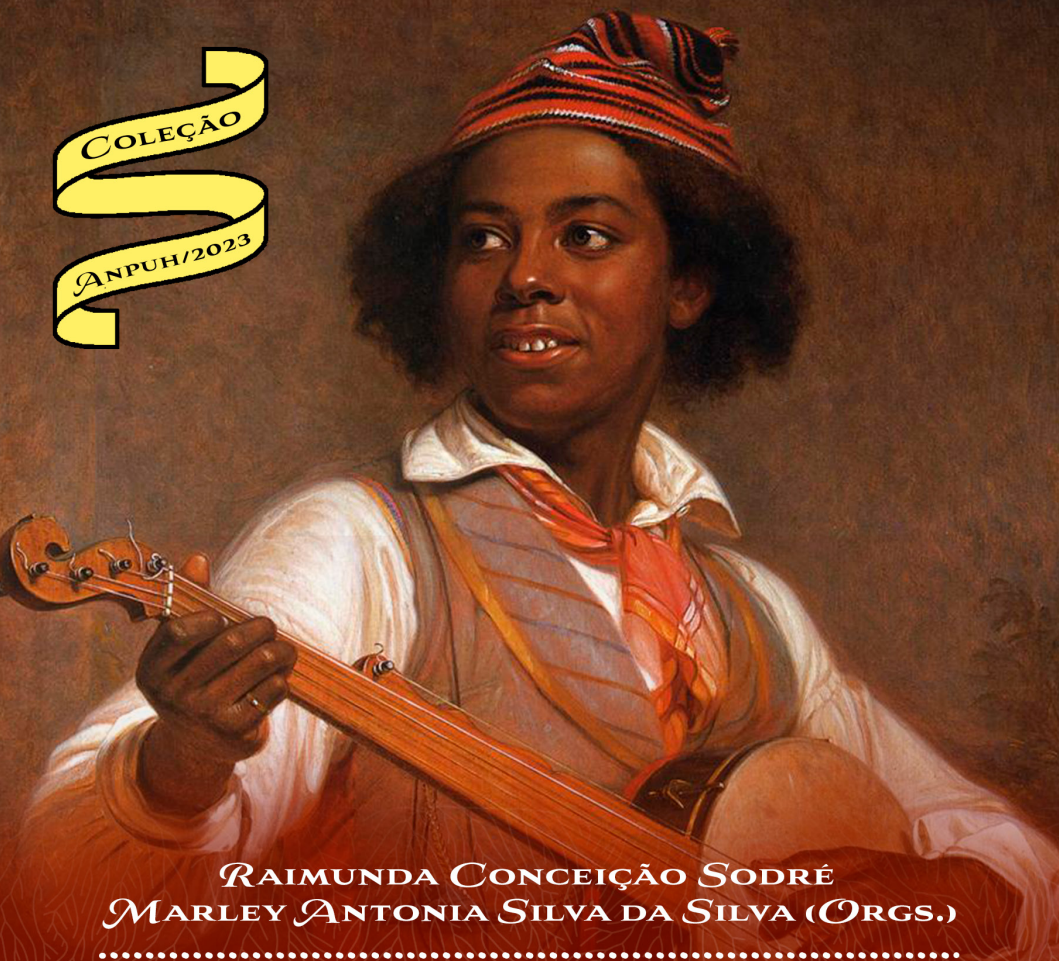


COLEÇÃO
ANPUH/2023



RAIMUNDA CONCEIÇÃO SODRÉ
MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA (ORGS.)

.....

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS



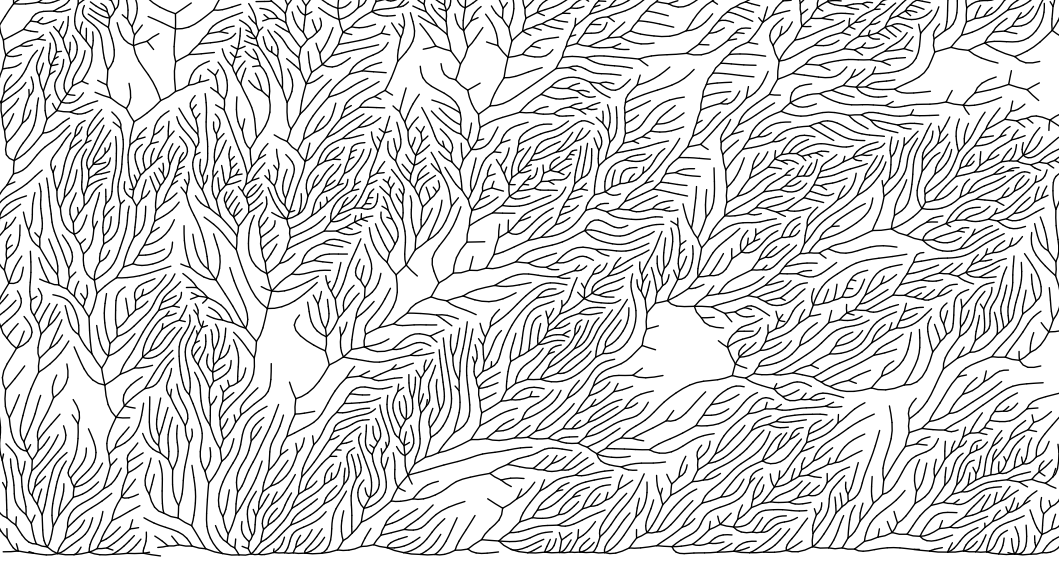
ANPUH PA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

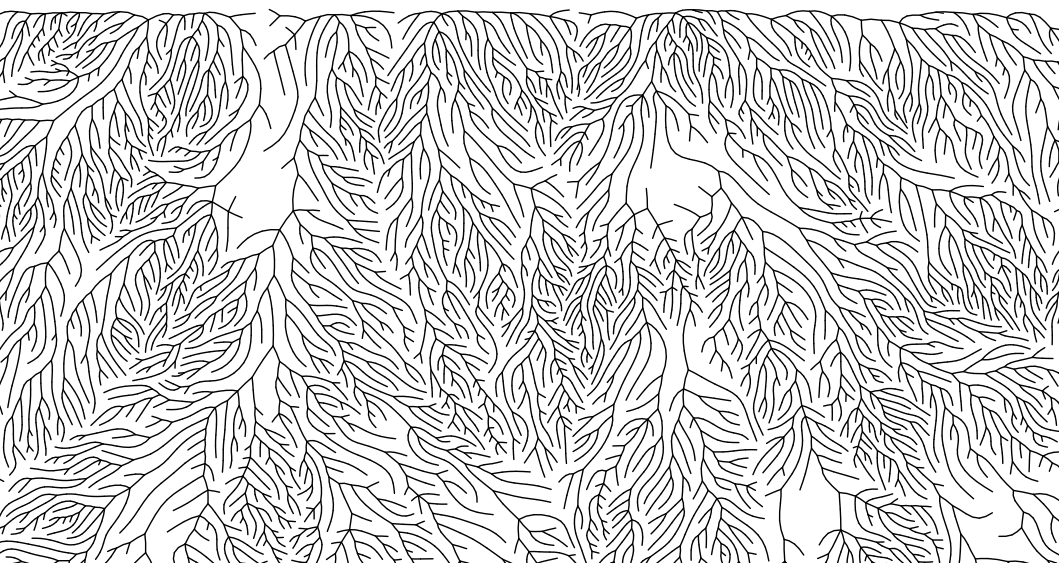


XIII

**ENCONTRO
DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PA**



**ENSINO DE
HISTÓRIA
E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS**



RAIMUNDA CONCEIÇÃO SODRÉ
MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA (ORGS.)

COLEÇÃO
ANPUH/2023

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS

Editora
CABANA

ANPUH PA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

Copyright © by Os organizadores
Copyright © 2023 Editora Cabana
Copyright do texto © 2023 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2023, organizadores e autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Diagramação, capa e projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: os autores

Crédito da imagem da capa: O tocador de banjo de William Mount 1856.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de história e relações étnicorraciais [livro eletrônico]/ Organizadoras Raimunda Conceição Sodré, Marley Antonia Silva da Silva. – Ananindeua-PA: Cabana, 2023.

Autores: Ana Célia Barbosa Guedes, Franci Leyla Salazar da Silva, Italo Luis Souza de Souza, Marley Antonia Silva da Silva, Rafael Elias de Queiroz Ferreira, Raimunda Conceição Sodré, Welceli Cardoso Lustosa, Heraldo Márcio Galvão Júnior.

154 p.: il.

Formato: PDF

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-87-2

1. História - Estudo e ensino. I. Sodré, Raimunda Conceição (Organizadora). II. Silva, Marley Antonia Silva da (Organizadora). III. Título.

CDD 907

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. História - Estudo e ensino



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL



Dr. Raimundo Moreira das Neves Neto (IFPA)
Dr. João Antônio Fonseca Lacerda Lima (EA-UFPA)
Me. Diego Pereira Santos (UEPA)
Me. Victor Hugo Modesto (UFPA)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Ma. Aline Barros dos Reis (SEMED/Marabá)
Dra. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Ma. Raimunda Conceição Sodré (IFPA)
Dr. José M. Almeida Neto
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves
Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti (IFRN)
Dra. Eliana Ramos Ferreira (UFPA)
Dra. Iane Maria da Silva Batista (UFPA)
Me. David Durval Jesus Vieira (IFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Fábio Pessoa (UFPA)

Me. Anderson Clayton Fonseca Tavares (UFPA)
Me. Daniel da Silva Miranda (UFPA)
Dr. Marcus Vinicius Reis (UNIFESSPA)
Dr. Angelo Adriano Faria de Assis (Universidade Federal de Viçosa)
Me. Bruno de Souza Silva (UFPA)
Me. David Rodrigues Farias (UFPA)
Me. Bernard Arthur Silva da Silva (UFPE)
Dr. Wlisses James de Farias Silva (UFAC)
Ma. Livia Lariça Silva Forte Maia (UFPA)
Ma. Sara da Silva Suliman (UFPA)
Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (UFPA)
Me. Oslan Costa Ribeiro (UFG)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa);
Ma. Maria Raimunda Santana Fonte (SEDUC-PA)
Dr. Cleodir da Conceição Moraes (EA/UFPA)
Dr. Thiago Broni de Mesquita (EA/UFPA)
Dr. Ernesto Padovani Netto (Seduc/PA)
Dr. Elias Diniz Sacramento (UFPA)
Dr. Raimundo Nonato de Castro (IFPA)

APRESENTAÇÃO



COLEÇÃO ANPUH DE HISTÓRIA DE 2023 **HISTÓRIA, INDEPENDÊNCIA E ENSINO**

A Associação Nacional de História em sua seção Pará, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), com o apoio da ANPUH Nacional, promoveu o XIII Encontro de História em 2022 com o tema “História e Historiografia na Amazônia - Independência e Ensino”, que ocorreu entre os dias 28 de novembro e 01 de dezembro de 2022 na cidade de Belém, em formato híbrido, reunindo cerca de 400 pessoas entre alunos, professores e pesquisadores de história e área relacionadas.

Nos dois primeiros dias contamos com três seções dos Diálogos Amazônicos que abordaram as “Políticas de Ações Afirmativas”, o “Programa Forma Pará e a Formação em História”, e “O Pará na O.N.H.B.”. Ainda tivemos na conferência inicial a presença de Valdeci Lopes de Araujo (Presidente da ANPUH-Nacional/UFOP) que focou “A ANPUH Brasil nas comemorações do Bicentenário: desafios da comunicação pública da história”. Enquanto na conferência final a professora Magda Ricci (UFPA) abordou “De tudo o que se viu ao pouco que sabemos: memórias e esquecimentos entorno da independência no antigo Grão-Pará”.

O evento foi um momento de reflexão sobre os desafios da história social e do ensino de história no tempo presente, com interface com os eventos comemorativos da Inde-

pendência do Brasil em contexto amazônico. A perspectiva foi debater a historiografia desenvolvida por historiadores e professores de História sobre a região amazônica a partir da história social em diálogo com o ensino de história, considerando ainda a questão da Independência.

Os dois últimos dias do evento ficaram reservados as atividades remotas, quando os Simpósios Temáticos tiveram vez, foram ofertados 18 Simpósios com temáticas variadas, que contaram com a participação de 32 proponentes, recebendo 270 inscritos para as comunicações.

O XIII Encontro de História da ANPUH-PA, culminou com uma série de ações que foram desenvolvidas pela diretoria no biênio 2021-2022, como a publicação da “Coleção ANPUH de História de 2022”, o Prêmio “Nossa História do Pará” e o desenvolvimento do Site da associação que agora receberá a “Coleção ANPUH de História de 2023”, resultante dos simpósios temáticos que acabaram por originar dezessete e-books, publicados pela Editora Cabana e bancados pela ANPUH-PA.

De tal modo, todos os artigos que foram selecionados e enviados pelos coordenadores/as dos STs foram publicados na coleção e disponibilizados no site <https://www.anpuh-pa.org/> possibilitando o acesso irrestrito aos conteúdos que trazem várias abordagens do campo da história do Pará, da Amazônia e do Brasil. Uma série de ações para a organização e estruturação da ANPUH-PA vem sendo implementadas nas últimas três gestões da associação, o que possibilitou o pleno cumprimento de todas as atividades e proposições oriundas do XIII Encontro de História, assim completamos todas as atividades do evento.

Com a publicação deste novo repertório de e-books, no site da associação, chegamos a quarenta e quatro obras

disponibilizadas gratuitamente que constituem um dos maiores acervos digitais do estado que pode auxiliar no desenvolvimento de um grande leque de pesquisas e atividades sobre a Nossa História do Pará.

Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Presidente da ANPUH-PA (2023 – 2024)

SUMÁRIO



RAIMUNDA CONCEIÇÃO SODRÉ
MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA

Apresentação.....12

RAIMUNDA CONCEIÇÃO SODRÉ

Experiências de pesquisa e extensão no ensino médio integrado
do IFPA sobre ações afirmativas: reflexões de uma docente
.....18

MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA

Africanas na cidade de Belém do Grão Pará (1738-1785)
.....38

ANA CÉLIA BARBOSA GUEDES

Educando pelos rios marajoaras: ações e estratégias para
promoção da equidade racial no Arquipélago do Marajó/PA
.....56

FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA

O estudo das relações étnico-raciais numa escola cívico-militar
do Tocantins: possibilidades de inserção
.....73

ITALO LUIS SOUZA DE SOUZA

Contrapondo a narrativa: a produção musical
dos Racionais MC's como ferramenta de reflexão
historiográfica na educação básica
.....93

RAFAEL ELIAS DE QUEIROZ FERREIRA

Narrativa histórica, identidade histórica e o rap de Pelé do
Manifesto: possibilidades de diálogo com o ensino de história
.....105

WELCELI CARDOSO LUSTOSA

HERALDO MÁRCIO GALVÃO JÚNIOR

Reflexão sobre o ver-o-peso e o ensino de história na trajetória
de Bruno de Menezes: 1920 - 1930
.....137

Sobre os Autores.....151

APRESENTAÇÃO



Desde o XII Encontro de História da ANPUH-PA em 2020 as historiadoras e professoras Raimunda Conceição Sodré e Marley Antonia da Silva e Silva, ambas vinculadas ao Instituto Federal do Pará, propõem o Simpósio Temático Ensino de história e relações étnico-raciais, com o intuito de receber pesquisas desenvolvidas por profissionais (pesquisadores, docentes, discentes) situados em diversos ambientes acadêmicos e escolares e por várias regiões do país. Uma inovação no simpósio do ano de 2022 foi à vinculação ao Grupo de trabalho Nacional Emancipações e Pós-abolição – GTEP/ANPUH – BR, ampliando, a abrangência da proposta, além de demonstrar a importância do debate sobre a temática em escala nacional.

Com este propósito pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas, mas, sobretudo, da disciplina história acolheram o chamado e submeteram suas propostas ao simpósio, tornando-o num espaço profícuo de debates sobre o ensino e as relações étnico-raciais numa perspectiva interdisciplinar, embora, como já salientado, as temáticas voltadas ao ensino de história sejam majoritárias, devido, inclusive, o evento ser voltado para este campo disciplinar.

Neste segundo volume apresentamos os artigos resultados de pesquisas, projetos de extensão e relatos de experiência de sete autores e autoras que tomaram as perspectivas

das leis antirracistas (Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008; Lei 12.711/2012; Portaria 13/2016 e Lei 12.990/2014) como ponto de partida para refletirem suas temáticas a partir de seus lugares de fala, sociais, raciais, de gênero e disciplinar.

A historiadora Raimunda Conceição Sodré traz uma reflexão contundente acerca da implementação circunstancial e irregular da Lei 10.639/2003 e da baixa adesão ao sistema de cotas por alunos autodeclarados negros nos processos seletivos de uma instituição de ensino. A partir de sua experiência com desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão sobre ações afirmativas e aplicabilidade das leis antirracistas no Instituto Federal do Pará, *campus* Conceição do Araguaia, ela reflete a luz do diálogo com autores/autoras negros/as e não negros anticoloniais, decoloniais e antirracistas as possíveis razões da situação problema identificada nas pesquisas. Ela se pergunta se é possível a construção de uma sociedade inclusiva e pluricultural como preconizam as leis antirracistas a partir das estruturas sociais, educacionais e epistemológicas hegemônicas? Ao que responde que certamente que não. Mas, que ainda assim, as ações afirmativas são importantes para tensionar os espaços de disputa de narrativas e construção de uma sociedade racialmente mais equitativa e menos desigual.

Marley Antonia Silva da Silva que vem desenvolvendo pesquisa sobre a escravidão de africanos e africanas no Grão-Pará, no artigo “Africanas na cidade de Belém do Grão-Pará (1738-1785)” nos apresenta aspectos da trajetória das “pretas” Mariana e Maria Madalena. Mulheres africanas que protagonizaram experiências de luta por liberdade no contexto da escravidão na Belém colonial. Manejando a documentação do Arquivo Histórico Ultramarino, as fontes do Arquivo Público do Pará e o *Mapa de Famílias da Freguesia da Sé do ano de 1785* em diálogo com uma farta bibliografia sobre o tema da

escravidão africana a autora mostra o espaço por onde essas mulheres transitaram, trabalharam e se mobilizaram em busca de liberdade. E, além disso, nos permite refletir sobre trajetórias outras de mulheres negras no contexto da escravidão para além da visão hegemônica da(o) escravizada(o) como sujeito incapaz de se mover e ser protagonista da sua história.

No artigo “Educando pelos Rios marajoaras: ações e estratégias para a promoção da equidade racial no Arquipélago do Marajó/PA” a autora Ana Célia Barbosa Guedes traz um relato de experiência de um projeto de extensão desenvolvido no âmbito do Instituto Federal do Pará, *Campus Breves*, o qual teve como resultado a elaboração de produtos educacionais sobre a temática étnico-racial com intuito de subsidiar os agentes sociais que atuam na educação, sobretudo da Ilha do Marajó, na promoção de uma educação antirracista.

Francy Leyla Salazar da Silva relata que o modelo das escolas cívico-militares que vem crescendo no país desde o Decreto presidencial nº 9.465 que cria em 2019 o Plano Nacional de Escolas Cívico-Militares com o objetivo de ampliar esse formato de ensino em todo território nacional por possuir características de disciplinar e uniformizar os sujeitos sob seu regime, de certa forma, contribui para a negação do racismo e emergência de identidades plurais, o que pode reforçar o mito da democracia racial e invisibilidade das identidades negras e indígenas no ambiente escolar. No artigo “O estudo das relações étnico-raciais numa escola cívico-militar do Tocantins: possibilidades de inserção” a autora mostra essas possibilidades a partir de sua experiência pessoal ao trabalhar a temática étnico-racial com suas turmas do ensino médio através de metodologias de ensino como a mostra científica e cultural e rodas de conversa. E conclui que embora a temática não seja trabalhada de forma institucionalizada, é possível aproveitar as

brechas institucionais para se inserir temas e conteúdos ausentes ou pouco ensinados nas aulas como fez com as pesquisas para serem socializadas durante a culminância das atividades.

Italo Luis Souza de Souza traz uma importante contribuição para os estudos sobre a música como ferramenta no ensino de história e mais especificamente na aplicabilidade das leis antirracistas 10.639/2003 e 11.645/2008. O autor no artigo “Contrapondo a narrativa: a produção musical dos Racionais MC’s como ferramenta de reflexão historiográfica na educação básica” analisa que a produção desse grupo musical não está descolada da realidade concreta, conectando-se com a emergência do povo preto e periférico da sociedade paulista dos anos 1990 e nesse sentido, aponta que o *Rap* como estilo musical pode ser trabalhado em sala de aula como importante elemento de reflexão e valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena.

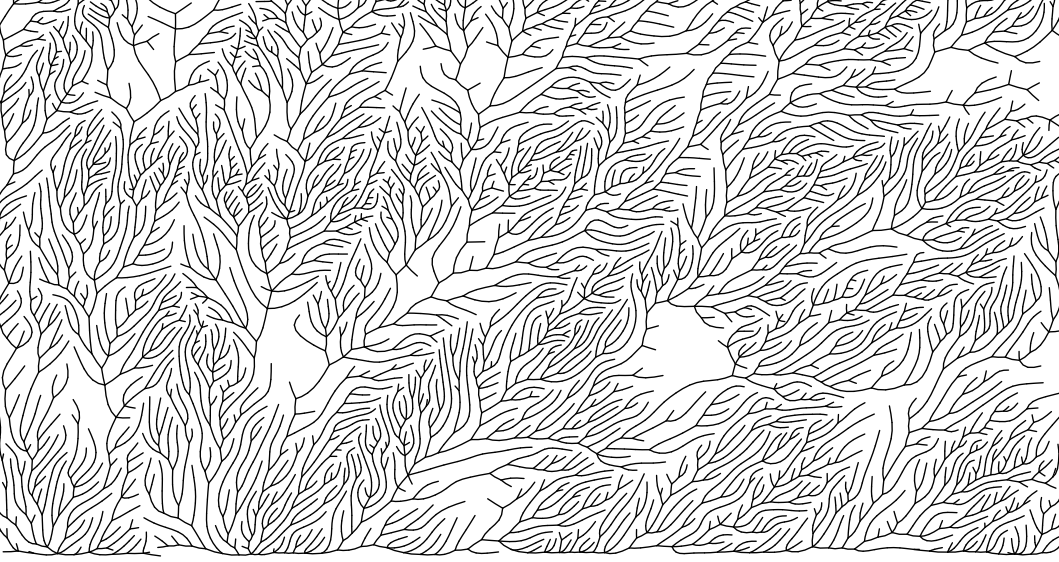
O artigo de Rafael Elias de Queiroz Ferreira “Narrativa histórica, identidade e o *Rap* de Pelé do Manifesto: possibilidades de diálogo com o ensino de história” se aproxima da proposta do historiador Italo Luis Souza de Souza, no entanto, traz outras possibilidades de análise histórica do *Rap* como ferramenta didática para o ensino de história. Em diálogo com as categorias analíticas “consciências históricas” e “identidades históricas” cunhadas pelo historiador alemão Jörn Rüsen, o autor evidencia as potencialidades das músicas produzidas pelo *Rapper* paraense Pelé do Manifesto para o ensino de história e para a “autopercepção positiva” da cultura e do sujeito periférico.

O artigo “Reflexão sobre o Ver-o- peso e o ensino de história na trajetória de Bruno de Menezes: 1920-1930” dos autores Welceli Cardoso Lustosa e Heraldo Márcio Galvão Júnior traz uma abordagem sobre o ensino de história e literatura. Através da experiência do literato Bruno de Menezes

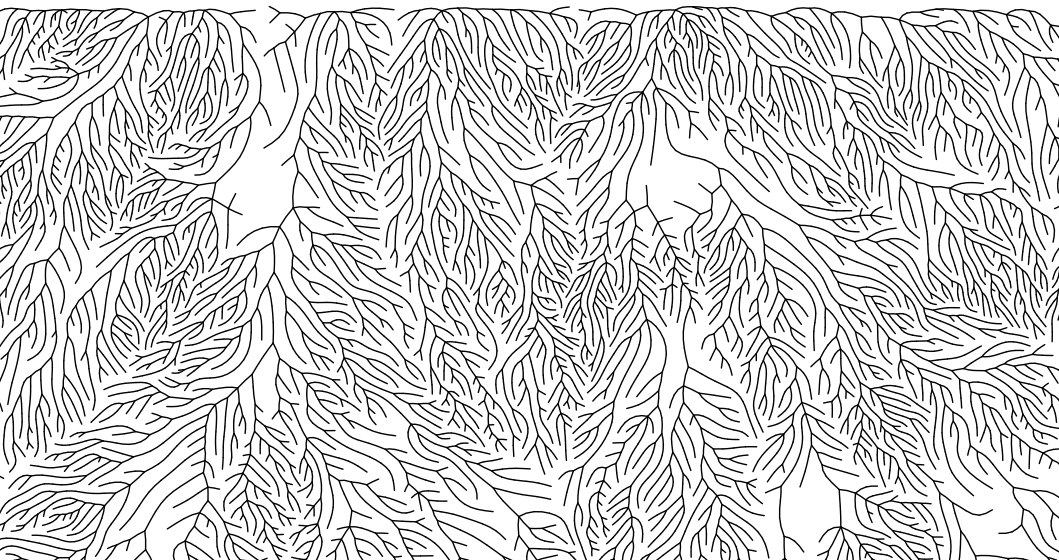
vivenciada nos botequins, bares e barracas do entorno do Ver-o-peso com o grupo literário e cultural formado por jornalistas, artistas e escritores denominado de Academia do Peixe Frito, os autores discorrem sobre as possibilidades de ensino numa perspectiva interdisciplinar tendo esse espaço por eles denominado de patrimônio literário.

Os textos acima descritos e que compõem este livro são convites para a reflexão sobre o ensino de história e a temática étnico-racial, os quais relatam e analisam os desdobramentos da promulgação das leis antirracistas que preveem a construção de uma outra cultura escolar que se contraponha aquela já consolidada no sistema de ensino no Brasil. Ou seja, aquela que nega a existência e experiências de negros, indígenas e tantos outros sujeitos racializados construídos pela história eurocentrada como não humanos, sem história e destituídos de sua capacidade de agir, refletir e protagonizar sua própria história. Mostram como sujeitos situados em diferentes lugares veem desenvolvendo práticas no sentido de romper com modelos hegemônicos que negam e silenciam a pluralidade de experiências que se encontram e confrontam ao longo da nossa história.

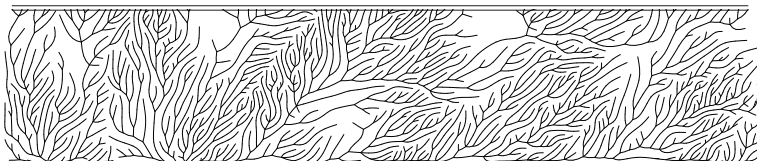
Raimunda Conceição Sodré
Marley Antonia Silva da Silva



**ENSINO DE
HISTÓRIA
E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS**



EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA E EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE



Raimunda Conceição Sodré

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 põe em pauta a persistência da história única do negro como escravo e subalternizado, portanto, desumanizado e aponta mecanismo de superação. Entende-se que não é somente trabalhar os conteúdos sobre história da África e afro-brasileira, é acima de tudo reverter processos de estigmatização e construção de estereótipos negativos sobre o negro difundidos no processo educacional.

A proposta da Lei e seus desdobramentos regulatórios¹ fomentam questionamentos acerca da escolarização no Brasil construída historicamente com base em ideologias eurocêntricas que estão por trás das escolhas dos conteúdos e da forma de ensiná-los e assim vislumbra um ambiente possível para

¹ Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

uma educação democrática de fato, na qual a pluralidade seja prática e não somente elemento discursivo.

Influenciada por essas reflexões acerca da questão do negro na sociedade pós-abolição inseridos no processo de ensino formal, venho refletindo e orientando projetos de pesquisa e extensão desde 2018 com intuito de identificar, analisar e propor políticas educacionais com recorte racial.

A experiência que enseja a elaboração deste texto advém dos resultados obtidos com os projetos aprovados no edital PIBICTI 013/2018. Na ocasião tive dois projetos aprovados. O de pesquisa denominado de “O perfil étnicorracial dos(as) alunos(as) do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará - *Campus* Conceição do Araguaia” (IFPA/CDA), cujo objetivo era traçar o perfil dos alunos do ensino médio integrado dos cursos ofertados e ativos no referido campus, quais sejam: 1º e 3º ano de agropecuária, 1º, 2º e 3º ano de edificações e 2º ano de eventos. O projeto de extensão deste primeiro, denominado de “Lei 10.639/2003 e Ações afirmativas no Instituto Federal do Pará - *Campus* Conceição do Araguaia”, estabeleceu como meta elaborar material didático com intuito de divulgar tanto o resultado da pesquisa quanto apresentar as ações afirmativas com recorte étnicorracial no contexto nacional e mais especificamente àquelas adotadas pelo *campus* Conceição do Araguaia². Os projetos foram orientados juntamente com a docente de educação física³ e tiveram como bolsistas e voluntárias quatro alunas do ensino médio integrado em edificações⁴.

A temática aqui abordada insere-se no contexto das produções acadêmicas acerca do impacto das ações afirmati-

² Ver SODRÉ, Raimunda Conceição. Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Técnica da Rede Federal. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Vk-0CxOok6j1K-V6WdVCKAcoUrhhpCI2k/view>

³ Adrieny Bernardo de Oliveira

⁴ Williane de Jesus Brito, Vanessa Alves Macedo, Gabriela Luz de Oliveira e Ana Paula Brandão Leal

vas voltadas para a educação formal. Neste sentido, discuto o tema a partir de três momentos intercambiáveis: breve percurso das ações afirmativas educacionais como pauta do movimento negro, a aplicabilidade das ações afirmativas numa realidade específica e por fim considerações acerca dos desafios para implementação das ações afirmativas no ensino formal.

AÇÕES AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS: PAUTA DE LUTA DO MOVIMENTO NEGRO

Em 2012 a Lei 12.711, conhecida popularmente como lei de cotas, institucionalizou e ampliou o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, de sujeitos oriundos de pertencimentos raciais, sociais e territoriais diversos. Abrindo espaço para o ingresso cada vez mais de sujeitos outros, que historicamente estiveram ausentes ou em menor número nesses espaços de produção de saberes.

A lei representa o reconhecimento da desigualdade histórica entre negros e brancos no acesso a educação formal em vários níveis de ensino, principalmente no superior. Situação largamente denunciada pelo Movimento Negro desde sua constituição nos idos dos anos 30 do século XX.

De lá para cá muitas lutas foram empreendidas em diversas frentes. O marco dessas lutas foi a constituinte de 1987, na qual o movimento negro assumiu o protagonismo, propondo ações eficazes de reconhecimento da população negra como cidadã. A inserção do direito aos territórios tradicionais das comunidades negras rurais e as suas manifestações culturais na carta constitucional podem ser considerados como uma conquista histórica para a luta por dignidade e reconhecimento da população negra.

O reconhecimento do direito aos territórios dos chamados remanescentes de quilombo, vistos como símbolo da

resistência negra aos processos de opressão que sofreram desde a captura na África e sua transformação em escravizados, de certa, funciona como um estímulo na pauta do movimento negro na luta pelos direitos da população negra, especialmente no que tange a educação. Pauta constante nos diversos coletivos negros, o acesso à educação formal é visto como mecanismo de superação de desigualdades. É nesse campo que se vislumbra as maiores conquistas do movimento negro no cenário nacional, tanto no que se refere às políticas públicas de inclusão na educação formal, quanto à ascensão social como fruto da elevação da escolaridade das pessoas negras.

Nesse ponto verifica-se que a atuação do Estado na elaboração e aprovação de políticas públicas e as chamadas leis antirracistas ganham destaque a partir dos anos 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a discussão das políticas de ações afirmativas no contexto educacional. Ações afirmativas podem ser entendidas como:

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES JÚNIOR, J. et. al. 2018, p. 13).

Entretanto, as discussões se pautam não só no ingresso das pessoas negras no ensino formal, mas, sobretudo, no questionamento sobre o que está sendo ensinado e como está sendo ensinado a respeito da ancestralidade africana e afro-brasileira. O debate, nesse sentido, é centrado na produção de discursos e narrativas sobre os negros através de um currículo eurocentrado

e veiculado nas instituições de ensino, especialmente na educação básica. Assim, em 2003 foi aprovada a lei 10.639 que dispõe sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico. Essa lei altera os artigos 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996. Em 2008 esta mesma lei foi alterada pela lei 11.645 que trata da inclusão da história e cultura indígena nesses níveis de ensino.

O que interessa aqui é enfatizar o caráter de resignificação proposto em tais leis, conforme chama atenção Nilma Lino Gomes (2012):

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, 105).

A autora enfatiza que é importante estarmos alerta para as mudanças estruturais propostas pela referida Lei, na medida em que “não se trata de criar novas disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p. 105).

O PERFIL ÉTNICORACIAL DOS(AS) ALUNOS(AS) DO IFPA NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

A aprovação da Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto 7.824/2012 promoveu mudanças nos processos seletivos das universidades federais e das instituições de ensino

técnico de nível médio entre 2012 e 2016. Os Institutos Federais (IFs) passaram a adotar as ações afirmativas de reservas de vagas para alunos egressos do ensino público atendendo critérios sociais, raciais, étnicos e de deficiência. Contudo, é importante indagar-se se os sujeitos detentores de tais direitos tem conhecimento dos mesmos e se fazem uso efetivamente dos mesmos.

Neste sentido, em 2018 submeti juntamente com outra docente e quatro alunas do ensino médio integrado em edificações, projetos de pesquisa e extensão ao edital de Iniciação Científica do IFPA/CDA com objetivo de verificar quais ações afirmativas eram adotadas e qual sua abrangência sobre o público alvo que a Lei de cotas visa atingir.

A pesquisa teve como foco a análise dos documentos normativos voltados ao Ensino Médio Integrado, pois os alunos deste nível de ensino seriam os interlocutores da pesquisa de campo. Na primeira etapa analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de ensino médio integrado em vigor no momento, que eram: Edificações, Agropecuária e Eventos. E por fim o edital do processo seletivo 2018.

Na análise dos PPCs verificamos que todos adotam a seguinte redação no que concerne a adequação ao que preconiza a Lei 12.711/2012:

A seleção ocorrerá regularmente levando em consideração os aspectos levantados no Art. 141, Capítulo II do Ingresso, estabelecido no Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino no IFPA 2015 e legislação federal vigente. (PPC, Agropecuária, 2016).

Embora nos PPCs não tenha referência direta a Lei de cotas, esta consta no Regulamento Didático Pedagógico citado pelos mesmos. No artigo 141, cap. II, encontra-se a seguinte redação:

Art. 141 A forma de ingresso nos cursos ofertados nas modalidades de ensino presencial e a distância far-se-á de acordo com o plano de Ingresso Institucional Anual, mediante:

I Realização de Processo Seletivo classificatório, por meio de edital, para candidatos egressos do ensino fundamental, médio e superior;

II Realização de processo seletivo no âmbito do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTECH);

§1º As formas de ingresso previstas nos incisos I e II obedecerão à Lei 12.711/2012, que estabelece reserva de vagas a estudantes de escola pública, e demais legislações pertinentes. (IFPA, 2015).

No edital do processo seletivo 2018, que tomamos como referência, verificamos no item “Sistema de cotas” a seguinte redação:

O sistema de cotas segue as orientações da Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; e do Decreto nº 7.824/2012, alterado pelo Decreto nº 9.034/2017 e da Portaria Normativa nº 18 de 11/10/2012 do Ministério da Educação, alterada pela Portaria Normativa nº 09/2017. Fica estabelecido que do total de vagas ofertadas, por curso e turno e forma de oferta, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) serão reservadas para candidatos egressos de escola pública. (IFPA/CDA, 2018).

Ou seja, o IFPA, pelo menos no que se refere aos documentos normativos vem se adequando ao que dispõe a Lei de cotas e seus desdobramentos. O passo seguinte, no entanto, era verificar a implementação dos normativos no que concerne a publicidade e abrangência dos sujeitos a quem se destina a legislação. Para tanto, realizamos pesquisa de campo com os alunos do ensino médio integrado regularmente matriculados em 2018 no IFPA/CDA. Adotamos como estratégia de coleta

de dados a aplicação de questionários com perguntas fechadas de múltipla escolha, com o qual objetivávamos traçar o perfil socioeconômico e étnicorracial dos alunos do Ensino Médio Integrado. Para fins deste artigo me pautarei nas questões mais específicas sobre as ações afirmativas.

Participaram da pesquisa 149 discentes das seguintes turmas do ensino médio integrado: 1º e 3º ano de agropecuária, 1º, 2º e 3º ano de edificações e 2º ano de eventos. O questionário foi aplicado *in loco* pelas alunas sob a supervisão das orientadoras, porém a ferramenta google forms foi utilizada para fazer a tabulação dos dados e obter os gráficos descritos no artigo.

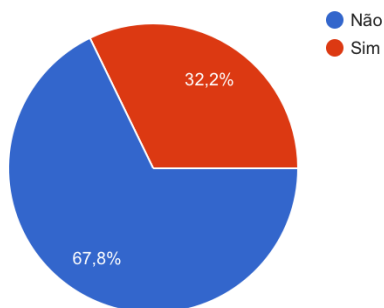
Na primeira parte do questionário sobre a identificação dos participantes, verificamos que os alunos nesse nível encontram-se na faixa etária entre 14 e 19 anos, há uma presença equilibrada entre os sexos/gênero binário masculino e feminino, em sua maioria moram na área urbana com os pais ou alguém da família, em casa própria (63%) ou alugada (23,6%) entre outras situações (cedida, financiada, outros). Se autodeclararam pardos (58,8%), brancos (23,6%), pretos (8,8%), indígenas (3,4%) e amarelos (5,4%). Quanto à religião que praticam os protestantes aparecem em maior número (47,3%), seguidos de católicos (37,8%) e outras designações como sem religião (8,1%), espíritas (2%) e em menor número os que declararam umbanda ou candomblé (0,7%).

Nas questões mais específicas para serem discutidas sobre ações afirmativas verificamos que 71% dos estudantes, considerando o recorte racial, são abrangidos pela lei de cotas e ainda 62,8% são oriundos de escolas públicas. Contudo, apenas 32,2% optaram pelas cotas no ato da inscrição. Quando refinamos a questão para saber qual cota os estudantes optaram, apareceram os resultados ilustrados no gráfico 02, ou seja, mais da metade (57,1%) optaram pelas cotas para escola pública, seguido de cotas para escola pública e renda (20,4%).

Quanto ao recorte racial associado à escola pública 8,3% dos estudantes optaram por essa cota, e quanto a cota com recorte racial associado à renda e escola pública aparecem 12,2%.

GRÁFICO 1 - No processo seletivo do IFPA você optou por cotas?

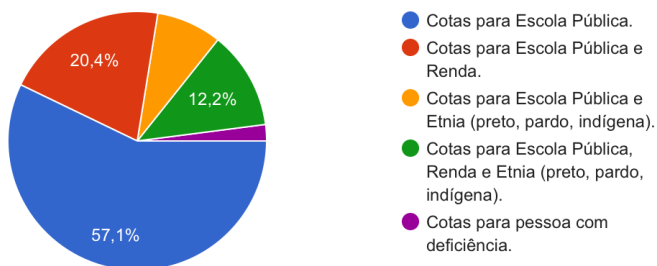
146 respostas



Fonte: trabalho de campo, 2018.

GRÁFICO 2 - Se sim, qual?

49 respostas



Fonte: trabalho de campo, 2018.

O que esses dados nos dizem acerca da política de ações afirmativas educacionais adotadas no IFPA/CDA? A primeira vista percebemos uma baixa adesão às cotas raciais no processo seletivo, na medida em que mais da metade dos estudantes participantes da pesquisa se autodeclararam pardos, pretos e/ou indígenas. Cabe, penso eu, perguntar: por que estes estudantes autodeclarados a pertencimentos étnicorraciais abrangidos pela lei de cotas não optaram pelas mesmas no processo seletivo? Por que optaram, na maioria dos casos, como nos mostrou a pesquisa, pelas cotas para escola pública e renda e um pequeno número pelas cotas raciais? Sobre essas questões, discuto no tópico a seguir, no qual trago alguns desafios e dificuldades para implementação das ações afirmativas na educação formal no IFPA/CDA.

DESCOLONIZAR É PRECISO...!

NOTAS CONCLUSIVAS

Certamente não é simples responder as questões acima elaboradas. Para responder trago três pontos principais que nortearam as discussões durante a análise de dados. Portanto, são reflexões permeadas por outras vozes que estiveram comigo ao longo da elaboração dos projetos supracitados, mas também e principalmente no decorrer de minha formação e atuação como docente, pesquisadora, ouvinte de palestras, palestrante e aluna de cursos, minicursos, entre outros.

Primeiro trago a reflexão sobre a construção da identidade da pessoa negra numa sociedade forjada historicamente a partir da experiência colonial, na qual a internalização do sentimento de inferioridade é retroalimentado pela colonialidade. Sabemos que existe um custo em pertencer a grupos étnicorraciais historicamente marginalizados no Brasil. Negros e indígenas foram construídos no processo de colonização como

sujeitos destituídos de humanidade ou seres inferiores sobre os quais a ação civilizatória do homem branco, cristão, europeu, recaiu através da escravização e evangelização. Mesmo após os processos de emancipação a colonialidade manteve suas raízes e seguiu produzindo uma sociedade racista, classista e machista.

O sistema educacional brasileiro configura-se como importante aliado da persistência do projeto colonial que molda corpos e mentes de forma que se mantém a exaltação a um determinado modelo de humanidade e nega-se outros modelos possíveis. A educação formal através de suas leis, currículos, programas de formação e mercado editorial de material didático encarrega-se de manter a estrutura racialmente delimitada que produziu a branquitude⁵ (BENTO, 2002) como modelo civilizatório que deve ser almejado e a negritude⁶ (MUNANGA, 1988) como lugar da não humanidade, da não existência, colocada nesse lugar por aqueles que se orientam neuroticamente pela bússola da superioridade.

Numa leitura Fanoniana da relação branquitude/negritude como produto do sistema colonial racista, estes jovens que estão na faixa etária de 14 a 19 anos passaram/passam pela experiência do ensino formal que lhes incutiu/incute os valores civilizatórios pautado na colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2009) centrado no mundo ocidental geograficamente localizado na Europa e mais tarde também nos Estados Unidos. Como afirma Fanon (2008) é na infância que os complexos de inferioridade são introjetados nos negros e pelos negros pela epidermização do sentimento de inferioridade que o autor chama de menos-valia psicológica.

Como se ver nesse lugar da inferiorização como algo a ser declarado e assumido mesmo que seja para benefício

⁵ Ver: BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade. São Paulo, 2002, 169p

⁶ Ver: MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1988.

educacional? Optar pelas cotas raciais não estaria fazendo o estudante negro colocar o dedo na ferida do complexo de inferioridade que lhes foi imposto? Não estaria ele assumindo, sua suposta incapacidade intelectual como muito se afirmou pelos posicionamentos contrários as cotas? O que poderia ser feito para que os estudantes, de fato, acessem esse direito?

Fanon (2008) dá pistas para nos libertar dessa posição de inferiorização, ou seja, é através da tomada de consciência de que esse lugar foi construído num determinado lugar e tempo e imposto por um grupo a outros. É preciso romper com as estruturas físicas e simbólicas que nos aprisionaram no lugar social da não humanidade, do cativo e da subalternidade.

Os saberes construídos nas lutas por emancipação empreendidas pelo Movimento negro educador (GOMES, 2017) são caminhos abertos para esse rompimento das correntes do complexo da inferioridade e proposição de um outro modelo civilizatório mais inclusivo e plural. Pois, não se trata de revanchismo, mas sim de construir um mundo onde nossos jovens negros não tenham barreiras psicológicas para acessar leis que garantam sua inserção no ensino público pelo receio de serem vistos como menos capazes do que seus colegas não negros.

O segundo ponto que coloco tem haver com os desafios para a implementação das Leis antirracistas, fruto das lutas históricas do movimento negro e seus aliados. Correlacionando as diretrizes da Lei 10.639/2003 com a Lei de cotas trago reflexões sobre o porquê que alguns/algumas docentes se recusam ou travancam a implementação das Leis antirracistas? Situação que culmina, em certa medida com a baixa adesão dos estudantes as cotas raciais nos processos seletivos do IFPA/CDA, por exemplo.

A Lei 10.639/2003 vem no bojo das várias conquistas de luta do Movimento Negro que nos idos dos anos 1990 amplia a pauta, deixando de ser apenas reivindicatória e passa

a ser propositiva. Neste sentido, esta Lei é direcionada para o sistema de ensino, aqui entendido como lugar da produção e reprodução de representações estereotipadas das pessoas negras. É uma proposta de mudança do currículo da educação formal das escolas de nível básico e posteriormente dos cursos de formação de professores. A proposta é repensar o paradigma educacional brasileiro ressignificando a forma como a história e cultura negra estão presentes nos currículos, no material didático e no cotidiano da sala de aula.

Apesar da Lei já ter atingido a maioria e das várias iniciativas ocorridas durante governos populares e democráticos após sua promulgação, na elaboração e difusão de material científico e didático para dar suporte aos docentes em sala de aula, além de outras iniciativas como formação continuada em nível de cursos de aperfeiçoamento e especialização, reformulação dos livros didáticos do programa nacional do livro didático, inserção de disciplinas nos currículos dos cursos superiores de Licenciatura e bacharelado, formação de grupos de estudos e pesquisas nas instituições federais como os NEABs, NEABIs e correlatos, ainda vemos que o cumprimento das suas diretrizes está longe de ser alcançado, apesar dos avanços inquestionáveis.

No IFPA/CDA verifiquei que os documentos normativos estão adaptados de acordo com o que preconiza a Lei 10.639/2003, mas na prática ainda não foi institucionalizada no cotidiano da sala de aula. Ainda é trabalhada de forma pontual, por um ou outro docente, em sua maioria autodeclarados negros. Diante dessa situação, ainda temos no cenário político atual ataques constantes as conquistas do movimento negro e suas pautas.

A questão que se impõe é entender o que explica a não implementação efetiva ou implementação circunstancial e irregular da Lei 10.639/2003 depois de 20 anos de sua promul-

gação, no IFPA/CDA, e que de certa forma reflete a postura de outras instituições de ensino?

Penso que a Lei traz uma proposta de sociedade radicalmente oposta ao modelo existente, e põe em cheque o modelo predominante, o que se choca com a estrutura do pensamento colonial e colonialista difundido pelo sistema de ensino brasileiro.

Neste sentido, entendo que não seja possível compreender essa resistência ao projeto de sociedade trazido pela Lei 10.639/2003 a partir dos referenciais da ciência moderna gestada no “penso, logo existo” de Descartes. Por isso abordo essa questão a partir da decolonialidade do poder, do saber e do ser. De acordo com Maldonado-Torres (2020, p. 36-44):

“A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo”. (...) A colonialidade do saber e a colonialidade do poder envolvem a mesma operação em relação aos elementos que as constituem. O mais direto e óbvio fio que unifica a colonialidade do poder, do saber e do ser é o sujeito colonizado, que eu proponho que concebamos, seguindo Fanon, como um *dammé*, ou condenado. (...) A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se estivessem no inferno. (...) A descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência. [Já] a decolonialidade refere-se a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36 e 44).

Para o autor a diferença entre colonialidade/modernidade e decolonialidade é que enquanto a primeira “atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos

e espaços” a segunda busca por uma outra ordem mundial e luta “pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44).

A modernidade produziu o negro, um ser destituído de humanidade, selvagem e animalizado. Essa imagem construída no bojo do projeto colonial repercute ainda hoje na forma como as sociedades herdeiras desse projeto pensam e reproduzem discursos e práticas acerca dos descendentes dos africanos da diáspora. Os valores civilizatórios do colonizador reatualizado pela colonialidade alimentam noções de inferioridade e incapacidade do povo negro de elaborar saberes/conhecimentos válidos, mesmo que produzidos nos parâmetros da ciência cartesiana.

Para intelectuais das correntes epistemológicas pós-coloniais e decoloniais (FANON (2008); QUIJANO (2009); MIGNOLO (2008); BERNARDINO COSTA, MADONADO-TORRES E GROSGOUEL (2020)) o racismo é entendido como um princípio constitutivo e organizador da estrutura social. Nesse sentido, constitui-se como uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e aqueles que não o tem, da mesma forma que atua como princípio que determina quem pode formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.

A lei 10.639/2003, por seu turno emerge dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros, dos negros em movimento e seus aliados, com objetivo de tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileira e africana nos currículos da educação básica e assim garantir a presença equitativa no ensino de todas as matrizes étnicorraciais aludidas pelo estado brasileiro na Constituição Federal de 1988.

Então, temos uma lei proposta pelos negros e seus aliados que torna obrigatória a história e cultura de seu grupo de pertencimento acionando pedagogias e epistemologias outras diferentes daquelas consolidadas e tidas como únicas possíveis. É neste sentido, penso eu, que há primeiramente toda uma desconfiança em torno dessa proposta em função de ser um conhecimento produzido pelos negros e que servirá de base para pensar toda a estrutura da sociedade brasileira.

A alegada falta de material, na verdade, camufla o incômodo de sujeitos que tiveram seu projeto de sociedade e sua visão de mundo sobre o negro, abalados. Mas, por que isso é um problema? Penso, que se a branquitude reconhecer o negro como detentor de conhecimento, está colocando-o no mesmo nível de existência, igualando-o a si mesma, derrubando, por assim dizer, o mito que produziu e difunde a diferença entre o branco superior e o outro (negro) inferior. Estará assumindo o racismo que estrutura e é estruturante das relações sociais e raciais no Brasil que por sua vez coloca o negro na posição de subalternidade e mantém as condições históricas coloniais que favorecem o sujeito branco.

A branquitude e seus privilégios se sustentam, na medida em que o seu outro oposto existe do outro lado da fronteira, como negro, inferior, pobre, sem mente. A ideia de uma sociedade pautada na hierarquia da diferença corrói se houver a consolidação desse projeto que coloca o negro como um diferente igual ao branco e as outras matrizes étnicorraciais. A diferença que hierarquiza grupos e pessoas tem que ser mantida para que o branco produzido no bojo do projeto colonizador exista, na medida em que também a branquitude é uma construção da modernidade.

Para além do mito da democracia racial o que está em jogo são dois projetos de sociedade pautados em cosmologias diversas e radicalmente distintas. Para o modelo hegemônico e

seus detentores aceitar essa diferença obriga-os a se reconstruir e se ver como uma entre tantas possibilidades de existências e reexistências.

E por fim e não menos importante, outro problema a ser discutido é a tão afamada democracia racial, um dos pilares da sociedade brasileira que sustenta o projeto de sociedade forjado no bojo colonial. Para Abdias do Nascimento (1978) é a “metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro” na medida em que não é legalizado como foi nos Estados Unidos e na África do Sul, mas está “eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país” (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

Refletindo sobre os efeitos do silêncio acerca do racismo no ambiente escolar reforçado pelo mito da democracia racial, Gomes (2012, p. 105) enfatiza que “não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade”, pois, “o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar”.

As instituições de ensino, nesse sentido, exercem o poder simbólico (BOURDIEU, 1989) que reproduz consciente ou inconscientemente o mito da democracia racial, agindo para legitimar e justificar o preconceito racial através da exclusão no currículo de conteúdos e temas relativos a grupos subalternizados no processo educativo, da recusa em aplicar leis antirracistas e do silenciamento das práticas discriminatórias que permeiam o cotidiano pedagógico.

Pergunto-me, contudo, se é possível a construção de uma sociedade inclusiva e pluricultural como preconizam as leis antirracistas a partir das estruturas sociais, educacionais e epistemológicas hegemônicas? Certamente que não, penso eu. Mas, ainda assim, as ações afirmativas como a lei de cotas e as leis antirracistas 10.639/2003 e 11.645/2008 são importantes

para tensionar esses espaços de disputa fazendo proposições, questionando hierarquias e privilégios e produzindo narrativas contra hegemônicas, ou seja, constringendo o sistema que estrutura e é estruturado por essas hierarquias. Pois, não podemos esperar que a branquitude tome “consciência” dos seus privilégios e das estruturas que a produziram como sujeitos detentores de humanidades e histórias únicas possíveis. A rebelião da população negra através dos vários movimentos negros é uma ação irreversível desse processo de desestabilização das estruturas sociais e epistemológicas que colocaram o sujeito branco no patamar de humanidade única e definidora de humanidades numa escala evolutiva, colocando-se como modelo padrão a ser alcançado.

Daí a importância de conhecer nossa história, inventariar e sistematizar nossos saberes, apontar nossas conquistas e ter em mente nossos desafios e o que ainda temos para conquistar. Mantermo-nos vigilantes, porque a branquitude se camufla, reinventa-se e reinventa mecanismos de nos invisibilizar, silenciar, diminuir e desacreditar nossas lutas, conquistas e pautas.

Combater o epistemicídio, disputar narrativas, ocupar espaços, identificar e denunciar o racismo são algumas de nossas pautas de luta diária, especialmente no campo de educação, lugar de onde e por onde combato o racismo, o sexismo, o machismo, a Lgbtfobia e as diversas formas de opressão.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade. São Paulo, 2002, 169p

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERES JÚNIOR. **Ação afirmativa: conceito, história e debate**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp 98-109, jan/abr 2012.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017

IFPA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. 2016. Conceição do Araguaia/PA.

_____. **Edital do Processo Seletivo**. 2018. Conceição do Araguaia/PA.

_____. **Regulamento didático-pedagógico do Desenvolvimento do Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, Belém, revisado em 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDO-

NADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (coleção Cultura Negra e Identidades).

MIGNOLO, D. Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

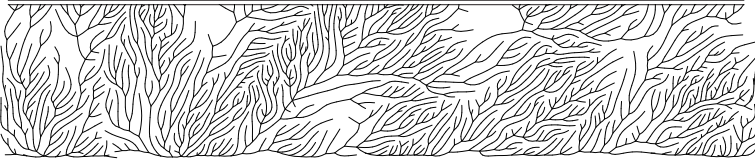
MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp.41 e 92.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), **Epistemologias do sul**. Coimbra: 2009, pp. 73-117.

SODRÉ, Raimunda Conceição. Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Técnica da Rede Federal. *In*: SILVA, Marley Antonia Silva da e SODRÉ, Raimunda Conceição. **Ensino de História e Relações Étnico-raciais**. Belém: Editora Cabana, 2020, p. 85 a 98. Disponível em: https://www.editoracabana.com/files/ugd/e2a408_fe06dce62cae4f41bd39227c53daf682.pdf Acesso: 07/09/2021.

AFRICANAS NA CIDADE
DO BELÉM DO GRÃO PARÁ (1738-1785)



Marley Antonia Silva da Silva

É sobre aspectos de trajetórias de mulheres africanas livres ou que lutaram via justiça por liberdade em Belém do Grão Pará, nos anos de 1738 e 1785 que trata este texto. As “pretas” Mariana e Maria Madalena trabalhavam, circulavam e buscaram caminhos de liberdade, em momento em que era regra a escravização de pessoas oriundas de África na América Portuguesa. Mariana foi uma africana “preta do gentio da Guiné da nação corana” que em 1738 buscou via justiça sua liberdade. Maria Madalena era uma preta livre e aparece como chefe de família em Belém, no ano de 1785, dona de sua própria casa, abrigava dezenas de pessoas não brancas livres em sua residência.

Tais mulheres negras viveram nos idos de 1738-1785, na cidade de Belém do Grão Pará, uma cidade ao norte da América Portuguesa, onde a sociedade, assim como no restante da América lusa, era patriarcal e com hierarquia de cor. Os habitantes e trabalhadores dessa cidade eram indígenas

pertencentes a povos distintos, assim como pessoas oriundas de diversos povos africanos, além de mestiços e portugueses. Uma sociedade etnicamente multifacetada, onde indígenas, mulatos, mamelucos, cafuz, pardos são apontados fartamente na documentação. No caso das duas mulheres aqui mencionadas, a documentação as define como pretas; o que leva a inferir tratar-se de africanas e/ou nascidas de pais africanos.

Mariana¹ e Maria Madalena² viveram no principal núcleo urbano do Grão Pará. A existência de tais mulheres em Belém se explica pelo longo e violento comércio transatlântico de escravizados. Mas, a trajetória dessas mulheres é sobre liberdade; pela busca por se emancipar, poder habitar, residir e trabalhar em Belém sendo livre. A documentação do Arquivo Histórico Ultramarino, bem como fontes do Arquivo Público do Pará, como o *Mapa de Famílias da Freguesia da Sé do ano de 1785* que indicava todas as famílias moradoras no espaço, que hoje chamamos de Belém do Pará; as fontes documentais, somado a bibliografia, ajudaram a compor algumas informações sobre a vida dessas mulheres.

É verdade que tais documentos não foram produzidos por Mariana ou Maria Madalena. Como bem disse a historiadora Silvia Rachi (2016), escrever no período colonial era privilégio de grupo seletivo. As fontes em geral, foram produzidas pelo colonizador, todavia, entre suas entrelinhas, com indagações e inferências, é possível alcançar aspectos da vida de Mariana e Maria Madalena, suas “vozes ecoam” nas entrelinhas dos docu-

¹ REQUERIMENTO da preta do gentio da Guiné da nação corana, Mariana, escrava de Augusto Domingues de Sequeira, para o rei [D. João V], solicitando que se lhe autorize a alforria, visto ter uma pessoa que lhe pagará a mesma. Data: 28 de março de 1738. AHU_ACL_CU_013, Cx. 21, D. 1948.

² Capitania do Grão-Pará, freguesia da Sé desta Cidade, Mapa de todas as Famílias existentes na sobredita freguesia (...) em o ano 1785. Microfilme. (Doc.01), apud, AUGUSTO, Isabel Teresa Creão. **Entre o ter e o querer: domicílio e vida material em Santa Maria de Belém do Grão-Pará (1808-1830)**. Dissertação de Mestrado –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007: 57-67.

mentos consultados. Tais documentos produzidos pelo colonizador evidenciam dentre outras coisas, as condições assimétricas inerentes à lógica colonial, por outro lado, também são indicativos de múltiplas reconfigurações, adaptações e mediações entre sujeitos diversos, na cidade de Belém.

Como já pontuo Maria Stella Brescianni:

As cidades são antes de tudo uma experiência visual. Traçado de ruas, essas vias de circulação ladeadas de construções, os vazios das praças cercadas por igrejas e edifícios públicos, o movimento das pessoas e a agitação das atividades concentradas num mesmo espaço.³

A cidade de Belém do Pará, fundada no século XVII, ainda hoje, guarda nas ruas do centro histórico muitos prédios antigos de estilo religioso e militar, que caracterizam a arquitetura colonial. A escravidão foi amplamente utilizada na Amazônia Colonial, inicialmente os colonizadores subjugarão os distintos povos indígenas, muitos retirados de maneira forçada das aldeias. Até 1750 a maioria dos trabalhadores eram oriundos dos povos indígenas. Depois aumenta gradativamente os trabalhadores cativos de origem africana, o que ocorreu, sobretudo, na segunda parte do século XVIII com a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (CGCGPM), que regularizou o comércio negreiro para a região amazônica.

A partir de então, a escravidão negra tornou-se condição fundamental para o crescimento econômico do estado do Grão-Pará e Maranhão. Mesmo após o fim do monopólio da CGCGPM, o governo português reorganizou o comércio negreiro com a costa africana e também com algumas capitânias do Brasil. Dentro da lógica colonialista, os escravizados ao desembarcarem no porto de Belém, costumavam ser comerciali-

³ BRESCIANNI, Maria Stella M. *História e Historiografia das Cidades, um Percorso*. 1998. P. 237

zados para o interior, mas, parte permanecia no núcleo urbano de Belém. A cidade de Belém foi descrita por Bárbara Palha, em sua tese que trata da escravidão de origem africana em Belém, no período de 1750 a 1850, como sendo uma cidade negra⁴. Também foi retratada por Marley Silva e Benedito Barbosa, como sendo uma cidade “enegrecida”, referindo ao período de 1755 a 1800, pois o número de escravizados era representativo nas freguesias na segunda metade do século XVIII⁵.

Segundo Renata Araújo (1998,p.83), “Belém no século XVII desenvolveu um processo não aleatório, mas norteado se não por um plano formal preestabelecido, certamente por uma ideia de urbano nitidamente concebido”. A parte urbanizada da Belém colonial era composta pelas freguesias da Sé e Campina. De acordo com Antônio Ladislau Monteiro Baena (2004, p.184), as duas freguesias durante o século XVIII somavam 1.953 casas, distribuídas entre 35 ruas.

A primeira rua de Belém chamava se Rua do Norte (atual Siqueira Mendes). As duas freguesias eram separadas pela travessa de São Mateus (atual Padre Eutíquio), ao lado do largo da Pólvora, estava a freguesia da Campina; do lado oposto , a freguesia da Sé que se estendia até ao que atualmente é conhecido como cidade velha e as ilhas vizinhas (ACEVEDO, 1980, p.58).

O alagado do Piri era um inundado, que impedia a dilatação do espaço urbano colonial que era habitado em Belém. Segundo Guimarães (2006, p. 56), em 1803, as obras de drenagem do Piri foram iniciadas e findas cerca de um século

⁴ PALHA, Bárbara da Fonseca. Escravidão de origem africana em Belém: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750 - c. 1850). Tese Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019, p.108.

⁵ SILVA, Marley Antonia Silva da & BARBOSA, Benedito Carlos Costa. A “cidade enegrecida”: escravizados na Belém do Grão-Pará colonial. Revista de Estudios Brasileños, Volumen 7, Número 14 (2020), pp. 109-122.

depois. Espacialmente a cidade não sofreu mudanças bruscas até o final do século XVIII. As edificações mais proeminentes no período eram a 1) A Igreja da Sé; 2) A igreja e o convento do Carmo; 3) Colégio dos Jesuítas; 4) A Igreja do Nossa Senhora do Rosário da cidade; 5) Santo Crucifixo; 6) Palácio dos governadores; 7) Alfândega; 8) Quartéis; 9) Casa das canoas; 10) Praça do Pelourinho; 11) O Pacinho; 12) Padres das Mercês; 13) Misericórdia; 14) Nossa Senhora do Rosário da Companhia; 15) Açougue; 16) Armazéns de Pólvora; 17) Forte das Mercês; 18) Forte do Santo Crucifixo; 19) São João; 20) O pão d'água; 21) Poços; 22) Forcas, são as construções evidenciadas no mapa de 1771, de autoria do engenheiro militar Gaspar de Gronsfeld, que fornece uma representação da configuração espacial da área urbana de Belém.

Mariana de nação “corana”, tentou conquistar sua manumissão comprando, pelo valor que fora avaliada, pois, teria conseguido o dinheiro correspondente, de alguém próximo, que “movido por compaixão ofereceu dinheiro por sua alforria”, no documento não é possível saber se quem ofereceu a ajuda monetária a Mariana, era homem ou mulher, pois, o documento indica que foi uma “pessoa”. O preço que seria pago por sua alforria, não é mencionado na fonte, havia, no entanto, alguém disposto a pagar, o que é um indicativo de que ela dispunha de alguma rede de apoio em Belém. Talvez, essa “pessoa” pudesse ser um companheiro, uma possível relação afetiva de Mariana, ou quem sabe, houvesse outras pessoas negras, reunidas, que estavam dispostas a ajudá-la, tais informações, não estão deslindadas no documento.

Todavia, Mariana não conseguiu pagar e obter sua liberdade, pois, o seu senhor Augusto Domingues de Sequeira, “por não querer este “conceder” sua liberdade embaraçou lhe por todos os meios aos quais não pode lhe fiar a suplicante”.

Mesmo que Augusto Sequeira não tenha aceitado o pagamento e, por conseguinte, não concedido liberdade à mulher; ela não desistiu e recorreu até a última instância da Justiça daquele momento, que era o rei D. João V, junto a ele, Mariana solicitava que o rei fosse favorável à sua liberdade.

A legislação da época era um caminho tortuoso para as pessoas escravizadas. Os escravizados pela ótica judicial eram percebidos pelo direito civil como um bem semovente, nessa perspectiva, não possuíam nenhum direito ou obrigações jurídicas, no entanto, caso cometessem crimes, eram responsabilizados, respondiam processo e iam a julgamento; era uma perspectiva ambígua, ora coisificava a pessoa escravizada quando para lhe negar direitos, ora a tratava como responsável por suas ações quando para aplicar punições⁶. Mas, Fernanda Pinheiro destaca que “a Justiça foi uma arena de luta na conquista da liberdade, bem conhecida e manipulada pelos personagens que dela fizeram uso” (PINHEIRO, 2013, p.6-7).

Havia caminhos distintos na busca por ser livre. Ao se referir a Amazônia Colonial, o historiador Flávio Gomes, destacou que “fugas de escravos eram constantes em toda Amazônia inclusive, alcançando outras fronteiras coloniais” (GOMES, 1997, p.23). Fugas e formações de Quilombos foram caminhos para liberdade, que obviamente, não obedeciam aos preceitos legais, naquele momento.

Todavia, os indivíduos oriundos de África e seus descendentes tornados cativos, sempre criaram formas múltiplas de resistências, reelaboraram, reorganizaram e transformaram, quando possível, o universo em que viveram (GOMES, 1997, p.30). E os caminhos da Justiça da época, foi qual Mariana

⁶ Para compreender melhor a situação jurídica dos escravizados veja: AZEVEDO, Elciene. “O direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo”. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2010. p.65; LARA, Sílvia Hunold. “Legislação sobre escravos africanos na América Portuguesa”. Madrid, Fundación Histórica Tavera, 2000; Sílvia Lara (org.), Ordenações Filipinas: Livro V, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

e outras mulheres e homens de cor, trilharam em busca de sua liberdade. Dentre essa gente livre, alguns conseguiram sua alforria através de requerimentos de liberdade. No Estado do Brasil Colonial, as mulheres negras escravizadas conseguiam adquirir proporcionalmente, mais alforrias, em relação aos homens em igual condição⁷. Não é possível afirmar o mesmo para o Estado do Grão Pará⁸.

Foram três os argumentos usados por Mariana para tentar alcançar sua alforria. Serviu bem ao seu senhor; possuía o valor para sua remissão; estava acometida de uma enfermidade que “a incapacita poder continuar na escravidão”, este último argumento foi utilizado com frequência nos requerimentos de liberdade de escravizados africanos no Grão Pará, durante o século XVIII. A alegada doença poderia ser um discurso para sensibilizar, também poderia ser fruto de atividades extenuantes e incapacitantes, ou ainda a africana poderia ter sido vítima de doenças, já que a região sofreu com diversas epidemias nesse período (CHAMBOULEYRON; BARBOUSA; BOMBARDI; SOUSA, 2011).

Em 1738, foi descrita como sendo de nação corona, o que pode indicar, que tenha saído talvez do pequeno país africano, que hoje conhecemos como Togo⁹, localizado na África ocidental. É provável que tenha desembarcado no Ver o Peso,

⁷ REIS, Adriana Dantas. “Mulheres afro ascendentes na Bahia: gênero, cor e mobilidade social (1780-1830)”, p. 24. In: Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.

⁸ O principal trabalho de fôlego, sobre requerimento de liberdade dos escravizados é a tese de Bárbara Palha, mas, em seu trabalho, não aparece a proporcionalidade sobre quem mais consegue liberdade, se homens ou mulheres. Cf: PALHA, Bárbara Fonseca. “Escravidão de origem africana em Belém: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750-c.1850)”. Tese apresentada ao Programa de pós Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

⁹ SILVA, Marley Silva. MARIANA QUER SER LIVRE: TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS E NAÇÃO EM BELÉM (1700-1750). *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 10-26, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/960>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

por volta de 1732. Mariana atravessou o Atlântico e chegou ao porto de Belém. Em qual navio? É difícil dizer com mínima precisão, a escravizada como informou o documento, já servia cerca de seis anos Augusto Domingues de Sequeira, é provável que tenha chegado a Belém, acompanhando o mesmo senhor como escravizada doméstica. Não era incomum escravizados que atravessavam o Atlântico com seus senhores e desembarcavam no mercado do Ver o Peso em Belém.

Na perspectiva da Justiça, como mencionado, o rei era a última instância. Todavia, era comum a Coroa Portuguesa, interferir minimamente na autoridade do senhor de escravizado de origem africana. Não foi possível identificar se houve uma resposta ao requerimento vinda do reino, e, por conseguinte, se Mariana conseguiu que seu requerimento fosse atendido positivamente por D. João V. É possível, porém, afirmar a existência e o protagonismo dessa africana mina escravizada e seu movimento, na linha da história buscando liberdade para si.

A presença de pessoas escravizadas, trazidas de maneira forçada do continente africano para Belém, ao longo dos anos, contribuiu para mudanças nos dados demográficos da cidade. A parte urbana da cidade era composta por duas freguesias: Sé e Campina. Segundo Antônio Ladislau Monteiro Baena, as duas freguesias durante o século XVIII somavam 1.953 casas, distribuídas entre 35 ruas. As freguesias eram divididas pelo alagado do Piri¹⁰, um empecilho natural que impedia o dilatação do espaço habitado.

A cidade de Belém, no que se refere a análise dos aspectos de moradias urbanas e das relações sociais desenvolvidas no século XVIII, tem uma produção historiográfica relevante, dentre as mais recentes, destacamos o trabalho de Luiz Antonio

¹⁰ BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. **Ensaio corográfico sobre a província do Pará**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004: 184. (Edições do Senado Federal, v. 30)

Valente Guimarães (2006). Por sua vez, a historiadora Isabel Teresa Creão Augusto (2007), buscou compreender a vida cotidiana nos domicílios do termo da cidade de Belém e destacou o contorno mais escravista da freguesia da Sé. A mencionada pesquisadora nesta afirmação está voltada para o ano de 1785 e para a freguesia da Sé, onde vivia Maria Madalena.

Todavia, no mapa de habitantes e fogos de 1777¹¹, que antecede poucos anos o mapa de 1785, a população negra escravizada, já aparece acentuada, tanto na Freguesia da Sé, quanto na de Santana da Campina. Pois, na freguesia da Sé do total de 4.612 pessoas que habitavam 2.000 eram escravizadas, sendo livres 2.612. Na freguesia da Campina por sua vez, dos 3.416 que habitavam, 1.819 eram escravizados, sendo livres apenas 1.597. No ano de 1777 foi na Campina, como se percebe, que o número de escravizados, superava os de livres.

Nessas contagens populacionais, o trabalho de Alana Souto (2008; 2010) ao realizar suas análises sobre o recenseamento de 1778, ofereceu uma espécie de fotografia dos *Cabeças de Família* da Capitania do Pará. Enfocando a escravidão de origem africana em Belém, nos idos de 1750-1850, o trabalho de Bárbara Palha (2019) é riquíssimo, pois, sua análise enfoca a população negra em Belém, ela enfatiza ainda as mulheres negras, tanto as livres, quanto as escravizadas. Ainda sobre mulheres negras na Belém Colonial, é fundamental, lembrar-se do trabalho de Rosa Acevedo (1987), que tratou do trabalho escravo e o trabalho feminino no Pará entre 1750- 1850.

Maria Madalena era moradora de Belém, negra e forra. Não é possível saber de qual local de África ela veio, ou se nascida no Grão Pará. Ela aparece como uma moradora preta, pela indicação da cor, é provável que tenha nascido

¹¹ 1777, Janeiro, 1, [Pará] MAPA dos habitantes e fogos existentes em todas as freguesias e povoações as capitanias do Estado do Pará e Rio Negro a 1 de Janeiro de 1777. AHU_ACL_CU_013, Cx. 76, D. 6368.

no continente africano, transformada em escrava e trazida ao Pará, talvez tenha chegado ainda muito jovem ou quem sabe na infância. Se nascida ao norte da América portuguesa, Maria Madalena teve pais negros, pois, sua cor é atribuída na documentação, e ela como já mencionado, era uma preta. As variações no tom de pele eram um forte indicativo de hierarquia social que poderia acentuar ou atenuar a diferenciação entre os indivíduos (FRANÇA, 2012; LARA, 2019).

Liberdade era o desejo e luta dos escravizados negros na Belém do século XVIII. E havia uma população negra livre. Maria Madalena fazia parte dessa população cidadina negra que experimentou a liberdade. Ela ainda dispunha de sua própria moradia, pois, aparece como “chefe de família” na freguesia da Sé, em 1785. Além, de Maria Madalena, havia apenas um homem negro sendo chefe de família (AUGUSTO, 2007, p.66), na mesma freguesia. Em toda esta freguesia, haviam por tanto, duas pessoas negras livres sendo chefes de família. Os demais chefes e chefas de família somavam 459, destes 332 eram homens brancos, 107 mulheres brancas, 01 mulato, 04 cafuzos, 01 cafuza, 02 mamelucos, 10 mamelucas. As famílias eram chefiadas, portanto, majoritariamente por homens brancos e casados (AUGUSTO, 2007, p.66-69).

As chefas de família em 1785 somavam 119, na freguesia da Sé. Destas mulheres, 12 eram solteiras, 01 era casada e 106 eram viúvas. Tais mulheres em sua maioria, aparecem sem ocupação. Dentre aquelas que possuíam ocupação, a predominância era de roceiras, lavadeiras, taverneiras, engomadeira, lavradora, costureira e tecedeira (AUGUSTO, 2007, p.68). Não sabemos quais destas ocupações Maria Madalena realizava para manter o sustento de seu domicílio. Para Leila Algranti domicílio:

É o espaço do domicílio que reúne, assim, em certos casos, apenas pessoas de uma mesma família nuclear e um ou dois escravos; em outros, somavam-se a essa composição agregados e parentes próximos, como mães viúvas e irmãs solteiras.

Nessa definição, domicílio era o espaço onde conviviam diversas pessoas. No espaço de moradia de Maria Madalena, habitavam dezenas de pessoas. O que não implica que os indivíduos que coabitavam, possuíam necessariamente laços parentais. As quatorze pessoas que coabitavam com Maria Madalena eram pretas e mulatas. Todas eram livres. A reunião dessas pessoas na mesma casa pode indicar precariedade econômica e necessidade de espaço para residir, mas, pode evidenciar também a capacidade de organização em rede e laços de solidariedade. Organizadas em grupo, com fins de ajuda mútua, pode ser indicativo também, de formas de associativismo negro (DOMINGUES, 2018).

Mariana e Maria Madalena viveram em determinado momento, onde as condições de viver e sobreviver eram extremamente desiguais e desfavoráveis, diante do restante da sociedade; o que ocorreu não somente com elas, mas, também com expressivo número de pessoas cativas oriundas do comércio de gente estabelecido com África. Todavia, é preciso lembrar, que elas existiram e resistiram a condições de desumanização que lhes fora imposta. Deixando trilhas de suas buscas por liberdade e indicando que eram mulheres inconformadas, insubmissas, de luta e fundamentalmente: livres!

REFERÊNCIAS

ALDEN, Dauril. **O Significado da Produção do Cacau na Região Amazônica**. Belém: NAEA/ UFPA, 1974.

ALMEIDA, Maria Celestino de. Trabalho compulsório na Amazônia: séculos XVII-XVIII”. **Revista Arrabaldes**, ano I, n° 2 (set-dez, 1988), pp.101-17

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Trabalho Escravo e trabalho feminino no Pará. *In: Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*, n 12, 1987. UFPA. p.53-84.

ARAÚJO, Renata Malcher. **As cidades da Amazônia no século XVIII**. Belém, Macapá e Mazagão. Porto: FAUP, 1998.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. **Ensaio corográfico sobre a província do Pará**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004: 184. (Edições do Senado Federal, v. 30).

BRESCIANNI, Maria Stela M. “história e Historiografia das cidades, um percurso”. *In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) Historiografia Brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

CHAMBOLEYRON, Rafael; BOMBARDI, Fernanda. “Descimentos privados de índios na Amazônia Colonial (séculos XVII e XVIII)”. **Varia História** 46 (2011): 601-623, 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752011000200011&script=sci_arttext.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 79-114, Dec. 2006.

CHAMBOULEYRON, Rafael; BARBOSA, Benedito C. Costa; BOMBARDI, Fernanda Aires; SOUSA, Claudia Rocha de. ‘Formidável contágio’: epidemias, trabalho e recrutamento na Amazônia colonial (1660-1750). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 18, p. 987-1004, 2011.

CHAMBOULEYRON, Rafael. O “senhor absoluto dos sertões”. **O “capitão preto” José Lopes, a Amazônia e o Cabo Verde**. *Boletim Americanista*, v. 58, p. 55-72, 2008.

_____. O governo dos sertões. Açúcar, aguardente e índios na Amazônia Colonial. **Texto apresentado no Seminário de Estudos Coloniais/UFPA**, outubro de 2007.

_____. Suspiros por um escravo de Angola. Discursos sobre a mão-de-obra africana na Amazônia seiscentista”. Belém: **Humânitas**, vol.20, n° 1/2 (2004), pp. 141-63.

_____. **Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)**. Belém, Editora Açai, 2010.p .17.

CHALHOUB, Sidney. Escravização ilegal e precarização da liberdade no Brasil império”. *In*: AZEVEDO, Elciene et al. (orgs). **Trabalhadores na cidade. Cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, pp. 23-62;

_____. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **História Social**. Campinas, n. 9, 2010, pp. 33-62;

_____. **A Força da Escravidão. Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARBOSA, Benedito Carlos Costa. **Braços negros na Amazônia: trabalho e economia no Estado do Maranhão e Grão-Pará 1707-1750**. Monografia de Especialização (História Social da Amazônia), Universidade Federal do Pará, 2008.

_____. **Em outras margens do atlântico: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Grão-Pará (1707-1750)**. Belém: Dissertação de Mestrado (história) UFPA, 2009.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão Negra no Pará (séculos XVII-XIX)**, 2º ed. Belém: Paka Tatu, 2012.

BOMBARDI, Fernanda. **Pelos Interstícios do Olhar do Colonizador: Descimentos de Índios no Estado do Maranhão e Grão-Pará (1680-1750)**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de São Paulo, 2014.

CARDOSO, Alana Souto. **“Apontamentos para História da Família e Demografia Histórica da Capitania do Grão-Pará (1750-1790)”**. Dissertação de mestrado em História Social da Amazônia, UFPA, 2008.

CARDOSO, Alana Souto. Fotografia demográfica dos cabeças de família da capitania do Pará a partir do recenseamento de 1778. **Anais do XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**. Caxambu, Minas Gerais, setembro, 2010. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2307/2261> Acesso em 28.08.2021.

CARDOSO, Claudia Pons. Experiências de Mulheres Negras e o Feminismo Negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. 25, p. 317-328, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/618>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DIAS, Camila Loureiro; BOMBARDI, Fernanda Aires. O que dizem as licenças? flexibilização da legislação e recrutamento particular de trabalhadores indígenas no Estado do Maranhão (1680-1755). **Rev. Hist. (São Paulo)**, São Paulo, n. 175, p. 249-280, Dec. 2016.

_____. **L'Amazonie Avant Pombal. Économie, Politique, Territoire**. Tese (Doutorado em História e Civilização), École des Hautes Études em Sciences Sociales. 2014.

DOMINGUES, P. (2018). Associativismo Negro. *In*: L. Schwarcz, & F. Gomes (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia da Letras.

FARIA, Sheila de Castro. **Sinhás pretas, damas mercadoras**: as pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e São João del Rei (1700-1850). Tese de titular, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

_____. **Mulheres forras – riqueza e estigma social**. Tempo, 9 (2000).

_____. **Sinhás Pretas: acumulação de pecúlio e transmissão de bens de mulheres forras no sudeste escravista (sécs.XVIII-XIX)**. *In*: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João. (Org.). **Ensaio sobre História e Educação**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Mauad/Faperj, 2001.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FLORENTINO, Manolo; RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel Domingues da. Aspectos comparativos do tráfico de africanos para o Brasil (séculos XVIII e XIX). **Afro-Ásia**, 31 (2004).

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os Pântanos**: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX). Campinas-SP, 1997.

GUIMARÃES, Luiz Antônio Valente. **“As Casas & as Coisas.”**: um estudo sobre vida material e domesticidade nas moradias de Belém–1800-1850. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Belém. 2006.

HAWTHORNE, Walter. **From Africa to Brazil: Culture, Identity, and an Atlantic Slave Trade, 1600-1830**. New York: Cambridge University Press, 2010.

HORTA, José da Silva. “**O nosso Guiné**”: representações luso-africanas do espaço guineense (sécs. XVI-XVII). Actas do Congresso Internacional “O Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades” (Lisboa, 2-5 de Novembro de 2005, FCSH da Universidade Nova de Lisboa, organizado pelo Centro de Estudos de História de Além-Mar e pelo Instituto de Investigação Científica Tropical), Instituto de Investigação Científica Tropical e Centro de História de Além-Mar, 2009.

LARA, Silvia Hunold. Pretos, pardos e mulatos: cor e condição social no Brasil da segunda metade do século XVIII. *In*: SAMPAIO, Gabriela dos Reis, LIMA, Ivana Stolze, BALABAN, Marcelo (orgs.). **Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2019.

LOPES, Carlos. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. **Afro-Asia**, vol, 32, (2005).

LOPES, Gustavo Acioli. **Negócio da Costa da Mina e comércio atlântico: tabaco, açúcar, ouro e tráfico de escravos: Pernambuco (1654-1760)**. Tese apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2008.

LOPES, Gustavo Acioli & MENZ, Maximiliano M. Resgate e mercadorias: uma análise comparada do tráfico luso-brasileiro em Angola e na Costa da Mina (século XVIII). **Afro-Ásia**, nº 37, 2008.

KARASCH, C. Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808-1850**. São Paulo: Companhia das Letras. 2ª ed., 2000.

MATTOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MELLO, M. E. A. S. Desvendando outras Franciscas: Mulheres cativas e as ações de liberdade na Amazônia colonial portuguesa. **Portuguese Studies Review** 13 (2005): 1-16.

_____. Para servir a quem quiser: apelação de liberdades dos índios na Amazônia Portuguesa’. *In*: Sampaio, P. M.; Erthal, R. C. (Org.). **Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006, p. 48-72.

_____. **Fé e império: As Juntas das Missões nas conquistas portuguesas**. Manaus: EdUA/FAPEAM, 2009.

_____. O Regimento do Procurador dos Índios do Estado do Maranhão. **Outros Tempos** 14 (2012): 222-231. http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uma/issu e/view/6.

MELO, Vanice Siqueira de. **Cruentas guerras: índios e portugueses no sertão do Maranhão e Piauí** (primeira metade do século XVIII). Curitiba, editora : Prisma 2017.

MELLO, Isabele de Matos Pereira de. Os Ministros da Justiça na América Portuguesa: Ouvidores-Gerais e Juizes de Fora na Administração Colonial (SÉC. XVIII). **Rev. Hist. (São Paulo)**, São Paulo, n. 171, p. 351-381

OLIVEIRA, Maria Inês Cortes. **O liberto, seu mundo e os outros**. Salvador, Ed. Corrupio, 1988.

OLIVEIRA, Maria Inês Cortês de. Quem eram os, negros da Guiné? A Origem dos Africanos na Bahia”. **Afro-Ásia**. Salvador, n. 19/20, 1997, p. 3774.

PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo: uma história lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII** (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho). 2012. 286 f. Tese (Professor Titular em História do Brasil) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PEREIRA, Manuel Nunes. “A introdução do negro na Amazônia”. **Boletim Geográfico – IBGE**.vol.7, n º 77 (1949), p. 510.

PINHEIRO, Fernanda Aparecida Domingos. **Confrades dos Rosário: sociabilidade e identidade étnica em Mariana – Minas Gerais (1745-1820)**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.

PINHEIRO, Fernanda Aparecida Domingos. **Em defesa da liberdade: libertos e livres de cor nos tribunais do Antigo Regime português (Mariana e Lisboa, 1720-1819)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Campinas, SP, 2013.

RACHI, S. **Por mãos alheias: usos da escrita na sociedade colonial**. Belo Horizonte: Editora PUC MINAS, 2016.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. O negro na empresa colonial dos portugueses na Amazônia. **Actas do Congresso Internacional de História dos Descobrimientos**. Lisboa: Comissão Executiva das Comemorações da Morte do Infante Dom Henrique, vol. V, III parte, 1961.

RODNEY, Walter. **A History of Upper Guinea Coast 1545-1800**. Oxford, Clarendon Press, 1970.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Administração colonial e legislação indigenista na Amazônia portuguesa. *In*: Mary del PRIORE & Flávio dos Santos GOMES (Orgs.). **Os Senhores dos Rios**. Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SCHWARCZ, Lília; GOMES, Flávio (orgs.) **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SILVA, Daniel B. Domingues. The Atlantic Slave Trade to Maranhão, 1680 - 1846: volume, routes and organization. **Slavery and Abolition**, vol. 29, No. 4 dezembro 2008, pp. 477-501.

SOARES, Mariza. Mina, Angola e Guiné: Nomes d'África no Rio de Janeiro Setecentista. *In*: **Tempo**. Vol. 3 – nº, Dezembro de 1998.

_____. (org.) **Rotas Atlânticas da Diáspora Africana: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro**. Niterói: EduFF, 2007.

_____. **Devotos da Cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SILVA, Marley Antonia Silva da & BARBOSA, Benedito Carlos Costa. A “cidade enegrecida”: escravizados na Belém do Grão-Pará colonial. **Revista de Estudos Brasileños**, Volumen 7, Número 14 (2020), pp. 109-122.

SILVA, Marley Silva. MARIANA QUERER SER LIVRE: TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS E NAÇÃO EM BELÉM (1700-1750). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 10-26, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/960>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SOARES, Cecília Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994, p. 49-60.

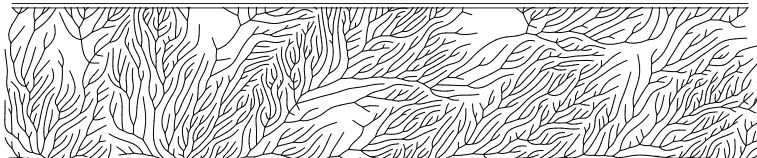
SALLES, Vicente. **O negro no Pará**, sob o regime de escravidão. 3ª edição. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

VERGER, Pierre. **“Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo de Benin e a Baía de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX”**. São Paulo: Corrupio, 1987.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza & FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. “**A presença africana na Amazônia colonial**: uma notícia histórica”. Belém: Arquivo Público do estado do Pará, 1990.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

EDUCANDO PELOS RIOS MARAJOARAS: AÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ/PA



Ana Célia Barbosa Guedes

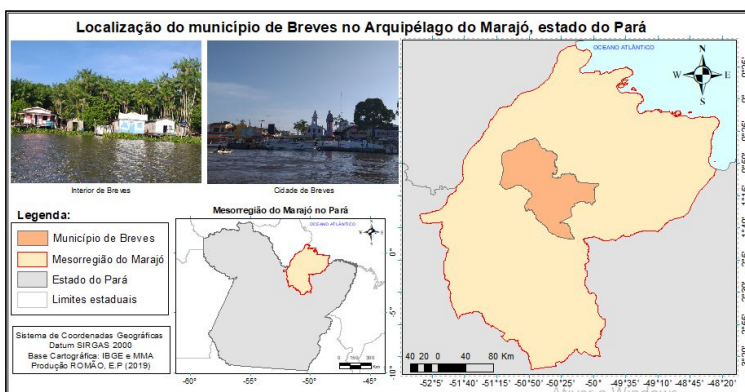
INTRODUÇÃO

Proposto por docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *Campus Breves* no ano de 2020, o projeto de extensão “*Educando pelos rios marajoaras: ações e estratégias para promoção da equidade racial durante a pandemia (COVID 19)*” foi uma iniciativa de ação afirmativa para valorização da história, cultura e identidade negra nas instituições de ensino do território marajoara, executado em âmbito regional com a participação de algumas escolas de Educação Básica e com a coordenação do referido instituto.

O projeto foi desenvolvido entre março e novembro de 2021 e contou com a participação de docentes, técnicos e discentes do IFPA- *Campus Breves*, bem como de docentes e técnicos de três escolas da área urbana do município de Breves. Este município fica localizado no Marajó (mapa 1), no estado do Pará.

¹ Este trabalho é fruto do projeto que foi financiado pela Pró-reitora de Extensão (PROEX) do IFPA

MAPA 1 – Município de abrangência do projeto Educando pelos rios marajoaras



Fonte: Éssia Romão, 2020.

O Marajó é formado por várias ilhas com rios, igarapés e furos, apresentando uma rica sociobiodiversidade (COSTA, 2016), o município de Breves fica localizado no território marajoara, especificamente na microrregião do furo de Breves (CARVALHO *et al.*, 2019), o acesso ao município se dar por via fluvial e via área.

Aquele projeto agregou-se ao escopo das ações previstas pelo Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFPA – *Campus* Breves. O núcleo foi implementado em junho de 2020, no entanto, em 2019 algumas(alguns) docentes do referido campus realizaram atividades para promoção da igualdade racial no município de Breves.

O processo metodológico foi a pesquisa bibliográfica, a pesquisa ação e a história oral, visto que a empiria é fundamental à construção do conhecimento, ela contribui para a análise de história contemporânea e de comportamentos de grupos sociais (ALBERTI, 2010).

Desse modo, este texto visa compartilhar experiências das atividades ocorridas durante o projeto de extensão acima

citado, as quais foram objetivando combater o racismo, à injúria racial, as opressões e as violências vivenciadas pelo povo negro dentro e fora da escola. De tal modo, que buscamos metodologias e instrumentos que possibilitaram reflexões sobre a temática racial e a desnaturalização de violências, bem como a tomada de decisões e ações que propiciassem mudanças de comportamentos relacionados a valorização do povo negro.

A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A origem da discriminação racial no Brasil remonta o período de colonização desse país, relegando ao povo racializado lugares e papéis considerados subalternos, os quais podem ser observados em diversos setores da sociedade, sobretudo no mercado de trabalho, em moradias, no acesso a saúde e a educação (CONRADO, 2012).

Contudo, o movimento negro sempre lutou contra a discriminação, por direitos civis, políticos e sociais, os quais foram fundamentais para assegurar a vida, a liberdade e para a construção da cidadania desse povo. Porém, não significa que o racismo, a injúria racial e as opressões vivenciadas por negras(os) foram extintas (GUEDES et al, 2020).

Vale ressaltar que a partir da década de 1980, momento de luta pela abertura política do Brasil, vários movimentos sociais ganharam destaques entre eles o movimento negro, este reivindicava diversos direitos e políticas públicas entre as quais se destaca as políticas de Ações Afirmativas para o povo negro como a legalização de terras de remanescentes de quilombo e mudanças nas Diretrizes curriculares da Educação Básica. Foi nesse contexto que ocorreu a aprovação e a implementação da *Lei 10.639/03* que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica.

Após a aprovação da lei acima citada o movimento negro tem feito um grande esforço na tentativa de assegurar sua implementação, assim, tem cobrado do estado estratégias para sua efetivação, uma vez que esta é fundamental para valorização da história e da identidade negra. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativas criadas e aprovadas no Brasil são resultado da organização e mobilização do movimento social negro que há séculos luta por projetos e ações que coíbiam a discriminação racial e por cidadania.

Entretanto, mesmo com os avanços de debates, punições para crimes de racismo e de injúrias raciais ainda é perceptível o racismo, as discriminações e as violências que os povos afro-brasileiros enfrentam em seu cotidiano. Nas escolas brasileiras não é diferente, já que elas refletem a realidade vivenciada na sociedade. Desse modo, é comum e bastante naturalizado nas instituições de ensino de Educação Básica do município de Breves casos de racismo e de incentivo a negação da identidade negra, tanto por profissionais da educação quanto por discentes. Foi diante dessa realidade que o projeto citado em páginas anteriores foi pensado, pois não basta apenas debater e refletir, é preciso criar projetos e ações que contribuam para a promoção da equidade racial nos espaços escolares.

EDUCANDO PELOS RIOS MARAJOARAS...

O projeto de Extensão *“Educando pelos rios marajoaras: ações e estratégias para promoção da equidade racial durante a pandemia (COVID 19)”* foi financiado pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX) do IFPA, sob o edital número 04/2020. Ele objetivou desenvolver atividades para promoção da equidade racial dos povos afro-brasileiros e indígenas que vivem no Marajó. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação visando

analisar e compreender as principais problemáticas enfrentadas por profissionais da educação das escolas marajoaras para trabalharem a temática racial.

Durante o projeto foi realizada uma formação na qual ocorreu alguns debates com profissionais da educação sobre a temática racial, além da elaboração de produtos didáticos pedagógicos para serem trabalhados em escolas. Aquele contou com a participação de três escolas do município de Breves, as quais são E.E.E.M Gerson Peres, E.M.E.F Professor Estevão Gomes e E.M.E.F. Bom Jesus. Essas escolas foram escolhidas devido terem sinalizado que possuíam acesso à internet, visto que todas as atividades foram desenvolvidas no formato remoto, pois estamos enfrentando uma crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19.

A primeira atividade do projeto foi uma reunião através do *google meet* com duas docentes colaboradoras, quatro bolsistas e uma aluna do curso de Educação do Campo que participou enquanto colaboradora, durante a reunião foi explicado os objetivos e a metodologia do projeto. A segunda atividade foi a elaboração de um questionário no *google forms* com perguntas semiestruturadas o qual foi aplicado junto as(os) profissionais da educação das escolas envolvidas, a fim de analisar o que elas(es) compreendiam sobre a temática pesquisada, bem como suas práticas pedagógicas para desenvolvê-la.

Após receber os questionários, as bolsistas e a aluna colaboradora tabularam os dados da pesquisa, este foi fundamental para dar procedimento ao projeto, pois foi possível replanejar as atividades a partir das necessidades observadas na pesquisa. Entre as quais observamos a necessidade de uma formação continuada e material didático pedagógico sobre a temática racial.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A formação continuada docente é fundamental ao exercício da prática pedagógica já que contribui para transformar o fazer pedagógico, bem como corrobora para eficácia do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional daqueles que a ela se submetem (CHIMENTÃO, 2009).

Nesse sentido, para que ocorra mudanças é preciso que a(o) docente acompanhe as reivindicações dos movimentos sociais e as alterações nas legislações que ocorrem no estado, assim, esse profissional deve valorizar a investigação como estratégia de ensino e desenvolver reflexões críticas da sua prática (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2002).

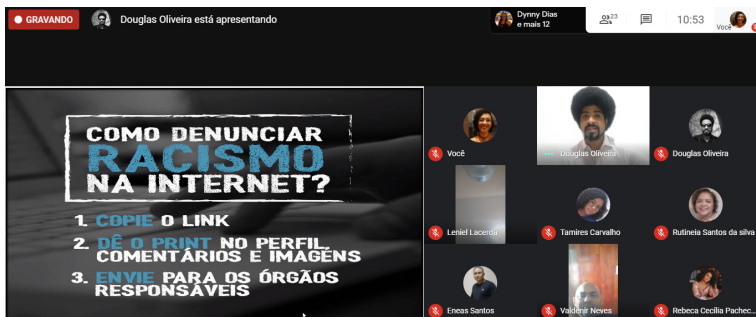
Desse modo, a formação continuada deve contribuir para desenvolver práticas pedagógicas que colaborem para a valorização da pluralidade étnico-racial existente na sociedade brasileira. Além disso, deve promover a valorização das identidades negras, indígenas, entre outras, bem como a autoestima das(os) educandas(os), pois a maioria das(os) docentes estão formadas(os) há vários anos e em sua formação não foram preparadas(os) para lidar com as diferenças e assim acabam reforçando os padrões hegemônicos, ou seja, a cultura e estética do branco colonizador. Para Munanga (2005) isso ocorre devido muitas(os) docentes não terem tido em sua formação debates e reflexões relacionados à temática racial.

Diante do resultado da pesquisa aplicada com profissionais das escolas envolvidas no projeto foi planejada e executada a formação intitulada “Teorias, conceitos e práticas pedagógicas para uma educação antirracista no

Marajó”, esta proporcionou reflexões e debates sobre raça, racismo, preconceito e discriminação buscando desmistificar conceitos, desnaturalizar opressões e violências sofridas pelo povo negro.

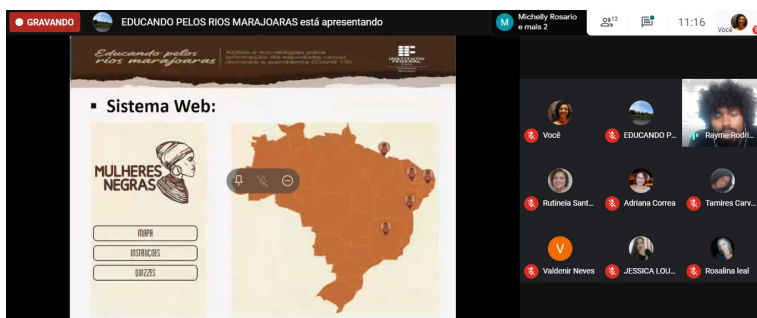
A formação contou com um público bastante diverso, entre o qual havia docentes ativista do movimento negro que desenvolveram várias atividades sobre a temática racial em sala aula, mais também docentes e técnicos que não tinha leituras sobre tal temática, o que acabou sendo interessante, pois ocorreu bastante trocas entre a organização da formação e (as) os docentes que participavam dela. Aquela ocorreu durante duas semanas com cinco aulas ao vivo pela plataforma *Google Meet* (Figura 1 e 2). As aulas foram gravadas e disponibilizadas às(aos) participantes numa sala de aula virtual da plataforma *google sala*, pois como foi mencionado em páginas anteriores a internet no Marajó é bastante precária e muitos não conseguiam participar das aulas até o final.

FIGURA 1 - Aula 2 na plataforma *Google Meet*.



Fonte: Ana Célia Guedes (2021).

FIGURA 2 - Aula 5 na plataforma *Google Meet*.



Fonte: Ana Célia Guedes (2021).

A formação foi dividida em três partes tais como: aulas teóricas, oficinas e minicursos. Nas aulas teóricas foram debatidos conceitos como racismo, raça, identidade, injúria racial e a importância de uma educação antirracista; no minicurso foi discutido algumas práticas pedagógicas inovadoras; nas oficinas as(os) participantes puderam confeccionar materiais para usar em sala de aula, e também aprenderam algumas ferramentas digitais para trabalhar a temática racial.

O público foi bastante diverso, o que proporcionou um debate interdisciplinar, na ocasião houve compartilhamento de saberes de diferentes áreas e as(os) participantes puderam pensar em proposta de integração, pois a interdisciplinaridade, faz com que as(os) docentes se empenhem para integrar os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento (BOCHNIAK, 1998), a integração das disciplinas ocorre a partir da apreensão das múltiplas causas ou fatores que intervem sobre a realidade.

Nesse sentido, buscou-se dialogar com professoras(es) da área das humanidades, linguagens, ciências naturais e matemática, visto que todas as áreas devem procurar investigar conhecimento para promoção da equidade racial na sala de

aula. Vale destacar que somente com pesquisas e leituras críticas acerca do racismo, o qual estruturou a sociedade brasileira (ALMEIDA, 2018), e dos lugares e não lugares que as(os) negras(os) ocupam na sociedade pode ocorrer a implementação de uma educação antirracista.

PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Diante do resultado da pesquisa desenvolvida junto as(aos) docentes e técnicos das escolas envolvidas no projeto foi pensado e desenvolvido três produtos educacionais, tais como um livro paradidático, um Glossário e um jogo de tabuleiro. Os produtos educacionais são ferramentas pedagógicas que colaboram com as práticas docentes e um de seus objetivos é que seja um material que possa ser usado por outros profissionais (MOREIRA, 2004).

Assim, inferimos que a opção por elaborar produtos educacionais para relações étnico-raciais reflete um posicionamento político e pedagógico de vários(os) docentes de diferentes *campi* do IFPA em relação ao currículo que privilegia os debates e a cultura eurocêntrica. Falamos de posicionamento de docentes de vários *campi*, pois a construção dos produtos só foi possível devido a participação dessas (es) docentes. De tal modo, que o livro paradidático intitulado “Relações Étnico-raciais: conceitos, saberes, práticas e narrativas” (Figura 3) contou com a colaboração de docentes de *campi* como Abaetetuba, Breves, Castanhal, Parauapebas e Vigia, além de docentes da secretária de Educação do estado do Pará (SEDUC) e da secretaria municipal de Ipixuna (SEMED-Ipixuna).

FIGURA 3 - Livro paradidático



Fonte: Ana Célia Guedes (2022).

O livro é voltado à(ao) aluna(o) do último anos do Ensino Fundamental e para todo o Ensino Médio, ele foi dividido em quatro partes: a primeira trata de conceitos importantes para compreensão de raça e do racismo no Brasil, além disso enfatiza as estratégias de resistências do povo negro e indígena para assegurar sua existência e sua identidade; a segunda busca desconstruir o racismo religioso, trata de narrativas sobre a temática racial e das alterações na paisagem da cidade de Breves; a terceira trata das mulheres negras em diferente espaços e temporalidades; a quarta mostra a importância dos saberes tradicionais e dos sistemas socioprodutivos para os povos negros e indígenas que vivem na Amazônia paraense.

Para a construção desse livro algumas bolsistas e alunas(os) da Educação Básica participaram enquanto revisoras (es), ou seja, uma espécie de laboratório humano. Assim, cada capítulo passou por duas(dois) alunas(os) diferentes, uma(um) do nono ano do ensino Fundamental e outra(o) do ensino Médio, o objetivo era que ao ler essas(es) alunas(os) com-

preendessem os capítulos. No entanto, muitos tiveram que ser refeitos, pois ao fazer a devolutiva as(os) discentes apontaram parágrafos e até mesmo páginas que não compreendiam, isso ocorria devido a linguagem e as imagens não estavam ajustadas ao nível de ensino para o qual o livro estava sendo destinado. Desse modo, os capítulos foram várias vezes devolvidos às (aos) autoras(autores) para que ficassem de acordo com a linguagem da Educação Básica, somente após essa revisão o livro foi publicado e está disponível no formato físico e digital, o último está no site da editora e seu acesso é gratuito².

Outro produto foi o Glossário intitulado “Glossário de Termos e Expressões paraenses e marajoaras” (Figura 4). Este contou com a participação de discentes das disciplinas Língua Portuguesa e Cultura Afro-indígena do Marajó dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA- *Campus Breves*.

FIGURA 4 - Glossário



Fonte: Ana Célia Guedes (2022).

² <https://www.editoracriv.com.br/produtos/detalhes/36342-relacoes-etnico-raciais-brconceitos-saberes-praticas-e-narrativas>

O glossário objetivou a valorização da linguagem, sobretudo dos povos racializados os quais não usam em seu cotidiano a linguagem padrão do branco colonizador. Desse modo, a elaboração do glossário foi dentro da perspectiva da variação linguística e da eliminação de preconceitos linguísticos. Além da valorização da linguagem como patrimônio cultural da região amazônica, principalmente do estado do Pará e do território marajoara, bem como apreender as heranças africana e indígena no vocabulário paraense, ele foi publicado no formato e-book está disponível gratuitamente no site do IFPA *Campus Breves*³.

FIGURA 5 - Tabuleiro do Jogo



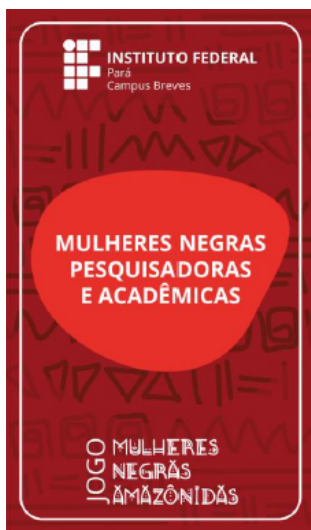
Fonte: Ana Célia Guedes (2022).

O jogo de tabuleiro intitulado “*Mulheres Negras Amazônia*” (Figura 5 e 6) objetivou desenvolver aprendizagem na perspectiva antirracista, conhecer os trabalhos de mulheres negras da Amazônia e desenvolver o ensino e aprendizagem a partir da ludicidade. O lúdico é importante no processo de ensino aprendizagem, uma vez que contribui para o desenvolvimento

³ <https://bit.ly/GlossarioExpressoesMarajoaras>

social, intelectual e emocional de suas(seus) alunas(os) (MODESTO; RUBI, 2014). Aquele é uma ferramenta importante na mediação do conhecimento e da aprendizagem, esta pode ocorrer com mais facilidade e entusiasmo, pois a(o) discente aprende brincando (MODESTO; RUBI, 2014).

FIGURA 6 - Cartas do Jogo



Fonte: Ana Célia Guedes (2022).

Para sua construção foi necessária uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e uma pesquisa de campo através de aplicação de questionário com algumas mulheres negras da Amazônia. O jogo apresenta cinco cartas com cores diferentes e foi dividido em 5 temas: Mulheres Negras Pesquisadoras e acadêmicas, este visou trazer alguma Mulheres Negras pesquisadoras e acadêmicas, pois observamos que existe muitos trabalhos acadêmicos dessas mulheres e que há pouca ou nenhuma visibilidade; Mulheres Negras e Movimento so-

cial, este trata de mulheres negras que estão atuando em diferentes movimentos sociais na Amazônia; Mulheres Negras e Plantas medicinais trata de mulheres que atuam na prevenção e no tratamento da saúde coletiva e usam plantas para tal tratamento. Mulheres na Arte, este enfatiza as mulheres negras que atuam nas diversas áreas da arte na Amazônia; Mulheres Negras e Literatura trata de mulheres que atuam na literatura na Amazônia.

O jogo possui cinquenta (50) cartas, seis (6) piões e um (1) dado, pode ser jogado de 3 a 6 pessoas a partir de 11 anos de idade. No tabuleiro há as seguintes casas ou ícones: Te vira!; Égua!; Te lasca!; Fim do jogo, os três primeiros ícones foram pensados a partir da construção do Glossário citado anteriormente, e como são produtos do mesmo projeto a ideia era que houvesse uma conexão entre eles, não só nos objetivos, mas também na estética e em termos usados neles. Desse modo, os produtos visaram a construção e valorização da história, cultura e identidade do negro, pois é difícil a construção de identidades negras diante de um contexto social no qual apenas a estética e a cultura do branco colonizador são valorizadas (GOMES, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no projeto de extensão citado em páginas anteriores só foram possíveis devido ter sido financiado pelo edital número 04/2020 da PROEX do IFPA, mais também pela parceria com diferentes docentes dos *campi* do IFPA, da SEDUC e da Secretaria Municipal de Ipixuna. Além da postura política dessas(es) docentes, visto que sua produção demandou muito tempo, trabalho e até mesmo dinheiro das(os) envolvidas(os). As atividades proporcionaram

momentos de interação, bem como foi bastante produtivo e significativo oportunizando uma aprendizagem criativa tanto para coordenação do projeto, quanto para bolsistas, aluna colaboradora e profissionais da educação que participaram da formação continuada durante o projeto.

A formação contribuiu para que as(os) profissionais da educação que dela participaram refletissem criticamente sobre as diversas violências enfrentadas pelo povo negro, além de contribuir para que aquelas(es) percebessem que a diversidade é algo positivo e que precisa ser valorizada nos espaços escolares. Os produtos educacionais foram elaborados a partir da necessidade demandada pelas(os) profissionais da educação do município de Breves e buscaram trazer a temática racial para sala de aula com linguagem adequada ao nível de ensino proposto.

A realização das atividades do projeto revelou ser viável pensar e elaborar formação e produtos para trabalhar a temática racial na Educação Básica. No entanto, é fundamental que projetos como esse recebam fomento e que este possa cobrir todas as despesas do projeto, pois não basta apenas ter boas ideias se o estado não implementa políticas públicas que incentive e financie formação continuada para docentes, materiais didáticos e paradidáticos para relação étnico-racial. Portanto, formação continuada, materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática racial adequados ao nível das(os) educandos podem contribuir para potencializar a criatividade, inovação, motivação e dinamismo das aulas da educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. História dentro da História. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- COSTA Eliane Miranda. Dos indígenas, os artefatos: a história dos povos indígenas do Arquipélago do Marajó, PA. **Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade**, n. especial, 18b – 03, p. 144-154. 2016.
- BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. 2ª Edição. Editora Loyola. Soa Paulo, 1998.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: **IV CONPEF (Congresso Note Paranaense de Educação Física Escolar)**, 2009.
- CARVALHO, João Paulo Leão et al. Política agrária e o ordenamento territorial no marajó, Pará. **Mercator**, Fortaleza, v. 18, 2019.
- CONRADO, M. P. O protagonismo de mulheres negras. *In*: _____. (Org). **Intersecções entre raça, gênero, sexualidade, meio ambiente e políticas públicas**. Belém: [s.e.], 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10. 639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GUEDES, Ana Célia Barbosa et al. Educação para as relações étnico-raciais: ações e estratégias de promoção de equidade racial em Breves/Marajó. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. (Orgs) **Práticas antirracistas no Pará: Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEAB's e NEABI's paraenses em ação**. Curitiba: CRV, 2020.

MODESTO, Monica Cristina; RUBI, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *In: Revista Eletrônica Saberes da Educação* – Volume 5 – nº 1 – 2014.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. *In: Revista Brasileira de Pós Graduação*. Brasília, N. 1, p. 131-142, 2004.

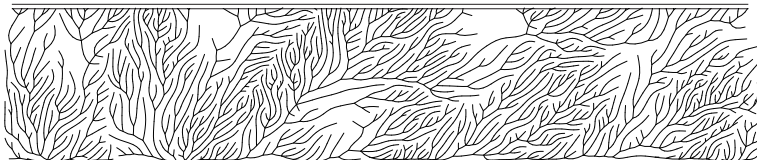
MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, C. O, & Sainz, R. L. Aprendizagem em ambientes virtuais: tecendo reflexões sobre espaço relacional-emocional. **Revista Thema**, 14(4), p. 149-158, 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, M. Educar na Cibercultura: Desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, PUC-SP, nº 3, 2010.

O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR DO TOCANTINS: POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO



Francy Leyla Salazar da Silva

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a educação escolar tem sido apontada como um dos principais meios para se driblar as desigualdades sociorraciais que assolam o país. Ao mesmo tempo em que recebe duras críticas por ser vista como reprodutora de ações que ajudam a manter tais desigualdades. A ideia de que o espaço escolar é neutro e de que a aprendizagem ali ofertada é favorável a todos os grupos sociais, povoava o imaginário escolar e é amplamente difundida por diversos setores e ainda veiculada nas propagandas governamentais.

De acordo com Souza (2009), grande parte das ações escolares muito raramente favorecem as camadas mais populares e oprimidas, o que inclui basicamente quase toda a população negra, que como aponta os indicadores sociais¹, fazem parte dos

¹ Ver: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – Instituto de Pesquisa Econômica Ampliada (IPEA) em parceria com a ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM; e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. 4ª Edição, 2011.

substratos mais baixos e médios da sociedade, nos quesitos educação, saúde, saneamento básico, emprego e salário, dentre outros. Iniciativas muito particulares e de forma isolada no campo educacional, têm partido de professores, que visam a valorização da comunidade negra, ficando muitas vezes restritas apenas às contribuições culturais e de forma superficial. “As manifestações culturais, políticas e econômicas dos povos africanos e afro-brasileiros, com contribuições mais significantes para uma sociedade moderna, não são consideradas” (SOUZA, 2009, p. 7).

Freire (1976) ao analisar criticamente a educação tradicional aponta para a existência de uma “cultura do silêncio”, preservada e reproduzida pela cultura dominante, o que por sua vez tem contribuído para perpetuação das desigualdades e alienação dos grupos oprimidos. Por cultura do silêncio, entende-se uma prática de emudecimento das massas, dos oprimidos que são impedidos de falar, proibidos de manifestação, excluídos de decisões que dizem respeito à construção de regras determinantes de suas próprias vidas. No dizer de Freire:

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (FREIRE, 1976, p. 49).

Pensar a educação a partir das relações étnico-raciais constitui um grande desafio, visto que o ensino escolar, desde sua constituição foi mobilizado a atender as expectativas da classe dominante. A diversidade étnica e racial daqueles que frequentam a escola é muitas vezes ignorada, perpetuando-se o mito da democracia racial, um ideal de igualdade pautado na

cultura, na ciência, nos valores e na estética hegemônica branca/eurocêntrica. Os conteúdos curriculares propostos, por sua vez, são trabalhados de forma sucinta e geralmente voltados para o vestibular, o que limita muitas vezes a exploração de temas que atendam as especificidades dos/das estudantes e das comunidades nas quais estão inseridos.

Intelectuais e pesquisadores, alguns ligados à setores governamentais, centros acadêmicos, organizações não-governamentais e movimentos sociais negros, não tem medido esforços na produção de material didático e acadêmico com a temática das relações étnico-raciais, a partir do olhar da comunidade negra. Porém, ao mesmo tempo em que avançamos nas pesquisas, que deixam cada vez mais escancarada as desigualdades no campo educacional, retrocedemos com o crescimento de movimentos conservadores, como alerta o trabalho *“Práticas Pedagógicas de Resistência”* (2019), organizado por Aldenora C. Machado e Jaqueline A. Barbosa, ao falar de temas que têm encontrado uma certa resistência para serem inseridos no ambiente escolar tais como “racismo”, “gênero” e “diversidade”, mesmo tendo sido incorporados “a duras penas” aos documentos norteadores e na legislação educacional, a partir dos esforços dos movimentos sociais.

Os mesmos postulados que usamos para descrever a educação pública (leia-se escola pública) regular serve para descrevermos a educação pública militar. Contudo essa última apresenta algumas particularidades, visto que esse modelo de escola tem por base a hierarquia, a rigidez, além da uniformização de seu público, o que de certa forma pode inviabilizar a manifestação da sua diversidade e o pertencimento étnico-racial por parte dos estudantes, uma vez que precisam manter seus corpos disciplinados dentro de um

padrão estético pré-estabelecido. Tal disciplinarização dos corpos negros pode ser observado, por exemplo, em relação aos meninos negros, estes devem manter o cabelo sempre cortado à máquina no “2” ou no “1”, o que significa que, ainda que queiram assumir seu “crespo”, considerado pela comunidade negra como um símbolo identitário, dentro deste sistema, não poderiam.

O presente texto apresenta as possibilidades do debate étnico-racial em um colégio militarizado do estado do Tocantins. A pesquisa desenvolvida no contexto do mestrado objetivou contribuir para processo de formação da consciência crítica e reflexão identitária dos estudantes negros/negras do 2º Ano do Ensino Médio dessa instituição, se inserindo como uma prática insurgente, pautando-se nas experiências decoloniais da comunidade negra, no sentido de forçar tessituras no ambiente escolar, e valorizar as diferenças e diversidades ali existentes. Para tanto utilizamos a técnica da mostra escolar (Mostra de História e cultura afro-brasileira) e as rodas de conversas como mecanismo para uma aprendizagem significativa e antirracista, proporcionando momentos de escuta dos educandos. A proposição do estudo partiu da constatação empírica, bibliográfica e documental da quase total ausência dessa discussão e mesmo folclorização do negro no currículo de História.

Neste ensaio apresento de forma sucinta o modelo escolar cívico-militar, no qual se insere a pesquisa, bem como alguns dados referentes ao processo de investigação junto aos educandos, e a proposta da mostra escolar como possibilidade de discussão das questões étnico-raciais.

FOMENTANDO O DEBATE RACIAL NUM CONTEXTO ESCOLAR CÍVICO-MILITAR

A escola na qual se desenvolveu nossa pesquisa se insere no modelo cívico-militar. Os dados aqui apresentados sobre este modelo institucional foram levantados a partir da pesquisa documental, bibliográfica e empírica, no sentido de buscar uma aproximação da teoria com a prática. A unidade escolar de Ensino Médio, Colégio Militar do Estado do Tocantins Dr. José A. L.S.², está localizada no Município de Araguaína, na região Norte do Tocantins, a 350 km da capital Palmas. A cidade tem uma população de cerca de 153 mil habitantes, segundo dados do IBGE de 2010, estimando-se um aumento populacional para 173 mil habitantes ainda no ano de 2016 (SEPLAN, 2017). Em se tratando da questão educacional, a cidade conta com vários estabelecimentos de ensino em todos os níveis, da creche ao Ensino Superior, sendo reconhecida como a “Capital Universitária do Tocantins”, o que se justifica pelo grande fluxo de estudantes no município. A Rede Estadual responde por grande parte dos estabelecimentos escolares. São um total de 18 escolas de Ensino Médio, contra 7 da rede particular e 1 Federal (CENSO ESCOLAR, 2020).

As escolas do tipo cívico-militar podem ser definidas como escolas públicas de educação básica, visando ofertar as duas modalidades de ensino: o fundamental e o médio. Esta categoria de ensino é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, e por regimento da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros (BRASIL, 2020). As Escolas Cívico-Militares (já somam mais de 200 unidades em todo o país), cuja gestão é compartilhada entre

² A pesquisa nesta unidade de ensino foi devidamente autorizada pela própria instituição, pela SEDUC-TO e ainda pela Plataforma Brasil. Os documentos comprobatórios constam no trabalho original, disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4374>>.

a Secretaria de Educação e a de Segurança Pública, de modo que o corpo docente é constituído por civis e militares habilitados na área pedagógica, enquanto a gestão administrativa e de conduta ficam por conta dos militares ou profissionais da área de segurança (XIMENES et al, 2019). Essas escolas são mantidas financeiramente pelas Secretarias Estaduais ou Municipais (com parceria do Ministério da Educação), além de receberem constantes doações por parte da sociedade civil. É importante dizer que esse modelo difere, em tese, das tradicionais “escolas militares” – Sistema de Colégio Militar do Brasil – da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial / DEPA (com um total de 14 escolas em todo país), um subsistema de ensino do Exército, de regimento e currículo próprio, cuja manutenção financeira (de alto custo por aluno³) é de responsabilidade do Ministério de Educação e o do Ministério da Defesa, ofertando os níveis de ensino fundamental e médio, especialmente à filhos de militares.

O fato de ter feito parte do corpo docente dessa instituição cívico-militar, me permite afirmar, a partir da observação empírica, que na prática há uma interferência, ainda que mínima, dos militares na atividade pedagógica dos professores, visto que assumem a coordenação geral dos docentes, e avaliam diretamente o trabalho destes. No cotidiano da escola observada, sua identificação é apenas como uma instituição militar, no geral não há uma compreensão da escola como cívico-militar por parte dos discentes.

A terceirização da gestão das escolas públicas tem se intensificado em todo território nacional nos últimos anos, transferindo a administração de escolas municipais e estaduais para corporações militares (REIS et al, 2019), o que significa dizer que, boa parte dessas escolas surgem aonde ante-

³ O investimento por aluno nos Colégios Militares do Exército é de 19 mil ao ano. (Dados da UBES, 2019). Disponível em <<https://ubes.org.br/>> acesso em 28 fev. 2021.

riormente era uma escola pública regular, com os agentes da segurança pública assumindo não só a estrutura física predial da escola, como também o corpo docente e discente da antiga instituição. Foi criado em 2019 o Plano Nacional de Escolas Cívico-Militares⁴, pelo Decreto presidencial nº 9.465, visando a ampliação desse formato de ensino em todo território nacional, o que inclui Estados e Municípios. O programa propõe implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano (BRASIL, 2019).

Um dos fatores usados como justificativa para o crescimento dessas escolas, por parte do Ministério da Educação e de alguns setores da sociedade civil são os índices alcançados nas chamadas avaliações externas, que ajudam a gerar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)⁵ e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, vestibulares, visto que tem superado àqueles das demais escolas públicas. Contudo, os resultados positivos podem estar vinculados mais à origem escolar dos estudantes, do que às regras ali impostas. Um outro ponto é a expansão do modelo associada a ideia de controle da violência nos bairros, recebendo apoio significativo de parte da população, como lembra Mendonça (2019, p.595): “o combate à violência, ao envolvimento com drogas aparentam povoar o imaginário das famílias como bons argumentos para apoiarem a iniciativa governamental”.

O processo de militarização do ensino básico é um fenômeno recente (HAJJAR, 2005 apud BENEVIDES e SOARES, 2020), e tem se tornado cada vez mais uma preo-

⁴ O Decreto nº 9.465, em sua seção II, Artigos 11 e 16, propõe a criação e expansão do modelo de escola cívico-militar para instituições de educação básica “municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares” (MEC, 2019).

⁵ O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (Ideb - Ministério da Educação – MEC portal.mec.gov.br).

cupação de educadores e pesquisadores em todo país, que têm tecido duras críticas ao projeto, que para estes, contraria a proposta de “escola pública para todos”, prevista no Art. 105 da Constituição, pois visa o controle da população, via uniformização, disciplinarização, imposição do medo, considerando que educação e segurança pública são coisas bem distintas (MENDONÇA, 2019).

A política de militarização em massa das escolas, somado ao discurso da meritocracia, hierarquia e obediência civil, por parte desse modelo institucional, ao mesmo tempo em que há uma dificuldade de reconhecimento da diversidade racial, social, cultural e de gênero, ali congregadas, acaba por fortalecer o mito da democracia racial e a negação de identidades subalternizadas. Desse modo, nosso aposte teórico partiu da visão de intelectuais negros acerca das relações raciais numa perspectiva da afrobrasilidade, de autores decoloniais e pesquisadores da cultura escolar. As análises realizadas evidenciaram a presença do racismo nas relações escolares, mas também mostraram que as atividades didáticas desenvolvidas fomentaram práticas antirracistas, contribuindo para o processo de conscientização e valorização da identidade negra das/dos educandos.

Sobre as relações étnico-raciais, o projeto político pedagógico da instituição em que consta a pesquisa, para o ano de 2019 traz na sua redação, o reconhecimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 bem como da Lei complementar 11.645/2008, que modificaram o artigo 26-A da LDBEN. De modo que no documento, a Escola se propõe “a utilizar procedimentos diversificados de aprendizagem, estabelecer relações com os pais e a comunidade, elaborar e executar projetos, promover momentos de reflexão, estudos e socialização sobre as especificidades das diversas áreas que envolvem tais conhecimentos” (PPP, 2019, p. 49).

No projeto pedagógico para o Ano 2019 as atividades previstas, relacionadas ao tema, estavam direcionadas as turmas com piores índices nas disciplinas de História e Geografia, objetivando alavancá-los. Porém não previa um trabalho interdisciplinar com todas as disciplinas ofertadas no colégio. Vale lembrar também que não existe um projeto que articule essa discussão com toda a escola (pelo menos até o término da pesquisa), ficando, portanto restrito ao interesse dos professores das áreas descritas. Enquanto professora de História da instituição, me dispus a pensar metodologias, visando discutir as relações étnico-raciais com todas as minhas turmas (1º e 2º Anos), e não apenas com as “turmas problemas”, ao longo do ano letivo. O tempo dispensado a atividade pedagógica coincide com o período da pesquisa de mestrado, por isso nossa análise se atém apenas aos resultados obtidos para turmas dos 2º Anos. Para além da concepção avaliadora, no sentido de obtenção de nota, visamos despertar o interesse dos estudantes pela temática, refletir sobre o racismo no âmbito estrutural, e valorizar os saberes da África e dos africanos e afro-brasileiros e indígenas no Brasil, bem como fazer com que estes percebessem os negros, não como objeto de estudo, mas como sujeitos vivos e ativos na história, na sociedade e na escola.

Objetivamos uma análise qualitativa dos dados, no sentido de conhecer nossos colaboradores, bem como compreender como esse ambiente escolar militarizado tem contribuído para processo de construção da percepção da identidade negra coletiva dos estudantes, considerando o debate social sobre o tema.

No período de aplicação dos questionários (2019), os estudantes cursavam o 2º Ano do Ensino Médio, no Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins – CMT/ III, Araguaína, nas quais atuei como professora de História. A

escolha pelos estudantes de turmas diferentes se deu em decorrência da rotatividade das turmas (reinturmação), o que ocorre a cada bimestre assim, evitamos correr o risco de iniciar o trabalho com um grupo e concluir com outro. Além disso, a distribuição de estudantes colaboradores por turma tornou-se desproporcional, devido ao interesse e disponibilidade dos estudantes para-além das atividades de sala de aula, visto que uma parte do trabalho de pesquisa (as rodas de conversa) se daria nos horários de aula adicional (o sexto horário).

Dos quinze estudantes que se mantiveram comprometidos com nossa pesquisa entre os anos de 2019-2021), cinco pertenciam a turma 23.01; três a 23.02; três a 23.03; dois a 23.05; e dois a 23.06 (os estudantes da turma 23.07 desistiram da pesquisa, um por mudança de escola e outro não justificou). Os estudantes voluntários demonstraram ter uma percepção de si enquanto negros, ainda que não seja na perspectiva da coletividade. Buscamos nesse trabalho valorizar e fortalecer os sentimentos de pertença dos estudantes a esse grupo. Desse modo trabalhamos com as categorias de cor/raça, além da autodeclaração por grupo étnico-racial para que ficasse mais claro para os participantes, que por fim se reconheceram como descrito na tabela 1.

TABELA 1 - Identificação dos Pesquisados

Qual sua Cor	Resp.		Como se declara	Resp.
Preto	12		Negro	15
Pardo	3		Branco	-
Branco	-		Asiático	-
Amarelo	-		Índigena	-
Índio	-		Não sabe	-

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de Pesquisa de campo, 2019.

Quanto ao reconhecimento da prática do racismo na escola CMT, nove dos entrevistados não sabem reconhecer essa prática na escola; seis dos estudantes afirmam existir racismo na atual escola. Reconhecer a prática racista nem sempre é fácil, visto que geralmente ela se dá de forma disfarçada. Percebe-se também uma leitura do senso comum do que venha a ser racismo, como discriminação externalizada em xingamentos contra pessoas negras. No geral, não há uma compreensão do racismo enquanto processo estruturalizado nas nossas relações cotidianas e nas instituições. A maioria dos estudantes alega não perceber diferenças no tratamento entre brancos e negros dentro do ambiente escolar, porém alguns deles afirmam haver essa diferença de tratamento. Um dos entrevistados não soube ou não quis opinar, como consta na tabela de nº 2.

TABELA 2 - Prática de Racismo na Escola

Existe Prática de Racismo na Escola	R=	Percebe diferença de tratamento entre brancos e negros na escola	R=
Sim	6	Sim	4
Não	-	Não	10
Não sabe dizer	9	Não sabe opinar	1

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de pesquisa de campo, 2019.

Em relação a questão racial e o trabalho escolar, treze colaboradores assinalaram que, alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo; um estudante registrou que existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social. E um assinalou que nem a escola nem os professores discutem as questões raciais. As respostas dos estudantes apontam para uma falha no processo de ensino-

-aprendizagem sobre as relações étnico-raciais na escola. Para o ano letivo de 2019, não houve de fato um trabalho coletivo que envolvesse todo corpo docente e administrativo da escola, acerca da temática racial, apenas atividades isoladas entre professor-aluno. E por ocasião do nosso trabalho, houve a tentativa de estabelecer um debate com a coletividade da escola.

Perguntados sobre a expressão verbal para referir-se aos estudantes negros, sete dos entrevistados afirmaram que é comum na escola o uso de eufemismos para se referir a etnia dos/das estudantes no intuito de não os/as ofender; quatro acreditam que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação; dois acreditam que a linguagem não tem influência direta nas questões raciais e outros dois não souberam opinar. Percebe-se aqui, que há um desconforto em relação a identificação dos estudantes fenotipicamente negros. O uso de eufemismos demonstra esses mecanismos de fuga, tanto por quem aponta quanto por quem é apontado como negro. Ser chamado ou chamar o colega de “negro”, na concepção desses estudantes pode soar como ofensa. A escola constitui um dos principais espaços onde o racismo e o bullying perpassam como recreação, em forma de apelidos desagradáveis e “brincadeiras” ofensivas, xingamentos, que fazem com que estudante negro/negra, ou aqueles que estão fora do padrão pré-estabelecido, criem mecanismos de defesa, que vão desde responder com violência, desprezo ou levar na “esportiva”, e existe aqueles que simplesmente não conseguem se defender, levando-os muitas vezes, a um quadro de depressão.

Ferreira (2004) na sua obra *“Afro-descendente: Identidade em Construção”* lembra-nos exatamente desse processo de percepção incômoda do outro, criando-se um mundo simbólico acerca das características fenotípicas dos negros (afrodescendentes):

O preconceito revela-se no dia-a-dia, nas situações mais simples. Em uma sociedade na qual, apesar da crença consolidada de viver-se no país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico em que as características fenotípicas acabam operando como referências para o preconceito. No caso do 'afro-descendente', esse processo torna-se dramático, pois o preconceito veiculado é muitas vezes encoberto por 'frases educadas' e eufemismos, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo em um paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades, visão que conserva o problema, pois deixa de ser enfrentado de frente em função da ideia de ele não existir. (FERREIRA, 2004, p. 18).

Nesse sentido, umas das formas de reafirmar ou de contribuir para construção de identidades negras positivas é possibilitando o conhecimento acerca da trajetória dos negros, a partir da perspectiva dos mesmos. Entendo, no entanto, que não existe uma fórmula mágica do como fazer, assim o trabalho pautado na metodologia da pesquisa-ação foi constituído por algumas etapas, desde o trabalho de fomento à tomada de consciência por parte dos educandos, chamando sua atenção para os temas previstos no currículo escolar e no manual didático acerca da participação dos negros na história do Brasil e no contexto africano, com a utilização de músicas e documentários curtos, despertando o interesse dos educandos para o trabalho coletivo da "Mostra Escolar". Esta corresponde a uma técnica de exposição de trabalhos realizados por estudantes e professores, especialmente em feiras científicas ou culturais, cujo objetivo é demonstrar conhecimento, pesquisa, criatividade e socializar o que aprendeu, entendida, nesse sentido, como meio de divulgação científica (MULINE, GOMES E CAMPOS, 2013).

Nossa mostra escolar buscou mesclar elementos da mostra cultural com elementos da mostra científica, priorizando elementos históricos de povos subalternizados, instigando a pesquisa e o trabalho em equipe. Cada turma foi dividida em cinco gru-

pos, recebendo orientações para a realização da pesquisa, coleta de fontes e produção do material para exposição e apresentação em sala de aula. Foram dadas sugestões sobre o que pesquisar à cada grupo. Apesar de sugerir onde pesquisar, entre sites, biblioteca e obras, mantivemos a autonomia dos estudantes para a pesquisa. A mostra foi realizada e avaliada em sala de aula, e posteriormente socializada no pátio da escola com os demais.

QUADRO 1 - Conteúdos contemplados na Mostra

Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira	
Turmas	Distribuição de Temas
23.01	Memorial da Escravidão
23.02	Resistência Negro-escravizada
23.03	Resistência Cultural Negra
23.05	Ativismo Negro Político – Movimento Negro na atualidade
23.06	Movimento Feminista Negro
23.07	Ativismo Negro do Pós-Abolição
23.04	Quilombos do Tocantins (sugestão p/outra professora)*

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019.

O quadro ilustra as sugestões para pesquisa e organização dos grupos, levando em conta o fato das turmas serem numerosas com média de 25 a 40 alunos por sala, objetivando envolver a todos no processo de ensino-aprendizagem.

QUADRO 2 - Divisão dos grupos por tema – Turmas da 2ª Série

***23.01= Memorial da escravidão**

Grupo 1 – Aspectos históricos do Regime Escravocrata

Grupo 2 – Cotidiano dos Escravizados

Grupo 3 – A tortura ou “Castigos” físicos/ Abusos da Escravidão

Grupo 4 – Da condição de Escravo à Liberto

Grupo 5 – Personalidades negras do período

<p>Apresentação Cultural: Capoeira Declamação do Poema Autoral da estudante Beatriz Doxa</p>
<p>*23.02= A Resistência Negra-escrava – Organização da luta negra pela liberdade Grupo 1 – Guerra de Palmares Grupo 2 – Conjuração Baiana Grupo 3 – Revolta dos Malês Grupo 4 – Balaiada Grupo 5 – Participação negra na Guerra do Paraguai</p>
<p>Apresentação Cultural: Declamação de um Poema autoral da aluna Lívia Vítor, intitulado: “A História da Balaiada”; Apresentação de Dança: “Negro Lindo” (música - Léo Santana)</p>
<p>*23.03= Resistências Culturais Negras Grupo 1 – Resistência Religiosa – Religiões Afro-brasileira Grupo 2 – Irmandades de Pretos – Alforria e profissões, participação política Grupo 3 – Resistência Cultural – Música, dança, instrumentos Grupo 4 – Influência africana na alimentação/ Vestimentas Grupo 5 – O Corpo Negro – símbolo de Resistência</p>
<p>Apresentações: Declamação do Poema “Me Gritaram Negra” (de Vitória Santa Cruz) Apresentação musical da turma: “Identidade” (música – Jorge Aragão)</p>
<p>*23.07 = Ativismo Negro do Pós-abolição Grupo 1 – Principais Jornais Negros Grupo 2 – Frente Negra Brasileira e o TEN Grupo 3 – Movimento Negro Unificado Grupo 4 – Movimento Negro Americano/ Direitos Civis Grupo 5 – Marcha Zumbi de 1995</p>
<p>Apresentação Cultural: Peça Teatral – Reprodução de Cena do Filme: “Ó Pai, ó”</p>
<p>*23.06 = O Feminismo Negro Grupo 1 – O que é Movimento Feminista Negro Grupo 2 – Um movimento dentro dos Movimentos Negro e Feminino Grupo 3 – A Beleza Negra: Tranças e Turbantes Grupo 4 – Dia Internacional da Mulher Negra Grupo 5 – Algumas personalidades do Movimento Feminista Negro</p>
<p>Apresentação Cultural: Desfile Representando as Personalidades Negras</p>

***23.05= Ativismo Negro Político na Atualidade**

Grupo 1 – Movimento Negro – O que é? Como funciona?

Grupo 2 – Leis antirracismo – Conquistas do Movimento Negro

Grupo 3 – Leis 10639/2003/ Lei 11645/2008 para uma educação antirracista

Grupo 4 – Desigualdade Educacional/ Cotas Raciais

Grupo 5 – Personalidades do Movimento Negro

Apresentação: Exibição de documentário: “Movimentos Negros no Brasil”, produzido pelos estudantes

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de campo, 2019.

A Mostra escolar foi realizada entre os dias 12 a 15 de novembro de 2019, no decorrer das minhas aulas (dentro dos 50 minutos, distribuídos entre os 5 grupos mais o tempo de apresentação cultural, e minhas considerações). Contudo, alguns colegas professores cederam os minutos finais de suas aulas para a ornamentação da sala de aula, o que foi combinado com antecedência com os mesmos. Já as turmas que seriam atendidas pós-intervalo de recreio, aproveitaram esse tempo para organizar as apresentações.

A exposição em cada sala de aula se deu a partir do uso de maquete, painéis de fotografias e imagens, banners ilustrativos, cartazes, além do uso de objetos que remetem a cultura afro-brasileira e recriação de outros. Cada grupo pôde selecionar os componentes responsáveis pela explanação do trabalho em sala de aula, finalizando as atividades de sala com uma apresentação cultural. Os estudantes ao longo das apresentações ressaltaram a importância da organização da luta negra para o combate do racismo. No entanto, nem todas as turmas cumpriram o cronograma da forma como sugerimos, simplificando a atividade ou suprimindo informações, resignificando a proposta inicial. Apesar de algumas alterações no projeto de exposição das turmas 23.02, 23.03 e 23.06, os propósitos da atividade foram alcançados.

CONCLUSÃO

A atividade da pesquisa objetivou no âmbito pedagógico e coletivo fomentar o debate sobre as relações étnico-raciais no ambiente de uma escola cívico-militar, e mais precisamente a partir das minhas aulas de História, trazer para o campo prático as possibilidades de uma educação antirracista, e com isso contribuir para a formação de “consciências críticas”, e ainda refletir sobre as identidades negras ali constituídas. O presente artigo se ateve, no entanto, a divulgação de uma parte dessa extensa pesquisa de mestrado, destacando a observação dos educandos quanto a prática do racismo no ambiente escolar, a partir da análise de respostas dadas nos questionários semiestruturado, e ao processo de construção da mostra escolar afro-brasileira. Contudo, devo destacar que o trabalho também foi avaliado positivamente pelos estudantes por meio de relatórios de grupo e das rodas de conversa.

A escola, como ressaltado ao longo da pesquisa, é também o lugar de construção da identidade negra, dos sentimentos de pertença de alunos/as negros/as, e esse lugar pode contribuir de forma positiva ou negativa nesse processo. No entanto, tem servido como locus de reprodução do racismo estrutural, no âmbito institucional e também nas práticas cotidianas, muitas vezes camufladas de ações cortês, no discurso de que “somos todos iguais”, se colocando como “lugar neutro” reforçando assim, o mito da democracia racial, visto que as questões que aflige a população negra, muitas vezes passam despercebidas nesse ambiente, ou simplesmente são tratadas como problemas dos negros, e não da escola. O currículo escolar em suas várias dimensões por sua vez, tem privilegiado a matriz de origem eurocêntrica como única produtora de conhecimento científico, classificando os demais conhecimen-

tos como saberes, expressões da cultura popular, e, portanto, não científico, por isso mesmo relegados a segundo plano, isso quando não são totalmente ignorados. O racismo epistêmico eurocentrista acaba não admitindo outra epistemologia como espaço de produção de pensamento científico.

A implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes e da Lei complementar 11.645/2008, é considerada uma das principais conquistas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro e suas organizações, que desde os idos da República, já reivindicava pelo direito a educação do negro, e mais tarde pela história dos negros e africanos no ensino escolar. A lei garante a cobrança de uma educação antirracista e insurgente, mas não garante sua efetividade. Essa ainda depende da boa vontade de professores e gestores, e mais precisamente de ações efetivas do Estado, no sentido de garantir sua aplicabilidade.

Para pensar formas de intervenção e aprendizagem no ensino de História, propomos a atividade didática da Mostra escolar de História e cultura afro-brasileira, elaborada junto aos estudantes do CMT – III, a partir da exposição e explanação da pesquisa orientada, contemplando temas silenciados no currículo ou pouco explorados no ambiente escolar. Os efeitos positivos do trabalho foram evidenciados nos relatórios, nas aulas motivacionais, nas rodas de conversa e durante a execução da própria mostra. Obviamente notamos o incômodo de alguns poucos estudantes e professores com a atividade desenvolvida, o que também foi compartilhado pelos sujeitos da pesquisa. Mas isso não foi motivo para recuarmos, muito pelo contrário. O trabalho realizado conseguiu alcançar seu propósito e maneira contagiante, pois acredito ter plantado sementes, inculcados novos saberes, os saberes do povo negro, os saberes da minha gente.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; Soares, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. **Nova Economia**, v.30 n.1 p.317-343 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/3929>> Acesso em 05 jan. 2020

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 30/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso 30/08/2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar -. **PORTARIA Nº 2.015, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2019**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Publicado em: 21/11/2019 | Edição: 225 | Seção: 1 | Página: 42. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf> Acesso 30/08/2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. **Manual das escolas cívico-militares**. Brasília, 2020

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: Identidade em Construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACEDO, Aldenora Conceição de; BARBOSA, Jaqueline Aparecida (Orgs.) **Práticas pedagógicas de resistência: a escola como lugar da diversidade** [recurso eletrônico] -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <<http://www.editorafi.org>>.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2019.

MOSTRA, In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 2015. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mostra/>> Acesso em 20 jan. 2021.

MULINE, Leonardo Salvalaio; GOMES, Adriane Gonçalves; Campos, Carlos Roberto Pires. Mostra cultural como estratégia de divulgação científica na escola pública de ensino fundamental: uma maneira de superação da neutralidade da ciência. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, ISSN: 2236-2150 - V. 03, N. 02, p. 3 - 13, Dezembro, 2013.

PPP- Projeto Político Pedagógico. Colégio da Polícia Militar Dr. José Aluísio da Silva – Unidade III, Araguaína – TO, 2019.

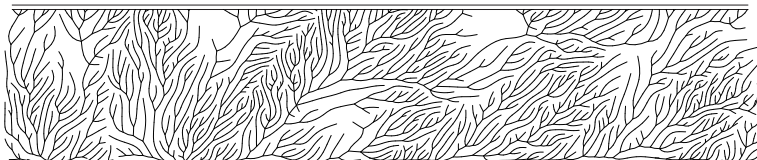
REIS, Livia Cristina Ribeiro dos et al. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Tecnia** | v.4 | n.2 | 2019.

SEPLAN, Secretaria do Planejamento e Orçamento/ Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas - **Perfil socioeconômico dos municípios** - Araguaína. Palmas, 2017.

SOUZA, Maria Helena Viana (Org). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **RBPAAE** - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019

CONTRAPONDO A NARRATIVA: A PRODUÇÃO MUSICAL DOS RACIONAIS MC'S COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO HISTORIOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Italo Luis Souza de Souza

A MÚSICA COMO FONTE HISTÓRICA

A música é o barulho que pensa (HUGO, 1964). A frase em questão, de autoria do escritor francês Victor Hugo, propõe uma reflexão válida. Ela é importante ao demonstrar que a música é produto de determinado tempo, que expressa sentido e propõe algum objetivo. Na perspectiva de Marcos Napolitano (2002), a música brasileira, repleta de sua diversidade, é elemento essencial do cotidiano cultural do país. A música ocupa um lugar muito especial na produção cultural, sendo termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas (NAPOLITANO, 2002, p52-53).

O autor, historiador referência no estudo da música brasileira, ao descrever a relação que a música constrói com a sociedade, infere que:

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais (NAPOLITANO, 2002, pp7-10).

José Geraldo Vinci de Moraes (2000), entende que o estudo da música como elemento histórico precisa eleger, fundamentalmente, a percepção da canção como produto de determinado tempo, relacionando-a com a realidade, observando seu sentido e como esta incorpora movimentos socioculturais. Para o autor, é preciso ir além do estudo conservador da música, que analisa, exclusivamente, a biografia de quem compôs a canção. É preciso entender a complexidade e as diferentes ligações entre a música, seu tempo e seu espaço de produção. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2004), ao discutir acerca do conceito de *campo*, afirma que há uma relação direta entre o *campo* e os agentes que o produzem, indicando que há uma relação entre estes que não pode ser desconsiderada.

Assim, nos é possível compreender que a música apresenta-se como um *discurso*¹, isto é, narrativa construída a partir de determinado contexto, incumbida de certa intencionalidade. Quando entendida como fonte histórica, nos é possível propor um paralelo entre a canção e o documento, especialmente no que se refere à questão de *documento/monumento*. Nesse sentido, José D’Assunção Barros (2013) reitera as contribuições fundantes de Jacques LeGoff (1990), lançando luz acerca da percepção da *monumentalidade* dos documentos. Essa reflexão dá conta de entender que os documentos, há

¹ Aqui, parto do conceito de *Discurso* formulado por Mikhail Bakhtin. Sobre isso ver, sobretudo: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

suas épocas de produção, foram *monumentos* construídos com intencionalidades (mesmo inconscientes) objetivando atender às demandas de um determinado grupo, construir ideias ou direcionar olhares.

O corpo documental que o historiador analisa como fonte, elemento vital à labuta historiográfica, outrora foi um “monumento” desenvolvido para impressionar, manipular, convencer, mover, comover outros homens de sua própria época (ou mesmo as gerações futuras) (BARROS, 2013, p. 418). Assim sendo, a utilização da música como fonte se mostra como ação rendosa. Consequentemente, seu espaço na Educação Básica, por intermédio do Ensino de História, que aqui me ocupo, também é importante, conforme aponto no tópico seguinte.

MÚSICA, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA

Na perspectiva de Selva Guimarães Fonseca (2018), o uso de fontes históricas nas salas de aula da Educação Básica é uma opção metodológica que amplia simultaneamente o olhar do historiador-professor, dos alunos e do campo de estudo, por meio de um processo de produção de conhecimento dinâmico, capaz de renovar práticas educativas em História. Paulo Knauss (2001), amplia essa perspectiva, entendendo o saber histórico como construtor de uma estrutura cognitiva que tem por finalidade a constituição de uma estrutura mental capaz de ler e interpretar a realidade e o mundo presente, tomando como norteamento as gerações passadas, aproximadas por meio de fontes. Enfatizando que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, e promovendo a redefinição de posicionamentos deles no mundo em que vivem.

A música é uma fonte comumente presente nos livros didáticos de História, utilizada para a compreensão de um acontecimento ou fato histórico a partir da sua letra, mas também é importante compreendê-la como uma manifestação de agentes inseridos em um determinado período histórico. Por isso, ao utilizá-la como recurso didático, é fundamental considerar os/as autores/as, intérpretes, gravadoras e músicos, conforme pontuado por Circe Bittencourt (2008).

Elisabeth Weber Medeiros (2005), entende que o ensino de História precisa renovar e reavaliar novas práticas e linguagens utilizadas em sala de aula. A autora propõe que a música no ensino de História ocupa espaço significativo, isso porque, ela revela diversos contextos sociais, políticos e culturais. Na perspectiva da autora, a canção é capaz de envolver e instigar os alunos ao conhecimento histórico por conta de sua capacidade envolvente e atrativa, rompendo com o tradicionalismo no qual o ensino de História foi estabelecido.

Miriam Hermeto (2012), aponta que a música deve ser entendida como importante referente cultural do dia a dia dos alunos. Por isso, apresenta-se como ferramenta pedagógica fundamental ao evocar a relação entre o cotidiano do aluno e o conteúdo a ser estudado, como apontam as contribuições de Flávia Caimi (2006). Para tanto, a presença da música nas aulas de história não deve fazer-se como ilustração e metáfora da vida, mas que seja capaz de desvelar a sua própria historicidade.

A presença de temáticas oriundas do universo dos educandos, no caso em questão a música, nas aulas de História é de importância salutar pois amplia a significação dos conteúdos estudados aos alunos. Assim, a utilização da música no ensino de História caminha ao contrário da visão tradicionalista do ensino da disciplina, que acarreta no acúmulo de fatos, personagens e ações de maneira mecânica e pouco atraente, desva-

lorizando as experiências cotidianas e práticas sociais do corpo estudantil. Ao identificar a música como produto da realidade dos alunos, reconhece-se, também, o papel de personagem ativo que o educando apresenta, promovendo a integração dos conhecimentos no plano do sujeito que aprende o qual produzirá representações próprias do objeto estudado, conforme indicam as contribuições de José Carlos Libâneo (2015).

No trabalho de Wilma Coelho e Mauro Cezar Coelho (2014), observa-se com solidez a relação que a música ocupa no universo dos educandos da Educação Básica. No estudo, realizado em escolas públicas paraenses, os autores puderam sopesar, a partir de intenso levantamento de dados, os estilos musicais e as particularidades que os estudantes desenvolvem com a música. Na perspectiva dos autores, a relação dos alunos com a música aponta para uma série de questões, desde os múltiplos significados que cada indivíduo atrela ao seu cotidiano, a uma complexa teia de organização social.

Desta forma, a presença da música como elemento no Ensino de História evoca uma série de questões importantes, nas quais, a valorização de quem aprende e a aproximação entre o conteúdo estudado com a realidade dos alunos são eixos basilares. Para além, dentro do objetivo deste texto, eleger o ritmo musical *Rap* como fonte histórica apresenta premissa que não se esgota na perspectiva pedagógica supracitada, mas sim, um avanço e resposta aos objetivos máximos amparados pela Lei nº 10.639/2003. Vejamos, no seguinte tópico, como isso se coloca.

CONTRAPONDO A NARRATIVA

O Grupo Musical Racionais MC's, fundado na periferia de São Paulo em 1988, possui vasto destaque no cenário musical brasileiro. A banda em questão é pioneira no estilo

musical *Rap*, vinculado à comunidade negra e periférica do Brasil. O ritmo é marcado pela pauta política e social enraizada em tons de crítica. Na seara de obras do grupo, destacam-se os discos *Consciência Black* (1989), *Racionais MC's* (1997), *Sobrevivendo no Inferno* (1997), considerada a principal obra do grupo, e *Nada como um dia após o outro* (2002). Paulo Dutra (2021), doutor em Literatura Latino-americana, entende que o movimento inaugurado pela banda Racionais foi um marco para a história da música brasileira. Recentemente, a obra musical do grupo veio ganhando espaço em trabalhos acadêmicos, como é o caso da tese publicada por Rogério de Souza Silva (2012). Dutra argumenta quanto à relação do grupo com o contexto de emergência da realidade negra paulista e periférica nos anos de 1990.

Na perspectiva de Dutra (2002):

(...) os Racionais dialogam com seu contexto de produção artística tanto no âmbito local quanto no universal, ou seja seu *Rap* não é somente mera imitação dos grupos norte-americanos; 2) Dialogam com os movimentos de negritude uma vez que lidam tanto com a negritude (tomada de consciência por parte dos indivíduos negros) quanto com a Negritude; e finalmente 3) atualizam a questão por meio da linguagem violentamente explícita que utilizam, nos termos do que foi proposto até aqui, ou seja, essa sintaxe e esse léxico que se costuma indicar como violentados são e sempre foram alheios aos manos em primeiro lugar e portanto as possíveis explicações para a violenta palavra cantada dos Racionais devem ter seu campo de pesquisa demarcado em torno a sua relação com a realidade dos sujeitos e situações nelas retratados. (DUTRA, 2021).

A utilização deste estilo musical apresenta importante relação com a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008), especialmente por se levar em conta a história

e os saberes produzidos por essas populações. Na perspectiva de Wilma Coelho e Mauro Cezar Coelho (2018), os aparatos legais em questão inauguram novos paradigmas ao currículo da Educação Básica. Como parte de um conjunto de políticas afirmativas, resultantes de um esforço coletivo de diferentes agentes, em especial o movimento negro e os pesquisadores da temática, têm por premissa fundamental a erradicação de práticas racistas.

Para tanto, incluiu necessárias temáticas nos percursos curriculares: o estudo da História da África, Cultura Afro-brasileira e História dos Povos Indígenas, mirando na crítica ao passado e à memória para alcançar seu objetivo. Essas leis estabelecem as demandas de extensão de direitos a parcelas do povo brasileiro, por muitas vezes excluídos dos processos políticos e sociais do país. Mauro Cezar Coelho (2009), entende que na Historiografia brasileira, e conseqüentemente no Currículo escolar de História, a agência do homem branco, bravo e conquistador foi elevada para o principal foco do processo histórico do país e incumbiu aos afro-brasileiros e indígenas uma agência secundária na cadeia de eventos nacionais. Nesse sentido, Mauro Coelho, Andrei Vasconcelos e Italo Souza (2022), inferem:

Historicamente, a educação brasileira esteve atrelada em raízes europeizantes, de forma a pensar e ensinar a História do Brasil como um desdobramento da História europeia, com fatos narrados a partir do protagonismo branco. Negros, indígenas e africanos ocuparam, por muito tempo, papel secundário na formação básica do alunado brasileiro (COELHO; VASCONCELOS; SOUZA, 2022, p.25).

Diante do fato, a seleção de músicas que surgem como produto das vivências cotidianas de afro-brasileiros, engajadas na crítica à violência e exclusão, surge como elemento fun-

damental, à contra pelo de um discurso historiográfico tradicionalista e senil. O trabalho de Rafael Elias Ferreira (2016) é exemplo dessa relação. O autor estuda como a consciência histórica das músicas de Pelé do Manifesto, *Rapper* paraense, se aplica à realidade escolar no ensino de história, indicando o ritmo em questão como um elemento construtor de identidade histórica, mobilizando saberes históricos, constituindo-se como uma ferramenta didática importante. Somado a isso, o ritmo em questão e sua presença na escola atentam para a educação diversa e plural, estabelecendo a valorização à identidade de populações afro-brasileiras.

Conclusivamente, aponto que a presença da produção musical dos Racionais MC's como fonte de reflexão historiográfica avança na superação de paradigmas que a ciência histórica cristalizou, desde a insurgência do campo como disciplina com a fundação do IHGB, como estudou Lilia Schwarcz (1993). Em certa medida, este discurso histórico, onde as comunidades afro-brasileiras e indígenas não ocuparam papel de destaque, se fez presente, por décadas, nas aulas de História da Educação Básica, como descrito em linhas anteriores.

Quando eleita para consubstanciar as aulas de História, atrelada às temáticas historiográficas relacionadas aos povos afro-brasileiros e africanos, a música crítica do grupo musical em questão promove uma narrativa histórica² que se preocupa com a importante localização, no campo da História, de questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24). Este complexo papel da História enquanto disciplina escolar, que supera o obsoleto espaço da

² Sobre narrativa histórica em sala de aula, ver: CAVALCANTI, Erinaldo. História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Brasil, v. 4, n. 10, p. 207-238, 2020.

memorização³, exige a formação de estudantes que lidem com o mundo diverso, plural e multifacetado, buscando a crítica à memória, atendendo dinâmicas do presente por intermédio da reflexão sobre o passado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARROS, José D'Assunção. A Fonte Histórica e seu Lugar de Produção. Cadernos De Pesquisa Do CDHIS, 25(2), 2013. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i2.15209>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/15209>. Acesso em: 07 jan. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

³ Sobre o tradicionalismo da disciplina quanto à memorização e formação para a pátria, ver: MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o Signo da Memória. Cultura Escolar, Saberes Docentes e História Ensinada**. São Paulo, Editora UNESP, 2007 e PIMENTA, Selva Guimarães. Revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX. In: PIMENTA, Selva Guimarães. Didática e prática do ensino de história. Campinas: Papirus Editora, 2003.

“História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, vol. 11, núm. 21, julho, 2006, pp. 17-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksqkCHSvqWYmZsnh5t/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 dez. 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo. História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Brasil, v. 4, n. 10, p. 207-238, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/72380>. Acesso em: 27 dez. 2022.

COELHO, Mauro Cezar.; COELHO, Wilma. de N. B. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/247/180>. Acesso em: 28 dez. 2022.

COELHO, Mauro Cezar. **A história, o índio e o livro didático**: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 263-280.

COELHO, Mauro Cezar.; VASCONCELOS, Andrei Lucas.; SOUZA, Italo Luis. **O perfil e o sentido da formação de professores de história**: topografia de componentes curriculares de cursos em universidades públicas brasileiras (2002 - 2019). *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.) [et al.]. **Formação inicial e continuada de professores/as**: 1.ed. diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. E-Book Disponível em: <https://editora-bagai.com.br/product/8615/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

COELHO, Wilma de N. B.; MAGALHÃES, Ana D. T. (Org.). **Educação para a diversidade**: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré B.; COELHO, Mauro Cezar. **Entre Virtudes e Vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de história. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma. de N. B.; COELHO, Mauro. Cezar. (org.). **Raça, Cor e Diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

DE MENDONÇA, Belkiss Carneiro. A Música Brasileira em Breve Retrospectiva, **Revista Goiás Cultura**. Goiânia: Conselho Estadual de Cultura, 2001.

DUTRA, Paulo. **A violenta palavra cantada dos Racionais MC's**. Literafro - O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1032-paulo-dutra-a-violenta-palavra-cantada-dos-racionais-mc-s#_ftn1. Acesso em: 28 dez. 2022.

FERREIRA, Rafael Elias. **Da rima à raça: narrativa Rap e consciência histórica na poesia de Pelé do manifesto**. Orientador: Antônio Maurício Dias da Costa. 186 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12061>. Acesso em: 29 dez. 2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do Ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2018.

HERMETO, Miriam. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

HUGO, Victor. **La Nouvelle revue française**, Edições 142-144 - p. 877, Nouvelle nouvelle revue française, Editora NRF, 1964. Disponível em: <https://pt.wikiquote.org/wiki/M%C3%BAsica>. Acesso em: 30 dez. 2022.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITTUK, Sonia L. **Repensando o ensino de história**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, Jacques. “Documento/monumento” In: **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIBANEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/46132>. Acesso em: 29 dez. 2022.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada. **Vidya**. v. 25, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Acesso em 28 dez. 2022.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o Signo da Memória. Cultura Escolar, Saberes Docentes e História Ensinada.** São Paulo, Editora UNESP, 2007 e PIMENTA, Selva Guimarães. Revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX. In: PIMENTA, Selva Guimarães. Didática e prática do ensino de história. Campinas: Papirus Editora, 2003.

MORAES, José Geraldo V. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História.** Associação Nacional de História - ANPUH, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/28422>. Acesso em: 27 dez. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em: 29 dez. 2022.

RACIONAIS MC'S. **Consciência Black.** São Paulo: Zimbabwe, 1989.

RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro.** São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

RACIONAIS MC'S. **Racionais MC's.** São Paulo: Zimbabwe, 1994.

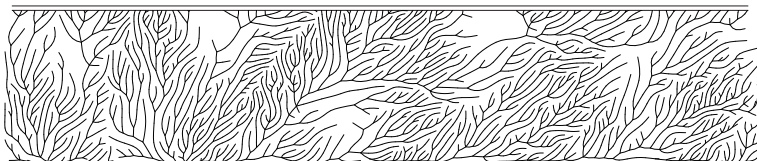
RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno.** São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, pp. 99-140.

SILVA, Marcos Antônio.; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SILVA, Rogério Souza. **A Periferia Pede Passagem:** Trajetória Social E Intelectual De Mano Brown. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Sociologia. Campinas, 2012.

NARRATIVA HISTÓRICA, IDENTIDADE HISTÓRICA E O RAP DE PELÉ DO MANIFESTO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM O ENSINO DE HISTÓRIA



Rafael Elias de Queiroz Ferreira

“SE EU PUDESSE ATÉ A PALMA DA MINHA MÃO ERA PRETA”: A NARRATIVA DE PELÉ DO MANIFESTO

O *Rap* é a principal voz da periferia e hoje eu tenho muita voz onde eu moro. Antigamente as pessoas não me viam como Pelé. Eu era o Allan, eu era o Roosevelt, eu era um moleque que rimava. A partir do momento que saí de Belém, fui pra São Paulo e comecei a fazer shows com a galera importante do *Rap*, a periferia de Belém que curtia a galera de fora começou a me ver diferente, entendeu? Pô é o Pelé, não é mais o Allan, é o Pelé. Ele já é um MC. Então a galera começou a me ouvir de fato e começou a prestar atenção naquilo que eu falava nas letras (**Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa**).

Allan Roosevelt, que se apresenta na epígrafe acima, é um *rapper* negro de 30 anos, morador do bairro da Cremação, periferia da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. É militante do Movimento *Hip Hop* e com-

põe músicas do gênero *Rap* tendo como temática principal a questão da denúncia e do combate ao racismo, bem como a construção de uma narrativa de empoderamento da identidade negra. Como nome artístico, Allan usa Pelé do Manifesto, e já representa uma realidade no *Rap* local e cada vez mais vem se consolidando no cenário nacional, gravando inclusive com vários grupos de *Rap* que já trilharam um longo caminho dentro da cultura *Hip Hop*. É especificamente deste jovem, negro e periférico *rapper* paraense que trataremos nessa sessão.

Narrar as vivências das áreas de periferia é uma das marcas mais destacadas do gênero musical *Rap*, elemento que se faz presente nas composições musicais de Pelé do Manifesto. Entretanto, é válido reservar um espaço para caracterizar a cultura *Hip Hop*, da qual o *Rap* é integrante. Penso que seja necessário destacar a origem desse movimento cultural nos Estados Unidos; suas influências caribenhas; a forma como ela chega ao Brasil e se insere em áreas de periferia dos grandes centros urbanos; como essa cultura chega ao estado do Pará e especificamente na capital, Belém; e como se deu o contato de Pelé do Manifesto com esse movimento cultural. Nesse sentido, buscarei historicizar a cultura ou o movimento *Hip Hop*.

Allan Roosevelt desponta como *rapper* no cenário da cultura *Hip Hop* na cidade de Belém no ano de 2015, mais precisamente na Batalha de São Brás, que se tratava de disputas entre *MC's* para saber quem tinha o melhor desempenho em rima improvisada. As redes sociais se encarregaram de difundir as rimas improvisadas de Pelé do Manifesto, tornando-o conhecido entre os adeptos e não adeptos da cultura *Hip Hop*. Entretanto, é válido ressaltar que o *Rapper* já tinha uma vida pregressa no universo *Rap* de Belém. Allan Roosevelt adotou o nome artístico de Pelé do Manifesto por dois fatores que penso que seja válido ressaltar aqui: primeiramente o

codinome Pelé veio como vulgo adquirido ainda na escola, pela sua fisionomia física parecida com o ex-jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento – Pelé –, mas também pelo talento que Allan tinha com a bola. Isso nos faz entender que o codinome Pelé é anterior ao *Hip Hop* em sua vida; em segundo lugar pelo fato de existirem em Belém dois *MC's* com o codinome de Pelé, um integrava o “Grupo R3”, enquanto Allan era integrante do grupo “Manifesto Negro”, que atuou na cena do *Hip Hop* em Belém entre os anos de 2008 e 2010. Para se diferenciar, Allan passou a dotar o nome artístico de Pelé, acompanhado de sua identificação de banda, o “Manifesto Negro. Assim surge o nome artístico Pelé do Manifesto.

O contato de Pelé do Manifesto com a cultura *Hip Hop* é entendido por ele como o caminho que lhe desviou de práticas ilícitas no contexto da periferia. O *Rap* é elemento importante em contextos de periferia para afastar a juventude da criminalidade em virtude de o *Hip Hop* e suas linguagens culturais possuírem uma função pedagógica tendo por finalidade a formação cidadã e moral da juventude periférica (ANDRADE 1996; 1999). Sale Santos aponta o gênero musical *Rap* como sendo o meio pelo qual a juventude passa a “cantar/relatar, por meio de uma música reflexiva e extremamente crítica, as violências racial e social a que estão submetidos os moradores das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, traduzindo-as em versos por meio de uma poesia contundente” (SANTOS, 2008, p. 170).

Essa potencialidade do *Rap* no sentido de socializar e, ao mesmo tempo, instruir a juventude periférica no sentido de buscar um afastamento da criminalidade é perceptível na vida de Pelé do Manifesto durante sua adolescência. Para ele o *Rap*:

Sempre tenta trazer uma mensagem positiva pra ti. Te faz refletir, te mostra um mundo maior. Tipo o *Rap* me mos-

trou autores que a escola não tinha me falado. E autores pretos principalmente, que a escola não fala. O ensino eurocêntrico, ele não te ensinou intelectuais pretos e o *Rap* ele me mostrou, tipo Malcolm X. Quem é Malcolm X? Quem é Martin Luther? Enfim... Mandela, quem era Mandela? O único preto que a escola ensina é quem foi Zumbi dos Palmares. O *Rap* me mostrou esses autores e através desses autores eu comecei a expandir minha visão de mundo. Eu comecei a perceber meu outro universo, o universo que me cerca de outra forma. A primeira revolução que a gente tem que fazer é na mente e a nossa vida. Depois a gente tenta mudar o mundo. Primeiro vamos mudar o nosso pensamento. Mudei minha vida e minha mente. Hoje em dia eu vivo de música, eu faço arte. Eu acho que todos os meus amigos curtem *Rap* e a gente começou ouvindo junto e com certeza mudou eles também. Mudou a mentalidade deles e salvou a gente dessa realidade tão perigosa e ruim. Infelizmente até hoje viver na periferia é tá perto de tudo isso. É tá perto de droga, é tá perto do crime. Mas o *Rap* ajuda a gente a não se envolver (**Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa**).

O *Rap*, portanto, assume o caráter de ser uma “manifestação que salvaguarda um comportamento crítico e propositivo dos problemas sociais que afligem uma parcela significativa dos jovens afrodescendentes” (TELLA, 2000, p. 230). Desta feita, os cantores e compositores do gênero musical *Rap* elaboram representações de sua vida prática de acordo com os interesses e as ideologias dos grupos. Os *rappers* articulam suas composições a partir de sua realidade social, local, cultural e étnica no intuito de produzirem rompimentos éticos, estéticos, simbólicos, históricos e imaginários da sociedade. Essa é a maior característica do chamado *Rap* consciência, que se consolidou a partir dos anos de 1990 no Brasil. Desta feita, o *Rap* se consolidou como um veículo de comunicação e de denúncia contra a discriminação de raça e de classe.

As experiências vividas por Allan Roosevelt durante a sua infância e juventude no bairro da Cremação, periferia de Belém, certamente contribuíram para a construção das narrativas apresentadas em suas composições. Narrativas essas que acabam por assumir uma conotação de “narrativas históricas”, pelo fato de narrarem experiências da vida prática. O *rapper* Pelé do Manifesto revela a existência das características do “*Rap* consciência”, permeados de vivências, ao descrever a importância do convívio com a sua comunidade (bairro/cidade) em que ele está inserido. Suas rimas constroem “sentidos” para ele e para os que vivem nas regiões periféricas de Belém.

Quando eu vou fazer uma música, eu não penso apenas em mim, no que eu vou sentir. Eu penso no que o ouvinte vai sentir, no que ele vai ver, o que ele vai pensar. Quando eu vou cantar em alguns lugares assim, a maioria das vezes as pessoas querem subir no palco e me abraçar. Porque aquilo que eu canto, a maioria das vezes é o que elas vivem. É como se fosse uma troca de experiências. Eu falo aquilo que tá na alma deles e é o que tá na minha também. A gente percebe o brilho no olhar de cada pessoa que tá ali assistindo a gente, sabe que aquilo é verdadeiro. Então isso pra mim é a melhor coisa que existe. (**Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa**).

O *Rap* é a forma rimada e poética de produzir “narrativas históricas” e de descrever a realidade, em especial realidades vivências na periferia. É possível identificar “narrativas históricas” e “sentidos históricos” presentes nas composições musicais do gênero *Rap* de Pelé do Manifesto. Para tanto, tomaremos o historiador alemão Jörn Rüsen como fundamentação teórica, especificamente seus conceitos de “narrativa histórica” e “consciência histórica”. As rimas de Pelé do Manifesto vocalizam o que Rüsen chama de “sentido”. “Sentidos” que acabam por articular o homem consigo mesmo e

com o mundo, engendrando uma “autopercepção positiva”, que por sua vez corrobora com a construção de uma “identidade histórica”, que nada mais é do que do que o “retorno das identificações ao sujeito que se identifica. O sujeito não se perde na multiplicidade das identificações. Pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas características individuais” (RÜSEN, 2015, p. 261). Para Pelé do Manifesto a sua narrativa *Rap* pode contribuir para a autoestima e para a “autopercepção positiva”, pois ele acredita que

A gente que é periférico sempre tem a autoestima baixa: ah, eu não vou conseguir fazer isso, eu não vou conseguir fazer aquilo. Quem é preto principalmente. Porque o padrão de estética, o padrão de beleza não é o padrão preto. Então a gente sempre nasce com a autoestima baixa. Então através das minhas músicas eu tento levar pra molecada que mora na periferia, que é preto, que é periférico, que a gente pode sim, que o mundo é nosso, que a gente pode conseguir várias coisas, que a gente pode estudar, que a gente ser o que a gente quiser. Eu acho que essa palavra de conforto, que eu não ouvia na minha infância, porque eu já fui conhecer o *Rap* quando eu tinha treze pra quatorze anos, se eu tivesse ouvida lá antes seria muito diferente, porque eu fui me aceitar preto, eu fui aceitar meu cabelo, minha origem, minha raiz a partir do *Rap*, quando eu comecei a ouvir *Rap*, lá pros meus quinze, dezesseis anos. (Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa).

O que leva Pelé do Manifesto a fazer tal tipo de produção musical, no sentido de construção de um discurso de fortalecimento de identificação, talvez seja a

aspiração de ser reconhecido como ser humano [correspondendo] ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar con-

tra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação. (D'ADESKY, 1997, p. 167).

Por meio do *Rap*, a juventude envolvida com o *Hip Hop* segue em busca de reconhecimento social não tão somente para o grupo, bem como para os sujeitos que optaram por se identificar que os elementos da cultura *Hip Hop*. Nas composições das letras, nos discursos longos nos shows, os *rappers* têm por objetivo fazer com que os grupos ou pessoas estigmatizadas possam adquirir consciência crítica de suas condições e reajam orientados pelo que Jörn Rüsen (2001) denomina de “autopercepção positiva”, não respondendo mais a violência com violência, mas com afirmação de sua origem, de sua etnia, de seu grupo social. A juventude envolvida com as manifestações culturais do *Hip Hop* carrega consigo essa caracterização. Marco Aurélio Paz Tella afirma que os jovens vinculados ao *Hip Hop* enfrentam de forma mais eficaz a

discriminação por causa da cor da pele, do estigma imposto ao seu grupo pela sociedade, ou ainda o desprezo étnico e social, e se tornarão mais seguros e confiantes do que aqueles que não passaram por tais etapas. Eles defendem a sua identidade de grupo sem hesitação, com convicção naquilo em que acreditam. (TELLA, 2000, p. 18).

A compreensão de Pelé do Manifesto no que tange ao *Rap*, sua estética, sua forma, seu “sentido” e seu conteúdo entra em consonância com as reflexões produzidas por Marco Aurélio Paz Tella quando o mesmo afirma que a narrativa *Rap*, produzida sob a égide da consciência social “está no mundo para transformá-lo e não apenas para servir de trilha sonora” e completa afirmando que o *Rap* assume essa postura transformadora ao abordar temas como o “preconceito, violência se-

gregação racial e seus efeitos devastadores na sociedade, como a violência urbana” (TELLA, 2000, p. 17).

Mas o que seria a “consciência histórica” que as rimas narradas por Pelé do Manifesto mobilizam? De forma precipitada, poderíamos relacionar “consciência” a um patamar de reflexão e também poderíamos adjetivar o termo “histórica” como sendo a experiência humana no tempo. A “consciência histórica” também não é um resultado, mas um fenômeno vital – um elemento da vida que não se pode escolher ter ou não ter – que constitui “sentido” à experiência do tempo. Ela é um trabalho intelectual inerente ao homem e por meio da qual ela dá “sentido” ao seu agir. Sobre a “consciência histórica”, Jörn Rüsen afirma que “o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com o que é o caso” (RÜSEN, 2001, p. 57).

No trecho da composição “Sou Neguinho”, apresentado abaixo, Pelé do Manifesto externa o sentido da “autopercepção positiva” no que se refere a identidade negra.

Sou neguinho sim, sou preto com muito amor
Daquele que se olha no espelho e acha foda sua cor
Eu não nasci pra tá chamando ninguém de doutor
A minha meta é levantar a cada irmão que tombou

Demorou aí, o mundo é nosso neguinho
Eu quero é tudo como quem não
quer nada e no sapatinho
Eu vou chegando de mansinho
sei que eu num tô sozinho
Me esquivando da ilusão pra não ficar pelo caminho

(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)

Na narrativa de Pelé do Manifesto, essa relação em que o passado torna-se presente se dá quando o *rapper* afirma que as

consequências da escravização criaram na contemporaneidade estereótipos e estigmas para com os afro-brasileiros. Na passagem abaixo, Pelé do Manifesto faz essa relação e acaba por evidenciar uma “consciência histórica” na medida em que para ele:

Nem tudo que reluz é ouro, parceiro
Paraíso onde? Se eu vim ‘nos navio negreiro’
A rua me criou meu pensamento é ligeiro
Essa música é um alô pra todos que são verdadeiro.

Ser duas vezes melhor? Não! Cansei dessa parada!
Casei de ser o preto no estilo “homem na estrada”
De ver as tia atravessando a rua apavorada
De provar que o celular é meu pra não levar porrada

(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)

A narrativa *Rap* “Sou Neguinho”, de Pelé do Manifesto, aponta para uma “consciência histórica crítica”, estabelecendo um discurso de não aceitação e de enfrentamento das realidades sociais vividas pelas populações afrodescendentes, em especial as que vivem em regiões de periferia. O *rapper* narra com muito entusiasmo¹ essa passagem onde ele afirma que:

Não é frescura não me diz ai quem consegue
Toda vez que entro no shopping o segurança me segue
Todo mundo percebe, todo mundo repara
‘As câmera’ me persegue a polícia sempre me para

Não vem de caô dizendo que num é preconceito
Se acha que preto é ladrão desde que mama no peito
É o X da questão, ninguém explica direito
Porra, minha descrição sempre bate com a do suspeito

(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)

¹ O entusiasmo a que me refiro está presente no *video-clip* oficial da composição *Rap* “Sou Neguinho”. Nessa passagem da canção percebemos uma expressão facial de revolta e indignação em Pelé do Manifesto. A voz fica mais estridente e os dentes são expostos como presas, o que nos faz entender que essa narrativa foi vivida por ele algum momento de sua existência.

As rimas do *rapper* Pelé do Manifesto parecem dialogar com a ideia de “consciência histórica crítica” descrita por Jörn Rüsen (2001) como sendo uma:

“argumentação que se baseia em oferecer elementos de uma ‘contranarração’. [...] Por meio dessa ‘contranarração’ podemos desmascarar uma história determinada como um engano, desprestigiá-la como uma informação falsa. [...] Logo, podemos narrar uma ‘contrahistória’” (RÜSEN, 2001. p. 57).

Esse tipo de “consciência histórica” é pertinente às rimas narradas nas poesias *Rap* de Pelé do Manifesto, em especial a música “Sou Neguinho”, onde valores preestabelecidos são questionados, bem como se aponta para uma perspectiva de mudança.

Mais de ‘4 condução’, currículo na mão
E a secretária sempre diz que eu não me encaixo no padrão
Mas sem essa de tadinho dos neguinho, irmão
Eu vim mostrar com quantos *Raps* se faz a revolução

(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)

A narrativa de Pelé do Manifesto, apresentada acima, representa a expectativa de mudança, característica singular de uma “consciência histórica crítica”. O que nos faz compreender que para o *rapper* as condições de subalternidades sociais, políticas, étnicas e econômicas das populações afro-brasileiras ainda persistem no tecido social. Essa interpretação crítica presente nas rimas de Pelé do Manifesto foi conceituada por Carlo Hasenbalg (1979; 1988) como sendo um “ciclo de desvantagens”, que, segundo ele, faz com que haja um processo de agudização das condições de subalternidade dos “não brancos”.

A “consciência histórica crítica”, no que se refere a identidade mobilizada na poesia *Rap* de Pelé do Manifesto,

expressa uma negatividade: o que não queremos continuar sendo ou o que não gostaríamos de ser. Isso proporciona ao homem a oportunidade para se definir como não reféns de condições e formas predefinidas de autocompreensão.

Eu não sou preto de alma branca não, que treta
Seu eu pudesse, até a palma da minha mão era preta
Que nem a tinta da caneta que eu escrevo minha letra
Meu orgulho tá no peito e não guardado na gaveta

É por mim e por ti, pelos 'irmão' tô aqui
A minha meta é rimar até 'os preto' sorrir
A estrutura rachar e esse império cair
Uma nova era começou pros descendentes de Zumbi

E o mundo todo vai saber da nossa correria
Eu vim mostrar com quantos *Raps* se consegue a alforria
E depois desse aqui é o fim de tudo que me incomoda
Agora sim pode dizer que preto é foda

(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)

Pelé do Manifesto, por meio destas rimas, faz uma narrativa onde a “consciência histórica crítica” é aflorada. Onde o pensamento histórico-crítico acelera o caminho para a construção da identidade pela força da negação, o que faz dele um poeta contemporâneo do cotidiano que se expressa por meio de uma “narrativa histórica” em forma de rima por meio da música *Rap*, evidenciando sua “consciência histórica”.

Desta feita, entendemos a poesia narrativa de Pelé do Manifesto com sendo fecunda no sentido de produzir “narrativas histórica” e, por conseguinte, de “consciências históricas”. Entretanto, é válido levantarmos algumas interrogações. Existe relação entre o *Rap* e a História ensinada? Seria válido a utilização das poesias narrativas de Pelé do Manifesto enquanto fontes históricas ou como “narrativas históricas” no campo

do ensino de História? *Rap* e sala de aula representa uma relação possível? Buscaremos fazer alguns apontamentos acerca destas questões na próxima seção.

RAP E IDENTIDADE NEGRA NA POESIA DE PELÉ DO MANIFESTO: POSSIBILIDADES DE USO EM ESPAÇOS ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na perspectiva das variadas produções acerca do ensino de História, os especialistas convergem em um aspecto crucial: o desafio de apresentar um ensino de História que instigante e, ao mesmo tempo, seja valorizado pelos estudantes. Em salas de aula pelo Brasil afora é recorrente encontrarmos estudantes da educação básica que demonstram interesse pelos estudos e discussões acerca da História enquanto disciplina escolar. Entretanto, pesquisas no campo da História enquanto disciplina escolar apontam, também, um número elevado do alunado que não demonstra interesse pela disciplina História. Para os especialistas, isso se deve ao fato de a História ser apresentada como distante da vida prática dos alunos, fato que acaba por não produzir “empatia histórica”, o que gera uma não aceitação da disciplina em meio à parte dos discentes. De qualquer modo, despertar o entusiasmo pela aprendizagem histórica entre o alunado, bem como contribuir para a construção de “consciência histórica” apresentam-se como desafios contemporâneos para o ensino da História.

É esse novo contexto que nos permite a utilização de novas linguagens no campo do ensino de História, fato que pode ser apresentado como fundante no processo de despertar empatia junto ao alunado. Esse novo cenário se deve, em larga medida, às discussões historiográficas contemporâneas, que exercem grande influência nas produções acerca do ensino

de História, notadamente no que tange ao debate acerca da ampliação da categoria de documento histórico, engendrando possibilidades de utilização de diversas linguagens culturais e artísticas, como o filme, a música, a fotografia, iconografia, peças de teatros, bem como fontes orais no campo do ensino.

A já bastante conhecida interrogação de “por que tenho que estudar um acontecimento do passado se isso não interfere em minha vida?” é muito conhecida por professores de História, fundamentalmente na educação básica. Essa interrogativa já é bastante discutida pela literatura específica do ensino de História e, Selva Guimarães Fonseca (1994), aponta que essa situação se dá por conta da falta de significatividade entre a História ensinada e a vida prática dos estudantes. Nesse campo, ao se tratar do conceito de “consciência histórica”, é fundamental estabelecer aproximações entre o alunado com as discussões do campo da História como disciplina escolar, o que poderia ser pensado como um estímulo estruturante para despertar de “empatia histórica”. Essas aproximações são necessárias no campo do ensino de História, tanto que Jörn Rüsen afirma que a:

consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado, mas pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana (RÜSEN, 2010, p. 36,37).

O processo de alargamento de linguagens didáticas (ou recursos didáticos) e o entendimento das múltiplas possibilidades pedagógicas no campo do ensino de História engendram a noção de aproximação entre o objeto estudado e a vida prática. Feito essa reflexão inicial, um questionamento se faz necessário: para quem serve o conhecimento? Tal ques-

tionamento é fundante, sobretudo para quem busca romper paradigmas, reconstruir, inovar e aplicar aquilo que o campo do ensino de História vem produzindo nas últimas décadas, que “foram marcados por mudanças de paradigmas e por novas propostas para a construção do conhecimento histórico” (ABUD, 2003, p. 184).

Nos últimos anos estamos presenciando uma relativa ação por parte do poder público no sentido de promover o debate sobre a questão das relações raciais no ambiente escolar no Brasil. O ápice dessa intervenção estatal direcionada a educação para as Relações Étnico-raciais está centrado na elaboração da Lei Federal 10.639/2003 que instituiu no país a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino básico e com a Lei Federal 11.645/2008 que ampliou as discussões para as populações indígenas.

São duas leis oportunas no que se refere às necessidades do ambiente escolar e da sociedade brasileira como um todo. A elaboração das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” são necessárias e pertinentes e dentre outros fatores traz para o centro das discussões um debate, que por muito tempo foi visto como polêmico, sobre a ideia de “raça”. Para as Diretrizes:

se entende por raça construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2004, p. 12)

O conceito de “raça” apresentado acima é partilhado por nós e por Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009), onde a professora ratifica o que está posto acima ao afirmar que o “conceito de raça, agora construído pelos próprios negros, passou a considerar um contingente político, de pessoas afro-descendentes [...] um componente ideológico de luta contra o racismo”. (COELHO, 2009. p. 36)

Com a finalidade de propiciar subterfúgios teóricos para professores no sentido de colocar em práticas tais discussões em sala de aula, o Ministério da Educação (MEC), elaborou as “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais”. No entanto, apesar das legislações que tornaram-se componentes das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, estas discussões parecem continuar silenciadas dentro de sala de aula, ou quando não acontece o pior: as reproduções de estereótipos no que se refere aos negros e afro-brasileiros no país. Essa ausência de temáticas no que tange as relações raciais no Brasil no ambiente escolar pode ser explicada pelo fato da:

História da Educação Brasileira não ter contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias, podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros. (CRUZ, 2006, p. 22)

A produção musical de Pelé do Manifesto conta hoje com mais de noventa composições. Entretanto, a escolha destas três canções é justificada pelo fato de as três composições selecionadas para reflexão neste trabalho serem consideradas, pelo próprio artista, como as que mais lhe deram notoriedade nas redes sociais, fato que o tornou mais conhecido do público em geral, em especial a composição Sou Neguinho, que em

2015 alcançou mais duzentas mil de visualizações no canal que o *rapper* mantém no Youtube (plataforma virtual de postagem de vídeos).

Para Lair Aparecida Delphino Neves (1999) o *Rap* “fornece material para um rico trabalho com temas transversais, como pluralidade cultural, étnica e saúde (drogas). A linguagem marcada por vocabulários e símbolos que buscam o resgate de uma memória negra transmite o modo “negro” de ver e sentir o mundo” (NEVES, 1999, p. 162). A “mensagem positiva” é marca destacada nas composições de Pelé do Manifesto, fato que contribuiu para a construção de uma “autopercepção positiva” por parte daqueles que ouvem suas composições. “Nada está perdido” segue um modelo de composição que tem por finalidade produzir uma narrativa de valorização de elementos da cultura *Hip Hop*, mais especificamente do papel do MC (mestre de cerimônia ou cantor de *Rap*) na disseminação de um discurso de valorização por meio da música *Rap*. A narrativa de Pelé do Manifesto produz uma expectativa de futuro em que as dificuldades sejam superadas.

Pelé do Manifesto constrói suas composições a partir de suas experiências de vida prática no bairro da Cremação – periferia de Belém –, espaço caracterizado pela precariedade nos serviços de saneamento, onde impera a violência policial e altos índices de violência, configurando o que Raquel Rolnik (1996) denomina de “não-lugar”. Das baixadas² da cidade de

² Termo utilizado para a definição das regiões de periferia da cidade de Belém. A origem dessa definição remete aos espaços da cidade que são mais baixos em relação ao nível do rio e que, geralmente, sofrem constantes alagamentos com a alta das marés. Muitas dessas regiões foram aterradas no início do século XX e se transformaram em espaços de moradia. Entretanto, em Belém, o termo baixada é frequentemente utilizado para definir as regiões de periferia da cidade, independentemente de sua posição em relação ao nível das marés. Baixada, portanto, é o espaço que aqui entendemos como o espaço de periferia da cidade. Para mais esclarecimentos acerca desta temática, consultar TRINDADE JR., S-C. C. **A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana.** 1998. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1998. p. 39.

Belém para os grandes espaços de cultura da cidade, Pelé leva consigo a marca que identifica a sua produção musical. Essa vem sendo a tônica da carreira do *rapper* Allan Roosevelt.

Certamente a carreira profissional de Pelé do Manifesto mudou significativamente. No cenário atual da cultura *Hip Hop* nacional, a militância de suas composições chama atenção e rompem as fronteiras do estado do Pará. Era como se fosse preciso “eu sair de Belém. Eu já rimava, já tinha um trabalho no cenário do *Rap* com o grupo Manifesto Negro. Mesmo assim faltava algo. Quando eu comecei a ser convidado a cantar em SP, quando as minhas músicas começaram a tocar nas rádios de SP, aí me olharam diferente”³. Com esse processo, Allan Roosevelt passou a ser visto como Pelé do Manifesto no cenário local, o “rito de passagem”⁴ estava concluído.

A concepção de que o “corpo fala”, defendida por Nilma Lino Gomes (2002), representa na figura de Pelé do Manifesto uma ideia que encontra corroboração. Não só a personalidade caracterizada pela altivez, mas também pela identidade negra que se exacerba. O cabelo transmite uma mensagem identitária. A importância, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam. Para esses sujeitos, o cabelo carrega uma forte marca identitária.

A construção da narrativa evidencia a empatia gerada aos que mantem contato com a poesia de Pelé do Manifesto, fato que ocorre por conta de o *Rap* ser uma música que fala “direto pro público, sem muito rodeio. Fala o que o cara da

³ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

⁴ Para uma discussão e conceituação mais ampliada acerca do conceito de *rito de passagem*, que aqui foi utilizado para descrever o processo de aceitação local de Pelé do Manifesto no cenário da cultura *Hip Hop*, ver VAN GENNER, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

periferia vive. Fala as dificuldades do dia a dia. Então quando eu canto, eu falo de mim, mas ao mesmo tempo eu falo deles. Porque tamo no mesmo barco”⁵. Para, além disso, a narrativa *Rap* de Pelé do Manifesto – ressalto mais uma vez – é construída a partir de experiências vividas e, não raro, aparecem em suas composições experiências em que ele precisou se posicionar diante de uma prática de preconceito racial. Isso ocorre, segundo Jörn Rüsen “devido a uma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

Partindo desta reflexão, Jörn Rüsen entende que as operações da “consciência histórica” podem se expandir, de certa forma, para o entendimento de uma teoria da historicidade da orientação da existência humana. Desta feita, para ele, a “consciência histórica” não é fruto da escolha humana, ela é algo universalmente humano. Para tanto, se enraíza na historicidade contida na própria vida prática dos homens. O que nos permite entender que:

os homens tenham consciência da história (...), no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RÜSEN, 2010, p. 79).

⁵ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

Teria a poesia *Rap* de Pelé do Manifesto a prerrogativa de engendrar “consciências históricas”, e em consequência disso, “identidades históricas”? Teria a poesia de Pelé do Manifesto a capacidade de produzir expectativas de futuro ou de transformação da realidade vivida? O *rapper* acredita que sim, “é por isso que minhas poesias são ricas de esperança. Pra mostrar pros neguinhos que eles podem mudar a vida deles. Por isso na minha música ‘Nada está perdido’ eu digo que minha ‘missão é vim cantar e provar que nada está perdido’”.⁶

As narrativas *Rap* são fecundas no processo de produzir conhecimentos históricos, bem como são elementos importantes no uso em sala de aula enquanto fontes históricas no exercício de produção de inflexões no campo da História enquanto ciência de referência. Desta feita, procura-se:

apresentar que, para além da condição de ferramentas didáticas para a produção do conhecimento histórico, as letras de *Rap* constituem também em importante fonte para a reflexão sobre a intercepção entre ensino de história, cultura escolar e cultura juvenil. Os *Rappers* são sujeitos históricos que intercambiam saberes com a juventude periférica e que, portanto, constroem leituras de fatos históricos a partir de pontos específicos: juventude negra, periférica e rebelada, ressignificando os seus lugares de fala e configurando singulares leituras sobre o passado (PEREIRA, 2016, p. 1).

A construção das poesias de Pelé do Manifesto está alicerçada em uma perspectiva artística que se relaciona de forma íntima com a realidade vivida. Não é da arte para o socialmente vivido. É do socialmente vivido a partir das experiências da vida prática para a arte. O *Rap* constitui-se em uma expressão artística através do qual relatam poeticamente a condição social, suas experiências cotidianas. Nes-

⁶ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

se sentido, escrevem sobre temas como, política, violência, crimes, drogas, pobreza, discriminação, falam de falta de perspectiva e da relação que tem com a polícia. Os saberes históricos mobilizados nas narrativas do *rapper* paraense contribuem no sentido de construção cognitiva, o que, por sua vez, fortalece a capacidade criadora de consciências. Podemos entender segundo este raciocínio, que as narrativas adquirirem um fator de extrema importância no agir histórico. Elas são a face material da “consciência histórica”, o que nos permite entender que:

toda a forma de interpretação do indivíduo sobre sua experiência do tempo, que é capaz de orientar suas ações e permitir a atribuição de sentido às relações cotidianas. Essa visão é esclarecedora a medida que podemos entender a história não como exclusiva dos bancos escolares ou acadêmicos, mas presente no curso dos dias, nas relações mundanas, através das inúmeras narrativas que se estabelecem diariamente. Para tanto, o pensamento histórico obedece a uma “lógica narrativa” e a uma racionalidade específica do histórico (MARRERA, 2013. p. 1071).

Tal racionalidade histórica se faz presente na “lógica narrativa” das rimas de Pelé do Manifesto. A vida prática e as experiências do cotidiano são elementos fundantes no processo de construção de sua poesia *Rap*. A cidade, seu bairro, a rua onde mora e seu convívio familiar são elementos marcantes e se fazem presente em suas composições. A construção de sua métrica em forma de rima é forte, possui sagacidade. Seu olhar, seu porte físico, seu cabelo, seu gestual, sua vestimenta e, em especial, sua valorização identitária são marcas que chamam atenção e causam impacto. Seu corpo fala e transborda uma identidade negra, como afirma Nilma Lino Gomes (2002). Seu *Rap* é forte, ou como ele narra em “Nada está perdido”, o som dele “é

vida, amor, sem ilusão, sem Maquiavel”. A negritude enquanto elemento identitário não é para o *rapper* uma ferramenta de trabalho, é uma opção de vida.

Muita gente pensa que eu falo de racismo pra aparecer, pra chamar atenção. Não! Eu vivo o racismo, eu sinto racismo. Então eu canto o que eu vivo. Eu falo o que eu vivo. Quando eu vou construir uma música (e eu falo construção mesmo, porque lembra meu passado de ajudante de pedreiro), eu quero falar de experiências reais. Eu não invento nada. Tudo eu vivi.⁷

Para Jörn Rüsen (2001; 2015), a História tem uma função didática de formar a “consciência histórica” na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação e ação do homem na vida prática. As narrativas de Pelé do Manifesto se mostram como ricas em orientação de vida prática por meio das experiências vividas, o que acabam por formar sua “identidade histórica” intimamente ligada a uma identidade afro-brasileira. “Miragem” é uma composição de Pelé do Manifesto escrita – ou construída – no ano de 2017 e que ressalta mais uma vez experiências vividas pelo *rapper* no que concerne ao racismo.

Eu sou tão chato que minha mão queria um filho branco
Eu nasci preto de pirraça
Ela me ama, mas as vezes solta alguma coisa
É o convívio dela no meio dos branco reça

Até hoje ela fala do meu cabelo
Tiro por menos e acho graça
Mas ela sabe que pra igualar ‘os boy’ cu
Tenho que ser duas vezes melhor e ganhar na raça

(Miragem – Pelé do Manifesto)

⁷ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

Ser “duas vezes melhor” tornou-se fala frequente para descrever a necessidade que os afro-brasileiros possuem para provar a sua capacidade em meio a uma sociedade que cria o que Carlo Hasenbalg (1979) denomina de “ciclos de desvantagens” aos não brancos. Para Pelé do Manifesto isso se deve ao fato de a sociedade paraense ser, assim como a brasileira, impregnada de estereótipos e de práticas discriminatórias,

tanto que quando eu ando por aí me olham estranho, alguns já me conhecem, pedem pra tirar foto. Mas quem não me conhece me olha torto, tem preconceito. Porra! Preconceito no Pará, terra miscigenada. Mas é isso. Não baixar a cabeça.⁸

As composições do *rapper* paraense engendram o que Ricardo Franklin Ferreira (2004) denomina de “identidade positivamente afirmada”.

No que tange ao *Hip Hop*, bem como ao *Rap*, a identidade é apresentada como uma construção com o seu aspecto de não rigidez, não monolítica e sem fronteiras delimitadas a priori. Essas demonstrações científicas a respeito do que Stuart Hall (1996) chama de “processo de identificação” são fortemente fundamentadas nas análises dos Estudos Culturais. Portanto, cabe reforçar a importância do complexo e problemático processo de identificação e a sua força constitutiva a nível individual e a nível coletivo, no sentido do processo constitutivo do indivíduo e no processo constitutivo de uma estrutura de sentimento. Cabe reforçar também a importância da identidade nos conflitos no campo cultural influenciando nas políticas de posição, ou representação, a partir disto, Stuart Hall define as identidades culturais desta forma:

⁸ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Donde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental (HALL, 1996, p. 70).

A construção da narrativa em forma de rima de Pelé do Manifesto mobiliza saberes históricos e verbaliza o modo do *rapper* entender o mundo em que está inserido. Mas a verbalização da vida cotidiana exercitada por ele possui expectativa de mudança, de transformação. Mikail Bakitin entende que “por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como a palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo” (BAKITIN, 2003, p. 180).

As narrativas poéticas de Allan Roosevelt, Pelé no universo do *Rap* paraense, são construídas a partir de experiências vividas. Com frequências o *rapper* faz uma narrativa sem o acompanhamento do beat (batida musical que acompanha o MC) antes de entrar propriamente na composição. “Sou nequinhão”, certamente a composição que mais repercutiu seu trabalho, inicia com uma narrativa de experiências de vida e que tornou-se elemento fecundo para suas produções. Em sua introdução, Pelé do Manifesto adverte que:

Pra algumas pessoas a palavra preto
significa uma coisa ruim
Então quando elas queriam me
xingar elas me chamavam de preto
Como se isso fosse uma ofensa
Só que pelo contrário mano, eu
tenho orgulho de ser preto

Quando eu era pequeno as pessoas
falavam assim pra mim: preto é foda
E isso marcou a minha vida

(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)

A identidade negra em destaque na narrativa apresentada acima é resultado de uma construção histórica permeada de mobilização de saberes, perpassa pela “autopercepção positiva”, no sentido de engendrar identidade histórica. “Sou neguinho” carrega consigo uma narrativa de força no que tangem ao empoderamento negro e guarda espaço para uma resposta para o que foi levantado na narrativa apresentada acima.

“Ser neguinho” com muito amor carrega consigo uma conotação identitária e transmite a seus interlocutores (ouvintes) a ideia de que eles também podem sentir orgulho de sua tonalidade de pele, de seus saberes, de sua história. No sentido de produzir empatia identitária, as rimas de Pelé do Manifesto são fecundas e dialogam com saberes que fazem parte da História enquanto disciplina escolar. “Ter vindo em navios negreiros”, citado em um trecho da composição “Sou Neguinho”, apresenta uma possibilidade didática para se discutir tráfico de seres humanos do continente africano para as Américas ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Portanto, Pelé do Manifesto mobiliza em suas narrativas saberes históricos adquiridos ao longo de sua vida prática que possibilitam a realização de inflexões pedagógicas no campo da História como disciplina escolar, assumindo a função última de engendrar “consciência histórica”, bem como “identidades históricas”.

Destaca-se nas poesias de Pelé do Manifesto que as denúncias são frequentes e, na realidade, seguem a linha do estilo *Rap* que é militante da cultura *Hip Hop*. Entretanto, é válido ressaltar que o discurso de denúncia e a narrativa de episódios passados não encerram as características fundantes das mú-

sicas de Pelé do Manifesto. A expectativa de mudanças e de transformações, também se faz presente em suas narrativas. Na passagem em que ele narra que sua “meta é levantar a cada irmão que tombou”, trecho que faz parte da música “Sou neguinho”, representa uma expectativa de futuro, e isso contribuiu para o entendimento de que trata-se de uma “narrativa histórica” impregnada de “consciências históricas”. Estabelecendo relação com as concepções conceituais de Jörn Rüsen “seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a expectativa e o projeto de futuro” (RÜSEN, 2007, p. 65).

No que tange à cultura negra e suas múltiplas identidades, é possível afirmar, segundo Stuart Hall (2003), que elas se situam nos campos da “diáspora” e da “hibridização”, o que significa que na cultura negra, em termos etnográficos, não há o ideal de pureza. No Brasil, a mestiçagem é a categoria frequentemente utilizada para se buscar uma identidade nacional, racial e cultural única. No entanto, a mestiçagem – além de fazer referência ao não puro, estabelecendo uma forma de hierarquização – ao aproximar-se do ideal de branqueamento contribui para o processo de negação da identidade negra, que é construída a partir de uma “consciência histórica” e política. Nesse sentido, Kabengele Munanga adverte que:

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é um e outro, o mesmo e o diferente, nem um nem outro, ser e não ser, pertencer e não pertencer. Essa indefinição social evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra (MUNANGA, 1999, p. 126)

Resistência deve ser entendida como uma categoria frequente nas composições do gênero musical *Rap*. Resistência nas mais variadas modalidades: cultural, política, social. No que tange especificamente as composições de Pelé do Manifesto, a resistência ganha corpo, principalmente, no caráter racial enquanto denúncia de uma sociedade que mantém práticas discriminatórias para com os não brancos. Pelé do Manifesto é categórico ao afirmar que não “existe essa parada de preto de alma branca. Isso serve pra quebrar ainda mais a nossa luta pela valorização da identidade negra. Geralmente dizem que nós pretos temos que ser duas vezes melhores. Por que isso?”⁹

A narrativa assume o papel de histórica quando se relaciona a dois elementos fundantes: a criação de “consciências histórica” e de “identidade histórica”. No campo do Ensino da História, ele defende a tese de que o conhecimento histórico se traduz na vida cotidiana, balizando ações e que nesse sentido a “consciência histórica” proporciona aprendizagem à medida que implica na produção do saber histórico, na produção de novas experiências, relacionando-se diretamente à vida prática dos indivíduos (RÜSEN, 2001; 2015).

A escola enquanto espaço de produção de saber que valorize a diversidade é frequentemente criticada pela corrente do *Rap* com conteúdo social e racial. Pelé do Manifesto afirma que “você não vê o negro com representatividade na escola, no livro didático. Você vê negro como escravo. Ele não aparece de forma valorizada. Eu construí minha identidade na rua, não foi a escola. Como criar autoestima na escola?”¹⁰. Provavelmente a interrogação de Pelé do Manifesto é resultado de suas próprias experiências na escola. Na composição “Nada está perdido”, a escola enquanto instituição de ensino, repre-

⁹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

¹⁰ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

sentada pelos livros, se mostra como não salutar no sentido de apontamentos de valorização identitária. Pelé canta

Que se dane o Pelé quem tá aqui é o Allan
Cantando o que eu vivo olho no olho frente à frente
Mandando aqueles verso parceiro que entra na mente
E a ajuda os mano que precisa se sentir mais vivo
A encontrar no *Rap* a saída que não tá no livro

(**Nada está perdido – Pelé do Manifesto**)

O *Rap* com suas mensagens afirmativas mostra que seus poetas urbanos estão atentos à escola. Porém, para Nilma Lino Gomes (1999) é necessário que esta instituição os perceba e crie práticas democráticas e não discriminatórias efetivas, práticas estas relatadas por alguns jovens negros. Estes procedimentos estão ligados a uma tradição cultural excludente do sistema educacional na maioria das escolas. Nesse caso, não só as escolas públicas, como as privadas, também conservam um histórico cultural em que:

a escola é uma instituição de manutenção de privilégios, onde ocorre uma exclusão branda, contínua, insensível, despercebida. A escola exclui e o faz de forma bem dissimulada, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando-lhes os setores escolares mais desvalorizados (BOURDIEU, 1992. p. 14).

A contribuição do espaço de escolarização formal no processo de promoção do entendimento de uma sociedade caracterizada pela diversidade, que valorize os indivíduos na diferença, me parece se apresentar como o principal desafio da escola contemporânea. No que tange às questões pertinentes a identidade negra, aos debates no que se refere ao povo afro-brasileiro e sua história, perpassando pelas temáticas do tráfico negreiro, da escravidão, da memória negra acerca da escravidão, das compreensões de resistência negra na contem-

poraneidade contribuindo para o combate ao racismo e na formação de uma “autopercepção positiva”, o contato entre a escola e o movimento negro são fecundos. Estratégias educativas que permitem o diálogo entre a escola com setores do movimento negro são temas de pesquisas recentes que produziram resultados profícuos nesse sentido. Pelé do Manifesto destaca em seu projeto de levar suas músicas para a escola que “eu sinto que minha música ajuda. Tanto é que muitos professores pedem meu contato e a gente acaba desenvolvendo outras parcerias em outras escolas. É como uma rede que vai crescendo. Esse diálogo é importante. Escola e militância negra precisam se aproximar”.¹¹

Desta feita, o *Rap* assume um potencial no processo de construção de “consciências históricas”, em consequência disso, de identidades históricas. No que concerne a poesia narrativa de Pelé do Manifesto a presença de marcadores identitários ligados ao elemento negro são elementos constantes e ao mesmo tempo fundantes em sua estrutura. A poesia *Rap* de Pelé do Manifesto organiza-se por meio do princípio de ser negro em uma perspectiva de “autopercepção positiva”, narrando um discurso de enfrentamento aos padrões brancos estabelecidos na sociedade brasileira, bem como busca passar uma mensagem de fortalecimento da identidade negra.

O “**Se eu pudesse até a palma da minha mão era preta**”, passagem importante na composição “Sou Negoinho”, certamente é uma reflexão forte e traduz o sentido identitário presente na poesia narrativa de Pelé do Manifesto na perspectiva de construir “identidades históricas”. Não por acaso essa passagem foi utilizada para dar título a esse segundo capítulo, que trata especificamente de como a poesia narrativa de Pelé do Manifesto contribui para o processo de construção de “identi-

¹¹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

dades históricas” no que tange a uma “autopercepção positiva” do negro. Como narrativa, a poesia de Allan Roosevelt também é possuidora de “consciência histórica”, visto que apresenta uma perspectiva de futuro, de mudança. O trecho de “Sou Neguinho”, em que Pelé do Manifesto afirma que a sua “meta é rimar até vê os preto sorrir. A estrutura rachar e o império cair” representa a expectativa de futuro, o que bem defini para Jörn Rüsen (2001; 2015) uma narrativa enquanto histórica.

A poesia de Pelé do Manifesto “é navalha, vem da alma, é pra rasgar. É pensada para que quem a escute reflita, saia mais fortalecido, consiga se autoperceber nesse mundo e valorize sua identidade. Meu som é vida”¹², afirma o *rapper*. Desta feita, acreditamos na potencialidade no campo do ensino de História da poesia de Pelé do Manifesto enquanto fonte ou “narrativa histórica”, capaz de produzir inflexões acerca de alguns pontos que são estabelecidos pelo componente curricular de história.

REFERÊNCIA

ABUD, K. M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In: **História**, São Paulo, vol.22, n.1, 2003.

AMORIM, L. S. **Cenas de uma revolta urbana: movimento Hip Hop** na periferia de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Antropologia, 1997. Dissertação de Mestrado.

ANDRADE, E. N. de (org.). **Rap e educação, Rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ANDRADE, E. N. **Movimento Negro Juvenil: um estudo de caso sobre Rappers** de São Bernardo do Campo. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

¹² Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BOUDIEU, P. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA”**. Brasília: MEC, 2003.
- COELHO, W. N. B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- CUNHA JR, H. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.
- D’ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo. *In: Revista Afro-Ásia*, 19-20. Salvador. UFBA, 1997.
- FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo; Rio de Janeiro: EDUC; Pallas, 2004.
- FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz. **Da rima à raça: narrativa Rap e consciência histórica na poesia de Pelé do Manifesto**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.
- FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz Ferreira. **Entre a academia e a sala de aula: propostas e discussões sobre o ensino de História**. Belém: Ximango Educacional. 2017.
- FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz Ferreira. História e educação para as relações raciais: o *Rap* como recurso e novas possibilidades. *In: _____, Entre a academia e a sala de aula: propostas e discussões sobre o ensino de História*. Belém: Ximango Educacional. 2017.
- FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz. Narrativa *Rap* e consciência histórica: um breve debate entre as rimas de Pelé do Manifesto e a teoria de Jörn Rüsen. *In: PADOVANI NETTO, Ernesto (org.). Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão*. Belém: Amazônia Bookshelf, 2018.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz; COELHO, W. N. B. A apresentação do Movimento Hip-Hop organizado na imprensa de Belém: construindo parte de uma opinião pública (2004-2007). *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (org.). **Educação e Relações raciais: conceituação e historicidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

GERMINARI, G. D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GOMES DA SILVA, J. C. Arte e educação: a experiência do hip-hop paulistano. *In*: ANDRADE, Elaine (org). **Rap e educação, Rap é educação**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 1999.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2002.

GOMES, N. L. Rappers, Educação e identidade Racial (org). *In*: LIMA, I. C.; ROMÃO, J; SILVEIRA, S. M. **Educação Popular Afro-Brasileira**. Florianópolis-SC: Ed. Atilênde 1999.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. *In*: SOVIK, L. (Org.). **Representação da UNESCO no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. *In*: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996.

HASENBALG, C. O negro na publicidade. *In*: HASENBALG, Carlos e SILVA, N. do V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Editora Vértice, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1988.

HASENBALG, C. A. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

HOLLANDA, H. B. O engajamento *Hip Hop*. *In*: **Cultura como recurso. Salvador**: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia/Fundação Pedro Calmon, 2012.

MARRERA, F. M.; SOUZA, U. A. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. *In*: **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6. Agosto de 2013.

MEYAR, D. E. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. *In*: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, L. A. D. *Rap na sala de aula*. In: ANDRADE, E. N. (org.) **Rap e Educação, Rap é Educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

OLIVEIRA, E. C. B. **Do gangsta às minas: o Rap do Distrito Federal e as Masculinidades Negras (1990 a 2015)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, 2017.

PEREIRA, G. A. O ensino de História e as letras de *Rap*. In: **ANAIS DO XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Brasília, Distrito Federal, 2016.

ROLNIK, R. O Brasil e o Habitat II: Teoria e Debate. In: **Revista Trimestral do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo, n. 32, ano 9, p. 21 – 26, julho/agosto/setembro, 1996.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: EdUnb, 2001.

RÜSEN, J. **Teoria da História**. Uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SANTOS, S. A. Os *Rappers* e o '*Rap* consciência': novos agentes e instrumentos da luta anti-racismo no Brasil na década de 1990. In: **Revista Sociedade e Cultura**, v. 11, n.2, jul/dez. 2008.

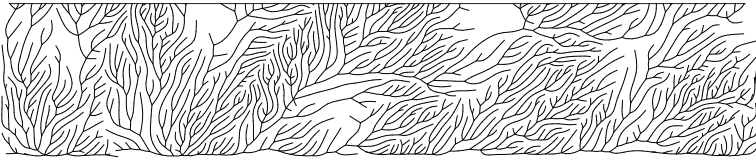
SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TELLA, M. A. P. **Atitude, Arte, Cultura e autoconhecimento: o Rap como a voz da periferia**. Dissertação (Mestrado). Pontifício Universidade Católica. São Paulo: 2000.

TRINDADE JR., S-C. C. **A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana**. 1998. 395 fls. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1998.

VAN GENNER, A. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

REFLEXÃO SOBRE O VER-O-PESO E O
ENSINO DE HISTÓRIA NA TRAJETÓRIA DE
BRUNO DE MENEZES: 1920 - 1930



Welceli Cardoso Lustosa
Heraldo Márcio Galvão Júnior

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo uma reflexão sobre o mercado Ver-o-Peso e o ensino de história a partir da trajetória do poeta Bruno de Menezes. Trataremos o mercado enquanto patrimônio literário de Belém, deixando um pouco de lado a visão que o coloca como patrimônio arquitetônico e paisagístico etc., que ao invés de analisá-lo como um lugar muito popular e maior feira ao ar livre da América Latina, aborda-o como um espaço palco de debates ideológicos, por grupos literários, entre grupos de jovens literatos locais e nacionalistas para assim percebermos como as relações culturais eram pensadas pelo poeta Bruno de Menezes na década de 1920 em meio às manifestações da semana de Arte Moderna no Estado do Pará.

Para isto fazemos uma análise do conceito e importância da educação patrimonial e o papel que a escola deve desenvolver diante dessa temática. Vale ressaltar que foi necessário fazermos um levantamento bibliográfico de autores e documentários que discorreram sobre o assunto, tendo como fonte a utilização de fontes escrita, audiovisual e imagética que pudessem estabelecermos um diálogo e encontrar sustentação teórica, além das orientações que possibilitaram melhor direcionamento tanto de entendimento, quanto de sites, livros, artigos, periódicos encontrados nos arquivos de instituições credenciadas como por exemplo: IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e canal do Youtube. Dentre outras fontes que serviram de referências, tendo por objetivo relacionar e confrontar os documentos analisados para a partir disso extrairmos informações importantes para a escrita deste texto.

O referido texto é parte de uma pesquisa em andamento, pois concluí recentemente o segundo período do curso de mestrado profissional e fará parte da minha dissertação. O referido texto traz algumas ideias de como realizarmos um trabalho interdisciplinar envolvendo o Ver-o-Peso e o ensino de história na trajetória do poeta Bruno de Menezes por meio de uma proposta de trabalho interdisciplinar, em parceria com professores de outras disciplinas, para que essa parceria possa fortalecer laços e garantir uma aprendizagem mais significativa.

Desse modo, tentamos aliar os conhecimentos histórico/patrimonial ao conhecimento literário e com base nisso estabelecermos uma reflexão a respeito de como a história das representações que, de acordo com Charlier (1991), tem construído significados para o mundo social, pois entendemos que tais representações são construídas por meio de parcerias na medida em que sejam elaboradas estratégias para que a escola faça seu papel.

VER-O-PESO: PATRIMÔNIO LITERÁRIO

Conforme os objetivos expostos acima o referido texto traz à público um debate que visa analisar o Ver-o-Peso enquanto um lugar de memória, por meio das representações sociais que ao longo dos anos foram sendo estabelecidas por práticas de um grupo social intitulado Academia do Peixe Frito que tinha o poeta Bruno de Menezes como líder por meio do qual promovia uma série de debates que incluía assuntos desde temas locais, regionais aos nacionais. No entanto, antes de trazermos a público essa temática gostaríamos de refletir um pouco sobre o que é um patrimônio, como se constitui e qual sua importância para a história e para a sociedade a qual pertence.

Um patrimônio histórico, segundo o IPHAN (1937) é um bem material/imaterial ou natural que foi/é construído ou preservado ao longo da história da humanidade, está diretamente ligado com a cultura e com a identidade de um povo, possui subsídios fundamentais para a compreensão da sociedade a qual pertence. Reconhecer a importância de um patrimônio pode ser um desafio, pois exige uma série de questões que vão desde interesses econômicos, políticos e sociais. No Brasil, por exemplo, desde 1937, há um decreto nº 25 que determina o conceito de Patrimônio como podemos observar a seguir:

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

Neste sentido, compreendemos que por ser o Ver-o-Peso um patrimônio arquitetônico e paisagístico reconhecido e tombado pelo IPHAN desde 1977, devido sua importância e valor cultural inestimável para a cidade de Belém, entendemos que por se tratar de um espaço que serviu de palco para os debates ideológicos de grupos literários que debatiam os anseios da semana de arte moderna e os rumos que a cultura do país deveria tomar, entendemos que é possível dar-lhe mais uma atribuição, trata-se do título de patrimônio literário de Belém.

Não gostaríamos em hipótese alguma desmerecer os títulos que este espaço já possui, mais apenas agregar mais um, para isto buscamos sustentação em Ballart (1997) ao afirmar que os usos e valores dado ao patrimônio são atribuídos de acordo com a necessidade e o interesse de um grupo de indivíduos ou sociedade. Neste sentido, ao analisar as lutas diárias dos membros da academia do peixe frito para inserir temas relacionados à negritude, periferia, indígena, dentre outros temas locais às discussões nacionais direcionadas à semana de arte moderna compreendemos o imenso valor literário que estas discussões possuem para a sociedade belenense, tanto no passado quanto na atualidade.

Nesta perspectiva, Ballart (1997) explica que é inevitável que o patrimônio adquira uma nova conotação de valor, pois ele evoca imagens originais, autênticas, como que tiradas das profundezas do tempo. É com base nas afirmações do autor que voltamos à década de 1920 para analisar e atribuir ao sentido de valor literário ao Ver-o-Peso e colocá-lo na posição de instrumento de estudos histórico-literário por meio da educação patrimonial.

Com este intuito apresentamos o Ver-o-Peso como estratégia de estudo, análise e o uso do patrimônio histórico/literário da cidade de Belém do Pará como um espaço de

memória e estratégia para o ensino de história. As reflexões sobre esta estratégia de aquisição do conhecimento incorporaram o uso e o valor do ensino de história na Educação Básica, que devem partir dos significados e conhecimentos produzidos pela historiografia, proporcionando a construção de conhecimentos significativos capazes de servirem de referência e orientação no presente proporcionando reflexões importantes no que dizem respeito as razões culturais, sociais e políticas as quais esse tema envolve.

Analisar o Ver-o-Peso enquanto Patrimônio literário aliado ao ensino de História é importante para o fortalecimento das relações de poder entre cidadãos e com as heranças culturais, por meio disso estabelecer vínculos para com a conservação do patrimônio, com a responsabilidade, valorização e preservação, de modo a estabelecer sentimento de pertencimento para que tenhamos cidadãos mais conscientes da importância, do valor e uso de seu papel na sociedade a qual pertence.

Neste sentido, os desafios do ensino de história aliado à temática patrimonial na contemporaneidade busca compreender as características do tempo presente e as relações que se estabelecem no processo de ensino aprendizagem, em que o contato direto do cidadão com os vestígios do passado é entendido como a capacidade de envolvê-los afetivamente, e através deste contato com a história materializada construindo compreensão da historicidade (HARTOG, 1914).

Compreender os espaços do Ver-o-Peso como lugares de memória, com importante significado para a memória coletiva de Belém, tendo os ideais dos membros da Academia do Peixe Frito como ponto de partida para a reconstrução de um passado comum e da afirmação de identidade, possibilita aos peixes fritos um sentimento comum, pertencentes ao lugar

por meio dessa reconstrução para que desta forma “exerça a vida para além do tempo do agora, do cotidiano da existência” (PASSAVENTO, 2002).

Nesta análise histórica, política e cultural referente aos usos e valores dados ao patrimônio e o sentimento de pertencimento quer seja pessoal ao individual do local, coletivo ao universal durante anos esteve associada a ideia de herança paterna ou bens familiares recentemente ligada ao bem cultural, como nos afirma Maria Helena Pinto (2016). Por este ângulo, o conceito de patrimônio e o valor que lhe é conferido mudam de acordo com o interesse de cada um, como esclarece Ballart (1997). Isto nos permite compreender o Ver-o-Peso concedendo-lhe o valor de produção intelectual e o uso de seus espaços como uma estratégia de construtor de conhecimento histórico-literário e manifestação de força e de poder, uma vez que “cada geração reconstrói seu passado, e o sistematizando assim as narrativas” (PASSAVENTO, 2002).

No Brasil, o IPHAN é o órgão responsável pela proteção, tombamento e cuidados para com os bens patrimoniais e para isso tem legislação própria e uma equipe preparada para atuar na área. Por meio disso busca garantir a permanência dos acervos de sua competência e tem travado uma luta pela proteção desse patrimônio (IPHAN, 1999). No entanto, depara-se com o problema ocasionado pela ausência de políticas públicas voltadas para a educação patrimonial.

Nesta perspectiva, ao se tratar de Educação Patrimonial, compreendemos que essa preocupação está longe dos debates postos como importantes, que ainda se trata de uma preocupação tímida quase inexistente no cotidiano escolar, a começar pelo conteúdo que aparece muito superficial em livros do 6º e do 1º ano de história, apesar de esta discussão se fazer presente desde 1983. O que se torna até “compreensível”

a ausência de conscientização, haja visto que falta informação que trate da importância que os patrimônios têm para a história de um povo.

Compreendemos que a educação patrimonial é um elemento mediador de conhecimento que nos permite a interpretação dos bens culturais, tornando-se um instrumento importante de promoção e vivência para a cidadania tendo como resultado de ideais pautados na busca, na valorização e preservação do Patrimônio.

Estes procedimentos proporcionados por meio da Educação Patrimonial, constatados pela aplicação de conhecimentos nos mais diversos âmbitos do saber, com abordagem proporcionada pelas escolas tem como princípio o trabalho a interdisciplinar, no intuito de valorizar estes conteúdos nos currículos escolares como e desta forma contribuir ao menos em parte com a conscientização dos cidadãos.

O VER-O-PESO NA TRAJETÓRIA DE BRUNO DE MENEZES

Tendo em vista a historicidade do Ver-o-Peso ao longo dos anos e os significados a ele atribuídos por certos grupos de indivíduos compreendemos que dependendo de quem o analise e confere sentido, o significado pode variar a depender do contexto histórico, político ou social aos quais estejam inseridos. Uma vez que esses significados passam por variações que vão de encontro ao grupo ao qual esses indivíduos fazem, como constatamos em Chartier (1990) ao afirmar que “todo receptor é, na verdade, um produtor de sentido, e toda leitura é um ato de apropriação”. Com base nisso, compreendemos que Bruno de Menezes durante sua trajetória vivenciada pelos espaços do Ver-o-Peso buscou ressignificar a história dos grupos subalternizados que residiam

à periferia de Belém, mais precisamente no Bairro do Juru-
nas, local onde passou sua infância (ROVAI, 2020).

Vale ressaltarmos que nas dependências do mercado Ver-o-Peso, nasce um grupo por nome Academia do Peixe Frito (APF) composto por jovens da periferia no intuito de produzir uma literatura que ao mesmo tempo em que denunciavam a dura realidade belenense da década de 1930, momento que a cidade de Belém disputava com Manaus a atenção econômica latino-americana de grandes produtoras do látex (NUNES, 2019). Ansiosos em demonstrar que o Pará necessitava produzir algo mais além do látex (VERÍSSIMO, 1974 apud COELHO, 2005, p.35) e por meio disso mostrar que o famoso glamour e decadência promovidos pela economia da borracha não faziam parte da realidade da maioria dos paraenses, principalmente enquanto a economia da borracha sofria com a queda dos lucros a literatura estava em alta principalmente em decorrência do movimento modernista (FIGUEIREDO, 2019).

De acordo com Nunes (2019), o nome Academia do Peixe Frito tratava-se de uma expressão irônica criada para ironizar o momento de produção literária ocasionado pelos intelectuais da semana de Arte Moderna que apesar do advento da modernidade ainda produziam literatura brasileira aos moldes europeus desde os encontros que ocorriam no café grande hotel às modas parisiense. Locais esses que passaram a ser refutados pelos jovens membros da academia do peixe frito, por entenderem que necessitavam de um local que os representassem de modo mais significativo e este lugar não era, nem poderia ser nos cafés chics, é justamente aí que se reportam ao Ver-o-Peso (NUNES, 2019).

De acordo com Figueiredo (2001) os botecos do Ver-o-Peso passaram a funcionar como um espaço de encontros dos mencionados literatos para discutirem sobre poesia local,

regional e nacional entre um papo e outro, regado a cachaça e peixe frito, daí nasce o nome do grupo literato. Com base nisso, Leal (2019) complementa afirmando que o que consistia esse grupo era o pensar no sentido simbólico, pois a academia do peixe frito não era uma perspectiva idealista, romântica, mas uma situação vivenciada por intelectuais paraenses que reivindicavam um lugar ao sol que fizesse valer seus direitos.

Por compreendermos que os espaços do Ver-o-Peso tenham servido de palco para os debates literários durante as manifestações artísticas da semana de Arte Moderna, por meio dos quais discutiam se temas relacionados aos sujeitos sociais local, regional e nacional, especialmente temáticas que diziam respeito às populações que não se viam representadas nos debates das elites intelectuais, como por exemplo a negritude, o indígena, a periferia, manifestações populares, dentre outros. Nesta perspectiva o Ver-o-Peso deve ser estudado e analisado no ensino de História como patrimônio histórico/literário de Belém e por meio desse estudo auxiliar com a educação patrimonial por meio do conhecimento transdisciplinar (Rüsen, 2014).

De acordo com Horta (1999) “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”. Neste sentido, a escola precisa primeiramente alfabetizar-se, é necessário que haja a criação e implementação de políticas públicas no intuito de construir com uma consciência histórica de conhecer para preservar, é preciso aprender para ensinar. Para tanto esses conteúdos devem estar bem definidos nos livros didáticos, ou qualquer outro material adotado pela escola/professor no intuito de realizar esse trabalho. Em alguns casos é necessária a formação continuada para que o corpo docente se qualifique,

uma vez que não tenha recebido formação adequada. Caso contrário a escola continuará sem meios de possibilitar um conhecimento voltado para a educação patrimonial, pois não há como o professor ensinar aquilo que não aprendeu.

O VER-O-PESO E O ENSINO DE HISTÓRIA

As ponderações que compõem este texto no que se refere a prática do ensino de História tentam dialogar com as discussões realizadas por Anjos (2008) ao proferir subsídios quanto as representações e “saberes que em determinado momento constitui-se em conhecimento a partir de disciplinas escolares e o modo como essas disciplinas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas”.

É na escola o lugar de apropriação do conhecimento proporcionado pela educação patrimonial, esse processo pode ocorrer por meio da visitação de aulas a passeio em museus, lugares históricos ou qualquer outro acervo importante para a história de uma determinada sociedade. Vale ressaltarmos que este tipo de aula pode se tornar difícil por muitos fatores, que compreendem desde a distância, acessibilidade, dentre outros fatores.

No caso do Ver-o-Peso, trata-se de um patrimônio com grande valor paisagístico, arquitetônico, artístico, cultural e urbanístico. Porém, existe uma distância de aproximadamente 350 quilômetros do município de Jacundá, de modo que a maioria da população não conheça o lugar a não ser por meio de fotos. E se tratando de desenvolver aulas que possam mostrar a importância deste espaço é preciso transportá-lo para o chão da escola (Ramos, 2008).

Nesta perspectiva, partimos do princípio de que o ensino de história aliado à temática do Ver-o-Peso como pa-

Patrimônio literário de Belém conta com a probabilidade de aproximá-lo da sala de aula auxiliado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação de modo que possam causar impactos positivos e desenvolvendo o interesse, a curiosidade e o gosto do educando à prática do ensino de história a partir das TICs, realizando atividades interativas por meios de sites, jogos, museu virtual, etc., construídos para fins didáticos. O objetivo aqui é permitir com que alunos que moram distantes de Belém possam aproximar-se desses espaços a partir das TICs, e com isso conhecer, interrogar e construir saberes.

Além disso, é possível buscar parcerias com professores de outras disciplinas para que esse trabalho se torne mais significativo, por exemplo: A disciplina de História trabalhar a historicidade, as mudanças, as permanências, as rupturas. O centenário da independência do Brasil, noções de tempo e de espaços. Capitania Hereditária. Escravidão, Movimento e Leis abolicionistas, a Constituição de 1891, o negro e o índio nos pós abolição, o eurocentrismo, negritude, Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08 para implementação da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Patrimônio cultural, museu, cultura, fontes históricas.

Língua portuguesa trabalhar com leituras de livros como por exemplo: Batuque, Crucifixo, São Benedito da praia para interpretação textual, análise de escrita, tipos de textos, biografias. Literatura poesias, contos, verso, prosa, estilos literários: romantismo, parnasianismo, modernismo, semana de arte moderna, principais poeta. Religião trabalhar a religiosidade, Valores: como alteridade, empatia. Geografia: mapas, economia, paisagem, grupos humanos, centro, periferia, bairro, regionalismo, nacionalismo, cidade. Ciências: valor nutritivo dos alimentos: açaí, do peixe etc., higiene, saneamento básico. Estudos regionais: matrizes formadoras da população amazônica - indígenas, europeus e negros, Belle époque, Be-

lém e Manaus, cabanagem, adesão do Pará., meios de transportes. Artes: Caricaturas, danças, instrumentos musicais (bataque) recitação de poesias. Espanhol/inglês: idiomas/escrita. Matemática: gráficos, tabelas, algarismos. Educação física: tipos físicos, vícios, dependência, brincadeiras.

Os conteúdos acima elencados, fazem parte da vivência do Ver-o-Peso e estão diretamente relacionados com o contexto histórico em que Bruno de Menezes buscava ressignificar o modo de vida ao qual estava inserido naquele momento. Desta maneira é possível estabelecer algumas reflexões entre o Ver-o-Peso e o ensino de História na trajetória do poeta Bruno de Menezes e proporcionar conhecimentos mais significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que analisar o Ver-o-Peso enquanto patrimônio histórico literário pode ser perfeitamente possível, uma vez que os “fatos” existem e são passíveis de ser (re) constituído a partir das evidências. Sendo assim, entendemos que ao significar um patrimônio, lhe é atribuído usos e valores conforme a necessidade de um povo e época que podem ser formais, simbólico, sentimental, (re) construção de identidade, dentre outros e dessa maneira “compõem um passado e que como um legado cultural coerente identifica o grupo como tal, pois é na continuidade desse legado que se encontram os argumentos mais convincentes” (BALLART, 1997, p. 17).

Nesse sentido percebemos a busca por inserção e visibilidade dos literatos da academia do Peixe Frito o que nos permite compreender o Ver-o-Peso como patrimônio literário da cidade de Belém e possibilitar conhecimento a alunos e professores por meio da parceria entre patrimônio e escola (RAMOS, 2008).

Verifica-se, portanto, que trabalhar a temática do patrimônio em sala de aula possibilita construir um olhar criativo e reflexivo que permita desenvolver no aluno a “aquisição” do conhecimento histórico aliado à literatura, promovida pela Academia do Peixe Frito aproximando conhecimento histórico das tecnologias da informação e comunicação de modo que possam causar impactos positivos e produza o interesse, a curiosidade e o gosto do educando à prática do ensino de história a partir das TICs, realizando atividades interativas por meios de sites e/ou jogos educativos construídos para estes fins.

Nesta perspectiva, compreendemos que é possível aliar os conhecimentos históricos ao conhecimento literário e com base nisso refletir como a história das representações que de acordo com Chartier (1991) tem construído significados para o mundo social por meio da literatura de Bruno de Menezes associada ao ensino de História trazem em seu bojo discussões lógicas/claras sobre as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BALLART, Josep. **El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso**. Barcelona, Ariel, v. 4. 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O Mundo das Representações. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Negritude e criouliização em Bruno de Menezes *In: Novos Cadernos NAEA* v. 13, n. 2, p. 219-233, dez. 2010, ISSN 1516-6481.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *In: Geração peixe frito*, 2019. Direção de Paulo Nunes e Vânia Torres - <https://www.youtube.com/watch?v=QWhV5xpegPU>

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: autêntica, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

[HTTP://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco/es/patrimonio-cultural/principal/textos/patrimônio-cultural-o-que-e](http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco/es/patrimonio-cultural/principal/textos/patrimônio-cultural-o-que-e)

LEAL, Augusto. *In: Geração peixe frito*, 2019. Direção de Paulo Nunes e Vânia Torres - <https://www.youtube.com/watch?v=QWhV5xpegPU>

NUNES, PAULO. *In: Geração peixe frito*, 2019. Direção de Paulo Nunes e Vânia Torres - <https://www.youtube.com/watch?v=QWhV5xpegPU>

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória, história e cidade: lugares no tempo, momentos no espaço. **ArtCultura**, Uberlândia, vol. 4, n. 4, p. 26, 2002.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Histórica e patrimonial:** concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», 2016.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto:** o museu no Ensino de História. Chapecó: Argos, 2008.

ROVAL, Marta Gouveia de O. História Pública: Um desafio democrático aos historiadores. *In: Coleção história do presente:* volume II/Organizadores: Tiago Siqueira Reis et al. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2020 p. 131 – 153

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE OS AUTORES



ANA CÉLIA BARBOSA GUEDES, doutoranda do programa de Pós-Graduação em História Social (PPHIST), Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Email: anacelia.guedes@ifpa.edu.br

FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA, mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional - ProfHistória pela Universidade Federal do Tocantins –UFT - Araguaína. Professora de História do Instituto Federal do Pará – Campus Conceição do Araguaia -PA.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8287103878652890>.
E-mail: francy.silva@ifpa.edu.br

HERALDO MÁRCIO GALVÃO JÚNIOR, docente na Unifesspa (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Campus de Xinguara) Possui graduação em História / Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009), mestrado em História (Conceito CAPES 5) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. (2013) e doutorado em História pela Universidade Federal do Pará (2020). Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História, História Social da Amazônia, História Social da Arte, História Cultural.

ITALO LUIS SOUZA DE SOUZA, Licenciado em História pela Universidade Federal do Pará. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da UFPA. Integrante do NEAB GERA/UFPA. E-mail: souzaitalosouza@hotmail.com.

MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) campus Castanhal, doutora pelo Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará. E-mail: marley.silva@ifpa.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8406-2169>

RAFAEL ELIAS DE QUEIROZ FERREIRA, Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Professor Substituto da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FAHIS-UFPA); E-mail: rafaelferreira@ufpa.br

RAIMUNDA CONCEIÇÃO SODRÉ, docente do Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia; Doutoranda do PPHIST/UFPA; Orientadora dos projetos de pesquisa e extensão financiados pelo edital PIBICTI 013/2018 do IFPA/CDA; E-mail: conceicao.sodre@ifpa.edu.br.

WELCELI CARDOSO LUSTOSA, mestranda pelo Programa de Pós- Graduação ProffHistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA-Campus de Xinguara. Docente das Redes Municipal/Estadual no município de Jacundá-PA. Contato: welceliclustosa@gmail.com



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

