliza a população negra e pobre das cidades apenas a partir das duras policiais e repressões de manifestações, “suas exigências democráticas e legais para o funcionamento” que amarram de diversas maneiras as condições de existência desses locais de caridade, consulta e reza, também, se mostram opressoras e violentas historicamente para as comunidades negras populares no Brasil (SANTOS, 2019, p. 73).

IMAGEM IV - Irmão Martinho (dir.), “Sr. Lauro Moreira Nascimento” (centro) e “Sr. Geraldo de Freitas Assunção” (esq.) fundação da FEUMG



Na foto, da direita para a esquerda o Presidente da C. E. U. B., o Vice-presidente Sr. Lauro Moreira Nascimento da Federação Esp. Umbandista de Minas Gerais e o 1.º Secretário da C. E. U. B. Sr. Geraldo de Freitas Assunção

SILVA, Tancredo da. *Eró (Segredo) de Umbanda* (Eco, 1968, p. 8)

Novamente no acervo *A Voz do Povo do Santo* (Museu da Imagem e Som, MIS, RJ), agora com a entrevista realizada com o sacerdote religioso e ator carioca Joaquim Motta (*Pai Joaquim*, 1935-1998), encontramos um relato que nos coloca à frente da realidade difícil das perseguições políticas do período em diversas esferas da sociedade. Além de sacerdote, o filho do orixá Omolu construiu uma trajetória no teatro com trabalhos, inclusive, na televisão e no cinema. Durante os tempos posteriores à promulgação do AI-

5 em 1968, na realização da peça *Ibiruá* (1969) que acabou fechada no Teatro República (RJ) pela censura, sua casa de santo recebeu pessoas ameaçadas pelo governo ditatorial. Na mesma entrevista, disse que o AI-5 mudou sua vida pois “eu assumi muito mais essa postura que eu assumi posteriormente (...) antigamente eu brigava por algumas coisas mas não assumia e a partir desse acontecimento eu passei a assumir”⁵³.

O delegado Moacyr Bellot, da Quinta Delegacia Policial (Barreto, Niterói), se destacou durante os anos 1970 como representante da campanha empreendida por alguns braços armados do Estado para sufocamento dos rituais e festas dos umbandistas e outros povos do axé na cidade de Niterói, localizada no estado do Rio de Janeiro. Um exemplar do jornal muito consumido pelos niteroienses e gonçalenses, *O Fluminense* (RJ) de 19 de março de 1977, apresentava no currículo da autoridade desgastes com estas comunidades religiosas nas cidades por onde trabalhou como Campos dos Goytacazes (RJ), Duque de Caxias (RJ) e Magé (RJ). Trechos das suas falas como “não dão a mínima bola para a Legislação”⁵⁴ e “ficam até altas horas da noite com batuques e cantorias, incomodando a vizinhança e, conseqüentemente, desrespeitando a Lei do Silêncio”⁵⁵, deixam transparecer uma das estratégias utilizadas pelos agentes da repressão no combate às tendas, centros, terreiros e barracões (SANTOS, 2019, p. 74-75).

Não era apenas com os umbandistas o problema de Moacyr Bellot, em outra reportagem do mesmo periódico *O Fluminense* (RJ), agora do dia 02 de fevereiro de 1972, declarou abertamente a sua “guerra ao samba e aos terreiros”⁵⁶. Em sua versão, as escolas de samba e os locais de práticas religiosas de matrizes africanas estariam descumprindo “a portaria do Secretário de Segurança”, além disso, deixava claro que não queria mais nenhuma “macumba” no bairro de Icaraí depois das 22 horas “prejudicando a tranquilidade do sono de seus moradores” e finalizou com uma frase objetiva “não pensarei duas vezes para fechar os centros que teimarem em desrespeitar minha determinação”⁵⁷. No mesmo texto, o policial é apontado como responsável por ordenar matanças de cães moradores de rua e perseguir cabeludos. Quando foi transferido para Cabo Frio, ainda ficaria famoso em nível nacional pela sua caça aos biquinis nas praias.

⁵³ MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. Entrevista Joaquim Motta (*A Voz do Povo do Santo*). 18 de maio de 1993, RJ, n. 8671.1/4, K7.

⁵⁴ *O Fluminense* (RJ), 19 de março de 1977.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ *O Fluminense* (RJ), 02 de fevereiro de 1972.

⁵⁷ Idem.

Sobre a Lei do Silêncio, mais uma vez encontramos Tata Tancredo e Irmão Martinho se articulando com instituições oficiais, bastidores políticos, círculos militares e autoridades buscando a legitimidade e segurança das suas práticas religiosas na sociedade civil. Segundo Ivanir dos Santos, no dia 02 de dezembro de 1972, *O Dia* (RJ) cobriu uma das reuniões do processo de criação de um novo projeto de lei federal referente à Lei do Silêncio (Decreto-Lei nº 112, 12 de agosto de 1969), que buscasse o livre exercício dos cultos umbandistas e candomblecistas no Rio de Janeiro, cujo idealizador foi o deputado Marcelo Medeiros (MDB). Tancredo da Silva estava na reunião como dirigente, aparecendo no texto como Presidente do Conselho Deliberativo da CEUB⁵⁸: a “finalidade dessa reunião (...) é pôr fim a [agressões de que têm] sido vítimas os fiéis que praticam ritual de umbanda, não só na Guanabara, como em outros Estados com muito maior frequência” (SANTOS, 2019; p. 114-119).

A rede de sociabilidade acionada por Tata Tancredo, Irmão Martinho e outros nomes abriu caminhos para os umbandistas durante as décadas de 1960 e 1970. Acompanhando esses sujeitos e instituições compreendemos melhor a relação entre os umbandistas com a ditadura civil-militar durante estes vinte e um anos que marcaram o século XX brasileiro. “Dados do IBGE apresentam uma taxa de crescimento de 324% entre 1964 e 1969 da umbanda”, a transposição do “registro dos centros de Umbanda e Candomblé (...) da jurisdição policial para civil”, a oficialização de festas para orixás como Ogum e Iemanjá e entidades religiosas pelo Brasil como nos estados de São Paulo⁵⁹, Minas Gerais e Ceará, a significativa produção fonográfica, a atuação radiofônica e televisiva, enfim (SOUZA, 2016, p. 17-30). Por sua vez, observamos o diálogo dos umbandistas com a postura dos governantes através da imprensa e do mercado editorial.

Tata Tancredo, Irmão Martinho e sua rede mais próxima de membros das suas instituições mostraram-se atentos aos interesses em jogo no contexto político do país e explicitaram suas contrariedades às teorias que pudessem ser enxergadas como subversão ou perturbação da ordem da “revolução” defendida pela oficialidade e atrapalhar na sua consolidação social e política. “A Federação Espírita Umbandista do Estado do Rio de Janeiro (...) Não faz companhia contra o governo, considera o materialismo ateu e não permite a intromissão em suas fileiras de agitadores” (SILVA;

⁵⁸ *O Dia* (RJ), 02 de dezembro de 1972.

⁵⁹ O “caso paulista das festas de entidades como Ogum, nos dias 23 de abril, Iemanjá na Praia Grande e em Santos, por exemplo no dia 8 de dezembro, e outros rituais umbandistas acolhidos pelas autoridades governamentais” (VICTORIANO, 2005, p. 28).

FREITAS, 1972, p. S/N). Acionando, inclusive, os orixás nessa batalha contra o “materialismo ateuista” reforçando a confiança das lideranças governamentais em sua pessoa e nas suas instituições:

Ogum, sendo um batalhador por tôdas as causas justas e grandiosas, em sua gira, cumpre uma das suas missões mais elevadas: a manutenção da paz social. Assim, solicitamos a todos os babalaôs e ialorixás, aos iniciados, aos filhos-de-santo e adeptos que, após a abertura dos trabalhos e no seu encerramento, sempre façam uma louvação ao glorioso Ogum, pedindo a manutenção da paz social e que seja mantida a nossa tradição religiosa bem assim, seja, uma vez por tôdas, banido da face da Terra o materialismo ateuista subversivo (SILVA, TANCREDO DA. *ERÓ [SEGREDO] DE UMBANDA*, ECO, 1968, p. 163).

Uma contribuição que os novos estudos dentro do campo da História das Religiões e Religiosidades pode deixar nesse momento é justamente compreender melhor as dinâmicas e formações dessas redes de sociabilidade e articulação: quais eram seus espaços centrais, seus interesses, suas contradições, seus conflitos, seus eventos, enfim, envolvendo os umbandistas e os militares durante os longos vinte e um anos da ditadura no Brasil. O homem branco nordestino descendente de holandeses Martinho Mendes Ferreira e os homens negros Tancredo da Silva Pinto, nascido em Cantagalo (RJ), e José Alcides, ainda não identificamos o local do seu nascimento, ambos nomes potentes na História da Umbanda, nos mostram como o olhar minucioso sobre as trajetórias dessas pessoas proporciona ao historiador contextos recheados de tensões e consensos rasurados por questões durante muito tempo silenciadas e que emergem no quadro do Pós-Abolição.

Considerações Finais

O jornal de Belo Horizonte (MG) chamado *O Saravá* (MG), patrocinado pela Indústria e Comércio Yemanjá Ltda. e dirigido por Aristides Ferreira de Castro, filho de santo de Tata Tancredo, publicou em novembro de 1979: *Estão de Luto o Omolokô, a Umbanda e o Candomblé*. Chegava ao final a vida em Terra de Tata Tancredo: “indiscutivelmente um dos líderes mais conhecidos do Omolokô, Umbanda e Candomblé em todo o País e no Exterior (...) que enfrentou as mais duras perseguições policiais das

décadas passadas”⁶⁰. Foi sepultado no Cemitério São Francisco Xavier (Caju, RJ)⁶¹. Suas obrigações religiosas e o velório foram feitos no Ilê de Umbanda Babá Oxalufan em Coelho Neto (RJ). Em *O Culto Omoloko* (Rabaço, 1983), escrito por Ornato José da Silva, encontramos um relato detalhado dos eventos fúnebres da parte do amigo e seguidor religioso do “Papa da Nação Omolocô”⁶² (SANTOS, 2019; SILVA, 1983).

IMAGEM V - Tata Tancredo (dir.) e José Alcides (esq.)



SILVA, Tancredo da, TORRES, Byron de Freitas. *As Mirongas de Umbanda* (Eco, 1957, p. S/N)

A trajetória de Tancredo da Silva, umbandista, escritor, compositor, sambista e um dos grandes nomes da luta pela liberdade religiosa no Brasil ao lado de José Alcides e Irmão Martinho, analisadas a partir do prisma do Pós-abolição nos apresentam um cenário diferente daquele assinalado por correntes historiográficas importantes nas décadas de 1950 a 1980 do século XX no país, principalmente, a Escola de Sociologia Paulista com o seu conceito de *anomia social*⁶³ (SANTOS, 2011, p. 153-154). Distante

⁶⁰ *O Saravá* (MG), n.3, pág.2, nov. 1979 Apud SANTOS, Ivanir dos. *Marchar Não é Caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro...* p. 111.

⁶¹ Site oficial do Cemitério São Francisco Xavier (Cemitério do Caju, RJ), disponível em: <https://cemiteriodocaju.com.br/>. Acesso em: 05 out. 2021

⁶² Diploma de Tancredo da Silva Pinto como “Papa da Nação Omolocô” em nome do Supremo Conselho Sacerdotal dos Cultos de Umbanda e Nações Africanas em 17 de Julho de 1977 (CEUB, Caixa Intercâmbio de Cultura Brasil-África, 1970 – Acervo Tancredo da Silva Pinto, CEUB).

⁶³ “Segundo a compreensão dos sociólogos daquela época, a “anomia social” e a “alienação” eram dois processos prévios que os ex-escravizados e seus descendentes deveriam passar antes de serem integrados na sociedade de classes. Nesse sentido, logo depois da escravidão e em decorrência desta, os pesquisadores deveriam estar atentos para o quadro descrito como típico de “anomia social”, em que os negros negavam-se a compactuar com a sociedade que os escravizou. Eles afastavam-se do trabalho e de qualquer envolvimento social ou político, e optavam por ficar jogados à própria sorte e marginalizar-se até o ponto

dessa assertiva acadêmica, marcada pela tese da população liberta e descendente das últimas gerações do cativo como largadas à sua própria sorte e condenadas teleologicamente à marginalização, a atuação de Tata Tancredo e sua rede de sociabilidade nos leva a um sujeito histórico potente no século passado nos universos do mundo do samba, do campo da política institucional e das religiosidades afro-ameríndias no Brasil enfrentando as violências do *racismo* (GONZÁLEZ, 1988, p. 73).

Mesmo sob todas as questões sociais, raciais e religiosas de cerceamento ao longo da história brasileira já destacadas e que detém farta literatura e estatística, as religiões mediúnicas e afro-brasileiras resistiram para manter suas comunidades, instituições, identidades e famílias. Assim, contribuem no cenário nacional caracterizado pela diversidade e se apresentam ao lado das demais crenças no leque das religiosidades vivas e potentes. Tata Tancredo, José Alcides e Irmão Martinho, assim, foram personagens que marcaram sua passagem pelo Brasil republicano do século XX em suas atuações no mundo do samba, no universo da Umbanda Omolokô e nas instituições políticas de representatividade política. Quando falamos que os sujeitos fazem a história, falamos da essência do conhecimento histórico. Entre estruturas e motivações, encontramos o bom e velho espaço das *histórias de vida* (OLIVERA, 2017, p. 429).

REFERÊNCIAS

ACCIOLI, Nilma Teixeira. *O Sagrado e o Profano: Vivências negras na cidade do Rio de Janeiro*. Curitiba: Appris, 2019.

AMORIM, Diego Uchoa de. *Tata Ti Inkice: o General da Banda no Brasil do Pós-Abolição (1934-1968)*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Orientadora Profa. Adriana Gomes. Niterói, 2023.

BAHIA, Joana; NOGUEIRA, Farlen. “Você sabe o que é macumba”? A popularidade das flores à Iemanjá e a ocupação do espaço público pela umbanda omolocô. *Revista Religare*, v.18, n.1, julho de 2021.

BENISTE, José. *História dos Candomblés do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2020.

de tomar consciência da situação em que viviam e voltar ao convívio social. A “anomia social” era um recurso teórico para descrever, geralmente, os negros empobrecidos e desorganizados socialmente que ficaram nas margens da sociedade capitalista” (SANTOS, 2011, p. 153-154).

BIRMAN, Patrícia. *Transas e Transes: sexo e gênero nos cultos afro-brasileiros, um sobrevôo. Estudos Feministas*. Florianópolis, 2005.

BROWN, Diana. Uma história da Umbanda no Rio. Umbanda e Política. *Cadernos do ISER*, n. 18, RJ, Marco-Zero – ISER, 1985.

CONCONE, Maria Helena Villas Boas. Memória e Crítica dos Envolvimentos Políticos e das Relações entre a Umbanda e a Igreja Católica. *Revista Proj. História*, São Paulo, (7), Fevereiro, 1987.

DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930). *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V34, n^o 67, p. 251-28, jun. 2014.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2001.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, N^o 92/93 (jan./jun.), 1988.

GUIMARÃES, Francisco. *Na Roda de Samba*. Rio de Janeiro: São Benedicto, 1933.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ISAIA, Artur Cesar. Conflito mágico-religioso no universo ficcional de um intelectual umbandista da primeira metade do século XX. *Revista Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 23, n. 50, p. 452-472, maio./ago. 2022.

LARÊDO, Salomão. *Os Sátiro de Melo: história de família musical*. Belém: Salomão Larêdo Editora, 2003.

MELLO, Hamilton Vallente de, SILVA, Tancredo da. *Yaô*. Rio de Janeiro: Espiritualista, 1975.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. *Samba de Enredo, História e Arte*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

NOGUEIRA, Farlen de Jesus. *O Tata Ti Inkice da Omolocô*. Rio de Janeiro: Autografia Editora, 2022.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Quem tem medo da ilusão biográfica? Indivíduo, tempo e histórias de vida. *Revista Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 429-446, maio/ago, 2017, p. 429.

SANTOS, Ivanir dos. *Marchar Não é Caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SANTOS, José Antônio dos. Uma Arqueologia dos Jornais Negros no Brasil. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (3): 143-160, 2011.

SILVA, Tancredo da. *Mirongas de Umbanda*. Rio de Janeiro: Eco, 1957.

SILVA, Tancredo da, FREITAS, Byron Tôrres. *Umbanda: Guia e Ritual para Organização de Terreiros*. Rio de Janeiro: Editora Eco, 1972.

SILVA, Ornato José da. *O Culto Omoloko: Os filhos de terreiro*. Rio de Janeiro: Rabaço Editora, 1983.

SIMAS, Luiz Antonio. *Umbandas: uma história do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SOUZA, Fabíola Amaral Tomé de. Umbanda e Ditadura Civil-Militar. *Revista USP*, SP, Ano VII, n. II, pp. 13-32, 2016.

VICTORIANO, Benedicto Anselmo Domingos. *O prestígio religioso na Umbanda: dramatização de poder*. São Paulo: Annablume, 2005.

Capítulo 7
DA ABOLIÇÃO AO RACISMO ESTRUTURAL: CONTRASTES
ENTRE A ASCENSÃO DOS IMIGRANTES ITALIANOS E A
EXCLUSÃO DOS DESCENDENTES DE ESCRAVIZADOS NO
BRASIL

Ezio Pereira dos Santos

DA ABOLIÇÃO AO RACISMO ESTRUTURAL: CONTRASTES ENTRE A ASCENSÃO DOS IMIGRANTES ITALIANOS E A EXCLUSÃO DOS DESCENDENTES DE ESCRAVIZADOS NO BRASIL

Ezio Pereira dos Santos

Graduado em Letras – Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com conclusão em 30 de julho de 2007. Concluiu uma segunda graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAEP em 10 de agosto de 2024. Possui especialização lato sensu, incluindo: Ensino de Linguística e Literatura (Faculdade da Amazônia – FAMA, jan. 2008); Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (FAMA, jan. 2009); LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Faculdade Santo André – FASA, jan. 2020); e Africanidades e Cultura Afro-Brasileira (UNIFAHE, 2025). Desenvolve sua pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva pela São Luís University, na linha de pesquisa “Educação Inclusiva na Educação Básica”. Possui registro ORCID nº 0009-0008-3065-2030.

RESUMO

A abolição da escravidão no Brasil, em 1888, não representou a inclusão social dos ex-escravizados, mas sim sua marginalização estrutural. Enquanto os descendentes de africanos escravizados foram relegados à informalidade e à segregação urbana, os imigrantes italianos receberam incentivos estatais para ascender social e economicamente. Este artigo analisa as políticas públicas que favoreceram a imigração europeia em detrimento da população negra, evidenciando as raízes do racismo estrutural no Brasil. Para tanto, são utilizados referenciais teóricos como Florestan Fernandes, Clóvis Moura e Abdias do Nascimento. Conclui-se que as desigualdades socioeconômicas atuais são um reflexo direto da omissão do Estado em promover políticas de reparação histórica para a população negra.

Palavras-chave: Abolição. Racismo estrutural. Desigualdade racial. Imigração italiana.

INTRODUÇÃO

A abolição formal da escravidão no Brasil, em 13 de maio de 1888, não significou a restauração da dignidade e da cidadania plena para a população negra. Sem políticas públicas de inclusão ou reparação, os ex-escravizados foram lançados à margem da sociedade, enquanto o Estado incentivava a imigração europeia, especialmente a italiana, oferecendo condições favoráveis para sua inserção econômica e social. Esse processo consolidou desigualdades estruturais que permanecem até os dias atuais (Fernandes, 1972; Nascimento, 1980).

Enquanto os imigrantes italianos foram beneficiados por programas de distribuição de terras, crédito e redes de apoio comunitário, os negros recém-libertos foram deixados à própria sorte. Sem acesso a moradia, trabalho digno ou educação, foram criminalizados e forçados a viver em condições de extrema vulnerabilidade (Schwarcz, 1998; Moura, 1983). A partir dessa realidade, este artigo busca analisar a disparidade nas trajetórias dos descendentes de africanos escravizados e dos imigrantes italianos no Brasil, enfatizando o papel das políticas públicas na manutenção das desigualdades raciais.

1. METODOLOGIA

O estudo baseia-se em revisão bibliográfica, utilizando como referenciais teóricos obras clássicas e contemporâneas sobre a desigualdade racial no Brasil. Autores como Florestan Fernandes (1972), Clóvis Moura (1983), Abdias do Nascimento (1980) e Lilia Schwarcz (1998) são utilizados para embasar a análise. Além disso, são consultados relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA, e outras fontes acadêmicas que discutem o impacto das políticas públicas na mobilidade social de diferentes grupos étnicos.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A imigração europeia foi fortemente incentivada pelo Estado brasileiro a partir do século XIX, como parte de um projeto de “embranquecimento” da população. Essa política

foi justificada pelo racismo científico da época, que associava características europeias à civilização e progresso, enquanto relegava os negros à marginalização (Fernandes, 1972).

A política de imigração europeia no Brasil no século XIX não foi apenas uma estratégia econômica, mas também um projeto deliberado de reconfiguração racial da população. O governo brasileiro, influenciado pelas teorias racialistas da época, via na substituição da mão de obra negra pela europeia uma forma de *civilizar* o país e aproximá-lo dos padrões das potências ocidentais. Essa visão se baseava na crença de que o “progresso” estava intrinsecamente ligado à branquitude, enquanto a presença negra era associada ao atraso e à marginalização (Fernandes, 1972). Esse projeto de embranquecimento não se limitou à importação de trabalhadores, mas também incluiu uma política de apagamento cultural e exclusão dos negros da vida pública.

Além do incentivo direto à imigração, o Estado brasileiro adotou uma postura de negação da presença e da contribuição da população negra no desenvolvimento do país. Documentos oficiais, discursos políticos e até mesmo livros didáticos ignoravam a importância da população africana na construção da economia nacional, reforçando a ideia de que o Brasil deveria ser um país essencialmente europeu. Essa narrativa oficial teve impactos profundos na estrutura social brasileira, pois não apenas marginalizou os ex-escravizados, mas também fortaleceu um imaginário coletivo que naturalizava a exclusão racial. O próprio conceito de *brasilidade* passou a ser associado à cultura europeia, relegando as tradições afro-brasileiras a um status inferior e folclorizado (Schwarcz, 1998).

Outro aspecto fundamental do projeto de embranquecimento foi a falta de políticas públicas voltadas para a população negra após a abolição. Ao contrário do que ocorreu com os imigrantes europeus, que receberam apoio para se estabelecerem, os ex-escravizados foram simplesmente abandonados pelo Estado. Essa omissão institucional contribuiu para a perpetuação da desigualdade, uma vez que os negros, sem acesso a terras, educação ou emprego formal, foram obrigados a ocupar os espaços mais precarizados da sociedade. Essa exclusão forçada criou um ciclo de pobreza e marginalização que se perpetua até os dias de hoje, demonstrando que a abolição, por si só, não foi suficiente para garantir a inclusão da população negra na sociedade brasileira.

Segundo Monsma (2004), os imigrantes italianos, ao chegarem ao Brasil, receberam incentivos para adquirir terras e abrir negócios, facilitando sua integração e ascensão social. Diferentemente, os negros libertos foram impedidos de acessar a

propriedade da terra e criminalizados por leis como o Código Penal de 1890, que punia a *vadiagem*, restringindo sua inserção no mercado de trabalho formal (Moura, 1983).

Os incentivos concedidos aos imigrantes italianos e outros europeus no Brasil não se limitaram à concessão de terras e oportunidades de trabalho; houve também um investimento na criação de comunidades e redes de apoio que garantissem sua ascensão social. O Estado e setores privados colaboraram para que esses imigrantes tivessem acesso a crédito, escolas bilíngues e associações comunitárias que facilitavam sua integração. Com isso, os descendentes desses imigrantes tiveram mais facilidade para acessar a educação formal e se inserir no mercado de trabalho em posições de maior prestígio, enquanto a população negra, sem suporte institucional, permaneceu relegada ao trabalho informal e de baixa remuneração (Monsma, 2004).

Além da estrutura material oferecida, havia também uma valorização simbólica do imigrante europeu em detrimento da população negra. Os italianos, assim como outros imigrantes europeus, foram incorporados ao discurso de progresso nacional, sendo vistos como trabalhadores *disciplinados e civilizados*, qualidades que os tornavam desejáveis para a formação da identidade brasileira. Em contraste, a população negra continuava a ser estereotipada como preguiçosa, indisciplinada e inferior, uma visão que serviu para justificar sua exclusão sistemática do desenvolvimento econômico e social. Essa diferenciação não era apenas uma construção ideológica, mas uma ferramenta concreta de manutenção das hierarquias raciais, pois influenciava diretamente as oportunidades oferecidas a cada grupo (Schwarcz, 1998).

A marginalização dos ex-escravizados foi consolidada ainda por meio da criminalização da pobreza e da *vadiagem*. O Código Penal de 1890, por exemplo, introduziu dispositivos que puniam severamente aqueles que não exerciam uma ocupação formal, enquanto a estrutura econômica da época não oferecia empregos dignos para a população negra. Como consequência, muitos ex-escravizados foram perseguidos, presos e forçados a aceitar trabalhos degradantes em condições análogas à escravidão. Enquanto os imigrantes europeus eram vistos como um investimento para o futuro do país, os negros eram tratados como um problema social a ser controlado, fortalecendo as bases para a desigualdade racial que se mantém até os dias atuais (Moura, 1983).

Além das oportunidades econômicas diferenciadas, a imigração europeia foi acompanhada por uma valorização simbólica da identidade branca. A cultura italiana, por exemplo, foi absorvida e celebrada como parte do desenvolvimento nacional, enquanto a

cultura africana foi desvalorizada e reprimida. Escolas e igrejas reforçavam essa hierarquia racial, dificultando a preservação das tradições e saberes negros. A Igreja Católica, que por séculos legitimou a escravidão, também não teve um papel ativo na reparação da população negra. Papas como Nicolau V e Alexandre VI emitiram bulas que justificavam a escravização de africanos (Pinsky, 1988). Mesmo após a abolição, a Igreja manteve-se omissa, não reivindicando políticas de inclusão ou assistência aos ex-escravizados (Schwarcz, 1998).

A valorização simbólica da identidade branca não se restringiu à imigração e ao mercado de trabalho, mas também foi reforçada pelos mecanismos culturais e institucionais da sociedade brasileira. A literatura, a arte e a historiografia oficial retrataram a imigração europeia como um elemento positivo para o progresso nacional, enquanto a presença negra foi associada a um passado a ser superado.

Esse processo criou uma dicotomia na qual os descendentes de imigrantes europeus eram vistos como parte do futuro do Brasil, enquanto os negros eram considerados resquícios de um período *primitivo* e marginalizados na construção da identidade nacional. Tal perspectiva contribuiu para a exclusão da população negra de espaços de poder e para sua invisibilização na narrativa oficial do país (Schwarcz, 1998).

A própria educação formal serviu como um instrumento para consolidar essa visão eurocêntrica da sociedade brasileira. Durante décadas, os currículos escolares exaltaram a cultura europeia e minimizaram ou apagaram a contribuição africana para a formação do país. O ensino de história, por exemplo, enfatizava a colonização portuguesa e a imigração europeia como os grandes pilares da identidade nacional, enquanto a escravidão era retratada como um episódio secundário e a resistência negra, como os quilombos, era raramente abordada. Esse apagamento não apenas reforçou a inferiorização simbólica da população negra, mas também limitou as possibilidades de construção de uma identidade afrodescendente forte e positiva, dificultando a luta por reconhecimento e direitos (Fernandes, 1972).

A influência da Igreja Católica nesse processo também foi fundamental. Além de ter legitimado a escravidão africana por séculos, a Igreja desempenhou um papel importante na manutenção da desigualdade racial após a abolição. Muitos dos imigrantes italianos que chegaram ao Brasil eram católicos e encontraram na Igreja uma aliada na sua integração e ascensão social. Foram criadas escolas, paróquias e instituições de apoio que facilitaram a inserção dos imigrantes na sociedade brasileira, enquanto a população

negra não teve acesso a essa estrutura. Mesmo as práticas religiosas de matriz africana foram perseguidas e criminalizadas, reforçando a ideia de que a cultura europeia era superior e deveria prevalecer sobre os elementos culturais trazidos pelos africanos (Pinsky, 1988).

Outro fator determinante foi a urbanização. Enquanto os descendentes de italianos conseguiram acesso a bairros centrais e infraestrutura urbana, a população negra foi relegada a regiões periféricas e favelas. O crescimento das cidades consolidou uma segregação espacial que perdura até hoje, refletindo-se em desigualdades de acesso a saneamento, transporte e serviços públicos (Ipea, 2008).

A segregação espacial imposta à população negra no processo de urbanização brasileira não foi um fenômeno casual, mas sim resultado de políticas públicas e práticas discriminatórias que direcionaram ex-escravizados e seus descendentes para as regiões periféricas. Diferente dos imigrantes europeus, que tiveram acesso a bairros centrais e estrutura urbana adequada, os negros foram empurrados para terrenos afastados, sem saneamento básico, transporte ou infraestrutura mínima. Esse processo gerou a formação das primeiras favelas e comunidades marginalizadas, consolidando um modelo de exclusão geográfica que persiste até os dias atuais. A falta de acesso a moradia digna, aliada à ausência de políticas de integração, tornou a segregação espacial um dos fatores determinantes para a perpetuação das desigualdades raciais no Brasil (Ipea, 2008).

Além da questão da moradia, o acesso a oportunidades de emprego também foi impactado pela segregação urbana. A concentração de descendentes de imigrantes europeus em áreas urbanas centrais possibilitou uma maior inserção desses grupos no comércio e nos setores industriais emergentes, enquanto a população negra, localizada nas periferias, teve dificuldades em acessar essas oportunidades. A distância física dos centros econômicos, combinada com o racismo estrutural presente no mercado de trabalho, contribuiu para a manutenção dos negros em funções precarizadas e informais. Esse cenário criou um ciclo vicioso no qual a exclusão geográfica reforçava a exclusão econômica, tornando a mobilidade social ainda mais difícil para os descendentes de africanos escravizados (Moura, 1983).

A ausência de políticas públicas eficazes para corrigir essa desigualdade espacial aprofundou a marginalização da população negra. Diferentemente dos imigrantes europeus, que tiveram acesso a créditos habitacionais e apoio estatal para sua inserção econômica, os negros enfrentaram uma realidade de abandono institucional. Até hoje, os

bairros periféricos habitados majoritariamente por negros sofrem com falta de investimentos em infraestrutura, transporte e segurança pública. Enquanto áreas historicamente ocupadas por descendentes de imigrantes europeus se desenvolveram e valorizaram economicamente, as regiões habitadas por negros continuam a enfrentar déficits estruturais significativos. Essa discrepância não apenas reforça a segregação social, mas também impede que a população negra tenha acesso a uma qualidade de vida equivalente à dos descendentes de imigrantes europeus (Schwarcz, 1998).

A violência institucional também foi um mecanismo de manutenção da exclusão. Durante o século XX, o racismo estrutural se manifestou na criminalização da cultura negra e na repressão policial. Práticas como a abordagem seletiva e a brutalidade contra a juventude negra são heranças desse processo, demonstrando que a abolição não significou o fim do controle estatal sobre os corpos negros (Nascimento, 1980).

A violência institucional contra a população negra no Brasil não é um fenômeno recente, mas uma continuidade das práticas repressivas que remontam ao período escravista. Após a abolição, em vez de serem integrados à sociedade com garantias de cidadania plena, os negros passaram a ser alvos de mecanismos de controle social. A polícia, que no período colonial era responsável por capturar escravizados fugitivos, continuou exercendo um papel de repressão direcionado principalmente à população negra. Isso se manifestou por meio de leis como o Código Penal de 1890, que criminalizava a *vadiagem* e a capoeira, práticas culturais e de sobrevivência da população negra. Essa lógica persiste até hoje, com abordagens policiais seletivas que associam corpos negros à criminalidade, perpetuando a violência estatal contra essa população (Moura, 1983).

O encarceramento em massa da população negra no Brasil é outro reflexo desse processo de repressão contínua. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2008) demonstram que a maioria das pessoas presas no país são negras, provenientes de classes sociais mais baixas e sem acesso a uma defesa jurídica adequada. Essa super-representação da população negra no sistema carcerário não pode ser vista apenas como um fenômeno criminal, mas sim como um projeto de manutenção das desigualdades raciais. Enquanto descendentes de imigrantes europeus tiveram oportunidades para ascender socialmente e integrar-se à economia formal, os negros foram empurrados para a marginalidade, tornando-se alvos fáceis de um sistema penal seletivo que reforça sua exclusão social.

Além da repressão policial e do encarceramento, a violência contra a juventude negra no Brasil reflete a continuidade do racismo estrutural. Os índices de letalidade policial são desproporcionalmente altos entre jovens negros, o que indica que a abolição da escravidão não foi acompanhada de um processo de valorização da vida negra. Ao contrário, há uma narrativa institucionalizada que legitima a violência contra corpos negros, tratada muitas vezes com indiferença pela sociedade. O assassinato sistemático da juventude negra, seja por meio da ação direta das forças de segurança ou pela omissão do Estado em garantir direitos básicos como educação e emprego, demonstra que a marginalização da população negra não foi apenas um resultado da escravidão, mas sim um projeto de exclusão que se renova ao longo do tempo (Nascimento, 1980).

A educação foi outro campo em que a desigualdade se aprofundou. Escolas públicas de qualidade foram historicamente direcionadas à população branca, enquanto os negros enfrentaram dificuldades de acesso ao ensino formal. Mesmo com políticas afirmativas recentes, a diferença na formação educacional impacta até hoje a distribuição de empregos e renda no país (Fernandes, 1972).

A desigualdade educacional no Brasil tem raízes históricas profundas, refletindo um legado de exclusão que remonta ao período escravista. Durante séculos, a população negra foi impedida de acessar a alfabetização e a educação formal, uma vez que a manutenção da escravidão dependia da ignorância forçada dos cativos. Após a abolição, o Estado brasileiro não implementou políticas para garantir o acesso dos ex-escravizados à escola, enquanto os imigrantes europeus recebiam incentivos para estabelecer instituições educacionais próprias. Esse descompasso inicial criou um abismo educacional entre descendentes de africanos e de europeus, que se perpetua até os dias atuais (Fernandes, 1972).

Mesmo no século XX, a estrutura educacional continuou a reproduzir essa desigualdade. As escolas públicas destinadas à população negra eram, na maioria das vezes, precárias, sem infraestrutura adequada, materiais didáticos ou professores qualificados. Além disso, o currículo escolar foi historicamente moldado para valorizar a cultura europeia, ignorando ou minimizando a contribuição africana na formação do país. O racismo institucionalizado dentro do sistema educacional não apenas restringiu o acesso da população negra ao ensino superior, mas também reforçou a ideia de que o conhecimento legitimado era aquele produzido e transmitido por grupos brancos,

excluindo narrativas afrocentradas e reforçando a subalternização da identidade negra (Schwarcz, 1998).

As políticas afirmativas, implementadas apenas no século XXI, surgiram como uma tentativa de reduzir essa disparidade histórica, mas ainda enfrentam resistência. O sistema de cotas raciais nas universidades e concursos públicos tem se mostrado uma ferramenta eficaz para ampliar a presença da população negra em espaços antes inacessíveis, mas sua implementação foi acompanhada por discursos contrários que desconsideram o legado de exclusão racial. A falsa ideia de meritocracia ignora as barreiras históricas que impediram o acesso da população negra à educação de qualidade e ao mercado de trabalho qualificado. De acordo com Ipea (2008), mesmo com esses avanços, a desigualdade educacional ainda se reflete nos índices de evasão escolar, na menor presença de estudantes negros em cursos prestigiados e nas dificuldades de ascensão acadêmica enfrentadas por intelectuais negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação entre descendentes de africanos escravizados e imigrantes italianos revela que a abolição não significou a inclusão da população negra, mas sim sua exclusão sistemática. As políticas públicas brasileiras favoreceram imigrantes europeus, garantindo-lhes acesso à terra, crédito e oportunidades de trabalho, enquanto os negros foram empurrados para a informalidade e a precarização.

A ausência de políticas de reparação agravou essas desigualdades, criando um ciclo de marginalização que atravessa gerações. A falta de acesso à moradia digna, à educação de qualidade e ao mercado de trabalho formal consolidou a segregação racial, enquanto o Estado manteve uma postura passiva diante dessas injustiças (Ipea, 2008).

No século XXI, as ações afirmativas trouxeram avanços importantes, como as cotas raciais no ensino superior e no funcionalismo público. No entanto, essas medidas ainda enfrentam resistência e não são suficientes para reverter séculos de desigualdade acumulada. A ascensão social da população negra continua sendo um desafio, exigindo mudanças mais profundas na estrutura econômica e social do país (Nascimento, 1980).

Dessa forma, as desigualdades raciais no Brasil não são resultado de diferenças individuais, mas sim da construção de um sistema que perpetua privilégios para determinados grupos enquanto exclui outros. Para reverter esse quadro, é essencial a

implementação de políticas reparatórias robustas, que enfrentem os legados históricos da escravidão e promovam a equidade racial de forma estrutural.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1972.

IPEA. **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 Anos Após a Abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

MONSMA, Karl. **Imigração e Violência Racial: Italianos e Negros no Oeste Paulista, 1888-1914**. Impulso, Piracicaba, v. 15, n. 37, p. 49-60, 2004.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1983.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PINSKY, Jaime. **As Primeiras Rebeliões Negras**. São Paulo: Contexto, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em Branco e Negro: Jornais, Escravos e Cidadania**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TAMASAASKAS, Nicolas. **Alunos Especiais**. Diário do Grande ABC, Ribeirão Pires. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2002.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na Sociedade Inclusiva**, WVA, Rio de Janeiro, 1997.

Capítulo 8
ARTE E CULINÁRIA INDÍGENA: UM BREVE DEBATE NA
SALA DE AULA

Mariani Bandeira Cruz Oliveira

ARTE E CULINÁRIA INDÍGENA: UM BREVE DEBATE NA SALA DE AULA

Mariani Bandeira Cruz Oliveira

Doutoranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: marianibandeira@gmail.com. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2444152773218060>

RESUMO

O trabalho apresenta o relato de experiência de uma atividade desenvolvida na disciplina de História, com estudantes do Ensino Fundamental II, no município de Dourados (MS). A proposta teve como objetivo refletir sobre a história e as culturas dos povos indígenas do Brasil, em particular os habitantes do território sul-mato-grossense. Abordamos a arte e a culinária, reconhecendo nessas manifestações culturais traços da identidade dos povos indígenas e a sua importância na formação das sociedades locais.

Palavras-chaves: Culturas indígenas; Arte; Culinária; Sala de aula.

Introdução

O respectivo texto se refere à descrição do relato de experiência da atividade denominada “História e cultura dos povos indígenas” desenvolvida no componente curricular de História, com estudantes do Ensino Fundamental II, no município de Dourados (MS). A proposta teve como objetivo refletir sobre a história e as culturas dos povos indígenas do Brasil, abordando a arte e a culinária. Procurou-se enfatizar os habitantes do território sul-mato-grossense, particularmente os Kaiowá e Guarani.

De acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), da SESAI – Secretaria Especial de Saúde indígena e FUNAI – Fundação Nacional do Índio (2013) os povos Kaiowá e Guarani representam o maior número de indivíduos no Estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil, somando cerca de 51.801 pessoas. Thiago Leandro Vieira Cavalcante aponta que esse número é maior, pois, “[...] não computam grande parte da população indígena que vive em áreas urbanas, o que faz considerar que a

estimar a população guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes tipos de assentamentos não seja nenhum exagero” (CAVALCANTE, 2013, p. 84). Assim, procurou-se destacar nessas manifestações culturais traços da identidade desses povos e a sua importância na formação das sociedades locais.

A arte praticada pelos povos originários é uma expressão criativa de sua cultura. Cada peça de arte indígena é uma manifestação única de conhecimento, crenças, histórias e conexões com o ambiente natural. Assim, para os indígenas a arte, “não apenas são objetos para serem contemplados, os que se fabrica tem que ser bonito e, além de bonito, bom, pois assim se entende que foi feito segundo as regras da cultura, pois permite viver da maneira como seus parentes escolheram viver” (SAMPAIO & TARDIVO, 2010, p. 649).

A arte desempenha um papel vital na preservação da identidade e da cultura dos povos indígenas. Ana Paula Lívero Sampaio e Veruska Pobikrowska Tardivo ressaltam que para as sociedades indígenas “a arte em certo ponto é anônima, no sentido em que o sujeito criador é coletividade, ainda que seja sempre o indivíduo concreto quem dá a marca ao artefato artístico imantando-o com as suas sensações, anseios e momento” (SAMPAIO & TARDIVO, 2010, p. 648). Nesse sentido, a arte é um veículo para transmitir tradições ancestrais, conhecimentos cosmológicos e mitológicos, além de expressar a visão de mundo dessas comunidades.

Através das formas artísticas, os indígenas mantêm vivas suas histórias, rituais e a sabedoria acumulada ao longo de gerações. Suas criações carregam traços das tradições ancestrais e são testemunhas da diversidade cultural e da riqueza artística presentes no território brasileiro. Além disso, é uma das principais marcas de sua representatividade, pois expressam sua maneira de aproveitar os recursos naturais de maneira sustentável.

No que refere a culinária dos povos originários, é importante destacar que cada povo tem valorizado as culturas locais. Conforme Ana Paula Lívero Sampaio e Veruska Pobikrowska Tardivo, no caso da culinária dos kayapó “destacam-se os alimentos assados no forno, pois esses povos não apreciam comida na água. Hoje, os kayapó usam panelas de alumínio para carregar água ou para cozinhar o arroz ou macarrão, produtos comprados na cidade” (SAMPAIO & TARDIVO, 2010, p. 658). No entanto, a alimentação dos povos indígenas antes da chegada do europeu era à base de frutas, raízes, ervas e peixe. O hábito alimentar, dos povos indígenas, de fato, atualmente é diferente da forma que seus antepassados alimentavam-se, pois, segue-se o padrão alimentar dos não indígenas.

Essa mudança estar relacionada a diversos fatores que envolvem a história desses povos, como a questão da terra, por exemplo. Há muitos indígenas que vivem confinados em pequenas reservas que são incapazes de suprir as demandas do modo de vida de seus antepassados. Isso sem dúvida, interfere e marca o estilo de vida cotidiana na comunidade indígena.

Considera-se relevante abordar a arte e a culinária dos povos originários por concentrar elementos significativos da sua cultura. A ênfase nos alimentos típicos é uma oportunidade para conhecer aspectos de seus hábitos alimentares, bem como, a contribuição que estes povos têm sobre a culinária brasileira na atualidade.

O reconhecimento da arte e da culinária indígena como elemento de sua cultura é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Valorizar e promover a arte indígena contribui para o fortalecimento das identidades indígenas, para a manutenção de suas tradições e para o reconhecimento da importância desses povos na história e cultura do Brasil.

Abordar a cultura indígena na sala de aula é obrigação de todos os profissionais da educação. Essa perspectiva tornou-se possível graças a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Desse modo, discutir essa temática com os estudantes é também uma oportunidade para desconstruir a visão europeia, onde os indígenas são ligados a povos sem cultura e sem educação, fato este que não é verdade. Outra possibilidade é ajudar a desconstruir a ideia que o indígena é do passado, um indivíduo que vive no mato e sem cultura.

Essa proposta foi desenvolvida no componente curricular de História, com estudantes do Ensino Fundamental II, no município de Dourados (MS).

Metodologia

A atividade foi organizada em quatro etapas, distribuídas em quatro horas-aulas. Partimos da realidade dos estudantes no primeiro momento da proposta, solicitando que cada um deles mencionasse cinco tipos de alimentos que gostam e que são consumidos com frequência na sua família.

Em seguida, os alunos fizeram a partilha e a professora foi anotando no quadro os tipos de alimentos exemplificados pelos estudantes destacando aqueles provenientes da

cultura indígena. A partir dessa prática inicial, levantou-se uma reflexão que os tipos de alimentos que consumimos fazem parte de nossa história e da cultura, e que cada povo tem uma história e a sua cultura. Também debatemos que vivemos num ambiente cercado por uma diversidade cultural, sendo que há um legado importante deixado pelos nossos antepassados. Enfatizou-se que alguns dos alimentos consumidos pelos estudantes atualmente, também foram consumidos pelos povos originários muito antes da formação da cidade de Dourados.

Diante disso, os estudantes foram questionados sobre o que conheciam a respeito da história e da cultura dos povos indígenas que viveram e vivem na área do território sul-mato-grossense. Entre os diversos aspectos mencionados pelos estudantes, destacou-se a questão da arte. Discutiu-se que, assim como a culinária, a arte é também uma expressão das culturas presentes na sociedade. As expressões artísticas são muito importante para os indígenas manterem vivas suas histórias, rituais e a sabedoria acumulada ao longo de gerações. A arte indígena carrega traços das tradições ancestrais e é testemunha da diversidade cultural e da riqueza artística presentes no território brasileiro. Após as provocações foi solicitado que os estudantes realizassem uma pesquisa a respeito da cultura dos povos originários, destacando aspectos da arte e da culinária dos indígenas, especialmente dos Kaiowá e Guarani.

No segundo momento, os estudantes fizeram a leitura do material coletado. Organizaram-se em dupla, discutiram pontos que julgavam relevantes sobre os temas propostos e, a partir da orientação da professora selecionaram alguns trechos do material coletado.

No terceiro momento, os estudantes juntaram-se novamente em dupla e a partir do material coletado, das leituras realizadas e das reflexões feitas com os colegas e a professora elaboraram a síntese do conteúdo. A questão norteadora para o desenvolvimento dessa etapa foi a seguinte: Como a população Guarani e kaiowá que vivem no território sul-mato-grossense expressam sua cultura?

Na quarta e última etapa, os estudantes fizeram a apresentação e a socialização dos produtos realizados. Para o desenvolvimento da atividade foi usado o livro didático, quadro branco, celular, notebook e os seguintes materiais: pincéis, cartolinas, folhas brancas, imagens e textos impressos, canetas, lápis de colorir, giz de cera, borracha e caderno.

Resultados

A atividade foi desenvolvida com a participação de todos os estudantes que demonstraram interesse e comprometimento com a realização do trabalho. Para a elaboração deste relato selecionamos três produções feitas pelos estudantes, afim de abordarmos mais detalhadamente.

A figura 01 que foi elaborada por dois estudantes representa o cotidiano vivenciado pelos povos originários numa aldeia. Na imagem observa-se a ênfase nos elementos artísticos e na culinária. De acordo com os estudantes, a flecha ao centro demonstra a conexão que há entre a arte e a culinária, pois, ela também servia aos antepassados como uma ferramenta para conseguir o alimento para saciar a fome. Nesse sentido, é um objeto carregado de significados, além de guardar traços da memória e história de um povo.

Figura 01

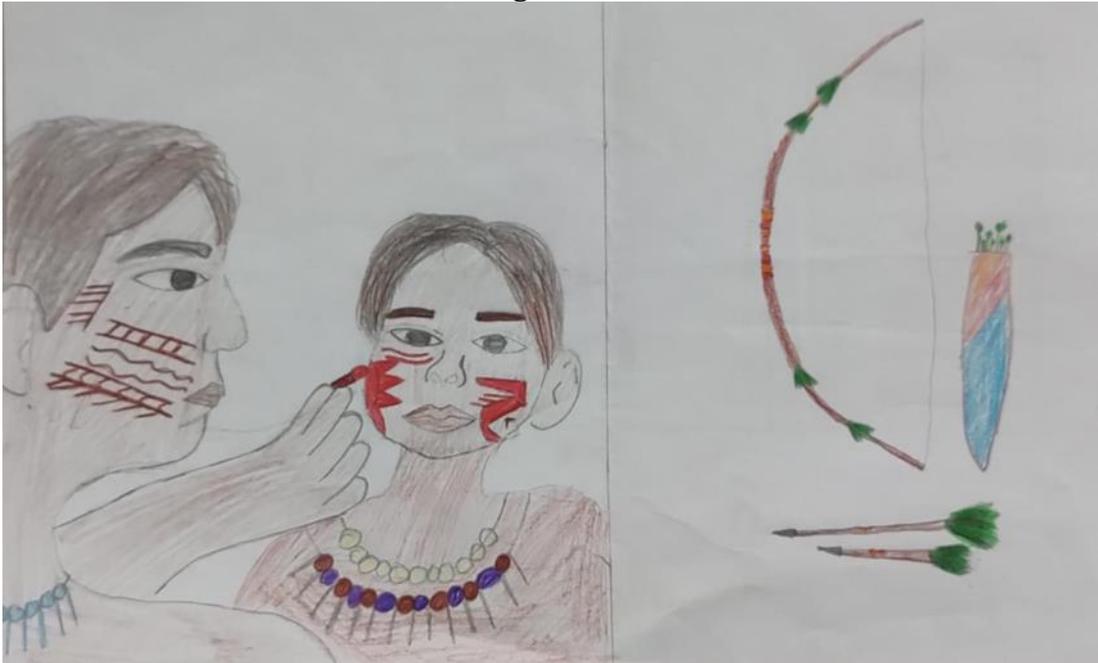


Fonte: Arquivo pessoal - turma do 7^o A – Dourados (MS). Março de 2024.

O lago com os peixes, os homens cuidando da lavoura e o fogo expressam a atenção com a culinária dos povos originários. Pelas imagens registradas no cartaz é possível perceber os tipos de alimentos que são consumidos naquela área. Além disso, percebe-se o cuidado em demonstrar a sua origem, sendo os rios, a mata, a natureza a sua fonte de riqueza. Nesse sentido, a produção como um todo teve o cuidado de mostrar traços da identidade dos povos indígenas.

Na figura 02, vemos a representação da pintura corporal na tradição dos povos indígenas. Trata-se de uma prática que é usada nos rituais religiosos, nas celebrações, festas, danças e outras manifestações culturais de cada povo. Sabe-se que já era realizada pelos habitantes da América muito antes da chegada dos europeus.

Figura 02

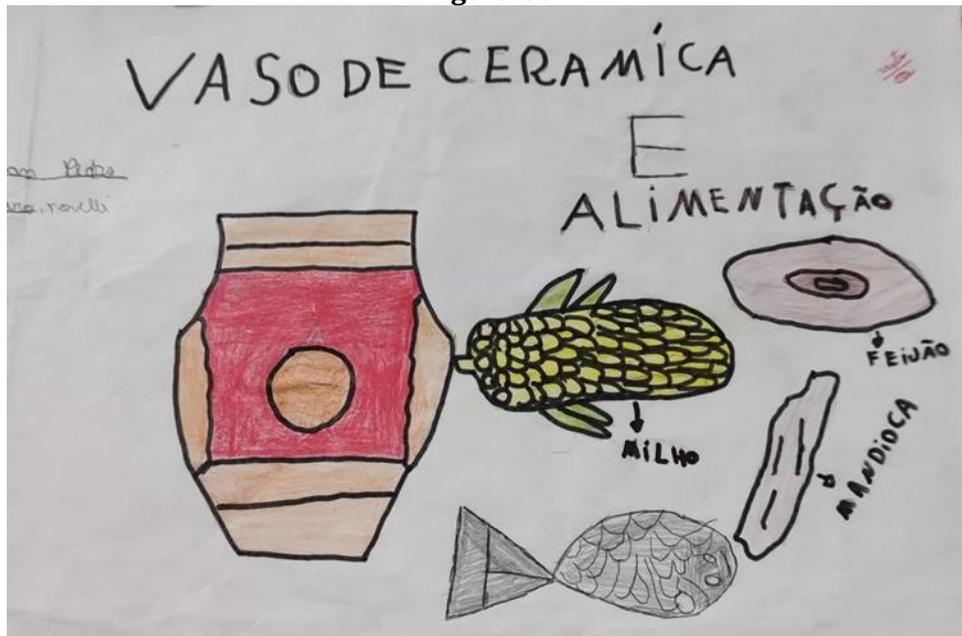


Fonte: Arquivo pessoal - turma do 7º A – Dourados (MS). Março de 2024.

Pela explicação dos estudantes, a intenção era demonstrar que a pintura corporal, a arte de plumaria expressam a cultura de cada povo, por isso, são carregadas de significados. Os estudantes enfatizaram que conforme vemos na representação da figura, o artista (quem pintava) já carregava a pintura no seu corpo. Nesse sentido, pintar-se e deixar-se pintar é também fazer parte e reconhecer-se como integrante do grupo. É também, permitir que a sua cultura, a sua história perpetue, e que as manifestações culturais dos povos originários não sejam apagadas, mas que possam ser repassadas de geração em geração.

A figura 03 traz a mistura dos elementos artísticos e da culinária. A intenção dos estudantes foi demonstrar a influência da culinária indígena nos hábitos alimentares da população brasileira, especialmente dos familiares dos colegas da turma. Destacaram a importância da mandioca e do milho na alimentação dos Guarani-Kaiowá, dos brasileiros nas diversas regiões, além de tratar-se de uma cultura milenar entre os povos originários.

Figura 03



Fonte: Arquivo pessoal - turma do 7º A - Dourados (MS). Março de 2024

O vaso representa a arte de cerâmica. Na aldeia, geralmente é confeccionado pelas mulheres. Os estudantes lembraram que é um tipo de arte que não é realizada por todas etnias. A arte de cerâmica demarca a cultura de cada povo, especialmente pelo modo em que são preparadas e os tipos de desenhos que são feitos. Os vasos também possuem suas finalidades no interior da aldeia como carregar água e até no armazenamento de algum alimento. Nesse sentido, a imagem 03 como um todo demonstra elementos que representam a cultura indígena. Importante destacar que os trabalhos dos estudantes foram organizados em painel e expostos na escola.

A proposta da atividade foi levantar reflexões sobre a história dos povos originários na sala de aula e que os estudantes percebessem a importância da cultura indígenas na nossa sociedade. Rodrigo Vareiro Companhoni e Célia Maria Foster Silvestre ressaltam que “o desenho, enquanto linguagem e como metodologia, diz muito sobre a subjetividade do seu autor, a partir daquilo que ele passa a enxergar através da sua experiência de vida (COMPANHONI e SILVESTRE, 2023 p. 103).

Conclusão

A atividade produziu debates e reflexões significativos em sala de aula. Os estudantes ficaram satisfeitos com a realização do trabalho. Ficou evidente a

compreensão sobre a mistura existente entre a cultura indígena e não indígena. De modo geral, as sínteses demonstram que os estudantes compreenderam a importância das manifestações culturais na história dos povos originários, além, do reconhecimento das expressões artísticas e da culinária como traços da identidade desses povos.

Referências

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 março de 2024.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado em História). UNESP - Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2013.

SAMPAIO, Ana Paula Lívero; TARDIVO, Veruska Pobikrowka. Kayapó Kukrãdjã: manifestações culturais dos povos indígenas, *Periódico eletrônico - Fórum ambiental da Alta Paulista*, volume VI, 2010, ANAP. p. 645-661. disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/812b95d2331a4a71dd2cb11b1c12c7a698caf6eb>. Acesso em 27/03/2024.

Capítulo 9
ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Maicon Trentim Gomes
Ana Carolina Oliveira Alves

ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Maicon Trentim Gomes

Graduado em História pela Universidade do Grande Rio (2010); pós-graduado em Sociologia pela Univesidade Cândido Mendes (2010); especialista em Ensino de História pelo Cespeb - UFRJ (2022)

Ana Carolina Oliveira Alves

Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Turismo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Ensino de História pelo Colégio Pedro II e doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas. Atua também como professora de História no Ensino Básico.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo trazer um breve panorama sobre o ensino de história da América no currículo escolar do ensino fundamental. Mostrar as dificuldades as quais encontramos não apenas no dia a dia nas salas de aula, mas também nas barreiras e preconceitos a serem superados. Mostrar que o desinteresse para com a nossa região é algo que ainda é da educação básica e não apenas algo latente na vida do brasileiro. Por fim propomos uma sequência didática sobre o ensino de história da América contemporânea para uma turma do nono ensino fundamental.

Introdução

Já há algum tempo, os desdobramentos do continente americano tem sido um objeto de interesse bastante intenso. Um continente com uma história rica o suficiente que em nada deixa a desejar diante de outras civilizações ditas “mais evoluídas”, a não ser pelo fato de terem se lançado antes por territórios longínquo as suas fronteiras, em busca de riquezas dos outros povos, com a maquiagem de levar civilidade e a fé cristã.

É praticamente impossível não ficar admirado ao se estudar as civilizações pré-colombianas e não ficar divagando como foi possível a construção de monumentos como:

Machu Picchu, ou a cidade de Tenochtitlán e sua infraestrutura ou sistema de administração, de produção agrícola e seu governo.

Porém, verifica-se de forma ampla que existe um grande desinteresse por parte dos brasileiros a respeito do continente ao qual fazemos parte. Obviamente isso se dá, tradicionalmente, por consumirmos o que vem dos Estados Unidos e da Europa Ocidental.

Como citam Prado e Pellegrino, “Os brasileiros, de modo geral, conhecem muito pouco sobre a rica e complexa História da América Latina”⁶⁴. Esse fato é verificável a todo momento. Em uma aula recente na turma do nono ano, falávamos sobre algumas questões atuais e percebemos que os alunos tinham certo conhecimento sobre políticos da Europa e EUA. Tanto dos que estão ainda no poder, quanto de alguns que já deixaram o poder há algum tempo. Porém, nada sabiam sobre os da América Latina. Nem mesmo o futebol da região era de interesse, salvo aqueles times que disputam a Copa Libertadores da América e, mesmo assim, sem muitos detalhes.

Não diferente disso, a História também atua de forma semelhante dando ênfase a assuntos europeus e inserindo o mínimo de conteúdo no ensino de História da América no currículo. Percebemos isso quando comparamos a quantidade do conteúdo dado sobre Napoleão Bonaparte e Simon Bolívar, por exemplo.

Podemos dizer que isso é cultural, uma vez que o entretenimento, por exemplo, vem quase todo dos Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália e Espanha. Crescemos assistindo filmes produzidos por Hollywood, a música que os adolescentes gostam vem da Inglaterra e EUA. Até mesmo os livros que utilizamos nas faculdades de ciências humanas e sociais são de cientistas franceses e ingleses, em menor parte alemães e italianos. A moda é ditada por estilistas franceses, florentinos, milaneses e nova-iorquinos. As artes vêm quase que dos mesmos lugares com um incremento de artistas madrilenos e catalães. Logo, como exigir que a nova geração tenha interesse pelo continente no qual está inserido?

Nem mesmo na política e economia existe um interesse pela região, afinal, recursos financeiros são divisas que não se importam com ideologias, logo o que deveria reger os interesses econômicos é o pragmatismo. É possível fazer tal análise de forma bem simples se olharmos para o MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL), um bloco econômico, que há mais de trinta anos, tenta romper barreiras para se consolidar. Pelo poder econômico

⁶⁴ (Prado e Pellegrino; História da América Latina, 2014).

e grandeza territorial entende-se que o Brasil deveria ser mais atuante e o grande entusiasta do bloco, porém, pouco tem feito nos últimos anos.

O Manifesto Republicano de 1870, em um dos seus pontos dizia: “Somos da América e queremos ser americanos.”⁶⁵ A frase em si era direcionada de forma indireta à monarquia brasileira que fazia questão de manter moldes europeus nos trópicos. Tal conclusão é corroborada novamente pelo próprio documento: “Em tais condições pode o Brasil considerar-se um país isolado, não só no seio da América, mas no seio do mundo.” A monarquia brasileira não pertencia ao continente americano, era estranho ter uma monarquia em um continente onde todos os países já eram repúblicas independentes. Por outro lado, era estranho para a Europa a monarquia brasileira, onde os títulos nobiliárquicos não eram de herança sanguínea, mas sim política e econômica. Percebe-se pelo esforço feito durante sessenta e sete anos de monarquia, na qual os monarcas D. Pedro I e D. Pedro II fizeram para manter o sistema monárquico de pé.

O Brasil ou o brasileiro, parece não perceber o que é pertencer a um lugar. Esse sentimento de pertencimento não se passa na cabeça de muitos, nem mesmo como brasileiros. Quem dirá como latino americano.

Uma reportagem da Revista Época durante a Copa do Mundo de 2014, falava que o Brasil é um elemento estranho entre seus vizinhos⁶⁶. E assim sempre o foi. Não pelo fato de termos sido colonizados por portugueses e eles por espanhóis. Mas porque sempre atuamos como superiores dentro da região. Isso traz desdobramentos dentro do ensino de História, como será possível perceber mais a frente.

Não estamos dizendo que não existe História da América no currículo, ela existe, mas de forma diminuta se, comparado a outros assuntos abordados com maior ênfase. Pergunte a um aluno concluinte do ensino básico sobre alguns temas da historiografia que lhe foram apresentados durante todo o ensino fundamental e médio. Ele certamente irá lembrar das revoluções Industrial e Francesa, do Egito, dos mansos senhoriais, do feudalismo, das guerras mundiais, porém quase nada irá lembrar sobre a história da América. E isso não poderá configurar uma falta de interesse do aluno pela disciplina, fato é que essa parte da história é negligenciada em quase todas as esferas do currículo de

⁶⁵ BOCAIUVA, Quintino Antônio Ferreira de Sousa *et al.* **Manifesto Republicano**. 1870. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4360902/mod_resource/content/2/manifesto%20republicano%201870.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

⁶⁶ **O BRASILEIRO DESCOBRE QUE FAZ PARTE DA AMÉRICA LATINA**. Rio Grande do Sul: Globo, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/vida/copa-do-mundo-2014/noticia/2014/06/o-brasileiro-descobre-que-faz-bparte-da-america-latinab.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

História. Em uma simples leitura dos manuais de ensino de História, veremos que no sétimo ano se começa a falar do continente, ainda que não denominado como “América Latina”, pois a história contada ainda é a dos colonizadores, da sua chegada ao continente e de seu estabelecimento.

No oitavo ano é a continuidade da exploração colonial com ênfase nos Estados Unidos e nas independências latinas americanas. No nono ano se expande um pouco, mas ainda concentrado em alguns momentos históricos de Argentina e Chile. Deixando de fora o restante dos países americanos.

Poucos, talvez, conheçam, mas existe uma proposta educacional dentro do MERCOSUL, chamado: Setor Educacional do Mercosul (SEM). Órgão este que atuaria para a integração educacional dos países membros. Ideia necessária, que daria um grande salto ao integrar, propor e incentivar os estudos não apenas para História, mas também, para outras disciplinas na educação básica. Porém, apesar de ser uma iniciativa louvável, não tem sido absorvida pelo nosso currículo básico. Tal iniciativa seria, sem dúvida alguma, de grande ajuda para a expansão do ensino de História da América Latina no Brasil, assim como ajudaria na criação de uma ampla identidade latina americana. Para o Brasil, seria ainda um instrumento de política externa, pois a história do Brasil passaria a ser trabalhada também nos países membros.

Um ponto a ser debatido no Brasil, com mais vigor, é que a política educacional seja de Estado e não partidária. Dessa forma, a educação daria saltos maiores devido a estabilidade que uma política de Estado traz ao contrário das políticas descontínuas de governos.

Desde o governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passou a ter uma maior aproximação com a América Latina, o que continuou no governo Lula e desacelerou no governo Dilma Rousseff. O governo do presidente Michel Temer também não avançou nessa integração e no atual governo Jair Bolsonaro chegamos ao nosso pior momento no que se refere a relações bilaterais com a América Latina.

As Relações Internacionais não podem seguir lógicas de governos ou ideologias, principalmente de países que não tem uma economia com força o suficiente para pressionar tendências no mundo. O Brasil precisa atuar com políticas de Estado na educação. Se faz necessário a compreensão de laços potentes e não apenas econômicos, mas também políticos, culturais e educacionais que trariam benefícios robustos ao Brasil.

Dentro dessa perspectiva, propomos um olhar mais atencioso para o ensino de História da América Latina. Sem diminuir o currículo dos outros povos que já protagonizam em nossa historiografia. Continuaremos a falar com a mesma ênfase sobre Europa, Ásia, África e Oceania. Mas se faz urgente nos inserirmos como Latinos Americanos e isso começará com a educação básica. Não podemos ficar presos aos livros didáticos, seguindo um roteiro pré-estabelecido por um PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PLND) que pouco agrega para o desenvolvimento educacional do Brasil. Como professores de História, temos a capacidade de atuar além do manual pré-estabelecido.

Nosso objetivo neste trabalho não será percorrer todo o período da educação brasileira, nem mesmo passar por todas as mudanças que o currículo de História sofreu ao longo do tempo. Isso já foi feito com maestria por outros pesquisadores. Delimitaremos a segunda metade do século XX como nosso campo de pesquisa, mais precisamente as décadas de 70, 80 e 90 passando brevemente pela primeira década do século XXI.

Sendo assim, pretendemos discutir e compreender por que se negligencia o ensino de História da América no currículo. Essa falha histórica seria falta de interesse ou existe um projeto de esquecimento proposital da região? Ainda cabe discutir se a BNCC deve ser seguida à risca e incluímos apenas o que se pede na sala de aula com o intuito de no final o alvo ser a reparação para o ENEM ou ela deve ser utilizada apenas como base e a inclusão e riqueza de conteúdo deve vir do professor em sala de aula? Também fizemos uma análise sobre o SEM e o porquê dele não ter sido levado adiante pelo MERCOSUL. Por fim, propomos uma sequência didática sobre o ensino de História da América Latina.

Falha Histórica ou Projeto?

Na Base Nacional Comum Curricular, no início do componente curricular de História, fala-se o seguinte: "*Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente*"⁶⁷. Se nosso trabalho fosse sobre o porquê estuda-se história, esse ponto da BNCC resolveria. Porém, o intuito é compreender por que o ensino de história da América foi negligenciado durante tanto tempo no currículo escolar.

⁶⁷

¹VIANA, Hélio. O Ensino de História da América. In REIS, Artur César D. e outros. O Ensino de História do Brasil. México: D.F. 1953.

² Bittencourt, C. M. F. (2013). Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica Da ANPHLAC*, (4), 5–15. <https://doi.org/10.46752/anphlac.4.2005.1358>

O ensino da história do Brasil faz uso constante da história portuguesa em seu início para explicar muita coisa, de fato isso tem sua importância uma vez que quem conta a história são os colonizadores, neste caso os portugueses. De acordo com Frei Camilo de Monserrate¹, o Brasil deve ser pensado no contexto das nações americanas. Sem esse tipo de ideia, seria difícil algum tipo de integração mais profunda entre o Brasil e nossos vizinhos.

Uma identidade nacional moldada em torno do Estado-nação criada por setores sociais que dominaram, entre nós, o poder político e econômico a partir de 1822.² A partir desse ponto, começamos a enxergar um norte, o qual podemos talvez iniciar o entendimento sobre a pobreza de conteúdo de história da América em nossas salas de aula.

A sociedade é influenciada por um grupo dominante, que normalmente tem em suas mãos o poder econômico e conseqüentemente o político, esse grupo dita as regras que a sociedade irá seguir de acordo com seu interesse, sem barulho, dominam pontos estratégicos, a educação é um desses pontos. Afastando o cidadão de ideias inovadoras ou como gostam de chamar, ideias subversivas, deixar sem contato com pensamentos novos, afastando o perigo da possibilidade de no futuro ter que dividir o poder com o povo.

A independência do Brasil foi muito diferente das independências do resto do continente americano. Os conflitos que houveram após a declaração de independência proclamada pelo príncipe Dom Pedro, geram focos de resistência no nordeste e norte do país, ainda que isolados, levando em consideração a extensão territorial e número de habitantes, foi exígua se for comparado aos conflitos no restante do continente. Diferente dos países da América espanhola, o Brasil ao declarar sua independência, manteve um sistema de monarquia, quando todo o continente implantou repúblicas em seus países.

Essa elite que governou a nação por muito tempo, sempre se manteve próxima, em todos os aspectos, dos costumes europeus, deixando nítido que seu ideal de nação era branco, cristão e europeu. Os filhos dessa elite partiam para Paris, Lisboa, Coimbra e Londres para estudarem. Suas viagens de férias eram para Ásia e Europa, mostrando que os laços de dominação política foram cortados, mas não os laços econômicos e culturais. Europa era sinal de superioridade intelectual, cultural, racial e econômica.

As mudanças realizadas no currículo ao longo do tempo, deixam rastros que nos levam a uma compreensão sobre alguns aspectos de como a instabilidade política atrapalha o desenvolvimento de uma nação e a educação é um dos pontos tangidos nesse

percurso. Pois é sabido que a educação é algo poderosa que pode ser usada para o bem e para o mal. No Brasil, a figura de Tiradentes, era escondida durante o império, mas foi ressuscitada pelos republicanos como herói, escondida novamente pelo regime militar que governou após o golpe de 1964, sendo utilizada a imagem de Dom Pedro I. Isso nos mostra um método, um projeto que governos seguem para montar a história de acordo com seus ideais. O porquê dessas mudanças é fácil de explicar, uma vez que governos reacionários precisam apagar ou omitir certos momentos da história para que não seja possível fazer uma análise histórica. Até mesmo a História do Brasil já foi negligenciada e colocada dentro da cadeira de História Universal.

[...] “No período republicano, a História do Brasil perdeu sua autonomia, pois voltou a pertencer à cadeira de “História Universal”. Quais os motivos que justificariam tal mudança? Na prática escolar essa nova organização curricular traduzia um desprestígio da História do Brasil, cuja cadeira é suprimida, e seus assuntos incorporados à cadeira de História Universal, com o adendo especialmente a do Brasil, sob a responsabilidade de um único professor.

A necessidade de se apagar o passado, faz com que se viva em constantes modificações dentro de um currículo escolar, não para que se possa melhorar a educação oferecida pelo Estado, mas sim para que se esqueçam do que foi realizado, que quase sempre é feito sem honradez.

A pouca atenção que se tem dado ao currículo de História na educação brasileira nos parece mais um projeto que vem sendo construído ao longo do tempo. Pois fica nítido que sempre que necessário, menospreza-se temas ou períodos que são importantes para construção do pensamento em favor de uma política de esquecimento.

Desvalorização

Simón Bolívar foi, sem dúvida, uma das pessoas de maior destaque na América do século XIX. Sem romantizar sua imagem e importância, mas sim pelo fato de suas conquistas lhe valer a alcunha de “o libertador”. Sua imagem e história veio a ser valorizada nas últimas décadas, principalmente na Venezuela como símbolo de um empreendimento político, e a imagem de Bolívar, cai como uma luva, nesse cenário de libertação das mãos de uma elite dominante estrangeira.

Porém, o que chama atenção é que no Brasil não se conhece a figura de Bolívar, sabe-se hoje que sua imagem está associada a grupos políticos de esquerda e diante de algumas ideologias deve ser extirpado da sociedade para que não se propague ideias socialistas. Sua luta nada tinha a ver com ideologias, mas sim, com liberdade e independência de uma região era usurpada de suas riquezas por uma nação que lograva lucros enormes e oprimia o povo que, era o verdadeiro dono da riqueza.

Por outro lado, vemos a figura imponente de Napoleão Bonaparte, um imperador que uniu ao império francês grande parte do continente europeu, sendo estudado com afinco dentro dos nossos livros didáticos. Assim como outros nomes da Europa moderna que estão presentes em nossa historiografia.

Bolívar não é o único a ser esquecido, outras figuras importantes são deixadas de lado pelos livros de História no Brasil, por suas lutas configurarem algo que incomoda uma elite que vem influenciando a muito tempo os rumos da educação no Brasil, tentando não permitir que nossos alunos sejam de alguma forma conhecedores de história de lutas do nosso continente. Deveríamos nos perguntar por que pessoas como: José de San Martín, Pancho Villa, Emiliano Zapata, François Dominique Toussaint L'Ouverture e Tupac Amaru II não são figuras conhecidas em nossa historiografia? Mais uma vez podemos nos perguntar o motivo desse desconhecimento de pessoas que tanto fizeram pelo continente americano?

Esses, são alguns dos personagens da história do continente, pessoas que mesmo que não sejam conhecidas do grande público, jamais serão esquecidas por pessoas mais esclarecidas e estudiosas ou apenas deleitosas do conhecimento histórico. Porém, temos na região, um verdadeiro apagamento da história de nativos e o criminoso tratamento que muitos indígenas, como os Mapuche, por exemplo, vem sofrendo na região centro-sul do Chile e Argentina. Algo semelhante ao que tem acontecido com povos indígenas da região norte do Brasil, que tem suas terras invadidas por grileiros, madeireiros e mineradores. Desta forma, não se pode esperar muito de um sistema que negligencia até mesmo aqueles que ainda estão vivos, quem dirá aqueles que muito fizeram, mas que são sistematicamente esquecidos como um projeto para que nossos alunos não tenha contato com figuras revolucionários, que lutaram pela libertação da região que hoje é nosso lar.

Outro ponto a ser discutido para além de grandes figuras latino americana é sobre os acontecimentos ocorridos ao longo do século XX. Além da Primeira Guerra Mundial e da Segunda Guerra Mundial, estudamos com certo destaque sobre a Guerra da Secessão,

Guerra Civil Espanhola, Guerra da Coreia, Guerra do Vietnã, dentre outras. Foram conflitos importantes que devem ser estudados, porém, precisamos lembrar que em nosso continente existiram conflitos que merecem atenção como: Guerra do Pacífico (1879 – 1883), Guerra do Chaco (1932 – 1935) e a mais famosa para nós brasileiros por ser um símbolo do poder do exército do Brasil, a Guerra do Paraguai (1864 – 1870). Sem esquecermos de revoluções como: Revolução Haitiana (1791), Revolução Mexicana (1911), Revolução Cubana (1959) que foram de importância ímpar para o continente pois lutaram contra opressões e buscaram melhores condições de vida para seu povo, mas que devido às suas lutas serem denominadas como aspectos associados ao socialismo, foram deixadas de fora dos livros de História do Brasil por muito tempo.

ensino da história nacional não poderá, portanto, ser completo, sem que seja paralelo ao das outras nações americanas. Numerosos problemas de história do Brasil não poderão ser tratados e resolvidos de maneira mais ou menos definitiva sem o recurso aos dados fornecidos pela história dos outros países do Novo Mundo⁶⁸.

Torna-se imperativo que a disciplina de História, tenha um espaço maior para o ensino de história da América e, não com enfoque apenas em grandes e heróicas figuras, mas também em comunidades e povos que, ao longo do tempo tem sido desprezados por uma história construída pelo homem vencedor, branco e das elites dominantes. Não se trata de um desprezo pela história já constituída em nosso currículo, mas sim de acréscimo sobre o nosso continente. Principalmente na história contemporânea. O estudo dos costumes, da política, da economia são assunto pertinentes a serem conhecidos pelos nossos estudantes. Um exemplo a ser estudado com mais afinco é a questão da violência que não é recente em nosso continente com os cartéis do narcotráfico.

Interferências no currículo de História

Ao longo da história do Brasil, luta-se por uma causa que nunca foi nossa ou nunca nos atingiu de verdade. Existe um grande temor do socialismo na elite brasileira, talvez o medo da perda dos privilégios. Mas vemos que se luta contra uma ideologia que nunca governou e nem mesmo se aproximou de governar a nação brasileira. Ideologias

⁶⁸ VIANA, Hélio. O Ensino de História da América. In REIS, Artur César D. e outros. O Ensino de História do Brasil. México: D.F. 1953.

² Bittencourt, C. M. F. (2013). Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica Da ANPHLAC*, (4), 5–15. <https://doi.org/10.46752/anphlac.4.2005.1358>

socialistas durante o século XX, esteve longe de estar no poder em nações como Brasil, Argentina, Uruguai, Bolívia, Chile, Paraguai e Colômbia. No máximo, um socialismo com forte apoio popular das camadas mais desfavorecidas, caso do Chile com Salvador Allende. Um temor longínquo, vindo da UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS (URSS), fez com que passássemos por um dos piores períodos da história da América do Sul, que foram as ditaduras militares que governaram diversos países sul americanos durante as décadas de 60, 70 e 80.

No Brasil, a educação foi um dos setores mais atingidos pelos muitos tipos de governos que se passaram e cada um com suas ideologias, foram moldando a educação ao seu estilo ao que achavam ser o melhor para o momento. O Golpe Civil-Militar de 64, que manteve um governo ditatorial por vinte e um anos, interferiu e atrasou substancialmente a educação brasileira. Não apenas na área de ciências humanas, mas de modo geral. A extinção de disciplinas e inclusão de outras, através dos acordos do MEC-USAID, era uma estratégia, com intuito de fazer com os futuros estudantes fossem menos impactados com as ideias de luta por democracia livre. A História passa a ser alvo de desconfiança¹. A função não era, deixar com aqueles alunos percebessem ou mesmo fossem informados sobre o regime reinante do momento, para que não se pudessem questionar. Pois Com isso, se destitui disciplinas como História²:

"A criação da área de estudo de Estudos Sociais no 1º grau e a cassação ou aposentadoria compulsória de intelectuais da área das ciências humanas, tiveram como conseqüências a quase extinção dos cursos de licenciatura de Geografia e História, o retrocesso político-cultural-social do conteúdo destas disciplinas e a perda da importância das mesmas no processo educativo. A implantação da licenciatura curta de Estudos Sociais tinha como justificativa suprir a falta de professores nas regiões mais carentes. Em um ano e meio ou em dois, seriam formados professores polivalentes, capazes de trabalhar com os conteúdos de Geografia, História e OSPB no 1º grau."

Ao debruçarmo-nos sobre afirmações como estas, podemos nos certificar que sim, as barreiras criadas ao ensino de história e o ensino de história da América não são meras coincidências, mas sim, um projeto para que o estudante brasileiro não consiga ter acesso a temas relevantes sobre nossos vizinhos e com isso possam ter seu conhecimento expandido e a possibilidade de questionar.

Porém, é função dos professores de História é ensinar em sala de aula uma história problematizadora, não assentada sobre aquilo aquele mínimo.

Durante o regime militar de 64, o governo brasileiro tomou os devidos cuidados para que “ideias subversivas”, não fossem propagadas. Obviamente, a educação seria um dos alvos principais a serem de perto, vigiados pelos órgãos de censura. “A ideia principal era proteger, na visão do governo, os estudantes de ideais comunistas. Nesse ponto, o espaço latino-americano passou a ser tema *subversivo*, segundo os critérios dos técnicos da educação ³.”

A América Latina foi alvo de constante atenção do governo dos Estados Unidos durante a Guerra Fria, pois havia o temor de que os soviéticos conseguissem influenciar a região com ideias comunistas. A melhor forma de frear essa possibilidade foi, como sabemos, a derrubada de governos eleitos de forma democrática e a instalação de ditadura militares repressivas.

O Brasil sendo parte importante do MERCOSUL não apenas pelo poder econômico, mas por ter sido membro fundador ao lado da Argentina é também figura com maior poder de persuasão para alavancar o crescimento e fortalecimento do bloco criado em 1991.

A fundação do MERCOSUL, tinha como objetivo a integração econômica dos países membros, porém, foi percebido que para além economia, fazia-se necessário uma integração mais ampla em setores que, não sozinhos, mas em paralelo a outros seria de fundamental importância para a integração como um todo da região sul do continente. Desta forma, nascia o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que tinha como objetivo realizar uma integração educacional dos setores membros e dentro desta a integração tinha também o ensino de história.

Em 13 de dezembro de 1991, um encontro de Ministros da Educação do MERCOSUL (RME), realizado em Brasília, foi criado o Conselho do Mercado Comum (CMC), um subgrupo para trabalhos no campo da educação. Este conselho se reúne em Brasília em 17 de dezembro de 1991. A intenção era coordenar políticas educacionais nos Estados-Partes. Desta forma, entra em vigor o Mercosul Educacional, oficialmente chamado de Setor Educacional do Mercosul (SEM). Dentre os acordos firmados, foram criados grupos de trabalho, um destes grupos foi o de ensino de História e Geografia. Que veio a realizar encontros e seminários, com intuito de discutir ações para uma integração no ensino de história entre os Estados-parte do MERCOSUL. Algumas dessas reuniões e seminários foram realizados, porém, desde 2004 em Valparaíso, no Chile que não foram realizados mais encontros e a proposta de integração regional encontra-se parada.

Desta forma vemos que houveram intenções para uma integração educacional, e a história foi contemplada, porém, não foi levada adiante.

Não somos inocentes em pensar que a educação sozinha irá realizar as mudanças necessárias para uma integração entre o Brasil e nossos vizinhos, (GADOTTI 2007). Porém, entendemos que é um caminho que se perseguido, alcançará solidamente estruturas que não serão derrubadas por qualquer sopro anti-integração. Da mesma forma, compreendemos que assim como o MERCOSUL, foi feito de vontade política, o ensino de história da América, também é fruto desta mesma vontade, em impulsionar dentro do currículo maior ênfase a história do continente. Não prendendo-se apenas nos passos dos colonizadores ou nas revoltas e processos de independências. Se faz necessário, trazer à sala de aula assuntos mais contemporâneos, questões políticas, econômicas, culturais dos países da América Latina.

Considerações Finais

Ao longo das discussões apresentadas neste trabalho, as evidências de que não existe apenas uma falha histórica mas sim um projeto, que visa desconstruir, todo e qualquer esforço que mira a integração dos povos latino americano, adquire credibilidade. Porém, fica também evidente que todos perdem, mas o Brasil é quem mais deixa de ganhar, por termos o maior território, maior economia e a maior população. Os dividendos seriam enormes para o país.



AUTORES

Ana Carolina Oliveira Alves

Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Turismo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Ensino de História pelo Colégio Pedro II e doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas. Atua também como professora de História no Ensino Básico.

Diego Uchoa de Amorim

Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Bacharelado e Licenciatura em História (Universidade Federal Fluminense, UFF-Niterói/RJ). Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá-CPII, RJ). Mestre em História Política, Movimentos Sociais e Memória (Universidade Salgado de Oliveira, UNIVERSO, Niterói/RJ). Doutorando em História Política, Movimentos Sociais e Memória (Universidade Salgado de Oliveira, UNIVERSO, Niterói/RJ). Integrante do Laboratório de Estudos de Política e Ideologia (LEPIDE-UNIVERSO). Grupo de Pesquisas e Estudos Nacionais e Estratégicos – Moniz Bandeira (Rio de Janeiro/RJ). Professor de História do Colégio São Vicente de Paulo (Cosme Velho, RJ). Educador Popular no Pré-Vestibular São Cristóvão (São Cristóvão, RJ). e-mail: uchoa.amorim@gmail.com

Ezio Pereira dos Santos

Graduado em Letras – Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com conclusão em 30 de julho de 2007. Concluiu uma segunda graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAEP em 10 de agosto de 2024. Possui especialização lato sensu, incluindo: Ensino de Linguística e Literatura (Faculdade da Amazônia – FAMA, jan. 2008); Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (FAMA, jan. 2009); LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Faculdade Santo André – FASA, jan. 2020); e Africanidades e Cultura Afro-Brasileira (UNIFAHE, 2025). Desenvolve sua pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva pela São Luís University, na linha de pesquisa “Educação Inclusiva na Educação Básica”. Possui registro ORCID nº 0009-0008-3065-2030.

Francisca dos Santos Rodrigues

Cursando atualmente o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), já foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID), e atualmente desenvolve pesquisas sobre decolonialidade, historiografia brasileira e ensino das relações étnico-raciais. E-mail: fransantosroddri@gmail.com

Henrique Antonio Mendonça Faria

Orientador de Pós-graduação na Unesp, Doutor em Ciências. E-mail: henrique.faria@unesp.br

Luiz Carlos Nascimento da Cruz

Graduando em Pedagogia na UERJ.

Luiz Felipe dos Santos Narciso

Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Monitor das Turmas de Ensino Médio, Pré-Vestibular, Medicina e Colégio Naval/EPCAR do Colégio e Curso SEI. Possui interesse por História Contemporânea, com ênfase em História da Itália, Itália do Século XIX, Unificação Italiana, Movimentos Nacionalistas e Ensino de História.

Maicon Trentim Gomes

Graduado em História pela Universidade do Grande Rio (2010); pós-graduado em Sociologia pela Univesidade Cândido Mendes (2010); especialista em Ensino de História pelo Cespeb - UFRJ (2022)

Mariani Bandeira Cruz Oliveira

Doutoranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: marianibandeira@gmail.com.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2444152773218060>

Pedro Olinto Freitas Silveira

Graduando em História pela UERJ, bolsista do projeto prodocência intitulado "Cinema no Século XXI e o Ensino de História" sob a coordenação do Prof. Dr. Flaviano Isolan. Email: pedroolintofs@gmail.com

Yasmin Izaurina Garces Alves Kalandarova

Graduanda em Pedagogia na UERJ, bolsista de prodocência no CAp-UERJ.

A história é um grande enigma, um labirinto de narrativas em constante disputa, onde revoluções surgem não apenas como momentos de ruptura, mas como reconfigurações do próprio tecido do tempo. Cada sociedade interpreta seu passado de acordo com os valores, medos e aspirações do presente, e, nesse jogo de espelhos, a verdade histórica nunca é estática—ela é um campo de batalha. Revoluções, sejam políticas, culturais ou tecnológicas, redefinem os significados do que veio antes e moldam os rumos do que ainda está por vir, criando um paradoxo fascinante: ao mesmo tempo em que buscamos compreender a história, somos continuamente transformados por ela. Os vencedores escrevem os livros, mas os derrotados deixam marcas ocultas nas entrelinhas, esperando para serem redescobertas. Assim, a história não é uma simples sucessão de fatos, mas uma narrativa mutável, permeada por interesses e ideologias, onde cada revolução não apenas desafia a ordem vigente, mas também reescreve as memórias coletivas, redefinindo o que significa ser humano em diferentes épocas.




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492122-0



9

786554

921220