

Silene Orlando Ribeiro  
(ORG.)

# ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES NA PESQUISA HISTÓRICA PARA OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## Volume 1



Silene Orlando Ribeiro  
(ORG.)

# ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES NA PESQUISA HISTÓRICA PARA OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume 1



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E56 Ensino de história [livro eletrônico] : contribuições e reflexões na pesquisa histórica para os desafios da docência na educação básica / Organizadora Silene Orlando Ribeiro. – Maringá, PR: Uniedusul, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5418-002-3

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação. I. Ribeiro, Silene Orlando.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

[www.uniedusul.com.br](http://www.uniedusul.com.br)

## PRÉFACIO

No atual contexto de ataques aos educadores e de forte desmonte da educação pública no Brasil, o primeiro volume *Ensino de História: Contribuições e Reflexões na Pesquisa Histórica para os Desafios da Docência na Educação Básica* chega em boa hora! A obra foi pensada para (re)aproximar professores da Educação Básica de pesquisas acadêmicas perpassadas por temáticas imprescindíveis, ainda ignoradas ou pouco abordadas, porém, na sala de aula, como: a questão indígena, as questões étnico-raciais, de gênero e de classe. No livro, há também dois importantes debates intrínsecos ao ensino de História. O primeiro diz respeito à importância da educação patrimonial na construção da memória. Já o segundo refere-se à construção do currículo de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como instrumento de reafirmação ou de desconstrução do imaginário colonial.

Em formato *e-book* e distribuída gratuitamente para educadores, a coletânea traz nove artigos de jovens historiadoras e historiadores, a partir dos quais apresentam um panorama de suas recentes pesquisas de mestrado e de doutorado, entendidas, também, como parte do processo de formação continuada. Isso porque, além de pesquisadores, as autoras e os autores compartilham a docência na Educação Básica.

Esse último dado ajuda a combater uma visão (ainda predominante e não-fictícia) de que há um abismo entre o mundo acadêmico e a escola. De fato, a academia, apesar de diversas iniciativas, precisa dialogar mais com os professores dos ensinos Fundamental e Médio, a fim de possibilitar uma construção mais democrática do conhecimento e incentivar a formação continuada dos docentes. Daí o objetivo da coletânea: compartilhar com os colegas de magistério os saberes e os fazeres acadêmicos, refletindo como esses estão (ou podem estar) presentes nas aulas de História na Educação Básica.

Ao ler este prefácio, é possível que alguns colegas de profissão questionem ou se sintam descrentes sobre a continuidade da formação acadêmica, argumentando que a rotina de trabalho extenuante – à qual extrapola, e muito, o horário dos turnos escolares, visto que envolve desde a preparação de aulas, a montagem e a correção de avaliações até o preenchimento de documentos, como diários, relatórios, etc. –, está entre os principais obstáculos para a realização de cursos de extensão ou mesmo de especialização, sejam eles de *lato* ou de *stricto sensu*. A essa rotina, soma-se a disponibilidade de recursos financeiros reduzidos no magistério básico, tanto pela defasagem salarial, quanto pela recente escassez de bolsas de estudo.

Especificamente sobre a formação continuada, vale dizer que, no pós-ditadura, o tema ganhou destaque a partir da promulgação da Lei 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e as bases da Educação no Brasil. Na prática, a lei tornou-se mais um instrumento de referência às novas exigências do governo, no que se referia ao exercício da profissão, que à criação de políticas públicas amplas e efetivas para garantir e expandir a formação dos professores. Somente no início dos anos 2000, seriam implementadas políticas públicas de incentivo à formação, com a multiplicação dos cursos e a ampliação da oferta de vagas na graduação e na pós-graduação em todo o país, além de programas de bolsas de estudo e de ajudas de custo para os docentes cursarem pós-graduação. No entanto, desde 2016, vivemos um grave retrocesso nesse campo, devido aos crescentes cortes de verbas.

Não obstante a importância da universidade em nossa formação profissional e humana seja inegável, a palavra “formação” é deveras ampla. Portanto, não pode e não deve ser reduzida a títulos ou diplomas acadêmicos. A leitura de livros e artigos que nos mantenham “antenados” com os debates historiográficos ou que nos ajudem na preparação uma atividade, por exemplo, é parte fundamental do nosso processo de formação como professores, o qual é (e precisa ser) permanente, como nos lembra Paulo Freire.

Nesse sentido, um dos desejos dos professores-autores reunidos nessa coletânea é o de diversificar os debates que envolvem um ensino de História dinâmico, verdadeiramente democrático, decolonial e transformador, no qual mulheres, indígenas, afrodescendentes, trabalhadores, população LGBTQIA+ e outras minorias políticas não permaneçam silenciados ou anônimos na construção das narrativas históricas e das disputas de memória. Leves e agradáveis, os textos foram idealizados e escritos para dialogar horizontalmente com o público-leitor-colegas-de-profissão.

Boa leitura-partilha de saberes a todas e todos!

**Adriana Ribeiro**

Professora de História na Educação Básica e historiadora

## APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de um esforço coletivo de historiadoras e historiadores em prol da divulgação científica em História e na construção de subsídios para o Ensino de História na Educação Básica. Sendo assim, são as demandas que brotam do “chão da escola” a principal força que orienta esta publicação. Em uma época em que mecanismos de desmonte da educação pública seguem a todo vapor, é preciso resistir. Difundir os resultados de pesquisas acadêmicas para um público de docentes da educação básica ou aficionados pelas temáticas aqui apresentadas é uma boa alternativa. Quando governos de inspiração totalitária e neoliberal atacam a História, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e o Patrimônio Histórico, o que fazem os intelectuais? Escrevem, divulgam e garantem que a circulação de textos promova debates e inquietações. Esta obra representa, sobretudo, uma forma de insurgência.

É sempre importante mencionar que modelos de escrita da História adotados pelos estados-nação no século XIX, fortemente eurocentrados, nacionalistas e fundados na História Política, foram responsáveis pela construção de discursos colonialistas de homogeneização e apagamento das diversidades étnicas e culturais das sociedades humanas. O ensino de História tornou-se um relevante campo de difusão ideológica dos nacionalismos, de ritos e cultos patrióticos e da construção de estereótipos sobre as populações indígenas, as populações africanas e as populações asiáticas. Ou seja, as alteridades e os diferentes processos históricos vivenciados pela humanidade eram percebidos pelo crivo do exotismo, ocupando o lugar da “incivilidade”. Inúmeras sociedades humanas foram rotuladas de “povos sem história”.

As transformações no campo da pesquisa histórica, principalmente os diálogos interdisciplinares com a Antropologia, a Sociologia, a Geografia e com os movimentos sociais, ocorridos ao longo do século XX, vêm propiciando pesquisas historiográficas muito plurais. Outras visões da História e o protagonismo dos indígenas, das mulheres, das populações negras, dos trabalhadores e trabalhadoras, das populações LGBTQIA+ têm enriquecido a compreensão do mundo social e dos processos históricos. Os textos aqui reunidos, organizados em nove capítulos, dialogam com essas questões.

O capítulo de abertura, intitulado “*Monroe: a educação patrimonial poderia ter salvado o Palácio*”, escrito por Mirthis Luiza Silva, traz uma importante discussão teórica e conceitual sobre a Educação Patrimonial. A autora examina o processo de desaparecimento do Palácio Monroe, no Rio Janeiro, produzindo reflexões sobre as relações entre poder, políticas públicas de gestão do patrimônio cultural e representações da cidade, apontando para a importância de um debate sobre Educação Patrimonial nos currículos escolares.

No segundo capítulo, denominado “*A BNCC e a Influência da Historiografia Tradicional*”, Diogo Alchorne Brazão reflete sobre os percursos teóricos, as disputas políticas e ideológicas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do seu processo de implementação no país. É discussão fundamental para o entendimento de como concepções de História hegemônicas e eurocentradas persistem nos currículos de História.

No terceiro capítulo, “*Ideologia de Gênero e Pânico Moral: Desafios e Implicações à Prática Docente*”, Natanael de Freitas Silva nos apresenta uma potente discussão sobre o movimento “Escola sem Partido”. Suas reflexões sobre os estudos de gênero e o ensino de História na Educação básica contribuem para a construção de práticas pedagógicas críticas, emancipatórias e promotoras da cidadania e do respeito às diversidades.

No capítulo intitulado “*Fontes para Conhecer a História dos Indígenas em Itaguaí e Seropédica, no Rio de Janeiro*”, a historiadora Ana Cláudia de Souza Ferreira analisa o processo de formação da sociedade fluminense a partir do Aldeamento de São Francisco Xavier de Itaguaí (Itaguaí), territorialidade que deu origem aos municípios de Itaguaí e Seropédica, evidenciando a complexidade e a ancestralidade indígena dos grupos humanos que deram origem à sociedade fluminense – discussão nodal para o Ensino de História dos Povos Originários no Rio de Janeiro.

No quinto capítulo intitulado “*Vidas indígenas e o mundo do trabalho: fragmentos biográficos de índios que assentaram praça no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro*”, Silene Orlando Ribeiro utiliza uma escala reduzida de observação para abordar a presença indígena na marinha oitocentista e romper as invisibilidades sobre esses atores históricos em contexto urbano. Também dialoga com a legislação sobre recrutamento militar para desarticular representações tradicionais sobre os povos originários e oferecer subsídios para a implementação da Lei 11.645/2008.

Em “*Jacutinga Fúnebre: uma pesquisa com ênfase nos costumes e práticas fúnebres de africanos e afrodescendentes da Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga (1835-1855)*”, sexto capítulo desta publicação, a pesquisadora Ana Francisca Vasconcelos nos traz uma instigante reflexão sobre a complexidade da morte e das práticas mortuárias para as populações negro-africanas da Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga, reforço para a implementação da Lei 10.639/2003, ao propor uma reflexão sobre práticas culturais, sociabilidades e cosmologias africanas e diaspóricas.

No capítulo sete, denominado “*Associativismo Negro através das escolas de samba do Rio de Janeiro: empoderamento cultural negro como prática educativa libertadora*”, a historiadora Alessandra Tavares discute o papel histórico das escolas de samba do Rio de Janeiro, surgidas na década de 1920. Examina a trajetória da escola de samba Império Serrano como espaço de luta por cidadania, entretenimento, construção de memórias, de histórias, de identidades, projetos e de políticas públicas protagonizados por homens negros e mulheres negras no pós-abolição.

No capítulo oito, intitulado “*O Ensino de História e a Pedagogia de Projetos em uma unidade de Ensino em Contexto de Privação e Restrição de Liberdade do Complexo Penitenciário de Gericinó, no Rio de Janeiro*”, Clemir Barbosa do Nascimento discute como o uso de novas metodologias práticas pedagógicas transformadoras no Ensino de História em unidades prisionais e socioeducativas são fundamentais para a construção da cidadania. O estudo de caso sobre o Complexo Penitenciário de Gericinó, no Rio de Janeiro, revela os desafios, os êxitos, as possibilidades e a importância da Pedagogia de Projetos no cotidiano escolar.

No capítulo final, denominado, “*No meio do caminho tinha... Mercedes Baptista: uma aula pela Pequena África e os desafios da aplicabilidade da Lei 10.639/03*”, Natália Baptista Peçanha, apresenta-nos um lugar de memória no Rio de Janeiro: a Pequena África. Ademais, brinda-nos com o encontro com Mercedes Baptista, mulher, bailarina e símbolo de resistência negra. Ler o texto é palmilhar a cidade e pensar um currículo escolar contracolonial que desarticule os estereótipos construídos sobre as populações negras no pós-abolição.

Boas leituras e boas reflexões para todos e todas. Viva a Ciência!

**Silene Orlando Ribeiro**

Professora de História na Educação Básica,  
historiadora e indígena autodeclarada do Povo Puri

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 01</b> .....	<b>09</b>
MONROE: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PODERIA TER SALVADO O PALÁCIO	
Mirthis Luiza da Silva	
<b>Capítulo 02</b> .....	<b>29</b>
A BNCC E A INFLUÊNCIA DA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL	
Diogo Alchorne Brazão	
<b>Capítulo 03</b> .....	<b>39</b>
“IDEOLOGIA DE GÊNERO” E PÂNICO MORAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE	
Natanael de Freitas Silva	
<b>Capítulo 04</b> .....	<b>55</b>
FONTES PARA CONHECER A HISTÓRIA DOS INDÍGENAS EM ITAGUAÍ E SEROPÉDICA NO RIO DE JANEIRO	
Ana Cláudia de Souza Ferreira	
<b>Capítulo 05</b> .....	<b>69</b>
VIDAS INDÍGENAS E O MUNDO DO TRABALHO: FRAGMENTOS BIOGRÁFICOS DE ÍNDIOS QUE ASSENTARAM PRAÇA NO ARSENAL DA MARINHA DO RIO DE JANEIRO	
Silene Orlando Ribeiro	
<b>Capítulo 06</b> .....	<b>87</b>
JACUTINGA FÚNEBRE: UMA PESQUISA COM ÊNFASE NOS COSTUMES E PRÁTICAS FÚNEBRES DE AFRICANOS E AFRODESCENDENTES DA FREGUESIA DE SANTO ANTÔNIO DE JACUTINGA (1835-1855)	
Ana Francisca Vasconcelos da Silva	
<b>Capítulo 07</b> .....	<b>98</b>
ASSOCIATIVISMO NEGRO ATRAVÉS DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO: EMPODERAMENTO CULTURAL NEGRO COMO PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA	
Alessandra Tavares	
<b>Capítulo 08</b> .....	<b>112</b>
O ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UMA UNIDADE DE ENSINO EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO DE GERIÇINÓ NO RIO DE JANEIRO	
Clemir Barbosa do Nascimento	
<b>Capítulo 09</b> .....	<b>126</b>
NO MEIO DO CAMINHO TINHA .... MERCEDES BAPTISTA: UMA AULA PELA PEQUENA ÁFRICA E OS DESAFIOS DE APLICABILIDADE DA LEI 10639/03	
Natália Batista Peçanha	

# Capítulo 01

## MONROE: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PODERIA TER SALVADO O PALÁCIO

**MIRTHIS LUIZA DA SILVA**

Existe uma crescente preocupação sobre a questão da preservação da memória e do patrimônio histórico. Tal atenção está direcionada aos danos causados à memória e à identidade histórica, as quais conservam certas informações para que o passado não seja completamente esquecido. Quando falamos em patrimônio histórico, automaticamente somos direcionados a um conceito de identidade, seja ele cultural, social, econômico ou artístico. Falamos também de uma forma de escrita, pois a cidade conta sua própria história, através de sua arquitetura, seus monumentos, sua estrutura – tudo isso colabora como vestígio e objeto de estudo para o historiador. Tendo em vista a extrema relevância do patrimônio histórico, esperamos que este trabalho colabore para a compreensão inicial da importância atemporal da preservação do patrimônio artístico local destruído. Para tal, abordaremos questões acerca da manutenção da memória coletiva e individual, diretamente ligada à preservação do patrimônio histórico.

Ressaltamos o papel da Educação, principalmente do ensino de História, como um grande orientador para a formação de uma identificação cultural, seja ela social ou não. Este trabalho tem por objetivo fazer uma pequena reflexão sobre a importância da Educação Patrimonial no ambiente escolar, uma vez que a preservação patrimonial sempre foi um tema de interesse na minha vida motivo pelo qual fiz Museologia na primeira graduação na Universidade Federal do Estado do Rio/UNIRIO (2005). Mas quando resolvi fazer Licenciatura em História na Universidade do Grande Rio/UNIGRANRIO (2020), nunca imaginei que pudesse juntar as duas formações. Foi quando, em atividade do estágio curricular, a professora Denise Deodato, minha orientadora, realizou uma atividade com os alunos sobre Educação Patrimonial que envolvia os conceitos de memória, patrimônio e esquecimento. Os alunos tinham que se tornar “fiscais do patrimônio”, numa atividade de reconhecimento dos espaços da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, a professora pediu aos alunos que pesquisassem edifícios em grave estado de degradação, entre eles o Palácio Monroe, como exemplo do último grau de abandono do patrimônio, uma vez ‘que foi destruído.

O termo educação, de modo geral, é entendido como transmissão e aprendizado de técnicas (produção, uso, comportamento, conduta) que correspondem à cultura de um grupo social. Por meio dessas técnicas, nós, seres humanos de diferentes culturas, somos capazes de satisfazer nossas necessidades, de nos proteger das adversidades (físicas, biológicas e ambientais), de produzir coisas e de nos relacionar um com o outro e em

conjunto, pois acreditamos que essas interfaces podem ajudar na preservação do patrimônio cultural através da Educação Patrimonial.

## **Uma breve introdução à Educação Patrimonial**

Diante do processo de modernização das cidades, percebemos constante desvalorização e desconhecimento com relação ao patrimônio cultural. Desse modo, a experiência no curso de História nos faz refletir sobre a necessidade de investimento na área de Educação para a valorização dos bens culturais. E ao desenvolver uma pesquisa, podemos considerar que esse tipo de ação educativa utiliza os bens culturais como fonte primária do conhecimento, gerando um diálogo permanente entre os indivíduos e os patrimônios culturais.

Através desse processo educacional, podemos reforçar a autoestima dos indivíduos e das comunidades, e valorar a cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. “A Educação Patrimonial é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, 1991, p.2).

As ações educativas têm que estar muito bem elaboradas para se trabalhar com o patrimônio cultural em sala de aula. Se não forem praticadas de maneira muito técnica, desvinculadas do contexto sociocultural, possibilitarão resultados imediatos, porém superficiais. A metodologia da Educação Patrimonial deve estar alinhada com a realidade do estudante para construir novos conhecimentos, desenvolvendo a sensibilidade e a consciência para a importância da preservação do patrimônio cultural.

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2020, p.1).

Para isso, os conceitos de história e de memória merecem considerações, partindo de observações teóricas indispensáveis quando se discutem aspectos relativos ao ensino escolar. A discussão acerca do que é História aponta para uma reflexão que exige flexibilidade, visto que o questionamento não é novo e cada corrente de pensamento procura dar sua resposta a ela. Assim, fica evidente a inexistência de uma única definição do que seja História, o que torna importante que o professor tenha a sua própria definição clara e a partir dela planeje a sua prática.

Para trabalhar com questões patrimoniais, o professor poderá desenvolver atividades de visitas a diversos locais, como: praças, cemitérios, associações de bairro, templos religiosos locais e mesmo o comércio da localidade. Espalhados pelas cidades e atendendo a diversas temáticas, podem ser de grande valia para o professor de História atento a uma Educação Patrimonial.

Discutir Patrimônio Cultural pode significar uma abertura de caminhos e possibilidades de reconstrução das cidades, através de políticas de reorganização do

espaço urbano que valorizem a cidadania. Nesse sentido, a Educação Patrimonial poderá tornar-se uma estratégia importante nas propostas alternativas para um planejamento urbano associado à gestão territorial e à inserção social das comunidades. Isso propicia um diálogo entre a história do território urbano, a geografia cultural e a educação, ajudando a construir um conhecimento que mostre a relevância de uma visão de conjunto dos problemas urbanos, pelos quais toda a sociedade passa.

## Da Memória ao Esquecimento

O conceito de memória e a maneira como ela funciona vêm sendo objetos de estudo de filósofos e de cientistas há séculos. Esse conceito vem se modificando e se adequando às funções, às utilizações sociais e à sua importância nas diferentes sociedades humanas. A memória, sendo algo tão intrínseco a todos nós, precisa ser constantemente estudada, analisada, investigada. Neste capítulo, veremos as conceituações de memória individual, coletiva e como elas se cristalizam nos lugares de memória, através dos pensamentos de Le Goff, Pierre Nora, Maurice Halbwachs e Michael Pollak.

Para Le Goff, a memória individual é aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, aquelas mais remotas, mas que também contém aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, onde esse indivíduo foi socializado. A memória coletiva é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla.

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p.224)

A memória “é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade” (LE GOFF, 1990, p.10), seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Estando relacionada à formação da identidade social, a memória coletiva sofreu grandes transformações ao desempenhar um papel importante “na interdisciplinaridade, que tende a instalar-se entre elas, da solidariedade grupal e da consciência crítica” (LE GOFF, 1990, p.248). A memória é, portanto, objeto de manipulação por parte das pessoas e dos grupos que detêm o poder de emprestar visibilidade e prestígio a certos acontecimentos, pessoas, práticas ou ideias, e não a outros, em escala local, nacional ou planetária. Assim é que o domínio das memórias coletivas é objeto de disputa (LE GOFF, 1990, p.289):

um instrumento e um objeto de poder nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades. (LE GOFF, 1990, p.225)

Essa memória geralmente idealiza o passado e está vinculada a algum acontecimento pontual, que será de alguma relevância para o coletivo, “expressa naquilo que chamamos de monumentos, hinos oficiais, quadros e obras literárias e artísticas que

expressam a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade” (LE GOFF, 1990, p.248).

Os estudos empreendidos por Maurice Halbwachs contribuíram definitivamente para a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Para ele, a memória aparentemente mais particular remete a um grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. Qualquer ser humano é resultado das suas interações humanas. A nossa memória individual é formada por diversas referências, “lembranças” (HALBWACHS, 1990, p.16) individuais, como: sons, paisagens, sentimentos, lugares.

Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas. Em outros termos, o indivíduo participaria de duas espécies de memórias. Mas, conforme participe de uma ou de outra, adotaria duas atitudes muito diferentes e mesmo contrárias. (HALBWACHS, 1990, p.36)

Quando há uma lembrança que foi vivida por uma pessoa e que diz respeito a uma comunidade, ou grupo, essa lembrança vai se tornando um lugar de memória daquela comunidade. As informações mais relevantes dessas lembranças vão sendo repassadas de pessoa a pessoa e vão constituindo a História Oral de um determinado lugar, ou grupo. Essa memória coletiva, geralmente tenderá a idealizar o passado e, na maioria das vezes, estará vinculada a um acontecimento pontual, que será considerado o de máxima relevância. Esses lugares da memória são os monumentos, que expressam a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade, que são como “testemunhos” (HALBWACHS, 1990, p.95).

As memórias individual e coletiva têm nos lugares uma referência importante para a sua construção, ainda que não sejam condição para a sua preservação – do contrário, povos nômades não teriam memória. As memórias dos grupos se referenciam, também, nos espaços em que habitam e nas relações que constroem com esses espaços, donde se segue que as mudanças empreendidas nesses lugares acarretam transformações notórias na vida e na memória dos grupos.

Pierre Nora identifica como lugares de memória aqueles onde a memória se cristaliza, se materializa, tornando-se referência para uma sociedade ou uma classe social. Ao diferenciar memória e história, aponta que a primeira corresponde à vida, disponível na lembrança e no esquecimento e, portanto, disponível ao uso e manipulações.

a memória é a vida incorporada em mudando, pendular entre memória e amnésia, desatento ou melhor, desconhecendo deformações e manipulações, sempre utilizável, modernizado, particular, mágico por sua eficácia, sagrado. A história, em vez disso, é representação, reconstrução, desencanto secular da memória, destruição do passado como é vivida e lembrada, conscientemente traça a distância entre hoje e ontem. (NORA, 1983, p.9)

Podemos compreender o lugar de memória a partir de duas características que a constituem: o lugar de memória material, físico, como museus, arquivos, cemitérios, coleções, comemorações, tratados, monumentos, santuários, associações, jornais etc. E a simbólica, já que remete a um acontecimento vivido por um grupo de pessoas, que muitas vezes já nem estão vivas, e, ainda assim, traz uma representação para aquelas que não participaram do acontecimento, sendo transmitida de pessoa para outra.

Os lugares da memória nascem e vivem da sensação de que não há memória espontânea, que você tem que criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar louvores fúnebres, gravar, porque essas operações não são naturais. (...) Se as memórias que eles continham fossem realmente vividas, elas seriam inúteis. E se, por outro lado, a história não se apossasse deles para deformar, transformar, moldar e petrificar, eles não se tornariam lugares de memória. (NORA, 1983, p.25)

Pollak afirma que os acontecimentos não são vividos sozinhos, por isso, em vez de se lidar com os fatos sociais como coisas, analisemos como fatos sociais somente. Essa abordagem “irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (POLLAK, 1989, p.2), adotando-se a ideia de uma memória enquadrada em lugar de memória coletiva.

Para o autor, a memória “coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar” se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades – partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, famílias, comunidades, nações, categorias profissionais etc. (POLLAK, 1989, p.7)

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências (...), em memória enquadrada, um termo mais específico que memória coletiva (POLLAK, 1989, p.7)

Admitindo que o jogo de forças pautado pelo momento presente é sustentado pela probabilidade e pela coerência dos sucessivos discursos, toda organização, empresa ou afim veicula seu próprio passado e a imagem que se forjou nela mesma. “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e de grupo”, salientando a importância dos “ditos e dos não-ditos” para a construção de uma memória, seja ela coletiva ou individual (POLLAK, 1989, p.8).

Existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. (POLLAK, 1989, p.8)

Esse processo de constante interação entre memória individual e coletiva é possível devido à característica dinâmica da memória. Além disso, um dos mecanismos da memória é também sua seletividade, pois, segundo Pollak, “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLAK, 1992, p.4). Desse modo, a partir da importância agregada ao fato vivido pelo indivíduo, é que a memória guarda lembranças, e pode-se dizer, com isso, que tudo que fica gravado, variando seu grau, possui certa importância.

Infere-se, portanto, que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo na reconstrução de si mesmo. Se é um fenômeno construído individual e socialmente, e o outro faz parte dessa construção, assim “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”(POLLAK, 1992, p.6).

Aponte-se ainda que essa disputa pelo poder travada entre classes, grupos sociais e indivíduos, sobre o que deve ser lembrado e sobre o que deve ser esquecido, integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro. O que será lembrado, que datas receberão atenção e comemoração, que histórias consideradas importantes para todos deverão integrar os livros e os saberes necessários para uma vida em sociedade.

Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. (POLLAK, 1992, p.5)

Interessa-nos uma forma específica de esquecimento: aquela na qual este se produz e se efetiva a partir do silenciamento, ou melhor, dos não ditos, a partir do conjunto de disputas discursivas que, em determinado tempo, põem em silêncio determinados elementos em detrimento de outros, que disciplinam esse silêncio a partir daquilo que é narrado. A memória envolve o esquecimento. Não há memória sem esquecimento. Também podemos falar que, muitas vezes, há memórias omissas, quando o esquecimento é intencional. Portanto, ao contrário do que geralmente pensamos, a memória não é a capacidade de guardar e acumular informações e lembranças com precisão, a memória é o processo de reelaboração de informações e experiências de vida. Isso não é necessariamente um problema, nem anula a memória, muito pelo contrário. É justamente por não encontrarmos em determinada memória o que realmente aconteceu, que outras versões do passado podem ser reivindicadas por diferentes indivíduos e grupos sociais. Sem os esquecimentos e omissões não haveria questionamentos, debates e pensamento crítico, não haveria renovação constante do conhecimento.

### **Para haver Educação Patrimonial, precisamos de patrimônio**

Hoje, alguns historiadores e profissionais de áreas afins e que lidam com a dimensão da memória propõem, no âmbito de suas instituições culturais, a elaboração de programas de Educação Patrimonial. Esta nada mais é do que a educação voltada para questões relativas ao patrimônio cultural em todas as suas dimensões: a natural ou ecológica, a histórico-artística, a documental e a patrimonial.

[A Educação Patrimonial pode] levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-o para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p.6).

A noção de patrimônio deve ir além da mera concepção de uma coleção estática de objetos, documentos e edificações. Deve estar associada a um processo mais amplo, envolvendo a concepção de história, antropologia, geografia, sociologia.

Patrimônio histórico. A expressão designa um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objectos que congregam a sua pertença comum ao passado: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos. Na nossa sociedade errante, sempre em transformação devido ao movimento e ubiquidade do seu presente <patrimônio histórico>, tornou-se numa das palavras-chave da tribo

mediática: ela remete para uma instituição e para uma mentalidade. [sic] (CHOAY, 2014, p.11)

O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos.

Quando se juntam elementos que possuem algum significado para a vida coletiva, o patrimônio cultural torna-se incorporado à sociedade. A importância do patrimônio cultural para a sociedade está diretamente relacionada à carga simbólica que esse patrimônio representa e ao poder de pertencimento que ele proporciona. A vida social, além de basear-se em organizações hierárquicas institucionalizadas, implica, também, que os indivíduos se sintam pertencentes a um mesmo conjunto cultural, através da história, da representatividade do patrimônio histórico e cultural que, associado a uma base territorial, constrói a identidade cultural. É necessário compreender que os múltiplos bens possuem significados diferentes, dependendo do seu contexto histórico, do tempo e momento em que estejam inseridos. O patrimônio cultural desempenha a confirmação de uma cultura local. É uma forma de defesa do lugar, através da manutenção da cultura local diante do processo da globalização.

O culto prestado hoje em dia ao patrimônio histórico exige, pois, mais do que uma verificação de prazer. Exige um questionar, uma vez que ele é o revelador, negligenciado e, contudo, incontestável, de um estado da sociedade e das questões que nela existem. É nesta perspectiva que o abordo aqui. Por entre o fundo imenso e heterogêneo do patrimônio histórico, escolhi como categoria exemplar aquela que diz respeito mais diretamente ao quadro de vida de todos e de cada um, o patrimônio edificado. No passado, ter-se-ia dito os "monumentos históricos", mas as duas expressões deixaram de ser sinônimas. Desde os anos sessenta do século XX, os monumentos históricos constituem apenas parte de uma herança que não para de aumentar, por via da anexação de novos tipos de bens através do alargamento do quadro cronológico das áreas geográficas no interior dos quais se inscrevem estes bens. [sic] (CHOAY, 2014, p.12)

Ao tornar um bem dotado de valor patrimonial e com atribuição de sentimentos ou significados de importância para determinado grupo social, justifica assim sua preservação. A patrimonialização tornou-se uma forma privilegiada de expressão da memória nacional, pois o patrimônio se transforma em testemunho do passado nacional e herança nacional por parte do Estado, que compreende a chamada História Pública.

É comum que se assumam como um dado que os patrimônios materiais ou imateriais expressam ou representam a 'identidade' de grupos e segmentos sociais. Um tipo de arquitetura, assim como uma culinária, uma atividade festiva, uma forma de artesanato ou um tipo de música, pode ser identificado como 'patrimônio cultural' na medida em que é reconhecido por um grupo (e eventualmente pelo Estado) como algo que lhe é próprio, associado à sua história e, portanto, capaz de definir sua 'identidade'. Defender, preservar e lutar pelo reconhecimento público desse

patrimônio significa lutar pela própria existência e permanência social e cultural do grupo. (GONÇALVES, 2015, p.213)

A criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, surgiu como um mecanismo para a preservação, a conservação e a manutenção do patrimônio nacional, seguindo as medidas internacionais mais recentes na época, objetivando a organização, a determinação e o tombamento do que era considerado patrimônio histórico e artístico (Igrejas, instituições científicas, edificações, paisagens urbanas etc.), por meio do Decreto-Lei nº 25/1937. A direção executiva do SPHAN coube a Rodrigo Melo Franco de Andrade, gestão de 1937 a 1967. Coube às suas equipes, sob sua coordenação, um enorme trabalho na determinação do patrimônio histórico. Além do próprio Rodrigo e de Mário de Andrade, contava também, com a participação de intelectuais do porte de Manuel Bandeira, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Carlos Drummond de Andrade, entre vários outros.

Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§ 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico e artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei.

§ 2º Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana. (DL Nº25, 1937, p.1)

Uma política de preservação deve ir além de objetivar a proteção de bens, mas abarcar todo o universo que constitui a preservação patrimonial, incluindo os critérios de seleção de bens, as razões que justifiquem a proteção e os diversos atores envolvidos, tais como a sociedade e os representantes do Estado.

Uma política de preservação do patrimônio abrange necessariamente um âmbito maior que o de um conjunto de atividades visando à proteção de bens. É imprescindível ir além e questionar o processo de produção desse universo que constitui um patrimônio, os critérios que regem a seleção de bens e justificam sua proteção; identificar os atores envolvidos nesse processo e os objetivos que alegam para legitimar o seu trabalho; definir a posição do Estado relativamente a essa prática social e investigar o grau de envolvimento da sociedade. (FONSECA, 2005, p.36)

Durante os anos de desenvolvimento da atividade econômica, principalmente nos governos dos anos de 1950, a construção de estradas, a modernização das construções, o fomento turístico nos centros históricos, a interação público/patrimônio começam a efetivar-se em escala significativa. E aqui, não me refiro ao desgaste físico dos edifícios pelo fluxo de visitantes, mas aos danos de natureza imaterial, resultantes da ampliação crescente de um público consumidor de patrimônio, cujas expectativas foram condicionadas por uma atuação preservacionista direcionada a determinados valores e imagens simbólicos atribuídos ao patrimônio cultural brasileiro.

Nos governos Dutra, Vargas e JK o Estado não desenvolveu atuação marcante na área cultural, à exceção do apoio dado por JK à arquitetura modernista, desde a

Prefeitura de Belo Horizonte, nos anos 40, quando foi construído o Conjunto da Pampulha. No campo da criação artística, o modernismo se consolidou, e seus grandes nomes foram definitivamente consagrados. De novos, surgiram, na literatura, João Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto e os poetas concretos e neoconcretos. Na música, foi o tempo da bossa-nova, e nas artes plásticas, do abstracionismo. A primeira metade dos anos 60 foi marcada pela radicalização na política e pela politização de atividade cultural. (FONSECA, 2005, p.132)

É essa fase de maior valorização do patrimônio cultural que seria relacionada ao período de maior urbanização, as décadas de 1960 e 1970. A partir desse período, a complexidade da dinâmica urbana começa a ser sentida em nossas cidades históricas e conjuntos urbanos, e já era percebida a necessidade de se proteger um número de bens mais significativo, cuja diversidade fosse capaz de dar conta de valores regionais.

No entanto, esse interesse público marcado pelo desenvolvimento não necessariamente ia ao encontro das necessidades e perspectivas da preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. Pelo contrário, parecia significar ameaças aos bens protegidos e àqueles potencialmente patrimonializáveis. Os monumentos arquitetônicos e urbanísticos passaram a ser encarados não mais como bens de valor exclusivamente artístico ou histórico, mas também como elementos inseridos num contexto socioeconômico, portanto portadores de um papel dinâmico e mutável numa trajetória histórica. Assim as operações de preservação patrimonial passaram a ser executadas com políticas e planos específicos de desenvolvimento econômico local e regional, visando também objetivos sociais e econômicos, além dos culturais. Em geral, as articulações políticas efetivamente implantadas estão voltadas para atividades turísticas, isto é, atividades que visam promover o contato direto entre o público e os bens preservados.

Nas décadas de 1950 e 1960 grandes mudanças ocorreram no modelo de desenvolvimento brasileiro, responsáveis pelos impasses com que a política de preservação do SPHAN foi confrontada, levando a instituição, e outros setores da administração pública que passaram a se interessar pela questão, a recorrer a novas alternativas de atuação. Nesse período, a ideologia do desenvolvimentismo atrelou o nacionalismo aos valores da modernização. Foi a época áurea da industrialização, da urbanização e da interiorização, estimuladas pela construção de Brasília. As consequências para a preservação desse modelo de desenvolvimento repercutiram não apenas no nível simbólico - na medida em que essa ideologia se contrapunha à continuidade e a tradição - como nos níveis econômico e social - devido ao intenso processo de migração para as capitais e a valorização do solo urbano, desarticulando processos espontâneos de preservação do patrimônio, tanto o edificado como o paisagístico. Na prática do SPHAN surgiram tensões agudas, especialmente na preservação das cidades históricas e dos centros históricos das grandes cidades. (FONSECA, 2005, p.141)

Com a mudança de gestão em 1968, o conceito de monumento começa a se ampliar e a questão da preservação dos bens tombados e dos centros históricos passa a colocar-se de forma indiscutível, seguindo o debate internacional a respeito. Mas a decretação do Ato Institucional número 5 (AI-5), em dezembro de 1968, alterou profundamente as relações entre o Estado e os produtores culturais. Inúmeras obras passaram a sofrer intervenções e proibições colocadas em prática por meio da ação censória do governo. Para o regime militar, a cultura foi vista com um meio para a construção e para a disseminação de um discurso ideológico que legitimava o seu projeto.

Mas se esses intelectuais não viam na atividade de preservação de bens culturais um recurso para a mobilização da sociedade no sentido de suas preocupações, para o regime militar, passada a fase mais dura da repressão, o campo da cultura começou a ser objeto de atenção especial, tanto como recurso ideológico para a legitimação de um projeto nacional, quanto como meio para reorganizar a esfera cultural, criando instituições financiadoras da produção cultural (Embrafilme, Funarte) e produzindo um discurso em que a noção de segurança nacional foi praticamente abolida em nome de conceitos como "pluralidade cultural" e "desenvolvimento cultural". Em termos práticos, foram tomadas algumas iniciativas para adequar a política federal aos novos tempos. (FONSECA, 1996, p.155-156)

Nessa gestão, o órgão sofreu nova reestruturação administrativa, transformando-se num instituto vinculado ao Poder Executivo, o IPHAN, o que em tese lhe conferia maior autonomia administrativa, financeira e técnica. A abertura dos processos de tombamento e o tombamento efetivo de áreas urbanas expandiram não só numericamente, mas também geograficamente, uma vez que os tombamentos eram limitados, sobretudo a Minas Gerais e a Rio de Janeiro. Destaque-se a importância de se envolver as ações de planejamento urbano na política de preservação, além de ser necessária a descentralização das ações preservacionistas, estimulando a criação de órgãos em âmbito estadual e municipal. É preciso enfatizar que o patrimônio como recurso não se encontra necessariamente vinculado ao mundo dos grandes negócios ou da especulação. É certo que grandes empreendimentos imobiliários, urbanísticos e turísticos se valem dessa tendência e a estimulam. O patrimônio serve também para desenvolver a cultura pública e por isso deve ser valorizado – o desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre essas forças.

## Patrimônio urbano

Ao pensar a cidade, não deixamos de lembrar que construir e morar nelas implica necessariamente viver de forma coletiva. Na cidade, você nunca está só, mesmo que o próximo ser humano esteja para além da parede do apartamento vizinho ou num veículo no trânsito. O homem só no apartamento ou o indivíduo dentro do automóvel é fragmento de um conjunto, parte de um coletivo. A cidade, enquanto local permanente de moradia e trabalho, garantiu o domínio sobre esse espaço, que está na apropriação material e ritual do território. A identidade coletiva concretizada, “como no caso dos monumentos, feitos para lembrar. E tais marcos, como se pode bem apreciar, têm seu *locus* preferencial de referência nos centros urbanos” (PASSAVENTO, 2008, p.4), tornando simples locais em locais com significado, com memória.

Os lugares de memória de uma cidade são também lugares de história. História e memória são, ambas, narrativas do passado que presentificam uma ausência, reconfigurando uma temporalidade escoada. São representações que dão a ver um ‘acontecido’ que, a rigor, não é mais verificável ou sujeito à repetição. Mas o tempo passado não é irrecuperável, uma vez que, através do imaginário, se faz presente no espírito, dando-se a ler e ver através de discursos e imagens. Uma cidade é, pois, detentora de história e memória, assim como também o é desta comunidade simbólica de sentido a que se dá o nome de identidade. O centro de uma cidade foi, por muito tempo, o cartão de visitas de uma cidade. Mesmo que tais espaços tenham sofrido degradação, deixaram marcas, que funcionam como padrões de referência identitária para uma cidade. (PASSAVENTO, 2008, p.4)

Mesmo quando se trata de cidades menores, estão presentes a concentração, a aglomeração de indivíduos, e conseqüentemente a necessidade de gestão da vida coletiva. Essa questão se coloca até para a vida urbana mais simples e rudimentar. Mesmo numa cidade perdida nos confins da história ou da geografia, há pelo menos uma calçada ou praça que é de todos e não é de ninguém; há o lixo que não pode se acumular nas ruas nem pode ser simplesmente enterrado no jardim; há a igreja ou o templo a construir e manter; enfim, há sempre na cidade uma dimensão pública de vida coletiva a ser organizada. Da necessidade de organização da vida pública na cidade, emerge um poder urbano, autoridade político-administrativa encarregada de sua gestão.

Se uma cidade é uma obra do homem que se apropria do espaço; se a cidade é, por assim dizer, uma vitória da cultura contra a natureza, a cidade é ainda paisagem, uma paisagem social. Ora, uma paisagem é um recorte da natureza organizada pelo olhar e, no caso da cidade, reveladora da apropriação social do território. Uma paisagem urbana, na sua composição, lida com referenciais significativos de composição visual, identificadores da realidade urbana estilizada pelo olhar. E, neste caso, tais referenciais, sobretudo aqueles do espaço edificado, se encontram basicamente nos centros urbanos. Neste sentido, a centralidade oferece elementos icônicos e emblemáticos para a identidade urbana de uma cidade, compondo dela um panorama idealizado de reconhecimento. (PASSAVENTO, 2008, p.7)

A história do urbanismo, assim como a da organização física dos sítios urbanos, é obra principalmente de arquitetos e/ou urbanistas. Essa produção esteve, por muito tempo, inserida no âmbito da história da arte e/ou da arquitetura com pouca ou nenhuma ênfase em aspectos econômicos, sociais ou políticos, basicamente referenciados à dimensão estética e formal, mais no âmbito da história da produção cultural. A história urbana, todavia, consiste em sua densidade espacial, temporal, material e teórica. Assim revela-se uma visão globalizante da cidade, uma compreensão de sua estrutura e verificação de suas sínteses, reconhecendo a sua construção como uma estrutura complexa.

Se o método fornece os meios para uma decomposição da complexidade do momento histórico, ele também impede que se pense na reconstrução da globalidade de outra forma que não seja a do empilhamento. O caráter alternativo dos programas da história conjuntural, de um lado, e da 'história imóvel', de outro, revela a dificuldade intelectual em que o projeto tropeça. Ela ressalta uma incapacidade para reconstituir em sua complexidade a totalidade histórica considerada, após a operação de decomposição analítica que deveria esclarecê-la. (LEPETIT, 2001, p.199)

O método histórico apresenta-se como aquele mais capaz de verificar qualquer hipótese sobre a cidade, por ser ela mesma uma depositária de história, tratando-a não apenas como artefato, mas como objeto de conhecimento. E não apenas em sua materialidade, mas com relação à ideia que temos da cidade com uma série de valores que concernem à memória coletiva. (LEPETIT, 2001, p.197-200)

É da analogia das camadas geológicas presentes na configuração do espaço e do tempo da cidade, no qual as formas antigas são constantemente retomadas pelas sociedades em novas construções, uma rede de realidades sobrepostas umas às outras, na qual as mudanças espaciais se operam num "jogo de atualizações sucessivas das formas passadas em combinações territoriais novas"(LEPETIT, 2001, p.146). Por isso uma relação lógica da memória com a cidade, em que, por um lado, a memória coletiva se

apoia em imagens espaciais; por outro, os grupos sociais inscrevem na cidade suas lembranças, definindo um quadro espacial onde o presente é o tempo no qual a vontade individual e a norma coletiva se defrontam e se ajustam (LEPETIT, 2001, p.147-150).

Maurice Halbwachs estabelece, como sabemos, relações dialéticas entre os grupos sociais e o espaço que eles ocupam. Quando um grupo toma posse de um território, transforma-o à sua imagem - o espaço ratifica relações sociais - e, ao mesmo tempo, é pressionado pela própria materialidade de sua criação, à qual acaba obedecendo: 'ele se fecha no interior do quadro que construiu'. A concepção é dinâmica, e o processo não para no momento em que esse fechamento se completa. O desenvolvimento moderno rompe a imediatez da relação entre as divisões sociais e a configuração material de uma cidade. (LEPETIT, 2001, p.147)

Assim a cidade é vista como uma superposição de técnicas construtivas, estilos arquitetônicos ou ciclos econômicos, sendo mais fácil do que a observação empírica das transformações concretas da cidade.

Os vazios resistem mais que os cheios, e as estruturas menos materiais duram mais que o construído: reconhecem-se na planta os vestígios dos antigos vilarejos fagocitados pelo crescimento urbano ou os velhos bairros medievais. Na escala das grandes intervenções do urbanismo, mas também na das mil pequenas mutações renovadas que modificam o tecido urbano, os tempos da cidade são fortemente demarcados. Nada indica que eles se ajustam continuamente à conjuntura econômica, às variações de população, às mudanças de hábitos dos cidadãos. (LEPETIT, 2001, p.139)

A cidade passa a ser compreendida como um espaço simbólico onde indivíduos se constituem através de suas experiências no espaço e no tempo. Quando os grupos se unem para propor alternativas de ocupação a esses espaços, revelam uma resistência aos processos de racionalização à massificação que se instituem nas cidades e, assim, propõem usos diferentes aos diversos espaços através dessas manifestações de ocupação. Esse movimento representa, igualmente, uma transcrição dos fenômenos das dinâmicas da vida através da representação das artes em espaços até então não utilizados para estes fins: os constantes deslocamentos da arte de lugares estáticos para lugares abertos. A vivência humana nas cidades fica restrita e, em muitos sentidos, limitada apenas ao consumo, onde os espaços de sociabilidade são transpostos aos shoppings e às galerias, gerando a necessidade de novas formas de se relacionar com a vida e manifestar a arte.

O artista – integrado ou apocalíptico que seja – não pode deixar de existir no contexto social, na cidade; não pode deixar de viver suas tensões internas. A economia do consumo, a tecnologia industrial, os grandes antagonismos políticos que delas derivam, a disfunção do organismo social, a crise da cidade são realidades que não se pode ignorar e com relação às quais não se pode deixar de tomar – mesmo involuntariamente – uma posição. (ARGAN, 1998, p.221)

A arte pública interage de tal modo com a realidade da cidade e os seus fluxos – como parques, praças, edificações históricas, todos os espaços –, que não é percebida como tal, devendo ser pensada dentro da tendência da arte contemporânea, pós anos de 1960, e voltada para o espaço, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou as áreas urbanas. Em sentido literal, seriam as obras que pertencem aos museus e acervos, ou os monumentos nas ruas e praças, que são de acesso livre.

A cidade como lugar da vida cotidiana, do coletivo, do fluxo de ações, dos acontecimentos e temporalidades e da acumulação histórica, oferece reflexão estética ao converter-se em parte das obras de arte pública consumíveis, adquirindo valor, portanto, de patrimonialização. A patrimonialização do passado da cidade implicaria assumir a cidade como propriedade cultural partilhada, reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, e entender como é sua memória social – saber ver, no traçado das ruas, nos prédios e nas praças, lugares dotados de sentido. Significaria endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas – tarefa que deve ser assumida por instâncias através das quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isso representaria criar responsabilidades, educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um patrimônio herdado.

Não temos nenhuma dificuldade em admitir que a cidade, no sentido mais amplo do termo, possa ser considerada um bem de consumo, ou melhor, até mesmo um imenso e global sistema de informações destinado a determinar o máximo consumo de informações. Mas a única possibilidade de conservar ou restituir ao indivíduo uma certa liberdade de escolha e de decisão e, portanto, de liberdade e disponibilidade para engajamentos decisivos, inclusive no campo político, é colocá-lo em condições de não consumir as coisas que gostariam de fazê-lo consumir ou de consumi-las de maneira diferente da que gostariam que as consumisse, de consumi-las fora daquele tipo de consumo imediato, indiscriminado e total que é prescrito, como sistema de poder, pela sociedade de consumo. Trata-se, em suma, de conservar ou restituir ao indivíduo a capacidade de interpretar e utilizar o ambiente urbano de maneira diferente das prescrições implícitas no projeto de quem o determinou; enfim, de dar-lhe a possibilidade de não assimilar, mas de reagir ativamente ao ambiente. (ARGAN, 1998, p.219)

A arte nos espaços públicos lida com a recuperação das relações entre o homem e o mundo, entre o sujeito e a cidade, tendo em vista os problemas que a área urbanística vem enfrentando e que afetam tais relações. As práticas culturais são mais que ações, são também atuações de sujeitos que buscam construir a história. As ruas das cidades são palcos de luta, mas o confronto é um modo de expor a desigualdade que está colocada, mas que, de forma alguma, é imutável. As manifestações de rua e a arte urbana nos mostram que o tempo materializado no espaço é constituído pela história das sociedades que o compõe, e que está, constantemente, em processo de transformação. A cidade é o produto de toda uma história que se cristaliza e se manifesta, de modo que o espaço urbano se torna palco para a arte e a arte se torna parte dele.

A consciência em preservar o patrimônio histórico e cultural local, uma vez que estamos falando de uma identidade de pertencimento, sem dúvida contribuirá para que as gerações futuras possam usufruir dessa herança cultural local e, por meio de testemunhos do passado, compreender o processo de desenvolvimento da identidade nacional.

Podemos falar, também, de políticas simbólicas para designar o conjunto de dispositivos e ações colocadas em prática pelas autoridades públicas, a fim de fabricar uma imagem idealizada de uma pseudo-nacionalidade. Tal imagem garante ao mesmo tempo uma autolegitimação de poder, com uma função simbólica de alguma ideologia, que remete a uma dimensão quase narcisista do grupo e do poderio: forjar imagens, símbolos, destruir ou manter monumentos. São narrativas que permitem aos indivíduos se reconhecerem em um espelho de forma idealizada e, ao mesmo tempo, como membros de um determinado grupo completamente diferente de outros.

Essas formas de esquecimento institucionalizadas não são jamais irreversíveis: além de iniciativas advindas dos atores públicos em decorrência de mudanças de orientações políticas, ideológicas, culturais, essa forma instituída de esquecimento é utilizada no sentido de construir uma memória oficial hegemônica em detrimento de memórias coletivas. As instituições políticas se esforçam por controlar o conjunto de expressões públicas da memória, buscando impor uma só verdade oficial da História e da memória coletiva e reprimindo as expressões públicas de memórias rivais, como no caso ocorrido com o Palácio Monroe, e que ocorre com outros monumentos, edifícios, parques, em inúmeras cidades brasileiras.

## O Palácio Monroe

O palácio que foi criado para ser o pavilhão do Brasil na Exposição Internacional de Saint Louis (EUA), em 1904, o Palácio Monroe recebeu o grande prêmio de arquitetura, concedido pelo júri do evento. Tornou-se, assim, a primeira obra arquitetônica brasileira reconhecida internacionalmente. O responsável pelo projeto, o General Francisco Souza Aguiar, recebeu instruções para compor uma estrutura que pudesse ser desmontada e reconstruída posteriormente no Rio de Janeiro, então capital federal do Brasil.

A abóboda principal, com um raio de 9 metros, erguia-se cerca de 40 metros quadrados acima do nível do solo. Em linhas gerais, o pavilhão lembrava o estilo renascentista, sem uma ornamentação profusa. As colunas exteriores de ordem coríntia destacavam, em seu terço inferior, as armas da República, florões e anéis realçando a simplicidade dos pedestais. Sobre os frisos de cada coluna foi colocada uma rosácea. Entre as colunas, acompanhando a balaustrada e os remates decorativos dos ângulos salientes, apareciam grandes escudos com os nomes dos estados brasileiros. Sobre as pilastras, ladeando as escadas principais de ambas as fachadas, foram colocados dois leões, simbolizando a força, a solidez e a grandeza da construção. O pavilhão era constituído de dois pavimentos, um mezanino e um porão. (FRIDMAN, 2011, p.8-9)

Quando a Exposição acabou, a estrutura metálica foi transportada de navio cargueiro para o Brasil. Reconstruído, o edifício recebeu o nome de Palácio Monroe, em homenagem ao ex-presidente norte-americano James Monroe. Com 1.700 metros de área construída e estilo eclético, foi o primeiro edifício oficial a ser inaugurado na Avenida Rio Branco, no centro do Rio de Janeiro, em 1906, para sediar a Terceira Conferência Pan-Americana.

Nos primeiros anos, o Palácio Monroe não teve um papel definido e funcionou como uma espécie de salão de festas do governo. Nele se realizaram bailes, banquetes, formaturas, congressos e até velórios, quando passou por reformas para abrigar a Câmara de Deputados, que lá permaneceu até 1922.

De 1925 a 1932, o Palácio foi ocupado pelo Senado Federal. A decisão de transformá-lo no Senado foi tomada logo em seguida, diante da pressão dos senadores para sair do Palácio Conde dos Arcos, um solar que havia sido construído na época da Colônia e abrigava a Câmara Alta desde sua criação, em 1826, no Império. Os senadores reclamavam que o edifício estava em estado tão precário que poderia desabar a qualquer momento.

Como Senado brasileiro, o Monroe sofreu um baque durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), com Getúlio Vargas. Isso porque a Casa foi fechada nesse período. No fim da Era Vargas, o Palácio abrigou o Tribunal Superior Eleitoral, entre 1945 e 1946. Quando o Senado se mudou para o Distrito Federal em Brasília, passou a exercer apenas a função de escritório de representação do Senado no Rio de Janeiro.

Por volta de 1970, juntamente com outros edifícios da Avenida Rio Branco, teve negado o pedido de tombamento federal feito no processo número 0860-T-72 do IPHAN. O Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB) e o Clube de Engenharia, por meio do Jornal do Brasil, tentavam preservar o edifício, tendo o manifesto do clube como um documento histórico, pois representa uma estratégia política por meio da qual se busca reafirmar a identidade dos grupos que se mobilizaram em torno da ideia do processo de tombamento. O Instituto do Patrimônio Histórico e Geográfico (IHGB) também ressaltou:

O Palácio Monroe é um edifício de inegável valor histórico e arquitetônico (...) tornou-se uma glória da arquitetura nacional; um dos poucos exemplos em que um edifício, projetado e construído por engenheiro brasileiro, teve repercussão internacional, numa época em que a engenharia e a arquitetura brasileiras ainda não tinham alcançado o alto conceito internacional que hoje desfrutam. Posteriormente, o Palácio Monroe teve a sua arquitetura calamitosamente desfigurada, principalmente pelo acréscimo de um andar na altura na base do seu zimbório e pelo fechamento das colunatas externas com paredes de vidro; assim como o edifício Palácio Monroe foi desfigurado ele poderá ser restaurado. Em consequência, a Comissão designada pelo presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro é de parecer, por maioria de votos, que o Palácio Monroe não deve ser demolido e que devem ser envidados esforços para que o edifício seja restaurado de modo a retomar, o mais possível, a sua forma original; assim procedendo, estaremos preservando um notável valor histórico e arquitetônico brasileiro, e estaremos salvaguardando uma obra que, há setenta anos atrás projetou, gloriosamente, o nome do Brasil no estrangeiro. (Processo de tombamento n. 860-T-72, v.2, p.32-33)

Do outro lado, a demolição do prédio foi defendida em uma campanha do jornal O Globo, que publicava sua vitória com a autorização da demolição do palácio chamando-o de “monstrengo” (O Globo, 11/10/1975, p.2).

E apoiada por expoentes da arquitetura moderna, como Lúcio Costa:

Esse conjunto (...) deveria de qualquer forma limitar-se apenas ao trecho inicialmente proposto, isto é, dos clubes à biblioteca, porquanto daí para adiante já não tem qualquer significação, e Pereira Passos com sua desenvoltura demolidora teria sido o primeiro a tirar dali o aviltado Pavilhão Monroe, cuja presença estorvante já não se justifica. (Processo de tombamento n. 860-T-72, v.2, p.95)

O Palácio Monroe era um local de articulação política no início dos anos 60 e que durante o período da ditadura militar foi perdendo a sua significância, principalmente depois que a capital federal se mudou.

A existência de uma representação do Senado na antiga capital federal era de uma absoluta redundância para o governo militar. Não havia sentido manter um “Senadinho” longe dos olhos atentos do poder autoritário de Brasília. Por isso, Golbery do Couto e Silva, através do Aviso ministerial no 964, de 09/10/75, comunicou laconicamente que o prédio seria demolido e sua área transformada em logradouro público. (ALVARENGA, 2018, p.99)

Mas nem mesmo as alterações no traçado do metrô foram suficientes para salvar o palácio, que viria a ser demolido em março de 1976.

Depois do aval, o prédio começou a ser demolido. A empresa que foi contratada para demolir o Monroe, Aghil Comércio e Indústria, pagou apenas CR\$191 mil (cento e noventa e um mil cruzeiros), com direito de venda de todo o material. Tudo foi vendido: vitrais, lustres de cristal, pinturas valiosas, estátuas de mármore de Carrara e bronze, móveis em jacarandá, balaustrada de mármore, anjos de bronze, balcões de mármore. Um par de leões, que ficava na escadaria na entrada do Monroe, foi separado: hoje, um está no Instituto Ricardo Brennand, em Recife, Pernambuco, e outro está em uma fazenda, em Uberaba (MG).

O contrato realizado com a empresa responsável por colocar o prédio abaixo não foi objeto de qualquer tipo de fiscalização pelo Poder Público, uma vez que as partes resultantes do desmonte do Palácio foram retiradas e vendidas sem qualquer avaliação anterior de sua relevância artística, estética ou histórica.

A demolição do Palácio Monroe é emblemática, pois o prédio era um importante símbolo da memória do Rio de Janeiro, ainda como capital federal. É possível que a sua destruição tenha feito parte de uma política do governo militar para apagar as marcas do Rio de Janeiro como centro da nacionalidade? Sempre é lembrada como um exemplo de arbítrio e desrespeito ao patrimônio histórico no Brasil. Desde o momento em que foi tomada a decisão de demoli-lo, o lamento de sua perda é uma constante, apesar de não ter sido suficiente para preservá-lo.

Os monumentos e bens patrimoniais em geral apresentam além de seu aspecto memorial valores voltados ao exercício da vida pública cotidiana. Esta é conflitante, ambígua e frequentemente gera mitologias do passado para poder articular relações sociais no presente. (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p.261)

Com relação ao Palácio Monroe, podemos entendê-lo como um patrimônio-documento representativo de um período histórico, repercutindo as escolhas e as representações de uma época. Nesse sentido, sua demolição nos ajuda a refletir a respeito da política de memória e do esquecimento. “O patrimônio é percebido a partir de uma condição de possível ‘perda’, cabendo às agências de preservação resgatá-lo de um suposto processo de declínio e desaparecimento” (GONÇALVES, 2015, p.216), o que não foi feito pelo IPHAN quando do tombamento de todo o conjunto. Ademais, leva à reflexão sobre as diferentes formas e estratégias usadas por grupos específicos para neutralizar, encobrir ou até mesmo apagar o passado.

Trata-se de uma luta constante contra o esquecimento numa cidade cheia de desmandos e insensível frente a seu patrimônio material. No processo desenfreado de urbanização da cidade, casas coloniais, igrejas barrocas e palácios da época do Império foram demolidos para dar lugar a ruas, avenidas, praças e estacionamentos, como se vê no lugar do Palácio, onde foi criada uma praça, atualmente em precário estado de conservação.

No campo da preservação do patrimônio cultural urbano, campo permeado por disputas simbólicas e relações de poder, acabam refletindo as ações de preservação do patrimônio urbano por parte das agências oficiais que podem ser consideradas como uma representação das vitórias do poder e, nesse processo eminentemente baseado em

escolhas, a destruição sempre será uma opção. No caso do Palácio Monroe, foi a violência simbólica que caracterizou a sua demolição.

No campo da memória, o Palácio ainda resiste, pois frequentemente é usado como um emblemático exemplo dos excessos praticados pelas autoridades em relação ao patrimônio público e cultural. A demolição é frequentemente relacionada ao perigo do esquecimento, ao risco de desaparecimento ou à possível perda de identidade e cultura.

## **Considerações finais**

Os usos do patrimônio no ensino e aprendizagem de História se fazem, simultaneamente, por meio de um triplo movimento: o de construção do conhecimento, o de desconstrução de uma imagem errônea e o de reconstrução de uma identidade de pertencimento. No primeiro caso, trata-se da atribuição de sentido para a trajetória de indivíduos e grupos, constituindo identidades orientadoras que funcionam como mecanismo de acesso à percepção de si mesmo enquanto sujeito ativo da história. No segundo, a apreensão da existência de outras possibilidades, igualmente legítimas, de criação cultural, embora, nem sempre apresentadas na forma de narrativas históricas com o mesmo grau de sentido e adesão. Já no terceiro, verifica-se algo novo e original, num processo sempre dinâmico de criação, o de identificação com a história local mais próxima, concreta, e não uma história construída por terceiros.

Perceber a Educação Patrimonial como possibilidade pedagógica aos educadores é uma prática considerada um tanto recente, mas a motivação maior, tanto dos educandos quanto do educador, reside na metodologia ativa e permanente. A Educação Patrimonial no currículo da educação formal auxilia na criação e manutenção de vínculos entre a escola e o meio social. Destaque-se, ainda, a acessibilidade às informações proporcionada aos estudantes, visto que elas estão disponíveis no seu entorno e partem da realidade vivenciada. Os métodos da Educação Patrimonial como processo educativo estão aplicados na sala e permitem priorizar práticas pedagógicas que envolvem toda sociedade e possibilitam descobertas e partilhas de conhecimentos elaborados e adquiridos.

A Educação Patrimonial deve fazer parte das preocupações tanto de pesquisadores quanto de professores, sobretudo os da área da História e conhecimentos afins, tendo em vista as estreitas ligações com a memória e a formação de identidades apresentadas pela disciplina. Assim podemos considerar que esse tipo de ação educativa, que utiliza os bens culturais como fonte primária do conhecimento, ajuda a gerar um diálogo permanente entre os indivíduos e os patrimônios culturais.

Concluimos que a Educação Patrimonial deve alicerçar as ações para a preservação do patrimônio e que deixar de realizá-la repercute como um entrave para se obter o apoio da sociedade na luta por sua conservação. Muitos desconhecem a importância que têm os patrimônios para a manutenção da memória coletiva e, por isso, não valorizam (e inclusive infringem) as medidas de preservação impostas pelo poder público. A depredação dos bens patrimoniais e culturais é uma questão preocupante, e não pode continuar acontecendo sob as vistas da sociedade, sem que nada seja feito.

Ademais, não obstante a legislação brasileira seja ampla e adequadamente redigida, ainda não se efetiva na prática da forma como se faz necessário. E, até que isso ocorra,

ainda será comum a perda de elementos culturais em função dessa inaplicabilidade da lei. Entender o patrimônio como um bem de interesse público não basta para mobilizar a sociedade, à medida que esta desconhece o seu valor e a necessidade de preservá-lo. A identificação com o conhecimento provoca uma alteração no modo de ver e perceber as coisas e o mundo. Destarte, a utilização do patrimônio histórico e cultural em uma ação de Educação Patrimonial revela-se um instrumento de grande eficácia na constituição e na afirmação de identidades, o que significa ser imprescindível ao ensino da História e à preservação do patrimônio local.

## Referências

ABREU, José Guilherme. *As origens históricas da Arte Pública*. In: **Convocarte: Revista de ciências da arte**. Lisboa, 2015, p.14-27.

ABREU, R.; CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. PAULA, Z. C. de (Org.). In: **Polifonia do Patrimônio**. Londrina: EDUEL, 2012.

AGUIAR, Louis de Souza. **Palácio Monroe: da glória ao opróbrio**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1976.

ALVARENGA, Daniel Levy de. **Memórias, Resistências e Ressonâncias no processo de destruição do Palácio Monroe**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018.

ARGAN, Giulio C. **História da Arte como História da Cidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: história – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/ SEB, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. *O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional*. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N.23, 1994, p.94-115.

CARDOSO, C. F. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CAVALCANTI, Lauro. Encontro moderno: volta futura ao passado. In: CHUVA, Márcia; ALMEIDA, Cícero Antonio F.; BENCHETRIT, Sarah Faffa (Orgs.). **A Invenção do Patrimônio: continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Iphan, 1995, p.41-66.

CHAGAS, Mario. *Cultura, Patrimônio e Memória*. **Ciências e Letras**. Porto Alegre: [s.n.], v.31, 2002, p.15-29. <http://mariochagas.com/producoes-bibliograficas/artigos/>. Acessado em 11/03/2020.

CHOAY, F. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2014.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. Trad. Bruno Bulon Soares. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *Da modernização à participação: a política federal de preservação nos anos 70 e 80*. In: **Revista do Patrimônio**. N.24. Cidadania [s.l.]: IPHAN/MinC, 1996, p.153-163.

\_\_\_\_\_ **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997.

FRIDMA, Fania. *Propriedade fundiária, habitação e processo de urbanização no Rio de Janeiro*. In: **Cadernos IPPUR/UFRJ** - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ano I, n.1 (jan./abr., 1986). Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 1986, p.79-93.

FRIDMAN, Sergio A. **Palácio Monroe: da construção à demolição**. Rio de Janeiro: S.A. Fridman, 2011.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição*. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 28, n.55, jan./jun. 2015, p.211-228.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226>. Acessado em: 11/03/2020.

<http://sterlingnumismatic.blogspot.com/2015/10/memorias-do-senado.html>. Acessado em: 16/12/2019.

<https://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/demolicao-do-palacio-monroe-9251107>. Acessado em: 16/12/2019.

IPHAN. Processo n. 0860-T-72.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEPETIT, Bernard. **Por uma história urbana**. Seleção de textos, revisão crítica e apresentação de Heliana Angotti Salgueiro. São Paulo: EDUSP, 2001.

LIMA, Evelyn Furquim Werneck. **Preservação do Patrimônio: uma análise das práticas adotadas no Centro do Rio de Janeiro**. 1.ed. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/preservacao do patrimonio.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/preservacao_do_patrimonio.pdf). Acessado em 15/05/2020.

MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION. **Educação em museus**. Trad. Maria Luiza Pacheco Fernandes. São Paulo: USP, Fundação Vitae, 2001. (Série Museologia 3).

NORA, Pierre. (Org.). **Les liex de mémoires**. Paris: Gallimard, 1983.

\_\_\_\_\_. *Entre memória e história. A problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, n.10, dez. 1993. In: **Revista do Programa de Pós-graduação em História e do Departamento de História**.PUC-SP.

O GLOBO, 11/10/1975.

PASSAVENTO, Sandra Jatahy. *História, Memória e Centralidade Urbana*. In: **Revista Mosaico**. V.1, n.1, jan-jun, 2008, p.3-12. Acessado em: 12/05/2020.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental*. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.26, n.51, 2006, p.115-140.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: [s.n.], v.5, n.10, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/>. Acessado em: 20/04/2020.

\_\_\_\_\_. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: [s.n.], v.2, n.3, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/>. Acessado em: 03/03/2020.

REZNIK, Luís & BARBOSA, Leonardo Martins. **Política, cultura e desenvolvimento urbano no Rio de Janeiro de 1960 e 1970**. Rio de Janeiro: histórias concisas de uma cidade de 450 anos/ Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, SME, 2015, p.148-160.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. **Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da 'Problemática dos Lugares'**. Projeto História. São Paulo. N.52, jan./abr. 2015, p.245-279.

VELHO, G. **Patrimônio, negociação e conflito**. Mana, v.12, n.1, 2006.

Ver MEMÓRIA. In: **Dicionário Michaelis** - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mem%F3ria> . Acesso em: 03/03/2020.

# Capítulo 02

## A BNCC E A INFLUÊNCIA DA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL

DIOGO ALCHORNE BRAZÃO

O objetivo deste texto é analisar as influências da historiografia tradicional<sup>1</sup> presentes na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do componente curricular de História. Observaremos as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico na apresentação das unidades temáticas e dos objetivos de conhecimento.

A BNCC tem o objetivo de integrar o ensino em todo o Brasil, visto que os currículos escolares existentes no país foram elaborados por estados e municípios. Como não há uma unidade curricular em todo território nacional, o que ocorre é a manutenção das tradições de conteúdos que eram propostos pelos livros didáticos. Além disso, alguns conteúdos geravam um distanciamento dos alunos de regiões mais longínquas dos grandes centros por não haver uma identificação com os assuntos relacionados e abordados em sala de aula, aumentando o desinteresse do aluno. A proposta da BNCC centra-se em gerar um currículo nacional com propostas de conteúdos considerados nacionais e regionais, orientando a formação de uma identidade sob ambos enfoques.

Antes da existência da BNCC, a proposta mais próxima de um currículo nacional era a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foi um projeto elaborado pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998. Os PCNs eram uma espécie de diretrizes curriculares, nada próximo de uma determinação de conteúdos, como aqueles propostos pelas versões da BNCC.

A BNCC é uma ação intelectual e política, cuja responsabilidade de elaboração é do Ministério da Educação, que justifica a sua preparação:

A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum aparece na nossa Constituição Federal, de 1988, no Art. 210. Anos depois, ela também é prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é que a Base é efetivamente detalhada. E é a partir das DCNs que todo o processo atual de construção da BNC se inspira e se organiza. Mais recentemente a necessidade da BNC foi evidenciada ainda em outros documentos significativos para a Educação, frutos de discussões de todos os setores da sociedade. Ela está indicada nas Conferências Nacionais de Educação e também no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE estabelece, em diversas estratégias, a construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, coordenada pelo MEC, e que deve ser encaminhada, até junho de 2016, para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

---

<sup>1</sup>Entendemos como historiografia tradicional os conteúdos selecionados nos livros didáticos, já que não existia um currículo nacional.

O atendimento a essas determinações legais – Constituição, LDBEN, DCNs, CONAE e PNE – terá como efeito a produção de uma referência de currículo que articule os esforços existentes nos estados, no Distrito Federal e em muitos municípios na produção de seus documentos curriculares. (MEC, 2016)

O governo responsável pelo início da confecção da BNCC foi o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). No momento da elaboração da Base, Renato Janine Ribeiro foi o ministro da educação responsável pela organização da equipe destinada a elaborar a base curricular. A BNCC – antes apenas BNC – teve início em junho de 2015, com a seleção de uma comissão que reunia 116 especialistas, sendo em média quatro especialistas para cada disciplina.

Os membros da comissão de História foram divididos em grupos de quatro pessoas, contendo dois professores universitários em cada. Os professores das redes públicas de educação básica foram indicados por dois órgãos: o UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). A divisão dos grupos foi feita por anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A equipe de História foi coordenada pela professora Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci (UFMG), especialista da área de ensino de História.

Cabe ressaltar que esse processo de seleção da comissão de História foi questionado entre os pares, principalmente pela Associação Nacional de História (ANPUH), sobretudo por não ter sido consultada na elaboração da comissão. Além dessas críticas, ocorreram outros questionamentos sobre o real interesse de alguns membros do Ministério da Educação que tiveram seus nomes vinculados a grupos políticos e empresariais. Tais disputas e insatisfações contribuíram para o maior enfraquecimento da BNCC no cenário político e acadêmico.

Quando a primeira versão da BNCC de ciências humanas foi apresentada publicamente em setembro de 2015, seu texto base expunha o principal objetivo do novo currículo de História, que era propor o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, cuja intenção era gerar nos alunos um maior respeito às diversidades. Essa versão continha uma maior valorização da História do Brasil, considerando as leis 10.639 e 11.645<sup>2</sup>, dando destaque às culturas afro-brasileira e indígena, rompendo, assim, com uma História eurocentrada.

Por conta dessas características, a primeira versão foi criticada por grupos de historiadores defensores do eurocentrismo histórico, isto é, por aqueles que entendem a Europa como o eixo fundamental da História ocidental e a História do Brasil como atrelada a ela. Até mesmo acadêmicos da área de História do Brasil fizeram críticas à proposta por apresentarem visão idêntica.

Além das críticas apresentadas pelos historiadores defensores de uma História eurocentrada, outros grupos lançaram fortes críticas à primeira versão da BNCC, tais como os historiadores da História Antiga e os medievalistas. A principal crítica feita por esses grupos foi em relação ao corte de conteúdos das referidas áreas. Devido à maior valorização da História do Brasil, os programas de História Antiga e Medieval sofreram redução, já que não existia a possibilidade de manter os conteúdos da tradição e de incluir outros, pois o currículo ficaria extremamente inchado. Outra forte crítica foi quanto à

---

<sup>2</sup>As leis 10.639 e 11.645, tornaram obrigatório o ensino sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica.

proposta e às abordagens apresentadas na BNCC, que apontaram para características políticas e ideologizadas.

A recepção à primeira versão da BNCC foi negativa, gerando inúmeras críticas ao seu conteúdo. Como havia sido divulgado pelo Ministério da Educação, a primeira versão da Base receberia críticas e sugestões em seu portal, e durante esse período a área de Ciências Humanas recebeu 2.599.153 contribuições para mudanças e inclusões de conteúdos (MEC, 2017). Essas contribuições, segundo o MEC, seriam avaliadas e poderiam ser aproveitadas na segunda versão da BNC.

Em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão da BNCC. À época, o ministro da educação era Aloizio Mercadante, que já havia sido ministro da educação entre 2012 e 2014. Nessa segunda versão, ocorreram mudanças importantes, a principal no conteúdo de História foi o retorno à proposta de uma abordagem eurocentrada. Tal mudança propõe uma valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas, colocando-as em posição de inferioridade, perpetuando a lógica de superioridade da cultura oriunda da Europa.

Na elaboração da segunda versão da BNCC, um novo grupo de historiadores ligados à ANPUH foi convidado para contribuir na confecção da nova versão. Com essa anexação de membros da associação de historiadores, houve uma redução de críticas por parte dos grupos de historiadores, pois a segunda versão atendia às críticas feitas pela maioria de seus membros.

Apesar da receptividade positiva à segunda versão da BNCC, a instabilidade política do governo da presidente Dilma Rousseff, o seu processo de impeachment e a consequente formação de um novo governo contribuíram para a elaboração e apresentação de uma terceira versão da Base, em abril de 2017, sem críticas por parte dos historiadores.

## **Currículo e colonialidade**

A construção de um currículo escolar nacional tem a função de proporcionar a integração nacional do ensino, portanto deve fortalecer uma identidade nacional através de um ensino padronizado. Para isso, é dada uma atenção importante à disciplina de História, pois ela pode contribuir para a formação da identidade nacional, através da formação histórica das novas gerações.

Circe Bittencourt afirma que durante a república ocorreu uma maior preocupação com uma formação nacionalista e patriótica (Bittencourt, 2007). Frente à necessidade de fomentar o patriotismo, a História ganha um destaque, pois tem um papel fundamental nessa proposta. Carreteiro aponta que é parte da essência das escolas ibero-americanas a prática de atividades histórico-patrióticas, que em alguns momentos ficam próximas de um doutrinamento. (Carreteiro, 2010, p.20)

Podemos observar o currículo de História como uma história oficial, uma proposta de conhecimento que mostre a formação do Estado nacional. Carreteiro nos apresenta a função desempenhada pela história escolar:

Cada sociedade possui uma cultura dominante que é compartilhada, sustentada e interiorizada pela maioria de seus componentes. A história escolar desempenharia o seu papel no sistema cultural ao fazer perguntas que poderiam ser respondidas de uma só maneira, com o qual delimitaria ao mesmo tempo o auditório e o

repertório. Mais ainda, poderia ser o que estivesse em questão no momento de hegemonizar [...] com vistas a reduzir a polifonia das vozes a um sonar monocórdio para sair exitoso da luta pelo domínio da realidade. (Carreteiro, 2010, p.18-19)

Para Goodson (2013), o currículo é construído através de um conflito social, e nele é apresentada uma forma de controle social. Tal controle é provocado pelos conteúdos escolhidos, motivados especialmente pelas disparidades de classes sociais. Para ele, o currículo é a invenção de tradições. Assim, o autor utiliza o conceito criado por Hobsbawm de "tradição inventada", cujas práticas e ritos formulam certos valores que tendem a estabelecer uma continuidade com o passado. Essa tradição pode ser reinventada, mas parte de um ponto do passado.

Não obstante um novo currículo tenha sua construção fundamentada nas tradições do passado, quando apresenta uma grande ruptura com as tradições, tende a sofrer duras críticas, tanto do meio acadêmico como da sociedade. Fato que ocorreu com a primeira versão da BNCC, que propôs uma forte mudança na abordagem e na visão da história escolar, rompendo com o pensamento eurocêntrico.

Todavia, essa proposta de valorização da história indígena e afro-brasileira gerou um incômodo por não focar as tradições de valorização exclusiva da cultura europeia. Para Carreteiro, "sem dúvida, estamos diante de uma nova manifestação de identidades políticas e subjetivas em escala planetária, na base de processos de globalização que operam em múltiplos níveis". (Carreteiro, 2010, p.21)

Segundo Foucault (2015), a globalização contribuiu para o desenvolvimento dos regionalismos e para destacar as minorias políticas. Com a efervescência dos discursos e dos anseios por igualdade de direitos, grupos reconhecidos como minorias sociais passaram a participar das disputas de poder em várias escalas, inclusive no debate curricular.

A disciplina de História tem um papel importante na formação da identidade nacional, pois cabe a essa disciplina remeter à construção/formação do país. Portanto, o currículo de História contribui para a formação de gerações futuras. Para isso, no entanto, é necessário selecionar os conteúdos que devem ser dados, como será a abordagem desses conteúdos e, principalmente, o que deve ser lembrado com destaque e o que deve ser esquecido na história do Brasil.

Pollack (1989) trabalha o conceito de memória e desenvolve a ideia do lembrado/esquecido, isto é, uma história que é escrita e mantém suas hierarquias de memórias, como desenvolve Michel de Certeau (2000).

Segundo afirmam Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel:

O mundo passou a ser visto como (ou é) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos, falando de diferentes posições do sujeito [...] Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos "Pós". Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais. (Gabriel; Monteiro, 2010, p.21)

Seguindo essa lógica apresentada por Gabriel e Monteiro, encontramos a perspectiva do giro linguístico, que contribuiu para a ruptura com o etnocentrismo e o

sexismo, predominantes na historiografia ocidental (Avellar e Gonçalves, 2015). Tal abordagem colaborou para o surgimento do pensamento decolonial, que tenta desconstruir a lógica de dominação eurocêntrica.

As análises das disputas de poder na elaboração da BNCC são fundamentadas no pensamento decolonial, que critica o pensamento eurocêntrico, isto é, a visão colonial, que estabelece uma cultura superior às demais. Ressalte-se, nesse caso, a cultura europeia, que não reconhece, em vários momentos, a cultura de outros povos, e quando o faz, coloca-a em um patamar de inferioridade, ou como incivilizada.

Dentro dessa perspectiva, Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder para se referir à situação de perpetuação da cultura europeia. Essa seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da sua conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, à sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que tanto se insere no mundo do colonizado, como se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.

Inicia-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento, consciente ou planejado, de processos históricos não europeus. Essa operação se realizou de várias formas, haja vista a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu criou, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. O eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

No entanto, é possível afirmar que a colonialidade do poder construiu a subalternidade do subalternizado, sendo necessário pensar a noção de raça. Declara Quijano (2005, p.93): “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”.

Para Quijano (2005), a ideia de raça não tem relação com os conceitos biológicos, mas foi uma designação criada no século XVI para ligar cor e raça. Esse conceito, contudo, só ganhou força no século XIX, para inferiorizar grupos étnicos não europeus, desqualificando sua produção cultural e seus conhecimentos.

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, por pertencerem a “outra raça”. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. (Grosfoguel, 2007, p.35)

Seguindo esse mesmo pensamento, Walter Mignolo (2005) afirma que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro. Além disso, segundo o autor, essas ciências, incluindo a História, criaram a noção de

progresso, com a qual se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior. Podemos observar tal afirmação ao analisarmos alguns objetivos apresentados na BNCC que observam outras civilizações pela ótica europeia, isto é, pela ótica do dominador.

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e da cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico – ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar –, impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento – isto é, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

Entretanto, é no conceito de colonialidade do ser, segundo os vários autores aqui expostos, que mais se explicita a força dos conceitos vistos anteriormente. Catherine Walsh (2005) recorda as palavras de Frantz Fanon para relacionar colonialismo à não existência:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou? (Fanon, 2005, p.22)

E mais:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (Fanon, 2003, p.35)

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh, implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

Assim como Walsh, Quijano entende que o pensamento colonial é uma forma de repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias. Essa é a afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia que se traduz num racismo epistêmico.

É evidente que o racismo epistêmico deve ser evitado e Vera Candau apresenta uma forma de evitarmos esta prática:

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser

entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu. (Candau, 2010, p.23)

Surge desse pensamento o ideal de introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo crítica à colonialidade do poder e à do saber. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (Candau, 2010, p.24).

Podemos afirmar que o discurso europeu, ao longo da História, é um discurso da modernidade, isto é, da colonialidade; um discurso ligado às Ciências Sociais que contribuiu para desqualificar ou negar qualquer outra forma de cultura ou representação que não fosse a oriunda da Europa. Dada essa apresentação sobre o pensamento decolonial, a terceira versão da BNCC será analisada sob tal ótica.

### **A terceira versão da BNCC de História**

Na terceira versão da BNCC, o componente curricular de História apresentou uma nova estrutura organizacional com “unidades temáticas”, “objetivos de conhecimento” e “habilidades”<sup>3</sup>, diferente da proposta apresentada na primeira versão da BNCC de História. Podemos, assim, observar um retorno ao modelo de história quadripartite e consequentemente eurocentrado. O modelo quadripartite na história é apresentado da seguinte forma: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Este modelo tende a valorizar a história pela perspectiva europeia, pois, ao seguir esse modelo e essa ordem cronológica, a história do Brasil e de demais regiões ficam desvalorizadas em benefício da história europeia.

Ao analisarmos o componente curricular de História, percebemos a valorização do modelo tradicional apresentado nos livros didáticos. Após a primeira unidade temática, intitulada “*História: tempo, espaço e formas de registros*”, identificamos, já no tema da segunda unidade, o início da presença do eurocentrismo: “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Vejamos os objetivos presentes:

Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)  
Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais  
O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma. (BNCC, 2017, p.420)

Na mesma unidade, conseguimos identificar a lógica tradicionalista ao manter as estruturas dos livros didáticos mais tradicionais, que abordam a antiguidade africana apenas destacando os egípcios e negligenciando a existência de outros povos. Cabe destacar a proposta de abordagem aos povos originários do território brasileiro. Porém, em seguida, é dado destaque à Antiguidade Clássica Ocidental, fato recorrente na unidade temática “*Lógicas de organização política*”, em que se destacam Grécia e Roma. Cabe

---

<sup>3</sup> Os conteúdos que devem ser abordados são apresentados na forma de objetivos.

observar que essa unidade serve de passagem para o conteúdo proposto na última unidade temática do 6º ano do ensino fundamental, sobre Roma Antiga.

Portanto, a lógica da historiografia escolar tradicional é mantida, visto que os livros didáticos tradicionais apresentam o mesmo recorte temático e temporal. Outro ponto relevante é a ausência dos conteúdos relacionados à História do Brasil. Devemos lembrar que uma das críticas mais enérgicas com relação à primeira versão do componente curricular de História era o destaque dado a História do Brasil em detrimento da europeia.

Os temas propostos para o 7º ano também não apresentam rupturas com a lógica eurocentrada, pois as unidades temáticas são: “*O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*”; “*Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo*”; “*A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*”; “*Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*” (BNCC, 2017, p.422). Partindo desses temas, assim postos, podemos observar que, mesmo quando são abordados pontos relacionados à América, África e ao Brasil, parte-se do ponto de vista europeu, quando não são abordados para perpetuar a lógica da colonialidade.

As unidades temáticas propostas para o 8º não apresentam mudanças na abordagem, tendo em vista os seguintes temas: “*O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise*”; “*Os processos de independência nas Américas*”; “*O Brasil no século XIX*”; “*Configurações do mundo no século XIX*” (BNCC, 2017, p.424-426). Note-se que apenas uma unidade temática é direcionada, especificamente, à História do Brasil. Nesta unidade, são apresentados objetivos de conhecimento que abordam a questão negra e indígena.

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. Políticas de extermínio do indígena durante o Império. (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (BNCC, 2017, p.427)

Mesmo ao destacar as questões negras e indígenas, o material ainda apresenta uma proposta que não favorece um protagonismo negro e indígena. Ao tratar sobre o negro no Brasil, não é feita uma dissociação com a escravidão, mantendo assim a lógica de subalternidade negra, fato este que é mantido ao tratar-se sobre os povos originários, uma vez que o protagonismo apresentado no objetivo EF08HI21 é dado ao branco.

O ano de escolaridade dos períodos finais do ensino fundamental que mais apresenta propostas de abordagens acerca das questões negras e indígenas – rompendo, consequentemente, com a perspectiva colonial e tradicional – é o 9º ano. Apesar de manter uma estrutura do modelo quadripartite, são nos apresentados objetivos e habilidades que propõem o debate sobre a situação do negro e do indígena.

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; A questão indígena durante a República (até 1964). (BNCC, 2017, p.428)

A partir desses objetivos, podemos observar uma nova proposta que dá protagonismo aos negros, ao destacar sua independência política em lutas por igualdade,

e aos indígenas, ao dar visibilidade às suas atuações e luta por terras. Tal protagonismo é destacado em outra unidade temática que aborda o período da ditadura civil-militar e a redemocratização. Nessa unidade, são apresentados outros três objetivos: “*As questões indígena e negra e a ditadura*”; “*A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias*” (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); e, por fim, “*A questão da violência contra populações marginalizadas*”(BNCC, 2017, p.430).Conclui-se, com isso, que os elaboradores do documento conseguiram apresentar propostas menos tradicionais ao trabalhar as questões negras e indígenas no conteúdo que aborda a contemporaneidade.

## Para não concluir

A terceira versão da BNCC apresenta fortes influências da historiografia tradicional, em que estão presentes abordagens ratificadoras do imaginário colonial. Destaque-se que a historiografia tradicional tem forte influência da historiografia clássica, que defendia e fortalecia o pensamento colonial, mas que os especialistas da BNCC de História fazem parte de outro momento da sociedade brasileira, em que a discussão relacionada à inclusão social e ao combate do preconceito estão em pauta na educação.

Não por acaso, a educação tem um papel fundamental para romper com o imaginário colonial, e por isso o currículo ganha maior destaque, pois é ele que direciona o conteúdo a ser abordado em sala de aula. Se o conteúdo é fundamentado no pensamento eurocêntrico, a formação do aluno continuará sendo construída com bases no preconceito e na negação às bases culturais que estruturaram de fato a sociedade brasileira.

## Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação.**Base nacional comum curricular**.Brasília: MEC/SEB, 2017.

CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luis Fernandes de. *Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.1, abr. 2010, p.15-40.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

\_\_\_\_\_. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

- FOCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GROSGUÉL, Ramon. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais*. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v.59, n.2, 2007, p.32-35.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- MBEMBE, Achille, **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/Projetos Locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.71-103.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. GABRIEL, Carmen Teresa. ARAUJO, Cinthia Monteiro de. COSTA, Warley da (Orgs). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2014.
- POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.3-15.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.227-277.
- \_\_\_\_\_. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p.93-126.
- WALSH, Catherine. *Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad*. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p.13-35.
- \_\_\_\_\_. *Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial*. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.
-

# Capítulo 03

## “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E PÂNICO MORAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE

**NATANAEL DE FREITAS SILVA**

Desde 2004, ano em que o movimento reacionário “Escola Sem Partido” foi criado (MOURA, 2016, SILVA, 2019; ROSSI e PÁTARO, 2020), o ensino tem sido alvo de ataques em todos os níveis da educação formal (básico, fundamental, médio e superior). Sob o argumento de defesa e proteção das crianças, dos adolescentes e dos jovens de um suposto processo de “doutrinação esquerdista”, professores e professoras de diversas áreas do saber, principalmente da de História, passaram a ser criminalizados em sua prática docente por um grupo de agentes sociais contrários ao ensino laico e democrático.

Não obstante, no mesmo ano<sup>4</sup>, os agentes do “Escola Sem Partido” e da “Ideologia de Gênero” se aliaram e se fortaleceram mutuamente na promoção de um “pânico moral” (MISKOLCI, 2007), propagando, desde então, discursos enganosos, muitas vezes replicados por integrantes do governo nacional, como o ex-ministro da educação Abraham Weintraub, afirmando, equivocadamente, que as escolas e as universidades, principalmente os cursos da área de Humanidades (história, sociologia, filosofia), estariam promovendo um movimento de “caráter revolucionário, comunista, feminista e não apenas amplamente favorável, mas também disseminador da homossexualidade” (VELOSO, 2020, p.166), desconsiderando que a educação brasileira, em sua maioria, “ainda se caracteriza fortemente pelo que se poderia denominar de tradicionalismo” (*ibidem*), de modo que temas relacionados aos estudos e às abordagens das relações de gênero e educação sexual pouco ou nunca aparecem nas discussões pedagógicas, pois são considerados de menor relevância ou visto como “ideológicos” e uma “ameaça à ordem social”.

Sendo assim, neste texto, abordaremos o que é e como se configura a chamada “ideologia de gênero” e como ela impacta, socialmente, o ensino de história. Inicialmente, destacamos o surgimento e as contribuições dos estudos de gênero ao campo da História; em seguida, focalizamos a emergência do termo “ideologia de gênero” e, por fim, elencamos algumas sugestões de como podemos nos posicionar frente a esse fenômeno autoritário em nossa prática docente.

---

<sup>4</sup> Na ocasião, em 2014, a partir da articulação entre o deputado estadual Flávio Bolsonaro, hoje senador, e o advogado e coordenador do ESP, Miguel Nagib, o Projeto de Lei nº 2974/2014 foi apresentado à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (Alerj), em 15/05/2014. Por sua vez, o vereador do município do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, apresentou o mesmo projeto com poucos ajustes, em 03/06/2014 (PL 867/2014). O principal lema desse movimento é: “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Esse fato foi tratado em texto anterior (SILVA, 2019).

## Gênero e História: novos olhares

Apesar dos constantes ataques aos estudos de gênero nos últimos trinta anos, esse campo tem obtido considerável reconhecimento acadêmico, social e político. Uma expressiva, vasta e impactante produção bibliográfica na área das ciências humanas – além de revistas acadêmicas (LOPES e PISCITELLI, 2004), de grupos de pesquisas e de eventos diversos – tem articulado o conceito e/ou a categoria gênero a uma ampla e significativa série de temas e discussões teórico-metodológicas, como *Gênero e Feminismos* (MCLAREN, 2016); *Gênero, Saúde e Sexualidade* (GOMES, 2008); *Gênero e Masculinidades* (GROSSI, 2004; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013); *Gênero, Parentesco e Conjugalidades* (GROSSI, 2003); *Gênero e Educação* (LOURO e MEYER, 2001); *Gênero e Trabalho* (GUIMARÃES, 2004; ALVES, 2013), demonstrando a potência analítica, política e historiográfica do gênero.

Historicamente, a categoria gênero surgiu no âmbito do debate sobre a História das Mulheres ao longo das décadas de 1960 e 1970 (MATOS, 1998; RAGO, 1998) e passou a ser usada como uma possibilidade de teorização sobre a diferença sexual, oferecendo uma alternativa às explicações que pautavam no biológico as diferenças sociais e sexuais existentes. Segundo Michele Perrot (1995), esse campo passou por uma significativa transformação, complexificando o olhar para além das mulheres e incorporando as relações entre os gêneros e, conseqüentemente, as masculinidades.

Na leitura da historiadora Margareth Rago (1998), a entrada maciça das mulheres no campo universitário, entre os anos 1960 e 1970, não só como estudantes, mas como produtoras de conhecimento, provocou, de certa forma, uma “feminização do espaço acadêmico” e desestabilizou uma produção científica masculina e heterossexista. Elas não só reivindicaram seu lugar na História, como também demandaram novos temas e novas abordagens. Dessa forma, o que era considerado característico do(s) mundo(s) feminino(s) ganhou visibilidade no relato histórico, como as “histórias da vida privada, da maternidade, do aborto, do amor, da prostituição, da infância e da família, das bruxas e loucas, das fazendeiras, empresárias, enfermeiras” (RAGO, 1998, p.90). Logo, novos mundos foram descortinados, novas práticas problematizadas e novas interpretações forjadas. Indo além da inclusão das mulheres no discurso histórico, tratava-se “de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina” (RAGO, 1998, p.92). Desde então, uma série de intelectuais de diversas matrizes teóricas e metodológicas e de distintos campos do conhecimento, como História, Sociologia e Antropologia, vem discutindo, teorizando e propondo definições para o termo gênero.

No verbete do *Dicionário Crítico de Gênero* (2019, p.330), aponta-se que, inicialmente, as primeiras formulações do termo *gênero* se alicerçavam na fixidez biológica como caráter fundador das identidades sexuais, isto é, o “ser homem” e o “ser mulher” era visto como uma determinação da “natureza” para a “cultura” e, dessa forma, naturalizavam-se as posições hierárquicas entre homens e mulheres. Logo, os chamados papéis ou funções de gênero eram tidos como atribuições “naturais” e praticamente “imutáveis”.

Essa denúncia já fora feita por Simone de Beauvoir no segundo volume de *O segundo Sexo* (1967):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma como a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. (BEAUVOUR, 1967, p.9)

Leituras apressadas podem sugerir que a autora estaria negando a existência do sexo anatômico como um marcador do gênero. No entanto, o que Beauvoir apontara é que o “ser mulher”, assim como o “ser homem” (MÜLLER, 2013; BAUBÉROT, 2013), faz parte de um processo histórico mais complexo, que ocorre ao longo de boa parte da vida e da existência do sujeito. E, na ocasião, inicia-se quando do nascimento. Todavia, com o avanço do saber médico, vide o exame de ecografia (mais conhecido como ultrassom), é possível nomear o feto como macho ou fêmea e, conseqüentemente, como menino ou menina antes do parto. Com efeito, esse processo de nomeação dos corpos sexuados é o que configura o nosso regime heterossexual binário em que a equação macho-menino-homem-viril-heterossexual versus fêmea-menina-mulher-heterossexual são tidos como a única forma possível e “natural” de existência dos sujeitos de gênero e tudo que fuja dessa equação é classificado como “anormal”, “patológico”, “abjeto” e passível de marginalização<sup>5</sup>.

Nas palavras da historiadora e pedagoga Guacira Louro (2008, p.15), “o ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário”. E essa é uma das perspectivas de abordagem e de compreensão das relações de gênero no campo das ciências humanas e sociais.

Por sua vez, no campo historiográfico, foi com a publicação do texto “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”(1990), da historiadora Joan Scott, que o termo ganhou sistematicidade, sendo uma das definições mais citadas nas pesquisas acadêmicas sobre a temática: o gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e é] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p.14). A partir dessa proposição teórica e conceitual, o campo historiográfico, desde então, tem potencializado novos olhares sobre e na História. Para a historiadora Maria Izilda Matos (1998, p. 74), “o crescimento da produção historiográfica sobre o gênero, ao contrário de esgotar as possibilidades, abriu controvérsias, instaurando um debate fértil. [...] e entre eles a diversidade que envolve a própria categoria gênero<sup>6</sup>”.

Por isso, Joan Scott (1990) enfatiza que, historicamente, as categorias homem e mulher são “ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, pois que, quando parecem fixadas, elas recebem, apesar de tudo, definições alternativas, negadas ou reprimidas” (1990, p.19). Retomando, em alguma medida, a reflexão anterior de Simone de Beauvoir, acima apresentada.

---

<sup>5</sup>Um exemplo social dos embates e das naturalizações desse binarismo nas atuais discussões sobre e em torno das relações de gênero é o chamado “chá de revelação” (MONTEIRO e RIBEIRO, 2019; BARIFOUSE, 2019), em que as marcas do gênero são mobilizadas como um dispositivo descritivo e normativo do gênero (masculino ou feminino) sobre o sexo biológico.

<sup>6</sup> Sobre as variações e disputas em torno da definição dessa categoria, ver: SILVA, Natanael de Freitas. O conceito de gênero em Scott, Butler e Preciado: aproximações, distanciamentos e a contribuição para o ofício do historiador. **Revista Hominum**, [S.l.], v. 5, out. 2016, p.153-171.

Um exemplo dessa assimetria de gênero é a divisão sexual do trabalho no âmbito da docência na educação básica. Segundo os dados do Censo Escolar de 2017 (SOARES, 2018), 97,6% dos educadores que atuam no segmento infantil (bebês e crianças de até cinco anos de idade) são mulheres. Desse percentual, aproximadamente, 6.642 homens atuam no segmento por todo Brasil. Ironicamente, nesse espaço, os homens constituem uma minoria. Corroborando a chamada “feminização do magistério na educação básica” (VIANNA, 2013).

Como explicar, porém, essa espécie de supremacia feminina e a pouca presença de homens na educação básica? Numa perspectiva de gênero aplicada à legislação e à história, identificam-se dois fatores explicativos: primeiro, a ideia de que a Educação Infantil é, exclusivamente, o lugar do cuidado; segundo, a concepção de que “naturalmente” as mulheres podem desenvolver essa função, pois seria uma extensão do seu “instinto materno”. Segundo a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o segmento se consolidou como uma fase estruturante da Educação em que ações de cuidado como alimentação, troca de fraldas e banhos somam-se a outras atividades pedagógicas formativas que estimulam e desenvolvem a capacidade cognitiva e motora das crianças.

Até o final do século XIX (RIEDO, 2018), a profissão de professor era quase exclusivamente masculina e estava associada a um alto nível de prestígio social e econômico. Todavia, com o processo de urbanização, a substituição do trabalho escravo pelo assalariado e a entrada de mulheres no espaço público, a partir do século XX, fizeram com que o ensino primário, até então ocupado por professores homens que atuavam praticamente como tutores, passasse a ser deslocado para o segmento feminino.

Essa disparidade de gênero na educação básica pode ser enquadrada na chamada divisão sexual do trabalho (MARINS, 2016), que aloca as mulheres em áreas consideradas reprodutivas e os homens nas profissões classificadas como produtivas (indústria, comércio, política, militar etc.). Isto é, o recorte de gênero da figura do professor da educação básica foi invertido, “feminilizado”, pois, na ocasião, o segmento passou a ser visto como uma extensão do cuidado, característico da experiência da maternagem. Ainda hoje, a imagem da mulher como mãe e/ou esposa, como cuidadora é muito presente, de maneira que algumas áreas, como enfermagem e magistério, por exemplo, sejam vistas como uma extensão do trabalho doméstico, este que, na concepção vigente de nossa sociedade, ainda é uma espécie de função “naturalmente feminina”.

Além desse estereótipo associado ao feminino, os casos de abuso sexual infantil praticado por homens alimentam a ideia de que são “naturalmente” propensos a tais atos criminosos e, praticamente, incapazes de controlar seus impulsos sexuais (GARNES, 2019), sustentando olhares de suspeita e até mesmo a segregação de docentes homens na educação básica (MONTEIRO e ALTMANN, 2014). Tal contexto aponta para a urgente necessidade de discutirmos as dinâmicas sociais em torno das relações de gênero no espaço escolar e da educação sexual, que ensinam os limites do contato entre adultos e crianças, evitando e ajudando na denúncia de crimes sexuais (G1, 2018). Não por acaso, muitos docentes homens precisam provar para a comunidade escolar (pais, direção e professoras), quando são contratados, que são capazes de atuar profissionalmente no cuidado e no ensino de nossas crianças (PENZANI, 2017).

A partir desse exemplo, destaca-se como uma perspectiva de gênero pode auxiliar na compreensão das diferenças socialmente estabelecidas sobre o “papel” ou a função de homens e mulheres em contextos diversos da história. Ademais, a partir dessa reflexão, a discussão histórica sobre a prática de ensino precisa indagar: qual política de gênero o nosso saber pedagógico evoca? “Ela reforça o que está posto ou questiona e denuncia os jogos de poder, as exclusões e violências heterossexistas” (SILVA, 2017, p.128) que se dão não só no âmbito físico, mas também na linguagem, nos xingamentos e nas injúrias expressas através do bullying no espaço escolar? Por fim, após abordar a emergência do gênero como categoria de análise, vamos discutir o que é a “ideologia de gênero” e como ela atua no nosso fazer docente.

### **“Ideologia de gênero”: pânico moral e guerra híbrida**

Com o crescente debate acerca de questões envolvendo gênero e sexualidade em diferentes espaços sociais, inclusive no campo das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem (REIS e EGGERT, 2017; SEFFNER, 2017), tem surgido também uma ofensiva reacionária contra o ensino público, ameaçando a laicidade e a liberdade de cátedra em nossas escolas. Um dos movimentos mais atuantes nessa empreitada são os adeptos do movimento denominado “ideologia de gênero”.

Inicialmente, é necessário esclarecer o sentido do termo “ideologia”. Segundo Sérgio Ximenes, em sua acepção mais conhecida, ideologia denota a “ciência ou tratado da formação das ideias; [ou] conjunto de ideias que orientam as ações de um grupo, uma pessoa” (XIMENES, 2000, p.377). Isto é, em toda sociedade existe um conjunto de crenças ou de valores compartilhados que organizam e dotam de significado uma série de práticas sociais.

Por sua vez, e de acordo com o *Dicionário de conceitos históricos* (SILVA, 2009), a noção de ideologia se consolidou no século XIX e serviu para nomear e definir um vasto conjunto de doutrinas sociais como “o *liberalismo*, o *anarquismo*, o *socialismo*, o *marxismo*, o *libertarianismo*, o *igualitarismo*, entre outras ideologias que orientaram atitudes individuais e coletivas de explicação e intervenção na realidade” (SILVA, 2009, p.205). Porém, ao longo do século XIX, o termo ideologia ganhou outras conotações de viés negativo e até pejorativo. Uma delas reduzia “a ideologia ao domínio da produção de ideias que permeiam o tecido social, justificando sua dominação” (SILVA, 2009, p.206). Esse domínio seria protagonizado por um grupo ou por uma classe economicamente dominante. A partir dos anos 1970, os estudos culturais vão revelar que, numa mesma sociedade, há diversos “discursos e ideologias que se embatem, embora os meios de comunicação tendam a reproduzir a ideologia hegemônica” (SILVA, 2009, p.206). Tal explicação se faz necessária, pois os que se colocam como combatentes da “ideologia de gênero” não definem o que é *ideologia* e o que é *gênero*, alegando que suas ações seriam neutras e apartidárias e não motivadas por determinada ideologia, como veremos a seguir.

Historicamente, o termo “ideologia de gênero” surgiu na produção dos discursos de clérigos católicos como uma reação ao uso do conceito de gênero em acordos internacionais, como a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing (1995). Intelectuais laicos e lideranças religiosas católicas “cunharam a noção de ‘ideologia de gênero’ para sintetizar o que compreendem como divergência entre o pensamento

feminista e seus interesses” (MISKOLCI, 2018, p.4). Em 1994, um documento intitulado *Evangélicos y católicos juntos: la misión cristiana en el tercer milenio* foi publicado e assinado por autoridades católicas e evangélicas norte-americanas que buscavam combater a secularização que ameaçava enfraquecer as igrejas nas sociedades desenvolvidas. Efetivamente, o termo se popularizou a partir do pronunciamento de autoridades cristãs, como, até então, do Cardeal Joseph Ratzinger (1997) ao dizer que o gênero contradizia o catolicismo e forjava uma nova antropologia, uma (re)definição do humano (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p.726). Em 1998, essa terminologia se disseminou na Conferência Episcopal da Igreja Católica do Peru sob o tema: “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. Desde então, na pauta de caráter moral, esses grupos se aliam numa espécie de ecumenismo intrarreligioso, na manutenção da ordem social que sustenta suas hierarquias eclesiásticas.

Em 2010, o advogado argentino Jorge Escala publicou o livro *La ideología del género: El género como herramienta de poder*, traduzido para o português como *Ideologia de gênero: neototalitarismo e a morte da família*, em 2017. Segundo Miskolci e Campanha (2017), para Jorge Escala, a “ideologia de gênero” é uma espécie de instrumento político-discursivo:

de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um novo modelo totalitário com a finalidade de “impor uma nova antropologia” a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade (MISKOLCI e CAMPANHA, 2017, p. 725).

Em vista disso, os agentes que atuam contra a chamada “ideologia de gênero”, majoritariamente, são constituídos por:

religiosos, dentro da Igreja Católica, de vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e até mesmo do governo (MISKOLCI, 2017, p. 730).

Como já abordado (SILVA, 2019), o movimento reacionário “Escola Sem Partido” e os agentes da “ideologia de gênero”, entre os anos de 2015 e 2018, articularam-se na criação e na aprovação de projetos de lei no intuito de impor sua concepção ideológica e partidária como norma no campo do ensino. Projetos que ficaram conhecidos pelos professores contra o “Escola Sem Partido” como Lei da Mordaça (FRIGOTTO, 2017).

Ressalte-se que o movimento catalisado pelos agentes da “ideologia de gênero” não acontece somente no Brasil, passando pela Europa e por outros países da América Latina, como Chile, Costa Rica, Peru, tema abordado pelo documentário *Género Bajo ataque*, disponível no YouTube. Se valendo de um exército de pessoas convertidas, convencidas e comprometidas com o que eles denominam de “trazer o governo de Deus à terra”, muitos desses agentes no Brasil têm produzido literatura que doutrina e orienta seus adeptos, como o livro *Plano de poder: Deus, os cristãos e a política*, lançado em 2018 pelo Bispo Edir Macedo. Nele, o autor explica como determinado segmento evangélico deve agir para ocupar o seu lugar na política, de modo a modificar e “santificar” a sociedade brasileira. Outra autora empenhada na promoção e na divulgação dessas ideias é Marisa Lobo, que se apresenta como “psicóloga cristã”, publicando livros pela editora Central Gospel, do

Pastor Silas Malafaia. No entanto, apesar de a maioria dos segmentos religiosos serem contra o aborto, Edir Macedo, por exemplo, mantém uma posição favorável e isso não parece impedir que o seu discurso tenha tantos adeptos (GOMES, 2009).

De modo similar, tem-se o livro *Sete Montes*, do boliviano Fernando Guillen, lançado em 2009, na Igreja Batista da Lagoinha, da família Valadão, em Minas Gerais. A partir de uma releitura dos textos do Antigo Testamento, o autor desenvolve uma metáfora para elaborar um manual de como a igreja deve agir para conquistar e dominar a sociedade implantando um governo teocrático. Para isso, ele nomeia os 7 montes como sete áreas da vida social, a saber: artes e entretenimento; mídia e comunicação; governo e política; educação e ciência; família; economia e negócios; igreja e religião. Não é por acaso que boa parte dessas denominações neopentecostais e católicos no Brasil busquem comprar horários na TV ou adquirir canais próprios (SILVA, 2012).

De fato, esses autores, com seus discursos e pronunciamentos, buscam sistematizar, como parte do segmento evangélico, principalmente denominações de apelo midiático para se aproximarem e tomarem o poder político. Logo, é perceptível que as áreas mais sensíveis e abertas a essa incursão sejam a mídia e a educação. Não foi por acaso que “a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”, Damares Alves, que também é pastora ordenada na igreja da Lagoinha, declarou que “é o momento da igreja governar” (sic) e que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Essas falas não podem ser entendidas como meras expressões anedóticas. De fato, elas expressam uma visão de mundo, uma ideologia avessa a toda e qualquer tentativa de expansão de direitos e de cidadania às populações excluídas e marginalizadas.

Conforme analisado por Leonardo Nascimento (2015), os discursos estão conectados, ligados e são possibilitados por relações socioculturais e ideológicas, por isso não podemos analisá-los fora desses enquadramentos discursivos. Apesar da sexualidade ser normatizada e interdita pelo discurso religioso-fundamentalista, este “precisa se articular estrategicamente a outros discursos, que não são necessariamente coerentes entre si” (NASCIMENTO, 2015, p.88; LOURO, 2009).

É a partir de uma tática que pode ser configurada como uma estratégia discursiva de Guerras Híbridas (KORYBKO, 2018) que os agentes do “Escola Sem Partido”, associados aos ideólogos da “Ideologia de Gênero”, promovem um pânico moral no campo da educação, perseguindo professores e atacando a liberdade de ensino, limitando, conseqüentemente, o direito de aprender de nossos estudantes, conforme expressa a nossa Constituição Cidadã:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Art. 205, CRFB, 1988).

Mediante o exposto, pode-se localizar a emergência dessa expressão fantasmática “ideologia de gênero” que assombra a educação pública e alimenta um pânico moral em nossa sociedade. Expressão sociológica, o “pânico moral” pode ser definido como “o consenso, partilhado por um número substancial de membros de uma sociedade, de que determinada categoria de indivíduos ameaça a sociedade e a ordem moral” (MISKOLCI, 2007, p.112).

## Gênero e sexualidade na BNCC

Neste item, gostaria de pontuar objetivamente como e de que forma aparecem as prescrições normativas quanto ao tema Gênero e Sexualidade na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A princípio, o termo gênero, para nomear as relações entre os sexos, desaparece, ficando restrito ao campo da língua portuguesa. Por sua vez, o termo sexualidade é mencionado em três momentos. No primeiro, a sexualidade é circunscrita no campo das Ciências da seguinte maneira:

nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. (BRASIL, 2018, p.325)

Mais adiante, ao abordar as competências indicadas para o 8º ano, a sexualidade é mencionada pela segunda vez como “objeto de conhecimento” da unidade temática “Vida e evolução” e, na terceira menção, no campo “habilidades” é descrita da seguinte forma:

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).  
(BRASIL, 2018, p.347)

Por conseguinte, na prescrição para o 9º ano, ao abordar “a questão da violência contra populações marginalizadas”, sugere-se:

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (BRASIL, 2018, p.429)

Nessa breve menção à sexualidade na BNCC, ficam evidentes duas coisas: primeiro, que boa parte do debate e do acúmulo de discussão em torno das dimensões psíquica, social, cultural e histórica das identidades sexuais foi limitada no texto da BNCC (MONTEIRO; ALTMANN, 2014); segundo, que o predomínio de uma perspectiva biologizante e medicalizante leva a focar o combate à gravidez precoce e, principalmente, às infecções sexualmente transmissíveis (ISTs)<sup>7</sup>, com ênfase na Aids.

---

<sup>7</sup>Segundo as recomendações dos infectologistas, “O Ministério da Saúde recomenda aos órgãos que trabalham com saúde pública e saúde coletiva o uso da nomenclatura “IST” (infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de “DST” (doenças sexualmente transmissíveis). A denominação ‘D’, de ‘DST’, vem de doença, que implica sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. As ‘Infecções’, por sua vez, podem ter períodos assintomáticos ou se manter assintomáticas durante toda a vida do indivíduo, como são os casos da infecção pelo HPV e o vírus do Herpes, detectados por meio de exames laboratoriais. O termo

É necessário elucidar que, historicamente, a categoria *sexualidade* não é mero sinônimo de relações sexuais, mas um constructo que envolve “desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós” (MISKOLCI, 2012, p.39). Logo, falar de sexualidade é evidenciar como os sujeitos são historicamente forjados e posicionados, marcados, atravessados e constituídos pelas normas de gênero. Ainda assim, e timidamente, o que se mantém é a possibilidade de selecionarmos “argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”, ou seja, há um espaço para tratarmos dessas questões de modo interdisciplinar e em conformidade com um projeto ou com uma prática pedagógica adequada ao público para além de uma abordagem estritamente biologizante (RANNIERY e LEMOS, 2018; SILVA, 2019). Porém, na minha percepção, a nova BNCC não indica e não se apropria de modo transversal das discussões produzidas no campo da Sexualidade e Educação (ZERBINATI e BRUNS, 2017).

Em relação à visibilidade dos homossexuais na História, o tema aparece na prescrição indicada a partir do 9º ano, mas numa perspectiva que aborda as violências dirigidas para essa população, que engloba também lésbicas, travestis e transgêneros não nomeados na BNCC, conhecidos também pela sigla LGBT. O ponto frágil dessa prescrição é alocar a temática dos sujeitos não heterossexuais apenas no campo da violência. Uma saída é abordar as motivações dessas violências. O que motiva atos de homofobia, por exemplo, é a aversão das pessoas aos indivíduos do grupo LGBT e ainda considerá-los “anormais”, “abomináveis”, “pecadores” e tantas outras expressões que desumanizam esses sujeitos (BAHIANA *et al.*, 2020).

Nesse cenário, a educação pública, precisamente desde 2004, tornou-se o alvo privilegiado dos ataques à democracia brasileira. Dessa maneira, uma cisão está posta: de um lado, os educadores e as educadoras que defendem uma expansão democrática a partir da inclusão da diversidade no repertório pedagógico (como o projeto de Lei 10.639/03, alterado pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio); do outro lado, grupos sociais defensores de uma histórica concepção de família, de moralidade e de um ideal de “nação”. Os estudiosos e agentes sociais que atuam em favor de uma educação laica e democrática defendem que a educação sexual nas escolas é uma maneira de combater, proteger e denunciar as violências sexuais praticadas, em sua maioria, no espaço familiar. Os que advogam proteger as crianças em nome do combate à “ideologia de gênero”, na verdade, partem de uma lógica, ou se preferirmos, de uma ideologia que acredita e que defende a concepção de que as relações de gênero, da maneira como estão estruturadas em nossa sociedade, é algo “natural” e que abordar sobre as nossas concepções de masculinidade e feminilidade seria uma maneira de “destruir a família nuclear” e a heterossexualidade (JUNQUEIRA, 2017).

---

IST é mais adequado e já é utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).” Conferir: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. *Infecções sexualmente transmissíveis*. Disponível em: <https://www.saude.mg.gov.br/ist>.

## Enfrentando a “ideologia de gênero”: estratégias

Mediante o exposto, é notório que precisamos combater essa tentativa reacionária de silenciamento. Mas inseridos nesse contexto tenso, volátil e político, como podemos frear essa tentativa de censura escolar enviesada pelo pânico moral? Não pretendo oferecer um guia universal, pois cada escola e cada trajetória têm suas singularidades. Todavia penso que podemos mobilizar algumas estratégias em nossa prática pedagógica.

A princípio, é necessário historicizar que discutir gênero e sexualidade na escola não é sinônimo de ensinar sexo às crianças, pois a educação sexual é uma prática pedagógica potente no combate à violência sexual e de gênero no espaço familiar, conforme matérias publicadas na Folha de Londrina (2017). Inclusive, quando o assunto é abordado com clareza, boa parte da sociedade brasileira é favorável à educação sexual no âmbito escolar (G1, 2019).

Em seguida, precisamos indagar àqueles que assim creem o que seria “ideologia de gênero”, e desmontar essa narrativa a partir de um diálogo claro e aberto com a comunidade, mostrando que esse slogan é anticientífico. Assim, chamar os pais para participar da vida de seus filhos e envolver toda a comunidade escolar ainda são as melhores maneiras de afastar esse fantasma.

Em terceiro lugar, do ponto de vista pedagógico, devemos evidenciar que abordar as relações de gênero é destacar que o conhecimento da história compreende as ações e as práticas de homens e mulheres no tempo (BLOCH, 2001; STEARNS, 2018), e os homens e as mulheres têm identidade, raça, gênero, sexualidade. De modo que esses marcadores não podem ser desconsiderados ou apagados quando abordamos os acontecimentos históricos:

a escola é uma cultura, um conjunto de concepções filosóficas, políticas, pedagógicas, éticas, econômicas, jurídicas, que a instituem e constituem. A escola é uma rede de relações humanas com todas as dimensões que estas compreendem. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p.242)

Enfim, é possível concluir que o espaço escolar, gostemos ou não, está em forte processo de mudança, de mutação. A diversidade é uma característica fundamental da identidade social brasileira, isto é, a diversidade, em todas as suas dimensões (de raça, de gênero, de região, de sexualidade, entre tantas outras), é a nossa força e não a nossa fraqueza no âmbito de construção de uma educação pública emancipatória. Com efeito, o ensino de história crítico é aquele que desconfia da ordem estabelecida:

é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores como de alunos. É aquele que questiona, descontinua os valores que formam a sociedade circundante. Um ensino que problematiza as verdades que constituem nossa realidade, que põe em questão as verdades que articulam as imagens de sujeitos que cada um tem de si mesmo. [...] **o ensino que desvaloriza os valores, que tenta pensá-los como produtos de dados interesses e que eles têm uma história.** (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p.241, grifo nosso)

Por isso, temos atualmente no Brasil uma verdadeira guerra política e narrativa pelo controle dos modos de ensinar o conteúdo histórico. O ataque às humanidades não é por acaso. Acusar os docentes de “doutrinação” é uma tática de destruição da legitimidade do

saber científico para validar narrativas outras que não têm compromisso com a verdade histórica. Pois a emancipação dos sujeitos, através de uma educação crítica que questiona os valores formadores da nossa sociedade, denunciando a histórica desigualdade social – atravessada e constituída por práticas racistas, sexistas, homofóbicas e classistas –, assim como os privilégios dos grupos dominantes, ameaça a ordem e a permanência daqueles que nos governam.

Logo, cabe a nós, em grande medida, questionar o que está posto e oferecer ao educando conceitos, categorias e mais ferramentas que possam proporcionar a compreensão e a reflexão históricas. Afinal, “todo conhecimento sobre o passado [inclusive das relações de gênero] é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos.” (BRASIL, 2018, p.39).

Com efeito, a produção e o ensino da história dependem sempre de dois fatores: espaço e tempo – não de uma mera opinião sobre o passado. Além disso, compreendo que o intelectual contemporâneo não pode se furtar a uma fantasia discursiva de neutralidade política, ainda mais quando falamos em educação pública brasileira, em que há uma relação intrínseca entre um projeto de país e a educação de caráter universal. Nesse caso, não me refiro, necessariamente, à afiliação e defesa de um determinado partido político ou outro, pelo contrário, falo de política como uma dimensão ampla, que abarca todas as dimensões da vida em sociedade. A educação crítica liberta as consciências e emancipa os sujeitos da dominação ideologizada, enquanto a educação para uma lógica de gerenciamento empresarial da vida gera vidas precárias (AMBRÓZIO, 2011).

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história*. In: \_\_\_\_\_. **O tecido dos tempos**: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

\_\_\_\_\_. **Nordestino**: invenção do falo – uma história do gênero masculino (1920/1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida**: discurso gerencialista e processos de subjetivação. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 2011.

AZEVEDO, Guilherme. *Educação infantil é lugar de homem? Eles mostram que sim*. In: **UOLNotícias**. São Paulo, 02 set. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 22 out. 2020.

BAETS, Antoon De. *Uma teoria do abuso da História*. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.33, n.65, 2013, p.17-60.

BAHIANA, Mariene de Almeida; BRITO, Leandro Teófilo de; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. *Enunciações sobre gênero na educação infantil em tempos de conservadorismo*. In: **Revista Diversidade e Educação**. Rio Grande, v.8, n.1, jan./jun. 2020, p.48-69.

BARIFOUSE, Rafael. *Por que a 'criadora do chá de revelação' se arrepende de ter ajudado a lançar essa moda*. **BBC News Brasil**. São Paulo, 05 dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50663535>. Acesso em: 25 out. 2020.

BARREIRO, Alex; SANTIAGO, Flávio; ARAUJO, Nathanael; SILVA, Tiago L. C. Vaz. *Ideologia de Gênero? Notas para um debate sobre políticas e violências institucionais*. In: **Temáticas**. Campinas, v.24, n.47 fev./dez. 2016, p.223-246.

BAUBÉROT, Arnaud. *Não se nasce viril, torna-se viril*. In: COURTINE, Jean-Jacques. In: **História da virilidade: A virilidade em crise? Século XX-XXI**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p.189-220.

BEAVOUIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BITTENCOURT, Rômulo Gonçalves. *As regras por detrás do jogo: a operação historiográfica de Michel de Certeau na obra de Wlamyra R. Albuquerque*. In: **História da Historiografia - International Journal of Theory and History of Historiography**, v.10, n.23, jul. 2017, p.78-96.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *Educação é a Base*. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. *Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores*. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. São Paulo, v.10, jan. 2016, p.1445-1462.

DA SILVA, Ricardo Desidério. *Refletindo sobre as questões de gênero em sala de aula*. In: **Travessias**. Cascavel, v.11, n.1, mai. 2017, p.15-23.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org.). **Dicionário crítico de gênero**. 2. ed. Dourados, MS: Editora Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

AVANSINI, Carolina. *Educação sexual para prevenir abusos*. In: **Folha de Londrina**. Londrina, 18 mai. 2017. Disponível em:

<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/conscientizacao-educacao-sexual-para-prevenir-abusos-977783.html>. Acesso em: 28 out. 2020.

FRANCISCATI DA SILVA, Caio Samuel; LEIVAR BRANCALEONI, Ana Paula; RODRIGUES DE OLIVEIRA, Rosemary. *Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações*. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. São Paulo, v.14, jun. 2019, p.1538-1555.

GARNES, Geisy. *Pais suspeitam que professora que estuprou em creche não agia sozinha*. In: **Campo Grande News**. Campo Grande, 06 ago. 2019. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/pais-suspeitam-que-professora-que-estuprou-em-creche-nao-agia-sozinha>. Acesso em: 24 out. 2020.

G1. *Maioria da população é a favor da educação sexual e da discussão de política nas escolas, diz Datafolha*. In: \_\_\_\_\_. **Educação**. 07 jan. 19. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/07/maioria-da-populacao-e-a-favor-da-educacao-sexual-e-da-discussao-de-politica-nas-escolas-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 28 out. 2020.

GOMES, Edlaine Campos. *“Fé racional” e “Abundância”: família e aborto a partir da ótica da Igreja Universal do Reino de Deus*. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. In: **Revista Latinoamericana**, [S.l.], n.2, ago., 2009, p.97-120.

GOMES, Romeu. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

GROSSI, Miriam Pillar. *Masculinidades: uma revisão teórica*. In: **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, n.1, 2004, p.4-37.

\_\_\_\_\_. *Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil*. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, n.21, 2003, p.261-280.

GUIMARAES, Nadya Araujo. *Gênero e trabalho*. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n.2, ago. 2004, p.145-146.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *“Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista*. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana. (Org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: IFS, 2017. p.47-61.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LOPES, Maria Margaret; PISCITELLI, Adriana. *Revistas científicas e a constituição do campo de estudos de gênero: um olhar desde as "margens"*. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.12, 2004, p.115-122.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar Estermann. *Gênero e educação*. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, 2001, p.513-514.

MARINS, Mani Tebet Azevedo. **Transgressão e reprodução**: homens e mulheres em profissões alternativas ao seu gênero. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUR (UFRRJ), 2016.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea*. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, n.11, 1998, p.67-75.

MCLAREN, Margareth A. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.

MISKOLCI, Richard. *Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay*. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, n.28, jan./jun. 2007, p.101-128.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. *Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ideologia de gênero*. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, n.53, jun. 2018, p.1-14.

\_\_\_\_\_; CAMPANA, Maximiliano. *'Ideologia de gênero': notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo*. In: **Sociedade e Estado**. Brasília, v.32, n.3, set./dez. 2017, p.725-747.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. *Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação*. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.44, n.153, set. 2014, p.720-741.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *As marcas do gênero no sexo no chá de revelação: sentido e significado das múltiplas identidades do indivíduo*. In: **Diálogos Pertinentes**. Franca, v.15, n.1, jan./jun. 2019, p.151-178.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

MÜLLER, Angélica. *Não se nasce viril, torna-se: juventude e virilidade nos "anos 1968"*. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Márcia. (Org.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2013, p.299-333.

NASCIMENTO, Leonardo. *Qual ideologia de gênero? A emergência de uma teoria religiosa-fundamentalista e seus impactos na democracia*. **Albuquerque: Revista de História**. Campo Grande, v.7, n.13, jan./jun. 2015, p.85-100.

PENZANI, Renata. *Por que há tão poucos professores homens na Educação Infantil?*In: **Lunetas**. 28 abr. 2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/homens-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 24 out. 2020.

PÉRICO, Lucas; DA SILVA, Ricardo Desidério. *Masculinidades na escola: uma revisão bibliográfica sistemática nas bases Educ@ e Scielo entre 2008 e 2018*. In: **Travessias**. Cascavel, v.14, n.1, abr. 2020, p.266-280.

PERROT, Michelle. *Escrever uma História das Mulheres*. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, n.4, 1995, p.9-28.

HUMANAS PESQUISADORAS EM REDE. *Podcast do HUMANAS pesquisadoras em rede episódio 2: teoria de gênero ou “ideologia de gênero”?* [S.l.]: HUMANAS PESQUISADORAS EM REDE. 1 vídeo (38min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=S0yH6Fdfk2Y&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=S0yH6Fdfk2Y&feature=emb_title). Acesso em: 20 de out. de 2020.

RANNIERY, Thiago; LEMOS, Paula Cunha de. *Gênero pode ser uma categoria útil para o ensino de Biologia*. In: VILELA, Mariana Lima *et al.* (Org.). **Aqui também tem Currículo! Saberes em diálogo no ensino de Biologia**. Curitiba: Appris, 2018.

RAGO, Margareth. *Descobrimo historicamente o gênero*. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, n.11, 1998, p.89-98.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. *Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros*. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.38, n.138, jan. 2017, p.9-26.

RIEDO, Cássio Ricardo Fares. *A supremacia das mulheres no Ensino Infantil: feminização docente*. In: **A Pedra: Reflexões**. Campinas, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/apedra/2018/03/15/feminizacao-docente/>. Acesso em: 24 out. 2020.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; PÁTARO, Ricardo Fernandes. *A “lei da mordça” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento escola sem partido*. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020, p.1-20.

SILVA, Julia Dionísio Cavalcante da. **Gênero no ensino de Ciências e Biologia: o que dizem professoras e professores?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Natanael de Freitas. *Desafios ao ensino de história em tempos de negacionismos e revisionismos*. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; PORTO, Dilza. (Org.). **Ensino de História: teorias e metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, v.1, 2020, p.426-434.

\_\_\_\_\_. *Escola Sem Partido e a Ideologia de Gênero: pânico moral e ataque à educação pública brasileira*. In: ASSUMPÇÃO, Luis F. Bantim; BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo *et al.* (Org.). **Aprendendo história: experiências**. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, v.1, 2019, p.331-340.

\_\_\_\_\_. *Quando dizer é fazer: a dimensão generificada do discurso historiográfico*. In: **Cadernos do IL**. Porto Alegre, v.54, 2017, p.126-141.

SILVA, Wendell Rodrigues da. **Religião e mídia: o evangelho segundo a TV**. 2012. Dissertação (mestrado em Ciências das Religiões) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2012.

STEARNS, Peter. **Histórias das relações de gênero**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Wellington. *Dois relatos surpreendentes sobre como é ser um homem professor na educação infantil*. In: **Nova Escola**. São Paulo, 22 jul. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12153/dois-relatos-surpreendentes-sobre-como-e-ser-um-professor-homem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 22 out. 2020.

VELOSO, Wendell dos Reis. *Ensino de História, Ciência e Sociedade: a Sala de Aula como Local de Conhecimento Científico e Transformação Social*. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; GONÇALVES, Dilza Porto. (Org.). **Ensino de história: teorias e metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020, p.456-464.

\_\_\_\_\_. *A defesa da educação como prática social e os perigos da ideologia da aprendizagem*. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; ASSUMPÇÃO, Luis F. Bantim. (Org.). **Falas na rede: ensino e pesquisa em história e educação**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p.166-173.

VIANNA, Claudia Pereira. *A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente*. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013, p.159-180.

ZERBINATI, João Paulo; BRUNS, Maria Alves de Toledo. *Sexualidade e educação: revisão sistemática da literatura científica nacional*. In: **Travessias**. Cascavel, v.11, n.1, mai. 2017, p.76-92.

# Capítulo 04

## FONTES PARA CONHECER A HISTÓRIA DOS INDÍGENAS EM ITAGUAÍ E SEROPÉDICA NO RIO DE JANEIRO

**ANA CLÁUDIA DE SOUZA FERREIRA**

### **O aldeamento de Itaguaí e a história de dois municípios**

As origens dos atuais municípios de Itaguaí e Seropédica estão intimamente ligadas. Seropédica, antes de se tornar município, integrou por muitos anos parte do território de Itaguaí como seu segundo distrito. Embora muitos desconheçam, a história dos dois municípios tem suas origens no Aldeamento de São Francisco Xavier de Itaguahy (Itaguaí) ou Aldeia de Itaguaí. Apesar de algumas dúvidas quanto ao seu surgimento, sabe-se por fontes documentais que a Aldeia foi fundada no século XVII, sendo administrada pelos padres jesuítas até o ano de sua expulsão, em 1759, em decorrência da política pombalina. Após a expulsão dos padres, a aldeia passou por diferentes administradores, alguns deles funcionários da antiga Fazenda de Santa Cruz. Esse aldeamento é considerado um dos quatro aldeamentos mais importantes e duradouros do Rio de Janeiro. Os índios dessa Aldeia conseguiram ser atendidos em alguns de seus requerimentos, no que diz respeito à aquisição e manutenção de terras junto ao governo, tanto no período colonial quanto no imperial (ALMEIDA, 2003; LEITE, 2006; FERREIRA, 2016; SOUZA E SILVA, 1854). Muitos moradores de Seropédica e quiçá de Itaguaí não conhecem esse fator que une as duas localidades, incluindo-se nesse grupo muitos alunos tanto de rede pública quanto privada.

A história indígena foi por muito tempo deixada de lado ou pincelada de leve, tanto no campo da educação básica quanto no acadêmico. Em boa parte do século XX, os indígenas foram foco principalmente de estudos antropológicos, sendo deixados de lado pela historiografia. Até mesmo certos estudos antropológicos davam ênfase ao processo de assimilação da cultura e do sujeito índio/indígena e acreditavam que esses povos tendiam ao desaparecimento (ALMEIDA 2003; MALHEIROS, 2008; MONTEIRO, 2001). Infelizmente essa visão ficou marcada em muitas mentes que não tiveram acesso ao restante da história e da trajetória dos indígenas no Brasil. Ainda hoje, o índio, quando lembrado, fica relegado apenas aos anos iniciais da colonização.

Estudos mais recentes revelam outro ponto de vista sobre a história indígena no Brasil, tentando elaborar o que John Manuel Monteiro (2001, p.5) chamou de “nova história indígena”. Nesses estudos, sem descartar a violência que os povos indígenas vivenciaram ou que os grupos indígenas estiveram em condições diferentes e subalternas às dos demais agentes coloniais, os autores concebem o índio como um sujeito histórico, um agente social ativo, que também possuía um espaço nessa sociedade, onde existiam escolhas, alianças, disputas, negociações, ou seja, também são atores históricos (ALMEIDA 2003; CUNHA, 1992; MALHEIROS, 2008; MONTEIRO, 2001; XAVIER, 2012).

As fontes documentais históricas, bem como as novas pesquisas historiográficas, podem nos mostrar uma visão mais ampla e ainda trazer várias informações novas para discussão sobre os diversos caminhos trilhados pelos diferentes grupos sociais que compunham/compõem a nossa sociedade. Também pode servir para ampliar a consciência histórica dos alunos no tocante ao conhecimento sobre indígenas, escravizados etc. Assim sendo, tomamos aqui, como ponto de partida, o exemplo dos índios da Aldeia de Itaguaí.

### **Contextualizando o tema: a Aldeia de Itaguaí nos discursos oficiais**

Em relação à Aldeia de Itaguaí, há indícios de que os padres teriam comprado uma parte da ilha de Itacurussá<sup>8</sup> como patrimônio para os indígenas. Após algumas queixas e mudanças de localidade, os indígenas fixaram-se no centro do atual município de Itaguaí, região próxima à Fazenda de Santa Cruz (SOUZA E SILVA, 1854; LEITE, 2006; ALMEIDA, 2003). Os aldeamentos cumpriram diversas funções: garantiam a ocupação territorial e serviam como pontos de defesa, além de concentrarem mão de obra (ALMEIDA, 2003, p.86-87).

A mão de obra indígena foi utilizada para diversas atividades ao longo do período colonial e ainda no período imperial, embora o tráfico negreiro continuasse em crescente desenvolvimento desde o século XVII e o trabalho dos escravizados africanos já estivesse sendo utilizado. O esgotamento das possibilidades de uso da mão de obra indígena não se refere a um desaparecimento total, “visto que continuaram servindo aos moradores e principalmente à Coroa até o século XIX” (ALMEIDA, 2003, p.194).

A identidade de índio aldeado adquirida e ressignificada no contexto colonial – sua condição de aliado, vassalo e súdito do rei em conjunto com os serviços prestados à Coroa – também serviu, posteriormente, como elemento para reivindicar direitos e/ou manter privilégios em outras conjunturas sociais (ALMEIDA, 2003, 2007; MOREIRA, 2010).

A política de incentivo à miscigenação a partir do período pombalino pressupunha, além dos casamentos mistos, que os índios desenvolvessem laços de comércio e vizinhança com os demais moradores (ALMEIDA 2003; CUNHA 1992; CORRÊA, 2012; LOPES, 2005). Itaguaí favoreceu-se com o crescimento econômico da capitania do Rio de Janeiro em fins do século XVIII e no decorrer do século XIX. O século XIX é caracterizado por Manuela Carneiro da Cunha (1992) como um século heterogêneo, sendo o único a passar por três regimes políticos. A questão indígena passou a ser menos uma questão de mão de obra para se tornar preferencialmente uma questão de terras. Além disso, o século XIX no Brasil é um século de intensos debates entre políticos e intelectuais sobre diferentes assuntos, como o direito dos índios à cidadania e à terra. O discurso sobre o direito dos índios à terra, especificamente, não era bem recebido pela elite agrária e escravista do Império (MOREIRA, 2010, p.132).

No final do século XVIII, a igreja de Itaguaí foi elevada à condição de freguesia. Após disputas entre o novo dono de um engenho que se localizava dentro das terras da Aldeia, os índios foram expulsos; uma parte deles, no entanto, pôde retornar a Itaguaí. Em 1818, a freguesia foi elevada à *Villa de Itaguahy* e as terras da Aldeia foram revertidas para a nova vila. Ao longo desse processo, os indígenas do vilarejo lutaram para reconhecer e

---

<sup>8</sup> Localizada na Costa Verde do Rio de Janeiro, uma das ilhas que pertencia a Itaguaí.

manter as terras dadas para a formação de sua Aldeia, ainda que essas terras, para certas autoridades, pertencessem à Fazenda de Santa Cruz. Entretanto, em 1812, os índigenas enviaram requerimento a D. João VI e solicitaram auxílio. A resposta foi favorável, concedendo terras aos índios. Em 1835, a Aldeia de Itaguaí foi considerada extinta pelo Juiz de Órfãos João José Figueira, em um ofício. Joaquim Norberto de Souza e Silva o transcreveu em sua “Memória histórica e documentada das aldeias de índios da Província do Rio de Janeiro”, publicada na Revista do IHGB de 1854, citando o desfecho da história dos índios de Itaguaí:

**Tenho a informar a V. Ex.a que a aldeia denominada de S. Francisco Xavier de Itaguahy, possuindo unicamente a propriedade de uma porção de terras na ilha de Sapimiaguera, estas terras lhe foram tiradas pelo alvará com força de lei de 5 de Julho de 1818 que creou a villa, revertendo para seu patrimônio aquella propriedade,** que era legitima dos índios, ficando estes sem rendimento algum, e até sem terem aonde trabalhar; e assim conservaram até que o Sr. D. João VI lhes permitiu a graça de uma porção de terreno para elles cultivarem em comunidade; porém a propriedade d’este terreno ficou sempre pertencendo à nacional fazenda de Santa Cruz (...) e menos hoje se poderia entrar em tal averiguação **por estar extinto aldêa, e se acharem os índios que a ella pertenciam, com praça nacional (...) e por tal motivo já não são considerados sinão como guardas nacionaes, e não como índios aldeados.** [sic] (“Ofício datado de Itaguaí a 17 de janeiro de 1835. Vai na integra”. In: SOUZA E SILVA, op. cit., *Revista do IHGB*, Tomo 17, 3ª série, n.14. 1854, 194, 288, Grifos meus).

O Juiz de Órfãos de Itaguaí comunicava ao Presidente da Província que as terras haviam sido retiradas e incorporadas ao patrimônio da Vila de Itaguaí. No discurso do juiz, as terras doadas por D. João VI aos índios eram de propriedade da Fazenda de Santa Cruz e não dos índios, e esclarecia que teriam ficado na aldeia apenas “uns velhos e menores” (SOUZA E SILVA, 1854, p.194). O juiz de órfãos reforça que os índios não tinham mais necessidade de terras, ou seja, não precisavam mais delas porque não as utilizavam e, na visão de tal autoridade, não eram mais “índios aldeados”, visto que alguns índios se tornaram praças da Guarda Nacional.

Isso nos leva a refletir sobre o que estava por trás da declaração de João José Figueira: se era apenas o fato de os índios estarem na Guarda Nacional e, portanto, não havia motivo para manter a Aldeia, ou se havia interesses pessoais (ou políticos) por trás de sua extinção. Instigante constatar que o Juiz de Órfãos de Itaguaí, João José Figueira, aparece na seção dos fazendeiros de café da Freguesia da Vila, em 1856, no Almanak Administrativo e Mercantil Laemmert (1856, p.109), o mesmo que declarou a extinção da aldeia. Podemos supor que o Juiz estava interessado em comunicar o “desaparecimento” ou a diminuição do grupo de indígenas com o intuito de reverter as terras para proveito próprio, para a Câmara Municipal da nova Vila ou para outros moradores da região, quiçá outros fazendeiros (ALMEIDA, 2008; FREIRE; MALHEIROS, 2009).

Segundo Vânia Maria L. Moreira (2010, p.135), para poder usufruir da condição de cidadão e entrar para a Guarda Nacional, era necessário possuir um soldo de 100 mil réis, o que já excluía uma parcela da população. Salienta também que “o alistamento dos índios para a Guarda Nacional é uma informação importante. A criação da corporação ocorreu em 1831 e tinha como um de seus pilares o princípio do ‘cidadão armado’, pronto a defender a nação” (MOREIRA, 2010, p.136). Ao declarar a extinção do aldeamento, porque os índios

estariam na Guarda Nacional, os índios perderam o direito à terra por terem transitado para a condição de cidadãos, mas isso aos olhos do Juiz. Para Vânia Moreira, o fato de o Juiz de Órfãos negar a existência jurídica da aldeia não significa afirmar que os índios desapareceram fisicamente ou como um grupo que compartilhava de uma identidade.

Ao debruçarmos sobre a documentação, podemos perceber a controvérsia sobre a existência do aldeamento. Em outro documento do Juízo de Órfãos, datado de 1835, podemos verificar a argumentação da mesma autoridade sobre a Aldeia de Itaguai:

Cumprindo com a portaria de V. Ex.<sup>ca</sup> de 28 de Fevereiro deste anno. (...) Acerca dos quaes **só tenho a informar a V. Ex.<sup>ca</sup> que reporto-me ao que já informei (...) em dacta de 17 de janeiro deste anno, em virtude da Portaria (...) de 5 de Novembro do anno proximo paçado (...) que a única Aldeia que existia neste Municipio se achava extinta da denominação de Aldeia, não possuindo bens alguns próprios, [e assim], o uzo e fructo de huma pequena porção de terreno que obtiveram por Graça feita por S. Mag<sup>e</sup>. o Senhor D. João 6<sup>o</sup>.**; (...) Deos guarde a V. Villa de São Francisco Xavier de Itaguahi 23 de Março de 1835. III.<sup>mo</sup> e Ex.<sup>mo</sup> Senr- Presidente desta Provincia Joaquim Joze Rodrigues Torres. [sic] (APERJ, Fundo PP, notação 0204, cx. 0074: “Juiz de Órphãos de Itaguahy”, grifos meus).

Aqui temos uma controvérsia, pois ao mesmo tempo em que é declarada a extinção da Aldeia, a existência de habitantes ou descendentes indígenas na região continua a ser citada, embora se tente minimizar seu contingente.

Outra documentação que exemplifica a controvérsia entre extinção e permanência da aldeia apresenta-se em um mapa populacional, uma espécie de censo da aldeia e os seus “índios aldeados” (**Tabela 1**). Em 1839, a Câmara Municipal de Itaguai fez um pedido à Presidência da Província de meia légua das terras dadas aos índios por D. João VI. Segundo o mapa anexado ao processo, habitavam 37 famílias indígenas no local, junto com descendentes e agregados, somando uma população total de 141 pessoas. Porém, de acordo com a petição, uma parte das terras estava desocupada e, segundo a argumentação desenvolvida no documento, não era usada pelos índios. Assim foi sugerido que essas terras não utilizadas fossem dadas como patrimônio à Câmara, e as restantes, demarcadas em “certo número de braças para cada família, segundo a proporção das pessoas que tiverem, ficando isentos de pagarem foros”. O Juiz de Órfãos interino, representante legal dos índios, aparece como sendo Domingos José Teixeira Chaves (APERJ, Fundo PP, notação 0633, maço 3, cx. 0243)<sup>9</sup>.

O documento mostra a cobiça da Câmara de Itaguai pelas terras indígenas, embora os habitantes índios ainda vivessem no local. Não se pode negar a possibilidade de que as terras desses índios não fossem as mesmas que possuíam no início da aldeia; a população pode ter decrescido ou migrado para outro local e a manutenção como grupo comunitário, bem como a permanência em suas terras, ficava cada vez mais difícil e complexa. Eles, porém, continuavam na região e aparecendo com índios aldeados, o que indica que a denominação de aldeia pode ter sido extinta na fala dos Juizes de Órfãos, mas não para esses índios.

---

<sup>9</sup> Junto ao mapa de 1839, encontrava-se o requerimento da Câmara de Itaguai pedindo as terras concedidas por D. João VI aos índios.

Embora as reformas pombalinas tenham provocado mudanças, no que diz respeito aos aldeamentos e aos índios, foi mantido o direito coletivo às terras na forma de aldeamentos. O Regulamento de Missões de 1845 continuou a confirmar esse direito na forma de aldeamentos deixando, contudo, margem para a extinção destes, caso fosse comprovada a sua decadência e ineficácia. A expropriação e a invasão desses espaços começaram a se intensificar com as reformas pombalinas. Não obstante, a historiografia confirma que a Lei de Terras de 1850 foi mais agressiva em relação ao processo de expropriação das terras indígenas no século XIX (FERREIRA, 2016).

### **A aldeia e os índios de Itaguaí nos registros paroquiais do século XIX: as posses de terras e as relações sociais**

Em 1850, foi aprovada a Lei de Terras, na qual se determinava que a aquisição de terras seria somente mediante compra. Em 1854, o Decreto de n.º 1.318 determinava o registro das posses, onde se dava um prazo para que os possuidores registrassem suas terras. O governo deveria organizar em cada freguesia os registros das terras sobre as declarações dos possuidores (SILVA, 2008, p.182,189). Os moradores de Itaguaí se mobilizaram para registrar suas declarações. O Governo Imperial visava com esses registros: conhecer quais terras eram possuídas para então realizar sua medição e demarcação; separar aquelas privadas das públicas; poder legitimar as terras dos sesmeiros e posseiros que estivessem dentro dos parâmetros legais (SILVA, 2008, p.184-185).

Os registros paroquiais de terras (“RPT”) deveriam indicar “o nome do possuidor, a extensão (se conhecida), os confrontantes da propriedade e o nome do particular das situações, caso houvesse alguma” (LOUREIRO; GODOY, 2010, p.8). Essas informações podem ser encontradas em diversos registros de terras de Itaguaí, como, por exemplo, na declaração de Manuel Simão Gonçalves. Ele declara ser senhor e possuidor de uma pequena porção de terras no *Matto dos Índios*, “terras dos Índios de Itaguaí nesta Freguesia de São Francisco Xavier de Itaguaí” e também aparece na seção de fazendeiros de café no mesmo Almanak Laemmert (APERJ, RPT, Livro n.39, 1855-1857, fl.12 f.; Almanak Administrativo e Mercantil Laemmert: 1851, p.93; 1852, [p.68?]; 1853, [p.56-57?]; 1854, p.1854, [p.76?]; 1855, p.95). Dentre os seus confrontantes estavam o “índio” Januario Ferreira (assim identificado em outro assento) e a “índia Aldeada” Dionizia Delfina Roza:

Aos oito de Fevereiro de mil oitocentos de cinquenta e seis me foram apresentados os exemplares contendo as declarações de terras situadas no lugar denominado Matto dos Índios pertencentes a Dionizia Delfina Roza, as quais declarações são as seguintes - Digo eu **Dionizia Delfina Roza, índia Aldeada nesta Freguesia de São Francisco Xavier de Itaguahy, que sou Senhora e possuidora de uma porção de terras no lugar denominado Matto dos Índios, terra dos Índios nesta Freguesia de São Francisco Xavier de Itaguahy, cujas terras se dividem com Manoel Simão Gonçalves**, e com Domingos Carneiro de Andrade, o Exm.º Barão de Itaguahy, Francisco Bazilio Teixeira, **Maria Francisca de Oliveira**, e com Ayres Higino Monteiro de Baena, e eu **Senhora e possuidora por não ler e nem escrever pedi e roguei ao Snr. Manoel Jozé de Oliveira que este por mim fizesse e a meu rogo se assinasse**. Itaguahy 7 de Fevereiro de 1856. A rogo da Snr.ª Dionizia Delfina Roza, Manoel Jozé de Oliveira. Está conforme. O Vigário Diniz

Affonso de Mend<sup>ça</sup> e S.<sup>a</sup>. [sic] (APERJ, RPT, Livro n.39, 1855-1857, fl.14 f., assento n.37, grifos meus).

Dionizia cita, dentre outros, Manoel Simão Gonçalves como seu confrontante, um dos fazendeiros da região. Declara que Maria Francisca de Oliveira também limitava suas posses com a dela. Maria Francisca também aparece como senhora e possuidora de uma porção de terras e era identificada como “Índia aldeada nesta Freguesia de São Francisco Xavier de Itaguahy no lugar denominado *Matto dos Índios*, terras dos Índios nesta Freguesia (...)” (APERJ, RPT, Livro n.39, 1855-1857, fls.13, v.-14 f., assento n.36). Francisco Xavier que aparece como “Índio Aldeiado” também declarava terras em 1856:

Digo eu Francisco Xavier, **Índio Aldeiado** nesta Freguesia de Sam Francisco Xavier de Itaguahy, que **sou Senhor e possuidor de setenta e seis braças de terras de frente e noventa e seis braças de fundos no lugar denominado Matto dos Índios, terras dos Índios nesta Freguesia de Sam Francisco Xavier de Itaguahy** cujas terras se dividem com Manoel Simão Gonçalves, e com Dionizia Maria da Conceição, e com Ayres Higino Monteiro de Baena, e com Francisca Maria de Oliveira, **e eu Senhor e possuidor por não saber ler nem escrever pedi e roguei ao Snr. Francisco Domingues Caldas que este por mim fizesse e a meu rogo se assinasse**. Itaguahy, 20 de Fevereiro de 1856. A rogo do Snr. Francisco Xavier – Francisco Domingues Caldas. Está conforme. O Vigário Diniz Affonso de Mend<sup>ça</sup> e S.<sup>a</sup>. [sic] (APERJ, RPT, Livro n.39, 1855-1857, fl.18 f., assento n.52, grifos meus).

Francisco Xavier aparece em uma listagem que mostra os índios empregados em “exercícios de Deligencias”, na captura de escravos fugidos da Real Fazenda de Santa Cruz, no período de 29 de dezembro a 3 de janeiro de 1822 (ANRJ, Fundo Fazenda de Santa Cruz, Caixa 504, pacote 1822: “Relação dos índios de Taguahy que, segundo a ordem, empregou-se no exercício de diligências, os escravos fugidos da Real Fazenda de Santa Cruz...”). Ele também aparece no mapa populacional dos índios aldeados de 1839 (**Tabela 1**).

Os registros paroquiais podem servir para reconstituir as redes e as relações sociais, rastreando nomes e fazendo cruzamentos com outras fontes nominativas. A análise dos registros auxilia na compreensão de processos sociodemográficos, de permanências e também de mudanças. Ainda podem contribuir para a análise de diferentes aspectos que perpassaram a vida social e que marcaram pessoas e grupos, “relacionados por exemplo, às hierarquias sociais, às práticas religiosas, aos sistemas de compadrio” (BASSANEZI, 2011, p.143). O batismo era ao mesmo tempo um rito de iniciação à vida religiosa e um ato de reconhecimento, em um período em que a religião e o estado estavam ligados (BASSANEZI, 2012; FRANCO; CAMPOS, 2004; MARCÍLIO, 2004).

Marcelo Sant’ Ana Lemos (2004) refletiu sobre o impacto da expansão da fronteira social luso-brasileira, sobretudo após a implantação das lavouras de café na região de Valença. Essa região chegou a englobar, no século XIX, Paraíba do Sul, Barra do Piraí e parte de Vassouras. Essa região tinha uma presença indígena aldeada marcante no século XIX, por uma iniciativa particular e com apoio do governo. Utilizando-se de registros paroquiais analisou como a expansão do café impactou sobre a densidade demográfica dos Coroados. A pesquisa também demonstrou que os documentos oficiais não eram suficientes para comprovar o desaparecimento indígena da região nem sua extinção.

Maico Oliveira Xavier (2012) utilizou as fontes paroquiais em seu estudo sobre os índios da província do Ceará, durante o século XIX. Seu intuito era captar e perceber a presença indígena na região denominada de “aldeamento”. Contrapondo-se às falas de diversas autoridades que discursavam sobre o desaparecimento e/ou mistura dos índios ao restante da população, Xavier demonstra, a partir dos registros paroquiais, que os índios continuavam persistindo na Vila de Real Viçosa, constituindo famílias e laços parentais, sobretudo, por meio do batismo, possivelmente em busca de alianças e proteção.

Max Roberto Pinheiro Ribeiro (2013), analisando o espaço territorial das Missões e no Rio Grande de São Pedro entre 1801 e 1834, alinhou os registros paroquiais aos ofícios dos militares luso-brasileiros, o que lhe permitiu entender e reconstruir as estratégias sociais que grupos indígenas guaranis missionários elaboraram em face das modificações políticas ocorridas após a conquista luso-brasileira em 1801. Ribeiro, analisando as estratégias sociais, demonstrou que enquanto uma parcela dos indígenas não abandonou a missão, outra optou por migrar para outras partes do Rio Grande de São Paulo, construindo novas redes de parentesco e sociabilidade. Essa parcela de índios que optou pela migração passou a integrar uma nova ordem política e social, construindo novos laços e constituindo alianças através do compadrio com diferentes sujeitos, o que possibilitou a integração desse grupo àquela sociedade. Os índios que permaneceram nas Missões integravam milícias missionárias e participavam da administração dos Povos, sendo esse espaço utilizado pelos índios como campo estratégico de ação e de certo prestígio na região.

Diante desses estudos, percebemos que as fontes paroquiais podem trazer informações interessantes em relação aos grupos indígenas, bem como sobre suas escolhas, vivências, relações sociais, parentais etc., auxiliando-nos no estudo e na compreensão da história dos índios no Rio de Janeiro e no Brasil.

No caso de Itaguaí, a presença indígena continuava a aparecer nos Registros Paroquiais de Batismo no período de 1851 a 1858 (**Imagem 1**). Podemos verificar algumas relações sociais de parentesco ritual entre as famílias dessas crianças e os padrinhos. Encontramos nos registros o caso de Maria Francisca de Oliveira. Ela aparece batizando seu filho natural Henrique, em 1853, mas a cor e etnia da criança não são citadas. Pouco depois, em 1855, Maria Francisca batizou outra filha, Cândida, que foi considerada branca e, em 1861, batizou seu filho Teodoro, classificado como pardo. Todos os três eram filhos naturais e os pais não foram identificados. A madrinha de Cândida é Dionizia Delfina Rosa (PET-História/ UFRRJ, Banco de dados do Livro 4 de Batismos de Livres - Itaguaí). Nos registros de Terras trabalhadas, Maria Francisca de Oliveira e Dionizia Delfina Rosa se declararam índias aldeadas, senhoras e possuidoras de uma porção de terras no Matto dos Índios. Além disso, ambas eram confrontantes de terras uma da outra.

Neste caso, embora Maria Francisca de Oliveira e Dionizia Delfina Rosa apareçam como índias nos registros de terras de 1856, não há, nos registros de batismos, menção à sua identidade indígena. Os filhos de Maria Francisca não são identificados como índios e eram “naturais”, ou seja, não foram frutos de uma união reconhecida pela Igreja. Pode ser que o pai das crianças não fosse índio, mas aqui vemos também a sinalização de uma aliança, de uma relação social próxima entre essas duas índias, tanto na hora do apadrinhamento, quanto na de citar que eram confrontantes nas declarações de terras.

Quanto à família de Dionizia Delfina Rosa, tanto seu esposo quanto seu genro não eram procedentes de Itaguaí e, possivelmente, não eram índios ou eram mestiços. Logo, seu neto foi classificado como branco, provavelmente por ser fruto de um matrimônio interétnico ou, quem sabe, por uma mudança de posição social dos membros da família (RIBEIRO, 2013, p.86-87, 90), ou ainda pelo “apagamento” da identidade étnica indígena. É preciso ressaltar que os registros paroquiais se referem a um momento histórico, em que o “apagamento” dos índios se deu por diferentes razões e artifícios: casamento misto; esquecimento em registrar informações; cor da pele, ou simplesmente porque o agente que fazia o registro achava que as crianças tinham mais aparência de pardo, ou de branco do que de índio.

Em 1729, os jesuítas iniciaram as medições dos terrenos próximos ao rio Guandu. Na região, fundaram uma de suas feitorias, denominada de Periperi, na Fazenda de Santa Cruz. No século XIX, próximo à Periperi, essa área, que já era curato, foi elevada à freguesia de *Nossa Senhora da Conceição do Bananal de Itaguaí* em 1851. A região se localizava no atual bairro Jardim Maracanã, pertencente a Itaguaí até o ano de sua emancipação em 1997, passando a formar parte do território de Seropédica. Além de Bananal de Itaguaí, faziam parte da vila e do município de Itaguaí a Freguesia de São Pedro e de São Paulo do Ribeirão das Lages, parte do atual município de Paracambi (SALDANHA, 1875; FRIDMAN, 1999; FERREIRA, 2016).

A partir da análise do Livro A de Óbitos de Bananal de Itaguaí (1855-1878), verificou-se a presença de alguns indígenas e a ocorrência de variação na classificação desses (**Tabela 2**). De 29 assentos índios(as)/indígenas, enquanto 12 pessoas foram identificadas e classificadas exclusivamente como índias, outras 17 foram classificadas também por categorias de cor: pardo, branco, preto. Os 17 índios, também classificados pela “cor”, demonstram que, em Nossa Senhora da Conceição do Bananal de Itaguaí, as categorias que classificam as pessoas pela cor não têm ligação necessária com uma determinada presunção de origem étnico-racial. Em outras palavras, branco não significa, necessariamente, uma origem étnica europeia; preto não indica procedência africana ou afrodescendência; e tampouco pardo está necessariamente associado à mestiçagem ou a uma possível origem africana.

Estudos recentes apontam que os termos pardo, caboclo, mestiços podem indicar que se trata de índios ou descendentes desses dependendo da região brasileira (LOPES, 2011; VIANNA, 2007). Não se descarta a ideia de que isso aconteceu com os registros paroquiais de batismo do Oitocentos na Vila de Itaguaí, posto que a região abrigava grupos de pessoas classificadas como pretas, brancas, índias, pardas etc. Nesse contexto, não só o termo pardo pode esconder as raízes indígenas. Essas informações podem ser exploradas em aula. Com esses tipos de fontes é possível destacar, por exemplo, que tipos de relações sociais e alianças os indígenas realizavam, como os indígenas são citados e as possíveis razões de terem sido classificados de determinado modo e não de outro, contextualizando o período abarcado nas documentações (**Tabela 2; Imagem 2**).

A partir do Livro A de Óbitos de Livres, ainda percebemos, além da variação da “cor” dos indivíduos classificados como índios, uma presença e mobilidade espacial indígena não restrita à região central da Vila de Itaguaí. No livro de 1855-1878, 18 assentos de sepultados na Freguesia do Bananal indicam que eles eram originários de Itaguaí, sugerindo uma migração; e 7 assentos declaravam que os índios sepultados eram naturais

da Freguesia de Bananal. Há informações de que os índios, quando foram expulsos de sua aldeia em Itaguaí, teriam se instalado na região de Periperi/ Bananal de Itaguaí (FRIDMAN, 1999, p.200). Embora o período em que ocorreu esse acontecimento não seja claro, é possível que os sepultados e seus parentes sejam descendentes daqueles que optaram por Periperi, em vez de retornar a Itaguaí. Com base no exposto, é possível questionar os possíveis motivos que levaram os índios a se mudarem.

Tal contexto estudado evidencia a complexidade que engloba a classificação dos indivíduos durante o século XIX. A partir de meados do século, as teorias raciais, já em desuso na Europa, passaram a ganhar terreno no Brasil. Debates intelectuais e políticos passaram a pensá-las e adaptá-las para que se adequassem ao contexto brasileiro, a fim de solucionar o “problema” da mestiçagem, vista exteriormente como um fator negativo e que induzia ao atraso do país (SCHWARCZ, 2001; VIANA, 2007, p.22-23). Os indígenas possuidores de etnias diferenciadas se constituíam em um problema para a ideia de construção de uma nação homogênea, sendo defendida a sua diluição por meio da mestiçagem, promovendo assim sua plena inserção na vida social. Esse pensamento influenciou o indigenismo do século XIX (MATTOS, 2002, p.1-2). Visava-se integrar ao restante da população tanto os índios considerados “selvagens” quanto os índios “domesticados” dos aldeamentos. Os indígenas de Itaguaí sofreram os impactos de tais medidas. Apesar de tudo isso, é possível perceber, a partir das fontes, a presença indígena na região até pelo menos a década de 1870.

O discurso acerca do desaparecimento de índios, defendido veementemente por muitos políticos e intelectuais no século XIX, deve ser problematizado e questionado, pois não foram poucos os lugares em que os índios passaram a ser vistos ou tratados como “misturados”, “diminutos” e até inexistentes. Discurso esse ocasionado por diferentes vias: casamentos interétnicos, apagamento da condição jurídica de índio, cor de pele etc. Vemos que tal discurso foi bastante utilizado com o fim de alcançar as terras indígenas. Mas ainda que a mestiçagem tenha feito parte da vivência dos aldeados e não aldeados, e que estes estivessem em um contingente menor, isso não significa dizer que os índios ou alguns deles se sentissem menos índios: “é possível dizer, então, que os índios de Itaguaí, na segunda metade do século XVIII e no decorrer do XIX, eram, provavelmente, ‘mestiços’, mas ‘índios’” (ALMEIDA, 2013, p.70).

## Considerações finais

As fontes apresentam algumas pistas de que os índios resistiram por muito mais tempo na região do que se acreditava. Os índios de Itaguaí e Bananal de Itaguaí trabalhavam na Fazenda de Santa Cruz e nas redondezas, pleiteavam a legitimação de suas terras, batizavam e sepultavam seus familiares, deixavam descendência e inseriam-se em espaços diferenciados. Trabalhamos com a hipótese de que os descendentes desses índios podem ter sido classificados dentro de outras categorias a partir de um dado momento. E apesar de nem todos conhecerem, a herança indígena ainda é sentida, embora de forma tímida em alguns nomes de origem indígena ou em outros que remetem ao passado deles na região que englobava a antiga Vila de Itaguaí, como mostra o mapa da década de 1940 (**Imagem 3**). Neste, alguns nomes ainda são citados, como Periperi, Bananal, Mato dos Índios, e outros permanecem, como os nomes Itingussú, Piranema, e o

próprio nome Itaguaí. Na década de 1970, por exemplo, a prefeitura municipal de Itaguaí exibia as estátuas de Kiwa e Laiá, lendário casal indígena que teria lutado por sua aldeia, mas parecia persistir em deixá-los apenas no passado (**Imagem 4**). Infelizmente, até onde se sabe, as estátuas não existem mais. Entretanto, recentemente, a narrativa sobre esse casal foi utilizada em sala de aula, resultando em um projeto em Itaguaí que possibilitou a ampliação da consciência histórica dos alunos em relação aos conhecimentos sobre sua localidade (ANJOS, 2019).

Nosso compromisso consistiu em trazer uma pequena amostra sobre o espaço sociocultural em que os índios de Itaguaí vivenciaram suas amarguras, indecisões, escolhas, estratégias e seus caminhos de resistência. Lembrando que resistência nem sempre tem a ver somente com “oposição” (MONTEIRO, 1999).

Não é nosso propósito querer que os professores de História trabalhem todos os conteúdos das variadas fontes históricas, tarefa praticamente impossível, dada a quantidade de conteúdos, atividades e carga horária geralmente impostos ao longo do ano letivo. Contudo, o uso de documentações e fontes históricas pode contribuir, com a devida contextualização, para que os alunos saibam que diferentes grupos pouco abarcados nos livros didáticos, como os africanos e os indígenas aqui tratados, tiveram suas trajetórias de vida, suas escolhas, alianças, negociações e seus dilemas. Muitos desses materiais estão acessíveis via internet e, ainda que alguns sejam extensos, podem ser facilmente recortados. Ademais, seu uso tende a revelar uma História muito mais intrigante, complexa, surpreendente, o que contribui para a compreensão de partes muitas vezes esquecidas de nossa identidade.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. *Política Indigenista e Etnicidade: estratégias indígenas no processo de extinção das aldeias do Rio de Janeiro – Século XIX*. In: OHMSTEDE, Antonio Escobar; MANDRINI, Raúl e ORTELLI, Sara (coord.) **Sociedades en movimiento: los pueblos indigenas de America Latina en el siglo XIX**, Anuario del IEHS, Tandil (Argentina), 2007, p.219-233.

\_\_\_\_\_. *Índios e Mestiços no Rio de Janeiro: significados plurais e cambiantes (séculos XVIII-XIX)*. In: **Memória Americana**. 2008, n.16-1, p.19-40. ISSN 1851-3751.

\_\_\_\_\_. *A aldeia de Itaguaí: das origens à extinção (séculos XVII-XIX)*. In: AMANTINO, Marta; ENGEMANN, Carlos (Orgs.). **Santa Cruz: de legado dos jesuítas a pérola da Coroa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.43-72.

ANJOS, Glauber Lima dos. *O projeto Quiva e Laiá: História indígena, consciência histórica*. In: **Anais do 30º Simpósio Nacional de História** - História e o futuro da educação no Brasil. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019.

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira. **História e Direito: Sesmarias e conflito de terras entre índios em freguesias extramuros no Rio de Janeiro (século XVIII)**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/ PPHIS, 2002.

BASSANEZI, Maria Sílvia. *Registros paroquiais: os eventos vitais na reconstituição da história*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011, p.141-172.

CORREIA, Luís Rafael Araújo. **A aplicação da política pombalina nas antigas aldeias do Rio de Janeiro: dinâmicas locais sob o Diretório dos Índios (1758-1818)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense. UFF: Niterói, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista no século XIX*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992, p.133-154.

\_\_\_\_\_. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, Ana Cláudia de Souza. **Caminhos, mudanças, alianças e resistências indígenas: identidade e territorialidade dos índios na Aldeia de Itaguaí – século XIX**. Programa de Pós-Graduação em História. Dissertação de Mestrado. UFRRJ/ PPHR, 2016.

FRANCO, Renato; CAMPOS, Adalgisa Arantes. *Notas sobre os significados religiosos do batismo*. **Varia História** - Revista de História, Belo Horizonte: Fatich, UFGM, n.31, jan. 2004, p.21-40.

FREIRE, José Ribamar Bessa.; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

FRIDMAN, Fania. **Os donos do Rio em nome do Rei: uma história fundiária da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar e Ed. Garamond, 1999, p.183-232.

GINZBURG, Carlo. *O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico*. In: **A Micro-História e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991, p.69-178.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo VI, livro I, capítulo III. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2006.

LOPES, Fátima Martins. *A Legislação Pombalina: E somos todos iguais...* In: **Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o Diretório pombalino no século XVIII**. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005, p.52-100.

\_\_\_\_\_. *Miscigenação nas Vilas Indígenas do Rio Grande do Norte*. In: **Revista Mosaico**, v.4, n.2, jul./dez. 2011, p.183-196.

LOUREIRO, Pedro Mendes; GODOY, Marcelo Magalhães. *Os Registros Paroquiais de Terras na História e na Historiografia: estudo da apropriação fundiária na província de Minas Gerais segundo uma outra metodologia para o tratamento do primeiro cadastro geral de terras do Brasil*. **XIV Seminário sobre a Economia Mineira**. Diamantina, 2010.

MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Homens de fronteira: Índios e Capuchinhos na ocupação do Leste do Paraíba ou Goytacases (séculos XVIII e XIX)**. Tese de Doutorado. UFF: Niterói-RJ, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *Os registros paroquiais de batismo e a história do Brasil*. In: **Varia História - Revista de História**. Belo Horizonte: Fatich, UFMG, n.31, jan. 2004, p.14-20.

MATTOS, Izabel Missagia. *O Indigenismo Provincial em Minas Gerais*. In: **XXVI Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2002, p.1-31.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupi, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre Docência. São Paulo: IFCH, Unicamp, 2001.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. *De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império (Vila de Itaguaí, 1822-1836)*. **Topoi - Revista de História**, v.11, n.21, jul./dez. 2010, p.127-142.

MOTA, Maria Sarita Cristina. **Nas terras de Guaratiba: uma aproximação histórico-jurídica às definições de posse e propriedade da terra no Brasil entre os séculos XVI-XIX**. Tese de doutorado. UFRRJ, Seropédica, 2009.

RIBEIRO, Max Roberto Pereira. **Estratégias indígenas na fronteira meridional: os guaranis missionários após a conquista lusitana (Rio Grande de São Pedro, 1801-1834)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Ligia Maria Osorio. **Terras devolutas e latifúndio: efeitos da Lei de 1850.** Campinas/SP: Ed. UNICAMP, 2008.

SOUZA E SILVA, Joaquim Norberto de. *Memória histórica e documentada das aldeias de índios da Província do Rio de Janeiro.* Parte Documentada, **Revista do IHGB.** Tomo 17, 3ª série, n.15, 1854, p.178-194.

VIANNA, Larissa. **O idioma da mestiçagem.** Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007.

XAVIER, Maico Oliveira. **“Cabocullos são os brancos”:** dinâmicas nas relações socioculturais dos índios do Termo de Vila Viçosa Real – Século XIX. Fortaleza: SECULT/CE, 2012.

## Fontes

### ***Manuscritos e microfilmes***

ACERVO DA CÚRIA DE ITAGUAÍ/ RJ, Livro 4 de Batismo de Pessoas Livres de São Francisco Xavier de Itaguaí (1848-1871).

\_\_\_\_\_. Livro A - Óbitos de Pessoas Livres - Bananal de Itaguaí (1855-1878).

ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO, Fundo Fazenda de Santa Cruz, Caixa 504, pacote 1822. “Relação dos índios de Taguahy que segundo a ordem, empregou-se no exercício de diligencias, os escravos fugidos da Real Fazenda de Santa Cruz: cuja acção teve principio no dia 29 de Dezembro de 1821 e findo-se no dia 3 de Janeiro de 1822”. [sic]

\_\_\_\_\_. Mapa do Município de Itaguaí, 1940. Parte do Microfilme: BR\_RJANRIO\_04\_0\_MAP\_0700\_m0001.tif.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Fundo Presidência da Província do Rio de Janeiro (PP), Notação 0007.

\_\_\_\_\_. Fundo PP, Notação 0094.

\_\_\_\_\_. Fundo: PP, Notação 0204. Juiz de Órfãos de Itaguahy.

\_\_\_\_\_. Fundo PP, Notação 0617.

\_\_\_\_\_. Fundo PP, notação 0633, maço 3, cx. 0243.

### **Fontes disponíveis online**

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Livro de Registros Paroquiais de Terras de São Francisco Xavier de Itaguaí, n.39 (1854-1857). Disponível em: <http://www.aperj.rj.gov.br/>

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES, Almanak Administrativo e Mercantil Laemmert (1851-1856). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/almanak>

\_\_\_\_\_. Relatórios da Presidência da Província (Rio de Janeiro) - Século XIX. Disponível em: [http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/rio\\_de\\_janeiro](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/rio_de_janeiro)

GAMA, José de Saldanha da. História da Imperial Fazenda de Santa Cruz. **Revista do IHGB**. Tomo 38, 2ª parte, 1875, p.165-230. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/itemlist/filter.html?category=9&moduleId=147>

SOUZA E SILVA, Joaquim Norberto de. Memória histórica e documentada das aldeias de índios da Província do Rio de Janeiro. Parte Documentada, **Revista do IHGB**. Tomo 17, 3ª série, n.15, 1854, p.353-415. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/itemlist/filter.html?category=9&moduleId=147>

Estátuas de Kiwa (Quiva) e Laiá. Disponível em: <https://www.facebook.com/memoriasdeitaguai/photos/prefeitura-de-itagua%C3%AD-em-1973-observem-as-esculturas-bem-em-frente-o-que-ser%C3%A1-qu/413178298823731/>

### **Banco de dados**

Banco de dados (*Excel*) do Livro 4 de Batismos de Livres, 1848-1871 – Itaguaí do Programa de Educação Tutorial - PET-História: dos arquivos para a sala de aula/ UFRRJ (2013).

Banco de dados (*Excel*) do Livro A Óbitos de Pessoas Livres - Bananal de Itaguaí (1855-1878). Elaboração Particular.

# Capítulo 05

## VIDAS INDÍGENAS E O MUNDO DO TRABALHO NO ARSENAL DA MARINHA DO RIO DE JANEIRO

**SILENE ORLANDO RIBEIRO**

Este texto pretende analisar trajetórias de trabalhadores indígenas que atuaram no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro no século XIX, fornecendo subsídios para a implementação da Lei. 11.645/2008. Uma história de mão única tem sido produzida sobre os indígenas no Brasil, gerando equívocos sobre a compreensão do processo de formação da sociedade brasileira, apagando os sujeitos históricos indígenas, servindo aos interesses das elites agrárias e políticas, e fundamentalmente, ocultando políticas indigenistas de violência, extermínio e espoliação das terras indígenas. Refletir sobre as histórias de militarização de indígenas em espaços urbanos e suas trajetórias no mundo do trabalho é também um excelente exercício de desmonte das representações históricas tradicionais.

Inúmeros debates e inquietações sobre as representações hegemônicas dos Povos Originários na chamada “história oficial” no Brasil têm brotado no chão das escolas do país. É importante mencionar o papel fundamental e dinâmico da cultura escolar, das políticas públicas educacionais de formação dos docentes<sup>10</sup>, das ações do movimento indígena e da produção de pesquisas acadêmicas interdisciplinares na desconstrução dos estereótipos e invisibilidades no ensino de História sobre as trajetórias das mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, populações indígenas, quilombolas e as populações negras.

Os processos de implementação da Lei 11.645/2008 no Brasil revelam as inúmeras disputas e os embates que ocorrem no campo do Ensino de História. Qual modalidade de conhecimento histórico deve ser difundido e consolidado? Na atualidade, a História e o Ensino de História estão sob vigilância. Lidar com os revisionismos, os discursos de ódio, as intolerâncias religiosas, o racismo e as disputas de narrativas são fenômenos bastante corriqueiros no cotidiano das professoras e professores da Educação Básica. Sendo assim, torna-se urgente dialogar com novas abordagens do conhecimento histórico para a construção da cidadania e a compreensão da mega diversidade étnica e cultural do povo brasileiro.

Este texto faz parte da pesquisa de doutorado intitulada *Exímios Remadores do Arsenal da Marinha: recrutamento e trabalho indígena no Rio de Janeiro (1763-1820)*, que desenvolvi na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Programa de Pós-graduação em História, entre 2014 e 2019. Minha trajetória como docente na Educação Básica foi nodal para a escolha da História Indígena como campo de pesquisa e reflexão. Os ritos escolares reservavam espaços folclorizados para os estudos das populações

---

<sup>10</sup> Sobre esta questão ver: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

indígenas e das populações negras. Fui professora-bolsista no 2º Programa Especial de Educação da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais do Governo do Estado do Rio de Janeiro (1991-1992). Havia um convênio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro voltado para a formação continuada de professores recém-formados do curso normal. Darcy Ribeiro era um dos idealizadores deste projeto. Esta formação foi um divisor de águas na minha trajetória como educadora e pesquisadora. Outros referenciais teóricos e metodológicos trouxeram a necessidade de construir uma outra prática pedagógica. A graduação em História e a inserção na pós-graduação foram produtos das grandes inquietações experimentadas em meu cotidiano como docente.

Nos manuais escolares deparamo-nos com os indígenas nos preâmbulos das publicações. São coadjuvantes, elementos introdutórios de efeito paisagístico. Aparecem nos capítulos iniciais, para desaparecer nos seguintes, suplantados, vencidos e silenciados. As pesquisas acadêmicas da Nova História Indígena desenvolvidas nas últimas quatro décadas desconstruem essa abordagem.

Este texto é um exercício de reflexão sobre o mundo do trabalho no Rio de Janeiro do século a partir da análise dos fragmentos biográficos de Manuel da Conceição, ferreiro, e José Pereira da Silva, marinheiro e indígenas que assentaram Praça no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, durante o século XIX, e tem como escopo minimizar os apagamentos sobre os trabalhadores indígenas, evidenciando as formas de militarização e inserção desses homens no mundo do trabalho. Esses fragmentos biográficos revelam aspectos importantes das vivências e histórias indígenas no contexto urbano, que possibilitam leituras do passado mais plurais e que enfocam a presença de grupos socioprofissionais formados por indígenas na cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com Celestino (2003) e Quijada (2006), a emergência dos Estados Nacionais na América Latina promoveu um processo de homogeneização dessas sociedades e a diversidade étnica e cultural das populações originárias foram invisibilizadas. No caso do Brasil, não foi diferente. Recuperar essas trajetórias de trabalhadores indígenas a partir de uma escala reduzida de observação e análise é uma tentativa para compreender a condição indígena no século XIX.

### **O ferreiro Manoel da Conceição: os limites da liberdade indígena**

A legislação indigenista compilada por Beozzo (1983) e Carneiro da Cunha (1992) para o período compreendido entre os séculos XVI e XIX evidencia que a liberdade indígena era dotada de fragilidades e condicionantes. Primeiramente, esteve atrelada ao fornecimento de milícias aliadas aos lusitanos para as guerras de pacificação durante a conquista da América portuguesa. Como corolário destas alianças luso-indígenas, ocorreram processos forçados de desterritorialização e territorialização, representados pelos descimentos e vivências em aldeamentos.

O fornecimento de trabalhadores indígenas para o Estado, particulares e ordens religiosas foi um elemento importante das configurações jurídicas da liberdade indígena. Ser indígena e aldeado era, sobretudo, estar disponível para o trabalho na condição de territorializado e proficiente na comunicação com o mundo colonial, por meio da língua geral ou do português. No caso dos indígenas recrutados para o serviço do Arsenal da Marinha,

é interessante observar as transformações operadas no âmbito da condição jurídica desses indivíduos ao longo do século XIX e se essa noção de liberdade sofreu alterações em seus significados.

Para refletir sobre a liberdade indígena e seus limites, recupero a trajetória de Manoel da Conceição, indígena, ferreiro de ofício e lotado no Arsenal da Marinha. O primeiro registro de prisão do índio Manoel da Conceição ocorreu em 06 de junho de 1809. A análise das documentações indica que, pelo menos durante o mês de maio e o início de junho daquele ano, Conceição encontrava-se empregado na Real Pesca da Baleia. Os documentos históricos analisados revelam que muitos indígenas lotados no Arsenal desertavam para atuar nas pescarias que existiam nas imediações da Prainha e litoral da Guanabara<sup>11</sup>. Na segunda metade do século XVII, há também registro de um episódio onde os índios aldeados de São Pedro de Cabo Frio recusaram trabalhar para os moradores daquela localidade, pois, segundo os padres jesuítas, preferiam o trabalho na pesca da baleia, já que as remunerações nas pescarias eram melhores do que as ofertadas pelos particulares<sup>12</sup>.

Na análise da documentação, fica patente que a prisão do indígena Manoel da Conceição expõe uma disputa entre a Real Administração da Pesca das Baleias e o Arsenal da Marinha por conta dos serviços prestados pelo ferreiro. Ambas as instituições demonstram interesse no trabalhador:

Sereníssimo Sr.

Tenho a honra de pôr na presença de Vossa Alteza o ofício que me foi enviado pelo Administrador Geral da Real Administração da Pesca das Baleias, reclamando o índio Manoel da Conceição, pelas razões que constam no mesmo ofício, o qual o índio me foi com efeito remetido, prêso, pelo Coronel do competente districto por ser desertor deste Arsenal (...) Havendo feito subir a presença do Sereníssimo Senhor Infante Almirante General, a sua representação, o mesmo Sereníssimo Senhor é servido ordenar-me faça constar a V. Mercê que querendo sua Alteza Sereníssima, atender com particularidade o que Vosmecê representa, lhe manda remeter o índio Manoel da Conceição. Deus G. a Vossa Mercê. Arsenal Real da Marinha em 06 de junho de 1809. João Domingos da Costa.<sup>13</sup>

Não encontrei na documentação consultada, dada à dispersão das fontes documentais, o ofício mencionado pelo inspetor do Arsenal, João Domingos da Costa, onde o administrador da Real Administração da Pesca das Baleias requisita o índio Manoel. Qualificado como desertor, Manoel da Conceição acaba preso e retorna ao Arsenal da Marinha. Levando em consideração a importância da pesca da baleia para a indústria alimentar do azeite de peixe, para a construção civil e a iluminação pública na Cidade do Rio de Janeiro, uma cidade portuária, em processo de crescimento populacional, cabe uma

<sup>11</sup> Ofício do Inspetor do Arsenal de 06 de junho de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro 17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814).

<sup>12</sup> Carta de Domingos da Silva Agrella sobre os índios que os religiosos da Companhia tiraram indevidamente aos moradores da cidade de N. Sr<sup>a</sup>. da Assunção de Cabo Frio. AHU.CX4.DOC.45. 25 de julho de 1683.

<sup>13</sup> Ofício do Inspetor do Arsenal de 06 de junho de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro 17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814). folha 72.

reflexão sobre o lugar social do índio Manoel da Conceição nessa engrenagem. Era prática dos índios desertarem para buscar trabalho nas pescarias. Ainda que fosse uma atividade perigosa, os proventos obtidos nesse trabalho costumavam ser maiores que os jornais pagos pelo Arsenal da Marinha. Havia um imaginário social que representava os indígenas como dotados de habilidades náuticas e que fomentava a preferência por esses indivíduos para trabalho de navegação, pesca, construção naval e marinhagem. Um exemplo dessa representação social dos indígenas está na Decisão nº 82 de 05 de setembro de 1827, que determinou o recrutamento preferencialmente de índios para a função no Arsenal da Marinha (Cunha, 1992, p.130).

Inicialmente, Manoel Conceição parece ser um desertor em busca de melhores soldos e oportunidades em uma sociedade escravista, baseada em valores de Antigo Regime, onde os indígenas enfrentavam uma série de restrições, preconceitos, dificuldades e obrigações por conta de suas identidades étnicas. Ser indígena no contexto urbano era uma situação social marcada por estigmas e exclusões na sociedade fluminense e brasileira do século XIX. No entanto, estar inserido no Arsenal da Marinha também significava outras agências e possibilidades de existência para além da própria instituição militar.

Além do atraso no pagamento, os baixos soldos e as condições insalubres de moradia estavam na origem das deserções. Fora preso justamente por estar exercendo atividades na Real Pesca das Baleias, uma alternativa aos problemas vivenciados na Marinha. Há indícios de que tais problemas não tenham cessado. Isto porque, no mês de agosto de 1809, Manoel da Conceição é novamente preso pela polícia. As razões dessa segunda prisão trazem novos elementos para uma reflexão sobre a trajetória desse indígena.

Em junho de 1809, Manoel da Conceição encontrava-se lotado na Pesca das Baleias. É reconhecido pelas autoridades policiais como desertor do Arsenal e reenviado para aquela instituição. Em agosto desse mesmo ano, época da segunda prisão, realizou trabalhos como ferreiro em duas lojas existentes nos arredores do Rio de Janeiro. Reproduzo o trecho do documento, o ofício do inspetor do Arsenal que noticia as circunstâncias da prisão e outros eventos relevantes:

Ilm<sup>o</sup> e Exm<sup>o</sup> Senhor

Constando-me que o Ferreiro Manoel da Conceição já se não achava trabalhando na loja do Mestre José Maria, incumbido das obras para as carruagens da Casa Real, mandei informar-me, e achando-o com efeito trabalhando em outra loja, fiz conduzi-lo debaixo de prisão para a guarda deste Arsenal, donde fica enquanto V. Exa não determina se assim mesmo quer que ele continue a ser isento do serviço do mesmo Arsenal. Deus guarde a Vossa Exa muitos anos. Arsenal Real da Marinha, 14 de agosto de 1809.<sup>14</sup>

Juvenal Greenhalgh (1951, p.79) em seu estudo sobre a história do Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, explicita que era permitido que os profissionais do Arsenal solicitassem licenças de suas atividades. Essa condição especial de afastamento do trabalho era conferida, inicialmente, aos mestres das oficinas. No entanto, a austera rotina

---

<sup>14</sup> Ofício do Inspetor do Arsenal de 14 de agosto de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro 17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814). folha 82.

de trabalhos na Marinha acabava por exigir muito dos trabalhadores e militares que lá serviam. Desde que fossem recrutados, os civis passavam a ser regidos por uma legislação e disciplina como se militares fossem. Ainda que exercessem ocupações civis, as punições e penalidades eram idênticas às dos militares. Os afastamentos sem as licenças eram vistos como deserções. No caso do indígena Manoel da Conceição, estamos diante de uma situação bastante peculiar. Vejamos o motivo. Geralmente, os indígenas eram recrutados como remeiros, podendo, em situações específicas, desempenharem outras atividades profissionais. Conceição era ferreiro, detinha o conhecimento de um ofício manufatureiro relevante em um centro urbano como o Rio de Janeiro.

Simone Teixeira (2004) identificou uma proliferação de fundições no Rio de Janeiro no início do século XIX. Segundo a autora, o “ferreiro torna-se, no meio urbano, um profissional especializado empobrecido” (Teixeira, 2004, p.5), ainda que as demandas por suas atividades fossem cada vez mais crescentes. Luiz Antônio Cunha demonstrou que o ensino de ofícios manufatureiros no Brasil, durante a segunda metade do século XIX, ocorreu de forma sistemática nos Arsenais da Marinha e nos Arsenais do Exército. Meninos órfãos, pobres e desvalidos formavam o corpo de aprendizes dessas oficinas (Cunha, 2000). Para os séculos anteriores, destaca-se a proeminência do ensino jesuítico na formação de ofícios mecânicos.

Mônica Martins investigou as corporações de ofícios existentes no Rio de Janeiro durante o século XIX. As corporações fiscalizavam o exercício dos sapateiros, marceneiros, barbeiros e ferreiros e costumavam conferir autorizações para os profissionais que passavam por exames coordenados por estas instituições (Martins, 2008, p.98). Ou seja, a atuação profissional, a abertura de lojas e o acolhimento em oficinas aconteciam mediante o reconhecimento das corporações e dos demais profissionais das habilidades dos aprendizes após longo período de estudo e de um exame final. Extintas em 1824 pelo imperador Pedro I, foram importantes espaços de formação de oficiais manufatureiros.

Na documentação consultada sobre Manoel da Conceição, não foi possível detectar onde este indivíduo teria efetuado seu aprendizado do ofício de ferreiro. A hipótese mais provável é que o tenha desenvolvido em uma das oficinas existentes dentro do próprio Arsenal da Marinha. O fragmento do documento analisado demonstra que Manoel da Conceição era um profissional competente. Durante o tempo em que esteve trabalhando para o Mestre José Maria, realizou “obras para as carruagens da Casa Real.”<sup>15</sup> Estamos falando dos coches reais que transportavam os membros da Família Real portuguesa que residia na Cidade do Rio de Janeiro depois do processo de transmigração originado com as Guerras Napoleônicas. Os coches eram transportes individuais de 04 lugares, movidos por tração animal, geralmente cavalos. Tinham uma cabine que mesclava vidro, couro, madeira e ferro na sua estrutura. O interior era ricamente adornado com desenhos, veludos, sedas e tapeçarias. Na base dessa cabine, existia uma espécie de chassi feito de ferro, onde 04 grandes rodas promoviam o deslocamento do transporte (Bruno, 2001). Manoel da Conceição, um ferreiro indígena, alguém que servia no Arsenal da Marinha, realizou obras de manutenção nas carruagens reais por algum tempo sob a supervisão do dono e proprietário da oficina, o Mestre José Maria. Conceição mostrava-se um trabalhador

---

<sup>15</sup>Ofício do Inspetor do Arsenal de 06 de junho de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha / SDGM. Livro17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814). folha 76-77.

especializado e eficiente. Seguindo as regras que balizavam o universo das corporações de ofícios mecânicos, infere-se que tenha prestado um exame para exercer seu ofício.

Na primeira prisão – realizada enquanto estava trabalhando nas pescarias –, o administrador da Real Pesca das Baleias solicitou ao inspetor do Arsenal que Manoel Conceição fosse reenviado para as pescarias. Ferreiros eram imprescindíveis na atividade pesqueira, tanto pela manutenção das embarcações, como pela autonomia na produção de apetrechos da pesca. Alguém que atuava no Arsenal da Marinha prestando serviços para oficinas de ferraria na Cidade do Rio de Janeiro podia ser dotado de experiência com a fundição.

As duas prisões de Manoel da Conceição ocorreram por um motivo comum: a deserção. Os dois episódios revelam que suas atividades socioprofissionais aconteciam em, pelo menos, quatro estabelecimentos diferentes. Assentou Praça no Arsenal da Marinha, trabalhava na Real Pesca das Baleias, reparava carruagens reais na oficina de Mestre José Maria e prestou serviços em outra oficina, possivelmente uma ferraria, não identificada na documentação. Isso sem contar com as atividades e trabalho que desenvolvia na sua aldeia de origem, mas que não temos documentação suficiente para precisar quais eram. Esse volume de atividades sugere que muitas vezes eram realizadas com a conivência ou "vistas grossas" das autoridades da Marinha. Também indica que havia uma pressão institucional e social para que tais serviços fossem fornecidos de forma compulsória, pois este indígena retornava ao seu lugar na Marinha conduzido por forças policiais.

Após a análise das fontes históricas e das evidências empíricas, ao que tudo indica, Manoel da Conceição, a cada trabalho concluído fora do Arsenal, era remetido de volta sob escolta policial. Existiam acordos entre as autoridades policiais, os mestres e os proprietários das oficinas, e o administrador da Real Pesca das Baleias envolvendo os usos da mão de obra desse trabalhador? Não há resposta segura para tal pergunta, mas os indícios encontrados sugerem que essa situação acontecia dadas as necessidades do usufruto dos serviços de um trabalhador especializado e barato, como era o caso do índio Manoel da Conceição. As informações trocadas entre as diferentes autoridades dão a perceber que existia um conhecimento prévio das rotas e itinerários profissionais de Conceição na Cidade do Rio de Janeiro e sugerem que diferentes pessoas e instituições partilhassem seus serviços quando pertinente. Há uma questão que também pode ser levantada: as sociabilidades indígenas no espaço urbano. Conceição circulava em diferentes postos de trabalho. É provável que tivesse construído relações de camaradagem com seus companheiros de sina e ofício e também possuísse boa reputação entre os seus empregadores.

Em 1809, ano das prisões de Manoel da Conceição, vigorava a legislação indigenista implementada por D. João VI. Esse código legislativo estabelecia prazo mínimo de 02 anos para o serviço militar no Arsenal da Marinha. No entanto, os indígenas eram considerados homens livres. As prisões vivenciadas por Conceição revelam outros aspectos da sua condição jurídica enquanto indígena que assentara Praça no Arsenal da Marinha. São flagrantes os elementos que denotam quão precária e limitada era a sua liberdade.

Examinando a documentação histórica produzida no âmbito do Arsenal da Marinha, há uma questão bastante inquietante sobre o caso de Manoel da Conceição: não há requerimentos, representações ou qualquer documento produzido em seu nome em que

apresenta sua versão dos eventos ou tenta buscar a absolvição da culpa de deserção nesses episódios.

Ao longo da coleta de dados, não foi possível encontrar nessa documentação oficial as vozes indígenas. No entanto, encontrei alguns ofícios do inspetor do Arsenal intercedendo por indígenas, como foi o caso do índio Francisco Abreu Rangel<sup>16</sup>, remetido de Itaguaí por conflitos com o capitão-mor daquela aldeia. Leonardo Dias e Félix Rodrigues<sup>17</sup>, indígenas presos por liderarem uma revolta de remeiros, também são citados em um ofício do inspetor. O próprio inspetor do Arsenal se exaspera diante dos efeitos das prisões desses dois índios e escreve aos seus superiores: “condoendo-me da miséria a que se acham reduzidas suas famílias, tenho a honra de rogar a Vossa Alteza mandar que sejam soltos”. Sobre as deserções de Manoel da Conceição não há nenhum outro registro além dos dois ofícios informando as prisões.

Se o inspetor do Arsenal produziu algum documento condoendo-se de sua situação ou se Manuel da Conceição permaneceu encarcerado na prisão do Arsenal, não foi possível averiguar. Esse é um dos problemas e uma questão limítrofe para o entendimento do caso do índio Manoel: é um funcionário administrativo que comunicava, classificava e exteriorizava as adversidades das incursões e da prática prisional. Não há processo criminal, representação judicial ou requerimento que indique o quanto Conceição tentou dialogar sobre sua situação. Na verdade, penso que não havia interesse institucional que falasse ou fosse representado judicialmente. Imagino que muitos lucravam com os seus serviços, as prisões e seus silêncios...

Os diferentes atores sociais envolvidos no processo de prisão do indígena expõem a existência de uma estrutura repressiva voltada a garantir o trabalho compulsório dos indígenas. Os fluxos e deslocamentos de Conceição pela Cidade do Rio de Janeiro também assinalam a possibilidade de existência de uma rede de sociabilidades indígenas no espaço urbano. Poderia dormir nas pescarias, oficinas e fundições enquanto executava seus serviços. Também poderia voltar para o Arsenal no fim da noite para utilizar os quartéis destinados aos índios como espaço de moradia. Debret (1989, p.47) mencionou a existência de um acampamento de índios nas imediações do Campo de Santana. Tanto as narrativas de Debret quanto os episódios sobre Manoel da Conceição demonstraram uma presença indígena no mundo do trabalho na Cidade do Rio de Janeiro que escapa às narrativas dedicadas a informar que os índios sumiram da história e do Rio de Janeiro. Ou seja, ainda que a Cidade do Rio de Janeiro tenha um forte contingente populacional de origem africana e afrodescendente (Karasch, 2000), homens como Manoel da Conceição circulavam por suas ruas, vielas, travessas, realizando seus serviços e sendo presos por tentarem construir projetos pessoais alternativos. Mas resistiam. No entanto, algumas perguntas são pertinentes: será que recusava a identidade indígena e tentava apagá-la ou mantinha seus vínculos com sua cultura?

Maria Regina Celestino de Almeida (2003, pp.219-41) demonstrou como as populações indígenas aldeadas lutaram ao longo do século XIX para garantir a manutenção das suas terras e garantir a existência das aldeias, elevadas a vilas e freguesias após a

---

<sup>16</sup> Ofício do Inspetor do Arsenal de 18 de abril de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro 17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814). Folha 72.

<sup>17</sup> Ofício do Inspetor do Arsenal de 16 de novembro 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro 17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814). Folha 103-104.

vigência do Diretório. Nos processos de territorialização e a recriação das identidades étnicas, há uma dimensão importante associada ao mundo do trabalho. O recrutamento de índios para o Arsenal da Marinha pressupunha outra desterritorialização. Nesse processo, ocorre tanto o afastamento do núcleo familiar ampliado, como a cisão nos laços de sociabilidade com a comunidade aldeada. José Ribamar Bessa Freire salienta que os índios em contexto urbano vivenciaram um novo processo de socialização. Há um estímulo ao monolinguismo e as perdas culturais, processos que o Estado e os intelectuais nos oitocentos percebem como importantes, pertinentes e desejáveis para a assimilação e a civilização dos indígenas.

A legislação indigenista do século XIX (Cunha, 1992) apresenta o trabalho e, principalmente, o serviço militar como práticas capazes de extirpar a "fraca cultura indígena" daqueles homens. Ser indígena em uma sociedade marcada por estratificações sociais e exclusões fundadas na cor e no sangue não devia ser algo simples. Nunca saberemos quais foram as aspirações, sentimentos e impressões que Manoel da Conceição possuía sobre si mesmo, sobre a sociedade fluminense oitocentista e sobre o mundo do trabalho. E isso é lamentável. No entanto, há algum contentamento em reunir esses fragmentos biográficos e dirimir as invisibilidades sobre as trajetórias de homens indígenas nesse contexto. Vez por outra, analisando a documentação sobre o Arsenal da Marinha e, diante dos indícios da liberdade precária e tremendamente frágil de Manoel da Conceição, uma reflexão ganha corpo: como Manoel da Conceição terminou seus dias? Teria resistido à rotina de deserções e prisões, serviu e voltou para casa, ou passou a vida e a juventude no Arsenal da Marinha? São questões importantes, mas a documentação sobre ele não nos permite responder.

### **“Caboclo legítimo”, marinheiro e escravo: as metamorfoses de José Pereira da Silva**

O indígena José Pereira da Silva, sujeito histórico que será analisado nesta parte do artigo, assentou Praça no Arsenal da Marinha durante o período imperial. No entanto, há inúmeros episódios na sua biografia que tornam a análise de sua vida extremamente relevante para compor uma reflexão sobre a condição indígena na Marinha. Sendo assim, recorro a essa trajetória de vida como um exercício de compreensão sobre o que era ser índio na sociedade fluminense oitocentista e como os processos de reconfigurações étnicas de indígenas aconteciam agora balizados pelo Estado imperial e pelas teorias e pensamento científico vigentes no Brasil durante a primeira metade do século XIX. Passo a examinar as permanências e rupturas na legislação indigenista sobre o processo de recrutamento na Marinha sob o Império.

O processo de formação da Marinha e da Armada Nacional foi tributário do engajamento de grupos sociais de grande heterogeneidade no aspecto étnico-racial, social, cultural ocorridos no final do século XVIII e início do século XIX. Se os estratos superiores do oficialato da Marinha eram formados por indivíduos oriundos da nobreza e elites senhoriais escravistas, os cargos de baixa patente foram compostos por indígenas, homens livres pobres, estrangeiros e homens de cor (livres e escravizados), gente que tinha como origem social os estratos mais pobres e subalternos dessa sociedade. Recrutados à força ou assentando Praça de forma voluntária, estes homens lidaram com os estigmas que acompanharam a gente do mar, com as violências institucionais da própria Marinha diante

de suas condições sociais e identidades étnicas, e construíram estratégias para buscar alguma liberdade, viver suas vidas e realizar projetos. Desde o século XVIII, os indígenas estiveram no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro e nos trabalhos dos Armazéns Reais, localizados na zona portuária. Na verdade, tais práticas constituíram um projeto do poder régio e estatal de civilização dos indígenas através do trabalho.

Manuela Carneiro da Cunha (1992b, p.317) e Silvana Cassab Jeha (2011, p.84) identificaram na legislação indigenista para o período pós-independência, a permanência de demandas por indígenas para os Arsenais e para os serviços da Armada Nacional. De acordo com a historiadora Silvana Jeha:

(...) uma portaria de junho de 1824 expedida para Santa Catarina, Rio Grande de São Pedro, Espírito Santo e Pará, determinava que “os índios enviados, logo que se reconheça a Independência deste Império serão (...) restituídos à sua província quando requeiram regressar”. Em dezembro de 1825, foi aprovada a criação de uma companhia de índios para o serviço do Arsenal da Marinha do Maranhão e dos navios da Armada.<sup>8</sup> Em 1837, dois avisos determinavam o emprego de crianças indígenas: o primeiro requeria meninos de sete a dez anos como aprendizes no Arsenal da Marinha da Bahia, em troca de alimento e vestuário; o segundo, jovens de 13 a 20 anos aptos para o serviço da esquadra. Naquele mesmo ano, um outro aviso declarava que os índios eram “pacientes nos trabalhos, sóbrios e mui subordinados à disciplina”, ao contrário dos marinheiros recrutados na Europa que além de onerosos, eram insubordinados e propensos à deserção. (Jeha, 2011, p.84)

Analisando a legislação indigenista da década de 1830, observei diferenças em relação às práticas de recrutamento dos períodos anteriores. O Decreto nº 400 de 14 de agosto de 1837 (Cunha, 1992b, p.179) garantia transporte, acomodações e o recebimentos de rações e vestuários para os índios recrutados. Além disso, os vencimentos são reajustados na ordem de seiscentos e quarenta réis diários através do Decreto nº 479 de 18 de setembro de 1837 (Cunha, 1992b, p.174). Tais mudanças foram adotadas pelo Estado, a meu ver, para dirimir o horror dos recrutamentos e torná-los mais atrativos entre as populações indígenas. No Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, a alimentação insuficiente, a insalubridade e as péssimas condições sanitárias das instalações ocupadas pelos indígenas nos Arsenais foram observadas por viajantes e reportadas aos oficiais superiores pelos próprios índios como motivos das muitas deserções.

A ordem de 25 de novembro de 1844 recomendava o recrutamento dos índios da Aldeia de São Matheus, no Espírito Santo para “servirem nos arsenaes [*sic*] e marinha de guerra”. Há nessa ordem um trecho que exemplifica as orientações do Ministério do Império sobre como os responsáveis deveriam proceder:

E porque muito convenha aproveitarmos desde já aquelles dos mencionados Indios, que se achão nas circunstancias de ser instruidos e aproveitados em officinas e na marinhagem, há outrosim Sua Magestade o Imperador por bem V. Ex expeça as convenientes ordens ao dito encarregado do aldêamento para que procure persuadir a estes, por todos os meios de brandura, a virem a esta Côrte, a fim de serem educados nos nossos arsenaes e marinha de guerra; havendo da parte de V. Ex. o cuidado de recomendar aos mestres das embarcações que os transportarem que os tratem com toda afabilidade; ficando V. Ex. na intelligencia de que nesta data se expede aviso ao ministerio da fazenda elevando a quantia 480\$000 réis já distribuída, e comunicada a V.Ex. na data de 18 de março de ultimo, á de 4:000\$ réis, para ser despendida no corrente exercicio por conta do ministerio do imperio, pela thesouraria dessa provincia, com os objectos indicados, não entrando nesse augmento a despeza do transporte de Indios para a Côrte, pois que

esta será aqui satisfeita à vista dos ajustes que V. Ex. fizer com os proprietários ou mestres das embarcações, os quaes deverão apresentar nesta secretaria de estados os Índios que trouxerem, para se lhes dar conveniente destino.

Deos guarde a V. Ex. Palacio do Rio de Janeiro, em 25 de novembro de 1844. - José Carlos Pereira de Almeida Torres. - Sr. Presidente da Província do Espirito Santo. [sic] (Cunha, 1992b, p.190)

De acordo com esse documento de caráter legislativo, havia por parte do estado imperial a manutenção do processo de recrutamento de indígenas para o serviço militar, prática que remontava ao período colonial profundo e que, no início do século XIX, foi regulamentada pela legislação criada no governo de D. João VI. Percebe-se através da leitura dessa fonte que havia um esforço do Estado imperial para que o processo de recrutamento ocorresse de forma pacífica e, sobretudo, contínua. É possível argumentar que existia uma rede extensa formada por representantes dos poderes locais, agentes administrativos, militares, mareantes envolvidos nos recrutamentos. Analisando o Regimento das Missões, aprovado pelo Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845, Patrícia Sampaio identificou permanências quanto à catequese e ao trabalho como forma de civilização e integração dos indígenas à sociedade nacional durante o Império (Sampaio, 2009, pp.176-80). Sobre a manutenção das práticas de alistamento e militarização de indígenas, destaco no Artigo 2º, referente às competências do Diretor Geral, o parágrafo 13º como uma dessas permanências:

Alistar os Índios, que estiverem em estado de prestar algum serviço militar, e acostumar-os a alguns exercícios; animando com dadas aos que mostrarem mais gosto, e zelo pelo serviço, e tendo todo o cuidado em que não se desgostem pelo excesso de trabalho. Dará huma conta circunstanciada ao Diretor Geral das disposições, que encontrar, para ser levada ao conhecimento do Governo Imperial, que resolverá sobre a oportunidade de se crearem algumas Companhias, as quaes poderão ter huma organização particular. [sic] (Sampaio, 2009, pp.176-180) <sup>18</sup>

O artigo também corrobora a formação de “Companhias” que deveriam ser formadas por indígenas. Seriam utilizadas na defesa das províncias e dos próprios aldeamentos ou seriam destinadas ao serviço militar? Há uma questão que perpassa a legislação indigenista ao longo do século XIX: o trabalho como mecanismo de reabilitação social e civilizacional.

Patrícia Sampaio (2009, p.180) elenca que a guerra, a terra e o trabalho são três pontos importantes para o entendimento da política indigenista nos oitocentos. Após as primeiras décadas do século XIX, as populações indígenas são cada vez mais ameaçadas por conta das disputas fundiárias que envolvem os aldeamentos. O acesso ao controle do trabalho indígena também foi algo vislumbrado por diferentes atores sociais no século XIX. No entanto, a condição jurídica dos indígenas era, aparentemente, um empecilho para o controle dessa mão de obra. No século XIX, o Estado português, sob D. João VI, criou um aparato legislativo para dar conta dessa questão através da retomada da “guerra justa” e das leis de recrutamento. As políticas de recrutamento indígena permaneceram durante o

---

<sup>18</sup> Regimento das Missões, aprovado pelo Decreto n. 426 de 24 de julho de 1845. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1845. Rio de Janeiro: Typografia Nacioal. p.93. Disponível em: [gis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=387574&id=14390167&idBinario=15771126&mime=application/rtf](http://gis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=387574&id=14390167&idBinario=15771126&mime=application/rtf). Acesso em 23/04/2018.

Império e o Regulamento das Missões de 1845 tornou o alistamento militar de indígenas obrigatório. É importante destacar como o *Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios* foi trágico para as populações indígenas. Ao permitir o aforamento e arrendamento das terras indígenas, ele contribuiu para que os luso-brasileiros se lançassem sobre as terras dos aldeamentos e os índios fossem expulsos. Recuperei essas questões para demonstrar como a militarização e o recrutamento indígena foram processos que se estenderam pelo período imperial. Após esse longo preâmbulo, mas necessário, passo a examinar a trajetória de José Pereira da Silva.

Em 1848, José Pereira da Silva, indígena, marinheiro, foi objeto de uma disputa judicial movida por Carlos Le Blon, na Segunda Delegacia de Polícia da Corte do Rio de Janeiro, que requisitava da Marinha que o menor lhe fosse entregue por se tratar, na verdade, de um dos seus escravos fugidos. Nascido em Marselha por volta de 1804, Emmanuel Hyppolite Charles Toussaint Le Blon de Meyrach, ou Manuel Hipólito Carlos Le Blon, contraiu núpcias em 28 de setembro de 1839, em Niterói, com Francisca Ornellas F. Teles, filha do Brigadeiro Francisco de Ornellas Teles Barreto e de Maria Pimentel do Vabo. Proprietário de terras, dono de uma pescaria de baleias e de uma companhia de seguros no Rio de Janeiro, o matrimônio demonstrou também que Le Blon circulava entre a elite fluminense e mantinha boas relações sociais. É provável que o casamento com Francisca Teles acabara estreitando seus laços com os poderes locais. Os Teles Barreto faziam parte de um grupo de famílias de proprietários de terras, escravos, comerciantes e produtores de gêneros agrícolas, cujo poderio na região do Rio de Janeiro e Recôncavo da Guanabara remontava ao século XVII. Le Blon acrescentou ao seu poder econômico o capital simbólico, econômico e o prestígio amealhado pelos Teles Barreto. Seus negócios continuaram prosperando.

Em 1848, Carlos Le Blon argumentou no processo judicial contra a Marinha que o menor José Pereira da Silva era um dos seus escravos fugidos. Nos documentos apresentados por Le Blon à Polícia, constava que José era natural do Ceará e fora vendido por seu antigo senhor, na cidade de Sobral, para José Vasconcelos Smith, que o trouxera para o Rio de Janeiro e posteriormente o vendera para ele. O menor, após uma estada na residência dos Le Blon – onde sofreu inúmeros castigos por reiterar sua condição jurídica de pessoa livre e de ascendência indígena – conseguiu fugir e alistou-se na Marinha.

José Pereira da Silva, indígena, marinheiro, órfão, foi, como Manoel da Conceição, homem que serviu na Marinha e foi marcado pelas labutas da gente do mar e suas fainas. José serviu embarcado no brigue Pavuna e, posteriormente, na Nau Pedro Segundo. O movimento ora calmo, ora violento das águas do mar pode servir como metáfora para o entendimento de sua trajetória. Para compreendermos as vicissitudes de sua vida, reproduzo o requerimento enviado ao imperador Pedro II, onde podemos dimensionar seu drama:

Senhor

José Pereira da Silva, menor, natural do Maranhão, filho de pais livres, que tendo sido seduzido n'aquella Província para vir para a Corte quando chegou, o venderão aqui como escravo, e como elle declarasse não ser, foi rigorosamente castigado e (ilegível) vendido, então o suppte (assim mesmo) se ausentou da casa onde se achava e foi sentar Praça abordo do Brigue Pavuna onde tem feito duas viagens, agora foi passado para bordo da Nau Pedro Segundo, onde se acha, e como suppõe que o requisitão como escravo, não o sendo pois que he caboclo legítimo e não tendo aqui proteção alguma recorre a Alta Manificencia de V. M. para q tomando sobre Sua Imperial Proteção Mande que o suppe não seja entregue sem que bem

se esclareça a verdade apresentada por seu supposto senhor (ilegível/ faltando um pedaço do documento) supp<sup>e</sup> P. a V. M. I. que por sua Inata clemencia e como Pay de seus suditos haja por bem, tomar em sua Alta consideração, a perseguição atrás q se pretende ao menos e desvalido Supp<sup>e</sup>. E. P. M<sup>oe</sup> Rio de Janeiro, 30 de maio de 1848. José Pereira da Silva.<sup>19</sup> [sic] (Arquivo Nacional. AN. Série Marinha XM II63, Documento 04)

Mas afinal, quais significados o termo “caboclo legítimo” pode ter adquirido naquele contexto histórico? De acordo com Karl Arenz, o termo *caboclo* é citado pela primeira em uma carta do padre jesuíta alemão Johannes Joseph Breuer, que atuava na aldeia de Ibiapaba, Ceará. Na carta, datada de 09 de dezembro de 1747, o inaciano usa a palavra *caboclo* como tradução para “Senhores da Aldeia” para identificar os Tabajara em oposição aos Tapuia (Arenz, 2015, p.29). Ainda no século XVIII, no contexto das Reformas Pombalinas, o vocábulo *caboclo* foi ressignificado:

(...) o alvará régio de 4 de abril de 1755, que decretou a igualdade de todos os indígenas amazônicos em relação aos vassallos reinóis, proíbe que os filhos de pais brancos e mães índias, como também os seus descendentes, fossem chamados “com o nome de caboucolos, ou outro semelhante” (...). A interdição categórica de termos depreciativos fez parte do esforço da Coroa de emancipar o grande contingente de trabalhadores indígenas amazônicos no intuito de transformá-los progressivamente em colonos (...) [sic] (Arenz, 2015, p.30)

Após as reformas pombalinas, a supressão da palavra *cabouclo*, nitidamente relacionada aos processos de mestiçagem que ocorreram no Brasil colonial, indica o tom pejorativo que a esta denominação recebeu na sociedade colonial durante o período setecentista. Vânia Losada Moreira (2010) define o *caboclo* como o indígena “manso”, “civilizado”. José Ribamar Bessa Freire (2003, p.160) agrega a esse termo um dado fundamental sobre as dimensões étnicas e culturais dos *caboclos*: o monolinguismo. O termo *caboclo* se referia também ao indígena monolíngue, ou seja, aquele indígena que vivenciou processos de desterritorialização, foi aldeado e já não é mais falante do *nheengatu*. Os estudos sobre os processos de mestiçagem no período colonial e pós-colonial assinalam que os *caboclos* seriam aqueles indígenas que vivenciaram processos intensos de trocas culturais com a sociedade envolvente, reelaborando sua identidade étnica, mas mantendo seu pertencimento étnico e seus vínculos com sua indianidade. Índios desterritorializados e em contexto urbano também poderiam ser inseridos nesta categoria.

No requerimento, José Pereira da Silva se autoidentifica como “caboclo legítimo”. Essa questão é bastante relevante porque estamos diante de alguém que aciona sua identificação étnica de indígena para convencer as autoridades imperiais que não era escravo. Ser “caboclo legítimo” não seria, de acordo com os estudos históricos e antropológicos, uma afirmação sobre cor da pele. José parece destacar sua condição de indígena para recuperar a condição jurídica de homem livre associada a essa classificação étnica: ser *caboclo* significava um estatuto jurídico com relativa liberdade se comparo à condição de cativo.

---

<sup>19</sup> Requerimento de José Pereira da Silva. 30 de maio de 1848. Arquivo Nacional. AN. Série Marinha XM II63, Documento 04.

Na perspectiva do governo imperial, os caboclos poderiam ser integrados à sociedade nacional porque não possuíam os mesmos “entraves” linguísticos, culturais e comportamentais dos chamados “índios bravos”. Para esse período histórico, os processos de ressocialização, mestiçagem e etnogênese das populações indígenas eram tomados pelas autoridades régias e estudiosos na perspectiva da perda cultural e da degeneração da “raça indígena”. Apesar disso, José Pereira da Silva explicitou claramente sua condição indígena tanto para demarcar sua identidade indígena como para demandar direitos históricos que os “índios mansos”, os caboclos, possuíam na sociedade brasileira durante o período imperial: os índios eram livres.

Segundo o Regulamento de 1845, indígenas não podiam ser escravizados. Eram tutelados pelo Estado, apresentavam condição jurídica equivalente aos órfãos, mas eram homens livres. Ao assumir sua identidade étnica de “caboclo legítimo” José Pereira da Silva estava pleiteando a própria liberdade e buscando um espaço específico em uma sociedade marcada pela escravidão e por oportunidades bastante restritas para os “homens e mulheres de cor”.

Na documentação apresentada ao Auditor Geral da Marinha, José Lisboa, e ao Oficial Maior da Marinha, Manoel Carneiro Campos, para mover a ação judicial, Carlos Le Blon utilizou o termo “pardo” para referir-se a José Pereira da Silva, seu suposto escravo. O uso desse termo na documentação judicial é sintomático, pois revela uma associação entre José Pereira da Silva com uma cor de pele associada ao cativo, isto é, à condição jurídica do escravo africano ou afrodescendente.

O *Vocabulário Portuguez & Latino*, de autoria do padre Rafael Bluteau (1720, p.265) define o termo pardo como “cor entre branco e preto, própria do pardal, de onde parece ter vindo o nome”. As definições para o termo produzidas no século XIX também corroboram a ideia de que o pardo é oriundo dos processos de mestiçagem entre brancos e negros. O processo judicial transcorreu de forma turbulenta. Jacinto Roque de Sena Pereira, chefe do quartel da Marinha e apoiador de José, temia que o poder, a riqueza e as relações de Le Blon interferissem no veredicto final. Seus temores se cumpriram. O menor José Pereira da Silva foi entregue a Carlos Le Blon, tornando-se seu escravo. O desfecho trágico da história de José Pereira da Silva nos fornece outros elementos para que possamos refletir sobre a condição indígena no período imperial.

Analisando o caso do menor José, a historiadora Silvana Jeha afirmou que “a questão da cor foi manipulada politicamente durante o século XIX e segundo os interesses relacionados aos assuntos de liberdade e cativo” (2011, p.45). Corroboro sua afirmação e reitero que o caso de José Pereira da Silva demonstra quão relativa era a liberdade dos índios mesmo estando assegurada pela legislação indigenista do século XIX. Cores de pele e categorias étnicas poderiam ser atribuídas pelo Estado, pelos proprietários escravistas, pelas instituições militares, como a Marinha, e pela Igreja. Tais processos ocorriam de forma fluida e relacionada aos interesses dos vários agentes e instâncias do poder, como bem demonstrou Hebe Mattos (1995).

É importante recuperar algumas questões que considero relevantes na trajetória de José. Na década de 1840, houve o incremento do número de recrutamentos de indígenas aldeados nas províncias do norte e nordeste do Brasil imperial. No caso do Maranhão, região de onde José Pereira da Silva seria natural, a violência e os distúrbios caracterizaram o processo de recrutamento por muitas décadas e processos similares ocorreram em outras

províncias brasileiras. Como já mencionado ao longo deste capítulo, uma ordem régia específica foi promulgada para o recrutamento de índios no Maranhão em 1844. Recomendava-se brandura e bom tratamento para que os índios fizessem uma viagem aprazível e não desertassem.

A narrativa de Le Blon sobre a origem e trajetória de José Pereira da Silva é muito diferente daquela feita pelo próprio José Pereira da Silva ao suplicar liberdade ao monarca. No requerimento enviado ao Imperador, José Pereira da Silva argumenta que fora “seduzido” para embarcar para o Rio de Janeiro. Chegando à Capital, acabou sendo conduzido para a residência de Carlos Le Blon, de onde fugiu para assentar Praça na Marinha. Serviu como segundo grumete do brigue Pavuna e, posteriormente, assumiu o posto de criado particular do capitão da Nau Pedro Segundo. No caso de José Pereira da Silva, sua condição de órfão pode tê-lo influenciado a vir para a Corte, culminando, posteriormente, com o alistamento no Arsenal da Marinha. A pobreza e a indignidade social poderiam ser minimizadas com a vida militar. O transporte para o Rio de Janeiro, alojamento, uniforme, educação para ofícios mecânicos, despesas com alimentação e com indumentária passaram a ser oferecidos pela Marinha desde a década de 1830. Em uma sociedade marcada pela escravidão e pelas desigualdades sociais, homens livres pobres também buscaram assentar Praça na Marinha para fugir e/ou minimizar os dissabores de sua condição social.

Mesmo com todas as vicissitudes, violências, agruras e atribuições pejorativas que qualificavam os marinheiros, José Pereira da Silva preferiu assentar Praça na Marinha a manter sua condição de cativo junto aos potentados da família Le Blon. Nesse sentido, o espaço do Arsenal da Marinha fora vislumbrado pelo menor como um espaço alternativo para garantir sua sobrevivência em uma sociedade hostil e escravista. José Pereira da Silva era realmente de ascendência indígena? Tudo leva a crer que sim. No entanto, seu suposto proprietário, Carlos Le Blon, era um indivíduo que acumulava tanto poder econômico como prestígio político. Dono de uma pescaria de baleias, era conhecedor, provavelmente, dos percalços sofridos pelos indígenas que viviam em contexto urbano do Rio de Janeiro. Ele mesmo deve ter empregado muitos indígenas em seu estabelecimento pesqueiro com a conivência da polícia da Corte e estabelecendo os acordos com as autoridades do A. Marinha. A mão de obra indígena era barata, especializada e os índios, na maior parte das vezes, não contavam com a proteção das autoridades.

A voz de José Pereira da Silva se fez ecoar através dos requerimentos e da ação judicial que moveu contra Carlos Le Blon. Convém demarcar que apesar da juventude, da sua condição social e das diversas violências que vivenciou, os fragmentos biográficos do menor José Pereira da Silva demonstram suas estratégias para superação da pobreza, do trabalho compulsório e lançam sua luz sobre os múltiplos significados do processo de militarização e engajamento na Marinha para indígenas. Por outro lado, ter terminado na condição de escravo de Le Blon revela o quanto era precária a liberdade dos índios em uma sociedade escravista.

Mas que tipo de contribuições e reflexões dois fragmentos biográficos podem oferecer para elucidar aspectos da condição indígena e das experiências de índios no mundo do trabalho no Rio de Janeiro durante o século XIX? É o momento de articular as trajetórias de vida e elencar possibilidades.

## Considerações Finais

Utilizar os fragmentos biográficos de Manuel da Conceição e José Pereira da Silva e adotar uma escala de análise reduzida foi uma estratégia para dialogar com diferentes aspectos da realidade histórica sobre os índios inseridos na Marinha e no mundo do trabalho no Rio de Janeiro oitocentista. Nesse sentido, a microanálise traz à luz a atuação de índios em grupos socioprofissionais ou como pessoas escravizadas a contrapelo da lei, rompendo o grande silêncio sobre a presença de índios na Cidade do Rio de Janeiro no século XIX.

Há uma série de aspectos que entrelaçam as vidas dos dois sujeitos históricos. Elencá-los é importante porque tal discussão minimiza os silenciamentos sobre a presença de indígenas na Marinha, no mundo do trabalho e os diferentes significados do processo de recrutamento para os próprios índios, para a sociedade envolvente e para o Estado. Manuel da Conceição e José Pereira da Silva foram indígenas que, dadas as especificidades do processo de recrutamento e alistamento para o Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, atuaram em contexto urbano.

Nesse sentido, estar em contexto urbano é certamente também um processo que fomentou a reelaboração étnica e demandou a desconstrução e a reconstrução das sociabilidades por conta dos processos de desterritorialização, gerados pelo abandono das aldeias, das províncias de origem, e por conta da usurpação das terras indígenas. O mundo do trabalho também deve ter contribuído para a emergência de novas identidades e outras sociabilidades em virtude das demandas pela aquisição de habilidades em ofícios mecânicos e pela inserção em processos hierárquicos típicos das oficinas dos arsenais militares, como as do Arsenal da Marinha da Corte do Rio de Janeiro, da vida cotidiana e dos navios da Armada Nacional.

Ressalte-se que o apagamento étnico foi também outra consequência do processo de arregimentação de índios para a Marinha. Ser indígena e estar empregado nas oficinas do Arsenal da Marinha e no serviço de marinhagem eram, segundo a legislação indigenista do Império, garantir a educação e a civilização desses indivíduos. O projeto de construir uma nação brasileira e as projeções nacionalistas para este Estado passou pela eliminação das particularidades, da pluralidade étnica e cultural dos membros da nação.

A civilização de indígenas através do trabalho foi uma concepção evocada desde o Diretório. Tornar os índios industriais, produtivos, capazes de lidar com processos de monetarização e casá-los com brancos foram estratégias pensadas como formas de afastá-los de suas culturas tradicionais e assimilá-los. O processo de recrutamento desses homens para a Marinha tinha como objetivo a militarização e, conseqüentemente, a formação de homens aptos para ingressar na nação e no mundo “civilizado”. O Arsenal da Marinha se coaduna, portanto, aos espaços de homogeneização cultural e civilização relacionadas aos projetos nacionalistas de formação de homens industriais que triunfam no século XIX. No entanto, Manuel da Conceição da Conceição e José continuaram resistindo e elaborando agências para lidar com as agruras do mundo do trabalho.

## Fontes Manuscritas

**Arquivo Nacional** -Requerimento de José Pereira da Silva. 30 de maio de 1848. Arquivo Nacional. AN. Série Marinha XM II63, Documento 04.

## Serviço de Documentação Geral da Marinha

Recrutamento de índios das Aldeias de Mangaratiba, Itaguaí, São Pedro, São Lourenço, 1808-1830.

Ofícios sobre a deserção de índios remeiros, 1810-1819.

Ofício do Inspetor do Arsenal de 18 de abril de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814).

Ofício do Inspetor do Arsenal de 22 de abril de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814).

Ofício do Inspetor do Arsenal de 10 de maio de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814)

Ofício do Inspetor do Arsenal de 03 de junho de 1809. Arquivo do Arsenal da Marinha/SDGM. Livro17025. Ofícios do Inspetor do Arsenal (1808-1814).

## Fontes Impressas

BLUTEAU, Rafael. **Vocabulário Portuguez & Latino**. vol. 6. Lisboa, Officina de Pascoa L. da Sylva. Disponível em <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/002994-05#page/1/mode/1up> Acesso em: 26/05/2018.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e Histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

Regimento das Missões, aprovado pelo Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845. **Colleção das Leis do Império do Brasil de 1845. Rio de Janeiro**. Typografia Nacioal, p. 93. Disponível em: [gis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=387574&id=14390167&idBinario=15771126&mime=application/rtf](http://gis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=387574&id=14390167&idBinario=15771126&mime=application/rtf). Acesso em 23/04/2018.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ARENZ, Karl . Anticabocismo. **Revista de Estudos de Cultura**. Nº 03, Set/Dez, 2015.

BEOZZO, José Oscar. **Leis e Regimentos das Missões**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

BRUNO, Ernani Silva. **Equipamentos, usos e costumes da casa brasileira**. São Paulo: Museu da Casa Brasileira, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2000, nº14, pp.89-107. ISSN 1413-2478 pp.90-93 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 23/02/2018.

CUNHA, M Carneiro da. **Legislação indigenista no século XIX: uma Compilação (1808-1889)**. São Paulo: EDUSP; Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e Histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

FREIRE, José Ribamar. **Da Língua Geral ao Português: Para Uma História dos Usos Sociais das Línguas na Amazônia**. 2003. Tese (Doutorado em Literatura Comparada), Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. 238p.

GREENHALGH, Juvenal. **O Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro na História**. Rio de Janeiro: Ministério da Marinha, 1951, vol.1, 1723-1822.

JEHA, Silvana Cassab. **A galera heterogênea: naturalidade, trajetória e cultura dos recrutas e marinheiros da Armada Nacional e Imperial do Brasil, 1822-1854**. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2011.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARTINS, Mônica **Entre a cruz e o capital: mestres, aprendizes e corporações de ofícios no Rio de Janeiro (1808-1824)**. Rio de Janeiro: Garamond / Prefeitura do Rio de Janeiro, 2008.

MATTOS, Hebe. **Das Cores do Silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista (Brasil, séc. XIX)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MOREIRA, Vania. Losada. Caboclisto, vadiagem e recrutamento militar entre as populações indígenas do Espírito Santo (1822-1875). In: **Revista Diálogos Latinoamericanos**. Nº 11. Universidade de Aarhus, Latinoamericanistas.

\_\_\_\_\_. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2010, vol. 30, nº 59, pp.53-72.

QUIJADA, Monica. La Caja de Pandora: el Sujeto Político Indígena en la Construcción del Orden Liberal. **Revista Historia Contemporánea**. Nº 33, 2006, pp.605-637.

SAMPAIO, Patrícia. Política Indigenista no Brasil Imperial. In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (Orgs.). **O Brasil Imperial (1808-1889)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, vol.1, pp.175-206.

TEIXEIRA, Simonne (2004): "Ferreiros e Seleiros: ofícios tradicionais. Inventário e Pesquisa". In: MENEGUELLO, Cristina et RUBINO, Silvana (orgs.) **Patrimônio Industrial: perspectivas e abordagens**. Campinas/SP: Ed. UNICAMP e Comitê Brasileiro de Preservação do Patrimônio Industrial, CD Rom (ISBN 85-904944-1-1).

WACHTEL, Nathan. *A aculturação*. In:LEGOFF, Jacques;NORA, Pierre (Dir.).**História: Novos problemas**.Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, cap.6, pp.113-129.

WOLF, Eric.E. **Europa y la gente sin historia** . México: FCE, 2005.

# Capítulo 06

## JACUTINGA FÚNEBRE: UMA PESQUISA COM ÊNFASE NOS COSTUMES E PRÁTICAS FÚNEBRES DE AFRICANOS E AFRODESCENDENTES DA FREGUESIA DE SANTO ANTONIO DE JACUTINGA (1835-1855)

ANA FRANCISCA VASCONCELOS DA SILVA

### Introdução

Este texto busca analisar práticas fúnebres existentes na freguesia de Santo Antônio de Jacutinga, na primeira metade do século XIX. Para que este texto fosse possível, reuni bibliografias que abordam os assuntos fúnebres dentro do recorte escolhido, como o livro “A Morte é uma Festa”, de João José Reis, e “A História da Morte no Ocidente”, de Philippe Ariès, além de autores que estudam a freguesia e a região, como o pesquisador Nielson Bezerra. As principais documentações utilizadas foram os registros de óbitos feitos pela Igreja Matriz de Jacutinga e os recortes de jornais da época, além das informações fornecidas pelo Monsenhor Pizarro em suas visitas.

A princípio, a problematização deste texto é reconhecer os costumes e práticas recorrentes entre estes africanos e seus descendentes no momento de sua morte, os elementos considerados importantes na preparação desse evento, além de analisar as singularidades encontradas nessa região que influenciaram no mesmo. Isto, em um momento particularmente decisivo para tais práticas, tendo em vista que um processo de higienização se iniciava na busca de evitar a proliferação de doenças, que se acreditava serem transmitidas pelo cheiro dos mortos.

É possível observar que esses ritos se iniciam bem cedo, pois todos buscavam uma boa morte e não se sabia em que momento ela viria, mas havia elementos que construíam todo o ritual fúnebre. Analisarei, com auxílio das bibliografias existentes, em que aspectos do cotidiano desses indivíduos isso interferia.

O título deste artigo já mostra a que veio, porém irá um pouco além disso. Levando em conta o enredo deste *e-book*, buscarei apontar os processos da pesquisa e da busca pela documentação utilizada para seu embasamento e desenvolvimento, além do contexto temporal em que ele está inserido, considerando os elementos históricos envolvidos mais relevantes. Outra questão é apontar temas que podem ser abordados em sala de aula. A lei 10.639/03 que é direcionado ao ensino da história e da cultura africana e afrodescendente em todas as escolas do Brasil nos dá a possibilidade de conhecer diversos temas que envolvem a população negra durante a educação básica, incluindo o tema encontrado neste capítulo, aqui poderemos ver os lugares ocupados e influenciados por essa população até nos últimos momentos da vida.

Este artigo é um desdobramento de minha pesquisa iniciada na graduação de História que continua sendo aperfeiçoada. Algumas peças ainda estão por vir a fim de se compreender melhor essa sociedade e sua relação com a morte.



Fonte: Mapa feito pela autora a partir das informações de PIZARRO, 1820, tomo III, pp. 162-167

SILVA, Lucia Helena Pereira da. Freguesia de Santo Antonio de Jacutinga: Um capitulo na historia de ocupação da Baixada Fluminense. Revista Uniabeu, Belford Roxo, n. 21, p 123-137, 2016.

### Reconhecimento da região, localização e recorte temporal

Antes de dar início ao assunto principal desta discussão, é de muita importância para nosso intuito uma ambientação do nosso recorte temporal, pontuando aspectos da época e da região escolhida para o estudo. O recorte que compreende de 1835 a 1855 – marcado por muitas transformações no meio fúnebre – engloba também um movimentado momento do Império no Brasil.

O recorte se inicia no período de Governo Regencial (1831-1840), evidenciado por diversas revoltas pelo país, sendo uma delas a Cemiterada (1836) – cujas relações diretas com as questões funerárias abordarei detalhadamente no decorrer do texto –, perpassando os anos até o momento em que D. Pedro II assume, coincidindo com transformações definitivas no contexto cemiterial, que acarretaram modificações e adaptações de cerimônias e envolveram questões culturais existentes.

Em relação à região da Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga, localizada na Vila de Iguaçu, região do Recôncavo da Guanabara e conhecida atualmente como Baixada Fluminense, a freguesia compreende os territórios que hoje são os municípios de: Belford Roxo, Mesquita e parte dos municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, que têm os rios Iguaçu, Sarapuí e Meriti cortando e delimitando o seu território.

A freguesia, cuja criação data do século XVII, possuía grande relevância para a região por sua localização e grande produtividade em gêneros agrícolas. Tendo sido a mais produtiva na década de 1840 (BEZERRA, 2003), ainda era local de grande fluxo de pessoas que seguiam para o interior da província ou para Minas Gerais.

As informações acerca da freguesia partem de documentos eclesiásticos e registros da igreja matriz, além dos não menos importantes registros de viagens pastorais do Monsenhor Pizarro, no fim do século XVIII, que nos possibilitam compreender o funcionamento e organização daquela comunidade.

Sobre a população local, esta era formada em sua maioria por grupos de escravizados e de libertos, entre os anos de 1789 e 1840. O dobro da população era formado por escravizados (ver tabela 1), o que se verifica no registro feito por Pizarro, na vizinhança da Matriz a formação de um pequeno arraial com casa cobertas de telas, onde se informa que alguns moradores viviam por todo o ano na região, em sua maioria por motivos de mercancias (1820, p.167). Outro dado que se deve levar em conta vem da pesquisa da professora Marlúcia Santos, pesquisadora da história local que relativiza tais números relacionados à população. O número que temos informado pode ser muito maior, devido à ocorrência de muitos donos de fazendas ocultarem seus cativos e de muitos rapazes se esconderem para que não fossem pagos impostos sobre estes e também fugirem do alistamento no exército (2014, p.40).

Seguindo o objetivo de estudar o local de inserção de africanos e afrodescendentes no contexto fúnebre na região da freguesia de Jacutinga, ressalte-se que até aqui abordamos as questões geográficas, populacionais e econômicas. Para deixar, então, o caminho aberto e desenvolver o tema, cabe-nos abordar as questões culturais destes africanos na região. A historiografia da escravidão nos possibilita refletir sobre as formas de resistências à vida cativa, tendo-se na cultura um desses refúgios e métodos. Muitos dos que atravessaram o Atlântico trouxeram consigo uma grande bagagem cultural que influenciou, inclusive, na formação cultural do Brasil. Muitas dessas culturas eram ressignificadas ainda na travessia, dentro dos navios (DEMETRIO, 2008).

Analisando as produções sobre cultura africana no Recôncavo da Guanabara, podemos concluir que essas culturas encontraram na região uma forma de se expressar, mesmo que às escondidas, o que era facilitado pelas características da região que possibilitavam a formação de quilombos e a fuga rápida destes, rendendo a essa região a alcunha de Hidra de Iguaçú. Além disso, existem também relatos de viajantes que descrevem cativos que fugiam para participarem de batuques de negros durante a noite e experiências de cura, que foi o caso da viajante Adele Toussan-Sanson, no fundo da Baía da Guanabara (BEZERRA; POSSIDÔNIO, 2016). Ademais, há a denúncia de batuques de negros em 1835, ocorridos na freguesia pesquisada, a qual é analisada pelo historiador Eduardo Possidônio, o mesmo que pesquisa as religiões de matriz africana no Recôncavo da Guanabara. Ele acrescenta que a denúncia se fundamenta no medo que os senhores sentiam dessas reuniões, sentimento que poderia resultar em revoltas ou em algum mal aos mesmos. (POSSIDÔNIO, 2016). Conclui-se, pois, que a região viabilizava a prática de cultos africanos em uma coexistência com as práticas católicas na região.

## **Rituais fúnebres e as presenças culturais**

Pobres, ricos ou remediados, brasileiros, europeus ou africanos, todos almejavam uma boa morte. E a boa morte era aquela que se dava sem grandes dores, na cama, em casa, no seio da família, após o recebimento da comunhão e dos santos óleos. (COSTA E SILVA, 2011, p.64-65)

Sabemos que a cultura brasileira é formada pela mescla das culturas europeias, africanas e nativas. Ao se tratar das práticas fúnebres, porém, encontraremos principalmente a presença da religião cristã católica trazida pelos europeus. A partir da observação desta, utilizarei a pesquisa de Philippe Ariès em seu trabalho sobre a “História

da morte do Ocidente”, analisando as práticas realizadas nos períodos anteriores ao nosso recorte. Essa ação é de grande importância, pois muitos desses hábitos resistiram ao tempo e chegaram ao Brasil dos oitocentos.

Em um primeiro momento, é importante pontuar algo interessante do “tema problema”: os cemitérios no período romano eram situados em lugares distantes das cidades, em beiras de estradas e era proibido o enterro em áreas urbanas. Os mortos não poderiam coexistir no mesmo ambiente que os vivos (ARIÈS, 2017, p.39). Em outro momento do texto, ele aponta que algum tempo depois esta distância deixa de existir, já que em torno das abadias cemiteriais se desenvolveriam bairros periféricos, misturando os mortos ao convívio destes (ARIÈS, 2017, p.41). Outro ponto a se destacar é que nos idos dos séculos XVI e XVII, Ariès também aborda que a destinação dos corpos não era de tanta importância, estes eram entregues às igrejas para que estas cuidassem dos corpos (2017, p.44), diferente do que vamos encontrar no século XIX. Mas tendo em vista estes pontos, podemos adiantar que as práticas que encontraremos no Brasil do século XIX, em relação a rituais e cerimônias, serão adquiridas de hábitos surgidos a partir do século XV, com a ideia de “Bem morrer”, que basicamente era um manual de como ter uma boa morte.

Das características da boa morte estão: a produção de um testamento, a realização de sacramentos e a morte em casa. Dentre outros elementos de uma boa morte, estava morrer na presença dos familiares, um dos momentos mais importantes da cerimônia, já que era considerado um evento público<sup>20</sup>. A citação que inicia este tópico, a propósito, expõe que a boa morte se faz no seio familiar. Ressaltem-se as muitas imagens que retratam o quarto do moribundo onde crianças, e não somente parentes adultos, compõem o cenário.

Ariès ainda reflete sobre os tabus acerca da morte e do sexo no século XX, período em que uma criança já sabe desde bem cedo como são feitas as concepções, mas não lhe é dito abertamente que alguém morreu, enquanto em tempos anteriores não se falava sobre sexo com elas, mas estas assistiam à morte de alguém (2017, p.87). Acrescentando um comentário à última colocação, estamos observando que ocorre, no século XXI, um movimento em que os dois assuntos caminham para se tornarem tabus, mesmo estando tão escancarados, e isto causa problemas por falta de compreensão e debates.

A análise dos sentimentos é algo que Ariès faz em sua pesquisa e que nos cabe citar aqui por se tratar das formas como as pessoas encaram a morte de si mesmo e do outro. Para o recorte do século XIX, ele utiliza a frase “a morte temida não é mais a própria, mas a do outro” (2017, p.71-72), observando que para os indivíduos daquela época era mais difícil aceitar a morte de alguém. Os africanos e os afrodescendentes não tinham tanto acesso a túmulos e covas, então recorriam às irmandades, como explica Armelle Enders:

O sucesso das irmandades entre os escravos e os indigentes baseou-se inicialmente no desejo de beneficiar-se de uma sepultura decente. O fato de pertencer a uma delas afastava a perspectiva de ser jogado entre os detritos ou permitia escapar a uma vala comum da Santa Casa de Misericórdia, sortes reservadas a muitos escravos. (2015, p.66)

---

<sup>20</sup>Sobre este termo, encontrei, durante as pesquisas, o código de posturas da vila de Estrella, vizinha a de Iguazu, que continha um tópico sobre eventos públicos. Este apresentava esclarecimentos sobre a realização dos eventos fúnebres, ou seja, estas cerimônias eram consideradas eventos públicos, os quais podemos explicar, a partir das documentações, pela proporção que podiam tomar.

Aqueles se utilizavam dessas práticas cristãs, que em parte podem ter como uma de suas justificativas a citação acima. No entanto, os africanos e os afrodescendentes também vivenciavam suas culturas, o que se comprova em registros de negros fazendo testamentos, recebendo sacramentos da igreja e participando de cortejo fúnebre, por exemplo, de filho de um rei negro, no Rio de Janeiro, onde ocorrem folguedos e palmas (COSTA E SILVA, 2011, p.65). Destaca-se a questão do barulho nesse cortejo, pois para os africanos a morte silenciosa era malvista (REIS, 1991, p.132). Outra característica que podemos acrescentar é a utilização das roupas brancas. O branco é considerado a cor fúnebre para os africanos, porém é algo sobre o qual devemos refletir.

Na tabela, em anexo, vemos que existe a ocorrência de outras mortalhas, entretanto as brancas, de mais ocorrência, eram vestimentas consideradas mais baratas nesse período, além do mais, as fábricas de tecidos existentes no fim do século XVIII só podiam produzir panos grosseiros de algodão que eram usados para vestir a população escravizada e ensacar as colheitas (ENDERS, 2015, p.80). Então não se pode ter certeza de que todas as ocorrências de vestimentas brancas nos registros de óbito fossem pelo significado da cor ou pelo seu baixo custo, ou por ser a única opção a que tinham acesso.

Voltando à construção da tabela, para analisar o uso das mortalhas, foi preciso analisar cada registro de óbito e catalogá-los de uma forma que fosse possível compará-los. Esses documentos manuscritos, corroídos pelo tempo, não tinham um padrão de preenchimento, pelo menos não nos de Jacutinga deste período; as informações eram expostas de formas diferentes em vários casos. Essas características, entretanto, podem revelar não só informações sobre a organização da igreja e da feitura dos registros, mas também muito sobre a população dessa freguesia.

## **O processo de mudança nas práticas funerárias na metade do século XIX**

Durante o período de 1835 a 1855, ocorreram muitas transformações nas formas cerimoniais de morrer. O tratamento que os vivos reservavam aos mortos mudou significativamente em outras províncias além do Rio de Janeiro como, por exemplo, na Bahia, que passou pelo episódio de revolta da Cemiterada, em 1836, onde a população se revoltou com a construção de cemitério que possuía a organização de uma empresa privada e não religiosa (REIS, 1991, p.15), revolta que inclusive retardou o desenvolvimento de políticas fúnebres por receio de uma nova revolta. Os momentos dessas transformações foram próximos para ambas as províncias, tendo como cenário temporal a metade do século XIX. O principal motivo para que essas mudanças acontecessem foi o crescimento do medo da transmissão de doenças. Os médicos do início do século XIX disseminaram a ideia de que os mortos poderiam adoecer e até levar à morte os vivos a partir dos cheiros que estes exalavam, e isso era defendido pela tese dos miasmas<sup>21</sup>, que orientava os mesmos médicos. É observada também, pelos pesquisadores da história da morte no Brasil, no século XIX, a sensibilidade olfativa que as pessoas passaram a desenvolver ao cheiro da morte (REIS, 1991, p.328).

---

<sup>21</sup>Sobre a tese dos miasmas, acreditava-se que “os focos das doenças estavam em lugares úmidos, com água estagnada, com matéria em putrefação, exalando emanções mefíticas” (LISBOA, 2013, p.124).

### Hábitos e mortallas mais usadas por africanos e descendentes de Jacutinga

Hábito	Branco*	Preto	Azul	Santo/a	“Roupas de seu uso”	Pano de algodão	Outro
Homens	40	16	7	5**	3	6	11
Mulheres	39	13	3	4***	2	5	7

Fonte: Family Search, Registros da Igreja Católica 1606-1980, Nova Iguaçu, Catedral de Santo Antonio de Jacutinga, Óbitos 1820-1884

\*Branco, lençol branco, seda branca e roupa branca de seu uso

\*\*São Francisco e Santo Antônio

\*\*\*N Senhora da Conceição

1 indefinido: hábito branco

12 pessoas de ambos os sexos não informa os hábitos

O processo de transformação, nesse momento, caminhou a passos largos a partir da entrada no século XIX. As transformações no campo científico e os novos conhecimentos na medicina promoveram a discussão higienista que crescia nos meios públicos da sociedade. Tal discussão deu início a políticas de higienização urbana, que afetariam também ambientes que não estavam diretamente ligados aos enterramentos ou à questão dos defuntos, com objetivo de combater males que já assolavam essas populações, como as epidemias de diversas doenças, a exemplo, malária e febre amarela.

Sobre o recente medo dos mortos e da morte que Claudia Rodrigues (1997) aborda assim:

Ora, há séculos, os sepultamentos eram realizados nas igrejas ou ao seu redor, sem que a maioria dos indivíduos se incomodasse com esta prática, que era adotada por grande parte da população da Corte, no século XIX. A epidemia trouxe modificações neste quadro. O medo do contágio e da morte faria com que a familiaridade entre vivos e mortos fosse questionada, abalada, pelas concepções médicas que então se impunham. (RODRIGUES, 1997, p.53)

Sobre as perturbações que o corpo morto passou a causar, já se percebiam a ideia de uma limpeza das cidades e de sua correta destinação, levadas à discussão no caso das mortes de escravizados que eram abandonados mortos nas ruas pelos seus senhores. Estes já tinham sido atingidos por essa onda de “medicalização da morte”, como descreve Reis (1991), já no início do século XIX, e que irá crescer no meio do mesmo século. A população escravizada não recebia sepultamentos dignos, o recolhimento de seus corpos abandonados acabava ficando a cargo do serviço de limpeza pública (REIS, 1991, p.141), justificando a busca destes por irmandades.

No Rio de Janeiro, de certa forma, não foram apenas os mortos, mas as características que a cidade possuía também contribuíram para o afastamento dos defuntos. Essas características influenciavam diretamente nas frequentes ocorrências de epidemias. Tentativas de sanar essas proliferações epidêmicas, com a organização de comissões federais de saneamento, seriam projetadas no final do século, mas na primeira metade do século XIX a crença de que os mortos também poderiam causar epidemias e mortes deram impulso ao processo de limpeza.

É importante frisar que para o movimento do início do século XIX utiliza-se o termo higienização, pois o que ocorre nesse momento é, na verdade, uma limpeza dos ambientes

e uma reorganização na tentativa do combate a doenças, diferente do termo saneamento, utilizado no fim do século XIX e início do século XX, tendo em vista que aquele movimento se desenvolveu através de obras de urbanização e, inclusive, da mudança da geografia da cidade, atingindo até regiões do interior e do recôncavo do Rio de Janeiro para combater as doenças que se espalhavam.

No decorrer do século XIX, foram produzidos jornais e revistas<sup>22</sup> de assuntos médicos que abordaram assuntos ligados à saúde. Nas análises de Rodrigues (1997), esse foi mais um dos fatores que contribuíram para o afastamento e o medo dos mortos, como já mencionado. Os periódicos não apenas se preocupavam com os descuidos com os defuntos e com a questão dos enterramentos, mas também difundiam as recomendações médicas, incentivavam e formavam uma opinião comum sobre saúde pública nessa sociedade. Na Revista Médica Fluminense<sup>23</sup>, periódico de circulação no Rio de Janeiro, em uma edição datada de abril de 1835, discute sobre a questão dos maus cuidados com enterramentos em Iguaçú, município do Recôncavo da Guanabara. A discussão era sobre a presença de porcos comendo corpos que eram mal enterrados na região, em igrejas desleixadas. Essa ocorrência, porém, não era observada apenas como exclusividade de Iguaçú. Conforme aponta Reis (1991), diversas outras atividades que não eram ligadas aos enterramentos (bailes, jogos, depósito de lixo, pastagem de animais) aconteciam nesses locais (REIS, 1991, p.92). Conclui-se, então, que não era nada espantoso encontrar porcos nesses cemitérios, já que eram vistos com certa frequência.

Os cemitérios ou locais de enterramentos eram completamente descuidados em diversas localidades da Cidade do Rio de Janeiro e no Recôncavo da Guanabara. Mesmo existindo legislações municipais que proibiam esses atos, os problemas persistiram. Então a presença dessas denúncias, nos jornais e nas câmaras, e as epidemias que assolaram a corte darão força à discussão nas câmaras sobre quais decisões deveriam ser tomadas diante da situação. Cláudia Rodrigues afirma que as discussões levaram bastante tempo para se tornar eficazes, pois muitas vezes não tinham continuidade e não se chegava à solução alguma. Os assuntos relacionados aos cemitérios enfraqueciam e reapareciam a cada epidemia que a assolava a corte (RODRIGUES, 1997, p.115) e, além do mais, a Cemiterada, na Bahia, retardou as decisões pelo medo da ocorrência de algo parecido no Rio de Janeiro. Entretanto foram as epidemias que deram mais força para que os cemitérios públicos fossem construídos, afastando de vez os mortos dos vivos. (RODRIGUES, 1997, p.105)

As igrejas se tornaram o principal foco do discurso médico e higienista porque vinham sendo utilizadas como espaço de enterramento naquele período e, por isso, eram os locais que mais sofriam com os “odores mortíferos”.

Um dos alertas dados por eles era para não disfarçar os cheiros da morte (REIS, 1991, p.328). Encontrar sepulturas nas igrejas do século XIX era algo comum, tanto fora quanto dentro, assim como ilustra Debret em umas de suas iluminuras de pessoas em uma igreja, inclusive sentadas em cima das covas.

---

<sup>22</sup>Semanário de Saúde Pública 1831 a 1833; Revista Médica Fluminense 1835 a 1841. Esses, entre outros periódicos, tiveram sua na sua circulação o objetivo de divulgar as ideias científicas e algumas delas tinham o patrocínio da Sociedade Médica do Rio de Janeiro. Fonte: <<http://www.fiocruz.br/brasilliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=43&sid=21>>

<sup>23</sup>Revista Médica Fluminense, Rio de Janeiro: Presidência do Senhor Dr. Jobim. Abril (1835). Fonte: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=341622&pesq=Iguassu&pasta=ano%20183>>

Enquanto médicos tentavam assumir uma função até então exercida pela Religião, os mortos, que antes eram tão presentes no cotidiano social, estavam se tornando incômodos por influência de ideias levantadas pelos primeiros. A resistência às discussões sobre os enterramentos e sobre os locais de sepultamentos era evidente pelos sacerdotes da Igreja, mas era mais forte pelas irmandades (REIS, 1991, p.325). Estas, que se mantinham principalmente com esmolas adquiridas pelo “mercado da morte”, seriam atingidas diretamente por tais mudanças. Sendo responsáveis por garantir uma boa morte aos defuntos e tendo algumas delas cemitérios próprios, que não iriam poder usar depois, muitas caíram no esquecimento após as transformações, e toda uma estrutura do comércio fúnebre também foi afetada.

Além do desenvolvimento de uma sensibilidade olfativa, a mentalidade das pessoas estava sendo gradativamente transformada por essa onda higienista. O caráter divino das doenças também estava sendo suplantado por uma percepção de mal natural (REIS, 1991, p.307). As transformações no Rio de Janeiro só foram possíveis a partir de um processo de convencimento por meio de palestras, artigos de jornais, e por parte dos médicos higienistas. A administração dos cemitérios foi repassada à Santa Casa de Misericórdia, organização que mantinha ligações com a religião, o que facilitou a introdução de ideias médicas na sociedade e o afastamento dos mortos de dentro das igrejas a partir dos decretos da década de 1850 (RODRIGUES, 1997, p.120).

### **Entre os decretos imperiais: o tratamento aos mortos da década de 1850**

Apesar de algumas mudanças já terem sido iniciadas antes das imposições em 1840, a década seguinte será de grande importância para transformações definitivas entre os costumes ritualísticos fúnebre praticados por essa sociedade oitocentista. A criação de decretos que regularizavam boa parte das questões relacionadas aos enterramentos foram os elementos de efetivação dessa transição, mas a questão religiosa ainda permaneceu, como explica Rodrigues:

[...] os lugares dos mortos, ainda que devendo ser removidos da vizinhança dos vivos, deveriam manter-se como sagrados. Por mais que um novo discurso surja, as pessoas não se desfazem, de uma hora para outra, das antigas ideias. Neste caso era possível conciliar o higiênico com o religioso. (RODRIGUES, 1997, p.62)

A década de 1850 impôs medidas que mudariam de fato os costumes fúnebres no Rio de Janeiro e em outras províncias, medidas essas que afetam as formas de ver os locais de enterramento até os dias atuais. Dois dos decretos mais significativos são datados do ano de 1851. O primeiro deles é o de nº 796, de junho daquele ano, decreto que visava regulamentar todos os serviços fúnebres a serem oferecidos, e que vem a ser também uma continuação do decreto de setembro do ano anterior, de nº 583, sobre o número de cemitérios públicos. O decreto 796 tem como local principal de ação a cidade do Rio de Janeiro. São 40 artigos que dispõem sobre os assuntos dos cemitérios e das conduções, principalmente. O primeiro artigo introduz uma organização espacial, o levante de muros para o afastamento de animais daquele lugar. As práticas funerárias destinadas aos

africanos escravizados e aos indigentes também se fazem presentes em um artigo do documento, recebendo covas específicas para eles.

Art. 21. As vallas geraes destinadas para sepultura dos pobres fallecidos nos Hospitaes, e dos indigentes, serão separadas das dos escravos; e tanto humas como outras terão nove palmos de largura, quatorze de profundidade, e comprimento compativel com a qualidade do terreno (...).<sup>24</sup>

A presença dessas covas entende-se não como uma mudança na mentalidade religiosa da sociedade, que não excluía estes de terreno sagrado, mas partia de uma “conscientização” de limpeza e combate de possíveis epidemias. Apesar do afastamento das igrejas no processo fúnebre a partir da década de 1850, todos os terrenos e campos que eram autorizados a fazer os enterramentos recebiam a benção da Igreja, mantendo sua presença nas relações com a morte e enterramentos no decorrer dos decretos.

Na Vila de Estrella, região vizinha da abordada neste estudo, as práticas funerárias, de enterramento e a preocupação com essa questão já aparecem desde seu surgimento como município em 1846. O Código de Posturas do município, documento principal da cidade, possuía regulamentos para os enterramentos no local – isso apenas, como é sinalizado pelo próprio documento<sup>25</sup>, enquanto não estivesse decidido ou sido construído um local especificamente para os enterros dos mortos da localidade. Os pontos apresentados são assuntos de cultos públicos, de como deveriam ser realizadas as cerimônias, já que o sepultamento de alguém, como mencionado, era algo público por atrair pessoas além dos familiares (os cortejos), e por ocorrer também no ambiente além da casa do defunto. A regulamentação dos serviços e das formas das quais deveriam ser feitas e as suas punições, caso não fossem feitas de determinadas maneira, também estavam entre esses pontos. Analisando o documento e em quais questões são inseridas multas e açoites, no caso dos escravizados, nota-se nesse meio a presença de uma ideia higienista e de manutenção da limpeza local. Apesar de ainda haver discussões sobre o assunto na corte, o município já nasce com questões de regulamentação fúnebres antes dos decretos oficializados.

Durante a realização desta pesquisa, não foi possível encontrar o Código de Posturas da Vila de Iguazu, a lei que organizava a vila. Utilizei, pois, as informações fornecidas pela vila vizinha, o que possibilitou constatar que as medidas alcançavam as vilas ao lado nesse processo de transformação e que, apesar das características específicas da freguesia de Jacutinga – como visto nos registros, a ausência do pároco por longos períodos e a não realização de sacramentos em muitos defuntos –, os reflexos causados estavam chegando ao interior da província. Esses mesmos documentos nos mostram, inclusive, a presença de um cemitério além do existente na Igreja Matriz, anos após o recorte da pesquisa à época da documentação.

<sup>24</sup> Decreto nº 796, de 14 de Junho de 1851. Fonte: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-796-14-junho-1851-559434-publicacaooriginal-81651-pe.html>>

<sup>25</sup> Código da Vila de Estrella – 184. Cópia xerográfica. Acervo do Instituto Histórico de Duque de Caxias – gaveta 45 – pasta 17, s/d.

## Considerações finais

Observou-se, nesta pesquisa, que costumes construídos na Europa de séculos anteriores foram capazes de atravessar os mares, mas que, com o crescente pensamento médico, puderam ser modificados, em um curto período, costumes de uma sociedade que vivia a morte desde o momento de seu nascimento, preparando-se para o fatídico momento.

O medo dos mortos foi outro tema aqui ressaltado. O receio de que retornassem para assombrar os vivos, o ritual da preparação, essas tradições acerca do evento morte tiveram de se adaptar à ação das ideias científicas da época.

Verificou-se também que, apesar de uma revolta ter acontecido por conta da construção de um cemitério fora do domínio da igreja, pouco tempo depois se conseguiu que a população aderisse a essas mudanças, mas não de forma agressiva, tendo em vista que um dos decretos de criação de cemitérios públicos daria o monopólio à Santa Casa de Misericórdia por 50 anos.

Há de se destacar também a importância de estudos do universo das identidades afros, isso quer dizer que a pesquisa em questão vai muito além de identificar hábitos praticados por nossos antepassados, ela tem o seu lugar de destaque no momento em que também aborda elementos praticados por pessoas que formam a nossa cultura, e inserem suas marcas dentro das práticas. Outro ponto a destacar é como pode ser de extrema relevância a inserção do tema em sala de aula, a partir do momento em que traz discussões sobre construções sociais e urbanas que permanecem na sociedade brasileira até os dias atuais no cenário fúnebre, já que se encontrava em um momento de intensas transformações a partir da metade do século XIX, mas também está embasada na Lei 10.639/2003 ao abordar os temas africanos e afrodescendentes, dando visibilidade às vivências e ações desse grupo, iluminando aspectos não apenas da vida, mas também da morte, identificando as contribuições e de que forma era possível o acesso desses povos ao que era chamado uma Boa Morte, reservando a eles, muitas vezes, o lugar da exclusão social, da subalternidade, até mesmo no momento da morte.

Ademais, fica-nos a reflexão sobre um terceiro aspecto contemplado por este estudo: a transição do sentimento em relação à morte. Conforme analisado por Philippe Ariès, no contexto do século XIX, o sentimento que predominava era a dor pela morte do outro, e não mais pela própria. Se fôssemos, a propósito, continuar sua análise e refletir sobre o sentimento da morte do outro nos dias hodiernos, qual seria a definição para o atual sentimento?

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História da Morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Trad. Priscila Viana de Siqueira. Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

COSTA E SILVA. População e sociedade (texto); **Crise colonial e independência**: 1808-1830, v.1. Coord. Alberto da Costa e Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. (História do Brasil Nação: 1808-2010).

BEZERRA, Nielson Rosa. **Escravidão, Farinha e Comércio no Recôncavo do Rio de Janeiro – século XIX**. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2011.

DEMÉTRIO, Denise. **Famílias Escravas da Freguesia de Santo Antônio da Jacutinga: séculos XVII e XVIII**. Dissertação de mestrado. Niterói, UFF, 2008.

ENDERS, Armelle. **A História do Rio de Janeiro**. Trad. Joana Angélica d'Ávila Melo. 3. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2015.

POSSIDONIO, Eduardo; BEZERRA, Nielson Rosa. Religiosidades africanas em tempo de escravidão: batuques e candomblés no Recôncavo do Rio de Janeiro, século XIX. In: **Recôncavo - Revista de História da Uniabeu**. Belford Roxo, v.6, n.10, 2016.

POSSIDONIO, Eduardo. **Entre tambores, candomblés e ameaças: as manifestações religiosas centro-africanas na freguesia de Jacutinga /FEBEF-UERJ**. 2015. (Apresentação de trabalho – Comunicação).

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RODRIGUES, Claudia. **Lugares dos mortos na cidade dos vivos: tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1997.

SOUZA, Marlúcia Santos de. **Escavando o passado da cidade: história política da cidade de Duque de Caxias**. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2014.

# Capítulo 07

## ASSOCIATIVISMO NEGRO ATRAVÉS DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO: EMPODERAMENTO CULTURAL NEGRO COMO PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA

**ALESSANDRA TAVARES**

Doutora em História pela UFRRJ  
Professora da Rede Básica de Ensino

### Introdução

Na apresentação de seu *Ensinando a transgredir*, bell hooks (2013) faz um depoimento sobre sua experiência e posicionamentos como estudante negra no sul dos Estados Unidos. Identifica como a forma e os enfoques dados às práticas educativas se transformaram a partir do fim da segregação racial nas escolas estadunidenses. Segundo a autora, enquanto nas escolas só para negros havia um investimento na construção das identidades e potências dos estudantes, nas escolas mistas o conhecimento tinha o papel de informar e reforçar estereótipos racistas. Foi a partir dessa experiência e de seus contatos com a obra de Paulo Freire (1999), que bell hooks compreendeu as diferenças entre a Educação para Liberdade e a educação que reforça dominação, no caso, pressupostos racistas. (hooks, 2013, p.12)

Embora bell hooks estivesse falando de sua vivência enquanto estudante em uma realidade estadunidense da década de 1950-1960, seu relato me transporta aos primeiros contatos que tive com a Educação Básica no Brasil, como estudante negra e favelada, no subúrbio do Rio de Janeiro, da década de 80 a 90. A opressão que sentia, sem ao menos possuir instrumentos para identificar sua natureza, relacionava-se tanto com as percepções de Bell hooks, quanto com o que Sueli Carneiro chamou de “indigência cultural” promovida pelo sistema racista, que desqualifica e/ou anula conhecimentos produzidos por povos que foram subjugados:

através da negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Muito me espantou quando já nos anos 2000, quando era estudante da graduação em História, deparei-me com um currículo que só passaria a considerar a História da África e da cultura afrodescendente no Brasil a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, que obrigava os sistemas de Educação Básica e Superior a inserir tais conteúdos nos currículos nacionais. Hoje, após 18 anos da aprovação da lei, como professora da Educação Básica, entendo que embora tenhamos caminhado muito, sobretudo na inserção de conteúdos

sobre história da África e dos afrodescendentes, nossas práticas e conteúdos ainda estão muito longe de privilegiarem a liberdade e/ou considerarem os diferentes saberes presentes na diversidade cultural brasileira. (RUFINO, 2016)

É nesse diapasão que aceitei o desafio de pensar o diálogo entre a pesquisa acadêmica e a sala de aula, espaços que deveriam estar em constante diálogo, mas que na prática se configuram como separados e, muitas vezes, hierarquizados. Tal fato dificulta imensamente a adoção de conteúdos e práticas dialógicas entre ensino e pesquisas que contemplem os diferentes sujeitos sociais, sobretudo aqueles que foram amplamente negligenciados enquanto protagonistas de nossa história, como as pessoas negras, os povos originários, as mulheres, as crianças e tantas “outrificações” geradas pelo discurso hegemônico (FANON, 2008; KILOMBA, 2018).

Nesse sentido, minha proposta é considerar as escolas de sambas do Rio de Janeiro como perspectivas práticas de “Escrevivências”. Cunhado por Conceição Evaristo, esse conceito privilegia a escrita de si a partir das vivências, das experiências das coletividades negras. Embora a autora relacione tal conceito à ficção literária, destaca que as histórias que partem da ideia das “Escrevivências” estão relacionadas à busca pela dignidade no presente a partir de memórias ancestrais, porque “cada vez que falamos de uma identidade afro-brasileira, nós nos afirmamos como brasileiros, mas também afirmamos nossas raízes ancestrais” (EVARISTO, 2020), gerando pertencimentos na construção de um ser/estar no mundo que parte de referenciais com os quais possamos nos identificar.

A proposta é perceber a fundação das escolas de samba no Rio de Janeiro como espaços irradiadores de projetos de transformação das realidades sociais para pessoas negras – considerando o caráter simbólico do lazer irradiado pelas escolas de samba, como direito à cidadania e seus projetos, segundo uma perspectiva de associativismo negro. Para isso, usarei como estudo de caso a Escola de Samba Império Serrano.

## **As escolas de samba como escrevivências do ser negro no Rio de Janeiro**

Embalada pelas poéticas dos cotidianos evocadas pelas Escrevivências de Evaristo, proponho o diálogo da pesquisa sobre as escolas de samba sob uma perspectiva que contempla o pós-abolição como problema histórico. Embora o escravismo tenha tido imensurável impacto nas experiências negras nas américas, o pós-abolição entendido como temporalidade que está ligada ao estatuto legal que aboliu sistemas escravistas, criou diferentes mecanismos de exclusões, perseguições e cerceamentos para os libertos – impactando os anos imediatos do pós-abolição e a forma com que os negros seriam/são tratados nas sociedades ao longo do tempo. Considerar o pós-abolição como problema histórico (RIOS; MATTOS, 2004) tem o compromisso de perceber as relações sociais no Brasil amplamente pautadas em racializações que construíram “outrificações” para pessoas negras e suas experiências na construção cultural afro-brasileira e/ou cultura negra (ABREU; ASSUNÇÃO, 2018). Acaba isso por romper com as construções de identidades em um imaginário “fantasmagórico” que circunscreve o olhar de quem exclui e coloca o outro em contraste, criando-se um imaginário que é amplamente pautado em incapacidades e tendências violentas para as pessoas negras.

Estudar os projetos de fundação das escolas de samba no Rio de Janeiro contribui para a percepção positivada das agências negras, em um caminho que entende as agremiações como instituições que irradiaram experiências baseadas em memória ancestrais, expectativas e projetos de cidadania de pessoas negras no pós-abolição. Em suma, Escrevivências do ser negro por meio das escolas de samba.

As primeiras associações carnavalescas que receberam o nome de escolas de samba foram fundadas no final da década de 1920, ligadas ao movimento das populações negras, em sua maioria, dos morros da cidade do Rio de Janeiro. Da época da fundação das escolas de samba conhecidas como as pioneiras – a Deixa Falar, do morro de São Carlos, a Mangueira, do morro da Mangueira, e a Vai Como Pode, de Oswaldo Cruz – até se tornarem manifestações hegemônicas do carnaval carioca, houve um longo percurso permeado de estratégias.

Para além dos debates que atribuem o pioneirismo do uso do nome “Escola de Samba” para uma região ou grupo de pessoas em específico, acredito ser imprescindível assinalar que as escolas de samba são instituições que guardam um arcabouço de memórias ancestrais, as quais remontam as experiências negras na diáspora. Martha Abreu identifica a fixação de um contingente de migrantes do Vale do Paraíba Fluminense<sup>26</sup>, descendentes da última geração de trabalhadores escravizados, nas regiões de fundação das escolas de samba no Rio de Janeiro. Segundo a autora, o grupo trazia em suas malas memórias de jongos, calangos, folias<sup>27</sup> e aspectos culturais diaspóricos que compuseram símbolos da cultura negra nas escolas de samba. (ABREU; ASSUNÇÃO, 2018)

Segundo Spirito Santo, o morro da Serrinha, em Madureira, local de fundação da Escola de Samba Império Serrano, era como uma “colônia ângulo-conguesa da Serrinha” por apresentar um pulsar cultural repleto de memórias trazidas pelos descendentes dos africanos escravizados que migraram do Vale do Paraíba Fluminense (SANTO, 2016, p.197). Tendo em vista o perfil local, analisaremos o regimento interno e o estatuto do Império Serrano como fontes históricas que denotam projetos específicos para sua comunidade como associativismo negro. Considerar as escolas de samba como instituições dotadas de organização e projetos de desenvolvimento configura-se um duplo caminho: o de conferir à memória das escolas de samba o seu papel político na luta por cidadania e o de oferecer aos estudantes uma perspectiva empoderadora sobre as agências negras no pós-abolição.

### **Império Serrano, projeto e cidadania em um estudo de caso**

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano (GRESIS) foi fundado em 1947, no morro da Serrinha. Em torno da fundação do Império Serrano, há a história que remonta à articulação dos insatisfeitos da Escola de Samba Prazer da Serrinha e de outros blocos da região. Diante de insatisfações com a direção da Prazer da Serrinha, as famílias locais abriram as portas de suas casas, onde as reuniões para a fundação do Império Serrano e a sua sede tiveram lugar. Segundo Luiz Fernando Viana:

---

<sup>26</sup>Região ao redor da bacia do Rio Paraíba do Sul, que no século XIX foi importante área de produção agrícola com exploração de mão de obra escravizada.

<sup>27</sup> Ver: LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

Pouco depois do carnaval, em 23 de março, os descontentes reuniram-se na casa da Eulália Oliveira, na rua da Balaiada, no alto da Serrinha, e criaram o Império Serrano, absorvendo ainda integrantes da Unidos da Congonha e da Unidos da Tamarineira, também do morro. (VIANA, 2004, p.76)

A Escola de Samba Prazer da Serrinha figurava entre as agremiações mais antigas do Rio de Janeiro, participando de desfiles desde a década de 1930.<sup>28</sup> A Prazer da Serrinha era frequentada por moradores do morro e do seu entorno, sendo o morro da Serrinha conhecido por exercer certa atração sobre os sambistas.

O morro da Serrinha, em Vaz Lobo, já foi um ponto importante na geografia carnavalesca da cidade. Houve certa época em que no mês de outubro já se ouviam os primeiros trinados do apito que comandava os ensaios frequentados religiosamente pelas moças e rapazes da vizinhança. (*O Cruzeiro*, 17/2/1968, p.43.)

No entanto, segundo a narrativa local, o presidente da Prazer da Serrinha, Alfredo Costa, era um dirigente arbitrário, o que teria levado a uma série de desentendimentos com os membros da agremiação. Com os carnavais de 1946 e 1947, os descontentamentos chegaram a um ponto insustentável, gerando a cisão que levaria à fundação do Império Serrano.

O episódio integrante da narrativa que justifica a fundação do Império Serrano teria acontecido no carnaval de 1946. Por causa dos desentendimentos com a Ala dos Compositores, Alfredo Costa decidiu, no momento do desfile, substituir o samba “A Conferência de São Francisco”,<sup>29</sup> de Silas de Oliveira e Mano Décio da Viola, pelo samba “Alto da Colina”, de Albano, que era considerado um samba de terreiro, sem qualquer ligação com o tema do desfile, revoltando componentes e compositores. Foi atribuído à mudança do samba o infeliz resultado de décimo primeiro lugar da Prazer da Serrinha no campeonato das escolas de samba. Eulália do Nascimento,<sup>30</sup> ao narrar os acontecimentos do desfile de 1946, reforça o discurso local a esse respeito:

O Império Serrano aqui surgiu por procedência de aborrecimentos, todos nós aqui éramos Serrinha, todos nós aqui saímos na Serrinha, no Prazer da Serrinha. Nós fizemos um carnaval Conferência da Paz, muito bom o carnaval, e nós tínhamos até plena certeza de que podíamos não ser os campeões, mas nós íamos ser classificados em algum lugar, vínhamos em algum lugar no desfile, quando chegou o momento [...] chegamos lá, era na Praça Onze, era na Praça Onze que era antigamente. A Serrinha chegou entusiasmada, os rapazes vestidos de alferes, aquelas roupas bonitas, as meninas, nós todos esperando o samba que era da Conferência da Paz, o seu Alfredo Costa canta o samba de terreiro, que não era o samba, era um samba da quadra, um samba comum. (EULÁLIA, 2007)

Mesmo com as contrariedades provenientes do carnaval de 1946, a escola de samba da Serrinha conseguiu reunir alguns componentes e participar do concurso de 1947. Entretanto, com o quantitativo de pessoas dedicadas à elaboração e à confecção do desfile

---

<sup>28</sup> Segundo Valença e Valença, a Escola de Samba Prazer da Serrinha teria sido fundada no final da década de 1920. O primeiro desfile de escolas de samba patrocinado por jornais foi em 1932, realizado pelo Mundo Sportivo. Depois desse periódico, outros assumiram a organização. A primeira menção ao Prazer da Serrinha nesses desfiles foi no carnaval de 1934. Ver: VALENÇA, Rachel; VALENÇA, Suetônio. **Serra, Serrinha, Serrano: o Império do samba**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2016.

<sup>29</sup> Este samba ficou conhecido também como *A Conferência da Paz*.

<sup>30</sup> Eulália era membro de uma das famílias que promoveram e continuam a promover o desenvolvimento cultural da região, a família Oliveira. Adotou o sobrenome Nascimento de seu marido. Será referida da forma que era conhecida na região: como Tia Eulália.

desfalcado, a escola de samba ficou no sétimo lugar do campeonato, o que foi considerado como resultado inferior ao que acreditavam que podiam alcançar se houvesse harmonia na escola.

Os constantes embates com a direção da Prazer da Serrinha aliados aos resultados ruins deixaram “feridas que já não eram mais cicatrizáveis” (VIANA, 2004, p.76). Então os descontentes se reuniram e, em 23 de março de 1947, fundaram uma nova escola de samba no morro da Serrinha, o Grêmio Recreativo Esportivo Escola de Samba Império Serrano (GRESIS).

Nos processos de identidade irradiados pelo Império Serrano, há a construção do discurso legendário sobre a fundação da nova escola de samba no morro da Serrinha. A história da fundação da escola passaria por um processo de construção de memória, que produziu um discurso no qual o passado, o retrógrado, representado pela arbitrariedade da Escola de Samba Prazer da Serrinha, entraria em disputa com o movimento em direção à liberdade, à democracia, representado pela fundação do Império Serrano.

Na memória da fundação do Império Serrano, há a referência constante da conquista de um novo espaço de lazer que teria se desenvolvido a partir dos espaços promovidos pelas famílias locais. Assim a ideia da fundação de uma nova escola no morro da Serrinha, com moldes democráticos, assumiria caráter de institucionalização dos lazeres e das reivindicações locais. O discurso de liberdade e democracia fez do Império Serrano espaço de reivindicação e autorrepresentação local que ganhou visibilidade por chamar a atenção externa para a comunidade. Dona Vilma Machado,<sup>31</sup> quando inquerida sobre como funcionava essa questão da democracia na escola de samba, afirma:

**Os que tomavam conta podiam dar opinião, todos.** Tinha reunião também para dar opinião, “Vamos fazer esse carnaval assim”. Era bonito e todo mundo saía, juntavam e faziam o carnaval. Todos podiam, podiam falar. O pessoal da Serrinha ajudava muito para fazer esses enredos. Para escolher o enredo era tudo aqui, depois que foram arranjar um lugar e aí foram aumentando os carros, os carros eram todos pequenos e bonitos, a gente saía do largo que tinha ali e fazia. Fazíamos os carros todos ali. Depois cobríamos e botávamos aquelas lonas e ainda ganhávamos em primeiro lugar. Até três anos a seguir o Império ganhou em primeiro lugar [...] (BARBOSA, 2018, p.119). (grifo meu)

Considerar as agências das famílias do morro da Serrinha como informais ou institucionais não quer dizer que uma anulasse a outra, mas que em dado momento as reivindicações locais tiveram práticas e locais específicos. Entendendo que a fundação do Império Serrano não se colocaria como um processo evolutivo das ações e das reivindicações locais, porém como uma estratégia que poderia atingir patamares que as ações familiares informais talvez não alcançassem.

### **O projeto associativo negro**

No primeiro estatuto do Império Serrano, percebe-se que a agremiação indicava alguns interesses dos moradores da região, além de ter sido criado com o objetivo de ser um espaço de lazer e de representação do carnaval local. A rede de famílias, por meio do

---

<sup>31</sup> Dona Vilma Machado foi uma das primeiras porta-bandeiras do Império, ocupando inclusive esse posto na Velha Guarda, além de ser uma das cantoras da Velha Guarda Show da escola.

estatuto da escola de samba, formalizou parte dos seus objetivos. “Através do Império Serrano, a rede familiar expunha seu dinamismo na busca de seus interesses. O Império Serrano foi fundado como Grêmio Recreativo Esportivo Escola de Samba” (VASCONCELLOS, 1991, p.43), explicitando em seu nome as possíveis funções que a agremiação teria interesse em desenvolver na região.

O primeiro estatuto do Império Serrano foi aprovado em comissão assinada por Sebastião Oliveira, Silas de Oliveira e João Gradim (VASCONCELLOS, 1991). Em um documento composto por 18 artigos, o estatuto da nova escola descrevia as subdivisões administrativas da agremiação e as “finalidades” da associação.

Na parte das finalidades, encontra-se a mescla de projetos de desenvolvimento e a busca pela moralização de seus quadros. A questão do desenvolvimento encontra-se logo no início do estatuto, com os artigos 2º e 3º. O artigo 2º destaca a intenção de oferecer “maior assistência moral e social” para a organização de suas festas e programas beneficentes. O artigo 3º refere-se à fundação de centros na sede da escola de samba, ou fora dela, voltados para a instrução das primeiras letras, esporte e recreação.

O delineamento das finalidades da nova escola de samba com sede no morro demonstra como esses modelos de associativismo assumiam papéis diferenciados em suas comunidades. Os compromissos com as festas e com o desenvolvimento de atividades instrutivas eram caminhos de socialização e formas de atender às demandas deixadas pelas lacunas das políticas públicas. Os grupos ligados às escolas de samba se utilizavam das agremiações como meio de reivindicação e espaço de autorrepresentação e de agenciamento de projetos próprios, como se pode comprovar nos artigos subsequentes do estatuto do Império Serrano:

Art. 2º - Dar maior assistência moral, social e financeira à escola de samba, na organização e execução dos seus programas de festas recreativas, carnavalescas e de beneficência social.

Art. 3º - Fundar na sede da “E. de Samba” ou em lugares adequados, centros de instrução primária, esportiva e recreativa.

Art. 4º - A “E. de Samba” só poderá aceitar para o seu quadro social, elementos cuja conduta: seja de bom antecedente, perante as autoridades; ou seus proponentes.

Art. 5º - Os sócios contribuintes pagarão: a joia de vinte e cinco cruzeiros; (Cr\$ 25,00); e cinco cruzeiros mensais (Cr\$ 5,00); e os sócios fundadores pagarão, cinquenta [sic] cruzeiros (Cr\$ 50,00) e dez cruzeiros (Cr\$ 10,00) mensais e ainda poderão passar a sócios beneméritos todos aqueles que bom serviço prestar ao Grêmio; e sendo apresentado em Assembleia Geral. (VASCONCELLOS, 1991, p. 43-45)

A questão moral aparece novamente no artigo 4º, como um indicativo das permanências de práticas das associações da Primeira República. Fazia-se necessário apresentar para as autoridades que as fiscalizavam um quadro de associados de boa conduta. Importante perceber que, ainda em 1947, a preocupação moral estava presente nas finalidades da escola de samba para a triagem de seus associados, apontando, inclusive, para a intenção de se fazer consulta às autoridades e aos proponentes sobre a moralidade do candidato. Não tenho indícios de que essa prática vigorou, mas note-se que esse artigo se assemelha ao sistema de ingresso de sócios para a Sociedade de Resistência, no qual se fazia necessária a indicação de um membro interno que atestava a

idoneidade do candidato, a ser aprovada em assembleia (CRUZ, 1998). A adoção ou intenção de adoção dessa prática foi, provavelmente, inspirada pela experiência dos fundadores, que eram, em sua maioria, membros da Resistência.<sup>32</sup>

Além das questões de atividades desenvolvidas pela escola de samba e da moralidade de seus membros, encontramos no artigo 5º os valores a serem pagos para se fazer sócio da agremiação. Aparentemente, aqueles que figuraram no quadro de fundadores deveriam investir em cotas iniciais e mensais mais elevadas, o equivalente ao dobro das cotas dos demais membros. Era sem dúvida o indício do comprometimento assumido com o projeto. Isso, contudo, poderia gerar a “elitização” do grupo que assumiria o papel de organização e decisão direta dentro da escola de samba. Naturalmente, ser sócio de uma associação a princípio destinada ao lazer não era uma prerrogativa para todos, sobretudo se considerado o investimento financeiro a ser feito. Por outro lado, o caráter moral, sempre presente nos estatutos, pode ser sinal de que fazer parte dos quadros de uma associação poderia gerar certa distinção social cujo investimento valeria a pena.

No mesmo artigo, está a possibilidade de “todos aqueles que bom serviço prestarem ao Grêmio” tornarem-se sócios beneméritos. Não está claro, porém, quais serviços poderiam ser considerados bons. Sabe-se que alguns daqueles fundadores tornaram-se ilustres homenageados ao serem lembrados por suas agências e outros nem tanto assim, principalmente se levarmos em conta a ação das mulheres do morro da Serrinha que participaram ativamente na fundação e organização da escola de samba, mas que não entraram na lista de fundadores.<sup>33</sup>

Sobre a organização, o artigo 6º assinala que todas as pessoas “sem distinção da cor” poderiam se candidatar para fazer parte dos quadros sociais do GRESIS. No entanto, a cor como composição dos seus membros estava presente no artigo 15 do mesmo estatuto, como item de informação para se fazer sócio. Não há indícios de que algum candidato teve seu acesso negado ao quadro de sócios por sua cor, mas o fato de se afirmar primeiro que não haveria distinção de cor para se candidatar ao quadro de associados e depois de inseri-la como item de informação dos candidatos pode ser uma contradição que possua implícita a importância desse dado para a associação. Vejamos:

Art. 15 Disposições Gerais

Do sócio contribuinte constará: nome, nacionalidade, cor, filiação, estado civil, idade, profissão, onde trabalha, residência, número da carteira profissional, número da carteira de identidade, número do certificado militar, número do título de eleitor, zona em que vota, assinatura do sócio proposto, e do sócio proponente. (VASCONCELLOS, 1991, p.43-45) (grifo meu)

Verifica-se que além de dados como nome, idade, filiação e estado civil, há a intenção de identificar a cor de seus associados e definir bem a ideia de formação e de ocupação. Parece haver o pensamento de que aqueles que se candidatariam a sócios teriam não só trabalho, ocupação, como profissões estabelecidas – talvez fosse uma

---

<sup>32</sup>Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Armazéns de Café. Sindicato de Arrumadores da região portuária do Rio de Janeiro, fundado em 1905. Foram 32 fundadores, sendo dois cortados por não integralização de suas cotas de associados.

<sup>33</sup>Tia Eulália, que cedeu seu terreno para sede da escola de samba, as casas das mulheres que foram sedes das reuniões para se decidir os rumos da nova escola, e as tantas tias que costuravam e adereçavam as fantasias dos membros da escola.

herança do trabalhismo varguista? Ou quem sabe uma estratégia em compor o discurso aceito, prática utilizada pelas sociedades carnavalescas desde o início da Primeira República. Outra questão relevante é a identificação do título de eleitor e da zona eleitoral, ou seja, esperava-se que seus candidatos tivessem profissão, trabalho fixo e fossem eleitores. Vasconcellos afirma que a identificação do “número do título de eleitor e da zona de votação do postulante deixa claro o entrosamento da escola com os currais políticos e sindicais do antigo Distrito Federal” (VASCONCELLOS, 1991, p.42).

Mais à frente, no mesmo estatuto, com o título de “Penalidade”, são expostas as prerrogativas que poderiam gerar a eliminação do associado, ligadas à moralidade e à questão ideológica.

### Capítulo III

#### PENALIDADE:

Art. 8º - Todos os associados que faltarem com o conceito moral, internamente ou externamente à sua organização, infringirão concerteza [sic], o artigo de eliminação [sic].

Art. 9º - Da mesma forma se procederá contra todo e qualquer sócio contribuinte, que acatar, pregar ou frequentar lugares onde se propale ideologia adversa [sic] ao regime constitucional. (VASCONCELLOS, 1991, p.44)

Foram estabelecidas somente duas penalidades, as quais indicam a intenção, ao menos na teoria, de controle sobre a vida dos associados fora da escola de samba. Consta no artigo 9º que haveria punição ao sócio que frequentasse “lugares onde se propalasse ideologia adversa ao regime constitucional”, demonstrando a tentativa de alinhamento com o governo vigente. O que seria, no entanto, essa ideologia adversa ao governo?

Seguindo com a análise do primeiro regimento interno, observa-se que havia ainda a intenção de fazer da agremiação um modelo assistencial. Através da criação de órgãos como o Departamento Social Recreativo e o Departamento de Assistência Social, o objetivo era proporcionar assistência médica, jurídica e funerária. O fato de se pretender oferecer tais serviços indica que estes não chegavam, ou chegavam com muita dificuldade, à comunidade. A intenção era ampliar a ação da agremiação, atendendo a questões mais complexas e diversificadas. Para a execução desse projeto, seria preciso contratar ou criar parcerias com indivíduos ou grupos de fora da comunidade.

Art. 21 - São órgãos técnicos, imediatamente subordinados à presidência da Diretoria:

a) o Departamento Social-Recreativo, ao qual ficam afetadas as atividades sociais e recreativas;

b) o Departamento de Assistência Social, ao qual ficam afetadas as atividades de auxílio-funerário.

c) todas as atividades de amparo e benefício aos associados com as seguintes divisões:

gabinete médico

gabinete odontológico

gabinete jurídico. (VASCONCELLOS, 1991, p.47)

Ainda no art.21 do mesmo regimento, encontra-se o item de criação do Departamento Cultural, com divisões específicas para o desenvolvimento musical, artístico, literário e educacional. Esse item, em particular, indica parte de um projeto que vai além da assistência direta para o desenvolvimento dos membros da associação, pois está ligado à

valorização de certo tipo de desenvolvimento intelectualizado. Poderia ser com objetivo de oferecer instrumentos de distinção e ascensão social através da cultura formal, demonstrando clareza na identificação das nuances da exclusão social.

Art. 21 - São órgãos técnicos, imediatamente subordinados à presidência da Diretoria:

[...].

d) o Departamento Cultural, ao qual ficarão subordinadas todas as atividades culturais, com as seguintes divisões:

I – Divisão Musical e Artística

II – Divisão Literária

III – Divisão Educacional. (VASCONCELLOS, 1991, p.47)

A análise do estatuto e do regimento interno do GRESIS ajuda a compreender os sentidos que as associações, aparentemente voltadas para o lazer, podiam assumir. Oferecendo lazer, assistência social e educacional, distinção social e moral, as escolas de samba, na condição de associações, adotavam, ao mesmo tempo, tanto o papel de promover formas para o desenvolvimento de seus membros, como para a reivindicação de cidadania. É a politização do lazer!

### **Considerações finais**

Compreendidas como base de construção para argumentos de negociação, as formas de associativismo desenvolvidas pelos negros no pós-abolição foram mecanismos essenciais dos discursos que definiam pautas de barganha. Durante muito tempo, contudo, as organizações das associações negras no Brasil foram consideradas a partir da leitura de duas teorias básicas: da “linha de cor”, de Arthur Ramos, e/ou da tipologia de Costa Pinto.

Arthur Ramos (1971), em *O negro na civilização brasileira*, apresenta um quadro da relação do negro com suas reivindicações, baseado na ideia da existência do desequilíbrio quantitativo demográfico de negros e brancos como fator para o desenvolvimento associativo. Para o autor, havia em determinadas regiões, como São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, por apresentarem predominância de população branca, maior opressão sobre a população minoritária negra, que chamou de “minoria oprimida”. A princípio, haveria a existência de formas associativas negras nesses locais, mas nas regiões do Nordeste e em algumas do Sudeste, como Rio de Janeiro e Espírito Santo, os negros teriam sido assimilados, pois como não havia desequilíbrio entre negros e brancos, e muitas vezes a população de negros era maior, não haveria opressão. Diante desse quadro, Ramos justificou a presença de associações de cor nas primeiras regiões em detrimento das segundas como necessidades impostas pela relação de exclusão dos direitos de cidadania no pós-abolição.

Costa Pinto (1998), em sua obra *O negro no Rio de Janeiro*, contrapõe-se a Arthur Ramos ao identificar tipos de associativismo de negros no Rio de Janeiro. Ressalte-se que ele defende uma tipologia que diferencia a natureza das reivindicações dessas associações como as “tradicionais” e as de “novo tipo”. Segundo o autor, situadas entre o fim do abolicionismo e a terceira década do século XX, as associações do tipo tradicional estavam voltadas para o aspecto religioso ou recreativo: eram os ranchos, as escolas de samba, as

congadas e as capoeiras Angola. Já as associações de novo tipo teriam se desenvolvido ligadas às transformações sociais pós 1930 e assumido caráter reivindicatório – o papel de “grupos de pressão”.<sup>34</sup>

Assim como as sociedades carnavalescas da Primeira República, compreendo as escolas de samba através da perspectiva do associativismo negro, no entanto, contesto Arthur Ramos e Costa Pinto, tendo como base o aporte de Petrônio Domingues (2014) ao propor a problematização das teorias de ambos. Domingues revela que para o Rio de Janeiro, por exemplo, a “linha de cor” e as tipologias de Costa Pinto não explicam a existência de distintos agrupamentos com seus projetos, chamando a atenção para a complexidade das associações, bem como para o caráter heterogêneo de sua formação e reivindicações.

Compreendidas como formas de associativismo negro, as escolas de samba, fundadas por grupos predominantemente negros dos morros, desenvolveram estratégias para a sua inserção enquanto prática cultural nas festas carnavalescas da cidade do Rio de Janeiro. Esse foi um processo lento e gradual, vindo de longe, que sofreu resistência de outros grupos sociais e teve nas agências determinadas pessoas que viram nessa forma de lazer o caminho para a inserção da população negra e pobre no pós-abolição.

Organizar e se apresentar publicamente, defendendo a prática cultural produzida por seu grupo, era uma forma de se fazer presente nas ruas, de reivindicar seu lugar social. Assim, no sentido de reivindicação de espaço social, as escolas de samba construíram discursos de positivação da identidade do grupo. Foi um caminho de se contraporem às imagens distorcidas feitas acerca da população negra no pós-abolição. Assumir o papel de construção de discursos e símbolos de autorrepresentação consistia em estratégias de empoderamento identitário, que teve como via as sociabilidades estabelecidas pelas escolas de samba.

Com a análise dos primeiros documentos do GRESIS, podemos perceber algumas nuances dos projetos dos grupos que trabalharam ativamente na fundação e no desenvolvimento das escolas de sambas como espaços culturais, com alcances políticos e sociais importantes para a população negra do pós-abolição. Assim, não só explicitam as expectativas de seus fundadores e associados com as agremiações, mas também nos levam a compreender sua percepção sobre as escolas de samba como espaços de construção e reivindicação de cidadania para a população negra no Rio de Janeiro.

As escolas de samba podem ser consideradas como movimento negro, organizado em torno do lazer – utilizado pelas agremiações como instrumento político de reivindicação de pautas por cidadania, por inserção social. As escolas de samba eram sociedades que reuniam ações coletivas a fim de demandar suas inserções políticas às autoridades. Desse modo, podemos considerá-las como formas de movimento negro que desempenhavam o papel empoderador da população negra no pós-abolição. Tais escolas assumiam, assim, a função de agentes de suas contingências e espaços de reivindicação, fossem de direitos civis, sociais e/ou políticos, para o grupo de pessoas ligadas a elas. E mesmo que não se identificassem como associações de negros, a predominância destes em seus quadros e o

---

<sup>34</sup>Exemplo desse tipo novo de associativismo, segundo Costa Pinto, seria o Teatro Experimental do Negro (TEN), de 1944.

arcabouço de memórias ancestrais presentes em práticas e símbolos levam à compreensão das escolas de samba como movimento negro.

Diferentes estratégias foram utilizadas pelas pessoas negras para sua inserção social no período pós-abolição, no entanto, nem sempre os sujeitos construíam discursos sobre si ou sobre seus grupos de forma racializada. Isso não quer dizer que aproximações, negociações e agenciamentos feitos pelas pessoas negras não envolvessem a perspectiva da cor. É importante considerar que o silenciamento da cor, nas experiências negras no pós-abolição, pode ter sido uma estratégia diante da exclusão caracterizada pelo racismo. (MATTOS, 1995)

Em direção à negociação de espaço social, o silenciamento da cor para o agenciamento das demandas de pessoas negras pode ter sido um caminho consciente que determinados grupos produziram nos anos seguintes à assinatura da lei de abolição da escravatura e que persistiu como estratégia posterior, uma vez que o racismo continuou e continua promovendo a exclusão social pela cor da pele. A própria lógica da exclusão social feita pela cor já é um motivo para os grupos formados por pessoas negras não construírem discursos ressaltando esta característica de seus integrantes, mas aquilo que se colocaria como *positivo* naquela sociedade.

Com base em análises de processos-crime de homens e mulheres nos anos após 1888, Flávio Gomes chama a atenção para o uso da cor como marca “indelével” que reforçava associações à criminalidade. Atribuía-se um suposto perfil, herança da escravidão, que conferia atributos negativos, ditos científicos, que justificavam a perseguição e a exclusão da população negra, uma vez que, com a assinatura da lei, “eliminava-se o escravo, mas inventava-se o negro/preto como uma marca social negativa. Libertava-se o trabalhador e instituía-se legalmente a ideia de ‘vadiagem’ para controlá-lo”. (ARAÚJO; GOMES, s/d)

Tendo em vista esse panorama de perseguição e exclusão, as relações forjadas pela população liberta e seus descendentes se apresentavam de maneira multifacetada e permeada de expectativas de ordem material, civil, política e social que não chegavam a eles por via de serviços públicos, ou seja, através dos tão esperados direitos garantidos aos cidadãos. Por conseguinte, muitos indivíduos e grupos constituíram estratégias para fugirem das perseguições e reivindicarem sua inserção social. Daí compuseram e/ou ressignificaram diferentes formas de associações ligadas ao trabalho, à religiosidade e aos lazeres que apresentavam predominância de pessoas negras e estratégias conscientes para a promoção e desenvolvimento em diferentes setores sociais.

A inserção das escolas de samba ocorreu, pois, de maneira lenta e em decorrência das agências dos grupos predominantemente formados por negros pobres moradores dos morros do Rio de Janeiro, que viram nelas um caminho de inclusão cultural e política na sociedade. Colocar-se positivamente era um caminho de construção de identidade que, neste caso, estava associado à defesa de um modelo de carnaval organizado e que pudesse gerar legitimação e abertura para dialogar com diferentes instâncias sociais.

As escolas de samba agenciaram projetos de inserção social, construíram discurso sobre si. Lidaram com as contingências do pós-abolição e através das memórias de seus ancestrais africanos criaram formas ressignificadas de lazeres, ritmos, alegorias, enredos, ou seja, Escrevivências sobre o ser negro no Brasil. Um ser negro que remete às memórias

de dor, de resistências e projetos que são imprescindíveis para o debate por uma educação empoderadora, uma Educação para a Liberdade.

## Referências bibliográficas

ABREU, Martha; ASSUNÇÃO, Mathias. *Cultura Popular e Cultura Negra*. In: ABREU, M: BRASIL, E. MONTEIRO, L. XAVIER, G. (Org). **Cultura Negra: Festas, Carnavais e Patrimônios Negros**. Novos desafios para historiadores. FAPERJ/EDUFF, Niterói: 2018.

\_\_\_\_\_.; DANTAS, Carolina Vianna. *É chegada “a ocasião da negrada bumar” comemorações da Abolição, música e política na Primeira República*. In: **Varia História**. Belo Horizonte, v.27, n.45, jan./jun. 2011, p.97-120.

\_\_\_\_\_. **O “Crioulo Dudu”**: participação política e identidade negra nas histórias de um músico cantor (1890-1920). **Topoi**. v.11, n.20, jan./jun. 2010, p.92-113.

BARBOSA, Alessandra T. S. P. **A escola de samba “tira o negro do local da informalidade”**: agências e associativismos negros a partir da trajetória de Mano Eloy (1930-1940). 2018. Tese. UFRJ-PPHR, Rio de Janeiro;

\_\_\_\_\_. **Nasceu lá na serra uma linda flor**: memórias sobre a fundação do Império Serrano (1947-1952). 2012. Dissertação (Mestrado em História Social), UERJ- FFP, São Gonçalo (RJ), 2012.

COSTA PINTO, L. A. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raças numa sociedade em mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

COUTINHO, Eduardo Granja. **Os cronistas de Momo**: imprensa e carnaval na Primeira República. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). **Ecoss da folia**: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CRUZ, Maria Cecília Velasco e. **Virando o jogo**: estivadores e carregadores no Rio de Janeiro da Primeira República. 1998. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. *Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930)*. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.34, n.67, jun. 2014, p.251-281.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. **Escolas de samba**: sujeitos celebrantes e objetos celebrados. Rio de Janeiro, 1928-1949. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

KILOMBA Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Cobogó, 2018.

LOPES, Nei. **Partido-alto**: samba de bamba. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

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

RAMOS, Arthur. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1971.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. *O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas*. **Topoi**. v.5, n.8, jan./jun. 2004, p.170-198.

RUFINO, Luiz. *Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas*. **Revista Antropolítica**, Niterói, n.40, 1. sem. 2016, p.54-80.

SANTO, Sprito. **Do samba ao funk do Jorjão**: ritmos, mitos e ledos enganos no enredo de um Samba chamado Brasil. Rio de Janeiro: Escola Sesc, 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres**. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Sormani da. **Escola de Samba Deixa Malhar: batuques e outras sociabilidades no tempo de Mano Eloy na Chácara do Vintém entre 1934 e 1947**. 2014. Dissertação (Mestrado), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.

SOIHET, Rachel. **A subversão pelo riso**: estudos sobre o carnaval carioca da belle époque ao tempo de Vargas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

VALENÇA, Rachel Teixeira; VALENÇA, Suetônio Soares. **Serra, Serrinha, Serrano**: o Império do samba. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2016.

VASCONCELLOS, Francisco. **Império Serrano**: primeiro decênio: 1947-1956. Série Ensaio de Carnaval, n.2. Rio de Janeiro: s.n., 1991.

VIANA, Luiz Fernando. **Geografia carioca do samba**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

### **Documentário**

TIA EULÁLIA: **O Império do divino** (documentário). Direção de Erick Oliveira. Rio de Janeiro: Plano Geral Filmes, 2007. DVD.

### **Canal**

**Leituras Brasileiras**. Conceição Evaristo. Escrevivências. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>

### **Dicionário**

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

### **Entrevistas**

CONFETE, Rubem. Entrevista concedida à autora em 11/5/2017.

MACHADO, Vilma dos Santos. Entrevista concedida à autora em 30/8/2010.

### **Memorialistas**

CABRAL, Sérgio. **As escolas de samba**: o que, quem, como, quando e por quê. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 1974.

\_\_\_\_\_. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

### **Periódicos**

O Cruzeiro, 17/2/1968.

### **Sites**

<http://www.galeriadosamba.com.br/escolas/vizinha-faladeira/12/>.

<http://www.dicionariompb.com.br/>

<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

# Capítulo 08

## O ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UMA UNIDADE DE ENSINO EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO DE GERICINÓ NO RIO DE JANEIRO

**CLEMIR BARBOSA DO NASCIMENTO**

Mestre em ensino de História – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

### **A educação como remição da pena**

A educação escolar, através do saber e do conhecimento, é tida como a grande responsável pelas mudanças necessárias na sociedade.

A educação é um direito de todos, presente em diversos instrumentos legais, inclusive na Constituição Federal da República Brasileira de 1988, sendo dever do Estado assegurá-la a todos os cidadãos brasileiros:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988)

Percebemos então, que a educação como um direito constitucional não pode, de maneira alguma, deixar de ser ofertada e que a garantia desse direito independe do espaço físico em que os cidadãos estejam e deve ser estendido, inclusive, para aqueles que não tiveram acesso a ele, sejam quais forem os motivos e as circunstâncias – mesmo diante da impossibilidade de estudo na idade certa por condições sociais que obrigam muitas crianças e adolescentes a trabalharem, quando deveriam estudar; ou quando o crime organizado toma o lugar da escola, fazendo com que muitos percam a liberdade e o convívio social.

Portanto o direito à educação para os que estão em situação de privação e restrição de liberdade torna-se ainda mais necessário, visto que se configura em um caminho para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum.

É preciso ter consciência de que, embora estando reclusas, privadas da liberdade, essas pessoas permanecem com os demais direitos fundamentais, como à integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação deve lhes ser assegurado em respeito às normas que o asseveram.

Aos que se encontram em privação e restrição de liberdade, os chamados “presos” ou apenados, mesmo nessas condições, deve ser garantido o direito à educação, conforme a Lei de Execução Penal (LEP)<sup>35</sup> preconiza. Essa lei aborda a questão da assistência ao

---

<sup>35</sup> Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal (LEP): legislação que rege o sistema prisional brasileiro.

apenado, que também é um dever do Estado e tem por objetivo maior prevenir o crime e colaborar para que esse indivíduo volte ao convívio social, o que passa necessariamente pela educação. Por meio da educação, é possível o retorno à sociedade, após o cumprimento da pena, com novas perspectivas. A possibilidade de uma boa formação educacional e profissional tem como meta prevenir a reincidência.

A estrutura organizacional da LEP é constituída de quatro sessões centrais sendo, respectivamente: Capítulo I- “Da Classificação”; Capítulo II- “Da Assistência”; Capítulo III- “Do Trabalho”; e Capítulo IV- “Dos Deveres, dos Direitos e da Disciplina”.

A LEP, que tem por finalidade efetivar as disposições de sentença ou decisões criminais, marco legal mais importante na área, explicita em seus objetivos a integração social do internado, segundo a qual a natureza retributiva da pena não busca apenas a prevenção, mas também a humanização. Almeja-se, através dessa lei, punir e “ressocializar” o preso, de forma humana, diferente de tempos atrás, quando a pena só servia para castigar e segurar escravizados fugitivos. Percebe-se, assim, que o sentido principal da LEP é a “reinserção<sup>36</sup>” social, que compreende assistência e ajuda na obtenção dos meios eficazes de permitir a “ressocialização” em condições favoráveis para sua integração.

A principal finalidade da pena privativa de liberdade deveria ser sempre a “ressocialização” do apenado. Ressocializar, nesse caso, significa reinserir o condenado, para que esteja apto ao convívio social, ou seja, reeducá-lo ou educá-lo de tal maneira que se adapte à sociedade, respeitando as regras impostas.

O surgimento da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, alterou os artigos 126, 127, 128 e 129 da LEP e passou a considerar também o estudo, e não somente o trabalho, como forma de remir parte do tempo de execução da pena. Tal alteração permitiu aos apenados a possibilidade de atenuarem, por direito, um dia da sua pena a cada doze horas de estudo.

O artigo 11º da LEP define que devem ser asseguradas as seguintes assistências aos encarcerados: material (alimentação, vestuário e instalações higiênicas); à saúde (atendimento médico, odontológico e farmacêutico); educacional (instrução escolar e formação profissional); jurídica; social (bem-estar social); e religiosa (liberdade de credo e cultos religiosos).

A LEP determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer a assistência educacional aos internos. Nos artigos 17 a 21, tal assistência é definida como a obrigatoriedade do Ensino Fundamental; ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; e previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,<sup>37</sup> embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação – PNE<sup>38</sup>. Sua 17ª meta prevê a implantação, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos

---

<sup>36</sup> Os termos reinserção e ressocialização estarão entres aspas pois entendo que os indivíduos privados de liberdade não deixam de compor e integrar a sociedade.

<sup>37</sup> Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>38</sup> Instituído pela Lei nº 10172 de 9 de janeiro de 2001.

que atendam adolescentes e jovens infratores, de programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para essa clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e a oferta de programas de educação a distância. Já a meta 26 do PNE em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários.

Foucault (1987, p.297) afirma que a educação faz parte dos princípios que compõem as técnicas penitenciárias e que os demais princípios são: correção, classificação, modulação da pena, trabalho, controle técnico da detenção e instituições anexas e que a educação do detento é por parte (dever) do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento.

## O sistema educacional prisional do Rio de Janeiro

Em 1967, o Estado do Rio de Janeiro deu os primeiros passos na oferta de Educação em espaços de privação e restrição de liberdade, o que o torna pioneiro nesse aspecto. Havia no referido período, 06 Classes de Cooperação (CC) que ministravam aulas nas Unidades Prisionais (UPs), sob a administração da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Na época, essas CCs tinham o mesmo nome das UPs, ofereciam da Alfabetização à 4ª série (atualmente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e funcionavam com diretores e professores da Rede Estadual de Ensino.

A partir de 1975, todas as CCs passaram a ser EEES (Escola Estadual de Ensino Supletivo), podendo oferecer, também, a partir dessa data, da 5ª série à 8ª série (atualmente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), mas ainda mantinham os nomes das Penitenciárias<sup>39</sup>.

Em 1993, buscando descaracterizar as declarações de escolaridade do aluno, por conta do estigma de ex-detento, todas as escolas que existiam dentro do sistema prisional tiveram seus nomes alterados, após escolha de um patrono<sup>40</sup>.

A partir de 2003 três E.E.E.S. passaram a Colégio Estadual, com autorização para oferecer o Ensino Médio.

Em 2007, as unidades escolares prisionais foram desvinculadas da área de abrangência das Coordenadorias Regionais<sup>41</sup>, passando a ser acompanhadas e administradas por uma Assessoria ligada diretamente ao Gabinete do Secretário de Estado de Educação. A partir de fevereiro de 2008, essa Assessoria tornou-se uma Coordenadoria Especial<sup>42</sup>.

Em 2011, essa Coordenadoria, após reestruturação da SEEDUC, passou a ser uma Diretoria Pedagógico-Administrativa, denominando-se Diretoria Regional de Unidades

---

<sup>39</sup> Como exemplo, podemos citar a Classe de Cooperação da Penitenciária Lemos Brito, que passou a denominar-se E.E.E.S. Lemos Brito.

<sup>40</sup> A E.E.E.S. Lemos Brito passou a denominar-se E.E.E.S. Mário Quintana.

<sup>41</sup> Através da Resolução SEEDUC nº 3528/2007, datada de 21 de maio de 2007, e da Resolução SEEDUC nº 3539 de 26 de junho de 2007.

<sup>42</sup> Sendo criada oficialmente no D.O. de 12/06/2008, através do Decreto 41.348 de 11/06/2008.

Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP)<sup>43</sup>, sendo a responsável pelas ações das escolas em espaços de privação e restrição de liberdade, em parceria com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) e com o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE).

A principal função da DIESP é definir metas, diretrizes e dinâmicas no desenvolvimento da educação, através de programas e projetos que estabeleçam uma política pedagógico-administrativa que atenda às especificidades das Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, zelando pelo cumprimento da legislação em vigor, em consonância com a política educacional promovida pela SEEDUC.

Atualmente, a Prof<sup>a</sup>. Fernanda dos Reis Lopes, oriunda do Colégio Estadual Angenor de Oliveira-Cartola, uma das unidades escolares do Complexo Penitenciário de Gericinó, portanto conhecedora da realidade dessas escolas, é a responsável pelas 26 unidades escolares que compõem a DIESP, sendo 19 colégios em unidades prisionais, 07 em unidades socioeducativas e ainda 02 anexos, conforme listados abaixo:

Colégios e suas respectivas Unidades Prisionais:

- C. E. Anacleto de Medeiros (Presídio Evaristo de Moraes)
- C. E. Angenor de Oliveira-Cartola (Penitenciária Ind. Esmeraldino Bandeira)
- C. E. E. e J. Graciliano Ramos (Inst. Penal Plácido de Sá Carvalho)
- C. E. Evandro João da Silva (Penitenciária Dr. Serrano Neves)
- C. E. Henrique de S. Filho (Henfil) (Penitenciária Vicente Piragibe)
- C. E. José Lewgoy (Penitenciária Moniz Sodrê)
- C. E. Mario Quintana (Penitenciária Lemos Brito)
- C. E. Padre Bruno Trombetta (Presídio Elizabeth Sá Rego)
- C. E. Prof<sup>a</sup>. Alda Lins Freire (Penitenciária Alfredo Tranjan)
- C. E. Prof<sup>a</sup>. Sônia M<sup>a</sup> M. Soares (Penitenciária Jonas L. de Carvalho)
- C. E. Prof. Carlos da Costa (Penitenciária Gabriel F. Castilho)
- C. E. Prof. Carlos da Costa ANEXO (Penitenciária Bandeira Stampa)
- C. E. Marinheiro João Cândido (Instituto Penal Ismael Pereira Sirieiro)
- C. E. Roberto Burle Marx (Penitenciária Talavera Bruce)
- C. E. Rubem Braga (Instituto Penal Benjamin de Moraes Filho)
- C. E. 1º Ten. PM Hailton dos Santos (Presídio Nelson Hungria)
- C.E. Carlos Pereira Guimarães Filho (Penitenciária João Carlos da Silva)
- C.E. Carlos Pereira Guimarães Filho ANEXO (Penit. Milton Dias Moreira - Japeri)
- C.E. Maria Montessori (Penitenciária Joaquim Ferreira de Souza)
- C.E. Theodoro Sampaio (Carlos Tinoco da Fonseca)
- C.E. Mario Lago (Cadeia Pública Pedro Melo da Silva)

Colégios e suas respectivas Unidades Socioeducativas:

- C.E. Candeia (Escola João Luiz Alves/Ilha do Governador)
- C.E. Gildo Cândido da Silva (Educandário Santo Expedito/Bangu)
- C.E. Rui Barbosa (Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves/ Campos dos Goytacazes)

---

<sup>43</sup> Através do Decreto nº 42.838 de 04/02/2011, publicada no D.O. de 07/02/2011.

CE Irmã Terezinha (Centro de Socioeducação Irmã Asunción de La Gándara Ustara/Volta Redonda)

C.E. Jornalista Barbosa Lima Sobrinho (Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo/Belford Roxo)

C.E. Luiza Mahin (Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa/Ilha do Governador)

C.E. Padre Carlos Leôncio da Silva (Centro de Socioeducação Dom Bosco/ Ilha do Governador)

## **Aspectos legais de cooperação entre a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**

A Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), uma das secretarias do Governo do Estado do Rio de Janeiro, é o órgão responsável por operacionalizar as determinações das Varas Criminais (VC) e da Vara de Execução Penal (VEP), quanto à custódia e o tratamento dos sujeitos condenados à reclusão. Também é a responsável pela gestão do Complexo Penitenciário de Gericinó, o maior do Estado.

O Complexo Penitenciário de Gericinó, antigo Complexo Penitenciário de Bangu, está situado no bairro de Gericinó, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, ao longo da Estrada General Emílio Maurell Filho. Composto por 25 unidades prisionais, incluindo hospitais, institutos e penitenciárias, é administrado pela SEAP, por meio da Coordenação de Unidades Prisionais de Gericinó.

O complexo foi criado em 1987, quando o então governador do Rio de Janeiro, Moreira Franco, decidiu construir no local – parte do bairro de Bangu à época – o presídio de segurança máxima Bangu I. Hoje, situa-se no bairro de Gericinó<sup>44</sup> e suas instalações destinam-se ao condenado em regime fechado; presídios, onde estão detidos aqueles que esperam por julgamento; cadeias públicas, destinadas aos presos provisórios; institutos penais, destinados aos presos em regime semiaberto; sanatório penal, unidade para tratamento de tuberculose; e unidade materno-infantil, voltada para as internas mães com seus recém-nascidos.

Atualmente, há um Termo de Cooperação Técnica, firmado pela Secretaria de Estado de Educação, representada pelo então secretário Wilson Risolia Rodrigues, e pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, representada pelo então secretário Cesar Rubens Monteiro de Carvalho – sob o nº 02/11, assinado em 08/08/2011 e publicado no D.O. de 12/08/2011, válido por 10 anos, a contar da data de sua publicação no Diário Oficial –, que trata do oferecimento da Educação Básica nos Estabelecimentos Penais do Estado do Rio de Janeiro.

O Termo que existe entre as duas Secretarias de Estado (de Educação e de Administração Penitenciária) normatiza as regras e procedimentos que envolvem a oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade. Existe, porém, outro documento mais específico, o Convênio SEEDUC nº 017/2017, destinado a todos os

---

<sup>44</sup> O bairro de Gericinó foi desmembrado de Bangu por meio da Lei nº 3.852, de 23 de novembro de 2004.

professores e demais servidores da SEEDUC que atuam no âmbito da DIESP, que aborda situações do cotidiano dentro desses espaços.

As unidades escolares que existem dentro do sistema prisional são criadas e administradas pela Secretaria de Estado de Educação, estando as mesmas subordinadas a todas as Diretrizes emanadas por essa Secretaria, as quais norteiam a Educação no Estado do Rio de Janeiro. Entre tais Diretrizes estão:

a) Matrizes Curriculares específicas para Educação em Prisões, criadas através da Resolução SEEDUC nº 4375 de 18/12/2009, publicada no D.O. de 22/12/2009, revisadas em julho de 2012, que atendem às demandas que existem na rotina de uma unidade prisional, em atendimento ao que emana a Lei de Diretrizes e Bases, garantindo aos alunos uma educação de qualidade e um horário específico para a aprendizagem.

b) Projeto Conexão Educação, uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro que objetiva aperfeiçoar processos, dentro das unidades escolares, garantindo uma educação de melhor qualidade, com base no mapeamento de rotinas e procedimentos da escola, proporcionando à SEEDUC um conhecimento maior das necessidades e situações específicas de cada unidade escolar e de cada aluno matriculado.

Dentro da estrutura da SEAP, a Subsecretaria de Tratamento Penitenciário, através da Coordenação de Inserção Social, é a responsável pelas atividades educacionais que acontecem dentro do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro.

Ressalte-se que, apesar do aspecto educacional constar na LEP e no Código de Processo Penal, estando em sintonia com as medidas necessárias para a promoção dos direitos da pessoa humana, esses aspectos, na realidade do sistema penitenciário, não são ainda plenamente aplicados. A educação nesse ambiente ocupa um papel secundário.

Outro fato também muito esclarecedor é que na própria arquitetura prisional, geralmente, não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos penais.

As atividades educacionais realizadas nos espaços de privação e restrição de liberdade possuem especificidades, primeiro pelo ambiente onde a escola está inserida, pela escassez de materiais e recursos, pelas limitações e restrições impostas; mas principalmente porque são vistas, por grande parcela da sociedade, como um benefício que não deveria existir, e não como um direito humano previsto constitucionalmente.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. Para que um docente consiga executar qualquer atividade fora da rotina do dia a dia da escola, e principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade prisional. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas e atividades coletivas são atividades quase impossíveis.

Conforme Lemgruber (1999), citado por Lourenço e Onofre (2011, p. 212):

A existência de ações educacionais também não é garantia da presença dos internos, porque a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos.

## A metodologia da Pedagogia de Projetos e o êxito nas aulas de História em escolas de privação e restrição de liberdade

Uma das unidades prisionais que compõem o Complexo Penitenciário de Gericinó é a Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira (SEAP/EB), unidade corporativa de natureza pública, onde está situado o Colégio Estadual Angenor de Oliveira-Cartola, no qual atuo como docente. Ele é coordenado pela Diretoria Regional de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), a qual é vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Estado do Rio de Janeiro.

O colégio funciona em dois turnos, sendo o primeiro turno de 9h às 12h e o segundo turno de 13h às 16h, nos quais são atendidas seis turmas no turno da manhã e seis turmas no turno da tarde. No ano de 2015, o colégio passou a atender seus alunos no regime semestral da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A fim de fortalecer as práticas pedagógicas, seguimos o Currículo Mínimo disponibilizado pela SEEDUC, com as diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A Matriz Curricular utilizada em nossa unidade escolar, proposta pela SEEDUC, segue o padrão modular semestral em todos os segmentos.

Figura 1: Colégio Angenor de Oliveira-Cartola



Fonte: [http://www.visitanteseap.rj.gov.br/VisitanteSeap/projetossocioeducacionaisseap/escolasemunidadesp\\_enais.html](http://www.visitanteseap.rj.gov.br/VisitanteSeap/projetossocioeducacionaisseap/escolasemunidadesp_enais.html) Acesso em agosto de 2018.

Os projetos pedagógicos são elaborados e desenvolvidos a partir de problemas e/ou desafios da escola e da sociedade, e espera-se, nesse processo, que os estudantes sejam capazes de mobilizar as informações e conhecimentos construídos, encontrando respostas criativas e cooperativas para esses desafios ou problemas.

As competências envolvem e integram o conhecimento estabelecido nos conteúdos curriculares e a transversalidade se realiza na prática. A aprendizagem desses conhecimentos se faz de forma significativa e é processada, partindo da realidade e para ela retornando, estabelecendo novos conceitos e experiências.

Um desses projetos realizados anualmente é o Projeto de Leitura Escolar (PLE), cujas atividades acompanham as Orientações Metodológicas sugeridas pela SEEDUC,

com 02 atividades de culminância, uma em cada semestre letivo, e no mínimo 04 ações de incentivo à leitura por semestre.

Nossa proposta pedagógica utiliza-se dos saberes que esse indivíduo adulto traz, complementando seu aprendizado, contribuindo, desta maneira, para a formação plena deste como cidadão atuante na sociedade em que será “reinserido”.

Na experiência adquirida trabalhando em escolas de privação e restrição de liberdade, conhecendo suas especificidades e suas dificuldades, percebi que as atividades que envolvem os alunos diretamente, utilizando projetos, por exemplo, são muito mais produtivas e o resultado final torna-se ainda mais perceptível. Desenvolvendo projetos, o próprio discente constrói o conhecimento, e o professor apenas propõe situações de ensino baseadas nas descobertas espontâneas e significativas dos alunos.

Em 2016, ano em que entrei na unidade escolar, o projeto que desenvolvemos foi sobre os “Cem anos do samba”, aproveitando o centenário do ritmo que marcou a vida, a carreira e a obra de Cartola<sup>45</sup>, patrono de nossa escola.

Figura 2: Projeto de Leitura Escolar “Cem Anos do Samba”



Fonte: O autor, 2016

No PLE de 2017, sugeri trabalharmos as festas regionais brasileiras, onde cada turma ficou responsável pela cultura e festividades de uma determinada região do Brasil.

Figura 3: Projeto de Leitura Escolar “Festas Regionais Brasileiras”



Fonte: O autor, 2017

<sup>45</sup> Angenor de Oliveira, conhecido por seu apelido “Cartola”, foi cantor, compositor, poeta e violonista brasileiro. Entre suas músicas de maior sucesso estão “As Rosas não Falam” e “O Mundo É um Moinho”. É considerado por muitos críticos como o maior sambista da história da música brasileira.

No terceiro PLE que participei, realizado no ano de 2018, foi sugerido pela SEEDUC trabalhar os 80 anos de Martinho da Vila e, assim como nos demais, os alunos realizaram trabalhos excelentes.

Figura 4: Projeto de Leitura Escolar  
“Na minha escola todo mundo é bamba, todo mundo lê, mesmo quem não samba”



Fonte: O autor, 2018

Quando nos referimos a “projeto” no ambiente escolar, podemos cair no erro de não especificar o tipo de projeto de que estamos tratando, pois temos algumas possibilidades no emprego dessa palavra no contexto educacional, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o projeto de determinada temática a ser desenvolvida, por exemplo. Por isso é importante ressaltar que me refiro à metodologia da Pedagogia de Projetos.

O Dicio, dicionário on-line de português, define “projeto” como planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa; esquema; noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar, de acordo com esse esquema. Portanto, um projeto requer organização e planejamento detalhado de como e aonde se quer chegar, isto é, como alcançar os objetivos desejados.

Segundo Almeida (2002), a ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real. Logo, o projeto é inseparável do sentido da ação.

Segundo Huber (1999, apud VENTURA, p.38), a pedagogia de projetos dos alunos começa a se delinear na obra de Jean-Jacques Rousseau, quando ele deseja que seu personagem Emile aprenda não através dos livros, mas através das coisas, tudo aquilo que é preciso saber, sugerindo que uma hora de trabalho valha mais que um dia de explicações. Ainda segundo Huber, a estruturação do conceito de projeto passa também por Karl Marx e a importância da práxis sublinhada por este autor, pelos mentores da escola ativa alemã, como Kerchensteiner, pelo filósofo e psicólogo americano John Dewey, pelo educador francês Celestin Freinet, pelos pesquisadores Henri Wallon e Jean Piaget, até chegar ao educador brasileiro Paulo Freire, que deu uma dimensão de emancipação social ao aprendizado.

Ao trabalharmos com projetos em sala de aula, precisamos ter flexibilidade e o bom senso de que o planejamento poderá tomar um novo rumo a partir das problemáticas e das

contribuições do aluno, o que torna indispensável sabermos que o projeto será reconstruído enquanto estiver em execução.

O trabalho com projetos deve ser sempre pensado e estimulado a partir de problemas ou situações-problema a serem resolvidos, pois é compreensível que não se faz projetos a partir de certezas. Na pedagogia de projetos, é necessário “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes autoimpostas” (ALMEIDA; FONSECA JÚNIOR, 2000, p.22).

Nas escolas de privação e restrição de liberdade, o trabalho com a pedagogia de projetos adquire uma importância ainda maior do que nas escolas extramuros<sup>46</sup>, por permitir que o aluno apenado, que perde sua identidade ao adentrar nos estabelecimentos penais, possa reconhecer-se como autor daquilo que foi produzido, resgatando-lhe a identidade, a autonomia e motivando-o a contextualizar conceitos já conhecidos, a descobrir outros que surgem durante o desenvolvimento do projeto e a trabalhar de forma colaborativa com os demais.

Prado (2001), ao falar sobre a aprendizagem no trabalho por projeto, destaca a possibilidade de o aluno recontextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Nesse processo, o aluno pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizados na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar seu universo de aprendizagem. O papel do professor é essencial, na medida em que é o responsável por orientar o desenvolvimento das atividades e propiciar a construção do conhecimento.

Outro fator importante ao se trabalhar com a pedagogia por projetos é o favorecimento à interdisciplinaridade, que ocorre ao rompermos com a ideia de que esta pode desconstruir a identidade da disciplina. Refletindo sobre a questão, Almeida ratifica a existência desse rompimento:

O projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção. (ALMEIDA, 2002, p.58)

Segundo Leite (1996), em artigo publicado na revista *Presença Pedagógica*, ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas, está desenvolvendo uma atividade complexa e nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural.

Aprender, portanto, deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Essa mudança configura-se essencial para todas as disciplinas escolares, especialmente para o ensino de História que se proponha a ser dinâmico, atual, e tenha como um de seus objetivos produzir conhecimentos e não

---

<sup>46</sup> Entende-se por escolas extramuros aquelas que se encontram fora do contexto de privação e restrição de liberdade.

apenas a sua transmissão por parte do professor que, por sua vez, recebe-os prontos nos livros didáticos.

O trabalho com projetos favorece a possibilidade de os alunos perceberem-se como coautores de suas aprendizagens, o que lhes permite fazer escolhas e se envolver com elas, sendo sujeitos ativos ao assumir responsabilidades e planejar suas ações. Destarte, o conhecimento passa a ser construído juntamente com o contexto em que está inserido, não sendo possível, assim, separar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos envolvidos em todo esse processo.

O trabalho com projetos pode dar conta de alguns objetivos educacionais com maior profundidade, em particular o desenvolvimento da autonomia intelectual, o aprender a aprender, o desenvolvimento da organização individual e coletiva, bem como a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas com o propósito de realizar pequenos ou grandes projetos pessoais.

Ainda segundo Lúcia Helena, um projeto pode ser desenvolvido em “etapas” ou “fases” e, para a sua organização e desenvolvimento, três etapas são fundamentais:

- A problematização: início do projeto, em que os alunos expressam suas ideias e o conhecimento a respeito do tema em questão. Todos trazem consigo hipóteses explicativas e, a partir de então, a intervenção pedagógica surge.
- O desenvolvimento: consequência natural da primeira etapa, surgindo da necessidade de se planejar as estratégias mais adequadas para que os objetivos do grupo sejam atingidos e buscando respostas para as questões propostas.
- A síntese: fase conclusiva, a qual retoma o início do planejamento e prossegue ao longo do projeto com a previsão, organização e sintetização das informações coletadas. No momento da conclusão, avaliam-se os conhecimentos adquiridos, os procedimentos utilizados, as atitudes incorporadas e, sobretudo, se as questões que inicialmente foram levantadas estão resolvidas ou se existe a necessidade de ir adiante a partir do levantamento de novos problemas.

Ressalte-se que, apesar de essas etapas serem destacadas no desenvolvimento de um projeto, esses processos são contínuos e não podem ser reduzidos a um quadro esquemático e fragmentado.

Podemos ter projetos especificamente da turma ou da escola como um todo. Para um projeto da escola, é muito importante que os professores se encontrem, estudem e planejem conjuntamente o tema e qual o projeto para desenvolvê-lo. Esse é um desafio das escolas e dos sistemas de ensino do nosso país que precisa ser superado para alcançarmos um trabalho mais coletivo e dinâmico em nossas escolas.

Nesse sentido, compreendemos que, para ser um projeto, o desenvolvimento do trabalho na sala de aula deve ter a participação dos educandos em algumas decisões, para que eles aprendam também a analisar situações, tomar decisões e ter a experiência de pôr em prática o que foi planejado. Mesmo as resoluções que são tomadas previamente pelo professor devem ser explicadas e justificadas, ou seja, partilhadas com os educandos, tendo como referência a realização do projeto.

Vale frisar que nenhuma ação docente deve se dar sem a devida crítica e desvinculada de nosso interesse, com o objetivo de buscar uma educação de qualidade para todos e uma sociedade mais igualitária.

É importante reiterar sempre que os conteúdos escolares não são desprezados no trabalho com projetos. Ao contrário, eles ganham novo significado, são contextualizados, dinamizados e transformados em saberes construídos por meio da pesquisa e da investigação, ao invés da simples transmissão do professor e da memorização dos educandos.

O trabalho com a pedagogia de projetos, conforme já mencionado, possibilita que o conhecimento seja construído juntamente com o contexto em que está inserido e vinculado aos aspectos sociais, emocionais e cognitivos contidos nesse processo, indo ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao afirmar que é relevante:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;  
Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil. (BRASIL, 1997, p.13)

E, segundo Sônia Nikitiuk, também com as novas orientações para o ensino de História:

...percebemos também que as novas orientações para o ensino de História pretendem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido abrange o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para o agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir. (NIKITIUK, 2001, p.91)

Conclui-se, portanto, que utilizar uma pedagogia que torne o ensino mais dinâmico e atrativo, mas não menos comprometido e contextualizado, é uma ferramenta eficaz em todas as modalidades de ensino, sobretudo nas escolas de privação e restrição de liberdade, uma vez que, conforme relatado, currículos tradicionais e um quadro de professores aparentemente despreparados não surtirão os efeitos esperados, não provocarão atitudes positivas por parte dos internos.

Diante de novas perspectivas para o ensino de História e de metodologias inovadoras para o ensino de maneira geral, os professores precisam estimular seus alunos a repensar a aprendizagem dessa disciplina diante das novas problemáticas que se colocam e dar condições aos mesmos para que se reconheçam como agentes dessa História.

## Referências

ALMEIDA, Fernando José de.; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed/Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Como se trabalha com projetos (entrevista)*. **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n.22, mar./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Diretrizes Nacionais: educação em prisões**. 2010.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Lei de Execução Penal**. Brasília, 1984.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/SEE, 1997.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em <https://www.dicio.com.br/projeto/>  
Acesso em: 18 set. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação e trabalho como programas de “reinserção social”*. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p.191-222.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v.2, n.8, mar./abr. 1996.

MAEYER, Marc de. *Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?* In: **Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos**. Brasília, n.19, jul. 2006.

MELLO, Vivian. **Trabalho, História e Memória: um estudo da Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Memória Social, Rio de Janeiro, 2017.

NIKITIUK, Sonia M. Leite (Org.). **Repensando o Ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PPP– Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Angenor de Oliveira-Cartola. 2018.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Articulando saberes e transformando a prática**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações*. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap.1, artigo 1.1, p.12-17. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em: 15 nov. 2018.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. *Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória*. In: **Revista Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v.7, n.1, p.36-41, jan./jun. 2002.

## **Anexos**

**IMAGEM 1:** Fotografia do Colégio Estadual Angenor de Oliveira- Cartola

**IMAGEM 2:** Fotografia do Projeto de Leitura Escolar “Cem Anos do Samba” do Colégio Estadual Angenor de Oliveira- Cartola

**IMAGEM 3:** Fotografia do Projeto de Leitura Escolar “Festas Regionais Brasileiras” do Colégio Estadual Angenor de Oliveira- Cartola

**IMAGEM 4:** Fotografia do Projeto de Leitura Escolar “Na minha escola todo mundo é bamba, todo mundo lê mesmo quem não samba” do Colégio Estadual Angenor de Oliveira- Cartola

# Capítulo 09

## NO MEIO DO CAMINHO TINHA...MERCEDES BAPTISTA: UMA AULA PELA PEQUENA ÁFRICA E OS DESAFIOS DE APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03

**NATÁLIA BATISTA PEÇANHA**

Doutora em História pela UFRRJ  
Professora da Rede Básica de Ensino

No poema “No meio do caminho”<sup>47</sup>, Carlos Drummond de Andrade escreve repetidas vezes: “No meio do caminho tinha uma pedra”. “Pedra” no sentido de obstáculo com o qual nos deparamos em meio a uma jornada. Obstáculo que precisa ser ultrapassado, transposto. Mas será que todo obstáculo com que nos deparamos no meio do caminho precisa ter essa conotação de algo que precisa ser superado, deixado para trás?

Ao nos apropriar dessa metáfora, buscamos dar uma nova conotação à ideia de obstáculo que nos surge em uma caminhada – aqui empregada no sentido literal. O obstáculo, por conseguinte, revela-se como algo a ser contemplado, analisado, e não necessariamente ultrapassado. Notem que o próprio poeta reconhece o obstáculo como um acontecimento/local de não esquecimento (“Nunca esquecerei desse acontecimento”). Lugar de memória. É assim que devemos reconhecer o “obstáculo” que nos surge ao caminharmos pela Pequena África, mais especificamente no local chamado de “Praça do Mercado”, localizado no Largo de São Francisco da Prainha, no bairro da Gamboa, cidade do Rio de Janeiro. O “obstáculo” em questão é um monumento em homenagem à Mercedes Baptista. Mas quem é essa mulher? Por um acaso, o/a caro/a leitor/a, em suas aulas sobre cultura brasileira ou sobre artes, já escutou falar dessa mulher? Em suas aulas de campo pelo Centro Histórico do Rio de Janeiro (estou falando daquele mais tradicional), ao passar pelo Teatro Municipal, já ouviu falar de outra pessoa que não Carlos Gomes ou Ana Botafogo? Quantas mulheres negras o/a caro/a leitor/a já leu, estudou ou ensinou em suas aulas?

A lei 10.639/03 tem como objetivo reafirmar o direito dos alunos (re)conhecer a contribuição da história afro-brasileira, resgatando, portanto, a representatividade e a valorização de uma história que muitas vezes lhes é negada, por conta de um currículo que traz as marcas de uma branquitude<sup>48</sup> que insiste em demarcar seus privilégios frente à negação da história e do protagonismo de mulheres e homens negros.

---

<sup>47</sup> Poema de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1928, na Revista Antropofagia.

<sup>48</sup> Não cabe aqui uma conceitualização fechada do termo branquitude, por se tratar de um fenômeno fluido, que se modifica ao longo do tempo. Segundo alguns estudos, podemos entendê-la “como um construto ideológico de poder que nasceu no contexto do projeto moderno de colonização europeia”. Trata-se “de uma ‘consciência silenciada’ dos brancos, uma projeção que brancos fazem sobre negros”. Ver: SILVA, Priscila Elisabete da. *O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo*. In: MÜLLER, Tânia M. P e CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba, Appris, 2017. Grada Kilomba, por sua vez, define “branquitude” como “uma identidade dependente, que existe através





Figura 2: Estátua de Mercedes Baptista. Escultura doada à Cidade pela curadora do acervo Mercedes, Ruth S. Santos. Foto tirada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Flávia Beatriz (UERJ/FFP). Sobre o monumento ver: <http://www.inventariodosmonumentosrj.com.br/?iMENU=catalogo=1311&iMONU=Mercedes%20Baptista>. Acessado em 18 de junho de 2020.

Nascida em 1921, em Campos dos Goytacazes, filha de João Baptista Ribeiro e Maria Ignácia Silva, Mercedes mudou-se para o Rio de Janeiro com sua mãe, costureira, e na capital federal exerceu várias atividades, como o trabalho em uma bilheteria de cinema, experiência que lhe colocou em contato com as artes, dentre elas a dança.

Dedicou-se aos estudos, tornando-se bailarina de escolas de dança, tais como a do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, para a qual, em 1948, prestou concurso e onde passou a ser a primeira bailarina negra do corpo de baile, atuando também em diversos espetáculos do Teatro Experimental do Negro, de Abdias Nascimento. Foi nesse espaço de militância e produção cultural, que Mercedes iniciou sua luta pela causa negra e pela maior participação de bailarinas/os negras/os no Teatro Municipal, além de ter permitido o contato com a coreógrafa norte-americana Katherine Dunham, responsável por sua formação e pelo que Mercedes desenvolveria em relação à dança no Brasil, destacando a cultura das religiões de matriz africana em suas coreografias. Tais coreografias ganharam o mundo com apresentações realizadas em importantes institutos de dança, como o Connecticut College, onde ministrou cursos. Mercedes, após uma longa trajetória dedicada à dança com exaltação da cultura afro-brasileira, faleceu no Rio de Janeiro, em 18 de agosto de 2014.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Para mais informações sobre a biografia de Mercedes Baptista, ver: JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva. **Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança.** Fundação Cultural Palmares, 2007 e acessar: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/mercedes-baptista> Acessado em 20 de junho de 2020.

A atuação de Mercedes na luta pela exaltação da cultura afro-brasileira e valorização das religiões de matriz africana revela a importância dessa mulher para a história brasileira no pós-abolição. Entretanto, quantos/as dos/as leitores/as já ouviram falar da história de Mercedes em sala de aula? Já perceberam que, geralmente, a cultura negra brasileira é enfatizada em momentos e com personagens bem específicos: escravização, abolicionistas, samba, Machado de Assis, Lima Barreto e Gilberto Gil. É criado quase que um vácuo em relação aos estudos do protagonismo negro no pós-abolição, como se a (re)existência negra desaparecesse junto com a escravidão. Nesse sentido, a participação do negro no movimento operário ou nas disputas eleitorais, por exemplo, é suprimida, invisibilizando ou diminuindo a atuação do agente negro no século XX brasileiro. Tal invisibilidade torna-se mais dramática quando falamos da mulher negra. Assim como Mercedes Baptista, nomes como Maria Nascimento<sup>50</sup>, Antonieta de Barros<sup>51</sup>, Sueli Carneiro<sup>52</sup>, dentre tantos outros, tornam-se desconhecidos tanto para alunos/as, como para professores/as. Destacando-se, pelo contrário, um imaginário de que “o/a negro/a foi lançado/a à própria sorte” e às mulheres negras coube as profissões mais desvalorizadas, como o serviço doméstico ou a prostituição<sup>53</sup>, não havendo espaço para a ideia de uma produção intelectual negra, por exemplo.

Compreender e contestar a invisibilidade ou a criação de imagens de vitimização, desqualificação e/ou homogeneização de uma cultura diversa, como a africana e afro-diaspórica, mostra-se cada vez mais necessário, para que personagens como Mercedes Baptista não sejam apenas uma estátua isolada em uma praça, cuja contribuição para a história brasileira permanece irreconhecível para a maioria dos transeuntes que se deparam com ela.

---

<sup>50</sup> Maria de Lourdes Vale Nascimento foi uma intelectual negra, uma das fundadoras do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Ela foi assistente social, jornalista, professora e ativista contra o “preconceito de cor”. Para mais informações ver: XAVIER, Giovana. **Maria de Lurdes Vale Nascimento:** uma intelectual negra no pós-abolição. Biblioteca Virtual Consuelo Pondé. Disponível em: <http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=196> Acessado em 02 de junho de 2020.

<sup>51</sup> Antonieta de Barros foi uma jornalista, professora e política brasileira, primeira negra a assumir um mandato popular, eleita deputada estadual em Santa Catarina, onde foi também a primeira mulher eleita. Informações disponíveis em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/antonietaebarros> Acessado em 02 de junho de 2020.

<sup>52</sup> Sueli Carneiro Jacoel é uma filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro e fundadora e coordenadora executiva do Geledés – Instituto da Mulher Negra. Para mais informações acessar: <https://www.geledes.org.br/geledes/quem-somos/>. Acessado em 02 de junho de 2020.

<sup>53</sup> Em correção de provas do vestibular da Unicamp, Álvaro Nascimento analisou as repostas dadas à pergunta: Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? Em grande parte das respostas, ele identifica um padrão bem ancorado na ideia de Florestan Fernandes de que “o negro foi largado à própria sorte” após o fim da escravidão. Assim, ele faz uma crítica à produção historiográfica e ao currículo escolar que ainda não avançou em relação ao protagonismo negro, mesmo as críticas a essa historiografia já ocorrendo no Brasil, desde a década de 1980. Ver: NASCIMENTO, Álvaro P. do. *Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de história*. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

Para isso, é necessário entender que tais imagens apontadas são invenções frutos da colonialidade.<sup>54</sup> Fruto de um currículo que é um território de disputas que “selecionam uns coletivos sociais e segregam e ignoram outros”.<sup>55</sup> De acordo com Aníbal Quijano:

Pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado, os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado, a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos. Essa polaridade de coletivos, de racionalidades, de éticas, de culturas marcou profundamente a polaridade em que são hierarquizadas e segregadas as experiências, os conhecimentos, as culturas e as capacidades mentais e intelectuais. Polaridades que inspiraram a empreitada civilizatória e continuam impregnando o sistema de instrução republicana, e até democrática, [impregnando] os desenhos curriculares e suas lógicas bipolares.<sup>56</sup>

Ainda, segundo Quijano,

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos de conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.<sup>57</sup>

A ausência de sujeitos como Mercedes Baptista do currículo escolar, portanto, é intencional e fruto de uma produção de conhecimento que se pretende como uma verdade única.<sup>58</sup> De acordo com Grada Kilomba, em uma metáfora à máscara utilizada em escravos/as para silenciá-lo/as, tal máscara representaria o colonialismo<sup>59</sup>, um regime brutal que impõe o silenciamento dos/as chamados/as “Outros/as”<sup>60</sup> e estabelece “Quem pode falar? O que acontece quando o/a negro/a fala? E sobre o que se pode falar?”. Nesse sentido, o desconhecimento que parcela da população tem em relação à história dessa

---

<sup>54</sup> Colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados. De acordo com Aníbal Quijano, o colonialismo é um padrão de dominação e exploração mais antigo que a colonialidade, porém, não necessariamente implica relações racistas. Por outro lado, a colonialidade, em sua concepção, implica a classificação e reclassificação da população, além de mostrar-se mais duradoura e forjada dentro do colonialismo, sobrevivendo após o fim dele. A colonialidade, portanto, “refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. pp.48-49.

<sup>55</sup> QUIJANO, Aníbal. As ausências dos sujeitos sociais do território do conhecimento. In: ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.139.

<sup>56</sup> Ibidem. P.139

<sup>57</sup> Ibidem. p.143

<sup>58</sup> Idem.

<sup>59</sup> Grada Kilomba utiliza-se do termo “colonialismo” para referir-se a esse sistema ideológico de classificação e hierarquização, que Quijano chama de “colonialidade”. KILOMBA, Grada. *Op.cit.* p.33

<sup>60</sup> Idem.

mulher, e de tantas outras personagens negras, é fruto de um processo histórico em que as bases são calcadas no racismo, que por sua vez é realimentado por um discurso de branquitude.<sup>61</sup>

É na busca por uma educação antirracista que se mostra a necessidade de descolonizar o saber produzido em sala de aula e fora dela. Nesse contexto, as experiências de ocupação e as análises dos espaços urbanos mostram-se uma alternativa viável à implementação da lei 10.639/03, no sentido de nos permitir descolonizar o olhar que possuímos sobre a cidade e, sobretudo, buscar compreender o porquê não se estudar determinados assuntos e/ou agentes históricos.

### **Que história se quer contar?**

Já se deram conta de que os monumentos localizados na área central do Rio de Janeiro são de homens brancos que tiveram suas histórias ensinadas nas salas de aula brasileira? Isso nos faz refletir o porquê esta personagem (Mercedes Baptista), monumentalizada em uma praça localizada na região da Pequena África, não o é. Se a ideia de monumento se relaciona à memória, perguntamos: Essa memória é direcionada a quem? Todos/as terão acesso? Qual o papel do/a professor/a para a disseminação dessa memória, pensando no atendimento à lei 10.639/03?

Quando um “estudo do meio”, ou “visita guiada”, é realizado em turma do Ensino Fundamental e Médio, é necessário que tal atividade não seja concebida apenas como um “passeio”. Entender tal instrumento pedagógico como uma oportunidade de contato com bens patrimonializados é, em primeiro lugar, fazer com que os/as alunos/as tenham noção de que tais bens são vestígios do passado e que, portanto, são frutos de interesses de determinados grupos sociais que ao monumentalizarem determinados personagens, por exemplo, possuem objetivos que precisam ser decifrados por aqueles que o consomem; em segundo lugar, é deixar claro os objetivos de estudo, partindo-se do percurso ou dos monumentos escolhidos para serem enfatizados. Nesse sentido, a escolha pela Pequena África deve evidenciar uma tentativa de descolonizar o olhar do/a aluno/a, frente uma cidade concebida de maneira desigual, em que a localização geográfica da estátua da Mercedes Baptista já nos permite verificar uma segregação espacial, onde a parte central da cidade – área mais valorizada, concebida como a parte “histórica” – é repleta de imagens que associam a história brasileira a uma história branca europeia.

Dado o exposto, evidenciaremos aqui uma experiência de visita guiada realizada à Pequena África, como um estudo de caso para subsidiar a produção de uma monografia exigida para a conclusão da especialização em Ensino de História, cursada na UERJ/FFP, no ano de 2019. Como já estávamos em um período de encerramento do ano letivo, tal aula pública foi realizada com 11 pessoas de formações acadêmicas distintas: 3 professores acadêmicos da própria Instituição, 1 graduanda de Psicologia, 1 recém-formado no Ensino Médio, 3 alunas de Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino do Município de Niterói, 1 graduanda em História da UERJ/FFP e 2 professoras de História,

---

<sup>61</sup>Ibidem.p.75

alunas do *Lato Sensu* em Ensino de História da dita Instituição. Dos participantes de tal experiência, havia 2 homens e 9 mulheres, dos quais apenas 1 (uma) participante era negra.

O percurso se iniciou na Praça XV, onde o grupo pôde ter contato com um planejamento urbanístico que, nitidamente, evidencia o legado da colonização portuguesa (branca, masculina, europeia). Logo de início, pudemos nos deparar com uma estátua do líder da Revolta da Chibata, o marinheiro João Cândido. As discrepâncias em relação à ocupação dos espaços já se iniciaram aí, onde homens brancos ocupam locais centrais e de destaque, ao passo que monumentos dedicados a lideranças negras são localizados em espaços escondidos, sem muita visibilidade por parte dos transeuntes da cidade.

Iniciando o trajeto pela Pequena África, o choque evidenciado pelas pessoas é do descaso com uma área marcada por uma ancestralidade negra, na qual há um local de memória sensível, considerado um patrimônio histórico da humanidade pela UNESCO e que, mesmo assim, encontra-se em abandono: o Cais do Valongo<sup>62</sup>. De acordo com uma das participantes: “Me chamou muito atenção (sic) a disparidade da organização da cidade: o lado “europeu”, que a grande maioria conhece, e o lado com referências afro-brasileiras”<sup>63</sup>.



Figura 3: Participantes da visita guiada analisando o monumento a Mercedes Batista. Foto: Prof<sup>a</sup> Dra. Flávia Beatriz (UERJ/FFP)

Frente à estátua de Mercedes Baptista, nenhuma das pessoas participantes da visita guiada declararam conhecer sua história e ficaram surpresas ao tomarem ciência do legado artístico que tal mulher nos deixou. Continuamos o trajeto, com algumas adaptações, seguindo o projeto Passados Presentes, disponibilizado em um aplicativo de mesmo nome<sup>64</sup>, passando pelo Instituto Pretos Novos (IPN) e finalizando na Praça da Harmonia,

<sup>62</sup> O Cais do Valongo é considerado um epicentro da Pequena África. Um lugar de memória sensível que foi o principal porto de chegada de africanos escravizados vindos para as Américas. Em 1º de março de 2017, passou a integrar a lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para mais informações acessar: <http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php> Acessado em 19 de junho de 2020 e <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/> Acessado em 19 de junho de 2020.

<sup>63</sup> Resposta dada por Laís Victória ao questionário entregue às/aos participantes da visita guiada.

<sup>64</sup> O projeto Passados Presentes parte de um Inventário de lugares de memória do tráfico Atlântico de escravos e da História dos Africanos escravizados no Brasil, coordenado por Hebe Mattos, Martha Abreu e Milton Guran, no Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF). Tal projeto que culminou na elaboração de um aplicativo do mesmo nome foi uma iniciativa do LABHOI/UFF e NUMEM/UNIRIO (Núcleo de Memória e Documentação da Universidade Federal do Estado do Rio de

ambos localizados no bairro da Saúde. Após a visita, forneci um questionário, no qual os/as participantes poderiam registrar seus dados, tais como nome, idade, profissão, e responder a algumas perguntas, tais quais: De 1 a 10, qual a relevância da atividade para sua compreensão sobre a importância da cultura africana e afro-brasileira na constituição cultural do Rio de Janeiro? Qual sua avaliação sobre a atividade? O que compreendeu? Sugestões? Dos/as onze participantes, nove me entregaram a avaliação respondida. Todos/as deram nota 10 à relevância da atividade, enfatizando a construção do conhecimento acerca da contribuição africana e afro-brasileira para a nossa cultura. Entretanto, apenas a participante negra enfatizou a sua apreensão ao se deparar com a estátua de Mercedes Baptista, que ao seu ver deveria se localizar no Theatro Municipal.

Fiquei muito chocada com aquela estátua da Mercedes Baptista totalmente descontextualizada. Acho que essa aula poderia fazer parte de um projeto sobre rio [sic] antigo, fazendo uma comparação com a organização da cidade, sem colocar um tom de vitimismo negro, mas num tom de “existe vida negra além da escravidão” No geral, a aula funcionou pra mim com um grande despertar para o tema.<sup>65</sup>

É interessante notar que a única participante negra enfatizou a busca por um protagonismo negro que não se remetesse à ideia de uma “história única”, na qual o negro surge apenas como vítima, subjugado, violentado. A estátua da Mercedes Baptista representa, nesse contexto, a “vida negra além da escravidão”. Primeiro, pelo fato de aquela estátua ter sido uma conquista do Movimento Negro, na busca pela criação de uma memória de resistência e de protagonismo negro. Em segundo lugar, pela própria história de Mercedes. De acordo com Azoilda Loretto da Trindade, é necessário realizarmos uma educação em que se enfatizem os “valores civilizatórios afro-brasileiros”<sup>66</sup>, uma vez que, de acordo com Álvaro Pereira do Nascimento, amparado pelos estudos da psicopedagoga Lucia Moysés, “ler ou ouvir falar de um antepassado – que está presente na cor de pele do indivíduo – de forma depreciativa, pode contribuir para a construção de um auto-conceito (*sic*) negativo, diminuindo a auto-estima (*sic*) do aluno”<sup>67</sup>. Mercedes, para essa participante, certamente rompe com essa imagem negativa, resgatando, por sua vez, uma herança de luta e protagonismo: legado do qual ela deve se orgulhar.

---

Janeiro). No aplicativo é disponibilizado um mapa da região da Pequena África com a demarcação dos lugares de memórias sensíveis bem como uma pequena descrição. O trajeto proposto pelo site/app é o seguinte: 0- Museu de Arte do Rio – MAR; 1 – Mercado de Escravos da Prainha; 2 – Quilombo da Pedra do Sal; 3 – Largo João da Baiana; 4 – Antiga Rua da Saúde; 5 – Cais do Valongo; 6- Docas André Rebouças; Casa de Machado de Assis; 8 – Mercado de Escravos do Valongo; 9 – Casa do Africano Mina; 10 – Jardim suspenso do Valongo; 11 – Praça dos Estivadores; 12 – Associação Chora na Macumba; 13 – Cortiço - Casa do Maranhão; 14 – Sociedade Resistência; 15 – Barricadas da Revolta da Vacina; 16 – Cemitério dos Pretos Novos; 17 – Candomblé de Cipriano Abedé; 18 – Escola José Bonifácio. No percurso realizado com o grupo fizemos algumas adaptações: Como o ponto de encontro foi na Praça XV, partimos dali em direção ao Museu de Arte. Incluímos a Igreja de São Francisco da Prainha, por possibilitar que as/os participantes entrassem em uma atmosfera do século XIX com os casarios preservados. Além disso, por conta do clima e do cansaço das/os participantes foi mencionado tais pontos, porém excluídos à visita: Cortiço – Casa do Maranhão; Sociedade Resistência, Casa de Macho de Assis; Candomblé de Cipriano Abedé; e Escola José Bonifácio. Sobre o Projeto Passados Presentes, acessar: <http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>

<sup>65</sup> Resposta concedida por Laís Victória ao questionário proposto para avaliação da visita guiada.

<sup>66</sup> TRINDADE, Azoilda Loretto da. “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil”. In. **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22, p.30-36, 2005.

<sup>67</sup> NASCIMENTO, Álvaro P. do *op.cit.* p.23

Monumentos como o de Mercedes Baptista ou João Cândido servem a um propósito importante de descolonização de uma história que por muito tempo privilegiou homens brancos, europeus e opressores. E o que vemos atualmente é uma resistência a essa versão da história, bem como toda opressão e racismo advindos de uma “verdade de saber” que busca desumanizar a população negra bem como seu legado. Manifestações empunhando a bandeira “Live Black Matter”<sup>68</sup> vêm realizando atos de derrubada de monumentos dedicados a colonizadores, mercadores de escravos e tantos outros que representam a opressão sobre um grupo específico da população que muitas vezes ficou à margem: a população negra. Tal ato vai ao encontro à luta antirracista que há muito tempo vem sendo pleiteada e liderada por movimentos negros brasileiros e internacionais. O ato de derrubar ou erigir monumentos é representativo e evidencia a versão da história que um povo ou cidade quer contar. Se pegarmos o caso do Rio de Janeiro observamos duas cidades em uma: De um lado, o Centro, delimitando-se até a área portuária e revitalizada pelo projeto Porto Maravilha – área dedicada ao turismo, com verba de diversas instituições públicas e privadas –, que apresenta a versão da história branca, eurocêntrica, masculina e heterossexual, com monumentos dedicados a grandes líderes que contam uma versão da história vista de cima, opressora, sem margem à identificação da participação popular, sobretudo negra. No lado oposto, emerge uma cidade negra, segregada e apartada dos investimentos públicos. É ali, em uma localidade de uma riqueza cultural e ancestral ímpar, chamada de Pequena África, que se encontra a estátua da Mercedes Baptista, símbolo de resistência em um local de resistência. O fato de o monumento a Mercedes ser localizado em um local apartado do grande público, e não em frente ao Teatro Municipal (espaço de conquista dessa mulher), assim como o monumento a João Cândido, localizado em um espaço escondido atrás da estação do BRT, na Praça XV, mostra que, apesar da conquista do movimento negro em ter essas personagens monumentalizadas, ainda há que se enfrentar disputas por visibilidade e protagonismo dentro de uma “História oficial” que se manter.

Nelson Mandela tem uma citação importante: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”<sup>69</sup>. A lei 10.639/03 e, posteriormente, a lei 11.645/08 cumprem, portanto, o papel de possibilitar um rompimento com uma “História oficial” eurocêntrica. Não no sentido de substituição de tal versão da história por uma africana, mas evidenciando o legado da diversidade cultural e étnica, onde nossos/as alunos/as possam conhecer mais Mercedes Baptistas e ao se depararem com monumentos dedicados à personagens como ela, possam contemplá-los para além de “uma pedra no meio do caminho”.

---

<sup>68</sup> Movimento antirracista surgido nos EUA, mas que ganhou projeção mundial, após o assassinato do ex-segurança negro, George Floyd, por policiais brancos. Empunhando a bandeira “Lives Blacks Metter” (Vidas negras importam) tal movimento, questiona as ações policiais contra a população negra, exigindo uma reforma da polícia.

<sup>69</sup> Esta frase introduz o texto da Azoilda Trindad. TRINDADE, Azoilda Loretto. Uma trajetória até a 10639/2003. In: *Edição Especial: 10 anos da Lei 10.639*. TV Escola. Ano XXIII, novembro, 2013. P.1 Disponível em: [https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/164235EE\\_Lei10639.pdf](https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/164235EE_Lei10639.pdf) Acessado em 25 de maio de 2020

## Referências

1. Legislação  
Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.
2. Texto Literário  
ANDRADE, Carlos Drummond. *No meio do caminho*. In. **Revista Atropofagia**. 1928.
3. Sites  
<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/antonietadebarros> Acessado em 02 de junho de 2020.  
<http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php> Acessado em 19 de junho de 2020.  
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/> Acessado em 19 de junho de 2020.  
<http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=196>  
Acessado em 02 de junho de 2020.  
<https://www.geledes.org.br/geledes/quem-somos/>. Acessado em 02 de junho de 2020.  
<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/mercedes-baptista> Acessado em 20 de junho de 2020.
4. Bibliografia  
JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva. **Mercedes Baptista**: a criação da identidade negra na dança. Fundação Cultural Palmares, 2007.  
KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Ed. Cobogó, 2019.  
NASCIMENTO, Álvaro P. do. *Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de história*. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.  
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.  
SILVA, Priscila Elisabete da. *O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo*. In: MÜLLER, Tânia M. P e CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

QUIJANO, Aníbal. *As ausências dos sujeitos sociais do território do conhecimento*. In: ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*. In: **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22,p.30-36, 2005.

## POSFÁCIO

Desde 2019 temos experimentado uma onda neoconservadora que jamais pudemos pensar que despertaria tantos adeptos.

Era pertinente entendermos que nosso país, a partir de sua construção colonial, mostrasse, desde o início, desprezo por suas raízes bem como por seu passado– que muitas vezes, convenhamos, foi vergonhoso– e, por consequência, tivesse até hoje silenciado ou negado muitos episódios que deveriam ser conhecidos. Entretanto, já caminhamos muito como movimento social para assistirmos tamanho retrocesso em silêncio.

No apelo insano feito em defesa de um conservadorismo quase medieval, muitos esqueceram o caminho em defesa da pluralidade de nossa cultura e do respeito a diferenças que construímos, e assim preferiram esquecer ou negar que uma sociedade precisa ter bases sólidas da memória e que também podemos aprender com os erros para nunca pagarmos o triste preço de repeti-los no presente. Estamos pagando este preço agora.

Podemos afirmar a veracidade destas palavras quando analisamos a falta de implementação de várias políticas públicas que deveriam salvaguardar nossos acervos culturais, nossos patrimônios materiais e imateriais, garantindo o respeito a nossas memórias e o sentimento de pertencimento de contribuições milenares. Quer seja dos territórios de grandes batalhas dos povos originários de Pindorama (hoje Brasil)– como a grande resistência indígena contra o colonizador, primeira deste território, travada aos pés do Outeiro da Glória, A Batalha de Uruçumirim–, quer seja dos locais de resistência e afirmação da cultura africana e afrodescendente– como a Pequena África–, quer seja das obras construídas pelos colonizadores, qual foi a mão de obra utilizada nestas terras pelos europeus e seus descendentes que não fossem braços indígenas e pretos? Sempre amei *ballet*, fui muitas vezes com meu pai ao Teatro Municipal sem nunca, porém, ter tido a felicidade de conhecer Mercedes Batista, a primeira bailarina negra do corpo de bailarinas do Teatro Municipal, invisível pela mídia. Essa e outras histórias negras e indígenas deveriam ser ensinadas Brasil adentro, nas escolas, que em sua grande maioria ainda trabalham as leis 10.639/03 e 11.645/08 de forma incipiente, seguindo limitadamente os livros didáticos, contribuindo para a permanência de estereótipos que não cabem mais no século XXI, em um país inegavelmente multicultural.

Este caldo riquíssimo de História e Cultura, se bem trabalhado, poderia produzir a memória e o sentimento de pertencimento às nossas raízes ancestrais, pois saberíamos identificar em nós, no presente, que somos a aglutinação que cada um é como produto final. Sem saber de onde viemos, sem que tenhamos informações claras acerca deste conhecimento tradicional, que nos faz ser quem somos e que nos orienta a forma com que reagimos – raízes que nos são transmitidas por meio da oralidade e/ou de documentos escritos –, é impossível construir tal sentimento de pertencimento e a própria memória.

Portanto, um conhecimento transmitido e escolhido a partir de um currículo decolonial é o único caminho para espantarmos a ignorância que aprisiona e tolhe nossa percepção do que somos enquanto sociedade e de quais interesses estão por trás da escolha dos currículos e das novas propostas do ensino, a fim de que possamos recheá-los com nossas epistemologias do Sul, como apontava Boaventura de Sousa Santos.

A mídia oficial quase sempre nos invisibiliza. Quando nos mostra, é frequentemente de forma estereotipada, com raras exceções. Nos livros didáticos que o MEC aprova como instrumento de apoio didático, acontece o mesmo. A forma com que estes responsáveis pelo fazeres pedagógicos ou estes administradores das políticas educacionais apontam, não contribuem para uma mudança de paradigmas. Precisamos remar contra a maré conservadora e garantir espaços de reflexão, a partir de obras decoloniais, como os capítulos deste e-book, que nos permitem dialogar com as diversas epistemologias de resistência desta obra.

Nosso patrono da educação, Paulo Freire, tão atacado nestes novos tempos, afirma no livro *Pedagogia do Oprimido* que ninguém melhor do que o oprimido para entender o significado terrível de uma sociedade opressora, mas que é essa classe que tem as melhores condições de compreender a necessidade da libertação e de lutar por ela. Contudo, tal consciência só é alcançada quando são garantidos meios de acesso a materiais como esta obra, que democratiza o conhecimento e novos saberes, muitas vezes negados pela política capitalista das grandes editoras que transformam saberes em privilégio das elites e em lucros absurdos.

Dessa forma, a proposição deste *e-book* é democratizar tais epistemologias, rompendo os bloqueios intencionais das elites com relação ao acesso à instrução. Isto é mais um passo na construção de uma educação contracolonial, arma fundamental para guerrearmos contra a ignorância: mãe do racismo, do preconceito e da discriminação, cujo efeito é a manutenção da subalternidade. Boa leitura! E até os próximos *e-books*.

Prof<sup>a</sup>. Ma. Marize Vieira de Oliveira-Pará Rete.

### Alessandra Tavares



Possui doutorado em História pelo PPHR da UFRRJ (2018), tendo como enfoque de pesquisa, trajetórias negras no pós-abolição e os movimentos negros irradiados por associações de lazer, sobretudo as carnavalescas. Mestrado em História Social pela UERJ - FFP (2012), com pesquisa sobre construção de identidades através de escolas de samba. Especialização em História da África e do Negro no Brasil pela UCAM (2005-2006), com a pesquisa sobre a relação das maltas de capoeiras com a política no período Imperial e Graduação em História pela Universidade Gama Filho (2004). Em 2019, ganhou o Prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa e menção honrosa no Prêmio de Monografia Professor Afonso Carlos Marques dos Santo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro por sua tese de doutorado. Atualmente é professora da Pós-

graduação (lato sensu) em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos - IPN e professora da Educação Básica na rede pública do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho e o Pós-Abolição da UFRRJ.

### Ana Cláudia de Souza Ferreira



Ana Cláudia de Souza Ferreira, nasceu em Piraí/RJ em 1987. Estudou em colégio público na educação básica. Gradou-se no curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2009-2013). Durante a graduação foi bolsista do Programa de Educação Tutorial pelo MEC: PET-História: dos arquivos para a sala de aula (10/2009 a 12/2013). Concluiu o Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em História realizado na mesma instituição de ensino (2014-2016). Com ênfase em: História Indígena, Século XIX, Itaguaí e Seropédica/ RJ, Relações Socioculturais, Alianças,

Estratégias e Resistências Sociais; ex-bolsista pela FAPERJ. Foi professora de História do Brasil em Pré-Vestibular Social na comunidade onde reside no município de Nova Iguaçu/RJ (2018). Atualmente leciona para turmas do Ensino Médio na rede particular de ensino no município de Seropédica/ RJ.

### Ana Francisca Vasconcelos



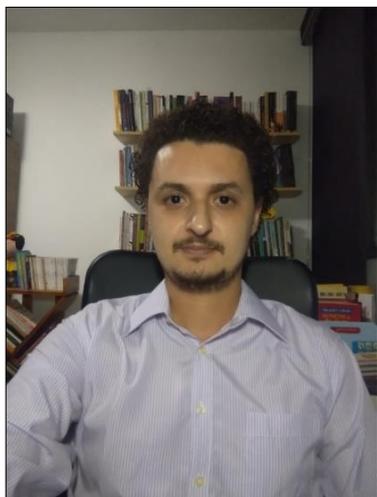
Sou licenciada em História pela Unigranrio, tendo sido bolsista Capes no projeto de iniciação à docência (PIBID) durante os anos de 2018 e 2019. Sou professora de História na educação básica e EJA na Prefeitura de Magé desde 2021. Atualmente, sou pós-graduanda na especialização de Literatura Portuguesa e Africanas pela UFRJ e professora colaboradora da APPH-CLIO. Atualmente me dedico à linha de pesquisa da cultura fúnebre no Recôncavo da Guanabara do século XIX.

### Clemir Barbosa Nascimento



É licenciado e bacharel em História pela Universidade Gama Filho e licenciado em Ensino Religioso pela Arquidiocese do Rio de Janeiro. É especialista em Arteterapia pela Universidade Cândido Mendes. É Mestre em Ensino de História pela UERJ. É Professor Tutor das Disciplinas Pedagógicas no Consórcio CEDERJ/UFRRJ e Coordenador Pedagógico e Docente da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. É Integrante da LUPA Carnaval da UFRJ e do Grupo de Pesquisa Educação em espaços de privação de liberdade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

### Diogo Alchorne Brazão



É mestre em História Social, pelo Programa de Pós-graduação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ- FFP), é Bacharel e Licenciado em História pela UGF. Tem experiência em pesquisa no campo de História e ensino, em especial currículo, ensino de história e questões raciais. Membro do grupo de pesquisa NEGRA (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora) e do GT de Relações étnico-raciais e interseccionalidades da AGB-Niterói.

### **Mirthis Luiza Silva**



Museóloga formada em 2005 pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Pós-graduação em Gestão Eletrônica de Documentos em 2018 pela Unisuan. Licenciada em História em 2020 pela Unigranrio.

### **Natália Batista Peçanha**



Me chamo Natália Batista Peçanha. Sou Mulher, Mãe e Professora. Graduei-me em História pela UFRJ, em 2010. Em 2011, iniciei o mestrado em História Social, pela UFRRJ, onde pesquisei um impresso de “gênero alegre” no início da República. No mesmo ano fui convocada para atuar como Professora de História no Ensino Fundamental e Médio, pela SEEDUC-RJ. No ano de 2018, conclui o doutorado, também pela UFRRJ, onde desenvolvi pesquisas sobre as relações de trabalho no serviço doméstico carioca, em fins do século XIX e princípios do século XX, tese esta agraciada com a Menção Honrosa do Prêmio de Monografias Afonso Carlos Marques, do AGCRJ (2020). Em 2019, iniciei uma especialização em Ensino Básico (Ensino de História), pela UERJ-FFP.

Continuo atuando no ensino básico, na rede privada de ensino e desenvolvendo pesquisas no âmbito do pós-abolição, mundos do trabalho, gênero e ensino de História. Além disso, faço parte do Grupo de Estudos Mundos do Trabalho e o Pós-Abolição, coordenados pelo Prof. Dr. Álvaro P do Nascimento (UFRRJ)

## Natanael Silva



É graduado, mestre e doutorando em História (PPHR/UFRRJ/CAPES). Especializando-se em Educação e Diversidade pelo IFRJ/Paracambi. Integra o grupo de pesquisa, Educação em Direitos Humanos da UFABC, o LabQueer (Laboratório de estudos das relações de gênero, masculinidades e transgêneros) da UFRRJ. E desenvolve pesquisa sobre as masculinidades disparatadas ao longo dos anos 1960 e 1970.

## Silene Orlando Ribeiro



É professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro. É historiadora com ênfase na História das Populações Indígenas e do Indigenismo no Brasil. Vem realizando pesquisas sobre as populações indígenas no Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense. Graduiu-se em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Realizou o mestrado em História na Universidade Federal Fluminense-UFF. Obteve o título de doutora em História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ com um estudo sobre o recrutamento indígena para o Arsenal da Marinha (séculos XVIII-XIX). É indígena nascida e criada em contexto urbano. Publicou os livros *a Maçã Mordida* (2012) e *Índios, Guerreiros e Úteis Povoades: um estudo sobre a Aldeia de São Pedro de Cabo Frio - Séculos XVII-XVIII* (2015).

