

**Benedito Emílio da Silva Ribeiro
Janailson Macêdo Luiz (orgs.)**

EMANCIPAÇÕES E PÓS-ABOLIÇÃO NA AMAZÔNIA: RACIALIZAÇÃO, TRABALHO, CIDADANIA, SOCIABILIDADES, MEMÓRIAS E PATRIMÔNIOS PLURAIS

COLEÇÃO ANPUH 2025



XIV ENCONTRO DE
HISTÓRIA
DA ANPUH-PARÁ

ANPUH^HPA
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

**EMANCIPAÇÕES E
PÓS-ABOLIÇÃO NA AMAZÔNIA:**
RACIALIZAÇÃO, TRABALHO, CIDADANIA,
SOCIABILIDADES, MEMÓRIAS E PATRIMÔNIOS PLURAIS

**Benedito Emílio da Silva Ribeiro
Janailson Macêdo Luiz
(orgs.)**

**EMANCIPAÇÕES E
PÓS-ABOLIÇÃO NA AMAZÔNIA:
RACIALIZAÇÃO, TRABALHO, CIDADANIA,
SOCIABILIDADES, MEMÓRIAS E PATRIMÔNIOS PLURAIS**



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2025 Editora Cabana
Copyright do texto © 2025 Os autores

Todos os direitos desta edição reservados

© Direitos autorais, 2025

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade de seus autores.

Diagramação, projeto gráfico e capa: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: os autores.

Imagem de capa: *Slaves cutting the sugar cane* de William Clark 1823.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Emancipações e pós-abolição na Amazônia: racialização, trabalho, cidadania, sociabilidades, memórias e patrimônios plurais / Organização de Benedito Emílio da Silva Ribeiro, Janailson Macêdo Luiz. – Ananindeua-PA: Cabana, 2025.

E53

Autores: Benedito Emílio da Silva Ribeiro, Eliza Corrêa Santos, Antônia Jamilly Costa Ferreira, Edival Magalhães dos Santos, Maria Eduarda Barros Binow, Majin Silva dos Santos, Sergianne Rosa Tavares, Laysa Cecília Brasil Teodoro Mota, Gilvan Maciel Gomes, Janailson Macêdo Luiz, Neuziane Marinho Martins, Isac Gonçalves Farias, Jainara de Novaes Freitas, Ester Farias Barreiros.

207 p. : il., fotos.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Inclui bibliografia

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-85733-70-0

1. História da Amazônia. I. Ribeiro, Benedito Emílio da Silva (Organizador). II. Luiz, Janailson Macêdo (Organizador). III. Título.

CDD 981.1

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático
I. História da Amazônia



[2025]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario –
Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPR)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Adilson Junior Ishihara Brito (UFPA)

Dr. Elison Antonio Paim (UFSC)

Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

Dra. Mônica Martins Silva (UFSC)

Dr. Wilian Junior Bonete (UFPEl)

Dra. Pirjo Kristiina Virtanen (University of Helsinki, Finland)

APRESENTAÇÃO

A presente coleção de e-books da Associação Nacional de História – seção Pará (ANPUH-PA) resultou da realização dos simpósios temáticos ocorridos durante o *XIV Encontro Estadual de História da ANPUH-PA: ensino de história, meio ambiente e diversidade na Amazônia Oriental*, em Marabá, entre os dias 25 e 27 de setembro de 2024 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Foi a primeira vez que esse tipo de evento ocorreu no interior do estado, constituindo um marco crucial para os estudantes em fase de formação, que tiveram chance de participar de um evento de grande porte, cuja finalidade preponderante foi possibilitar a integração de diversas ações formativas em um único local. O Encontro promovido pela associação buscou ser um instrumento de proteção, aperfeiçoamento, fomento, estímulo e desenvolvimento do direito à História em seus diversos níveis. Congregou o campo da História para debater a historiografia e os aspectos fundamentais na formação e profissionalização do historiador e do professor de história no Pará.

Contamos com discentes das licenciaturas em história da UNIFESSPA de Marabá e de Xinguara, que estudam na região Carajás, assim como os/as graduandos/as dos *campi* de Belém, Cametá, Ananindeua e Bragança destas Instituições de Ensino Superior – IES: UFPA, IFPA, UFOPA e UEPA. Participaram discentes de dez licenciaturas em história das universidades públicas espalhadas pelo Estado. Outro público, oriundo da região Carajás, foram os discentes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/Xinguara e de Ananindeua),

do Mestrado em História (PPGHIST) da UNIFESSPA/Marabá, e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA/Belém), assim como os professores/as de história da rede pública de Marabá e de outras quarenta e duas cidades do estado. Ao todo, contamos com 416 participantes.

O evento possibilitou um importante espaço de intercâmbio cultural e científico, em que profissionais, em diferentes níveis de carreira, e estudantes de graduação e pós-graduação em história do Estado do Pará apresentaram as suas pesquisas e compartilharam seus conhecimentos e experiências vivenciadas no processo de produção do conhecimento histórico, buscando elaborar novas estratégias de luta e de labor contra os ataques ao ensino de história e aos diversos tipos de violência contra mulheres, indígenas, negros, crianças, adolescentes, idosos e LGBTQIA+s. Constituiu-se em um espaço de discussão sobre três áreas específicas do conhecimento histórico: o ensino de história, o meio ambiente e a diversidade, promovendo uma interface entre os campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica oriental. Nesse sentido, foram socializadas a produção de estudos e práticas acerca das relações entre História e Educação, bem como problematizou-se o ensino de história e os desafios da produção historiográfica recente.

O encontro foi composto por seis mesas-redondas, duas conferências, vinte e dois simpósios temáticos, quatro minicursos, vinte apresentações de pôsteres e lançamentos de livros com os professores-pesquisadores com título de doutor, mestre, especialista, graduado e discentes de graduação com pesquisas na área do ensino e da escrita da História, o que proporcionou dias de intenso debate e de trocas profícuas que tendem a reforçar e ampliar o conhecimento histórico do Pará.

O evento foi possível graças ao trabalho da diretoria que assumiu o biênio 2023-2024, e aos associados e associadas da ANPUH-PA que mantêm esta regional como uma das mais ativas e contundentes seções, corroborando para a eleição do professor Francivaldo Alves Nunes, o primeiro representante do Pará na presidência da ANPUH Nacional, em 2025. Também aproveitamos para agradecer o fundamental apoio da Faculdade de História (FAHIST/Marabá) e da UNIFESSPA, que receberam e ampararam o evento.

A atual diretoria da ANPUH-PA tem orgulho de apresentar esta coleção de e-books. Damos com isso continuidade à uma tradição iniciada em 2020, durante a pandemia do COVID-19, quando a prática educacional foi desafiada à se inserir cada vez mais nos meios digitais, e a ciência se revelou ainda mais importante enquanto um instrumento de combate à essa doença e às suas mazelas sociais, bem como ao enfrentamento de governos autoritários e negacionistas.

Fomos resistência naquele período e continuaremos sendo no atual momento, uma vez que ainda somos ameaçados, enquanto civilização, pela extrema-direita e suas bandeiras preconceituosas, discriminatórias, excludentes, autoritárias e de destruição ambiental. Neste sentido, uma de nossas tarefas é criticar o abuso político e ideológico da história. Esta coleção, certamente, fortalece esse ofício, além de se constituir em um poderoso instrumento de popularização da ciência, uma vez que está disponível gratuitamente em nosso site. Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

David Durval Jesus Vieira
Carlo Guimarães Monti

SUMÁRIO

Apresentação: perspectivas da presença negra na Amazônia.....	13
<i>Benedito Emílio da Silva Ribeiro</i>	
<i>Janailson Macêdo Luiz</i>	
Entre a teoria e a prática: o Dia da Consciência Negra e o combate ao racismo em duas escolas de Marabá.....	18
<i>Eliza Corrêa Santos</i>	
Além das leis: PROFE e “Poder Afro” no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino médio no Tocantins.....	33
<i>Antônia Jamilly Costa Ferreira</i>	
Livro didático, Ensino de História e pós-abolição na Amazônia paraense.....	48
<i>Edival Magalhães dos Santos</i>	
A lei n.º 10.639/2003 entre problemáticas, perspectivas e desafios: uma reflexão crítica a partir da realidade escolar em Bragança (PA).....	63
<i>Maria Eduarda Barros Binow</i>	

A mestiçagem não pode explicar tudo: racialização, dinâmicas afro-indígenas e a escrita da história na Amazônia no pós-abolição.....	79
---	-----------

Benedito Emílio da Silva Ribeiro

Representações sociais de indígenas (amazônicas) e negras mulheres: Cecília no último século de escravidão (1851) e “a feiticeira” no primeiro século do pós-abolição (1932).....	94
--	-----------

Majin Silva dos Santos

Mulheres negras e suas escrevivências como ferramentas para uma educação antirracista em Marabá.....	105
---	------------

Sergianne Rosa Tavares

Terreiro Xangô Agodô: um estudo sobre as relações de gênero nos terreiros de Umbanda em Marabá.....	119
--	------------

Laysa Cecilia Brasil Teodoro Mota

Aquilombamento e permanência: a importância do coletivo quilombola da UNIFESSPA na trajetória acadêmica dos estudantes.....	133
--	------------

Gilvan Maciel Gomes

“O comandante negro sentia a forja e martelava”: Osvaldão entre o mito, a política e a memória.....	149
--	------------

Janailson Macêdo Luiz

Nos meandros da Lei do Ventre Livre: Fundo de Emancipação, via de processos judiciais.....	163
---	------------

Neuziane Marinho Martins

“Nossa armadura é o direito”: o debate sobre a necessidade da abolição entre Luiz Gama e Perdigão Malheiro (1871-1880).....	177
--	------------

Isac Gonçalves Farias

O martírio de Policeno: escravidão e liberdade no interior da Amazônia (1892-1893)	
---	--

Jainara de Novaes Freitas

Ester Farias Barreiros

Sobre os Autores.....	202
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO: PERSPECTIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA AMAZÔNIA

Durante o XIV Encontro Estadual de História da ANPUH-Pará, realizado em setembro de 2024 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em Marabá, o Grupo de Trabalho Emancipações e Pós-Abolição (GTEP) da ANPUH Nacional, através de sua Seção Pará e da Coordenação Setorial Norte, propôs o Simpósio Temático (ST) *13 – Emancipações e Pós-Abolição na Amazônia: racialização, trabalho, cidadania, sociabilidades, memórias e patrimônios plurais*. Esse ST reuniu pesquisas desenvolvidas em diversos locais do estado, pautadas nas múltiplas formas de entender e visibilizar a presença negra na região ao longo do tempo, trazendo à tona suas historicidades e implicações num ensino de História antirracista.

Os trabalhos apresentados no ST e reunidos neste e-book contribuem com os debates historiográficos sobre a escravidão, as formas de liberdade e o pós-abolição no Brasil a partir do recorte amazônico, focalizando as agências e vivências plurais de gente negra e indígena ao longo dessas conjunturas históricas que atravessam os séculos XIX, XX e XXI. Com isso, oportunizamos refletir, aprofundar e compartilhar experiências de pesquisa, ensino e extensão – em uma perspectiva de História Pública – sobre a temática, numa proposta ampliada de compreensão sobre as Emancipações e o Pós-abolição na Amazônia. Importa destacar que tais processos em torno das lutas por liberdade, cidadania e direitos foram protagonizados por pessoas escravizadas, libertas e livres “de cor” – ou seja, racializadas,

fossem elas negras, indígenas e/ou “mestiças” – através de ações individuais e coletivas, que antecedem a Lei de 13 de maio de 1888. Refletir sobre tais dimensões estruturais é um dos eixos basilares do GTEP.

Essas trajetórias diversas, observadas nos textos que compõem este e-book, nos ajudam a aprofundar as discussões sobre os múltiplos significados da liberdade, dos abolicionismos e dos processos de mobilização e luta por direitos e cidadania, de modo a perceber as implicações políticas, sociais e culturais que atravessavam a realidade histórica desses sujeitos (negros/as e indígenas) diante do sistema escravista em vigor, com a devida atenção às especificidades da região. Tendo em vista ainda o pós-abolição como conceito, temporalidade e problema histórico (Cooper; Holt; Scott, 2005¹; Rios; Mattos, 2004²), interessa-nos dimensionar os variados processos de organização e mobilização de indivíduos e coletividades negras na Amazônia, inclusive tecendo relações com grupos indígenas, diante de uma abolição inacabada que ainda reitera espaços de exclusão, subalternidade e marginalização enquanto marcas dessa sociedade historicamente estruturada pelo racismo.

Alguns dos trabalhos que compõe este livro realizam uma ampla reflexão sobre os desafios enfrentados na abordagem da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, com ênfase no contexto regional e nas realidades de escolas do interior do Pará e do Tocantins, como é o caso dos trabalhos de Eliza Corrêa, em *Entre a teoria e a prática: O Dia da Consciência Negra*

1 COOPER, Frederik; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca. *Além da escravidão: investigação sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

e o combate ao racismo em duas escolas de Marabá; Antônia Jamilly Ferreira, em *Além das leis: PROFE e “Poder Afro” no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino médio no Tocantins*; Edival Magalhães, em *Livro didático, Ensino de História e pós-abolição na Amazônia paraense*; e Maria Eduarda Binow, em *A Lei nº 10.639/2003 entre problemáticas, perspectivas e desafios: uma reflexão crítica a partir da realidade escolar em Bragança (PA)*.

Outra parte das investigações se debruçam sobre as complexas dinâmicas de resistência e transformação social, evidenciando a intersecção entre as histórias de negros e indígenas e a construção de identidades na região, atravessadas por processos de racialização e produção de memória. É o caso dos trabalhos de Benedito Emílio Ribeiro, em *A mestiçagem não pode explicar tudo: racialização, dinâmicas afro-indígenas e a escrita da história na Amazônia no pós-abolição*, e Majin Santos, em *Representações sociais de indígenas (amazônicas) e negras mulheres: Cecília no último século de escravidão (1851) e “A feiteira” no primeiro século do pós-abolição (1932)*.

Em *Mulheres negras e suas escrevivências como ferramentas para uma educação antirracista em Marabá*, Sergianne Tavares examina o papel fundamental das mulheres negras na luta antirracista por meio de suas histórias e experiências, considerando as escrevivências como uma poderosa ferramenta pedagógica. Laysa Teodoro Mota, por sua vez, em *Terreiro Xangô Agodô: um estudo sobre as relações de gênero nos terreiros de Umbanda em Marabá*, destaca como as práticas religiosas afro-brasileiras, especialmente no contexto de Umbanda, são espaços de resistência e empoderamento feminino, refletindo sobre as relações de gênero e o papel das mulheres negras nesses espa-

ços. Por fim, Gilvan Gomes, em *Aquilombamento e permanência: a importância do coletivo quilombola da UNIFESSPA na trajetória acadêmica dos estudantes*, foca na resistência dos quilombolas na educação superior, mostrando como os coletivos quilombolas atuam para garantir a permanência e a afirmação identitária de seus membros no ambiente acadêmico, sendo parte de um processo de resistência contra as estruturas racistas.

Finalmente, alguns estudos apresentam o papel das figuras negras, da legislação e da memória histórica na construção da liberdade e das relações raciais nos séculos XIX e XX. Em “O comandante negro sentia a forja e martelava”: *Osvaldão entre o mito, a política e a memória*, Janailson Luiz problematiza como Osvaldo Orlando da Costa, um dos personagens mais destacados da Guerrilha do Araguaia, foi abordado no livro de poesias *Araras Vermelhas*, de Cida Pedrosa. Já em *Nos meandros da Lei do Ventre Livre: Fundo de Emancipação, via de processos judiciais*, Neuziane Martins trata das limitações da Lei do Ventre Livre, analisando o funcionamento do Fundo de Emancipação e o impacto dos processos judiciais na busca por liberdade e direitos civis para os descendentes de escravizados em na cidade de Bragança (PA).

O texto “*Nossa armadura é o direito*”: *o debate sobre a necessidade da abolição entre Luiz Gama e Perdigão Malheiro (1871-1880)*, de Isac Farias, propõe uma reflexão sobre as concepções divergentes sobre a Abolição em Luiz Gama e Perdigão Malheiro, analisando a construção de um pensamento jurídico e político que colocava em cena temas como o fim da escravidão e a afirmação de direitos para os negros. Por fim, *O martírio de Policeno: escravidão e liberdade no interior da Amazônia (1892-1893)*, de Jainara Freitas e Ester Barreiros, investiga um caso de tortura ocorrido em 1892 contra Policeno Antônio do Espírito Santo,

um ex-escravizado residente na Vila de Sant'Ana de Igarapé-Miri (PA), e problematiza como a ausência de ações que assegurassem a dignidade àqueles que haviam vivenciado os terrores da escravidão os deixou vulneráveis à violência promovida pelas autoridades e forças policiais.

Esses artigos apresentam importantes reflexões e contribuições sobre a história das emancipações e do pós-abolição na Amazônia, ampliando o entendimento das dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldaram a experiência negras e indígenas na região. A partir dos estudos apresentados, é possível perceber a riqueza e diversidade das trajetórias dessas populações, que, em suas lutas por liberdade, cidadania e direitos, enfrentaram desafios que perpassam a abolição formal da escravidão, revelando uma continuidade de exclusões e marginalizações no contexto amazônico. Ao integrar essas pesquisas em diferentes áreas, incluindo educação, resistência social, patrimônio e memória histórica, o livro oferece uma perspectiva mais ampla sobre os processos de racialização e as relações de poder que atravessaram os séculos XIX, XX e XXI.

Bragança-PA/Marabá-PA, 10 de fevereiro de 2025.

Benedito Emílio da Silva Ribeiro
Janailson Macêdo Luiz

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA E O COMBATE AO RACISMO EM DUAS ESCOLAS DE MARABÁ

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar a metodologia utilizada por duas escolas públicas do sudeste paraense, na cidade de Marabá-PA, voltada para uma educação das relações étnico-raciais em que a história e cultura afro-brasileira e africana não se limita somente ao Dia da Consciência Negra. Ambos os projetos já estão presentes na cultura escolar modelando os métodos de trabalho e aprendizados desenvolvidos ao longo dos anos em que se estabeleceu (Julia, 2001), mas cujo aperfeiçoamento de abordagem da temática é contínuo.

Certeau (1982, p. 66) destaca que ao analisar uma operação histórica, o historiador se deparará com três aspectos: Lugar social, Práticas “científicas” e Escrita. A partir dessas três perspectivas, iniciaremos a conexão historiográfica com o tema da pesquisa de pós-graduação, que aborda o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ao longo do ano letivo e sua conexão com o evento escolar em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Como historiadora, mulher, que se auto identificou como negra a partir da graduação, o *lugar social* em que me encontro

¹ Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com bolsa recebida pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). E-mail: elizahermione07@gmail.com.

influenciou sobre a escolha do tema em torno de uma educação sobre relações étnico-raciais, que não foi presente no percurso de aprendizado do ensino básico.

Ao se tratar de *práticas “científicas”* as análises em torno dos impactos sobre as abordagens e debates voltados para a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Marabá-PA, se dá através de objetos de estudos que vão desde exposição oral – através de entrevistas –, perpassando por produção de documentos escritos oficiais – PPP, Planejamento anual de História, projeto escrito – a registros visuais – fotografias, vídeos, exposições –, que podem ser utilizados pelo historiador como fontes históricas para análise a partir da metodologia que interpretar como melhor para ser trabalhada. Os métodos de análise do material de pesquisa, segundo Certeau (1982), é o que irá formar a escrita historicizada de uma literatura cotidiana.

É através da *escrita* oficial institucionalizada que o historiador irá apresentar as impressões construídas no decorrer da pesquisa, também através dela irá tecer críticas e problematizações sobre o objeto de estudo escolhido. Contudo, está investigação não pode ser tomada como uma verdade incontestável, mas suas análises podem ser validadas através da comunidade acadêmica ao utilizar referenciais teóricos reconhecidos nesse campo de estudo abordado, a escrita não evoca apenas os vivos, mas como aponta Certeau (1982, p. 106), traz à tona os mortos “Terceiro paradoxo da história: a escrita põe em cena uma população de mortos – personagens, mentalidades ou preços”.

Para analisar como ocorre a realização dos projetos em consonância com a escola foi realizada pesquisa em campo nas

escolas apontadas para solicitação de documentos como o Projeto Político Pedagógico, Planejamento anual de História, fotografias, projetos escritos e entrevista oral com participantes.

Projetos escolares no combate ao racismo

É perceptível que, ao abordar a temática da educação voltada para relações étnico-raciais, diversos educadores ainda enfrentam desafios para conduzir essa discussão em sala de aula, seja pela carência de recursos metodológicos adequados ou por uma lacuna na sua formação profissional. Contudo, é essencial que exista uma colaboração entre os docentes e a administração escolar para que as diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição sejam efetivamente implementadas no contexto de uma educação antirracista.

No ano de 2015 tive a possibilidade através de bolsa de extensão de me aproximar de duas escolas públicas da cidade de Marabá enquanto cursava a graduação em História e atualmente são meu campo de pesquisa e voluntariado durante o mestrado. Essa aproximação se dá pela ação pedagógica de projetos educacionais que ambas realizam em torno da temática étnico-racial. Segundo Pereira (2022) é importante o retorno e fortalecimento a espaços que já tem o debate estabelecido visando analisar de que forma essa temática foi sendo debatida ao longo dos anos, tendo em vista que alguns estereótipos podem voltar a se repetir uma vez que o fato dessa temática está presente no ensino através de uma obrigatoriedade por Lei e não pela naturalidade e relevância que é dada aos demais temas, uma reivindicação feita majoritariamente por aqueles afetados pela ausência desse ensino.

Pensando nas dificuldades de introduzir a temática de forma mais formal no conteúdo das disciplinas em sala de aula foi que as duas escolas começaram a organizar projetos escolares em que tanto os professores quanto os alunos pudessem aprender sobre educação das relações étnico-raciais de forma interdisciplinar.

A organização dos projetos escolares perpassam por atividades de formações sobre o tema tanto com professores e gestão quanto com estudantes. Para que haja um aprendizado mais amplo também são realizadas oficinas com voluntários da escola – universitários e movimento negro – e os próprios professores, assim como, a temática é colocada como conteúdo avaliativo no simulado das instituições e a participação no evento de encerramento dos projetos geram pontos. É importante destacar que ambos os projetos iniciam seus estudos no início de segundo semestre letivo e encerram no fim do ano com a culminância em forma de apresentações relacionadas ao aprendizado sobre diferentes temas em volta da temática.

Nosso primeiro campo de pesquisa é a escola EMEF O Pequeno Príncipe, seu público-alvo são alunos do ensino fundamental, a escola está localizada em um bairro considerado elitizado por ser centro comercial e de administração pública, porém os estudantes que ali frequentam em sua maioria não são moradores do bairro e sim de diversos bairros da cidade, dentre eles alguns considerados periféricos, e assim temos também uma variedade de sujeitos com diferentes status econômico, cultural e étnico.

Na escola encontramos o projeto “Quem Sou Eu?”, cujo nome nos remete a pensar cada estudante como sujeito histórico que está de descobrindo e/ou fortalecendo a sua identidade étnica. O projeto vem sendo realizado na escola desde

o ano de 2013², e no decorrer desse período passou por modificações até chegar no formato atual.

Ao analisar o documento do projeto, elenca-se que entre seus objetivos está presente o pensar e debater sobre identidade étnica, visando o fortalecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena e desconstrução de narrativas tradicionais e negativas presentes na construção da sociedade brasileira, assuntos embasados as leis 10.639/03 e 11.645/08. A partir do ano de 2016 a escola começou a utilizar as obras de Carolina Maria de Jesus para abordar os diferentes problemas da sociedade, principalmente a desigualdade racial.

As atividades relacionadas ao projeto tem como percurso a participação dos estudantes em oficinas, palestras, produção de material didático como forma de aprendizagem, produção textual de diversos gêneros. Tais atividades são importantes para que compreendam a temática e possam expressá-las em apresentação escolar que é realizada ao final do projeto.

Para Caimi (2009) os processos de ensinar e aprender história são importante para a construção do pensamento histórico do sujeito e seus conhecimentos prévios são necessários para auxiliar em seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento e construção de conhecimento impacta no evento de culminância do projeto onde estudantes apresentam suas expressões artísticas como dança, música, poesia, pintura, ensaio fotográfico, dramatização e desfiles, são métodos deles dizerem quem são e como enxergam o mundo ao seu redor.

Poderemos ver na figura 1 a realização do desfile Beleza Negra no ano de 2016, em que os estudantes ao redor aclama-

2 A realização do projeto teve uma quebra nos anos da pandemia da Covid-19, não foi realizado em 2020, 2021 e 2022. Em 2024 foi realizado a 9ª edição do projeto escolar.

vam e aplaudiam as amigas e amigos que foram escolhidos para representar suas turmas no desfile. O desfile é um dos métodos de trabalhar a autoestima e empoderamento das/os estudantes negras/os, no qual durante a preparação para o dia do desfile são realizadas conversas sobre vestimenta, cabelo, maquiagem, pintura corporal – voltadas para ancestralidade, cultura, textura capilar, tom de pele – e orientações com as/os estudantes sobre como devem se portar em público, entendendo que muitos não estão acostumados a ser o centro das atenções, menos ainda em um local do seu cotidiano, esses debates são importantes para trabalhar o preparo psicológico em que revertermos a representação negativa sobre os corpos negros, exaltando suas belezas e ancestralidades como algo belo que pode se exibir como os demais.

**Figura 1 - Desfile Beleza negra do projeto
“Quem Sou Eu?”, ano 2016**



Fonte: Arquivo disponibilizado pela EMEF O Pequeno Príncipe, 2016.

Uma das atividades que destaco também visa abordar a autoestima e empoderamentos das/os estudantes, o ensaio fotográfico (figura 2) foi realizado em parceria com voluntários da escola que eram militantes do movimento social Levante Popular da Juventude, em que alguns estudantes indicados foram fotografados em uma praça próxima a escola e suas fotos depois foram reveladas e expostas em um mural no dia da culminância do projeto em 2017.

Figura 2 - Mural do Ensaio Fotográfico, projeto “Quem Sou Eu?”, 2017



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Atividades como essas muito se assemelham a nossa segunda escola campo de pesquisa. A EEEM Dr. Gaspar Vianna – Anexo I, cujo o público são de estudantes do ensino médio, turno da noite, está localizada em um bairro considerado periférico, a escola tem seu funcionamento em um prédio de outra

escola que atendo ao ensino fundamental e sua história de criação vem a partir da reivindicação dos moradores da Folha 33 que muitas vezes tinham que se deslocar para outros bairros para poderem realizar o ensino médio ou que tinham que abrir mão de completar seus estudos por combinar a distancia de uma escola ao fato de terem que iniciar um trabalho no turno diurno quando tinham entre 14 e 15 anos para ajudar no sustento de suas famílias, assim foram criadas as turmas de ensino médio que funcionam na escola exclusivamente no turno da noite.

O projeto escolar se chama “Feira do Conhecimento”, pois a disposição dela no dia da culminância é em formato de feira, onde cada turma de “vendedor” tem algo diferente a apresentar ao seu “cliente”. O uso de feiras escolares como método de abordar a temática não é algo incomum como aponta Coelho e Coelho (2012), e vem crescendo cada vez mais, tendo em vista que o seu formato é mais aceitável por toda a comunidade escolar e um caminho para que um dia o assunto seja visto como algo comum no currículo e não algo a mais nele.

Iniciado no ano de 2016, o projeto teve como base inicialmente a Lei 11.645/08 e buscava abordar conceitos como identidade histórica e cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas através de contextualização do nacional ao local. A escola realizava debates sobre a temática através de formações ministradas por estudantes e professores da Unifesspa que se tornaram parceiros da escola através do convite das professoras de história que trabalhavam em ambas as escolas citadas aqui. As formações eram estendidas aos estudantes que eram representantes de sala para que auxiliassem e estivessem a frente do projeto junto aos professores e professoras. No percurso de organização dos projetos, os estudantes participavam de palestras,

assistiam filmes e realizavam debates sobre o tema, o conhecimento adquirido nesse percurso era importante tanto para as avaliações do semestre, como simulados, quanto para o objetivo final, o evento de encerramento.

A partir do ano de 2017, o projeto buscou atrelar a temática as obras de Carolina Maria de Jesus, utilizando o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* como base do debate e pesquisa que guiaria as apresentações no evento de encerramento do projeto. Neste evento seus conhecimentos eram exibidos em forma de poesias, teatro, culinária, pequenas palestras pelos próprios alunos e relatos de entrevistas, como podemos ver na figura 3 em que os estudantes criaram um cenário semelhante a fotografia de divulgação do livro de Carolina, lendo na janela da casa, no qual uma das alunas se caracterizou como a autora para receber os convidados, na figura está presente a aluna e a coordenadora pedagógica da escola.

Figura 3 - Feira do Conhecimento, ano 2017



Fonte: Arquivo disponibilizado pela EEEM Dr. Gaspar Vianna – Anexo I, 2017.

É necessário salientar o papel da disciplina de história nesses projetos tendo em vista que ela é vista como norteadora para trabalhar a temática uma vez que os proponentes das demais disciplinas ainda tem a visão que quem tem que falar sobre o passado e cultura é a história, então não é somente aos alunos que as formações são necessárias, mas a toda comunidade escolar para que compreendam que educação das relações étnico-raciais é tarefa da escola como um todo e o combate ao racismo cabe a toda sociedade e deve ser realizado nas diferentes áreas que a compõe.

Dentre os documentos analisados para essa pesquisa se encontra o Planejamento Anual de História do ano de 2018 tanto da escola EMEF O Pequeno Príncipe quanto na EEEM Dr. Gaspar Vianna – Anexo I, e conferimos o empenho das professoras em realizar o debate étnico-racial também nos conteúdos de sala de aula através do uso de materiais complementares como livros, filmes, músicas, dentre outros para que aumentasse os meios de aprendizado dos alunos, embora os projetos só ocorressem a partir do 2º semestre escolar o trabalho em sala de aula era realizado durante todo o ano letivo.

Destaco que o discurso do professor, alinhado a disciplina, não seja neutro no combate ao racismo, por isso se faz necessário a formação continuada em que se trabalhe o tema em todas as disciplinas, fato que é apontado como ausente para eles por não haver esse compromisso advindo pela secretaria de educação, mesmo quanto a disciplina de história.

Fortalecimento da leitura entrelaçada a educação antirracista

Ambas as escolas têm como base em seus estudos e objeto de conhecimento para exposição de aprendizado a literatura negra. Através dos livros de Carolina Maria de Jesus, e as múltiplas interpretações sobre suas obras como *Quarto de despejo*: *Diário de Uma Favelada*, *Diário de Bitita* e *Casa de Alvenaria*, implicam não somente sobre o sentido de Consciência negra, mas os faz refletir sobre a sociedade e suas inúmeras problemáticas a partir de uma literatura realista sobre o cotidiano que muitas vezes é comum a esses estudantes, cabendo a professora orientar a análise das obras e seus contextos (Rocha, 2011).

A utilização da literatura negra foi implementada como modo de incentivo a leitura para os estudantes e como forma de proporcionar outras narrativas que escapam da tradicional e eurocêntrica com as quais já tinham contato costumeiro, assim como possibilitava se aproximarem e aprenderem com a perspectiva da história vista de baixo a partir da visão de mundo exposta pela autora. A partir de Carolina as portas foram abertas para que outras obras de literatura negra adentrassem ao âmbito escolar, autoras como Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Chimamanda Adichie.

Em entrevista realizada com uma estudante da escola EMEF O Pequeno Príncipe a mesma relata que conhecer as obras de Carolina Maria de Jesus fez com que ela refletisse como uma mulher negra é percebida ainda hoje na sociedade e a fez ter empoderamento para rebater um discurso racista sobre porque a autora se encontrava na situação descrita por ela em suas obras:

[...] ele falou que era porque ela era negra e pobre, obviamente ela seria desprezada pela sociedade, eu falei que não, que só porque ela é negra e pobre, ela não é necessariamente desprezada pela sociedade, porque todos nós somos iguais, um branco pobre seria desprezado pela sociedade? Então eu achei o comentário dele super desnecessário, então eu me interessei mais em conhecer a Carolina Maria de Jesus, para qualquer pessoa que viesse argumentar sobre ela, eu tivesse um argumento sincero e rápido, para logo cortar o assunto, sabe, então a história dela é inspiradora, assim, impressionante (Gaspar, Eloanny Victória Vianna. Entrevista concedida a Eliza Corrêa Santos, Marabá, 25 set. 2024).

Outra iniciativa gerada pela abordagem da temática através da literatura foi a criação no ano de 2018 do grupo de mulheres Carolinas Leitoras na escola EEEM Dr. Gaspar Vianna – Anexo I. O grupo formado somente por mulheres iniciou sua composição com estudantes, professoras e voluntárias da escola que desejavam debater sobre relações raciais, diversidade de gênero, machismo, desigualdade social dentre outras temáticas através de livros que eram elencados para debates a cada encontro, para além da leitura o grupo intencionava trabalhar a autoestima e empoderamento feminino, através do apoio em conjunto, principalmente incentivando as integrantes mais novas.

Na entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da escola e integrante do grupo explica um pouco como surgiu a ideia:

Ah, ali ficou muita coisa bonita que a gente fez no projeto. E a percepção foi tão, assim, as obras da Carolina foram tão fortes para a comunidade, para o período, para o grupo que foi trabalhado naquele período, que dessa história toda tu viu que surgiu até o grupo de leitura, né? As Carolinas Leitoras surgiu a partir disso. Dessa história toda... que nós estamos hoje há seis

anos com um grupo que surgiu a partir dessa história aqui, dessa necessidade que a gente implementou, a Rai trabalhando com os meninos e viram o quanto ela instigava a leitura, o quanto ela inspirava a questão da leitura. Porque a ideia era criar com as meninas leitoras aqui, aquelas meninas do terceiro ano (Silva, Maria da Luz Rodrigues da. Entrevista concedida a Eliza Corrêa Santos, Marabá, 23 set. 2024).

Durante a observação nas escolas encontramos algumas problemáticas sobre o desdobramento das atividades realizadas no projeto, dentre elas está a falta de espaço adequado para o armazenamento de materiais produzidos pelos alunos, como é o caso do ensaio fotográfico da figura 2 e do material produzido a partir de entrevistas presente na figura 4, a Exposição de Relatos de Entrevistas realizadas por estudantes com a comunidade ao redor e o mural fotográfico sobre a escritora Carolina Maria de Jesus em 2018.

Figura 4 - Exposição de entrevistas realizadas por estudantes, Feira do Conhecimento 2018



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

O armazenamento desse tipo de material é essencial para contar a trajetória de um processo de construção de conhecimento da comunidade escolar, são traços da história que não devem ser ignorados e marcam a escola (Bonato 2005).

Ainda outra problemática presente é quanto ao fato de não haver apoio financeiro direcionado as escolas para realização dos projetos. Assim, muitos materiais são adquiridos com financiamento dos próprios professores e as vezes do aluno, embora para fora do ambiente escolar os projetos sejam vistos como importantes para educação étnico-racial. Eles não recebem o apoio necessário para a manutenção do mesmo.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa analisamos que o fato das escolas não focarem seus debates de combate ao racismo somente no Dia da Consciência Negra fez com que a comunidade escolar enxergasse o tema como um assunto dentro do planejamento escolar, que é o objetivo da Lei 11.645/08, além disso ajudou a fortalecer o hábito de leitura entre os estudantes e despertou a autoestima de estudantes negros que passavam por episódios de racismo tanto na escola quanto fora dela.

Ao abordar a temática de forma conjunta, a escola conseguiu avançar na desconstrução de preconceitos enraizados em sua própria comunidade acadêmica, através dos professores, servidores e alunos, assim como, agiu como transformador nos posicionamentos e reconhecimento sobre as diversas ramificações do racismo estrutural.

Referências

ENTREVISTAS:

GASPAR, Eloanny Victória Vianna. **Estudante da escola E.M.E.F. “O Pequeno Príncipe”**. [Entrevista cedida a] Eliza Corrêa Santos. Marabá-PA: EMEF “O Pequeno Príncipe”, 25 de setembro de 2024.

SILVA, Maria da Luz Rodrigues da. **Coordenadora pedagógica da E.E.E.M Dr. Gaspar Vianna – Anexo I**. [Entrevista cedida a] Eliza Corrêa Santos. Marabá-PA: E.E.E.M Dr. Gaspar Vianna – Anexo I, 23 de setembro de 2024.

BIBLIOGRAFIA:

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 193-220, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 13-32.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 56-108.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8. P. 137-155, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 09-43, 2001.

PEREIRA, Amauri Mendes. Com ciência e consciência: a formação de agentes das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 236, p. 15-47, 2022.

ROCHA, Elaine Pereira. Textos e contextos: o longo e complexo relacionamento entre História e Literatura. **Outros Tempos**, v. 8, n. 11, p. 39-58, 2011.

**ALÉM DAS LEIS: PROFE E “PODER AFRO”
NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO
NO TOCANTINS²**

Introdução

A educação escolar tocaninense tem um papel importante, pois sobre ela está a responsabilidade em difundir pedagogicamente a história da formação do estado e dos diferentes grupos que compuseram e que lá estavam durante esse processo de formação. Firmino (2003, p. 168) explica que, no recorte temporal da década de 1990, o Estado precisou transferir “poderes” a algumas instâncias do poder executivo, como as secretarias estaduais, para que elas produzissem e executassem uma política de identidade oficial, dentre essas secretarias destacamos a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

O autor ainda salienta que se construiu no estado a ideia de um Tocantins que tem um pouco de cada brasileiro dentro dele,

1 Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Licenciada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisadora e vice-líder da linha de pesquisa em “Currículo, Legislação e Políticas educacionais” do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Gestão Escolar, da Universidade Federal do Pará (GEPPEGE/UFGA/CNPq). Email: antoniajamillyferreira@gmail.com.

2 O presente artigo traz uma abordagem referente ao primeiro capítulo da dissertação/pesquisa de mestrado, ainda em andamento, no Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Lucilvana Ferreira dos Santos Barros e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

onde a população deixa de ser só de pardos e pretos, ampliando assim a mistura de raças, sotaques e costumes. Isso implica na construção da identidade tocaninense ao ponto que, embora o grupo dominante reconheça “a existência de uma multiplicidade identitária no Tocantins”, ele sobrepõe a essas identidades “a identidade inventada e apresentada como originalmente tocaninense” (Firmino, 2003, p. 170). Além disso, o pesquisador Lucas Alves Martins (2022), dialogando com Eugenio Firmino, relata que as lideranças estaduais da primeira década da formação do estado forjaram um movimento cultural identitário sobre quem são os habitantes e os “heróis” tocaninenses.

Nessa conjuntura, os livros e manuais escolares eram elaborados considerando, discursos que tinham como ponto de partida “as identidades que se almejavam serem conquistadas” (Martins, 2022, p. 27). Nessa percepção, “os discursos identitários para serem construídos e fixados no imaginário social dependem da forma como opera a ideologia. No Tocantins, a identidade oficial é construída no interior da ideologia dominante” (Firmino, 2003, p. 28).

Sob tal prospectiva, trazemos à reflexão os seguintes questionamentos: como tem sido trabalhado atualmente, no campo da educação estadual, uma história tocaninense que abranja as identidades e culturas das populações que historicamente tem sido marginalizada? Referimo-nos, sobretudo, as populações indígenas e negras. Quais propostas/programas/projetos o Estado tem desenvolvido no campo da educação referido a história das populações negras no contexto atual? Que história da África e das populações afro-brasileiras estão presentes no currículo estadual? Há materiais, livros didáticos/paradidáticos que englobe a história e cultura dessas populações, reconhecendo também as populações negras que residem no estado?

Obviamente, nesse artigo não conseguirei discorrer e responder todas as questões postas. Todavia, a partir delas e do contexto histórico apresentado, busco desenvolver uma discussão em torno do ensino de história da África e cultura afro-brasileira no estado do Tocantins, por meio de uma metodologia investigativa e de análise documental. Logo, busco trazer no primeiro tópico uma reflexão referente às legislações brasileiras em âmbito federal, pensando a Lei 10.639/03 e a Resolução n.º 01, de 2004, referente ao Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). No segundo tópico, apresento uma reflexão em âmbito estadual, a partir do Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), sobre o ensino de história da África e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Médio. E no terceiro tópico, discuto brevemente sobre o Programa de Fortalecimento da Educação no Tocantins (PROFE), instituído pela Lei n.º 4.220 de 2023. Com relação ao PROFE focaremos, sobretudo, no projeto “Poder Afro” que compõe o programa.

“Torna-se obrigatório”: reflexões em torno da lei 10.639/2003 e da resolução n.º 01/2004

Nilma Lino Gomes (2017) apresenta o Movimento Negro brasileiro como um ator político em diferentes frentes sociais, dentro delas a educação. A autora destaca que até a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira só se tornou realidade devido às intensas lutas do Movimento Negro. Logo, as conquistas da população negra no campo da educação são reflexo de uma luta coletiva que historicamente tem se posicionado contra a opressão e a discriminação racial.

Quando consideramos, por exemplo, o próprio termo “[...] torna-se obrigatório...” (Brasil, 2003), podemos observar que, mesmo muitas vezes se limitando ao campo do ordenamento jurídico, a expressão nos apresenta o ensino da temática aqui discutida como sendo uma determinação imposta legalmente, cabendo as instituições de ensino, pública e privada, uma reformulação dos seus currículos. A Lei 10.639, de 2003, representa um marco importante nas conquistas do Movimento Negro e adeptos da luta na esfera educacional. Ela surge como uma forma de reparação histórica, embora apresente desafios em sua implementação.

Nesse sentido, é importante perceber que a lei, mesmo apresentado uma obrigatoriedade em torno do ensino de história da África e culturas afro-brasileiras, ela não nos apresenta formas de trabalhar a temática. Nesse cenário, instituída pela Resolução n. 1 de 2004 (CNE/CP), surge as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. A resolução, além de apresentar as diretrizes em torno do ensino determinado pela Lei 10.639/03, regulamenta sua implementação.

Dentre outros, observa-se na Resolução n. 01/04: diretrizes em torno da formação de professores; a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e das temáticas que abordem as questões afrodescendentes nos cursos do Ensino Superior; a responsabilidade dos conselhos de educação dos estados, Distrito Federal e municípios em desenvolver as diretrizes instituídas em um regime de colaboração; e o incentivo da criação de materiais e condições financeiras provendo para as escolas, professores e alunos os materiais didáticos necessários para se trabalhar a temática determinada na lei e apresentada na resolução (Brasil, 2004).

Assim, Petronilha Silva explica que o Conselho Nacional de Educação, ao interpretar as determinações da Lei 10.639/03 “e, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais” (Silva, 2007, p. 490). A observação da Lei 10.639/03 e das diretrizes da Resolução n. 01/04, na educação escolar, se configuram então como mecanismo importante na construção cidadã dos estudantes.

Entretanto, o debate que desenvolvemos e os saberes que construímos com relação à história da África e da cultura afro-brasileira vai além das leis e normativas, pois esses saberes ainda não têm sido de fato observados pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional (Gomes, 2017, p. 68). Nilma Gomes salienta que esses saberes envolvem um campo de disputa, principalmente na construção dos currículos. Ao encontro dessas reflexões, Petronilha Silva aponta que as dificuldades de implementação de políticas curriculares em torno do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é um reflexo da história das relações étnico-raciais construídas no Brasil, bem como dos “processos educativos que elas desencadearam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que mesmo dos procedimentos pedagógicos, ou da tão reclamada falta de textos e materiais didáticos” (Silva, 2007, p. 500).

“Co yvy ore retama”: se esta terra é nossa, que educação escolar nos é ofertada? Reflexões sobre o PEE/TO

Retomo à introdução deste texto para relembrar o diálogo feito com Firmino (2003, p. 28), ao citar que: “no Tocantins, a identidade oficial é construída no interior da ideologia domi-

nante”. E que essa ideologia refletiu fortemente sobre o sistema de educação tocantinense sobretudo durante o início da construção do estado, pois no decorrer dos primeiros anos de formação do Tocantins a SEDUC foi uma das secretarias que teve sobre si a responsabilidade de construir e divulgar uma “história oficial” da identidade do estado. Embora esse não seja o objetivo central, é importante refletir sobre que ideologia é essa e como ela (ou se ela) ainda perdura nas atuais propostas curriculares do estado do Tocantins para a educação escolar.

Como apresenta Martins (2022), a mensagem “CO YVY ORE RETAMA”, presente no brasão da bandeira do Tocantins e que significa em português “esta terra é nossa”, expressa uma ideia de pertencimento e identidade cultural ao estado e relaciona-se a uma perspectiva de justiça social e reconhecimento de diferentes populações – principalmente dos povos indígenas, considerando a origem da frase em língua tupi-guarani. No entanto, “o que se faz presente é a forte dominação das oligarquias locais” que tem se autopromovido “como os únicos detentores da construção social da identidade da comunidade tocantinense” (Martins, 2022, p. 28).

Considerando que questões ideológicas atravessam a formação das diversas sociedades, essa elite do norte goiano que detinha o poder, nas diferentes esferas sociais, apresentava ao povo “os (des)avanços da sua cultura regional, através principalmente dos meios educacionais, ou pela cultura escolar representada pelos livros e manuais didáticos” (Martins, 2022, p. 28). O autor ainda acrescenta, dialogando com Parente (2001) e Cavalcante (1990), que tais questões impactaram na criação de um currículo/identidade que limitava a reflexão sobre as vivências e as lutas dos movimentos sociais da população local.

Assim, ao longo da história, tanto os livros didáticos da disciplina em esfera nacional quanto aqueles voltados à história do Tocantins não apresentavam de fato as contribuições das populações negras, indígenas, caboclas e outras que compuseram historicamente as lutas dos brasileiros pela Independência ou pela Abolição, no recorte espacial do Tocantins, na criação do próprio estado (Martins, 2022, p. 30). Quando pensamos, por exemplo, as populações negras nos materiais didáticos de história, percebemos que a discussão defendida por Martins (2022) reflete fortemente na realidade contemporânea, seja a nível de Brasil, seja a nível de Tocantins.

Cito como exemplo a análise feita por Ferreira (2023) sobre a historiografia referente à população negra em livros didáticos de História. A autora observa que esses livros revelam diversas lacunas em seu texto e imagens referentes a essa população e enfatiza que mesmo eles apresentando uma boa organização e indicações importantes de referências para os conteúdos dos capítulos propostos, há a ausência de discussões referentes à cultura da população negra e suas contribuições na formação da identidade nacional. “A população negra é mencionada tão somente em cenários de conflitos e escravidão” (Ferreira, 2023, p. 33).

Nessa perspectiva, observa-se que ocultar as contribuições históricas, socioculturais e identitárias das populações negras e indígenas para a formação do Brasil, nos livros didáticos de História, reflete em uma tentativa de apagamento de memórias. Quais interesses políticos e ideológicos estão por trás das tentativas de “apagar” memórias e histórias do povo brasileiro, sobretudo de negros e indígenas? Como essas tentativas interferem no Ensino de História na Educação Básica? Na História, o apagamento pode ser uma decisão política. Mas afinal, o que se

ganha e o que se perde ao produzir o esquecimento em relação à vida e, sobretudo, ao Ensino de História? Essas são algumas reflexões importantes quando trabalhamos no campo do ensino.

Aqui retomo as reflexões em torno da Educação Escolar no Tocantins no cenário atual e suas perspectivas voltadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Como apresentado no título do texto, e mencionado anteriormente, tratarei do ensino de história da África e culturas afro-brasileiras nos programas, projetos, documentos e propostas da SEDUC para a educação estadual. Reflito como essa educação propõe (ou não) uma efetivação do ensino e valorização da cultura da população negra brasileira e, em especial, das populações negras e comunidades quilombolas no Tocantins.

Para refletir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Tocantins é preciso observar os próprios documentos normativos na esfera estadual. Destaco então o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), aprovado pela Lei n. 2.977 de 2015. O PEE/TO discorre na meta quatorze sobre a cultura africana e afro-brasileira e a educação quilombola, apontando estratégias para que a meta seja alcançada até o ano de 2025 (final da vigência do Plano). A meta mencionada estabelece as seguintes propostas:

Universalizar a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; e diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, alcançando 30% (trinta por cento) das escolas até o terceiro ano de vigência do PEE/TO; 70% (setenta por cento) até o sétimo ano e 100% (cem por cento) até o final deste PEE/TO (Tocantins, 2015, p. 24).

Observa-se que PEE/TO, ao menos teoricamente, buscou adequar-se às exigências já pré-estabelecidas pela Lei 10.639/03 e pela Resolução CNE/CP n. 01/04, pois o Plano indica como estratégia a reestruturação do currículo da educação estadual até pelo menos o seu terceiro ano de vigência – o que aparentemente não foi alcançado³. Ademais, outra estratégia estabelecida foi a criação, dentro da SEDUC e das Diretorias Regionais de Educação, de setor dedicado a cultura afro-brasileira e quilombola, a fim de implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a Educação Escolar Quilombola (Tocantins, 2015, p. 24). Também se apresentou em torno da meta quatorze do PEE/TO estratégias referentes a criação de material didático voltados especialmente a educação quilombola:

Criar, até o segundo ano de vigência deste PEE/TO, uma equipe conteudista no âmbito da SEDUC/TO, em parceria com diretorias regionais de educação, instituições de ensino superior e unidades escolares para produção de material didático específico à educação escolar quilombola, com finalidade de fortalecer as práticas sócio histórico culturais (Tocantins, 2015, p. 25).

A criação desses materiais didáticos apresentados na citação acima, aparentemente não se consolidou de forma efetiva e/ou foi pouco divulgado. Tive acesso apenas a um material didático elaborado em 2021, sendo destinado à segunda fase do ensino fundamental, como a coleção “afro-indígena”, a exemplo do

3 O texto da lei do PEE/TO estabelece que o Fórum Estadual de Educação do estado deve, ao longo do período de vigência do referido plano, publicar a cada dois anos estudos que visem analisar a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no mesmo. No entanto, o que podemos observar, de início, é que esse estudo de análise só foi publicado pelo Fórum até 2019, sendo organizado em dois relatórios, de 1º e 2º ciclo, que abrange de 2015 a 2019. Lendo parcialmente a análise feita por esses relatórios com relação, especialmente, à meta quatorze, percebe-se que até 2019 essa meta e as estratégias estabelecidas para ela não foram tão satisfatórias.

livro paradigmático *Tocantins: história afro-indígena*, de autoria do historiador Adhemar Marques. Também foi adquirido pelo Estado uma coleção de revistas que apresentam de forma didática a temática de história da África, cultura afro-brasileira e povos quilombolas. A título de exemplo cito as revistas “Insurgências de povos brasileiros”, que tem como autora Eliane Boa Morte e Noliene Oliveira, “Povos e comunidades tradicionais no Brasil de Hoje” e “Legados dos povos africanos e indígenas na construção do Brasil”, ambas de autoria da Eliene Boa Morte e Antônia Alves. Vale ressaltar que esse material não foi direcionado a educação quilombola exclusivamente, pois os encontrei também na biblioteca de uma escola da rede estadual da zona urbana.

Houve ainda, em 2024, a compra de livros paradigmáticos da coleção “Minha África brasileira e povos indígenas”, elaborados por um conjunto de autores vinculados ao Griô Educacional, porém com edição e diagramação da editora Opetus (São Paulo). Sobre a coleção, discutirei brevemente adiante, pois a ela está incluída à discussão que busquei desenvolver em torno do programa PROFE e do projeto “Poder Afro”.

De antemão, observo que as metas e estratégias do PEE/TO, especialmente a meta quatorze, nos direciona de forma muito clara ao Programa de Fortalecimento da Educação Tocantinense (PROFE). Observamos que o PROFE tem sido estruturado considerando as metas e estratégias definidas no PEE/TO. Considero então a hipótese de que esse programa busca cumprir a meta quatorze do Plano Estadual de Educação (embora fora do período estipulado pelo mesmo), sobretudo a partir do projeto “Poder Afro” que surge como uma estratégia de combate ao racismo nas escolas estaduais e valorização da cultura afro-brasileira.

PROFE e o projeto “Poder Afro” no ensino de história da África e cultura afro-brasileira

O PROFE objetiva promover, num movimento colaborativo com as redes públicas de ensino do estado, um desenvolvimento mais efetivo das aprendizagens, bem como da qualidade da educação escolar no estado, apresentando também estratégias para a permanência dos alunos no espaço escolar. De modo geral, o programa inclui formação e valorização dos professores; projetos no campo da educação indígena; da cultura afro-brasileira e combate ao racismo; da educação especial; auxílio permanência aos alunos do 9º ao 3º ano da rede estadual de ensino, dentre outros (Tocantins, 2023).

Assim, com relação à educação étnico-racial e o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, o projeto “Poder Afro” é criado a partir do PROFE. Ao entrar como projeto que visa fortalecer as aprendizagens e valorizar a diversidade cultural, o “Poder Afro” contempla diretamente o Programa de Fortalecimento da Educação tocantinense. Logo, considerando as propostas do PROFE para a educação estadual, a SEDUC compra do Griô Educacional, em parceria com a editora Opetus, a coleção de livros paradidáticos “Minha África brasileira e povos indígenas”. Esses livros são adquiridos visando contribuir na prática docente e ser um bom material estruturado sobre a temática.

No entanto, podemos observar de forma geral nesses livros é que o conteúdo veiculado não engloba de fato as abordagens propostas pelo projeto. Embora, os livros apresentem uma discussão geral sobre a população negra no Brasil, trazendo discussões importantes, eles não abordam sobre a população negra

tocantinense, nem sobre as comunidades quilombolas ou indígenas do Tocantis. Não se apresenta nesses livros uma análise e discussão que englobe as contribuições desses povos para o estado, nem para o antigo norte Goiano (atual Tocantins).

Nesse aspecto, trabalho com a possibilidade da história da população negra tocaninense, mesmo não estando presente nesses livros, se efetivar (ou não) através da aplicação do projeto nas escolas tendo como apoio tal coleção, mas considerando para além dela as formações de professores para trabalharem com a temática. Diante dessa hipótese, aprofundo essa análise no segundo capítulo da minha dissertação de mestrado (em andamento) ao trabalhar com aplicação de questionários com gestores/coordenadores, professores e alunos de algumas escolas da rede estadual do Tocantins, a fim de compreender na prática a efetivação do “Poder Afro” e suas possibilidades para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e afro-tocantinenses.

Considerações finais

A partir do exposto, a presente pesquisa observa que a Lei 10.639/03 e a Resolução n.º 01/04 corroborou diretamente para que o Tocantins tenha aprimorado e incluído em seus programas e projetos educacionais a necessidade da valorização e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. No entanto, não podemos nos distanciar da reflexão crítica em torno da construção dos currículos escolares, pois “as políticas de currículo são permeadas por relações de poder” (Costa, 2013, p. 227). O currículo produz/reproduz um determinado discurso que influenciará na prática do ensino e no processo de aprendizagem.

Em nosso exercício de pensar, por exemplo, livros didáticos/paradidáticos de história para o ensino da temática de história da África e cultura afro-brasileira, recordo de um provérbio africano: “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”. Ele nos conduz a pensar o quanto é importante estar diretamente inseridos nas discussões que envolvem as pautas em torno do ensino que buscamos. Refletir os materiais didáticos, criticá-los se necessário, refletir os currículos e os projetos e propor novas abordagens é essencial. As pesquisas no campo do Ensino de História, ao fazer essa análise, propor discussões e diálogos, nos trazem possibilidades para a construção de um currículo, seja em âmbito nacional ou estadual, mas que fuja de concepções baseadas em uma história única. Afinal, como aponta Adichie (2019, p. 27): “a história única rouba a dignidade das pessoas” e esse não deve ser o objetivo da educação, nem do Ensino de História.

Assim, no campo da educação estadual, considerando o Tocantins, observo que o estado, mesmo com sua autonomia assegurada pelo artigo oitavo da LDB, não pode fugir das determinações pré-estabelecidas pelo currículo nacional, dentre eles a BNCC. Logo, por essa percepção, o estado pode apresentar um discurso sobre a história das populações negras à luz de interpretações únicas, enfatizando eventos que reforçam o papel dos ditos vencedores enquanto “heróis” e/ou minimizando as contribuições das populações negras e quilombolas, como discutido no texto. Por isso que, enquanto aqueles que dispõem do poder na construção de narrativas históricas apresentarem perspectivas unilaterais, os “leões” precisarão rugir cada vez mais alto. É isso que buscamos fazer quando nos propomos a refletir e discutir essas questões.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Escravidão negra no Tocantins colonial: vivências escravistas em Arraias**. 2.ed. Goiânia: Asa editora Gráfica/Kelps, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução n 1 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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”. Brasília, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O movimento separatista do norte de Goiás 1821-1988**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

DOCUMENTO Curricular do Tocantins - Ensino Médio: **Caderno 2 - Ciências Humanas e Sociais aplicadas**. Tocantins: UNDIME, CONSED, UFT, IFTO, SEDUC, 2022.

FERREIRA, Antônia Jamilly Costa. **Escravidados e libertos: o negro no livro didático de História**. Monografia (Graduação em História), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023.

FIRMINO, Eugenio Pacelli de Moraes. **Ensino de História, identidade e ideologia: a experiência no Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS, Lucas Alves. **Um estudo da concepção e da trajetória do livro didático e do currículo na história do Brasil e do estado do Tocantins: implicações étnico-raciais**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2023.

PARENTE, Temis Gomes. **Fundamentos históricos do estado do Tocantins**. Goiânia: UFG, 2001.

SCHUBERT, Arlete M. Pinheiro et al. **Coleção Minha África brasileira e povos indígenas**. Cotia: Opetus Editora, 2023.

SILVA, Josimar Jânio de Sousa; ZITZKE, Valdir Aquino. Territórios negros no Tocantins: caracterização das comunidades quilombolas no Território Eclesiástico da Diocese de Porto Nacional, Tocantins. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 5, n. 12, p. 310-336, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n. 3, p. 489-508, set./dez. 2007.

TOCANTINS, Secretaria de Educação (SEDUC/TO). **Poder Afro**. Superintendência de Educação Básica, Palmas, 2024.

TOCANTINS, Secretaria dos Povos Originários e Tradicionais. **Dados sobre a população quilombola divulgados pelo IBGE reforçam as políticas públicas do Governo do Tocantins**. Por Rafaela Mazzola/Governo do Tocantins, Palmas, 2023.

TOCANTINS. **Anexo único à lei n. 2.977, de 8 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025)**. Diretrizes Específicas, Metas e Estratégias. Palmas, 2015.

LIVRO DIDÁTICO, ENSINO DE HISTÓRIA E PÓS-ABOLIÇÃO NA AMAZÔNIA PARAENSE

As histórias, as trajetórias, as lutas, as vivências, as várias formas de existir e resistir, e as muitas maneiras de ser e estar no mundo de uma parcela considerável da população brasileira ainda está ausente dos livros didáticos de História. São pouco mencionados nas páginas dos manuais escolares as negras e os negros que experienciaram o fim da escravidão e as primeiras décadas de liberdade do século XX (Gomes, 2013; Xavier, 2013). Neste sentido, o presente texto tem como objetivo propor algumas reflexões sobre o ensino de História e a abordagem que os livros didáticos dessa área de conhecimento reservam aos estudos sobre o Pós-abolição no Pará. Essas reflexões possibilitaram elaborar uma proposta de ensino de História que trouxesse à luz personalidades negras paraenses que se destacaram nas suas diferentes áreas de atuação nas primeiras décadas do século passado.

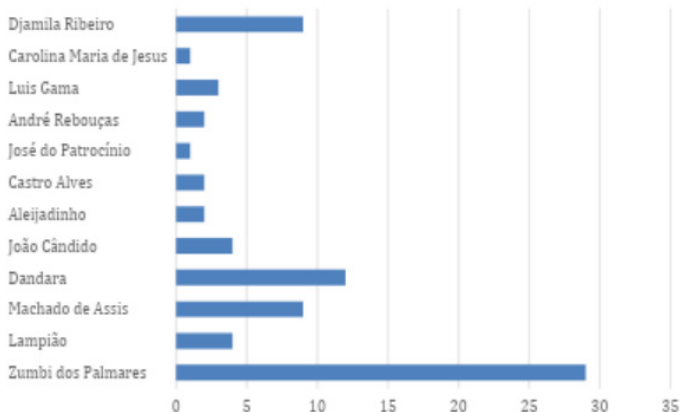
A pesquisa que embasou este estudo foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Oneide de Sousa Tavares, em Marabá, com três turmas de terceiros anos do Ensino Médio, no primeiro bimestre letivo de 2023. Como fontes históricas, analisamos o capítulo terceiro da coleção didática

¹ Professor de História da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA), UNIFESSPA/Campus de Xinguara. E-mail: edival.santos4012@escola.seduc.pa.gov.br.

História: sociedade e cidadania (FTD, 2018), intitulado “Primeira República: dominação e resistência”, além de um questionário aplicado aos alunos cujo objetivo foi verificar seus conhecimentos prévios sobre as histórias da população negra no início do século XX. O questionário aplicado aos alunos nos possibilitou, além de diagnosticar o que os alunos já sabiam sobre esse período e seus sujeitos históricos, elaborar um gráfico pelo qual pudemos observar quais eram as personalidades negras da História do Brasil que os estudantes recordavam ter estudado e que consideravam importantes e relevantes por suas atuações. O recorte temporal desse estudo limitou-se entre os anos de 1889 a 1930, período que a historiografia denomina de Primeira República.

Pela leitura desse gráfico (Quadro 1), percebemos que apenas quatro personalidades mencionadas vivenciaram e experienciaram a Primeira República (1889-1930). Foram elas: a escritora mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977); o gaúcho, líder da Revolta dos marinheiros de 1910, João Cândido (1880-1969); o carioca, romancista e jornalista, Machado de Assis (1839-1908); e o pernambucano, líder do Cangaço, Lampião (1898-1938). Como podemos constatar, nossos alunos pouco conhecem sobre as atuações das populações negras no início do século XX. Porém, o que nos chamou a atenção foi que nenhuma das personalidades referenciadas é natural da Amazônia paraense.

Quadro 1 - Personalidades negras da História do Brasil que os alunos recordaram ter estudado



Fonte: formulado pelo autor a partir de dados coletados do questionário.

Tais informações nos induzem afirmar que os alunos, que estão concluindo a educação básica, ainda conhecem muito pouco sobre o período posterior a escravidão, uma vez que a maioria dos sujeitos históricos relacionados fazem parte de outros momentos da nossa História. A maioria das personalidades mencionadas experienciaram o período da escravidão, que ainda é de longe, o conteúdo sobre a história do povo negro mais abordado nos livros de História (Gomes; Domingues, 2013). Zumbi dos Palmares, reconhecido como o maior líder negro da nossa história, assim como sua companheira Dandara dos Palmares, foram os mais lembrados, talvez por ser a personalidade negra que há mais tempo está presente nos livros de História. No entanto podemos considerar que, apesar das poucas personalidades históricas do pós-abolição serem relacionadas, isso já é um avanço.

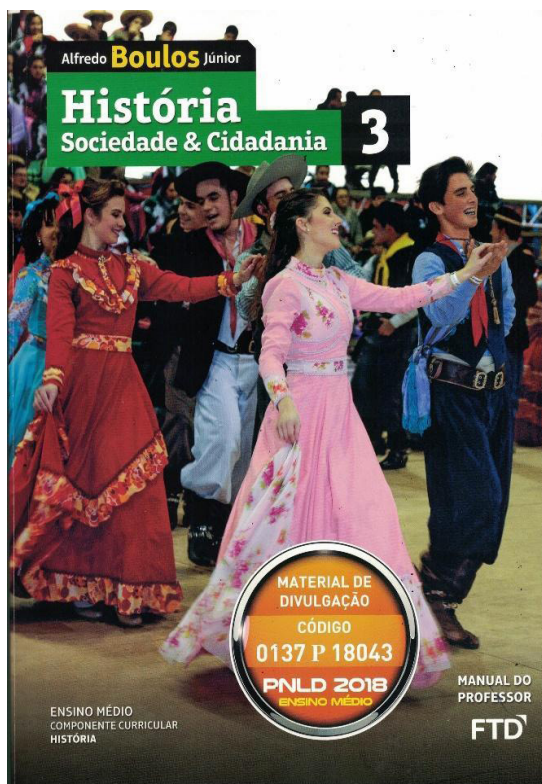
Faz-se necessário esclarecer que durante esta pesquisa (primeiro bimestre de 2023), a maioria dos estudantes dos Terceiros Anos do Ensino Médio das escolas públicas de Marabá utilizava como material didático principal o volume três da coleção *História: sociedade e cidadania* (FTD, 2018) do historiador e autor de livros didáticos Alfredo Boulos Júnior. Apesar de o Novo Ensino Médio ser implementado no Pará já em 2022, os Terceiros Anos ficaram de fora desse novo formato que acabou abarcando inicialmente apenas os Primeiros e Segundos anos do Ensino Médio. Por esse motivo a E. E. E. M. Profª. Oneide de Souza Tavares, onde a pesquisa foi realizada, assim como muitas outras escolas de Ensino Médio de Marabá, optou por continuar utilizando os antigos livros didáticos de História e não os novos livros que foram recebidos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A seguir a imagem da capa do livro cujo capítulo foi utilizado como fonte.

A Figura 1 a seguir, é a capa do livro cujo capítulo foi analisado. Nesse livro didático, um dos primeiros temas abordados é a Primeira República (1889-1930) que é apresentado no Capítulo terceiro, intitulado de “Primeira República: dominação e resistência” (Boulos Júnior, p. 51-75). Ao introduzir os temas referentes às primeiras décadas do século XX nas aulas é muito comum alguns alunos questionarem: “Para onde foi a população negra após o fim da escravidão?”. Ou ainda: “Quais foram os papéis desempenhados pela população negra nas cidades da Amazônia e no restante do Brasil dessa época?”.

A partir das primeiras análises, outras questões também apareceram: “Por que o livro não retrata a história do povo negro na Amazônia desse período?”. Ou ainda: “Quem decide quais histórias contar, quais sujeitos devem ser retratados e

quais devem ser apagados na História? E quando o povo negro é apresentado nos livros de História qual o enfoque que é dado a ele?”. Essas foram algumas indagações que conduziram as reflexões sobre a História da Primeira República em classe.²

**Figura 1 - Fac-símile da capa do livro
do 3º Ano do Ensino Médio**



Fonte: Imagem produzida pelo autor. Reprodução. (FTD, 2018)

² É importante explicar que antes dessas discussões e reflexões em classe sobre os sujeitos negros na Primeira República (1889-1930), os alunos já haviam lido e debatido as principais ideias da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie no seu livro *O perigo de uma história única* (2019). Isso explica em parte os questionamentos sobre a ausência dos outros sujeitos, o apagamento e o silenciamento de suas histórias.

Tudo isso nos conduziu para uma observação mais crítica sobre a ausência da população negra na Primeira República (1889-1930). Em uma análise rápida do livro didático, observando apenas as imagens (fotografias, pinturas e charges) e lendo suas legendas, os alunos já constatarem a ausência da história da Amazônia e dos sujeitos negros que aqui viviam. No capítulo analisado, foram reservados apenas seis parágrafos, com três imagens para a história amazônica, sendo uma delas retratando os seringueiros no trabalho da extração da borracha.

No capítulo “Primeira República: dominação e resistência” há vinte e dois subtópicos e destes nenhum aborda especificamente a situação dos libertos no pós-abolição nem na Amazônia nem em outra região do Brasil. O tópico *Dominação* (Boulos Júnior, p. 51-61), por exemplo, trata exclusivamente do domínio das oligarquias, das questões políticas, a economia do café, a imigração europeia para o Brasil e sobre a urbanização e industrialização, reservando apenas alguns parágrafos para a questão da borracha (focando a região amazônica).

Ainda neste mesmo capítulo, no tópico *Resistência* são abordados temas como a Guerra de Canudos, do Contestado, o Cangaço, as revoltas contra a modernização no Rio de Janeiro, a Revolta contra a Chibata, além de destacar, em poucas linhas e com uma preocupação mais descritiva, o movimento operário com a greve de 1917. Nestas páginas é possível encontrar elementos socioculturais sobre alguns sujeitos históricos que, descontentes com várias situações presentes no início da República, manifestaram-se de variadas formas contestando o sistema opressor daquelas décadas.

Sobre as populações que habitavam o território amazônico, há referências bem genéricas apenas aos trabalhadores da

extração do látex, os seringueiros. São descritos como trabalhadores que “moravam em cabanas rústicas na beira dos rios e andavam muitos quilômetros todos os dias para extrair o látex com o qual faziam as bolas de borracha que eram embarcadas para uso industrial”. É destacado também que “recebiam muito pouco pelo seu trabalho, enquanto os seringalistas enriqueciam a olhos vistos” (Boulos Junior, 2016, p. 55). A Amazônia é mencionada em outros momentos apenas para destacar que após o controle das revoltas que aconteciam em várias partes do país, em que se reprimia os corpos rebeldes, como no Rio de Janeiro, esses eram “lançados nos porões dos navios com destino à selva Amazônica” (Boulos Junior, 2016, p. 67).

Apesar da Amazônia negra estar ausente dos livros didáticos de História, não significa a inexistência de estudos sobre essa temática. Com relação a Amazônia paraense, podemos citar pesquisadores como Vicente Salles, que desde a década de 1960 já realizava estudos sobre a presença negra nesta região. Benedita Celeste de Moraes Pinto (UFPA-Cametá) e José Maia Bezerra Neto (UFPA-Belém) também são referências para os estudos do negro no Pará. No que diz respeito ao Sudeste paraense, especificamente Marabá, a historiadora Karla Leandro Rascke e o historiador Janailson Macêdo Luiz, ambos professores da Faculdade de História da UNIFESPA, desenvolvem e orientam importantes pesquisas que buscam destacar as vivências e experiências dos sujeitos negros, não apenas no passado, mas enfatizando o pós-abolição.

A historiadora Benedita Celeste de Moraes Pinto, por exemplo, pesquisando sobre as comunidades quilombolas do Baixo Tocantins escreveu o livro *Nas veredas da sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados ama-*

*zônico*s (2004), um dos trabalhos pioneiros sobre o pós-abolição com enfoque para o interior da Amazônia paraense, destacando a atuação e os papéis desempenhados pelas mulheres que conduziram e ainda lideram comunidades remanescentes de quilombos. O livro é rico em informações e possibilita muitas reflexões sobre o pós-abolição no Pará.

Uma das obras clássicas que apresenta estudos sobre a população negra no estado e que pode ser utilizada pelo professor da educação básica para diminuir essa ausência, é *O negro da formação da sociedade paraense*, do já mencionado pesquisador Vicente Salles, escrito em 1968, mas publicado apenas em 2004. Nesta obra é apresentada uma história da população negra do ponto de vista da História Cultural, onde podemos observar que, ao contrário do que se afirmou durante muito tempo, havia uma parcela considerável de negros no Pará desde o período colonial passando pelo Império até a República.

As mulheres e os homens negros presentes na Amazônia paraense ocuparam e desempenharam papéis relevantes e diversos no mundo do trabalho, e em outros espaços, após o 13 de maio em cidades como Belém, Manaus, Santarém e Óbidos. É possível pensar que migraram para o Sudeste paraense? Se sim, quando e o que motivou essa vinda? Já havia a presença de negros no início do século XX no espaço que hoje é Marabá?³ Uma crítica que tecemos é, que apesar dos muitos estudos realizados sobre a presença negra no Pará, de acordo com pes-

3 A presença negra é marcante em Marabá. O Bairro Francisco Coelho, denominado pelos seus moradores de “*Cabelo Seco*”, é o mais antigo da cidade e habitado majoritariamente pela população negra. É neste local que acontecem todos os anos as comemorações da “Consciência Negra” organizadas por seus moradores ressaltando seu orgulho e o vínculo ancestral com este lugar. Jornais e álbuns de fotografias disponíveis no Arquivo Histórico Manoel Domingues sob administração da Fundação Casa da Cultura de Marabá comprovam a presença do povo negro nestas terras antes mesmo de fundação oficial do Município de Marabá, em 05 de abril de 1913.

quisas realizadas pela historiadora Karla Rascke (2021), esses conhecimentos ainda estão muito restritos aos espaços acadêmicos, chegando muito pouco dessas reflexões às salas de aulas da educação básica.

Sabe-se que a população negra esteve sempre presente no cotidiano de diversas cidades amazônicas. Em Belém, por exemplo, o Código de Postura criado em 1900 durante intendência municipal de Antônio Lemos (1997-1911) controlava e vigiava as classes populares que circulavam e ocupavam os espaços centrais das cidades. Para controlar os corpos negros, o Código de Postura Municipal de Belém determinava, por exemplo, que estava proibido fazer algazarra, dar gritos sem necessidade, apitar, fazer batuques e sambas ou ainda jogar capoeira, vista como coisa de vadios e malandros. Nos cotidianos da capital do Pará, não havia espaço para manifestações culturais originárias da diáspora africana.

Pesquisando nos jornais do início do século XX, o historiador David Vieira (2020) identificou atores sociais negros que viviam nos espaços urbanos de Belém e que protagonizaram ações que contestavam as determinações das autoridades, como o foi o caso da “negra Maria da Conceição que, por realizar uma festa no dia do seu aniversário e ficar embriagada, foi conduzida a delegacia”, mas que não se calara diante da autoridade. “A preta que vendia doces” e que teve seus produtos e seu cordão de ouro furtado e não hesitou em queixar-se à polícia e acusar o bandido, mas em vez de receber seu dinheiro foi parar na cadeia por denunciar um figurão importante. O que há em comum nesses casos que ocorreram em Belém durante as primeiras décadas da República no Pará? Para Vieira (2020, p. 169): “as respostas para estas perguntas podem ser alcançadas por

meio do significado que a elite dirigente dava para a política de modernização da cidade e para o lugar da mulher nessa política, durante a Belle-Époque”.

Essas histórias nos dizem que o início do século XX foi marcado pelas lutas da população negra que se mobilizou das mais variadas formas por melhores condições de trabalho e de vida - alimentação, moradia, higiene, salário, acesso à terra, por igualdade de tratamento, espaços de atuação, visibilidade, reconhecimento e autonomia. Lutar por essas questões significava reafirmar direitos e interesses redefinidos depois do 13 de maio (Gomes, 2005). Essas histórias de resistências que marcam a presença, existências e as vivências múltiplas das populações negras no espaço amazônico devem estar presente nos livros de História. Nossos alunos da educação básica têm o direito de conhecer esses outros sujeitos e suas trajetórias.

Uma proposta de aula sobre o pós-abolição no Pará: conhecendo o Dr. José Agostinho dos Reis (1854-1929)

Um dos desafios de se abordar o pós-abolição nas aulas de História é desconstruir as imagens e os estereótipos negativos que foram produzidos sobre a população negra na Primeira República (1889-1930). É importante deixar claro que nessa época estavam em voga no Brasil as teorias raciais que eram reproduzidas e reforçadas pelas matérias jornalísticas que geralmente descreviam os libertos e seus descendentes com adjetivos pejorativos como “degenerados, preguiçosos, violentos e alcoólatras” (Xavier, 2013, p. 86).

Uma das formas de desconstruir toda essa visão é trabalhando com os alunos no sentido de esclarecer que tais tipologias são construções sociais. Mostrar e refletir que, apesar dos

obstáculos e da subcidadania na qual vivia a população negra, suas organizações e lutas sempre existiram. Vale muito a pena destacar e ressaltar as organizações esportivas, recreativas, jornalísticas e até partidos políticos que foram criados nas primeiras décadas do século passado com o objetivo de defender os direitos dos negros (Gomes, 2005). Conhecer e refletir sobre o papel dessas organizações e associações pode despertar no aluno a certeza de que a população negra sempre resistiu e existiu.

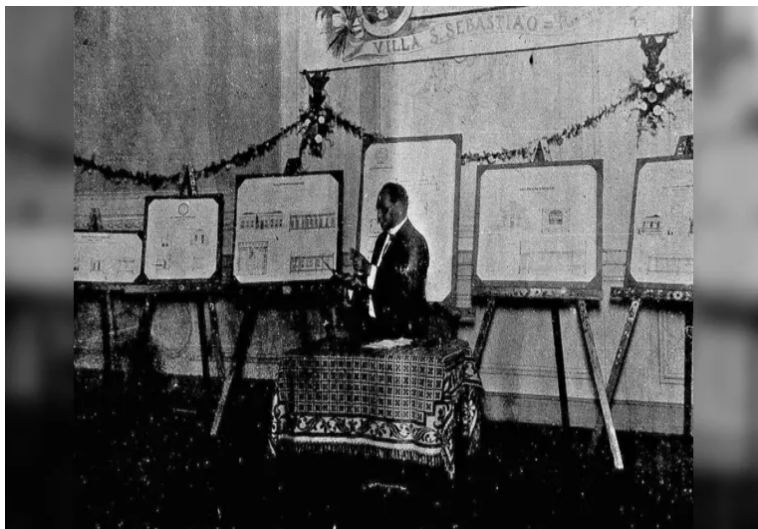
Outra possibilidade de abordar o tema do pós-abolição nas aulas de História é apresentando personalidades negras que (ao contrário do que defendiam as teorias racistas daquela época, que o povo negro não apresentava tendência à produção intelectual mas apenas para os trabalhos manuais) desempenharam papéis relevantes como na política (Monteiro Lopes), na medicina (Juliano Moreira), nos meios intelectuais e jornalísticos (Machado de Assis, Lima Barreto, Manuel Querino e Abdias Nascimento), Músicos (Chiquinha Gonzaga, Cartola e Pixinguinha) além de servidores públicos, engenheiros e professores (como o renomado gramático Hemetério José dos Santos⁴).

É o caso do engenheiro José Agostinho dos Reis (Figura 2), quase desconhecido pelos estudantes paraenses. Nascido em Belém em 1854, José Agostinho dos Reis construiu a sua vida entre a cidade de Belém e o Rio de Janeiro, onde faleceu em 1929. Ainda em Belém, teve sua formação educacional inicial em espaços escolares católicos onde construiu laços de amizades que o ajudaram a sair do Pará e ir ao Rio de Janeiro cursar

4 Hemetério José dos Santos (1858-1939) era gramático e foi professor do Colégio Pedro II e do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Recebeu em 1920 a patente de Tenente-Coronel Honorário do Exército Brasileiro. O Professor Hemetério foi uma figura histórica no combate ao racismo e em defesa da educação do povo negro. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/hemeterio-jose-dos-santos-o-primeiro-professor-negro-do-instituto-de-educacao/> Acesso em 20 set 2024.

engenharia. Lá se tornou professor da Escola Politécnica e do Liceu de Artes e Ofícios, mas nunca perdeu as relações com a cidade onde nasceu.⁵ A historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto, professora da Universidade de Brasília que realiza pesquisas sobre o professor Dr. José Agostinho, observa que ele era “um sujeito absolutamente bem relacionado, que viveu em duas cidades durante toda a vida”.

Figura 2 - O Dr. José Agostinho dos Reis ministrando uma aula



Fonte: <https://dol.com.br/noticias/para/687339/os-negros-paraenses-que-lutaram-contra-a-escravidao?d=1>. Acesso em: 20 set 2024.

5 As informações biográficas sobre José Agostinho dos Reis (1854-1929) foram coletadas do Caderno História do jornal Diário do Estado do Pará, intitulado “*Os negros paraenses que lutaram contra a escravidão: Confira as trajetórias de Agostinho dos Reis e de João da Cruz, homens negros que tiveram uma atuação importante na luta abolicionista no Estado do Pará*”. A reportagem entrevistou a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto professora da UNB que pesquisa a trajetória de José Agostinho dos Reis. A reportagem pode ser acessada na íntegra em: <https://dol.com.br/noticias/para/687339/os-negros-paraenses-que-lutaram-contra-a-escravidao?d=1> (Acesso em: 20 set 2024).

É importante destacar que muitos outros homens negros como Agostinho dos Reis atuaram politicamente nos jornais, nas agremiações abolicionistas ou em associações de classe e também dentro do cotidiano em formas de resistências (Gomes, 2005). Tudo isso ajuda a gente a pensar que a construção das noções de cidadania teve uma influência gigantesca dessa população negra no Pará. José Agostinho entra para o Clube de Engenharia do Rio de Janeiro e se torna presidente do Clube de Engenharia por algumas vezes e quando Albert Einstein vem ao Brasil, Agostinho estava na direção do clube e recebeu Einstein.

José Agostinho dos Reis foi ainda um dos finalistas do concurso para a escolha do Cristo Redentor, apresentando uma proposta que acabou não sendo a vencedora. Para Belém planejou obras de calçamento, de drenagem das águas e uma série de outras obras nesse campo da engenharia. Ele propôs, ainda, projetos de moradia popular e pouco antes de falecer, conseguiu a concessão para a construção de uma estrada de ferro que ligaria Cuiabá a Santarém. Essa obra não se concretizou porque ele morreu. Fica um convite para conhecer essa figura.

Uma aula sobre a trajetória de vida do Dr. José Agostinhos dos Reis pode ser uma excelente estratégia para tratar do período posterior à escravidão no Pará, possibilitando ao professor introduzir reflexões sobre como era viver em duas cidades (Belém e Rio de Janeiro) marcadas pelo estigma do racismo no início do século XX. Pode ser também uma maneira de destacar as lutas individuais e coletivas por cidadania e contra o racismo não apenas naqueles tempos, mas no presente também.

Em outras palavras, apresentar personagens como José Agostinho não tem a intenção de exaltar essa personalidade

para criar mitos, mas possibilitar, a partir das suas trajetórias de vidas, o conhecimento e reflexões do contexto histórico que viveram. Uma biografia, ou uma trajetória de vida, pode ser uma forma eficaz de introduzir um período histórico ou ilustrar um contexto histórico por meio de um sujeito histórico. Para além disso, trazer trajetórias de sujeitos como José Agostinho é “enegrecer” os currículos e os livros de História. É também, como sugere Nilma Gomes (2019, p. 234): “descolonizar os currículos por meio de uma perspectiva negra”.

Esta proposta é, portanto, um convite, pois passados mais de vinte anos da Lei 10.639/03 e apesar das mudanças pelas quais os livros sofreram, a história dos homens como José Agostinho dos Reis ainda está ausente dos materiais didáticos utilizados por alunos paraenses. Acreditamos que o ensino de História detém caráter libertador, logo, abordar conteúdos sobre o povo negro no pós-abolição na Amazônia é fortalecer a educação das relações étnico-raciais como uma educação que prioriza a diversidade, que questione preconceitos e indague sobre silenciamentos, apagamentos e ausências.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

BOULOS, Alfredo Junior. **História: sociedade e cidadania**. 3º Ano. 2.ed. São Paulo: FTD, 2018.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade**: legados do pós-emancipação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

GOMES, Flavio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs). **Enciclopédia Negra**: biografias afro-brasileiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Flavio. **Negros e Política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÖGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

LUIZ, Janailson Macedo. **Lutas pela autonomia, sonhos de revolução**: uma história da participação negra na Guerrilha do Araguaia (1972-1974). Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas da sobrevivência**: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos. Belém: Paka-Tatu, 2004.

RASCKE, Karla Leandro. “O que ensinamos em história?”: o ensino de história da África nos cursos de história das instituições de ensino superior públicas do Pará. In: CAVALCANTI, Erinaldo Vicente et al. (Orgs.). **Leituras sobre a Amazônia**: cultura, memória e ensino. São Luís: EDUFMA, 2021.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

VIEIRA, David Durval Jesus. Pelas ruas da cidade: cotidiano e trabalho de mulheres negras em Belém (1888-1900). **Revista em Tempo de História**, n. 36, p. 159-176, 2020.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história do pós-abolição na Educação Básica. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

**A LEI N.º 10.639/2003 ENTRE PROBLEMÁTICAS,
PERSPECTIVAS E DESAFIOS: UMA REFLEXÃO
CRÍTICA A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR
EM BRAGANÇA (PA)**

Introdução

O artigo é uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais brasileiras, marcadas por elitismo e instabilidade ao longo da História, ainda impactam negativamente a qualidade da educação nas escolas. O estudo se concentra no mau funcionamento da Lei n.º 10.639/2003, que deveria promover uma educação antirracista, mas que, na prática, enfrenta grandes desafios para ser implementada em sala de aula. Aborda como a distância entre leis e a realidade das escolas compromete o direito básico à educação, destacando conflitos entre estrutura, gestão e qualidade de ensino. Baseando-se em minhas vivências profissionais e pessoais, especialmente no interior do Pará, o texto analisa a realidade escolar a partir de uma perspectiva prática e espiritual, trazendo contribuições de minha experiência como umbandista.

O artigo também discute como a política educacional reflete o momento político de uma sociedade, observando que a educação raramente é neutra e, geralmente, está a serviço do

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança, sob a orientação do Prof. Me. Benedito Emílio Ribeiro. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade Sociocultural do Museu Paraense Emílio Goeldi (PPGDS-MPEG). E-mail: binoweduarda@gmail.com.

Estado em vez da sociedade civil. Além disso, são abordados temas como autonomia, representatividade, desafios da educação antirracista e as dificuldades para integrar plenamente a Lei n.º 10.639/2003 no cotidiano escolar. A partir dessas reflexões, o texto evidencia como a educação brasileira enfrenta barreiras estruturais que precisam ser superadas para garantir uma formação mais inclusiva e igualitária.

Ademais, a relevância acadêmica é justamente abranger o conhecimento e a capacidade de debate sobre as políticas educacionais brasileiras se baseando, por exemplo, nas ideias de Demerval Saviani, Djamila Ribeiro, Eraldo Souza Carmo e Maria Sueli Corrêa dos Prazeres, Washington Tourinho Junior, entre outros autores que fortalecem a base teórica desse trabalho. Além da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, seja em escolas públicas ou particulares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será citada nessa reflexão. Logo, no quesito social, este artigo pretende ser uma leitura de fácil acesso e compreensão, cumprindo com o objetivo de ser legível e de amplo entendimento para públicos não especializados. É uma forma de dar as caras aos problemas da representatividade social, noção de ancestralidade e educação antirracista no interior do estado do Pará, partir da realidade escolar na cidade de Bragança.

Política educacional brasileira: elitismo, tempo e instabilidade

A política educacional brasileira pode ser entendida como um conjunto de ações, filosofias e medidas governamen-

tais destinadas a promover uma educação igualitária e cidadã. Tomando por base os conceitos de Demerval Saviani (2017), o sistema educacional refere-se ao funcionamento prático da Educação no país, enquanto a estrutura educacional compreende os elementos que a compõem. Saviani aponta que sistemas são criados para solucionar certos problemas, mas, se falham nesse propósito, tornam-se ineficazes. Assim, a ausência de uma educação igualitária e o não cumprimento pleno do direito de acesso e permanência revelam as falhas, lapsos e peculiaridades do sistema educacional no Brasil, geradas por fatores estruturais e práticos que comprometem sua eficácia.

Ademais, toda essa perspectiva de uma educação igualitária e acessível para todos neste país tem também outros objetivos definidos nas políticas educacionais. Por exemplo, no Art. 2º do Título II da LDB, que trata dos princípios e fins da educação nacional, podemos observar que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Ou seja, a educação é também um meio de construir e defender aquilo que os governantes querem para o funcionamento da educação no país, de acordo com seus interesses, tornando-se mais uma (plataforma) política de governo do que uma política institucional (e cidadã) de Estado.

Se observamos a história dos objetivos orientadores da educação brasileira com o passar do tempo, podemos perceber que dependendo do tipo de governo e sua ideologia, por exemplo, a forma e as motivações da educação mudam, incluindo quem a realiza e para que esse princípio fundamental e cons-

titucional é fornecido. A educação vira moeda de barganha. Imediatamente, pensamos em como “o Estado capitalista atua como guardião dos direitos dos cidadãos, porém em função da manutenção dos seus poderes”, fazendo com que o papel do Estado nesse processo, com foco devido ao cenário educacional, seja “mais com a intenção de promover a dominação do que de conferir autonomia aos sujeitos” (Carmo; Prazeres, 2015, p. 533).

O elitismo na educação brasileira remonta ao período colonial, sendo marcado por um ensino classista durante o Império e boa parte da República. Focado em línguas estrangeiras, filosofia e formação para a diplomacia ou Direito, o sistema educacional visava preparar uma elite intelectual para o Ensino Superior, que depois retroalimentaria a dominação de classe ao se manter no *status quo* de dona dos meios de produção e subsistência. Assim, numa sociedade sustentada pela escravidão de negros e indígenas, esses grupos eram excluídos da cidadania e da educação, reservada a uma pequena parcela privilegiada, como filhos de nobres e brancos com bom status social. Isso reforçava a educação como ferramenta de ascensão exclusivamente para as elites e a branquitude.

A educação no Brasil sempre refletiu uma visão elitista e os interesses dessa classe dominante, desde o Império, onde era restrita a uma minoria, até o período militar, em que se alinhou a uma lógica economicista voltada para a industrialização, o progresso econômico e um nacionalismo orgânico disciplinador. Embora a educação tecnicista visasse formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ela ainda servia aos ideais de quem estava no poder. A valorização da Educação Moral e Cívica durante o regime militar, por exemplo, evidenciava o controle ideológico da nação, promovendo a adesão a um mo-

delo industrial externo e realizando grandes mudanças na legislação educacional, sempre com foco em atender aos interesses de uma elite política e econômica extremamente conservadora.

A educação em um período de exceção como o regime militar, em que censura, controle de imprensas e das massas, através da tortura e outros meios inescrupulosos, que propagavam um terrorismo interno, nos mostra também que:

[...] esse enfoque na profissionalização dos jovens brasileiros se justificava pelo contexto de acelerada industrialização na qual o Brasil estava inserido. Além disso, como anteriormente o foco do ensino secundário era exclusivamente preparar para o ingresso no ensino superior, aconteceu que o país não conseguiu suportar a demanda para esse nível de ensino e, por isso, reorganizou o ensino secundário de forma a direcionar as pessoas para o mercado de trabalho (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 139).

É observando essas mudanças de interesses políticos que ocorrem com o passar dos anos que percebo de fato essa instabilidade na educação brasileira. Coloca-se hoje o que for preciso para controlar as massas, para que sigam os interesses hegemônicos e em troca recebem apenas o suficiente para que achem que já possuem o necessário. Tira-se da população a oportunidade de aprender e adquirir outros conhecimentos que lhe abram os olhos, lhes forneçam consciência crítica para a real situação de controle e dominação. Assim se segue para que tenhamos, por exemplo, pessoas que tiveram uma educação para o trabalho e tiveram o saber histórico negado, impactando negativamente na formação de sua consciência histórica. Tais indivíduos têm certa dificuldade de compreender que o regime militar, por exemplo, foi ruim e desastroso ao país, não terão noção de sua ancestralidade negra e/ou indígena. Mas isso se

conseguirem terminar o ensino básico, pois a falta de alimento em casa força essas pessoas ao caminho mais rápido para aplacar a fome, seja esse caminho qual for.

A história da educação brasileira não é sobre capacidade, é sobre oportunidades. E mais, sobre a quem essas oportunidades são oferecidas, quem tem acesso ou não. A meritocracia é um discurso branco e elitista que é retroalimentado deste os tempos mais antigos na história da educação do Brasil pós-invasão. As políticas educacionais brasileiras têm seus próprios objetivos dependendo de quem a frente do país, seja um partido mais conservador ou menos conservador. A política de cotas raciais e as ações afirmativas, por exemplo, é uma tentativa de corrigir um erro muito antigo e estrutural de inclusão de pessoas negras e indígenas em nossa sociedade, é uma forma de reparação histórica aos legados ainda presentes do racismo.

Quando se pensa as políticas educacionais brasileiras como medidas e projetos, entre outros, que tem o objetivo para além de uma formação para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania, a elaboração de uma estrutura educacional mais igualitária, independente de cor, gênero e sexualidade, recai em políticas afirmativas e de permanência para populações marginalizadas, que oferecem também grande apoio para a diminuição da evasão escolar na Educação Básica. Políticas afirmativas como as cotas raciais, a garantia de vagas para pessoas com deficiência, povos originários e outras minorias já são uma boa forma de começar. Todavia, como garantir o real funcionamento dessas ações afirmativas? Na prática, elas realmente conseguem ser colocadas em vigor?

Imediatamente seguindo a linha de raciocínio deste trabalho, podemos pensar sobre a implementação da Lei 10.639/2003,

porém teremos mais a frente um espaço mais amplo para debater seu atual funcionamento. Podemos, no entanto, seguir pensando como Djamila Ribeiro, ao refletir que “a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos” (Ribeiro, 2019, p. 33). Ainda pensando sobre as falas dessa autora, importa dizer o quão desigual isso é num país onde a população negra é maioria, “quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África” (Ribeiro, 2019, p. 32).

O debate desse artigo está bem claro: é preciso falar em alto e bom tom que um país que nasce em meio a tantos problemas sociais, que não reconhece a maior parte da sua população, não entende que as políticas educacionais estão sim diretamente ligadas às políticas de governo que geram qualidade de vida para sua população. E isso influencia sim na qualidade de ensino e no poder que a educação tem para diminuir as desigualdades. Como cidadã, reconheço que nem todos têm acesso ou oportunidade de estudar, e quando tem ainda é uma educação que não me reconhece como indivíduo e não olha para a minha realidade. É uma educação feita desde a base e princípios para brancos e pessoas de elite. Esse tipo de educação jamais poderá suprir as necessidades de um país como o Brasil, que é tão vasto geograficamente e culturalmente.

Dentro das realidades de sala de aula no interior do Pará, mais especificamente na cidade de Bragança, por exemplo, presenciei professores que não conheciam a Lei 10.639/2003, não sabiam nem qual seu objetivo. Escolas que não tinham espaço em seu calendário pedagógico para inserir uma educação antirracista nem mesmo de forma transversal utilizando de outras disciplinas para falar sobre. E sabemos que a culpa não é inteiri-

ramente do professor ou da gestão da escola. É um problema estrutural muito maior do que realmente conseguimos enxergar, porém vamos analisar mais de perto essa situação da realidade escolar.

A realidade escolar em Bragança-PA: análises e prática

De início vamos estabelecer duas situações para iniciar nossas reflexões: Escola X e Escola Y², ambas localizadas no município de Bragança, nordeste do estado do Pará. Na escola X, que faz parte rede estadual de ensino, vale observar que era uma escola que parecia estar esquecida pelo Estado, eu estava como estagiária de observação escolar, realizando o estágio I da faculdade, e foi justamente lá que questionei a professora durante uma aula sobre Grandes Navegações se ela conhecia a Lei 10.639/2003, a mesma me disse que não, que nunca tinha ouvido falar sobre e de brinde me complementou dizendo que não tinha tempo para ver coisas novas devido sua grande quantidade de turmas em escolas diferentes e que seguia a risco somente o que vinha no livro didático.

No próprio livro didático de História, o mais próximo que cheguei de saber algo sobre populações negras ou indígenas, foi o básico e mau repasso ponto de que eram “trazidos” para o Brasil para trabalhar, ou que aqui se “estabeleceram” como parte da nação. Lembro de sentir como se eu estivesse lendo um livro de anos atrás, onde faltava muita informação que poderia sim ser repassada para os alunos de forma prática e rápido, uma

2 Por aspectos éticos e contratuais, optei por não utilizar aqui o nome real das escolas onde a pesquisa foi desenvolvida. Assim, uso os pseudônimos “Escola X” e “Escola Y” para falar sobre ambas e suas realidades.

simples troca de palavras já ajudaria bastante para um início de uma consciência histórica. Trocar “trazidos” por “raptados”, ou “descobrimento” por “invasão”, são pequenos detalhes que simplesmente parecem ter escolhido não usar. Em uma feira da ciência, o ponto auge da falta de noção histórica foi perceber cartazes escritos “toda vida importa” ou “eu não vejo cor, vejo apenas respeito”, ser confeccionado por alunos e professores para o estande que ficou com o tema racismo.

Alguns anos depois, já trabalhando como cuidadora contratada pela Diretoria Regional de Educação (DRE), na Escola Y, também na rede estadual de ensino, porém que funcionava em um prédio de uma escolar particular e que acabava por tentar seguir o mesmo padrão de ensino da escola particular por exigência dos donos do prédio. Percebi que talvez os anos de diferença entre uma experiência e outra, ou as políticas, ou o local onde agora eu estava inserida tornaram bem diferentes as circunstâncias de ensino. A disciplina Projeto de Convivência, ministrada pela professora de História, ensinava em uma de suas aulas sobre a diferença de origens, de raças, de culturas e até estimulava os próprios alunos a se autoremconhecerem pretos, brancos ou pardos. Uma outra aula interessante que observei foi sobre a pluralidade dos povos indígenas no Brasil e uma breve introdução da história deles, por aqui a palavra invasão parece finalmente ter sido usada.

Ademais, aulas de História que de uma forma ou de outra discutia a realidade de alunos de origem mais simples, mostrava diferenças de privilégios e tentava a todo custo mostrar as diferenças sociais como uma forma de ajudar o outro e não de criar barreiras. Em uma conversa já com outra professora, que ministrava a disciplina de Língua Portu-
gue-

sa, ela mesma citou a Lei 10.639/2003 para mostrar o porquê de utilizar um vídeo de Griôs para trabalhar o gênero textual conto, com as crianças.

A diferença entre as duas escolas está nítida, não é como se uma fosse 100% certa e a outra totalmente errada. Ambas possuíam suas vantagens e desvantagens, porém no nosso local de análise deste artigo que é uma realidade escolar e o funcionamento de políticas educacionais afirmativas para a construção de uma educação antirracista, que mostre ancestralidade, noção de quem somos no mundo como sociedade e o funcionamento em específico da Lei 10.639/03. Podemos finalizar este tópico pensando que o que define o ensino no geral, e as perspectivas de ensino voltadas à aplicação da lei em questão, são fatores diversos: localização, estrutura da escolar, quem está na gestão, como o Estado tem olhado pela escola e pela região, quem são os professores, quais suas qualificações, e como o Estado tem ajudado na qualificação desses professores.

Como filha de santo em uma casa de axé, compreendi que a educação antirracista transcende a sala de aula, e minha vivência na umbanda trouxe clareza para aspectos do racismo estrutural que nem mesmo a faculdade havia elucidado. Esse aprendizado transformou meu ensino em um desafio antirracista, com uma base afrocentrada que levo desde o uso do fio de conta na escola até a defesa de uma abordagem religiosa plural. Um momento marcante foi ver meu pai de santo, a convite de um professor, esclarecer dúvidas sobre religiões de matriz africana em uma roda de conversa durante a semana da consciência negra. O impacto foi visível nos rostos dos estudantes que aprenderam que “macumba” é um termo pejorativo, e que religiões afro-brasileiras possuem nome, ancestralidade, regras e

merecem respeito. Essa experiência ilustra o poder transformador de uma educação antirracista para combater preconceitos e promover entendimento.

Por fim, observar também a realização de projetos, rodas de conversa, mesas redondas, atividades extracurriculares, quais os conteúdos, seus materiais didáticos, se há educação inclusiva, racial, sobre o funcionamento de disciplinas específicas ou gerais que atendem essas demandas, olhar o investimento estatal que é feito nessas escolas, a segurança que o local oferece, entre outros muitos motivos que são os formadores da estrutura da educação, para que o próprio sistema educacional funcione atendendo o máximo de demandas possíveis para que o sistema em si consiga talvez não solucionar, mas aplacar a desigualdades sociais por meio da educação, sendo assim um sistema funcional. “Compreender as reformas do EM ao longo da história brasileira exige que sejam também esclarecidas as intencionalidades, os interesses e as visões de mundo próprias das diferentes posições de classe” (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 151). Para além do Ensino Médio, toda Educação Básica ainda sofre com as intencionalidades políticas, mesmo que muitas lutas estejam sendo travadas em prol de uma educação pelo povo.

Lei 10.639/2003: educação antirracista e ancestralidade

A história e a cultura dos afro-brasileiros foram historicamente invisibilizadas no Brasil, sendo continuamente motivo de preconceitos, discriminações e silenciamentos intencionais em vários âmbitos, com destaque ao educacional.

Consideramos que essa situação se deve em função do longo processo de construção negativa sobre os africanos e à escravização a que estes e seus descendentes foram submetidos em vários contextos e, por consequência, à progressiva marginalização social desses sujeitos, que, no Brasil, constituem a maioria da população sem acesso a bens e serviços diversos, como a educação (Barbosa; Pereira, 2022, p. 116).

Essa contextualização inicial tem peso suficiente ao entendimento de que os problemas de hoje têm raiz antiga e profunda na sociedade brasileira. Ferida ainda exposta e deixada pela escravização de pessoas negras e indígenas. Inicialmente gostaria de reforçar o ambiente escolar como um espaço transformador, dependendo de como o ensino é ministrado, não somente pelo professor(a), mas por todos que estão presentes dentro e fora do âmbito escolar. Por exemplo, foi a luta constante do Movimento Negro que tornou possível a aprovação da Lei 10.639/2003. No entanto, como já foi observado, na prática é vergonhoso o caminhar lento do funcionamento dessa lei mesmo depois de 21 anos de sua aprovação.

É crucial reconhecer que muitos materiais de apoio fornecidos aos professores não ajudam na construção de uma educação antirracista. Embora o professor deva buscar sempre o aprimoramento, essa responsabilidade não pode recair apenas sobre ele. Faz-se necessária as formações continuadas, os cursos, elaboração de livros didáticos com abordagens amplas e menos coloniais, além de um Projeto Político Pedagógico (PPP) mais alinhado ao contexto sociocultural da escola e dos alunos, incluindo metas para uma educação antirracista. Desde políticas governamentais até as ações de diretores e professores, a construção de uma sociedade mais justa deve ocorrer em todos os níveis do sistema

educacional, promovendo trajetórias mais dignas e mitigando as consequências dos atos coloniais que ainda impactam a vida de pessoas negras e indígenas, no Brasil e no mundo.

Fica como reflexão: o que sabemos sobre os grandes impérios que existiram no continente africano? Podemos citar o antigo Egito, e não esquecer o processo de embranquecimento que a própria história egípcia sofreu tanto na historiografia quando no cinema, literatura e outros tipos de representações. Um exemplo é a própria Cleópatra, retratada em sua maioria como uma mulher branca. Por que o poder está ligado a uma cor? Por que o poder não pode ser de pele preta? Por que o poder de um povo preto tem que ser embranquecido? Não precisamos ir muito longe na história. Na atualidade, quantas pessoas negras você conhece que estão em cargos de liderança? Qual seu cantor negro favorito? Qual sua atriz negra favorita? Você já foi contratado por uma pessoa negra? E seus professores, quantos deles eram homens ou mulheres negras?

Para uma sociedade antirracista, o letramento racial e a educação antirracista são essenciais. Mas para ser de fato uma pessoa antirracista é preciso consumir cultura preta, conteúdo preto, apoiar artistas pretos, conhecer projetos de pessoas pretas. Falar sobre os privilégios da branquitude não é um dever para o negro explicar ao branco. A branquitude privilegiada tem que ser enxergada por ela mesma. O silenciamento histórico e marginalização de pessoas negras e indígenas criou mazelas estruturais que persistem ainda hoje, e é necessário debater sobre essa noção de consciência histórica para que não tenhamos que chegar em uma escola e ler um cartaz que diz “eu não vejo cor, vejo apenas respeito”. Sim, essa frase de fato funcionaria em uma sociedade utópica onde as consequências da escravidão não perpassaram os

séculos, mas em uma sociedade como a brasileira, em que ainda existem milhares de pessoas “vivendo” em situação análoga à escravidão, essa frase me parece apenas ignorância.

A disciplina História, o professor de História, a Faculdade de História, e a história em si, deve ser um agente transformador capaz de criar consciência histórica para que um povo compreenda o passado, sem perspectiva de repeti-lo, e enxergue as consequências dele, servindo para que o indivíduo perceba governos, líderes e sistemas autoritários, bem como outros vestígios negativos que tentam se atualizar. A história nos faz perceber nossa presença como cidadãos integrantes da sociedade, ajuda na construção de identidade e ensina sobre essa pluralidade. E toda essa consciência deve gerar o respeito para com o outro, independente de cor, sexualidade, condição financeira, gênero ou religião.

É fundamental sugerir projetos que reformulem a narrativa histórica sobre afro-brasileiros e africanos, destacando que sua história não começa com a escravidão, mas abrange uma rica trajetória anterior e posterior, frequentemente ignoradas. Datas comemorativas (efemérides), projetos escolares e iniciativas pedagógicas podem contribuir para essa reformulação, promovendo uma educação antirracista que valorize a ancestralidade e utilize a realidade dos alunos como ponto de partida. Ferramentas como livros didáticos, políticas educacionais, leis como a Lei 10.639/2003 e propostas pedagógicas das escolas ajudam a construir esse caminho. Essa perspectiva busca romper com a realidade retratada na música *O Mundo é Nosso*, de Djonga: “*Os mais novo vive queimando largada/não sabe ler nem escrever, mas sabe o nome da delegada/sejamos Abraham Lincoln, independência/com a pele de Barack Obama*”. Ou seja, reforça a urgência de uma formação que empodere e respeite a história e a identidade afro-brasileira, pautadas na cidadania e na liberdade.

A instabilidade de políticas educacionais, aliada ao elitismo estrutural da nossa sociedade, tem agravado a desigualdade de acesso à educação para populações marginalizadas, negando a ancestralidade, respeito e até direitos fundamentais, como a educação básica. Essa realidade reflete-se no racismo estrutural e cotidiano, desde ofensas a jogadores negros até discriminações sutis em lojas ou preconceitos com cabelos crespos, frequentemente minimizados como “mimimi”. Apesar disso, as lutas por equidade racial seguem firmes e as redes sociais emergem como ferramentas importantes para disseminar conhecimento sobre ancestralidade, direitos e educação antirracista, criando oportunidades de resistência e transformação em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva de sua diversidade sociocultural e étnico-racial.

A nível de conclusão, o artigo apresenta reflexões organizadas sobre as políticas educacionais brasileiras, abordando sua estrutura, funcionamento e a instabilidade que consolidou uma educação elitista, mesmo na atualidade. Discute a realidade escolar em Bragança-PA, analisando, a partir das experiências da autora, a relação entre prática, leis, direitos e deveres, com destaque para a Lei 10.639/2003. Essa análise expõe como a qualidade da educação é um problema sistêmico, mais preocupado em formar mão de obra do que cidadãos críticos, refletindo as ideologias do governo vigente. Por fim, o texto enfatiza a importância da Lei 10.639/2003 para promover educação antirracista e ancestralidade, oferecendo ferramentas, como livros didáticos e projetos, para construir identidade e consciência histórica nos alunos. De forma didática e acessível, o artigo cumpre sua proposta de fomentar debates sobre esses temas complexos e urgentes.

Referências

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-154, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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. Brasília: Gabinete da Presidência, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gabinete da Presidência, 1996.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 13, n. 3, p. 531-543, 2015.

DJONGA. O mundo é nosso (part. BK). In: **Heresia**. São Paulo: Ceia Ent., 2017.

BARBOSA, Viviane de oliveira; PEREIRA, Elivaldo Conceição. Por uma educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades de um livro didático para o estudo da história e cultura dos afro-brasileiros no pós-abolição. In: JUNIOR, Washington Tourinho (Org.). **Educação histórica: entre o ensino e a pesquisa**. São Luís: EDUFMA, 2022, p. 115-137.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

**A MESTIÇAGEM NÃO PODE EXPLICAR TUDO:
RACIALIZAÇÃO, DINÂMICAS AFRO-INDÍGENAS
E A ESCRITA DA HISTÓRIA NA AMAZÔNIA
NO PÓS-ABOLIÇÃO**

É comum nos depararmos com explicações e discursos historiográficos que legitimam a visão sobre a mestiçagem na Amazônia, sem uma maior crítica ao modelo hegemônico que buscou deliberadamente reduzir a importância histórica (e processual) dos povos indígenas e, sobretudo, da população negra – africanos e seus descendentes – e impingir um ideal de branqueamento crônico na formação sociocultural dessa região. Longe de ser um exclusivismo amazônico, tal processo também é observado em outras partes do Brasil, sob outra lógica e peso político-intelectual. Nisso, ao tentar dimensionar nossas existências “mestiças”, encapsulam as nossas epistemologias e esvaziam politicamente (de certa forma) nossas agências e lutas que se pautam constantemente por justiça social, reparação histórica e direito à memória.

A historiografia brasileira produzida, em grande medida, pela branquitude até hoje trouxe à tona nuances da nossa experiência histórica multifacetada sob signos explicativos que, de uma forma ou de outra, reduzem e estereotipam nossa contribuição e agência, pautados ainda no distanciamento radical do

¹ Mestre em Diversidade Sociocultural pelo Museu Paraense Emílio Goeldi. Professor Auxiliar da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança. Coordenador Setorial Norte do GT Emancipações e Pós-Abolição – GTEP/ANPUH (2023-2025). E-mail: emilioribeiro@ufpa.br.

dito “objeto de pesquisa”. Como apontado por Beatriz Nascimento (2021), ainda temos uma historiografia feita por mãos brancas que tomam de assalto as histórias de negros/as e indígenas sem trazer, com honestidade e dignidade, suas impressões intelectuais e epistemologias na construção dessas interpretações históricas.

Na Amazônia a coisa não é tão diferente. Trabalhos como os de Márcio Couto Henrique (2003) e Bárbara Palha (2019), para citar dois exemplos, descrevem as relações e discursos sobre mestiçagem no contexto colonial e imperial na Amazônia, porém sem maiores aprofundamentos acerca das implicações dessa mesma mestiçagem, e seus sentidos, para grupos racializados – negros/as e indígenas. Ou ainda conexões com uma realidade atual que ajuda a perceber como os mecanismos da mestiçagem são atualizados e ressignificados para além das projeções da branquitude sobre uma identidade nacional, ou regional, hegemônica que dilui e apaga as contribuições de gente negra e indígena em nossa formação histórica e sociocultural (Munanga, 1999; Verga, 2019).

Nesse lastro, o texto analisa processos de interação/articulação e contato interétnico entre povos indígenas e comunidades negras na Amazônia, com destaque à região entre o Pará e o Maranhão. Esta seria uma *zona de contato*, como Agenor Sarraf Pacheco (2012) ao tratar sobre a região do Marajó, na qual negros e indígenas construíram outras relações que tensionavam os ditames do poder colonial e produziam outras identidades e formas de existência. Para entender melhor como isso se redimensiona no tempo, e nos ajuda a observar a realidade atual, opto por analisar esses contatos e relações afroindígenas entre o Pará e o Maranhão, como uma possível síntese para pen-

sar amplamente a Amazônia, no contexto do século XX, ligando isso aos efeitos históricos produzidos pelo pós-abolição no Brasil. Para tanto, utilizo a documentação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para analisar as dinâmicas envolvendo indígenas e negros.

A atuação do SPI na região entre 1910 e 1957, bem como em outras partes do Brasil, buscou o controle sobre tais populações incivilizadas que habitavam aqueles sertões, as quais eram captadas dentro de uma visão essencialista que lhes atribuía a condição de remanescentes. Porém, atividades em campo nas aldeias Tembê, na Terra Indígena Alto Rio Guamá, permitiram dimensionar e elucidar um conjunto de relações invisibilizadas e que balizam outros termos (não excludentes) para as mudanças socioculturais ocorridas através do contato e que são acionadas para demarcar aspectos da identidade, cultura e territorialidade. Percebe-se que a região tem um passado muito profundo, que interliga diversos grupos humanos e apresenta uma rica diversidade sociocultural construída historicamente nos múltiplos (e fluidos) territórios localizados nessa porção oriental da Amazônia brasileira.

A partir de investigações históricas atravessadas por uma crítica etnográfica, encarou-se as “relações afroindígenas” (Goldman, 2015) como chaves interpretativas, e epistemológicas, que reposicionam dimensões históricas e contemporâneas na região envolvendo indígenas e africanos, e afrodescendentes, em trânsitos e interações desde uma perspectiva contra-hegemonica. Ou seja, para além de um entendimento estático que as balizem pelo signo das perdas e ausências ou dos sincretismos e mestiçagens, a exemplo daquele captado pelo SPI, mas convoque para o cerne do debate os empréstimos, (re)arranjos e

criatividades deslindados por essas experiências socioculturais nas distintas circunstâncias de contato

A racialização sob outros termos: as impressões (e imprecisões) de Darcy Ribeiro na fronteira Pará-Maranhão

No dia 23 de abril de 1951, no auditório do Ministério da Agricultura, no Rio de Janeiro, o antropólogo Darcy Ribeiro – à época funcionário do SPI – realizou a conferência intitulada *Pesquisas Etnológicas no Brasil*, alusiva às comemorações organizadas pelo SPI por conta do Dia do Índio. Na ocasião, ele apresentou um breve apanhado das muitas ações desenvolvidas pela Seção de Estudos desde 1942, quando ela foi criada como um braço científico para auxiliar as atividades administrativas do SPI. Como instância de suporte à gestão, a Seção de Estudos “acabou por se tornar o local de produção de conhecimento científico do órgão, traduzido em textos, imagens e objetos etnográficos, e uma das instâncias de negociação dos assuntos sobre o destino das populações indígenas brasileiras” Couto (2009, p. 48). Nesse entendimento, Darcy Ribeiro ressaltou a conferência a importância da aliança entre a Antropologia e a gestão pública para uma melhor compreensão do “problema indígena” no país e a busca de soluções eficientes para contorná-lo nas diferentes partes do território nacional.

Entre os variados aspectos que Darcy Ribeiro explorou na conferência, que foi prestigiada pela alta cúpula do Ministério da Agricultura, do SPI e do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), interessa aqui o seu relato sobre as incursões de pesquisa etnológica que realizou juntamente ao linguista Max

Boudin e ao cinematógrafo Heinz Forthmann no médio e alto rio Gurupi, região de fronteira entre o Pará e o Maranhão, de novembro de 1949 e maio de 1950. Uma expedição de pesquisa realizada a partir da Seção de Estudos para contatar e conhecer etnologicamente os indígenas do povo Ka'apor, "cujo estudo oferecesse um interesse científico à altura da empresa" (SPI. *Pesquisas etnológicas no Brasil – atividades científicas da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios*, Rio de Janeiro, 23 abr. 1951. M. 380, f. 966).

Aqui é perceptível a elaboração de uma narrativa-memória heroica sobre o trabalho realizado pela Seção de Estudos entre os indígenas do rio Gurupi. Num esforço desbravador, os três funcionários percorreram essa longínqua região de sertão na Amazônia e buscaram efetuar novos contatos pacíficos com os Ka'apor, a fim de aproximá-los cada vez mais da sociedade brasileira e de seus ideais de nacionalidade e civilização. Além do estudo e pesquisa em si, havia uma ação de reafirmar a tutela estatal sobre essas populações. Ou seja, exaltava-se o que era entendido como "ímpeto humanístico" dos agentes do SPI (Trinidad, 2021), ao enfrentarem grandes distâncias e toda sorte de adversidades para cumprir seu trabalho de "proteger e assistir" os indígenas brasileiros.

Uma bandeira ideológica era levantada: a missão do SPI em estudar aqueles "selvícolas" em suas aldeias distantes e, ao mesmo tempo, promover o assistencialismo tutelar como mote paternalista das políticas do Estado direcionadas aos povos originários. Era preciso sempre manter as estruturas do poder tutelar em funcionamento na gestão do Estado, via SPI, sobre esses povos e seus territórios (Lima, 1995). Assim, a notícia principal nessa conferência era dos feitos do SPI até aquele ano. A reali-

dade dos povos indígenas e a grandeza de suas culturas e historicidades eram deixados de lado, em segundo plano, figurando muito mais como mera curiosidade antropológica, um apêndice da ação indigenista. Não se pode perder de vista o fato de que coube se promover esse enquadramento em plena Semana do Índio de 1951!

Darcy Ribeiro dá mais detalhes acerca dessa expedição ambiciosa ao Gurupi, na qual se efetuou estudos aprofundados sobre a língua, os costumes e o modo de vida dos Ka'apor, principal grupo daquela região da Amazônia. Esses, segundo a percepção do antropólogo, eram indígenas que “falam um dialeto Tupi” e “conservam praticamente toda a sua cultura”, mesmo após sua pacificação e os maiores contatos com o SPI. Vale destacar que os Ka'apor, naquela época, eram conhecidos pelo etnônimo pejorativo de “Urubus” e identificados como indígenas selvagens e, portanto, “mais puros”.

Além dos estudos sobre os Ka'apor, Darcy Ribeiro também comunicou pequenos apontamentos sobre outros dois povos indígenas ali localizados – os Tenetehar-Tembé e os Timbira. E trouxe ainda informações sobre alguns grupos locais com os quais teve contato durante sua viagem, sobretudo as comunidades negras de Itamoari e Camiranga. Segundo ele:

Aí vivem hoje os remanescentes dos quilombos maranhenses reunidos depois da libertação da escravatura. Embora tendo mantido sempre um intenso convívio comunal quase que só a cor da pele os identifica como negros, porque são o mais como os caboclos do Gurupi. Até nas manifestações religiosas em que os afro-brasileiros se mostram tão conservadores em certas áreas, encontramos no Gurupi um sincretismo para o qual contribuiu mais o indígena que o católico. Em lugar de macumbas

ou candomblés e de pais de santo deparamos com pajelanças em que pajés negros cantam e invocam, ao ritmo do maracá, crenças bem aborígenes (SPI. *Pesquisas etnológicas no Brasil – atividades científicas da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios*, Rio de Janeiro, 23 abr. 1951. M. 380, f. 971).

Nesse trecho, o que nos chama a atenção é o enquadramento dado por Darcy Ribeiro ao cenário interétnico no rio Gurupi e as evidências sobre as conexões afroindígenas na região, as quais foram interpretadas a partir dos rótulos da mestiçagem e dos processos de amálgama cultural. Ou seja, o antropólogo não se restringe à imagem convencional dos indígenas e nos coloca diante de experiências que remetem a conexões estabelecidas com africanos e seus descendentes em diferentes momentos históricos, embora o faça de uma maneira que mereça o nosso questionamento e crítica. Sobreretudo quando o interesse se volta ao reconhecimento dos sentidos atribuídos por indivíduos e grupos negros e indígenas a respeito de seus modos de vida e construções sociais.

Segundo observou o antropólogo, tanto os brancos quanto os negros e caboclos da região absorveram elementos culturais indígenas (dos Tembê, Ka'apor e Timbira) e compartilhavam muitos traços culturalmente constitutivos com estes povos originários. Isso fazia-os se aproximarem mais dos “selvícolas” e, na leitura essencialista dele, perder certos sinais de distinção da sua identidade sociocultural, sobretudo entre os negros quilombolas. Como ele mesmo disse: “quase só a cor da pele os identifica como negros”. No processo de adaptação local, esses negros absorveram tantos elementos da cultura indígena que os descaracterizavam enquanto grupo étnico-racial. Até no campo religioso, a pajelança substituíra as manifestações vistas como

eminentemente definidoras da identidade negra: as macumbas e candomblés. Dito de outra forma, aqueles negros tendiam a uma “reversa” aculturação e sincretismo que o surpreendeu.

Nessa narrativa para a conferência, e em outros documentos sobre suas viagens ao Gurupi, Darcy Ribeiro corrobora uma visão dominante sobre os tipos de relação possíveis entre os povos indígenas e a sociedade imaginada como nacional naquele contexto do século XX, situando também o lugar dos negros nesse processo. Aqui, percebemos uma orientação específica de como as comunidades indígenas, negras e caboclas/mestiças, nesse espaço de sertão-fronteira, deveriam encaixar-se harmonicamente numa hierarquia evolutiva que tendia a seguir formas estáticas de organização das sociabilidades e convivências culturais, as quais seriam mediadas pelo Estado-nação através do SPI.

Esperava-se das pessoas observadas esse mesmo essencialismo acerca de elementos imutáveis e caracterizantes daqueles grupos, usando isso como definidor central da identidade sociocultural e racial deles. Logo, se os coletivos se afastassem daquele padrão pré-estabelecido pelo Outro – leia-se o homem branco –, perdendo sua “pureza” indígena ou negra/africana, passariam a ser classificados como “misturados” e inseridos numa outra posição que se alinhava aos sentidos da identidade nacional e as estratégias estatais de homogeneização e apagamento das diferenças (Munanga, 1999). É nessa perspectiva que funcionam bem termos como pardo, moreno, caboclo, tapuia, ribeirinho, caipira, sertanejo e outras categorias de classificação e agrupamento populacional.

Por exemplo, o termo *caboclo*. Na Amazônia, é usado numa tentativa de aproximação com o “branco” pela mesti-

çagem, do ponto de vista biológico e subjetivo (pensamento), colocando-se num entrelugar de indefinições (Rodrigues, 2006) que é colonizado pelo ideal de branquitude e provoca um esvaziamento da dimensão étnico-racial daqueles sujeitos. Da mesma forma, aqueles outros termos também engessam uma diversidade de experiências socioculturais, criando rótulos e estereótipos. Atualmente, muitos desses sujeitos têm efetuado verdadeiras viagens de volta para se reconectar com suas ancestralidades e se entender individual e coletivamente desde seu lugar étnico-racial, o qual foi interdito pelo projeto de branqueamento.

Outro aspecto diz respeito aos elementos de racialização direcionados aos indígenas como um sinal dessa mestiçagem observada nos sertões do Gurupí, ao mesmo tempo em que imputa certo juízo de valor sobre tais “misturas”. Isso fica mais evidenciado nos *Diários Índios*, livro de Darcy Ribeiro (2020) sobre suas experiências etnográficas entre os Ka’apor, organizado a partir de suas anotações de campo, entre 1949 e 1951, e publicado no ano de 1996. Nele, o antropólogo dedicou algumas passagens do texto para explanar questões sobre coexistência, aculturação, mestiçagem, raça etc., observáveis na região entre os Ka’apor.

Em um dos trechos da obra, Darcy Ribeiro citou curiosamente a existência de “Urubus brancos” e “Urubus negros”, como forma de estabelecer uma tipologia daqueles indígenas com base nessa perspectiva racial. Enquanto os Ka’apor “brancos” eram mais amistosos e buscavam contato pacífico com a civilização através do SPI, sendo classificados como “indígenas verdadeiros”; os Ka’apor “negros” eram tomados como incorrigíveis selvagens que negavam o pacifismo estatal e impunham ataques aguerridos na região, instaurando uma atmosfera de

medo na população local e provocando retrocessos às políticas indigenistas do SPI. Sobre essa percepção racial dos Ka'apor, Darcy Ribeiro escreveu o seguinte:

Mas a alcunha de “negros” e a cor mais escura, bem como os cabelos menos lisos daquele grupo (segundo o informante), sugerem que eles tenham tido contato com os negros mocambeiros da região. Nesse caso, à hostilidade tradicional dos Urubus se teria juntado a repulsa do negro escravo, ou seu descendente, para com o branco (Ribeiro, 2020, p. 31).

Novamente, assinalava a degeneração dessa relação entre indígenas e negros/as, cujos cruzamentos “indevidos” somente prejudicavam os processos de integração empreendidos pelo SPI sobre os primeiros, nos termos da tutela. Esse aspecto, no entanto, não era uma novidade informada por Darcy Ribeiro nos anos 1950. Décadas antes, o jornal carioca *Correio da Manhã* dedicou uma chamativa matéria sobre os Ka'apor em 1928, mobilizando a atenção para a origem daqueles “índios pretos”, decorrente da mistura entre indígenas e negros fugitivos da região. O texto ainda se dedica a informar sobre a situação dos indígenas em face de ataques e invasões de “civilizados”; e criticar as ações do Serviço de Profilaxia Rural do Pará. O jornal sinalizava como as condições de vivência naquela fronteira direcionaram os negros e Ka'apor para esses “casamentos” interétnicos (e inter-raciais).

Os “selvícolas pretos” noticiados no *Correio da Manhã*, e outras informações da mesma natureza que circulavam pela capital federal, evidenciavam uma pequena fração rotulável da realidade sociocultural do Brasil: de diferentes contatos, trânsitos e existências étnico-raciais. De indígenas em comunidades negras/quilombolas e vice-versa, compartilhando vivências, saberes e práticas. Na região do Gurupi, essa encruzilhada afroindígena vem desde longa data.

Uma “fronteira” e suas gentes: dinâmicas afro-indígenas em perspectiva na Amazônia

O rio Gurupi demarca a divisa entre os estados do Pará e do Maranhão desde 1852. Nessa região ampliada de fronteira interna, que se expande de um lado para o alto rio Guamá (PA) e do outro para o rio Turiaçu (MA), inúmeros fluxos populacionais, estruturas de organização política e vivências socioculturais se articularam com territórios e territorialidades em potencial interseção. Afinal, temos ali inúmeros rios, igarapés e espaços de floresta que foram profundamente indianizados e enegrecidos ao longo do tempo (Gomes, 2015), potencializando um “laboratório” para a construção coletiva de liberdades e autonomias entre pessoas negras e indígenas, enquanto alternativas possíveis às convenções sociais e sistemas de repressão e subalternização.

Desde os tempos coloniais, como revelam os estudos de Sueny Souza (2016), essa grande zona entre o Pará e o Maranhão e suas gentes escapavam dos ditames oficiais do Estado e suas táticas de controle, revelando um histórico diversificado de conexões entre comunidades indígenas, negras e mestiças que ali se assentaram e/ou que estavam em constante circulação por aquelas terras. E justamente foram as articulações entre indígenas e negros/as, e seus cruzos de (co)existência (Rodrigues Junior, 2018), que Darcy Ribeiro observou nesta região e as traduziu segundo os arranjos próprios em torno da mestiçagem e aculturação, sem atentar-se necessariamente às experiências diversas elaboradas por aqueles indivíduos e suas estratégias de liberdade e autonomia para além das ações coercitivas e integracionistas impostas pelo Estado. Como ele mesmo aponta nos *Diários Índios* sobre a região e sua população:

O único bicho que se multiplicou na calha do rio foi gente, principalmente negros fugidos da escravidão, que foi numerosa no Maranhão, e concentrados em vários quilombos, que acabaram se juntando aqui como a mão de obra das explorações de ouro. Há também boa quantidade de caboclos. São mulatos e mestiços paridos principalmente por mulheres indígenas retiradas das aldeias e fecundadas por brancos e negros. Seus filhos nasceram soltos, deserdados da cultura índia e da negra, misturando elementos das duas com a europeia (Ribeiro, 2020, p. 72).

A percepção do antropólogo engessava a realidade etnológica e os fluxos históricos envolvendo aquelas populações em contato. Pois nos meandros da História, as culturas não se mantêm estáticas, como um resíduo imutável das sociedades, dentro de um primitivismo inocente que lhes garante legitimidade aos olhos do Outro-branco. Como observou Roy Wagner (2017), as culturas se transformam no decorrer do tempo e, com criatividade, são inventadas e reinventadas nessa relação dinâmica entre sujeitos e/ou grupos sociais e suas bagagens culturais. E sendo a fronteira uma encruzilhada, os caminhos percorridos por gente negra e indígena revelam toda a beleza e potência inventiva dessas pessoas para (re)organizar suas vidas e criar novas experiências.

As referências são múltiplas aqui. Basta focalizarmos casos como o de Dona Petronilia (a vó Pituca) do Quilombo de Itamoari, nordeste paraense, cuja trajetória sinaliza para as ancestralidades afroindígenas na região e uma dupla afirmação possível dessa comunidade, condizente às experiências de vida daquelas pessoas. Como apontado por Maria Madalena do Carmo (2023), uma identidade negra-índia que ainda é negociada

diante das práticas de classificação, e afirmação de direitos, tuteladas pelo Estado. Ou ainda de indígenas Tembé das aldeias do Guamá e seu passado de ligações afroindígenas, cujas referências se espelham em algumas práticas diferenciadas de pajelança, por exemplo, que são vistas pela comunidade como tradicionalmente indígenas, mas que tem lastro em religiões de matriz africana, sobretudo a Umbanda e o Tambor de Mina (Ribeiro; Fonseca, 2021).

Essas trajetórias plurais entrelaçam-se nos diversos tempos e espaços, constituindo um mosaico de existências possíveis. E evidenciam a amplitude da diversidade sociocultural na Amazônia, em particular, e no Brasil, em geral, a partir das experiências de contato interétnico e de modulação dessas diferenças (Goldman, 2021). Assim, aqueles sujeitos gestaram modos autônomos de vida comunitária, territorialidades diversas e redes expandidas de parentesco-aliança que não se reduziam aos signos da aculturação, mestiçagem e/ou sincretismos impostos pela branquitude. Possibilidades de existência e afirmação simultânea (negra, indígena e/ou afroindígena) que não precisam ser lidas, necessariamente, através do esvaziamento ou perda de referências “originais”.

Ao problematizar aquele discurso para a “Semana do Índio” de 1951, focalizamos outras possibilidades de leitura que as nossas histórias já evidenciam. Narrativas de (re)existência que dimensionam as conexões afroindígenas e suas dinâmicas que fornecem outras interpretações sobre o nosso passado e auxiliam num entendimento renovado da nossa sociedade atual. A mestiçagem pode até ter vingado, mas ela não dá conta de explicar tudo, todas as nossas histórias e experiências articuladas entre gerações de gente negra e indígena, sobretudo nesse

contexto inconcluso do pós-abolição. Assim, buscamos situar melhor os agenciamentos dessas – e entre essas – populações na luta por direitos, autonomia e reconhecimento ao longo da História do Brasil.

Referências

CARMO, Maria Madalena dos Santos do. **“Bença, bisa Pituca”**: ancestralidade de “negra-india” no quilombo Itamoari-PA. Dissertação (Mestrado em Diversidade Sociocultural), Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 2023.

COUTO, Ione Helena Pereira. **Armazém da Memória da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios – SPI**. Tese (Doutorado em Memória Social), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GOLDMAN, Marcio. ‘Nada é igual’: variações sobre a relação afroindígena. **Mana**, v. 27, n. 2, p. 1-39, 2021.

GOLDMAN, Marcio. “Quinhentos anos de contato”: por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. **Mana**, v. 21, n. 3, p. 641-659, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HENRIQUE, Márcio Couto. **O general e os tapuios**: linguagem, raça e mestiçagem em Couto de Magalhães (1864-1876). Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PACHECO, Agenor Sarraf. Os estudos culturais em outras margens: identidades afroindígenas em “zonas de contato” amazônicas. **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais, v. 9, n. 3, p. 1-19, 2012.

PALHA, Bárbara da Fonseca. **Escravidão de origem africana em Belém**: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750 – c. 1850). Tese (Doutorado em História Social da Amazônia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RIBEIRO, Benedito Emílio da Silva; FONSECA, Daniel Xavier da. Entre Karuwaras e Caboclos: pajelança, territorialidade e relações afroindígenas entre os Tenetehar-Tembé do alto rio Guamá (PA). **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 8, n. 17, p. 53 74, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios**: os Urubu-Kaapor. 2.ed. São Paulo: Global, 2020.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogias das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018.

RODRIGUES, Carmem Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. **Novos Cadernos NAEA**, v. 9, n. 1, p. 119-130, 2006.

SOUZA, Sueny Diana Oliveira de. **Usos da fronteira**: terras, contrabando e relações sociais no Turiaçu (Pará-Maranhão, 1790-1852). Tese (Doutorado em História Social da Amazônia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

TRINIDAD, Carlos Benítez. “A patriótica e verdadeiramente humanitária proteção aos índios”: memória e retrospectiva sobre o Serviço de Proteção aos Índios por um velho indigenista. **Revista de História**, n. 180, p. 1-30, 2021

VERGA, István van Deursen. A cabeça branca da hidra, e seus pântanos: subsídios para novas pesquisas sobre comunidades indígenas, quilombolas e camponesas na Amazônia maranhense. **Revista de História**, n. 178, p. 1-34, 2019.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INDÍGENAS
(AMAZÔNICAS) E NEGRAS MULHERES:
CECÍLIA NO ÚLTIMO SÉCULO DE ESCRAVIDÃO
(1851) E “A FEITICEIRA” NO PRIMEIRO
SÉCULO DO PÓS-ABOLIÇÃO (1932)**

Introdução

A primeira representação social apresentada neste artigo é da indígena Cecília, presente na obra do viajante naturalista Henry Bates (1979), que esteve na região do Baixo Amazonas (PA) em 1851. Em um de seus relatos, Cecília é representada como uma feiticeira usuária de defumação e outras formas de manipulação de ervas.

A segunda representação é a obra “A Feiticeira”, do artista espanhol erradicado no Brasil Modesto Brocos. Nessa tela pintada a óleo 44 anos após a abolição da escravatura, uma mulher negra manipula uma erva enquanto também interage com uma cobra na cozinha de uma casa. Esse autor que nasceu no período escravocrata, viveu cerca de 30 anos do regime. A sua tela nos informa da situação da mulher negra algum tempo depois da abolição: possivelmente uma ex-escravizada — devido a sua feição indicativa para idade avançada — relegada aos espaços domésticos e à inferiorização.

¹ Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: profamajin@gmail.com.

Ambas as representações são interpretadas por meio da teoria da interseccionalidade, isto é, “formas particulares de opressão interseccional” (Collins, 2019, p. 65) pois são produtos de dois sistemas de opressão: racismo e sexismo. Nesse sentido, elas significam a vida cotidiana de mulheres indígenas e negras no final da escravidão e início do pós-abolição. E as considero evidências do passado racista e sexista na Amazônia santarena e outras regiões colonizadas, no qual as mulheres racializadas foram criminalizadas e do qual herdamos essas tecnologias.

A indígena Cecília

Cecília foi uma indígena registrada pelo viajante naturalista Henry Bates (1979) durante a sua passagem por Santarém (PA) no final do período escravocrata. Ela é representada como usuária de defumação, que é uma técnica de manipulação de plantas. Mas Bates não nos informa a razão de tal prática.

Além do racismo contra a população não branca, a seguinte evidência etnográfica aponta para a discriminação sexista contra essas mulheres acusadas de feitiçaria e suas práticas, pois apesar do desenvolvimento das mesmas atividades curativas a imagem negativa da manipulação de plantas, a feitiçaria, é imputada às mulheres. Segundo Henry Bates (1979):

Frequentemente encontrávamos uma velha índia chamada Cecília, que possuía uma *pequena plantação na mata*. Essa índia tinha fama de ser uma *feiticeira*, e ao conversar com ela descobri que ela se orgulhava dos seus conhecimentos de *magia negra*. Seus cabelos *levemente ondulados* indicavam que sua origem não era *indígena pura*. Segundo me informaram, seu pai era mulato. [...] explicando as virtudes e os usos de diferentes plantas [...] (Bates, 1979, p. 155, destaques meus).

Nessa representação, lemos Cecília como feiticeira e praticante de magia negra — ambas imagens negativas. E mais. Que sua ascendência também é negra, talvez documentada como justificativa para a “magia negra”. Bates relata que homens indígenas também detinham algum conhecimento botânico, especialmente sobre plantas aplicadas em contextos de cura. Porém, o naturalista os representou em seu texto como “pajés”, não como feiticeiros. Vemos, assim, a relação entre o bem e mal opondo homens e mulheres (perigosas) — estas, diretamente ligadas à magia negra, algo pelo qual as *malukuasi* também seriam responsáveis, como eu discuti em outro artigo:

A comunicação com espíritos não é novidade na literatura antropológica. Retorno à etnografia de Malinowski nas Ilhas Trombriand, onde a interação humana-espíritos era normal entre os nativos. Havia uma diferença implícita entre espíritos masculinos e femininos; estes, os únicos temíveis. Assim como entre os Azande, os trombriandeses também reconheciam a magia enquanto herança. Formavam-se “famílias de peritos”, que praticavam a magia friccionando com ervas. Mas, como próprio do Ocidente, ambos os grupos foram desqualificados em comparação aos supostamente mais desenvolvidos. Vemos duas fronteiras no exemplo literal de Malinowski. Uma étnica, entre ignorantes e civilizados; e outra de gênero, entre temíveis e não temíveis (Santos; Silva, 2023).

Martinha, a “curadora” entrevistada durante as minhas pesquisas etnográficas de campo (2018 a 2024) é a personagem mais próxima da representação que Bates fez da indígena Cecília. Ela é reconhecida localmente como detentora de muito conhecimento botânico, mas não recebe tantas visitas em virtude disso quanto recebia o seu falecido marido — também descende de “curadores”.

Ela não sonha com remédios, nem fala com outros espíritos além de Deus, como as *malukuasi* e outras mulheres amazônicas que utilizam o prefixo “cura” em suas autodenominações (“curandeiras”). Se autorreconhece evangélica e cultiva em seu quintal plantas frequentemente utilizadas em religiões afro-brasileiras, como a espada de São Jorge e a comigo-ninguém-pode.

As práticas relacionadas à estas plantas são as que sofrem a negatificação pública na comunidade da Martinha, pois são associadas à figura demoníaca cristã. Este também foi o critério usado pelos inquisidores portugueses que perseguiram os praticantes de cura (Reis, 2019). Segundo o autor, a perseguição contra mulheres acusadas de feitiçaria marcou a história do Ocidente europeu e:

[...] a presença da feiticeira pode ser entendida, assim, como uma via de mão dupla, em que a sociedade reconhecia sua existência ao mesmo tempo em que representava um dos grandes exemplos das consequências decorrentes da ruptura com as fronteiras morais definidas para as mulheres (Reis, 2019, p. 87).

Segundo o levantamento histórico feito por Marcus Reis (2019), além das práticas de cura, as de adivinhação também eram condenadas pelos inquisidores portugueses. Entretanto, a raça das mulheres perseguidas na Europa não é demarcada. No Brasil a raça é imperativa nas relações sociais, portanto, ela deve ser considerada para fins analíticos, porque a perseguição e demonização de práticas de cura recai sobre grupos de origem africana. Segundo a conclusão do autor, as mulheres acusadas de feitiçaria eram as que “não corresponderam às expectativas de gênero existentes” (Reis, 2019, p. 96), consoante a evidência de que agentes destoantes da visão cristã do mundo são demonizados.

Quando Bates esteve em Santarém (1851), o sistema escravocrata e a penalização de praticantes mulheres racializadas acusadas da feitiçaria eram legais. As amefricanas da época lidavam com o racismo e o sexismo que as imputaram a selvageria e a semi-civilização, ambas as categorias empregadas por Bates para com os indígenas com quem ele teve contato. Para o autor, as cidades eram civilizadas demais os indígenas.

E destaco que a sua concepção de civilização corresponde à presença de Deus, concluindo que a mente indígena se “encontra num estágio de desenvolvimento muito primitivo. [...] Não tem noção da existência de um Ser Supremo” (BATES, 1979, p. 183). Se aos não brancos do Brasil é imposta a existência de Deus e a negação da manipulação de plantas, existe uma opressão particular exercida sobre as mulheres racializadas que as imputam a magia, a feitiçaria e o perigo.

Segundo Anderson Antunes (2019, p. 125), a partir de sua análise da obra de Henry Bates, Cecília era uma feitiçeira “que curava doentes nos arredores de Santarém”, o que reforça a minha opinião sobre a negação da manipulação de plantas medicinais ser um legado da escravidão.

[...] durante sua permanência em Santarém, suas excursões para coletar espécimes foram geralmente solitárias ou acompanhadas apenas por seu ajudante José. Posteriormente, também passou a ser acompanhado por uma mulher indígena de nome Cecília, popularmente conhecida na região pela reputação de ser feitiçeira. Foram frequentes os encontros com Cecília em meio à mata e, embora não acreditasse em bruxaria, apreciava o conhecimento que a mulher possuía da natureza local, e afirmou ficar sempre “much amused at the accounts she gave of the place” (Antunes, 2019, p. 212).

Diante do exposto, “feitiçaria” é uma categoria de acusação presente no contexto amazônico. Este é o caso de Cecília, enquadrada como uma feiticeira por Henry Bates.

A feitiçaria da velha Cecília era muito rudimentar e consistia em lançar ao fogo um punhado de pó feito da casca de uma certa árvore, bem como outras substâncias, ao mesmo tempo em que murmurava palavras mágicas — uma oração dita de trás para adiante — acrescentando depois o nome da pessoa sobre quem ela desejava que o feitiço agisse. Algumas feiticeiras, entretanto, pregam-nos outras peças menos inofensivas do que essas ingênuas baboseiras. Elas conhecem inúmeras plantas venenosas e, embora raramente se atrevam a administrar à vítima uma dose fatal, muitas vezes conseguem dar-lhe o bastante para lhe causar graves danos à saúde. O motivo que as leva a agir dessa maneira é geralmente o ciúme, em casos de amor. Durante a minha estada em Santarém foi julgado um caso de feitiçaria pelo subdelegado da cidade, no qual a queixosa era uma senhora branca, de alta respeitabilidade. Parece que uma feiticeira havia borrifado uma certa quantidade de sumo ácido de uma planta da família das aráceas (*Arum*) nas roupas da mencionada senhora, as quais estavam secando no varal, supondo-se que isso tivesse sido a causa de uma grave erupção que atacou a queixosa (Bates, 1979, p. 156).

Cecília é representada como uma feiticeira que profere oração. A partir desse registro, a minha opinião é que a defumação (queima de ervas para uso da fumaça em rituais de cura) era uma prática negativada — pois associada à feitiçaria. Concluo por essa citação que as “feiticeiras” amazônicas também eram consideradas perigosas, no sentido antagônico ao da palavra “inofensivas”.

“A feiticeira”, de Modesto Brocos

Figura 1 - “A feiticeira”, de Modesto Brocos (1932)



Fonte: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon414816/icon414816.html. Acesso em: 28 Sep. 2023.

“Brocos era um pintor de costumes” (Capel, 2022, p. 20).

Se Modesto Brocos retrata a realidade do seu ponto de vista, eu considero a obra “A feiticeira” (1932) como produto do contexto de formação da sociedade brasileira. Nela, vemos duas mulheres impactadas pelo sexismo (pois habitam um espaço destinado a elas: o interior) e uma mulher negra impactada pelo racismo e sexismo (pois ainda que

mulher, ela ocupa uma posição de inferiorização em relação à mulher branca).

Se usarmos categorias contemporâneas, esta negra mulher seria uma curandeira ou benzedeira, pois foi representada em posse de uma erva (mão direita). Eu interpreto que ela é depositária de saberes por duas razões: a posição da sua mão esquerda, que significa reflexão, e a presença de uma serpente, que pode significar conhecimento, considerando que em contextos de cura com o chá *Ayahwasca* — isto é, contextos outros de manipulação de plantas medicinais amazônicas — a serpente é símbolo de saber. Ou, se a referência for as religiões de matriz africana, a serpente pode estar relacionada à Oxumaré. Ambos os casos excluem o significado da serpente para o cristianismo: a traição — que também pode corresponder à intenção do Modesto Brocos, já que a “feiticeira” é maléfica no contexto social da época.

A feiticeira não é a primeira obra do Modesto Brocos que retrata o racismo e sexismo da sociedade brasileira. A primeira, segundo Heloisa Capel (2022), foi *Engenho de Mandioca* (1892). Nessa obra, a ênfase é na “marcação do espaço” de uma casa de farinha. Para a autora, as negras representadas na pintura são ex-escravizadas em trabalho cotidiano, isto é, uma forma específica e opressão contra mulheres negras. Apesar dessa familiaridade com a situação da mulher negra no pós-abolição, a obra “a feiticeira” não é citada pela autora.

Em uma busca com a palavra-chave “Modesto Brocos” no portal de periódicos da CAPES, obtive o resultado de 12 artigos localizados, dentre os quais, cinco citam alguma obra do artista no título, dois no resumo e um no corpo do texto. A obra mais presente nos artigos é *A redenção de Cam* (1895), citada quatro vezes. Portanto, de acordo com a pesquisa, essa é a obra mais

criticada do Modesto Brocos. A obra *A feiticeira*, que representa a mulher negra na sociedade brasileira, não é citada nenhuma vez. Quanto à pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o resultado é de apenas dois trabalhos, dentre os quais um cita a obra *A redenção de Cam* no título.

Este resultado semelhante ao resultado da busca em periódicos permite inferir que a representação da mulher negra presente na obra *A feiticeira* não é um objeto científico relevante. Não vislumbro uma razão para essa ignorância, mas considero um erro renegar a importância dessa evidência etnográfica para a interpretação de uma época, sobretudo, sob a lente a teoria da interseccionalidade.

Gabriela Valer Picancio, Rafael José dos Santos e Silvana Boone (2019) analisam as representações da mulher negra nas artes visuais e na literatura brasileira. Segundo suas considerações, no que chamam de “barroco”, “difícilmente encontramos figuras bíblicas associadas às mulheres pertencentes às populações nativas ou negras” (Santos; Boone, 2019, p. 103). Isto é, negras mulheres e indígenas não são associadas ao que é “bom”. Essas autoras citam diretamente o artista Modesto Brocos, mas por uma obra diferente da que analiso aqui. A obra é *Engenho de Mandioca* (1892), a mesma analisada por Heloisa Capel. A partir do pressuposto de que “as artes visuais e a literatura acompanharam as diferentes formas de pensar e sentir a sociedade, articulando-se e se adaptando ao que certos grupos elegiam como pertinente em cada período”, as autoras concluem que a “mulher negra não passou de um corpo-objeto colocado e realocado nas imagens e textos” (Santos; Boone, 2019, p. 115).

Racialmente, *A redenção de Cam* é considerada mais relevante para a compreensão da forma de pensar da sociedade

brasileira no pós-abolição, a qual compõe o arcabouço de obras analisadas por Gonçalves (2020), que o permitiu inferir que a mulher negra é representada de cabelos ruins e feias ou exóticas. Tierri (2020) também critica aquela mesma obra, considerando a representação da mulher negra como inferior e hipersexualizada.

Assim, minha análise da obra “a feiticeira” coaduna essas considerações sobre a representação da mulher negra da seguinte forma: tendo em vista a legislação brasileira que proíbe o “curandeirismo”, isto é, a manipulação de plantas como remédios. A mulher negra é representada como perigosa e ou criminosa, tanto pelo porte da erva presente na obra de Modesto Brocos, quanto do título *A feiticeira*, pois feitiçaria foi uma categoria presente no Código Penal brasileiro e utilizada para perseguir e oprimir mulheres racializadas.

Considerações finais

Neste artigo, abordei a representação social de indígenas e negras mulheres amefricanas a partir de um viajante e da obra de um artista brasileiro: uma da indígena Cecília e uma da negra mulher retratada na pintura *A feiticeira*. O racismo e o sexismo são tecnologias limitadoras, materialmente observadas no uso consciente da categoria “feiticeira” para imputar de criminosa indígenas e negras mulheres na escravidão e no pós-abolição. Conclui que o racismo e o sexismo enquanto tecnologias de poder forjam um sistema de opressão contra mulheres racializadas manipuladoras de plantas medicinais amazônicas e estrangeiras. E que esse sistema é um legado da escravidão.

Referências

ANTUNES, Anderson Pereira. **Um naturalista e seus colaboradores na Amazônia**: a expedição de Henry Walter Bates ao Brasil (1848-1859). Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde), Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2019.

CAPEL, Heloisa. **Modesto Brocos**: primeiras impressões. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GONÇALVES, Robson. As obras de artes: sociedade brasileira, racismo e desigualdade social. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 7, p. 310-319, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro, Zahar, 2020.

PICANCIO, Gabriela Valer; SANTOS, Rafael José; BOONE, Silvana. Do animal imoral à total invisibilidade: a representação da mulher negra nas artes visuais e na literatura brasileiras. **Conexão – Comunicação e Cultura**, v. 18, n. 35, p. 99-117, 2019.

SANTOS, Majin Silva dos; SILVA, Katiane. Entre o feitiço e oração na fronteira da ordem: “terríveis mulheres” amazônicas? **Aceno – Revista de Antropologia do Centro- Oeste**, v. 10, n. 24, p. 467-478, 2023.

TIERRI, Livia Baranowski. O declínio de Cam: a representação científica da mulher negra na arte do oitocentos. **Epígrafe**, v. 8, n. 8, p. 65-85, 2020.

**MULHERES NEGRAS E SUAS ESCRIVIVÊNCIAS
COMO FERRAMENTAS PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA EM MARABÁ**

Introdução

Esta pesquisa faz parte da dissertação que está em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A pesquisa pretende analisar como as trajetórias de vida de mulheres negras contribuem para a construção de uma educação antirracista no município de Marabá – Pará, a fim de problematizar o não reconhecimento de pessoas negras como produtoras de saberes através de suas escrituras.

O artigo tem como objetivo compreender as trajetórias de vida de duas mulheres negras enquanto militantes e educadoras populares, evidenciando suas atuações políticas, sociais e educacionais em comunidades periféricas de Marabá (PA). Nesta pesquisa apresentamos a trajetória de vida da Vanda Melo dos Santos e Rosalina Pereira Ysoton, evidenciando como ambas contribuem para um processo de transformação no espaço em que ocupam e de que forma a educação popular influencia no percurso de construção de uma educação antirracista e

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: srgiannerosa13@gmail.com.

antissexista no município através de suas vivências na luta por políticas que atendam as mulheres e pessoas negras.

O questionamento desta pesquisa gira em torno de como essas trajetórias podem ser escritas, reconhecidas e de que forma essas histórias contribuíram e contribuem para uma educação e sociedade antirracista. Na presente pesquisa trago um dos pontos centrais o termo *escrevivências*, referido pela autora Conceição Evaristo em sua dissertação de mestrado, ela nos mostra que a subjetividade da mulher negra não é separada da escrita, pois não existe uma escrita neutra:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não [...] (Evaristo, 2020, p. 30).

A escrita dessas mulheres deve ser compreendida como um enfrentamento às opressões, Conceição Evaristo afirma que a escrita para ela, nasce pela procura de um entendimento da vida.

Eu não tinha nenhum domínio sobre o mundo, muito menos sobre o mundo material. Por não ter nada, a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem. E surge da minha experiência pessoal. Surge na investigação

do entorno, sem ter resposta alguma. Da investigação de vidas muito próximas à minha. Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência (Evaristo, 2020, p. 34).

A escrevivência conta as histórias dessas mulheres negras a partir das suas perspectivas, se tornando uma escrita colada a uma vivência individual e coletiva. Dessa forma, abrem-se caminhos para uma escrita de novas epistemologias a partir da corrente teórica- metodológica decolonial.

A pesquisa pretende abordar a trajetória das entrevistadas desde suas infâncias e suas relações com a educação na escola e fora dela, como ambas descrevem o papel da educação em suas vidas, assim como elas compreendem a educação e sua importância na luta antirracista e antissexista em Marabá. São trajetórias de duas mulheres negras que contribuem na formação de vários sujeitos em Marabá.

Metodologia

Para a realização da presente pesquisa, foram utilizadas entrevistas e acervos fotográficos, compreendendo as escrevivências como uma ferramenta metodológica que valoriza o conhecimento de mulheres negras na construção da nossa sociedade, o trabalho tem como enfoque as trajetórias de vida. O debate sobre trajetórias de vida nos coloca em uma profundidade de compreensão dentro de uma estrutura social e ações individuais e através dela podemos compreender que “A história de vida, por sua vez, é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, com a intermediação de um pesquisador. É um trabalho coletivo

de um narrador-sujeito e de um intérprete” (Pereira, 2000, p. 118). Apesar das fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, essas narrativas transparecem emoções, fatos e experiências singulares e coletivas sobre vivências.

Trabalhar com história oral nos remete automaticamente a trabalharmos com memórias, essas que são individuais e coletivas, vindas de pessoas negras. Magalhães (2023) enfatiza como prioridade pessoas negras serem fazedoras de memórias para a luta antirracista, pois o negro(a) não deve ter sua representatividade resumida apenas no período escravocrata, mas estar presente em diversos espaços da sociedade e principalmente no âmbito educacional e acadêmico. Nesta pesquisa, Ferrarez (2023) afirma que precisamos reivindicar a memória social como memória negra.

Historicamente, a memória social é o lugar de homogeneidade e, reconhecendo-a nesse lugar estático e uniforme, vejo também que seus detentores e herdeiros são sujeitos brancos. Como historiadora de formação, as referências que encontrei para refletir sobre a memória social sempre foram de nomes franceses. Em minha passagem pela Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro, a Unirio, quando me deparei com o curso de memória social da instituição, encontrei e li, à época, apenas as referências de Pierre Nora, Halbwachs e outros. O panorama pode ter mudado, porém, até aquele momento, o berço elitizado dos clássicos franceses era o bastião para a construção da memória social (Ferrarez, 2023, p. 5).

A história oral como referencial teórico-metodológico nos possibilita ouvir e registrar as vozes de sujeitos que outrora já foram excluídos ao longo da história, tornando-os protagonis-

tas de suas próprias histórias. Para Thompson (1992), a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras e a os lhe dar um passado ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.

A fotografia enquanto fonte na pesquisa, nos possibilita a trabalhar uma nova história, história essa do cotidiano, do cultural ela pode ser utilizada como uma narrativa histórica, para Le Goff (1986) as fotografias revolucionaram a memória, essas narrativas se tornam múltiplas e ao mesmo tempo complexas, pois é necessário levar em consideração desde seu processo de reprodução, sua circulação e seu consumo.

As entrevistas foram focadas em aspectos de suas trajetórias, atuação nos movimentos sociais, bem como a importância da educação popular e antirracista e autoafirmação da identidade negra. As fotografias utilizadas ao longo da pesquisa são de acervos pessoais das entrevistadas e fotografias que se encontram em mídias sociais que relatam suas lutas.

Trajetórias de vida

A primeira entrevistada é Vanda Melo dos Santos, professora formada em pedagogia e em dança, tem especialização em políticas de igualdade racial, pesquisadora das relações étnico-raciais, educação e cultura Negra África e Afrodiaspórica, concursada pela rede municipal de ensino, atua enquanto educadora popular na região, militante do movimento negro, constrói o coletivo de Ação cultural Artística do São Felix (GAC), membra do Movimento Negro Unificado (MNU), integrante dos coletivos feministas e ativistas assim como faz parte da coletiva de Teatro da oprimida Madalenas Tuíra.

Vanda nasceu em Araguaína-TO, mas relata em sua entrevista que veio bebezinha de colo morar em Marabá, seus pais são de origem maranhenses, lavradores que sempre trabalharam com a terra, seus pais vieram para o estado do Pará em 1979, em busca de terras e melhoria de vida, “ele já tinha vindo no Pará e estava viu aqui esse cenário da Ruíra questão da Terra, de conseguir uma Terra. Então ele estava vindo para cá para conseguir uma Terra” (Santos, entrevista, 2023). Sua família construiu morada no bairro São Félix, foi nessa localidade que Vanda criou suas raízes, passou sua infância nesse bairro e mora até os dias atuais.

Vanda desde muito jovem sempre se envolveu com os movimentos sociais, coletivos que tivessem como pauta a luta por direitos a população negra, mulheres, LGBTQIAPN+ e as minorias da classe social baixa. Esse envolvimento se dá devido as diversas opressões que Vanda sofreu ao longo de sua trajetória, ela mesmo relata que seu primeiro contato com as questões raciais veio por conta de vários ataques racistas sofridos durante a infância:

Primeiro contato meu com essas questões afro, ele é na infância, né? Porque eu sofri muito preconceito, essa situação de ser uma menina preta que até 7 anos, 8 anos, 10 anos de idade, andava pelas ruas de São Félix, só de calcinha e corria e gostava muito de brincadeiras ditas masculinas e essas brincadeiras eu ganhava muita peteca dos meninos, então já era marcado, era macho fêmea, era a nega do cabelo duro. Naquele tempo a gente, meu pai, trabalhava com garimpos e ia pros garimpos. Eu ficava com a minha mãe e tinha essa história, a minha mãe, ela tinha muito medo de outras pessoas da rua. Me lembro que tinham medo assim, não, não me lembro direito do que era esse medo, eu sei que elas juntavam pra dormir na mesma casa e a gente dormia na casa dessa

família que dizia ser mais, né? Era uma ascensão melhor de renda e tal. E nós não tínhamos televisão. Eu lembro muito das pessoas dizendo ai, sai daí, nega do cabelo duro porque a gente ficava na janela. Então eles fechavam. Às vezes. Tinha gente que cuspiam pra gente não ficar vendo televisão. Então sempre essas situações foram situações que marcaram a minha infância (Santos, entrevista, 2023)

Vanda compartilha conosco um relato que não é um caso isolado, muitas crianças negras sofrem com racismo desde seu nascimento pelo simples fato de ser negro(a). Apesar desses casos de racismo que Vanda sofreu ao longo de sua trajetória, ela se apegou muito na educação, para Brandão (1980) a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

A educação se torna um caminho transformador, o processo educacional ele não se restringe apenas a escola, a diversos modelos e formas de educar a sociedade e como as pessoas se reinventam. Vanda viu na educação um caminho de transformação pessoal, mas também coletivo, através de sua formação e atuação como educadora popular como a mesma se intitula, se torna nítido o quanto ela transmite um novo modelo de educação através oficinas voltadas às questões étnico-raciais que ela promove, ações culturais que valorizam a cultura ancestral, rodas de conversas que ajudam na construção da identidade negra, na valorização do conhecimento ancestral. Vanda enquanto uma mulher negra, militante e professora através de suas vivências contribui de forma incisiva na luta em combate ao racismo e sexismo em nossa sociedade.

A segunda entrevistada é Rosalina Pereira Ysoton, uma ativista histórica no município de Marabá, com uma atuação ati-

va no que diz respeito à luta das mulheres na cidade. A mesma tem um trabalho muito importante com as mulheres do bairro da Liberdade e Laranjeiras, através da Associação Arco-Íris da Justiça, que promove cursos de capacitação para que as mulheres possam ter sua própria renda, assim como diversos debates são discutidos dentro do espaço, uma associação de 20 anos que tem o compromisso em lutar por melhorias e efetivar o combate à violência contra as mulheres marabaenses.

Rosalina nasceu em Marabá-PA, vem de uma família humilde, ela conta que seus pais não tinham formação e sabiam o básico da escrita e da leitura e o acesso a educação sempre foi difícil na sua família:

Era muito precário mesmo, sabe? Muito, ali do Amapá a gente morava nem escola tinha, tinha uma escola que era Santa Terezinha, que era particular né? De umas freiras na época, né? Era particular e ali só estudava quem tinha isso aqui (dinheiro). Quem não tinha como pagar tinha que atravessar o rio e a pé todo o dia lá pro Mendonça Vergolino lá na velha Marabá (Ysoton, entrevista, 2023).

Em seu relato podemos observar as dificuldades enfrentadas diariamente para estudar, para uma criança negra, de família pobre e que mora na periferia, as dificuldades triplicam para o acesso e permanência nas escolas e nas universidades. Rosalina conta que estudou por um tempo, mas não concluiu seus estudos pois casou-se muito nova e só retomou os estudos muitos anos depois.

Me casei muito nova, não tinha nem 15 anos completo. Foi uma pena, mas tudo, mas tudo isso é coisa da vida, né? Então dizendo que eu ia voltar a estudar, estudar e acabou que fui presa pelo companheiro de não estudar, né?

E aí passei muitos anos da minha vida, né? Tentando até que um dia fui insistir, porque ele dizia assim, que se eu fosse estudar eu não entrava mais dentro da minha casa” (Ysoton, entrevista, 2023).

Rosalina interrompeu seus estudos na adolescência, ela mesmo conta que passou por várias situações de machismo em seu relacionamento. Vivemos em uma sociedade em que o sistema patriarcal é muito forte em todos os âmbitos sociais e sua grande característica é a dominação masculina na centralidade do poder, esses homens usam da violência em grande parte para fortalecer seu “domínio” em sua casa. Mesmo com as ameaças sofridas, dona Rosalina se impôs e voltou a estudar em 1995, conseguindo terminar seu ensino fundamental e médio nas escolas do bairro Liberdade, que é um bairro periférico de Marabá, onde fez morada a partir de seu casamento e reside até os dias atuais.

Rosalina cursou o ensino superior em pedagogia e a partir de suas vivências e de outras vivências de mulheres do bairro que enfrentavam diversas violências e eram desassistidas pelo poder público é que dona Rosalina com outras mulheres decidiram criar uma associação que lutasse pelas mulheres no município.

Saberes e lutas: mulheres protagonistas na educação popular e movimentos sociais

A educação popular é uma ferramenta de transformação, neste artigo é possível perceber que ela é importante também para construção de uma nova perspectiva para educação antirracista. A partir das vivências das mulheres negras, é possível observar que a educação que vai para além da sala de aula e pode ser pensada, vivida como uma instrumentalização de conheci-

mento que desconstrói toda uma narrativa eurocêntrica, racista e sexista em nossa sociedade, como a vivência de uma mulher negra pode então contribuir nesse processo de emancipação da sociedade? Gadotti nos ajuda refletir sobre essas afirmações:

A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica”. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador (Gadotti, 1983, p. 162-163).

Essa citação de Gadotti reflete nas atuações de Rosalina e Vanda, pois ambas cumprem um papel social relevante e transformador em seus territórios. Rosalina através da associação arco íris da justiça, promove várias ações e debates sobre assuntos relacionados a questões de gênero, raça e empreendedorismo feminino, além de promover um cursinho popular que atenda às mulheres para prepará-las para um Enem ou concursos públicos, são ações que impactam a vida de muitas mulheres do bairro.

Vanda sempre se apresenta como educadora popular, pois enquanto educadora ela “foge” de uma estrutura engessada da educação e ela tem como referência para sua atuação enquanto educadora o grande intelectual Paulo Freire, em um trecho da entrevista ela o cita:

E o Paulo Freire já dizia que esperança, sem esperar, sem acreditar que é possível mudar alguma coisa, não tem, não tem vida, não dá fruto. E hoje eu vejo a educação como esse lugar, por isso eu fui procurar esse outro lugar de educação que é essa educação popular, onde hoje eu compreendo que nós não tem como não sermos educadores populares ou trabalhar na perspectiva do Paulo Freire, uma pedagogia do oprimido para esses sujeitos que estão oprimido. Se eu não sei quem são esses sujeitos, se eu não conheço a cultura, se eu não canto uma

música, se eu não toco, se eu não sei o que que esse povo faz? No que eles acreditam? Qual é a cosmologia ou a cosmovisão que esse povo leva na sua vida? Se eu não conheço isso, eu vou educar como?, não tem como educar (Santos, entrevista, 2023).

Vanda promove várias ações na localidade em que mora, sempre na busca por valorizar o que é produzido naquele espaço, o que é produzido pelas pessoas negras, por mulheres, jovens ou crianças negras, sempre na perspectiva de entender quem são esses sujeitos. Vanda, através de todo seu conhecimento sobre a ancestralidade negra, ela sempre promove espaços na escola, no bairro, sobre temas voltados às questões étnico-raciais que envolvem a cultura, religião e processos formativos que de fato rememoram a história africana.

Paulo Freire, que se tornou uma grande referência intelectual, nos faz refletir sobre a importância do método da Educação Popular, este método se define como uma filosofia da educação, uma pedagogia, uma práxis se tornando um campo de saberes e práticas. Educação é um pilar de transformação na vida da população, a educação popular é necessária e deveria ser utilizada com metodologia central na educação, pois ela valoriza os saberes prévios da sociedade e é uma ferramenta importante para o combate ao racismo em nosso país.

Esse processo da educação popular está interligado aos movimentos sociais, a partir das atuações enquanto ativistas em que contribuem para a transformação da sociedade. Vanda e Rosalina carregam consigo desde muito jovens as experiências desses movimentos que participaram ou criaram em Marabá. Maria da Glória Gohn, aborda sobre algumas definições sobre o que é o movimento social:

Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas pelo autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão (Gohn, 2011, p. 336).

Os movimentos sociais cumprem com um papel central na luta por direitos às populações que são historicamente invisibilizadas pela sociedade, a luta dentro desses movimentos nunca é individualizada, mas sim coletivas, há uma organização coletiva para transformar as estruturas que oprimem as mulheres, negros (as), LGBTQIAPN+, camponeses e outros grupos. Vários movimentos foram surgindo no Brasil, como o movimento estudantil, feminista e negro.

Essas experiências em um processo coletivo formam sujeitos questionadores e lutadores por direitos sociais, Vanda e Rosalina percebem a potencialidade dos movimentos sociais, elas se formaram dentro desses processos, seja pela pastoral, coletivos de mulheres e o coletivo negro.

Essas duas mulheres abrem caminhos para um movimento jovem que se desponta em nossa sociedade, um movimento comprometido com as demandas raciais, e aqui afirmo minha

participação, sou militante de movimento social e observo que na cidade de Marabá que possui mais de 256 mil habitantes, o número de pessoas negras e pardas é de mais de 50%, uma realidade que não é só de Marabá, mas do Brasil. Mesmo compondo essa maioria, somos nós que sofremos com inúmeras violações.

Referências

ENTREVISTAS:

SANTOS, Vanda Melo dos. Entrevista presencial realizada em 16 de novembro de 2023.

YSOTON, Rosalina Pereira. Entrevista presencial realizada em 9 de novembro de 2023.

BIBLIOGRAFIA:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

EVARISTO, Conceição A. Escrivência e seus subtextos In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivência, a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

FERRAREZ, Angélica. Módulo 1: temporalidades, memória e patrimônio. In: CARNEIRO, Natália (Org.). **Raízes e asas**: memória para autonomia negra. São Paulo: Oralituras Editora: Fundação Rosa Luxemburgo: Casa Sueli Carneiro, 2023, p. 14-25.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-512, 2011.

LE GOFF, Jacques. A história do cotidiano. In: DUBY, George et al. (Orgs.). **História e nova história**. Lisboa: Teorema, 1986.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, 3, p. 117-127, 2000.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Módulo 1: temporalidades, memória e patrimônio. In: CARNEIRO, Natália (Org.). **Raízes e asas: memória para autonomia negra**. São Paulo: Oralituras Editora: Fundação Rosa Luxemburgo: Casa Sueli Carneiro, 2023, p. 10-26.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

**TERREIRO XANGÔ AGODÔ: UM ESTUDO
SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS
TERREIROS DE UMBANDA EM MARABÁ**

Introdução

O presente artigo aborda as relações de gênero e a participação feminina nos terreiros de Umbanda, com foco no Terreiro Xangô Agodô, localizado em Marabá, no sudeste do Pará. A pesquisa, em fase inicial, analisa como as mulheres se inserem, atuam e exercem liderança dentro desse espaço religioso, explorando as dinâmicas de poder e o protagonismo feminino na preservação e transmissão da cultura afro-brasileira. A escolha desse tema reflete a importância de visibilizar as contribuições das mulheres nas práticas religiosas afro-brasileiras, bem como de compreender as nuances que envolvem questões de gênero nesses contextos.

A justificativa para a realização deste estudo está atrelada à necessidade de ampliar os debates acadêmicos sobre as relações de gênero nos terreiros de Umbanda, especialmente em regiões fora dos grandes centros urbanos, como o sudeste do Pará. Além disso, a pesquisa ganha um caráter singular, pois é conduzida por uma autora que também é integrante do Terreiro Xangô Agodô, o que proporciona uma perspectiva interna e uma análise rica em vivências.

¹ Graduanda do curso de História-Licenciatura (FAHIST/ICH), pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Bolsista PIBIC-CNPq, sob orientação do Prof. Dr. Janilson Macêdo Luiz. E-mail: laysa.cecilia1@gmail.com.

A delimitação deste estudo concentra-se nas práticas, interações e trajetórias das mulheres no Terreiro Xangô Agodô, com atenção especial aos cargos de liderança, como Ialorixá, e às funções de suporte e mediação, como cambones. O objetivo geral é analisar as relações de gênero e a participação feminina nesses espaços, buscando compreender como as mulheres exercem sua agência e protagonismo dentro do terreiro. Para isso, os objetivos específicos incluem: 1) Analisar, através de relatos e observação participante, as relações cotidianas das mulheres no terreiro, destacando suas interações com outros religiosos e com a comunidade local; 2) Abordar as histórias de vida dessas mulheres sob uma perspectiva interseccional, considerando marcadores sociais como gênero, raça e classe; 3) Relacionar as histórias dessas mulheres com a história das populações negras no sul e sudeste do Pará, bem como com as experiências da diáspora negra.

A estrutura deste artigo está organizada em seções que permitem ao leitor compreender o contexto da pesquisa e os caminhos percorridos na análise. Primeiramente, são apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o estudo. Em seguida, discute-se o contexto histórico e social do Terreiro Xangô Agodô e da Umbanda na região de Marabá. Por fim, são analisados os dados coletados, com destaque para as narrativas das mulheres e suas vivências dentro do terreiro, culminando com as considerações finais sobre o papel do protagonismo feminino na Umbanda.

Tecendo caminhos de liderança e poder: uma abordagem teórico-metodológica

Em seu livro *E eu não sou uma mulher?*, bell hooks questiona as noções hegemônicas de gênero, destacando que elas são historicamente construídas a partir de perspectivas que excluem as mulheres negras. Para hooks (2015), gênero não é uma categoria universal, mas sim uma experiência marcada pela interseção com outros sistemas de opressão, como o racismo e a desigualdade de classe. As relações de gênero, portanto, não podem ser entendidas sem considerar os contextos sociais e históricos que as moldam.

No Terreiro Xangô Agodô, essas reflexões ganham corpo na forma como as mulheres não apenas ocupam espaços de liderança, mas também transformam as dinâmicas de poder ao exercerem um protagonismo que rompe com as hierarquias impostas pela sociedade patriarcal. A espiritualidade, nesse contexto, atua como uma ferramenta de emancipação, permitindo que as mulheres redefinam suas relações de gênero de maneira coletiva e inclusiva. Essa abordagem reflete a crítica de hooks às estruturas tradicionais, ao mesmo tempo em que destaca a capacidade das mulheres de construir novas formas de existência e resistência.

A discussão sobre as relações de gênero neste estudo se alinha também a uma abordagem feminista interseccional, que considera as múltiplas identidades das mulheres e como estas interagem com as estruturas de poder. Um dos pilares dessa perspectiva é a teoria da interseccionalidade, proposta por Kimberlé Crenshaw (2002), que argumenta que as experiências de mulheres negras não podem ser compreendidas

apenas através do gênero ou da raça de forma isolada, mas sim pela interseção desses e outros marcadores sociais, como classe e geração.

Para Crenshaw, a interseccionalidade é uma ferramenta teórica e metodológica que permite compreender como as opressões se entrelaçam e produzem formas específicas de discriminação e resistência. Esse conceito é particularmente relevante para a análise das mulheres no Terreiro Xangô Agodô, pois as mulheres que participam dessa prática religiosa não são apenas “mulheres” ou “religiosas”; elas são mulheres negras, frequentemente de classes populares, e suas trajetórias de vida são moldadas por esses múltiplos marcadores. Ao investigar as experiências dessas mulheres, a pesquisa busca identificar as especificidades de suas vivências e como essas se relacionam com as dinâmicas de gênero nos terreiros de Umbanda, particularmente nos espaços de liderança.

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa. Têm sido realizadas entrevistas semiestruturadas e observação participante, a partir de uma abordagem interdisciplinar entre a História e a Antropologia. Essas ferramentas metodológicas são particularmente úteis para captar as experiências, narrativas e significados atribuídos pelas mulheres do terreiro ao seu cotidiano e às suas práticas religiosas.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por permitirem maior flexibilidade na coleta de dados, possibilitando que as entrevistadas compartilhem suas histórias e reflexões de forma mais espontânea. Segundo Minayo (2010), esse método é valioso para compreender aspectos subjetivos e socioculturais, pois privilegia a voz dos sujeitos pesquisados. No caso desta pesquisa, as entrevistas buscaram explorar as trajetórias

de vida das mulheres, suas experiências como lideranças ou colaboradoras nos rituais e a forma como articulam suas identidades dentro e fora do terreiro.

As entrevistas se beneficiam de uma abordagem que privilegia o relato oral como uma das principais fontes de dados. Nesse sentido, a obra *A Tradição Oral e Sua Metodologia*, do historiador belga Jan Vansina, oferece uma valiosa contribuição metodológica para a compreensão do papel das narrativas orais na construção do conhecimento histórico e social. De acordo com Vansina, a tradição oral é composta por um conjunto de relatos que não se limitam ao simples registro de fatos, mas que são permeados por interpretações, ressignificações e sentidos que os narradores atribuem a esses fatos, tornando as histórias vivas e dinâmicas.

Essa característica é fundamental para a análise das experiências das mulheres no terreiro, pois permite que, por meio dos relatos orais, as participantes revelem suas percepções sobre o seu papel dentro do terreiro e a construção de suas identidades de gênero. As histórias de vida das mulheres que fazem parte do Terreiro Xangô Agodô, quando contadas de forma oral, carregam em si não apenas os detalhes dos acontecimentos, mas também as emoções, as lutas e os desafios enfrentados ao longo do tempo, especialmente nas interações de gênero e na busca por liderança dentro do espaço religioso.

A observação participante, descrita por autores como Clifford Geertz (1989), é uma estratégia essencial para compreender a dinâmica cotidiana do terreiro. Como integrante do Terreiro Xangô Agodô, a pesquisadora teve acesso privilegiado a interações e práticas que, muitas vezes, escapam ao olhar externo. Essa posição interna, entretanto, exige reflexão crítica

constante para evitar vieses e garantir a objetividade na interpretação dos dados. A observação participante também possibilitou a identificação de microdinâmicas de poder, formas de liderança e a relação entre o terreiro e a comunidade local.

As informações reunidas foram analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Essa metodologia permite organizar e interpretar as informações obtidas de forma sistemática, identificando categorias temáticas que emergem das falas das entrevistadas e das observações realizadas. As categorias iniciais incluem “liderança feminina”, “resistência cultural” e “dinâmicas de poder”, que serão exploradas nas próximas seções deste artigo.

Nos caminhos do terreiro

O Terreiro Xangô Agodô, fundado em 2009, está localizado no Bairro da Paz, no núcleo Cidade Nova, em Marabá, cidade situada no sudeste do Pará. Sua fundadora e líder espiritual é Mãe Janete,² uma figura central na manutenção das tradições e práticas religiosas dentro do terreiro, auxiliada pelo Pai Pequeno Rafael,³ um importante membro da liderança religiosa.

O Xangô Agodô é um terreiro considerado de “pena e maracá”, uma classificação que se refere à natureza dos trabalhos realizados ali, voltados principalmente para a cura espiritual e física de seus membros e da comunidade local. Essa denominação é significativa, pois reflete a ênfase na cura como uma das funções principais do terreiro, uma característica que o distin-

2 Janete Ribeiro da Silva, 64 anos.

3 O Pai Pequeno é uma figura intermediária, que, apesar de não ser o líder principal do terreiro, exerce funções essenciais nas práticas religiosas, muitas vezes no auxílio direto à condução dos trabalhos e rituais.

gue dentro da diversidade de terreiros de Umbanda. O trabalho espiritual e de cura no Xangô Agodô busca aliviar o sofrimento físico e emocional das pessoas, utilizando rituais e práticas que envolvem a mediunidade, a incorporação de entidades espirituais e a aplicação de passes energéticos, entre outras abordagens próprias da tradição umbandista.

O local é composto por uma comunidade religiosa de sete filhos de santo (médiums), sendo seis mulheres e um homem. A predominância feminina neste terreiro é um ponto de destaque, visto que, em muitos terreiros de Umbanda, os homens costumam ocupar posições de maior destaque, especialmente no que se refere à liderança e à administração dos rituais. No entanto, no Xangô Agodô, as mulheres desempenham papéis centrais, tanto em funções religiosas quanto administrativas.

A presença de Mãe Janete de Xangô como a líder principal do terreiro reflete uma tradição de liderança feminina forte dentro da Umbanda, que, apesar de ser um movimento religioso em que tanto homens quanto mulheres podem ocupar posições de poder, muitas vezes tem suas representações de liderança concentradas em figuras masculinas.

A configuração do Xangô Agodô, com a liderança feminina consolidada por Mãe Janete e a colaboração de Pai Pequeno Rafael, mostra uma estrutura de poder religiosa mais equitativa, o que permite observar, de forma mais clara, as dinâmicas de gênero e a participação das mulheres em papéis de liderança.

A administração do terreiro também se caracteriza pela horizontalidade e pelo respeito mútuo entre os membros da comunidade, com destaque para as interações diárias entre os filhos de santo, em especial as mulheres. Os rituais de cura realizados no terreiro são realizados de forma colaborativa, com a

presença ativa dos médiuns, que, mesmo em cargos mais subordinados, como o de cambone, desempenham funções essenciais no processo de cura e no auxílio aos trabalhos espirituais. A importância do Terreiro Xangô Agodô para a comunidade local vai além de seu papel religioso, já que ele também exerce uma função social significativa, oferecendo apoio espiritual e terapêutico à população local.

As entrevistas realizadas com Mãe Janete, líder espiritual do Terreiro Xangô Agodô, e Dona Rosinha, sua filha de santo, revelam perspectivas complementares e ricas sobre as relações de gênero, a posição e o protagonismo feminino na Umbanda. Cada uma dessas mulheres, em suas narrativas, trouxe elementos que elucidam não apenas suas vivências individuais, mas também a dinâmica coletiva e espiritual que permeia o terreiro.

Como Mãe de Santo, Janete desempenha um papel central na manutenção e condução dos trabalhos espirituais. Em sua entrevista, ela destacou o peso da responsabilidade que carrega, tanto como líder espiritual quanto como guardiã das tradições religiosas. Para ela, liderar o terreiro não é apenas organizar rituais ou orientar os médiuns, mas também atuar como um pilar de força e apoio para a comunidade: “Ser Mãe de santo é cuidar, ensinar e tá sempre disponível, né? Não é só pros filho de santo, mas também para todos que vêm procurar ajuda aqui. É um chamado de Xangô, e eu sigo com fé” (Silva, 2024).

Mãe Janete relatou que, antes de encontrar uma religião, enfrentou um período de grandes desafios em sua vida, marcados por dificuldades emocionais, familiares e de saúde. Foi nesse contexto que ela entra para a religião. Segundo o seu relato:

Eu entrei porque eu estava perturbada, ficando doida. Eu passava meses na rua, sem saber

onde eu tava. Aí a minha mãe foi lá e conversou com um guia e eu entrei. Eu tinha 16 anos quando entrei na Umbanda. Eu via muita coisa, ouvia vozes. Isso daí que foi me perturbando. Aí eu saía na rua, sem saber de nada, né? Não dormia, nem comia. Aí eu tive que entrar, senão eu tinha morrido (Silva, 2024).

Janete também contou um pouco os passos que deu para iniciar na Umbanda e se tornar uma Ialorixá. Nas suas palavras:

[...] eu iniciei no terreiro do Pai José Aldenir Rodrigues. Eu entrei em 1982 e saí, porque ele morreu, em 2008. Você entra num salão de Umbanda, aí você joga os búzios, pra saber se o teu santo tá cobrando alguma coisa. Então, primeiro, eu fiz o bori, que é a iniciação do médium. Não, primeiro batiza, aí depois faz o bori, aí com 7 anos que fez o bori, faz a primeira feitura, entendeu? Aí depois, com mais 7 anos, aí tu vai fazendo o reforço dessa feitura. Aí com mais 7 anos faz a última feitura. Aí que eu passei a ser uma ialorixá, que é a zeladora do santo. Aí você pode botar um terreiro, desenvolver médium (Silva, 2024).

A partir dos relatos pessoais dessa mãe de santo, percebe-se como a Umbanda é uma religião que tem como principal objetivo proporcionar cura e paz espiritual aos seus praticantes e consulentes. Ela se fundamenta na caridade, no acolhimento e na conexão com os guias espirituais e orixás, que orientam e fortalecem aqueles que a procuram. Seguir a Umbanda é um ato de profunda responsabilidade, pois exige compromisso com os valores éticos, respeito às tradições ancestrais e dedicação ao próximo. Ser umbandista significa caminhar com humildade, servir com amor e assumir o papel de mediador entre o mundo espiritual e o material, sempre com o propósito de promover equilíbrio e harmonia.

Dona Rosinha⁴, filha de santo de Mãe Janete, trouxe uma perspectiva que foca em sua experiência como médium e membro do terreiro. Em sua entrevista, ela apresentou histórias sobre como sua jornada na Umbanda transformou sua vida e a ajudou a superar desafios pessoais. Segundo ela:

[...] Aí eu tinha 13 anos, louca, louca varrida. Aí passaram não sei quantos mês na casa da Dona Dejanira, as meninas fias dela, disseram assim: ‘Seu Sebastião, ali tem um homem que trata de gente louca, que é o senhor Passarinho’. [...] Aí papai me levou lá, aí o senhor Passarinho me chamou, me botou numa mesa com um livrozão grande, aí ele pegou uma faixa, que hoje eu sei que é a espada e aí botou assim no pescoço dele. Aí mandou botar em cima minha mão nesse livro, aí eu num vi mais nada. Diz que eu avoei nele, aí ele correu e disse assim pro papai: ‘Sebastião, eu vou lhe entregar sua filha porque eu num dou conta’, aí ele me despachou (Miranda, 2024).

Dona Rosinha destacou o papel das mulheres no terreiro como cuidadoras e trabalhadoras incansáveis exercem influência significativa nas práticas e na preservação das tradições. Sua narrativa também trouxe à tona a importância da comunidade feminina no terreiro, que, segundo ela, funciona como uma rede de apoio emocional e espiritual: “Nós, mulheres, temos uma ligação muito forte aqui. A gente cuida uma da outra e aprende juntas. Isso é muito importante, porque muitas vezes, lá fora, somos desvalorizadas” (Miranda, 2024).

As entrevistas com Mãe Janete e Dona Rosinha revelam uma interseção interessante entre liderança e vivência cotidiana. Enquanto Mãe Janete reflete a figura da liderança centralizada, que carrega consigo a responsabilidade de guiar e proteger o ter-

⁴ Rosa Maria de Jesus Miranda, 74 anos.

reiro, Dona Rosinha oferece a perspectiva de quem vivencia essa liderança e encontra nela suporte e inspiração. Juntas, suas histórias revelam uma dinâmica de reciprocidade e fortalecimento mútuo, onde a liderança feminina se traduz não apenas em poder, mas também em cuidado e acolhimento. Essas narrativas também destacam como o terreiro funciona como um espaço de resistência para as mulheres, especialmente em uma sociedade onde muitos desafios relacionados a gênero, raça e classe. No terreiro, elas não apenas encontram um refúgio, mas também identidade um espaço para exercer poder, construir e afirmar sua agência.

Vozes que dançam no sagrado

As histórias e vivências das mulheres do Terreiro Xangô Agodô revelam um protagonismo que vai muito além do simples cumprimento de funções religiosas. Elas se destacam como líderes, cuidadoras, mediadoras e transmissores da cultura e espiritualidade afro-brasileira, atuando em diferentes dimensões que transcendem o espaço do terreiro. A predominância feminina no terreiro não apenas configura uma dinâmica de poder singular, mas também demonstra como as mulheres têm desafiado e ressignificado os papéis de gênero na Umbanda. Através das narrativas coletadas, observou-se que cada mulher ocupa uma posição única dentro do terreiro, mas todas compartilham a experiência de desempenhar um papel ativo e essencial nas práticas religiosas. Mãe Janete de Xangô, como líder espiritual, representa a força e a centralidade feminina na condução do terreiro. Sua liderança é reconhecida não apenas pelos médiuns, mas também pela comunidade local, que busca no terreiro auxílio espiritual, apoio emocional e, muitas vezes, orientação em momentos de dificuldade.

Além disso, as mulheres cambones do Xangô Agodô, que auxiliam nos rituais e no atendimento aos consulentes, relataram como suas funções são repletas de significados. Elas não apenas servem como assistentes nas cerimônias, mas também atuam como mentoras e cuidadoras, criando um ambiente de acolhimento e fortalecimento coletivo. A vivência dessas mulheres dentro do terreiro é marcada por um constante aprendizado, tanto espiritual quanto social. As histórias compartilhadas indicam como elas enfrentam desafios relacionados ao gênero, à raça e à classe, mas também mostram que o terreiro é um espaço de resistência e empoderamento. Para muitas, a Umbanda é não apenas um caminho de fé, mas também uma forma de se afirmarem como mulheres negras e líderes em uma sociedade que muitas vezes marginaliza suas vozes.

As narrativas também revelaram como as mulheres do terreiro desempenham um papel crucial na preservação da cultura afro-brasileira. Através de suas práticas, cantos, danças e histórias, elas mantêm vivas as tradições ancestrais que foram transmitidas por gerações. Essa responsabilidade cultural é percebida por elas como uma missão sagrada, que transcende suas funções cotidianas no terreiro.

Dessa forma, o Terreiro Xangô Agodô emerge como um espaço onde o protagonismo feminino se manifesta de forma evidente e significativa. As mulheres que o compõem demonstram que a Umbanda é um campo fértil para a liderança feminina, possibilitando que elas atuem como agentes de transformação tanto dentro quanto fora do espaço religioso. O papel das mulheres na Umbanda, como observado no Xangô Agodô, desafia estruturas patriarcais e reafirma o poder das lideranças femininas em religiões de matriz africana. Suas vivências e narrativas evidenciam não apenas a força e a resiliência dessas

mulheres, mas também a importância de reconhecer e valorizar suas contribuições na perpetuação da tradição e no fortalecimento das comunidades. Conclui-se, portanto, que o protagonismo feminino na Umbanda é mais do que uma característica ocasional: é uma dimensão intrínseca e essencial à própria religião. Através das histórias das mulheres do Terreiro Xangô Agodô, percebe-se que a Umbanda é um espaço de acolhimento, resistência e celebração das forças femininas, que continuam a moldar e enriquecer essa tradição espiritual tão diversa e viva.

Referências

ENTREVISTAS:

MIRANDA, Rosa Maria de Jesus. Entrevista. Marabá, 26 set. 2024. Entrevistadora: Laysa Cecilia Brasil Teodoro Mota. 2h45min.

SILVA, Janete Ribeiro da. Entrevista. Marabá, 26 set. 2024. Entrevistadora: Laysa Cecilia Brasil Teodoro Mota. 2h15min.

BIBLIOGRAFIA:

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.

BIRMAN, Patrícia. Relações de gênero, possessão e sexualidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 1, p. 37-57, 1991.

BRASIL, Gabriel de Paula. **Gênero e origem social na umbanda: uma análise de diferentes perspectivas**. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)-Rio Grande: Anais eletrônicos, 2012.

COLLINS, Patricia Hill; DA SILVA, Kleber Aparecido; GOMES, Maria Carmen Aires. Interseccionalidade, Opressão Epistêmica e Resistência: uma entrevista com Patrícia Hill Collins. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 328-337, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de Especialistas em aspectos da Discriminação racial Relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 193-210, 2015.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; DE ALMEIDA, Maria Cecília Puntel; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 20, p. 130-130, 1999.

LOPES, Rodrigo Barbosa. Terreiros: Um estudo sobre a umbanda como prática social. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2021, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MOITA, Paula. Mulheres De Axé1: Relação De Gênero E Emponderamento No Terreiro De Umbanda. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 11.

MÔNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ 2017**, v. 3, 2017.

OLIVEIRA, Dinazilda Cunha de; SOUZA, Magner Miranda de. Collins, PH & Bilge, S. Intersectionality. Cambridge; Malden: Polity Press. **Psicologia em Revista**, v. 23, p. 292-294, 2017.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo**: a visão de Laurence Bardin. 2012.

SOUSA, José Raul de; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

VIANA, Rubiana. Raça, gênero e classe na perspectiva de bell hooks. **Sociedade e Cultura**, v. 24, 2021.

**AQUILOMBAMENTO E PERMANÊNCIA:
A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO QUILOMBOLA
DA UNIFESSPA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA
DOS ESTUDANTES**

Introdução

Este se fundamenta no conceito de quilombamento para analisar as estratégias de permanência e resistência de discentes quilombolas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Inspirado no Quilombismo, conforme Abdias Nascimento (1980), o quilombamento é entendido como uma prática de resistência cultural e política, que valoriza a identidade negra e a luta por uma sociedade mais igualitária. Essa perspectiva se conecta à luta histórica das comunidades quilombolas e se desdobra no ambiente universitário como uma estratégia de inclusão e fortalecimento coletivo.

Segundo Nascimento (1980), o Quilombismo resgata a memória histórica de insurreições quilombolas, propondo uma luta contínua por liberdade e dignidade. Esse conceito dialoga com a visão de Beatriz Nascimento (1989), que define o ato de “quilombar-se” como prática contra-hegemônica capaz de transformar o presente por meio do resgate do passado e da construção de futuros plurais. No contexto da UNIFESSPA, o quilombamento promovido pelo Coletivo Quilombola, repre-

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: maciel.gil.gomes@gmail.com.

sentado pela Associação de Discentes Quilombolas (ADESQUI), assume essa centralidade, reafirmando o senso de pertencimento e a resistência frente às adversidades.

A pesquisa fundamenta-se, ainda, em autores como Oliveira et al. (2021), que destacam o aquilombamento como uma estratégia de resistência e decolonização, essencial para valorizar a presença negra no Ensino Superior. Essa abordagem é complementada por Trindade et al. (2022), que evidenciam a importância de políticas públicas e do pertencimento para garantir a permanência acadêmica de estudantes quilombolas. Tais referenciais orientam o coletivo como espaço fundamental de acolhimento, protagonismo e transformação na trajetória acadêmica.

A metodologia adotada foi qualitativa, com enfoque na História Oral, privilegiando as narrativas pessoais e coletivas de estudantes quilombolas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes da UNIFESSPA, entre líderes e egressos do ADESQUI, além de uma roda de conversa com a Associação. Para ampliar a coleta de dados, foi aplicado um questionário on-line, respondido por 29 discentes de diferentes cursos. Essa abordagem permitiu uma análise detalhada das práticas de aquilombamento desenvolvidas pelo coletivo e sua relevância para a permanência acadêmica.

Os participantes da pesquisa incluem seis estudantes quilombolas vinculados ou egressos do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da UNIFESSPA, representando diversas comunidades. Entre eles estão: 1) Natália da Cunha Sacramento, discente do curso de História e pertencente à Comunidade Quilombola Calados; 2) Mariheliz Moreira Santos, discente de Pedagogia e residente na Comunidade Quilombola de Umarizal; 3) Lucas

Trindade, egresso de Geografia, pertence a Comunidade Quilombola de Umarizal; 4) John Herbert Alves Morgado, discente de História e membro da Comunidade Quilombola Nova Jutai; 5) Raysson Santa Rosa Pinheiro, discente de Ciências Sociais do Quilombo de Boa Vista; e 6) Deleon Soares Vieira, concluinte de História, líder do Coletivo Quilombola e membro da comunidade Quilombola de Umarizal.

Os relatos dos participantes ressaltam o papel central do ADESQUI na construção de uma rede de apoio, fortalecimento da identidade quilombola e superação de desafios acadêmicos e sociais. Os dados indicam que o coletivo se configura enquanto um espaço de resistência contemporâneo, como argumenta Malcher (2023), contribuindo para a superação de barreiras financeiras, sociais e institucionais enfrentadas pelos estudantes. Além disso, destaca-se a relevância de Umarizal, a comunidade com o maior número de discentes matriculados, segundo o censo da diversidade 2023 realizado pelo Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (NUADE).

A pesquisa evidencia que o aquilombamento é uma prática coletiva que desempenha um papel crucial na trajetória acadêmica de estudantes quilombolas da UNIFESSPA. Por meio de suas estratégias, o Coletivo Quilombola fortalece o sentimento de pertencimento e promove a justiça social, reafirmando a importância de iniciativas que ampliem a inclusão e garantam o direito à educação para populações historicamente marginalizadas.

Para fundamentar a análise das fontes, utilizamos abordagens teórico-metodológicas baseadas na história oral. Marieta de Moraes Ferreira (2002) ressalta que a história oral possibilita a apreensão das identidades e trajetórias de grupos marginalizados, como é o caso da população quilombola. Conforme a au-

tora, “a linha historiográfica que explora as relações entre memória e história rompe com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente” (Ferreira, 2002, p. 324).

As entrevistas semiestruturadas permitem maior flexibilidade e profundidade na coleta de relatos. Alberti (2003) sugere que as narrativas se tornam “especialmente pregnantes” ao cristalizar eventos em imagens que comunicam sobre a realidade vivida. Nesse contexto, as entrevistas transcendem a documentação de experiências, fornecendo um rico material para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais das comunidades quilombolas.

Paul Thompson (2002) enfatiza a história oral como método interdisciplinar, capaz de integrar diversas áreas do conhecimento para captar as vozes silenciadas de grupos minoritários. Segundo ele, “todo homem e toda mulher têm uma história de vida para contar que é de interesse histórico e social” (Thompson, 2002, p. 10). Essa perspectiva orientou a abordagem adotada, criando um ambiente de confiança para que os discentes compartilhassem suas trajetórias.

Aquilombamento: contexto histórico e relevância atual

A formação de quilombos no Brasil colonial representou um marco de resistência, onde pessoas escravizadas fugiam para construir comunidades baseadas em liberdade, valores coletivos e autonomia. Esses territórios eram “sociedades complexas de ocupação agrária, cultura material e imaterial próprias, basea-

das no parentesco e no uso coletivo da terra” (Gomes, 2006, p. 5). Esse legado histórico permanece vivo na contemporaneidade, pois os vínculos com a terra, os saberes e as tradições continuam essenciais à identidade quilombola, ressignificando a luta por direitos em novos contextos.

O conceito de quilombo evoluiu ao longo do tempo, mantendo o princípio da resistência, mas se adaptando a diferentes realidades. Beatriz Nascimento, no documentário *Ôrí* (1989), afirma que “cada cabeça é um quilombo”, reforçando a ideia de que o quilombamento transcende o espaço físico, tornando-se uma prática de luta contra-hegemônica e uma afirmação de identidade coletiva. No ambiente acadêmico, essa adaptação se manifesta por meio de iniciativas como o coletivo quilombola da UNIFESSPA, que incorpora os valores históricos do quilombo ao promover solidariedade, fortalecimento identitário e enfrentamento das opressões institucionais.

A valorização da identidade e a criação de espaços de acolhimento e coletividade desempenham papéis centrais no quilombamento universitário. Para Azevedo e Jagun (2023, p. 8), “a palavra é, sem dúvida, o catalisador mais importante da transmissão de conhecimento”. E, nesse contexto, o coletivo quilombola atua como um espaço que fortalece a identidade dos estudantes por meio do apoio mútuo e do resgate de suas raízes culturais. Essa dinâmica não apenas promove pertencimento e solidariedade, mas também amplia a compreensão histórica e cultural no ambiente acadêmico, reafirmando o quilombamento como uma prática viva de resistência e transformação.

Por fim, o quilombamento universitário ressoa como continuidade das lutas históricas por justiça social e equidade. Gomes (2017) reforça que a história dos quilombos é marcada pela

resistência e pela transformação das estruturas opressoras, uma dinâmica que permanece atual. Na UNIFESSPA, o coletivo quilombola exemplifica como os valores dos quilombos históricos podem ser adaptados para promover a permanência acadêmica e a valorização das identidades negras. Mais do que resistência, o aquilombamento é a reafirmação de uma existência digna e coletiva, que inspira a construção de um futuro mais inclusivo e justo.

O Coletivo Quilombola e a experiência discente: fortalecendo laços e promovendo o aquilombamento

O Coletivo Quilombola da UNIFESSPA é fundamental na acolhida e integração dos estudantes quilombolas no ambiente universitário. Segundo Deleon Soares Vieira (2024), líder do coletivo, a Associação foi criada para oferecer suporte a esses estudantes, que enfrentam barreiras culturais, sociais e econômicas. O coletivo promove o fortalecimento identitário, combate ao racismo e resistência dentro da instituição. Surgiu como parte de um grupo conjunto com estudantes indígenas, mas adquiriu autonomia para atender às demandas específicas dos quilombolas, ampliando sua atuação e articulação.

Essa organização é mais do que um suporte prático; ela é um reflexo do processo de aquilombamento no espaço acadêmico. O aquilombamento, entendido como a formação de redes de solidariedade e suporte que resgatam e reafirmam as raízes culturais e identitárias, é uma estratégia essencial para a permanência desses estudantes. Como observa Deleon, o coletivo oferece não apenas apoio logístico, mas também um ambiente em que os estudantes podem partilhar vivências e encontrar força para superar os desafios do cotidiano universitário.

Deleon Soares Vieira também descreve a estrutura organizativa do grupo como uma rede de apoio fundamental para os discentes quilombolas. Ele explica que a organização interna do coletivo vai além de ações pontuais, sendo sustentada por instrumentos como grupos de comunicação e articulação, incluindo o uso de plataformas digitais para mobilizações e compartilhamento de informações:

A gente tem até mesmo um novo grupo de WhatsApp onde a gente possa estar fazendo essas divulgações, estar fazendo essas questões de movimento para estar fortalecendo o nosso grupo, para estar fortalecendo a nossa estrutura de combater algum tipo até mesmo de violência ou racismo dentro da instituição, é apoiando um a outro discente aqui na universidade (Vieira, 2024).

Essa dinâmica evidencia o papel do coletivo como um espaço de acolhimento, suporte e resistência, respondendo às necessidades dos estudantes que chegam à universidade enfrentando desafios econômicos, sociais e culturais.

O relato de Natália da Cunha Sacramento, discente do curso de História e integrante da Comunidade Quilombola de Calados, reforça a relevância do coletivo e da prática do aquilombamento para os estudantes quilombolas. Natália relata as dificuldades enfrentadas ao sair de sua comunidade e ingressar na universidade. Ela foi uma das primeiras estudantes de Calados a entrar na UNIFESSPA, uma experiência marcada pelo isolamento inicial: “Pra mim, foi muito difícil por conta disso, porque não tinha ninguém lá. Fui eu e minhas malas!” (Sacramento, 2024). Sua experiência evidencia o impacto do deslocamento geográfico e cultural, além da ausência de uma rede de apoio já estabelecida na universidade.

Natália destaca a importância do coletivo enquanto espaço de acolhimento e suporte. Para ela, a presença de outros estudantes da mesma comunidade ou de contextos semelhantes teria facilitado sua adaptação inicial: “Quando a gente precisa se mudar, sempre já tem outros jovens lá. Por exemplo, em Cametá, já tem outros jovens que te recebem ali, na casa deles, até tu te organizar” (Sacramento, 2024). Essa percepção ilustra como o quilombamento pode influenciar diretamente não apenas a escolha da universidade, mas também a permanência do estudante no ensino superior.

Além disso, sua trajetória mostra a importância de iniciativas que incentivem a continuidade do quilombamento entre os estudantes que ingressam. Ao ser uma das pioneiras de sua comunidade a ingressar na UNIFESSPA, Natália passou a desempenhar um papel de referência para outros jovens de Calados. Como ela relata: “A professora aqui do cursinho até falou: ‘Ah, que bom que já tem tu lá, caso outros jovens daqui queiram fazer, já tem tu lá pra tu receber eles!’” (Sacramento, 2024). Essa dinâmica reflete como o quilombamento se expande, criando redes de apoio que não apenas fortalecem a permanência acadêmica, mas também promovem um senso de continuidade e pertencimento.

O processo de adaptação inicial de Natália foi, em parte, mediado pelo ensino online, que ofereceu uma transição menos abrupta entre sua realidade local e a vida universitária: “Como eu já iniciei o primeiro semestre aqui, tendo que estudar online, aí eu já senti mais motivada a conseguir ir pra lá” (Sacramento, 2024). Mesmo assim, sua chegada física à universidade foi marcada pela ausência de estruturas de acolhimento imediato, uma lacuna que o coletivo quilombola busca preencher para os novos ingressantes.

Por fim, o relato de Natália reforça a necessidade de ações institucionais e coletivas que promovam o quilombamento dentro da universidade. O fortalecimento de redes como o Coletivo Quilombola é essencial para criar um ambiente em que estudantes como Natália possam não apenas superar os desafios iniciais, mas também prosperar e contribuir para a construção de uma universidade mais inclusiva e equitativa. Assim, o coletivo se torna uma extensão do território quilombola no espaço acadêmico, um local de resistência, pertencimento e promoção da identidade quilombola.

Desafios e ações do Coletivo Quilombola

Os depoimentos de John Hebert, Raysson Santa Rosa e Mariheliz Moreira reforçam a centralidade do Coletivo Quilombola como uma rede de apoio fundamental para os estudantes quilombolas na UNIFESSPA. Essas narrativas ilustram como a organização vai além da simples assistência prática, assumindo um papel ativo na superação de desafios do cotidiano, na promoção do senso de pertencimento e na articulação de lutas coletivas por direitos.

John Hebert Alves Morgado destaca um exemplo aparentemente simples, mas que simboliza as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se adaptarem à vida universitária em uma cidade diferente de sua comunidade de origem. Ele relata como o coletivo foi essencial ao orientá-lo sobre algo básico, como o uso do transporte público:

Quando eu cheguei aqui, eu não sabia pegar ônibus em Marabá. Aí, no caso, eu fui no Coletivo e perguntei para um do coletivo [...] o coletivo ajuda muito nisso, questão de tirar

dúvidas e também a questão da própria permanência na universidade. (Morgado, 2024).

Esse exemplo revela o impacto que pequenas barreiras logísticas podem ter na permanência dos estudantes e como o coletivo atua para amenizar esses obstáculos. O suporte oferecido pelo grupo não se restringe a questões acadêmicas, mas se estende ao acolhimento nas dinâmicas da vida urbana, muitas vezes estranhas aos discentes quilombolas. Esse tipo de intervenção reforça o aquilombamento como prática que valoriza o cuidado mútuo e a construção de um ambiente mais acolhedor.

Raysson Santa Rosa Pinheiro aprofunda a análise ao refletir sobre a dificuldade dos estudantes quilombolas em se sentirem plenamente inseridos no ambiente universitário. Ele destaca que, mesmo com os esforços do coletivo, muitos discentes enfrentam desafios para se adaptar e vivenciar plenamente a universidade:

E essa questão da interação, tanto social como na universidade, a gente viu muito afetada. Até então, a gente está buscando ainda, quando eu falo a gente, a gente como coletivo quilombola, que eu também faço parte. E a gente ainda percebe a questão da dificuldade dos discentes se inteirar, se adentrar na universidade, se sentir abraçados, e realmente viver a universidade, viver o ensino. Ter essa experiência de uma maneira mais... mais coletiva. (Pinheiro, 2024).

Sua perspectiva reforça o papel do coletivo como mediador nesse processo de integração. O Coletivo Quilombola não apenas ampara os alunos, mas também fomenta uma vivência universitária mais coletiva, promovendo a troca de saberes e experiências. Essa abordagem reflete os princípios do aquilombamento, que buscam construir redes de apoio e espaços de pertencimento dentro de instituições historicamente excludentes.

Já Mariheliz Moreira Santos traz uma perspectiva que evidencia o funcionamento do coletivo desde o momento em que um estudante é aprovado na universidade. Ela explica como o grupo estabelece contato prévio com os novos ingressantes, inserindo-os em grupos de comunicação e fornecendo informações práticas: “Logo quando a gente faz a inscrição para ser aprovado para vir estudar aqui, eles logo inserem a gente em um grupo [...]. A gente se conhece, sabe as pessoas que vão estudar.” (Santos, 2024).

Essa dinâmica de acolhimento fortalece o vínculo entre os estudantes antes mesmo do início das aulas, minimizando o impacto do deslocamento e da adaptação inicial. Além disso, a organização do coletivo como espaço de articulação para lutas coletivas é outro aspecto fundamental de sua atuação, como Mariheliz destaca ao relatar a manifestação em prol da concessão de bolsas permanência para os calouros: “A gente estava fazendo uma manifestação porque a gente queria para os outros que estavam sendo inseridos na universidade. [...] Fechamos o portão e, à tarde, tivemos uma resposta da reitoria.” (Santos, 2024).

O episódio demonstra como o coletivo quilombola funciona como uma força mobilizadora, reunindo estudantes em torno de objetivos comuns e pressionando a universidade a atender às suas demandas. A articulação para a manifestação, feita por meio de reuniões e decisões coletivas, reflete uma prática de liderança horizontal e democrática: “Foi através do grupo do coletivo que a gente se reuniu. O nosso representante se comunicou com a gente, fez uma reunião falando que precisávamos intervir em umas ações [...]. Decidimos ir fechar o campus.” (Santos, 2024).

A análise desses relatos permite observar como o Coletivo Quilombola desempenha um papel transformador na vida dos estudantes, não apenas como um espaço de suporte individual, mas também como um instrumento de ação coletiva. O aquilombamento promovido pelo grupo transcende o acolhimento inicial e se consolida como uma prática de resistência, integração e luta por direitos, contribuindo para a permanência e o empoderamento dos discentes quilombolas na UNIFESSPA.

Nesse sentido, Lucas Lopes da Trindade, egresso da UNIFESSPA, reforça a importância do Coletivo Quilombola como um espaço de reivindicação e transformação dentro da universidade. Ele destaca a atuação do grupo na busca por suprir lacunas que a instituição deixava em relação às necessidades específicas dos estudantes quilombolas, como o caso do APEQUI (Auxílio Permanência para Estudantes Quilombolas e Indígenas). Para Lucas, a falta desse suporte estava diretamente ligada à desistência de muitos discentes logo no início da trajetória acadêmica:

A gente viu essa necessidade, tivemos muitos quilombolas que vinham e estavam desistindo devido a não ter esse auxílio, não ter uma ajuda de custo para se manter aqui. A gente viu que tinha que mudar isso e conseguimos. Nessa questão do APEQUI para os indígenas e os quilombolas. (Trindade, 2024).

A conquista do APEQUI é um marco na luta do Coletivo Quilombola, evidenciando sua capacidade de articulação e pressão para a criação de políticas institucionais mais inclusivas. A narrativa de Lucas não só reafirma a relevância da manifestação mencionada por Mariheliz, como também amplia sua dimensão, ao situar o APEQUI como uma resposta concreta às demandas

dos discentes quilombolas e indígenas. Essa conquista é um exemplo emblemático de como o coletivo tem se posicionado como protagonista na luta por direitos e permanência, traduzindo o espírito de aquilombamento em ações transformadoras dentro da universidade.

O coletivo quilombola na UNIFESSPA é um espaço de resistência que vai além da permanência acadêmica, promovendo acolhimento, pertencimento e valorização das raízes históricas e culturais. Esse aquilombamento recria os princípios dos quilombos históricos, como solidariedade, identidade coletiva e enfrentamento às opressões. Ao integrar saberes ancestrais às práticas acadêmicas, o coletivo não apenas inclui, mas transforma, ampliando as perspectivas dos estudantes quilombolas e da universidade.

Além disso, o coletivo funciona como um agente ativo na luta por direitos, seja reivindicando melhores condições para os estudantes, seja fortalecendo as redes de apoio e a visibilidade das questões étnico-raciais na Universidade. Essa articulação demonstra que o aquilombamento transcende o espaço físico da Academia, ressignificando o papel do estudante quilombola como protagonista de sua trajetória e como agente de transformação social.

Considerações finais

O aquilombamento no contexto universitário da UNIFESSPA revelou-se uma prática fundamental para a inclusão e permanência de estudantes quilombolas, reafirmando o legado de resistência e coletividade herdado dos quilombos históricos. Ao longo da análise, foi possível identificar que o coletivo qui-

lombola desempenha um papel essencial tanto na construção de redes de apoio quanto na ampliação das perspectivas acadêmicas e sociais desses estudantes. Essa articulação entre o passado e o presente destaca-se como uma estratégia poderosa para enfrentar as desigualdades estruturais que ainda afetam as populações negras no Brasil.

Os relatos mostram que o coletivo quilombola atua como ponte entre os desafios históricos das comunidades e as demandas do ambiente universitário. Desde o acolhimento de novos discentes até a luta por políticas como o APEQUI, busca condições mais justas para seus membros. Sua atuação transforma trajetórias individuais e promove impactos institucionais, ampliando a responsabilidade da universidade frente à diversidade.

Os resultados mostram que o aquilombamento universitário vai além do espaço acadêmico, afirmando-se como resistência cultural e política. Ele promove integração social, laços de pertencimento e fortalecimento da identidade quilombola, permitindo aos estudantes reivindicarem protagonismo em uma sociedade desigual. Essa prática demonstra que a luta por direitos ultrapassa a permanência acadêmica, abrangendo a valorização das identidades negras e de seus saberes ancestrais.

Portanto, o coletivo quilombola da UNIFESSPA representa um marco na história das políticas de inclusão e diversidade no Ensino Superior, evidenciando que a resistência quilombola não apenas persiste, mas se reinventa em novos contextos. O aquilombamento universitário reflete a possibilidade de construir espaços de aprendizado verdadeiramente democráticos, onde a educação é compreendida como ato político capaz de promover a justiça racial e social. Por meio dessa prática, os

estudantes quilombolas reafirmam sua humanidade, desafiam estruturas excludentes e contribuem para um futuro mais equitativo e inclusivo.

Referências

ENTREVISTAS:

MORGADO, John Herbert Alves. Entrevista concedida a Gilvan Gomes. Marabá-PA, 9 mai. 2024.

PINHEIRO, Raysson Santa Rosa. Entrevista concedida a Gilvan Gomes. Marabá-PA, 10 mai. 2024.

SACRAMENTO, Natália da Cunha. Entrevista concedida a Gilvan Gomes. On-line, via Google Meet, 23 jul. 2024.

SANTOS, Mariheliz Moreira. Entrevista concedida a Gilvan Gomes. Marabá-PA, 18 out. 2024.

TRINDADE, Lucas. Entrevista concedida a Gilvan Gomes. Marabá-PA, 18 out. 2024.

VIEIRA, Deleon Soares. Entrevista concedida a Gilvan Gomes. Marabá-PA, 10 nov. 2024.

BIBLIOGRAFIA:

ALBERTI, Verena. Narrativas na história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPUH-PB, 2003. 10f.

AZEVEDO, Bruna Jardim Saldanha de; JAGUN, Márcio de. Aquilombamento como modo de existência: diálogos entre Brasil e África. **ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 13, n. 2, p. 1-11, 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, v. 3, n. 5, p. 314-332, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. “No labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses negros, memória e pós-emancipação na Amazônia, c. XIX-XX. **História Unisinos**, v. 4, 2006, p. 281-292.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do camponado negro do Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2017.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **O olhar geográfico**: a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, Pará. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, V. H. N. de; SEVERO, J. J. F.; PINTO, T. F. R.; SANTOS, W. L. dos; SANTOS, Z. C. dos. “A coisa tá preta, a coisa tá boa”: quilombamento no contexto da formação universitária. **Revista UFG**, v. 21, n. 27, p. 1-22, 2021.

ÔRÍ. Direção: Raquel Gerber. São Paulo: Agatha Produções, 1989. 91 min, color.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TRINDADE, A.; CUNHA JR., J.; COIMBRA DE SÁ, A.; BENEVIDES, L. Permanência de estudante quilombola em universidade pública: desafios e perspectivas. **Revista Educação Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-12, 2022.

**“O COMANDANTE NEGRO SENTIA A FORJA
E MARTELAVA”: OSVALDÃO ENTRE O MITO,
A POLÍTICA E A MEMÓRIA**

Natural de Passa Quatro (MG), Osvaldo Orlando da Costa (1938-1974) teve sua história de vida intimamente relacionada à região Amazônica, especialmente ao espaço da Amazônia Oriental denominado como Bico do Papagaio,² entre os estados do Pará, Maranhão e Goiás (atual Tocantins). Após chegar à região por volta de 1966, Osvaldão, como era mais conhecido, passou muitos anos buscando conhecer a fundo as características geográficas e sociais das localidades situadas às margens dos rios Araguaia, Tocantins e seus afluentes. O trabalho por ele desenvolvido foi crucial para o processo de adaptação de outros integrantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B) no local, sobretudo aqueles que, dali a alguns anos, acabariam sob sua liderança no Destacamento B da Guerrilha do Araguaia (1972-1974).

Osvaldão tinha cerca de vinte e oito anos quando iniciou sua imersão no Norte do Brasil. Para ele, a experiência em si

1 Professor da Faculdade de História (FAHIST), do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) e do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Membro do GT Emancipações e Pós-Abolição (GETEP/ANPUH) e da Rede de Historiadoras e Historiadores Negros (RHN). Email: janailson@unifesspa.edu.br

2 Ao falar em Bico do Papagaio não estamos nos referindo apenas a atual microrregião do Tocantins, que é assim denominada, mas aos espaços na citada confluência dos três estados. No período da Guerrilha do Araguaia, boa parte dessa área era designada pelos moradores como Bico do Papagaio, incluso as terras situadas na margem paraense do rio Araguaia.

do deslocamento não era novidade. Após sair do interior de Minas Gerais, já havia passado alguns anos no Rio de Janeiro (RJ), onde concluiu o ensino médio profissionalizante na Escola Técnica Nacional (ETN). Ainda no Rio de Janeiro, havia se destacado em diversas atividades esportivas, sobretudo o atletismo e o boxe, e tivera formação militar pela Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR) (Joffily, 2008).

Com cerca de vinte e três anos, partiu para a Tchecoslováquia, em 1961, onde começou a estudar Engenharia Mecânica³ na Universidade de Praga. Há relatos de que, antes de vir para o Bico do Papagaio, ele participou junto com outros militantes do PC do B de uma formação política na China, assim como, após o seu retorno ao Brasil, esteve durante algum tempo na Chapa-da Diamantina, outra área a princípio vislumbrada para futuras ações revolucionárias por parte dos pecedebistas (Joffily, 2008).

Nos anos finais da década de 1960 e início da década de 1970, o PC do B deslocou vários de seus militantes até aquele ponto da bacia Araguaia-Tocantins. O PC do B, então na clandestinidade, tinha uma orientação marxista-leninista e, quanto a preparação para a luta armada, seguia uma linha de atuação inspirada no maoísmo, buscando adaptá-lo a realidade brasileira (Campos Filho, 2012). O partido apresentava uma visão que divergia do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que defendia vias pacíficas de resistência à ditadura; assim como aos grupos mais vinculados – ao menos quanto ao início de suas ações – à guerrilha urbana, como ocorreu com a Aliança Libertadora Nacional (ALN).

3 Há informações controversas sobre qual engenharia Osvaldo estudou na Universidade de Praga. Em muitos casos, é mencionado curso de Engenharia de Minas. Seguimos aqui a informação de um dos seus colegas naquela universidade, Eduardo Pomar, que afirmou que o curso de Osvaldo era Engenharia Mecânico. Ver: Pomar (2022).

Por volta de 1966, Osvaldão desembarcou no Bico do Papagaio. Dalia até sua morte – quando se tornou também vítima de desaparecimento forçado –, provavelmente ocorrida nos meses iniciais de 1974, ele vivenciou experiências que o colocaram em grande afinidade com os moradores locais, assim como se deparou com muitas situações extremas (Pinto, 2018; Petta, 2017; Joffily, 2008). Muitos anos antes dos ataques dos militares, ocorridos a partir de 12 de abril de 1972, ao conjunto de cerca de sessenta e nove militantes do PC do B, então dispostos em diversos pontos da zona rural e de pequenas vilas, sobretudo sudeste do Pará, ele já tivera que enfrentar desafios que punham em risco a sua vida.

Por exemplo, Osvaldão passou a ser conhecido nos arredores do rio Gameleira, afluente do Araguaia, como um mariscador. Esse ofício consistia em caçar onças e outros grandes felinos, como o gato maracajá, e posteriormente comercializar as suas peles. Certamente, atuar como mariscador, como já argumentamos em Luiz (2023), auxiliava no seu treinamento no cerne das matas, seja no tocante ao aperfeiçoamento da pontaria, seja no que se refere a possibilidade de, juntamente com outros companheiros de caça, criar afinidades que poderiam ser acionadas no futuro, dentro de uma ação revolucionária.

Osvaldão atuou também como garimpeiro, comerciante e teve aproximações com terecozeiros, religião com origem afro-indígena originária do interior do Maranhão (Pinto, 2018; Luiz, 2023). Ainda durante os combates, circulavam narrativas que lhe atribuíam poderes sobrenaturais, ligados ao universo das encantarias, muito presentes na Amazônia. Segundo esses relatos, ele teria a capacidade de se transformar em animais, o que o auxiliava a conseguir escapar dos

cercos realizados pelos militares e a melhor se esconder entre as matas (Sader, 1990; Teles, 2014; Petta, 2017; Luiz, 2023).

As ações de Osvaldão no período da Guerrilha do Araguaia não passavam despercebidas seja pelos militares, seja pelos moradores locais. Após o seu brutal assassinato, muitos relatos continuaram sendo veiculados por esses moradores. Contudo, com o passar do tempo, ele passou a ser cada vez mais abordado em produções com um espaço maior de circulação, seja aquelas que tratam de forma mais ampla sobre a Guerrilha do Araguaia (livros, reportagens, produções cinematográficas), seja aquelas que buscaram retratá-lo de maneira mais específica. Desse modo, Osvaldão já fora retratado como tema principal em uma biografia (Joffily, 2008), um documentário (Fernandes *et al*, 2014) e em um capítulo de uma HQ (Vilalba, 2015), além de obras literárias e produções do campo das artes visuais.

Uma das obras literárias que abordam a Guerrilha do Araguaia é o livro *Araras Vermelhas: Poesia*, lançada em 2022 pela pernambucana Cida Pedrosa.⁴ Neste capítulo, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise, tomamos como objeto as representações construídas sobre Osvaldão na obra de Pedrosa, em um exercício de aproximação entre história e literatura, assim como de considerações sobre a construção de mitos políticos, conforme apontado no estudo clássico de Girardet (1987).

Além das temáticas da Ditadura Militar e da Guerrilha do Araguaia, essa abordagem se mostra importante devido ao papel que tem sido cada vez mais atribuído a Osvaldão enquanto um dos homens negros que participaram de movimen-

4 Maria Aparecida Pedrosa Bezerra (Cida Pedrosa) nasceu em 1963 em Bodocó (PE). Venceu o Prêmio Jabuti (2020) na categoria poesia, com o livro *Solo para viajeiro* (Cepe Editora, 2019). Com *Araras Vermelhas* conquistou o prêmio da Associação Paulista de Crítica de Arte (APCA). É filiada ao Partido Comunista do Brasil (PC do B) e atualmente atua como vereadora em Recife-PE.

tos de resistência à Ditadura Militar no Brasil, tema até poucos anos atrás pouco presente nas produções artísticas e mesmo acadêmicas. A poesia de Cida Pedrosa retrata a Guerrilha do Araguaia atentando para essas nuances, demonstrando como a memória social se relaciona não somente com elementos do passado, mas permite que ele seja visto a partir de questões vinculadas ao tempo presente.

Nesse sentido, torna-se ainda mais importante compreender como a poesia de Pedrosa dialoga com o seu contexto de produção, que é um período marcado pela defesa do autoritarismo e das ações de violação aos direitos humanos realizadas por agentes estatais durante a ditadura. Tal defesa, contraposta pela obra de Cida Pedrosa, tem sido feita por políticos e militantes do campo da extrema direita no Brasil, incluso o então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que estava em seu último ano de mandato no ano de lançamento de *Araras Vermelhas*.

Além do mais, o contexto da produção da obra de Pedrosa também é marcado pela continuidade de práticas desenvolvidas durante o combate aos guerrilheiros do Araguaia, como o crime de desaparecimento forçado. Ainda hoje, quando da finalização deste texto, encontram-se cerca de sessenta pessoas desaparecidas, resultando também na impunidade aos agentes estatais responsáveis pelas diversas violações que marcaram a repressão ao movimento guerrilheiro e cercamento da população local: torturas, aprisionamentos clandestinos, execuções extrajudiciais, dezenas desaparecimentos forçados, incluso o do próprio Osvaldão, e outros crimes marcados pelo terror de Estado.⁵

5 Por uma questão de limites, não abordaremos muitos detalhes a respeito da vida de Osvaldão e do contexto da Guerrilha do Araguaia. Para uma abordagem mais aprofundada, ver Luiz (2023).

Osvaldão e as outras “araras vermelhas” na costura do “tempo-aurora”

Como é destacado no próprio livro, o título *Araras Vermelhas* faz alusão a um dos significados atribuídos a palavra Araguaia: “rio das araras vermelhas”,⁶ oriundo da língua tupi. O livro é composto por “cinco longos cantos, formando um longo e extenso poema” (Rigueto, 2024, s/p). Na obra, o eu lírico aborda poeticamente a Guerrilha do Araguaia, e faz um jogo em que relaciona o nome do rio à cor vermelha, símbolo do comunismo. Com isso, a autora chama a atenção para como a história dos guerrilheiros e do rio Araguaia se mesclaram de tal forma que a própria compreensão sobre o rio passa a ser ressignificada, como no seguinte trecho, que aborda a adaptação dos pecedebistas à realidade da Amazônia Oriental:

as araras vermelhas chegaram ali para ser parte
misturar-se ao outro cultivar o campo caçar a
comida

por peixes à mesa colher castanhas *florir auro-
ras* (Pedrosa, 2022, p. 25, grifo nosso).

A poesia de Pedrosa apresenta fortes efeitos visuais, como, por exemplo, em um dos trechos onde ocorre a disposição da palavra “araras vermelhas” como uma revoada. Evidentemente, os elementos líricos e demais artifícios estéticos se relacionam com a forte conotação política da obra. Conotação essa que tem relação com o lugar social da autora, ela própria vinculada ao PC do B, mas também a embates mais amplos ocorridos no país nos últimos anos, que têm colocado o passado em disputa. Pe-

6 Localizamos também outras definições, como rio dos papagaios mansos ou simplesmente rio das araras.

drosa se insere em um rol de autores(as) que apresentam uma visão crítica a respeito do terror de Estado e outras medidas que marcaram a Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil. Quanto ao seu lugar social, vinculada ao PC do B, ela apresenta uma visão que dialoga com alguns enquadramentos da memória tidos pelo partido em relação a Guerrilha do Araguaia.⁷

E quanto a Osvaldão? Como ele é retratado na obra? Não por acaso, ele é descrito como uma das mais destacadas dentre aquelas “araras vermelhas”. Em Luiz (2023) abordamos como a figura de Osvaldão tem sido apropriada como um mito político, a partir das concepções apresentadas por Raoul Girardet.⁸ Como costuma acontecer com os mitos políticos, Osvaldão e o conjunto de guerrilheiros são por vezes representados por uma imagem vinculada ao sol em alguns trechos da obra:

o comandante negro cintila nas frestas de um
sol desenhado na pequena clareira seu semblante
é firme como firme é sua mão que empunha
o velho fuzil sabe-se ser todo o mundo naquele
instante

[...]

o povo pisa triste no solo do mundo o mundo são
dois dois polos dois prumos dividir ideias dual
caminho para o que pensa e pontua a pedra e
pontua a trilha dual caminho a dividir auroras
dual caminho a tecer futuros (Pedrosa, 2022, p.
27, grifos nossos).

Observa-se que no trecho acima, a representação de luz é contraposta a imagem do “triste solo do mundo”, marcado pela dualidade que marcava aquele contexto de Ditadura Militar no Brasil e de Guerra Fria. Conforme destacou Raoul Girardet: o

7 Ver um maior detalhamento em Luiz (2023). Ver também: Sales (2002).

8 Teles (2014) já havia destacado as representações em torno do masculino presentes nas narrativas construídas sobre Osvaldão entre os camponeses.

tema do Salvador, do chefe providencial, aparecerá sempre associado a símbolos de purificação”. Segundo o mesmo autor:

o herói redentor é aquele que liberta, corta os grilhões, aniquila os monstros, faz recuar as forças más. Sempre associado também a imagens de luz – o outro, o sol ascendente, o brilho do olhar – e as imagens de verticalidade – o gládio, o cetro, a árvore centenária, a montanha sagrada (Girardet, 1987, p. 27).

Notemos que nos dois trechos acima, tanto os guerrilheiros são representados florindo “auroras” e plantando o futuro, como Osvaldão em específico é descrito como aquele que “cintila nas frestas de um sol desenhado na pequena clareira”, ou seja, um constituiu-se como um raio de luz que desafia a escuridão representada pela mata densa, uma clareira de consciência política perante o contexto da Ditadura Militar, repleto de árvores muito altas, que desorientam quem se atreve a se deslocar por entre elas, mesmo em pleno dia. Segundo a metáfora cunhada no maoísmo, presente em documentos preparatórios da ação do PC do B no Araguaia, um dos passos iniciais da luta armada seria justamente conseguir “colocar fogo” e iniciar o estopim do processo revolucionário. À ação guerrilheira se sucederia a Guerra Popular Prolongada (PC DO B, 1980 [1969]), iniciada pelo campo, que levaria a revolução ao restante do país, a partir do cerco às cidades.

Em outro trecho, de forma similar, o eu lírico grafa que:

o *comandante negro* se punha em foice e sentia o punho o comandante negro sentia a forja e martelava o dia o comandante negro comandava *em asas para o sol nascente* ele sabia o lado do caminho áspero do caminho pedra do caminho margem e se postava para o *tempo-vindo* para o tempo-indo para o *tempo-aurora* (Pedrosa, 2022, p. 27, grifos nossos).

O comandante negro, martelo e foice nas mãos, assume aqui – “em asas para o sol nascente” – a missão de nos levar enquanto sociedade, junto com seus companheiros, para o “tempo-vindo”, o “tempo-aurora”, vencendo o autoritarismo do regime de 1964, por entre “a mata partícula pedaço parte para o povo que pranteia a mata portal para a liberdade” (Pedrosa, 2022, p. 21). Observemos que no trecho anteriormente citado é feita uma alusão direta a luta armada, ao descrever o comandante com o “velho fuzil” nas mãos, não perdendo de vista o agenciamento presente nas ações dos guerrilheiros em busca da aludida “liberdade”.

A representação da verticalidade, autorizada tanto pelas características físicas do guerrilheiro (conforme descrito no trecho abaixo), quanto pelo destaque tido por ele na luta, permanece em outras partes da obra, como quando o eu lírico descreve que “voava o comandante lastro o comandante lenda” (Pedrosa, 2022, p. 22). Em outros momentos, o eu lírico lança mão de uma série de outras imagens similares:

*homenzarrãohomenzarrãohomenzarrãohomem
tão grande quanto o seu desejo de tocar as nu-
vens de bulir na brisa de dividir o chão
[...]*

osvaldo orlando da costa *um homem com um metro e noventa e oito de altura* respeitado e admirado por sua delicadeza perspicácia agilidade força e convicção veio da tchecoslováquia onde estudou engenharia de mineração⁹ com a missão de se juntar com outros companheiros na região nos quais estavam situados os povoadamentos de marabá, xambioá e são geraldo do araguaia para fomentarem uma revolução

9 Segundo Pomar (2017), colega de Osvaldão na Universidade de Praga, o líder guerrilheiro cursava Engenharia Mecânica e não Engenharia de Minas.

socialista e a resistência armada contra a ditadura militar (Pedrosa, 2022, p. 29-30, grifos nossos).

Notemos, como já observamos em Luiz (2020; 2023) que essas imagens de verticalidade estão presentes em narrativas diversas que tratam do líder do destacamento B. Seja na memória dos camponeses, seja nos documentários ou outras produções, a elevada estatura de Osvaldão costuma sempre ser evidenciada, como um detalhe que ajuda a demarcar sua atuação singular e a sua excepcionalidade.

Pedrosa, além disso, não deixa de destacar Osvaldão como um homem negro, aludindo assim a luta contra o racismo que atravessou a história da família do líder guerrilheiro, conforme destacado em Joffily (2008). Ao tratar do período inicial de vida de Osvaldo e da luta de sua família contra o racismo, o eu lírico aponta que:

não era *lugar de negro* não era lugar de negro
não
era lugar de
de
de negro
diziam diziam diziam e apontavam e apontavam
não há lugar para negro diziam diziam diziam
e exclamavam
não há lugar para pobre (Pedrosa, 2022, p. 29, grifos nossos).

Nesse trecho, é evocada uma voz do senso comum e a expressão de “lugar de negro” para ressaltar o posicionamento de Osvaldão durante a sua trajetória. É representado assim como ele se negou a desempenhar o papel de alguém que meramente aceitou reproduzir o status quo, abaixando a cabeça para as injustiças sociais. O poema evoca assim voz coletiva que literalmente aponta que “não há lugar para negro” em posições de destaque na sociedade brasileira, concepção desafiada por Os-

valdão. Esse trecho destaca uma questão muito importante na compreensão da trajetória do guerrilheiro e de seus familiares, colocando de forma indissociável os atravessamentos da raça e da classe na história de vida do guerrilheiro.

Nas produções sobre a Ditadura Militar, têm sido recente a maior inserção de um debate sobre as mulheres e homens negros que atuaram naquele contexto. No campo acadêmico, as pesquisas de Kössling (2007), Rios (2014), Pires (2018), Abreu (2022), Pedretti (2022), Jesus (2023) e Luiz (2023), e uma série de outras, têm colaborado para renovar o olhar sobre o período, juntamente com outras produções presentes no debate público, a exemplo da biografia de Osvaldão escrita por Jofilly (2008). Como aponta Chartier, as representações são importantes armas da luta social, e ao mesmo tempo que elas são influenciadas pelas práticas, por outro lado, também as influenciam.

Em sentido análogo, as abordagens que têm buscado questionar o papel dos negros no período da Ditadura Militar têm influenciado não somente o debate público sobre o período, como também produções como as de Cida Pedrosa, Robson Vilalba, Vandrê Fernandes e os outros realizadores do documentário Osvaldão, e uma série de outras. Com isso, têm ajudado a amplificar a compreensão sobre as complexas relações sociais presentes naquele contexto, de forma mais ampla, ou em acontecimentos mais específicos, como a Guerrilha do Araguaia.

Cida Pedrosa pinta suas “araras vermelhas” e o utópico “tempo-aurora” que elas evocam não como uma mera contemplação do que ocorreu naquele evento histórico, mas como algo importante a ser rememorado no presente. Por meio de um olhar sensível e comprometido e, como vimos, alinhado com certos enquadramentos da memória (Pollak, 1989) tidos em rela-

ção aos guerrilheiros do Araguaia dentro do campo comunista, a exemplo da imagem do chefe providencial, ela teceu uma obra que interliga presente, passado e futuro, e demonstra como a Guerrilha do Araguaia e os sujeitos nela envolvidos ainda merecem ser mais profundamente conhecidos.

Referências

ABREU, Gabrielle Oliveira de. Imprensa negra e resistência à ditadura no Brasil: o ressurgimento dos jornais negros na década de 1970. **Boletim Historiar**, v. 9, n. 3, p. 03-16, 2022.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

JESUS, Marize Conceição de. **O olhar do Serviço Nacional de Informações - SNI sobre o movimento negro no Brasil (1964-1985)**. Tese (Doutorado em História), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

KÖSSLING, Karin Sant' Anna. **As lutas anti-racistas de afro-descendentes sob vigilância no Depos/SP (1964-1983)**. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUIZ, Janailson Macêdo. "Estou aqui fazendo um filme": relações étnico-raciais e lutas pela memória em Osvaldão (2014). **Em Tempo de Histórias**, v. 1, n. 37, p. 159-180, 2020.

LUIZ, Janailson Macêdo. **Lutas pela autonomia, sonhos de revolução: uma história da participação negra na Guerrilha do Araguaia (1972-1974)**. (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018.

OSVALDÃO. Direção: Vandrê Fernandes et al. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2014. 80 min.

PEDRETTI, Lucas. **Dançando na mira da ditadura**: bailes soul e violência contra a população negra nos anos 1970. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2022.

PEDROSA, Cida. **Araras vermelhas**: Poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PEIXOTO, Rodrigo C. D. Memória social da Guerrilha do Araguaia e da guerra que veio depois. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, v. 6, n. 3, p. 479-499, 2011.

PETTA, Renata Lemos. **A memória dos moradores do Araguaia sobre “Osvaldão”**: liderança, luta e resistência. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINTO, Maria Leal. **Histórias que ouvi contar**: A Guerrilha do Araguaia nas narrativas do povo de santo da região Araguaia-Tocantins. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Estruturas Intocadas: Racismo e Ditadura no Rio de Janeiro. **Rev. Direito Práx.**, v. 9, n. 2, p. 1054-1079, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POMAR, Eduardo. In: **Encontro na Antibabilônia**. 2017 [1961]. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i38v3tR1XLE> . 20m12s. Acesso: 20 dez. 2022.

PC DO B. Guerra popular – caminho da luta armada no Brasil. In: POMAR, Wladimir (Org.). **Araguaia**: o Partido e a Guerrilha – Documentos inéditos. São Paulo: Ed. Brasil Debates, 1980. p. 91-118.

RIOS, Flávia. A trajetória de Thereza Santos: comunismo, raça e gênero durante o regime militar. **Plural**, v. 21, n. 1, p. 73-96, 2014.

REVISTA RAÇA. O negro na Ditadura Militar. **Revista raça Brasil**, 17 ou. 2016. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/o-negro-na-ditadura-militar/>. Acesso: 20 dez. 2016.

RIGUETO, Ana Luiza. **Dois arquivos do mundo**: Arquivo e política são palavras-chave de “Araras vermelhas” e “Estesia”, da poeta Cida Pedrosa. Disponível em: <https://rascunho.com.br/ensaios-e-resenhas/dois-arquivos-do-mundo/#:~:text=cinco%20longos%20cantos%2C%20formando%20um%20C3%BAnico%20e%20extenso%20poema>. Acesso: 10 fev. 2025.

SÁ, Glênio. **Araguaia**: Relato de um Guerrilheiro. 2.ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1990.

SADER, Regina. Lutas e imaginário camponês. **Tempo Social**: *Ver. Sociol. USP*, v. 2, n. 1, p. 115-125, 1990.

SALES, Jean Rodrigues. O PC do B conta a sua história: tradição, memória e identidade política. **Diálogos**, v. 6, p. 173-186, 2002.

SOUSA, Deusa Maria de. **José Humberto Bronca**: da luta sindical ao Araguaia. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

TELES, Janaína de Almeida. Os segredos e os mitos sobre a Guerrilha do Araguaia (1972-1974). **História Unisinos**, v. 18. n. 3, p. 464-480, set.-dez. 2014.

VILALBA, Robson. Herói de guerra. In: VILALBA, R. **Notas de um tempo silenciado**. Porto Alegre: Besouro Box, 2015.

NOS MEANDROS DA LEI DO VENTRE LIVRE: FUNDO DE EMANCIPAÇÃO, VIA DE PROCESSOS JUDICIAIS

Introdução

O Fundo de Emancipação de Escravos foi criado pela Lei do Ventre (lei n. 2040 de 28 de setembro de 1871) para libertar escravos em todos os municípios do país. No entanto, se observarmos a sua construção e a maneira como foi aplicado no decorrer os anos de 1871 e 1888, iremos perceber que esse mecanismo serviu para atender a critérios muito definidos, que não era libertar os escravos em grandes proporções, neste sentido este artigo visa discutir os possíveis significados do fundo de emancipação de escravos no contexto da lei do ventre livre, da interferência do poder imperial nas prerrogativas senhoriais de alforriar e as maneiras legais que os cativos buscavam para libertar-se.

Entender a repercussão da Lei de 1871 em suas mais diferentes esferas e camadas sociais e após a sua aprovação nos dará embasamento para analisar com mais afinco os caminhos por ela percorrido, bem como a relação senhor-escravo nos debates emancipacionista e abolicionista que se deram nas décadas de 1870 e 1880, respectivamente seus avanços e recuos em prol da

¹ Mestranda em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UNIFESP). Integrante do GT Emancipações e Pós-abolição, Seção Pará. E-mail: neuzianetins@gmail.com.

libertação escrava. Essa lei deu forças aos emancipacionistas e abolicionistas na luta antiescravista.

A liberdade através do fundo emancipador no contexto da Lei de 1871 funcionou mais como um roteiro para o processo de libertação, meio pelo qual os senhores ainda poderiam manter o controle sobre os escravos, libertando gradualmente os negros e a elite conservadora do país que resistiam ao máximo tardar o projeto de abolição dos escravos, e no meio de todo esse problema, o próprio escravo, interferindo no tempo em que viveu, através da resistência e lutas que lhe concederam voz, desta forma protagonizaram a sua própria história em busca da liberdade.

As pesquisas de Vicente Salles ajudam a entender quais tipos de escravos vinham para Bragança, sendo uma das regiões na província do Pará que recebeu uma quantidade significativa de escravizados, seja de forma legal ou de contrabando como no porto de Turiaçu, o qual se tornou durante muito tempo um lugar estratégico para o desembarque de escravos contrabandeados de outros lugares. Como mostra Vicente Salles:

[...] de comércio ilegal, o contrabando adotou diferentes maneiras de ação. No período do tráfico permitido, chegou-se a estabelecer o porto de Turiaçu, então sob a jurisdição do Pará, como porto de contrabando, onde descarregava os tumbeiros procedentes diretamente da África ou de outros portos do Brasil (Salles, 2005, p. 3).

Portanto, observa-se que o autor revela as inúmeras maneiras pelas quais o escravo foi introduzido no Pará durante quase todo o período do regime escravocrata, chegavam principalmente ao Estado do Grão-Pará, a princípio por meio do trá-

fico dos ingleses, sendo depois introduzidos pela Companhia de Comércio do Maranhão até 1684, posteriormente, pela Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778), como retrata o historiador José Maia Bezerra Neto (2001). Pois o comércio de africanos escravizados gerava lucros vultosos, daí se deve as inúmeras maneiras para obter o escravo. Em relutância ao regime o negro buscava múltiplas maneiras para garantir sua sobrevivência e “liberdade” dentro deste sistema.

O Fundo de Emancipação ainda é pouco estudado e tem capítulos muito controverso na sua tessitura e aplicação. No município de Bragança não foi diferente, pois houve uma presença significativa de escravos que chegavam de outras partes do Brasil e da própria província do Grão-Pará para trabalhar na agricultura da região bragantina. “Na região desenvolveu-se o cultivo agrícola de diversos produtos, dentre os quais o café, o algodão, o arroz, a cana-de-açúcar, o cacau; além do surgimento de fazendas de criação de gado em 1823” (Bezerra Neto, 2001, p. 101).

É importante destacar que, os estudos que se foram construindo até aquele momento, enfocavam mais em outros tópicos da escravidão, como o tráfico de escravos, a questão política, a estrutura do sistema escravocrata, e consequentemente, a temática da emancipação permaneceu como foco secundário, como cita Pedro Monteiro Neves (2014, p. 13): “O Fundo de Emancipação nesses estudos constitui-se um elemento secundário de análise sobre as alforrias Focalizaram a “questão política da abolição” e a dimensão estrutural do impacto econômico que o fim da escravidão poderia provocar entre os diferentes interesses em jogo”.

Cenários da escravidão e liberdade em Bragança no século XIX

Bragança como o fio condutor nesse contexto emancipador e abolicionista, funcionando como o espaço, onde acontece e acompanha a seu ritmo todo o processo que antecedeu a extinção da escravidão brasileira: da emancipação à abolição. Contextualizando como se dava essa matrícula, sob quais critérios, mostrando como a idade influenciava sobre o valor, e as contradições das informações prestadas no documento. Devemos considerar a relevância do projeto emancipador para o triunfo da abolição posteriormente. A pesquisa nos possibilitou dialogar com diversos autores que nos dão uma dimensão dos caminhos traçados desde a aprovação da Lei de 1871 até o anúncio da Lei Áurea em 1888.

Analisar o documento de classificação dos escravos para serem libertados pelo Fundo de Emancipação delimitada na cidade de Bragança, foi a partir daquele documento sobre os cativos e entender a composição da população escrava local que se expandia por municípios existentes na atualidade, tais como Tracuateua, Quatipuru, Viseu, Augusto Corrêa e Capanema que na época não eram cidades.

No Livro de Classificação de Escravos para Serem Libertados pelo Fundo de Emancipação continha as seguintes variáveis: sexo, idade, valor, profissão e cor. Elas foram usadas como fonte de análises gráfica e estatística de forma a traçar um perfil demográfico do escravo local, bem como entender o processo emancipacionista. No decorrer da pesquisa, pude fazer o mapeamento desses escravizados, e encontrei observações em que escravos estava com classificado para se libertar,

em alguns casos o cativo estava com o pecúlio, porém o senhor não aceitava libertá-lo e era onde o cativo recorria à justiça para lograr a sua liberdade.

Descortinar esse cotidiano sobre essa presença negra na Amazônia e na província do Grão-Pará e adentrando ainda mais sobre o município de Bragança destaque deste artigo principalmente para a aplicação do Fundo de Emancipação, a partir das pesquisas nos arquivos e documentos sobre processos judiciais foi possível entender e analisar sobre a luta por alforria desses cativos, que recorriam a justiça para defrontar os seus senhores e batalhar por sua liberdade é o objetivo deste presente trabalho.

Documentos existentes no Arquivo do Fórum da Comarca de Bragança mostram diversos processos/ações movidas por cativos e analisar essas ações judiciais na região bragantina tem sinalizado como se deram e as relações tecidas entre senhor e escravo. E deixa claro que estes cativos tinham conhecimento do que aconteciam na sociedade, de seus novos direitos. Revela também suas ligações com o mundo dos livres e libertos, pois precisavam de alguém para entrar com a ação na justiça. E deixa evidente que eles souberam utilizar dessa nova legislação a seu favor.

Nesse processo, tecerem relações e absorveram conhecimentos que contribuíram para as mais diversas formas de resistências, motivando escravos classificados para serem emancipados no município de Bragança a procurar os Juízos da Comarca de Bragança para a obtenção da sua liberdade. Como Fabiano Dawe cita que mesmo com a aprovação da lei e as controversas e morosas aplicações, os destinos desses sujeitos escravizados ainda dependiam da atuação do senhor: “uma vez que os dispositivos legais que possibilitavam a alforria dependiam em

grande parte da atuação senhorial, as ambições de liberdade dos escravos poderiam ser ainda uma vez prejudicadas pela desídia e pela má fé dos seus senhores” (Dawe, 2004. p. 32).

Todas essas relações entre os senhores, escravos e indígenas foi se construindo também em torno de uma teia de miscigenações que aconteciam a partir dessa mistura entre pessoas, criando essa Brasil múltiplo de gente e que quando aconteciam os embates criavam-se métodos: estratégias, fugas, resistências e mocambos desses cativos como maneira de sobreviver neste ambiente escravista.

Estudos como o de Vicente Salles (2005) mostram sobre a presença dos escravos na Província do Grão-Pará e Maranhão e sobre os cativos no município de Bragança. Edna Castro revela em seu livro que: “Bragança teve um papel importante como catalisadora dessa região desde o início da colonização da Província do Grão-Pará e Maranhão, situando-se na confluência de rios que fazem parte de uma extensa rede hidrográfica interligando com o mar” (Castro, 2006. p. 14). As regiões de Belém, Bragança, Turiaçu e Gurupi foram lugares onde estes escravos constituíram presença expressiva assim como foram consequentemente lugares de resistências.

Usavam de meios para sonhar com a liberdade: fugas e criaram diversos mocambos como refúgio para aqueles que se rebelavam e fugiam de seus senhores. A existência de mocambos nos arredores do município como Bezerra Neto menciona “a existência de diversos quilombos na região do Baixo Amazonas da Zona Guajarina; de Macapá e de Turiaçu – Gurupi; nas quais muitos escravos buscavam asilo” (Bezerra Neto, 2023. p. 58). Os caminhos traçados por estes cativos nos ajudam a compreender o alcance do protagonismo dos trabalhadores escravizados sob o peso das estruturas do escravismo.

Estudar esses contornos por meio de via de processos judiciais dos escravos na busca pela liberdade na Província do Grão-Paraense que tomou entre os anos de 1871 e 1888, esse período foi marcado por uma crescente movimento de busca por liberdade como Cátia Louzada (2011) menciona em seu artigo, ao falar que o Fundo de Emancipação serviu mais “como mais um caminho para obtenção da alforria que, além do mais, abria a possibilidade de os próprios escravos agirem em prol de sua liberdade, utilizando seus pecúlios para “obter preferência na classificação.”

Não cabia mais ao senhor negar a liberdade como antes da aprovação da Lei do Ventre Livre de 1871, na qual a liberdade do cativo estava sobre o controle do senhor. “O gradualismo da lei de 1871 era uma tentativa senhorial de resguardar a autoridade sobre o escravo, buscando manter o liberto atrelado aos antigos laços de sujeição pessoal” (Dawe, 2004, p. 26).

No município de Bragança, o tema sobre o Fundo de Emancipação, a pesquisa sobre o Livro de Classificação e os dados existente nessa documentação que se encontra no Arquivo Público Municipal de Bragança, onde analisei no período da graduação, ainda é pouco conhecido e explorado. Isso deixa lacunas a serem preenchidas e estudar processos judiciais vai nos ajudar a compreender as relações no contexto mais amplo do processo histórico local envolvendo o Fundo de Emancipação em Bragança e as prerrogativas que foram movimentadas pelos senhores a partir da lei de 1871, bem como foi recebido pelos cativos esse campo de possibilidade de liberdade.

Estudos de diversos autores mostraram sobre a composição dos critérios de classificação, os dados envoltos do Fundo de Emancipação e os problemas que o cercaram no decorrer da

sua vigência. No entanto, é preciso se questionar sobre os significados de todos esses elementos, sua ineficiência em libertar os cativos classificados, ainda não se sabe os números de quantos no município foram libertados em cada ano até 1888. A quantia destinada para emancipar os cativos listados foi desproporcional à quantidade existente de negros classificados em Bragança, bem como no restante do país. Ao me deparar com os quantitativos de escravos classificados no documento pesquisado como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Escravos matriculados para serem libertados pelo Fundo de Emancipação em Bragança* por ano (1874, 1875, 1876, 1880, 1884, 1885 e 1887)

Ano	Número de escravos
1874	319/607
**	532/701
1875	686
Maio/1876	634
Agosto/1876	624
1880	10
1884	2
1885	2
1887	2
Total	2790

* O livro de Classificação dos escravos mencionado encontra-se incompleto com as páginas iniciais retiradas. O ano de 1874 contém registros a parte da matrícula de escravos. Deste modo supõe-se que no ano de 1874 foram matriculados 607 escravos.** Ano não especificado no livro por estar incompleto, com as páginas retiradas.

Fonte: Martins, 2017, p. 43.

À província do Grão-Pará foi destinada uma quantia para a libertação dos escravos que fossem classificados para emancipar. No município de Bragança, a classificação dos escravos para manumissão se deu um ano após a aprovação da Lei.

Em Bragança só foi instituído no ano seguinte pela Câmara Municipal no artigo 42 do decreto 5.135 de 13 de novembro de 1872, em que resolve fazer a distribuição proporcional do crédito de 35.665\$451 reis, que foi destinado para a Província do Pará para que fosse libertada a população escrava. (Martins, 2015. p. 04).

O projeto de emancipação, na sua real intenção, não visou libertar em massa os escravos, mas sim minimizar as pressões que o sistema sofria diante das transformações sociais, políticas e econômicas que se vinha experimentando. Nesse processo de emancipar escravos, a libertação ainda ficava sob o controle senhorial, embora com a interferência do governo provincial, o que permitia relações de dependência dos escravos para com os seus libertadores.

A sinuosidade do Fundo de Emancipação: vias de processos judiciais

No livro há aproximadamente 2790 escravos classificados referentes aos anos de 1874 a 1876 e mais 16 cativos listados entre 1880 e 1887, casos específicos de negros que foram libertados por uma quota estipulada para serem indenizados os senhores, como descrito na fonte. É de se supor que o número de escravos classificados em Bragança fosse superior, uma vez que no CEFE (Classificação de Escravos pelo Fundo de Emancipação) faltam páginas.

Chamou a atenção os referidos 16 escravos listados no período final da escravidão (1880 a 1887), pois nos registros que continham além dos dados básicos, havia informações adicionais sobre estes, entre elas: serem casados com pessoas livres; se possuíam filhos menores também livres; nome dos respectivos cônjuges ou dos pais, se fosse o caso; local de habitação destes escravos. Havia ainda quatro exemplos importantes sobre a apresentação de pecúlio para libertação dos escravos Mamedi e Lino, no ano de 1884, e das escravas Serafina e Lucrecia, do ano de 1887.

Neste sentido, percebemos que já nos anos finais da escravidão os dados a respeito dos escravos a serem emancipados eram detalhados de acordo com as informações prestadas pelos seus senhores à junta classificatória. Desta forma, “o pecúlio se tornou, dentro da legislação, um atributo de ‘preferências das preferências’ na classificação para libertação” (Neves, 2014, p. 105). Sobre Serafina e Lucrecia, por exemplo, existem as seguintes descrições:

Serafina, uma mulher escrava com filhos livres, nº de classificação 01, nº de matrícula 04, cor mulata, idade de 18 anos, solteira, com a profissão de lavoura, de boa moralidade, pertencia ao senhor Raimundo Antonio Alves, residente no município de Bragança seu pecúlio era equivalente a 100.000 réis mais o valor de 550, 000 réis, contendo na observações a seguinte informação: O pecúlio desta escrava existe em poder de Antonio Pedro da Silva Pereira, conforme foi declarado perante a consta tem 08 filhos livres sendo Victoriano de 14 anos de idade, Ignácio de 12 anos, Serafina de 10 anos, Anselmo 09 anos, Raimundo 07 anos, Mathilde 05 anos, Maria 03 anos e Joana 02. Cujo pecúlio foi entregue pelo declarante em 06 de dezembro do ano passado.

Lucrecia, por sua vez, foi apresentada como mulher escrava com filhos livres, na linha da classificação com o número 02, o número de matrícula 17, com idade de 30 anos, solteira, com a profissão de cozinheira, moralidade boa, pertencente ao senhor José Pinheiro dos Santos Montenegro, residente na cidade de Bragança, com pecúlio de 400,000 reis mais o valor recorrente de 575,000 reis. Na observação da classificação dos escravos, continha a seguinte informação: O pecúlio desta escrava dar-se em poder de Antonio da Costa Pedro Pereira, conforme a declaração apresentada a junta, e tem a mesma escrava 05 filhos livres sendo: Roberto 14 anos, Pantaleão 12 anos, Rita 09 anos, Gerusia 04 anos, e outro de 01 ano. Cujo ficando foi apresentado nesta data. Achando-se esgotado a ordem de preferência dos escravos casados e por família, esta aposta foi classificada na ordem dos indenizados (Arquivo Público Municipal de Bragança. *Livro n. 15 (cor preta), ano 1874 – Livro de Classificação dos Escravos para serem Libertados pelo Fundo de Emancipação*. Bragança, 1887, f. 168).

Os dois casos de libertação com auxílio do pecúlio por emancipação, referiam ao direito que passou a ser garantido pela lei de 1871, que começaram a ser usados com mais frequência após a aprovação da lei. Estes são os casos comprovados de escravos que foram libertados pelo fundo de emancipação, com auxílio de pecúlio, como foi estabelecido na lei, na cidade de Bragança, como demonstra o documento analisado. A legalidade da liberdade com auxílio do pecúlio nos permite dizer que os escravos foram agentes atuantes da sua história, que estes buscavam meios para conseguir a tão suada liberdade embora muitas vezes com tensões entre senhor x cativo.

Nos processos judiciais analisados na minha pesquisa, identifiquei até o momento quatro mulheres e um homem

que recorrem ao Juízo da cidade de Bragança, significando que há um número maior de mulheres que vão até a justiça para requerer a obtenção da sua alforria. De acordo com o Livro de Classificação de Escravos para serem libertados pelo Fundo de Emancipação, dos 2790 escravos classificados, os números de mulheres é maior em relação aos homens como mostra na tabela a seguir:

**Tabela 2 - Distribuição por Gênero
dos anos 1874, 1875, 1876.**

Dist por Gênero		Percentual
Nº de Mulheres	1503	54%
Nº de Homens	1287	46%
Total	2790	

Fonte: Arquivo Público Municipal de Bragança. *Livro n. 15 (cor preta), ano 1874 – Livro de Classificação dos Escravos para serem Libertados pelo Fundo de Emancipação.* Bragança, 1874; 1875; 1876; 1880; 1884; 1885; 1887, 168f.

No município de Bragança esse é o contexto de como se deu o processo do fundo de emancipação, a qual as mulheres foram a maioria a buscar a justiça para requerer a sua liberdade, não significando que essa aplicação emancipatória se dera a toda província do Grão-Pará ou mesma em âmbito nacional. Há que se falar sobre as interferências sobre a atuação do fundo de emancipação em cada localidade foram diferentes. A resistência escrava sempre moldou o período da escravidão brasileira com suas estratégias e lutas que contrariava muitas vezes os interesses senhoriais e com o advento da lei de 1871 essa libertação

irrestrita ganhou mãos e braços para o que seria o caminho a percorrer, já com a possibilidade de um alvorecer: A Lei Áurea.

Redesenhar a Lei de 1871 a partir de estudos e pesquisas nos leva a perceber multiplicidade de como a lei foi aplicada em diversas regiões do país, as relações entre senhores e cativos, a bravura com que resistiam à sua maneira, fortalecendo as lutas escravas em favor de sua liberdade. Afinal, se o método de negociação direta com os senhores não surtisse o efeito desejado para os cativos havia a possibilidade de eles recorrerem aos mecanismos legais para lograr a sua tão sonhada liberdade.

Referências

FONTES:

Arquivo do Fórum da Comarca de Bragança.

Arquivo Público Municipal de Bragança. **Livro n. 15 (cor preta), ano 1874 – Livro de Classificação dos Escravos para serem Libertados pelo Fundo de Emancipação.** Bragança, 1874; 1875; 1876; 1880; 1884; 1885; 1887, 168f.

Brasil. **Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre).** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Rio de Janeiro: Gabinete do Imperador, 1871.

BIBLIOGRAFIA:

BEZERRA NETO, José Maia. **Fugindo, sempre fugindo:** escravidão, fugas e fugitivos na Amazônia brasileira (1840-1888). Teresina: Cancioneiro: 2023.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará (séculos XVII- XIX).** Belém: Paka-Tatu, 2001.

CASTRO, Edna Maria Ramos de. **Escravos e senhores de Bragança** (Documentos históricos do século XIX, Região Bragantina, Pará). Belém: NAEA, 2006.

DAWE, Fabiano. **A libertação gradual e a saída viável**: os múltiplos sentidos da liberdade pelo Fundo de Emancipação de escravos. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

LOUZADA, Cátia. Fundo de emancipação e famílias escravas: o município Neutro na Lei de 1871. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo, 2011. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011, p. 1-14.

MARTINS, Lília Pimentel. Libertações escravas conseguidas através do Fundo de Emancipação e cartas de alforrias em Bragança – Pará (1872-1888). In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2015, p 1-11.

MARTINS, Neuziane Marinho. **Escravos em Bragança a partir da classificação para o fundo de emancipação (Pará, 1871-1888)**. Monografia (Graduação em História), Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.

NEVES, Pedro Monteiro. **Liberdade sem sustos, nem inquietações**: significados e sentidos do fundo de emancipação no Grão-Pará (1871-1888). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3.ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

“NOSSA ARMADURA É O DIREITO”: O DEBATE SOBRE A NECESSIDADE DA ABOLIÇÃO ENTRE LUIZ GAMA E PERDIGÃO MALHEIRO (1871-1880)

Na intenção de aprofundar os estudos sobre o processo de abolição no Brasil, realizado em consonância com as circunstâncias internacionais e a cultura e atuação afro-brasileira na sociedade imperial, o artigo objetiva desconstruir o discurso de passividade das pessoas negras nas discussões sobre seus direitos. Primeiro, olhando as forças externas e internas que levaram o Brasil a sair da imobilidade; depois, pegando como fonte o discurso do deputado e jurista Perdigão Malheiro, um representante da elite escravocrata, e do advogado e jornalista Luiz Gama, um homem negro que foi escravizado ilegalmente e depois de livre estudou Direito, o presente trabalho mostra um embate de discursos, sendo o da elite escravista focado em permanecer no poder e o do “advogado dos escravos”, falando em defesa das condições dignas às pessoas marginalizadas.

Ambos os homens dedicaram a vida ao estudo das leis, mas com origens diametralmente diferentes e visões de mundo condizentes que mostram interpretações da realidade que muito dizem sobre o mundo que viviam. A metodologia utilizada é a Análise de Discurso, um meio para estudar o que é dito explicitamente e o que é dito sutilmente, além de considerar questões contextuais, as condições que levaram o discurso a ser produzido.

¹ Discente da Faculdade de História (FAHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Janailson Macêdo Luiz. E-mail: igfprofhist@gmail.com.

De um lado há um membro da elite que passou a vida em instituições de poder, Malheiro é objeto de estudos de Eduardo Spiller Pena em seu doutorado sobre os presidentes do IAB, o Instituto dos Advogados Brasileiros, uma instituição com fortes laços com o Estado e que vários de seus membros tinham também cargos oficiais. Os estudos sobre Luiz Gama são de uma historiografia mais voltada para a participação social de pessoas historicamente silenciadas que nos últimos anos tem tido cada vez mais reconhecimento no meio acadêmico.

Nascido em 1830 na Bahia, filho de uma africana e de um português, Luiz Gama era livre, até ser vendido pelo pai como cativo. Próximo de completar 18 anos, aprendeu a ler e a escrever e também aprendeu sobre Direito. Com a devida formação, Gama conseguiu juntar provas que demonstraram que sua escravização era ilegal e voltou a ser livre. Seus estudos nunca pararam, embora não tenha formalmente sido estudante na Faculdade, mostrou notório saber jurídico e conseguiu a permissão para advogar.

O jovem Luiz Gama recém livre era militar e estudioso, fazendo amigos na faculdade e no quartel, se aproximando de pessoas que no futuro o ajudariam na causa abolicionista. “Gama não se contentou com a condição de ‘apenas’ não ser mais cativo, desejou ser integrado na sociedade e ter sua humanidade reconhecida” (Câmara, 2021, p. 138). Ao invés de se contentar com a posição de subalterno, Gama estudou, conseguiu licença para ser advogado mesmo sem o diploma e desafiou aqueles que não reconheciam capacidade intelectual nas pessoas negras enquanto a escravidão ainda era normal em algumas partes do continente americano.

Os processos de Abolição da escravidão na América aconteceram muitas vezes alinhados com as independências,

com o regime escravista deixando de ser central para a maioria dos países americanos. Mas o que se observou em alguns casos foi a dependência econômica maior dessa instituição atrasando a emancipação nesses locais (Sampaio, 2018). O Brasil está no grupo dos últimos a abolir a escravidão, junto com Porto Rico e Cuba, que nem eram países independentes.

Como em resposta ao avanço de movimentos contestatórios à escravidão, regiões como o Brasil assumem uma posição chamada de “escravismo nacional” para realçar sua soberania (Santana, 2016, p. 15). Embora a sociedade brasileira, principalmente a elite, tivesse gosto por imitar o que é europeu, as ideias encontravam resistência no Estado fundado por escravocratas. Embora o Brasil parecesse estar estável no início da década de 1860, isso era uma forma de vista excludente. Uma análise aprofundada sobre casos judiciais expunha a perseguição:

A leitura desses papéis deixa impressão forte de constrangimento sistemático à liberdade dos negros. Parecia difícil estar seguro numa sociedade cujo Estado se fizera fiador da propriedade escrava adquirida por contrabando, que rotinizara a escravidão ilegal, que se acostumara a ver em cada negro um escravo até prova em contrário, por conseguinte rotinizara também a reescravização, ou ao menos a circunstância de levar a vida a temê-la, a articular estratégias para lidar com o perigo (Chalhoub, 2012, p. 207).

A historiografia quantitativa não leva em conta que os números são um conjunto de histórias individuais, em que a humanidade dessas histórias não é expressa numericamente (Ferreira; Seijas, 2018, p. 48). O olhar sobre o passado costuma ser generalizante, apagando as marcas pessoais de agentes históri-

cos. Um olhar minucioso consegue perceber que os africanos traficados para a América tinham consciência de sua condição e tinham iniciativa para agir.

As legislações eram duras, do tempo das colônias até depois da Independência, as criadas em território nacional não facilitaram a vida cotidiana. Depois de substituir as Ordenações Filipinas por um Código Criminal, a vida das pessoas escravizadas se viu envolta em mais desafios. Eram reconhecidos como pessoas na hora de serem condenados e podiam ser considerados pessoas “mais culpáveis do que outras” (Fischer, Grinberg, Mattos, 2018, p. 173).

No tocante ao movimento abolicionista, o que se pode chamar de fase inicial é no final dos anos 1860, quando deixam de ser algumas iniciativas isoladas para se formarem grupos que juntos proponham mudanças que afetariam a população negra. A historiadora Angela Alonso chama de “fase das flores” este período que o principal objetivo a liberdade dos nascituros como forma de combater a escravidão (Alonso, 2015, p. 26). Organizações foram fundadas, como a *Sociedade Libertadora 7 de Setembro*, fazendo alusão a independência e sendo polo de propaganda antiescravista.

As defesas do jurisconsulto Perdigão Malheiro

Um dos primeiros a falar em reformar a escravidão foi o advogado Augusto Perdigão Malheiro, um dos mais respeitados estudiosos do Direito no Brasil. Natural de Minas Gerais, foi membro e presidente do IAB entre 1861 e 1866, depois eleito deputado em 1869, foi um dos maiores especialistas em Direito durante o Segundo Reinado, autor da obra *A Escravidão no*

Brasil: ensaio histórico-jurídico-social. Enquanto representante da classe dos advogados, suas posições quanto ao sistema escravista eram a de procurar na história e nos paradigmas modernos exemplos que corrigissem a situação (Santana, 2018, p. 105). Posteriormente suas falas seriam usadas pelos reformistas pró-Ventre Livre.

Quando exerceu o mandato de deputado durante as discussões da Lei do Ventre Livre (ou Lei de 1871), Malheiro começou a falar contra a iniciativa que um dia defendeu. O que à primeira vista parece uma inversão de posições, com o indivíduo trocando de lado, é algo revelador sobre a dinâmica de forças na política brasileira. Não se pode fazer uma Análise de Discurso sem levar em conta a relação entre texto e contexto, em como o significado do texto se encaixa em anterior (Orlandi, 2005, p. 17).

Para não desconsiderar seu trabalho, Malheiro afirmava ainda concordar com a finalidade do projeto de Ventre Livre, mas além disso “divirjo, porém, quanto aos *meios*, por motivos muito ponderosos que hei de expor” (Malheiro, 1871, p. 25, grifo no original). As medidas de aplicação do projeto iriam pôr em perigo a ordem pública, além de crise social e econômica (Malheiro, 1871, p. 27). As suposições eram baseadas principalmente em concepções errôneas de que os escravizados e libertos agiriam com selvageria.

O medo de que um processo rápido de Emancipação rápida trouxesse o caos era uma das ferramentas mais usadas. Até mesmo se usava de exemplo países com circunstância muito diferentes, como apontar em Portugal as leis que proibiam a permanência de escravizados em seu território para só depois se proibir a escravidão no país (Malheiro, 1871, p. 30). O número de escravizados no Brasil era um contingente estimado

em mais de milhão, a diminuição desse elevado número seria um processo muito mais longo no Brasil do que em Portugal.

O discurso adotado por Malheiro como deputado só pode ser entendido ao se levar em conta os pressupostos, encaixar em um contexto e perceber um subentendido (Orlandi, 2005, p. 82). O contexto envolvia a adesão de Malheiro à classe dos grandes fazendeiros, depois dele ter sido eleito com o apoio deles para ser o deputado do distrito da Zona da Mata mineira.

Para proteger os interesses dos barões do café, Malheiro apelava para uma Razão de Estado, que é quando se usa como justificativa o bem do Estado para ações reprováveis. Manter o Estado funcionando com o regime escravista era uma forma de manter a ordem social voltada para desfavorecer diversos extratos de pessoas, principalmente os próprios escravizados (Santana, 2018, p. 148).

A primazia era manter a ordem escravista, que um dia em um futuro remoto poderia acabar, mas a manutenção das relações de poder continuaria, ainda mais se as reformas fossem restritas. Pode ser o deputado Malheiro falando, mas é como representante da classe dos escravocratas, a voz de todos eles ecoa por meio do deputado, o que configura um interdiscurso, que é um discurso com muitos emissores, ecoando através do tempo (Orlandi, 2005, p. 33).

Os proprietários de escravizados temiam que uma onda de rebeliões escravas acontecesse em consequência a reformas na escravidão. O pensamento dos proprietários era de que qualquer perspectiva de liberdade seria o bastante para fazer com que o cativo almejasse a liberdade. A elite brasileira reagiu com estigmatização para reprimir um inimigo que a seu ver teria por natureza atitudes bárbaras (Azevedo, 2004, p. 32-33). A lógica de

dominação era restringir as chances de atuação dos escravizados, medidas emancipatórias geravam ansiedade nos proprietários de escravizados que tinham medo das reações, tinham medo de que as pessoas negras tivessem direitos.

A liberdade para Luiz Gama

Como um membro do corpo de pessoas letradas e informadas, Gama não deixou passar sem comentários a Lei do Ventre Livre. Nas palavras de Gama, a lei foi “imposta ao governo e arrancada ao parlamento, por a vontade nacional, em circunstâncias climatéricas” (Gama, 2021, p.374). Sem pensar em ferramentas da elite para manter o controle, o advogado abolicionista via um passo de suma importância para trilhar o caminho da Abolição no Brasil.

Mas Gama não via a Lei do Ventre Livre como ponto final, posicionamento de muitos escravistas. A solução encontrada pelos fazendeiros para não serem abertamente defensores da escravidão era se agarrar a lei de 1871, antes tão criticada, era agora considerada um bastião da ordem social. Como disse o deputado: “eu o hei de pedir aos meus committentes em nome da execução pura e simples da lei de 28 de Setembro e mais nada” (Barros, 1880, p. 9). Esse “mais nada” era na direção de favorecer as populações negras, livres ou escravizadas. Se novas propostas de reforma na escravidão surgissem para beneficiar os escravocratas, essas seriam aceitas pelos escravistas no parlamento.

A escravidão ainda se arrastaria por muitos anos a depender somente da lei de 1871, que trouxe mudanças importantes para a causa abolicionista. Mas os abusos violentos ainda eram cometidos diariamente e Gama não os tolerava e os denunciava. Em certa ocasião denunciou em jornal o caso de “uma Rio

branco”² que havia sido morta por um homem proprietário de escravos, que não aceitava a condição de livre (Gama, 2021). O que se expõe é um cenário de resistência ao fim da escravidão, em que um escravocrata queria manter as relações de poder em que manteria sua hegemonia.

Um apontamento necessário é que Gama era um legalista, ancorado em uma historiografia do Direito luso-brasileiro, enquanto os outros abolicionistas eram reformistas, pensavam que era ainda preciso reformar a legislação vigente (Cruz, 2024, p. 35). Enquanto o processo defendido pelos reformadores poderia ainda ser obstruído por anos, a base de Gama em usar leis já existentes, mas aplicar a jurisdição de maneira mais incisiva, teria efeitos quase imediatos. As mudanças de interpretação na jurisdição seriam adaptadas paulatinamente e repetidas, os juristas deveriam aplicar a lei.

Em seu trabalho intitulado *Questão Jurídica*, Gama formulou uma ideia que era uma historiografia do Direito que combateria por mediação jurídica, que poderia significar mesmo o fim da escravidão (Lima, 2021). A situação da qual Gama montou a *Questão Jurídica* era o caso de um africano idoso que pedia pela liberdade e como advogado deste, Gama via a urgência em tirá-lo das mãos de um senhor violento. Mas o caso em especial serviu também para apresentar uma tese que poderia levar à libertação de muitas mais pessoas.

O tráfico de africanos só seria efetivamente derrubado com a lei de 1850, que não declarou a proibição, mas mudou as normas para combater o tráfico. Até então a proibição era com base na lei de 1831, que Gama aponta como negligenciada em razão “senão principalmente na máxima corrupção administrativa e judiciária

2 As crianças que nasciam livres por conta da Lei do Ventre Livre eram chamadas de “Rio branco” por conta da lei ser uma aprovação do governo chefiado pelo Visconde Rio Branco.

que lavrava este país” por conta de várias autoridades contribuírem com o tráfico (2021). Se a lei de 1813 ainda valia mesmo depois da lei de 1850, Gama retornou ainda mais no tempo para lembrar de uma lei de 1818 que proibia o tráfico negreiro. A lei do tempo que o Brasil era Reino Unido fazia parte de um acordo diplomático com a Inglaterra e nunca fora de fato revogada em razão de que tratados entre países “vigoram, por tática convenção, constituem leis para o mundo civilizado” (Gama, 2021).

A coesão em torno da Abolição imediata é um elemento da última década da escravidão, mas a ideia de uma Abolição imediata não era novidade. Luiz Gama já havia publicado uma carta em 1869 falando sobre isso. Na carta, a liberdade é tida como parte da natureza humana, um direito natural que não é negociável, ou seja, sem período de transição, ninguém precisava ser preparado para ser livre pois é assim que se nasce (Gama, 2021).

Em 1880 Gama apresentou sua Questão Jurídica e seu embasamento para o Tribunal de Relações de São Paulo, que era segunda instância do Judiciário naquela época. As decisões dos Tribunais de Relação viravam a jurisprudência para os demais juízes. A proposição tão radicalmente abolicionista acabou por ser recusada e o fim da escravidão teria que esperar ainda 8 anos com a criação de uma nova lei.

Considerações finais

O embate de forças a favor da escravidão e a favor da liberdade foi um processo lento, durou quase todo o século XIX até que a escravidão foi considerada ilegal no Brasil. Um dos principais argumentos usados pelos escravistas era afirmar que não havia necessidade da Abolição, falando que o “regime ser-

vil” não era bruto e que a benevolência dos proprietários mantinha a ordem social e abafavam medidas abolicionistas. No caso de alguns juristas, como Perdigão Malheiro, não se tocava no assunto dos africanos ilegalmente trazidos para o Brasil, evitando que o assunto viesse à tona e mantendo a ordem escravocrata (Pena, 1998, p. 306). Protegiam os interesses dos fazendeiros e garantiam que a Abolição demorasse ainda décadas.

O Brasil tinha muitos escravizados, mas não tinha quem se declarasse escravista. Como apontou Wlamyra Albuquerque (2009, p. 96), a classe dos fazendeiros se declarava favorável ao fim da escravidão, desde que não os afetasse. É o que a autora chama de “jogo da dissimulação”, quando se usa diversos artifícios para aparentar que a situação era melhor do que realmente era, para que a escravidão parecesse estar mais perto de acabar, quando ainda era uma instituição de grande poder no Estado brasileiro.

Quando se convivia com as vítimas do cativeiro a realidade era de que a escravidão não poderia se prolongar, cada dia eram vidas perdidas. Paulatinamente o abolicionismo foi crescendo na sociedade brasileira, mas a necessidade da Abolição era como baixa urgência, falando-se em abolir a escravidão em prazos de 5 a 10 anos. Só nos anos finais é que a maioria dos abolicionistas vai reconhecer a “imperiosa necessidade” da Abolição levando em conta todas as vítimas (Nabuco, 2003, p.180).

Por conta de sua proximidade com as pessoas escravizadas, Gama foi pioneiro em reconhecer a necessidade do fim imediato da escravidão. Essa urgência foi a motivação para formular sua *Questão Jurídica*, que poderia ter gerado grandes mudanças estruturais se fosse validada. Gama assumia casos de liberdade mesmo com poucas chances de vitória, pois a escravidão não era uma opção aceitável (Mota, 2022, p. 116).

A carreira de Gama como advogado só se encerrou com sua morte por diabetes em 1882. Desde sua entrada na vida pública até a libertação de mais de 500 pessoas, sua dedicação em se posicionar pela liberdade é o que o fez ser lembrado como porta-voz antiescravista (Ferreira, 2008, p. 308).

Com o tempo muito do que é dito se perde e algumas partes da história são “selecionadas” para serem guardadas, principalmente por parte das elites que almejam usar o passado para se legitimar. Mas no caso de Luiz Gama, o povo fez questão de lembrar dele. Homenageado com uma estátua no centro de São Paulo, o discurso e as ações de Luiz Gama atingiram as pessoas de maneira profunda, fazendo com que vissem a necessidade de homenageá-lo em reconhecimento a sua vida.

Os trabalhos intelectuais como o de Malheiro são guardados e de interesse para a Historiografia. Para além disso, há uma memória marcada pelo voto contrário ao Ventre Livre. Com essa ação Malheiro passou a ser identificado com o lado escravocrata e a memória que se criou para o lado dele foi mais restrita e negativa, além de que, as revoltas gerais que ele alardeou não se concretizaram.

Ao falar de problemas de maneira real, expondo a necessidade de uma Abolição total e imediata, Gama é lembrado de maneira orgânica como um agente de mudanças. Reconhecido pelo povo de sua cidade, especialmente pelos marginalizados que ele defendeu, Luiz Gama viveu para colocar as leis em serviço do bem do povo.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O jogo da dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDREWS, George Reid; DE LA FUENTE, Alejandro. **Estudos afro-latino-americanos**: uma introdução. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.

BRASIL, Senado Federal. **Discurso proferido na sessão da Câmara Temporária de 12 de julho de 1871 sobre a proposta do governo de reforma do estado servil**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222321>. Acesso em: 15 de jul. de 2024.

BRASIL, Senado Federal. **Elemento servil**: discurso proferido na Câmara dos Deputados, sessão de 22 de novembro de 1880. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222290>. Acesso em: 12 de março de 2024.

CÂMARA, Maria Eduarda. Significados do conceito de liberdade para o advogado abolicionista Luiz Gama. **Revista Discente Offícios de Clio**, v. 6, n. 11, p. 124-140, 2021.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERREIRA, Ligia Fonseca. **Luiz Gama por Luiz Gama**: carta a Lúcio de Mendonça. Teresa, n. 8-9, p. 300-321, 2008.

GAMA, Luiz. **Democracia**: 1866–1869. São Paulo: Hedra, 2021.

GAMA, Luiz. **Liberdade**: 1880–1882. São Paulo: Hedra, 2021.

MAMIGONIAN, Beatriz G. **Africanos Livres**: a abolição do tráfico de escravos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

SAMPAIO, Maria Clara S. Carneiro. Emancipação nas Américas. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTANA, Rogério Barreto. Apropriações intelectuais do Novo ao Velho mundo: Perdigão Malheiro e as origens do seu pensamento antiescravista. **Anais da Sociedade Brasileira de Estudos dos Oitocentos**, v. 1, p. 1-20, 2016.

SANTANA, Rogério Barreto. **Caminhos para a liberdade**: Perdigão Malheiro e o problema da escravidão nas linguagens do ideário político e antiescravista, 1863-1872. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

**O MARTÍRIO DE POLICENO: ESCRAVIDÃO
E LIBERDADE NO INTERIOR DA AMAZÔNIA
(1892-1893)**

O presente trabalho busca analisar um processo de tortura ocorrido em 1892 contra Policeno Antônio do Espírito Santo, um ex-escravizado residente da Vila de Sant'Ana de Igarapé - Miri, refletindo acerca da violência e abandono vivenciados pelos recém-libertos no período do pós-abolição, bem como refletir acerca do processo de inserção social e precarização da liberdade em meio a recente instauração da República no Brasil. Para isto, partimos da análise de fontes documentais por meio de periódicos onde o caso ganhou destaque em jornais na capital da província, em Belém.

Neste sentido, é válido ressaltar que o caso foi abordado em pelo menos cinco periódicos, sendo estes: *Diário de Notícias*, *Correio Paraense*, *Pacotilha*, *O Democrata* e *A República*. Contudo, este trabalho dá ênfase na análise de dois jornais, sendo estes *O Democrata* – ligado ao Partido Republicano Democrata (PRD) – e *A República* – associado ao Partido Republicano Paraense (PRP) – devido ao alto número de ocorrências do caso nos jornais, como se pode observar no gráfico a seguir:

1 Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Cametá. E-mail: novaesnara545@gmail.com.

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Cametá. E-mail: esterfarias140@gmail.com.

Gráfico 1: Número de ocorrências do caso Policeno nos periódicos (1893-1900)

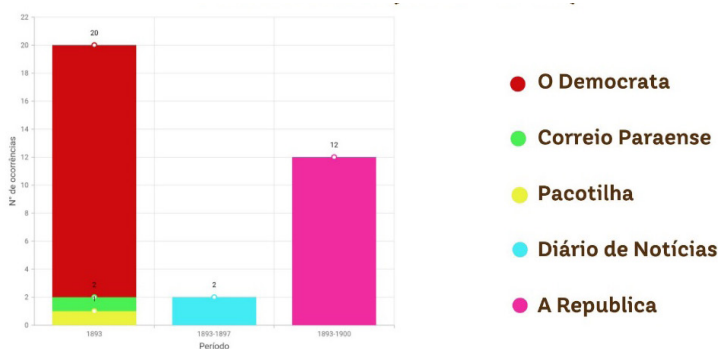


Gráfico elaborado pelas autoras
 Dados: Hemeroteca digital. Disponível em:
<https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>

Fonte: elaborado pelas autoras. Dados extraídos de: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

O alto número de incidência se dá devido aos conflitos políticos travados entre os jornais que representavam os interesses dos partidos Republicano do Pará (PRP) e Partido Republicano Democrático (PRD), que por sua vez disputavam o controle político na região. José Murilo de Carvalho (2002) bem destaca que o novo regime republicano tinha como objetivo conquistar a opinião pública a fim de consolidar a nova forma de governo.

Dessa forma, os periódicos caracterizam-se como uma importante forma de propagação dos debates políticos. Neste sentido, William Gaia Farias (2009) destaca que a propagação de ideais políticos por meio de jornais, nesse contexto inicial da República no Pará, não se limitava apenas aos acontecimentos da capital da província, mas também abrangia os diversos interiores. Isso reflete no alto índice de ocorrências do caso

envolvendo Policeno nos periódicos da capital, uma vez que o fatídico episódio foi utilizado para endossar as narrativas e interesses políticos dos/veiculados nos periódicos.

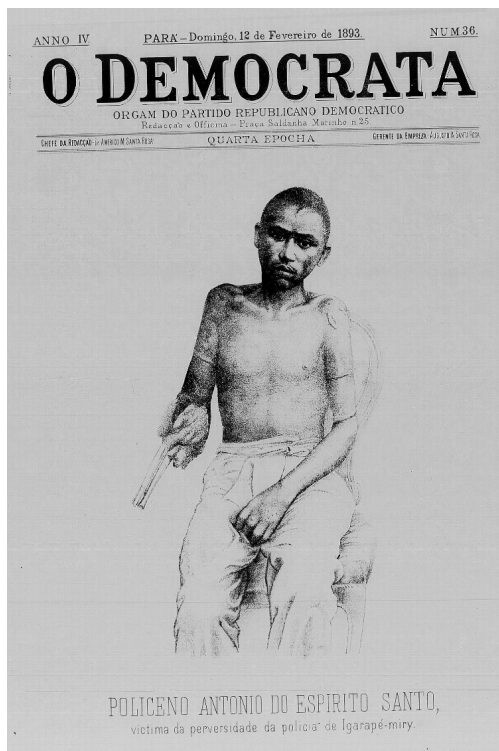
O caso Policeno

De acordo com o jornal *O Democrata*, no dia 30 de dezembro de 1892, Policeno Antônio do Espírito Santo, residente da vila de Sant’Ana de Igarapé-Miri, recebeu, injustamente, uma ordem de prisão proveniente de uma acusação de roubo de um baú, que posteriormente se provou falsa. No momento da prisão, na tentativa de escapar, Policeno foi atingido na cabeça por um golpe efetuado por um dos quatro guardas locais responsáveis pela prisão à mando do então prefeito de segurança Manoel Leandro Lobato. A partir deste episódio, Policeno foi então conduzido à delegacia onde foi duramente espancado, diz o jornal, “como se estivessem sedentos de sangue e quizessem satisfazer os instintos barbaros picavam o pobre homem com a ponta do sabre!” (*O Democrata*, Belém, 28 de janeiro de 1893, p. 01).

Na edição do dia 12 de fevereiro de 1893, o jornal publica na primeira página a imagem de Policeno, revelando detalhes da violência ao qual este fora submetido, destacando que desde o momento de sua prisão, no dia 30 de dezembro de 1892, o mesmo teve suas mãos amarradas, sendo soltas apenas no dia 01 de janeiro de 1893, três dias depois. Isso ocasionou a Policeno que, sem acesso à assistência médica necessária, oito dias depois “começaram a apodrecer-lhe as carnes e devido à falta de limpeza foram enchendo-se de varejas” (*O Democrata*, Belém, 28 de janeiro de 1893, p. 01). Dessa forma, os longos

dias em que passou preso com as mãos amarradas resultaram na perda de um de seus braços, que caiu devido ao processo de gangrena do membro.

Figura 1 - Policeno retratado na primeira página do jornal *O Democrata* (1893)



Fonte: *O Democrata*, Belém, 12 de fevereiro de 1893, p. 01. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=186171&pesq=&pagfis=3398>.

Assim, durante o período de trinta e três dias, Policeno foi duramente torturado, o que ocasionou ferimentos profundos. De acordo com o jornal: “[...] as costas, bem pôde-se dizer, estavam

piores que a dos escravizados, chicoteados pelos feitores das fazendas, antes da lei de 13 de maio” (*O Democrata*, Belém, 28 de janeiro de 1893). Diante do exposto, o caso Policeno deve ser observado para além de sua prisão, uma vez que as circunstâncias que levaram este jovem negro ex-escravizado a ser injustamente acusado e consequentemente violentado e torturado estão atreladas a existência uma região marcada por sua forte herança escravista.

Neste sentido, é necessário destacar que a região de Igarapé-Miri é marcada pela forte presença de engenhos de cachaça, o que movimentou a economia da região por meio da utilização da mão de obra negra escravizada. Considerando este viés, Manoel Baena destaca que no ano de 1820 o número de população escravizada perpassou o contingente de indivíduos livres na comarca de Igarapé-Miri (Baena, 2004, p. 261). Além disso, David Rodrigues Farias destaca que em 1848, 45,7% dos residentes da freguesia de Igarapé-Miri eram indivíduos escravizados (Farias, 2020, p. 35). Assim, os dados evidenciam um expressivo número de escravizados na região, o que ressalta a ligação desta com o sistema escravista.

Dessa forma é necessário avaliar o impacto social que a escravidão desempenhou na vida dos escravizados e posteriormente, no contexto de pós abolição, dos libertos – como no caso de Policeno – questionando acerca dos reflexos e da herança do sistema escravista e sobre o processo de inserção social dos ex-escravizados na nascente sociedade republicana.

Inserção social

A instauração do regime Republicano no Brasil concentrou grande parte dos debates na organização do poder político no

país, o que implica dizer que os aspectos sociais foram deixados em segundo plano. José Murilo de Carvalho (1990) destaca que a Constituição de 1891 foi em grande parte inspirada no modelo de Constituição estadunidense. Entretanto, esta encontrou sentido diferente no Brasil, devido à forte existência de hierarquias no país, que beneficiava os interesses dos grandes proprietários de terras.

Considerando isto, o autor destaca, em diálogo com Hannah Arendt, que nos Estados Unidos a revolução estava na organização de uma nova sociedade igualitária, e que a organização de poder seria consequência da ausência de hierarquias sociais no país, diferentemente do que ocorrera no Brasil, uma vez que: “No Brasil, não houvera a revolução prévia. Apesar da abolição da escravidão, a sociedade caracterizava-se por desigualdades profundas e pela concentração do poder” (Carvalho, 1990, p. 25). Dessa forma, é possível dizer que a mudança de regime não trouxe consigo grandes transformações nos aspectos sociais, assim, apesar da abolição da escravidão – ocorrida um ano antes – o novo regime não se preocupou com a inserção da população recém-liberta à sociedade, o que ocasionou que os ex-escravizados continuassem sujeitos às mazelas semelhantes às do período escravista.

Considerando isto, é possível dizer que estas problemáticas refletem no caso Policeno, uma vez que o jornal *A República* revela que “chegada a memorável lei de 13 de maio, Policeno saíu de Jatuyra, sem nunca conseguir ter morada certa” (*A República*, Belém, 07 de fevereiro de 1893, p. 02). Assim a experiência de abandono vivenciada por Policeno no pós-abolição não se limitara a ele, uma vez que após a Lei Áurea não foram criados mecanismos para assistir as necessidades da população liberta.

Dessa forma é possível identificar a partir da história de Policeno a situação de abandono e carência ao qual os ex-escravizados foram submetidos, uma vez que sem o devido acesso aos direitos básicos de um cidadão como, saúde, educação, emprego e moradia, os libertos foram deixados à própria sorte. Nesse sentido, Jessé Souza evidencia o seguinte:

Os antigos senhores, na sua imensa maioria, o Estado, a Igreja, ou qualquer outra instituição, jamais se interessaram pelo destino do liberto. Este, imediatamente depois da abolição, se viu responsável por si e seus familiares, sem que dispusesse dos meios materiais ou morais para sobreviver numa nascente economia competitiva de tipo capitalista e burguês. Ao negro, fora do contexto tradicional, restava o deslocamento social na nova ordem. Ele não apresentava os pressupostos sociais e psicossociais que são os motivos últimos do sucesso no meio ambiente concorrencial. Faltava-lhe vontade de se ocupar com as funções consideradas degradantes (que lhe lembravam o passado) – pejo que os imigrantes italianos, por exemplo, não tinham – não era suficientemente industrialioso nem poupador e, acima de tudo, faltava-lhe o aguilhão da ânsia pela riqueza (Souza, 2003, p. 54).

A existência dessa nova ordem social nos leva ao questionar o tipo de liberdade que foi oferecida aos ex-escravizados dentro do contexto de uma sociedade republicana onde a inserção social da população negra liberta foi negligenciada. Neste sentido, Ana Carolina Sardelari e Giovanna Silva destacam que:

A cidadania dos antigos escravos, dessa forma, mesmo após a abolição da escravidão no país, continuava negada e comprometida: seus descendentes continuavam trabalhando nas fazendas dos patrões, antigos senhores; parte passou a integrar o grande contingente da po-

pulação sem empregos fixos nas grandes cidades” (Sardelari; Silva, 2016, p. 66).

O que ocasionou que, sem a devida assistência governamental, mesmo após a abolição da escravidão os libertos continuassem à margem da sociedade, enfrentando um papel de subalternização e expostos a violências, o que fica explícito no violento processo de tortura ao qual Policeno foi submetido mesmo após cinco anos do fim da escravidão.

Violência policial

Por mais de três séculos o sistema de trabalho escravo esteve difundido no território brasileiro, em parte devido à lucratividade que esta desempenhou para o Estado e para a elite brasileira. Considerando isto é válido ressaltar o longo processo de escravização moldou as conjecturas sociais deixando profundas marcas no território brasileiro.

Neste sentido, importa destacar que: “Após a abolição as autoridades pareciam mais preocupadas em aumentar a força policial e em exercer o controle sobre as camadas subalternas da população. Com esse objetivo multiplicaram-se leis estaduais e regulamentos municipais” (Costa, 2010, p. 138). Considerando o empenho das autoridades para exercer controle sobre as a população subalternizada, é possível identificar como a escravidão se enraizou nas estruturas sociais e refletiu na vida dos libertos. Deste modo, ocasionando que mesmo após a abolição a violência continuasse como um meio legítimo de punição, como caso ocorrido em Igarapé-Miri.

Considerando o caso citado se faz necessário destacar que a violência sofrida por Policeno foi efetuada por um

órgão de governo da época. O periódico *A República* destaca que: “N’aquela villa existe grupo de homens desoccupados, da especie de Policeno, antigos escravos [...] que recuperam na ociosidade [...] o tempo que perderam no trabalho, os quaes vivem em constantes rixas com a força minicipal, que por sua vez não esperdiçava occasião de desforrar-se” (*A República*, Belém, 18 de fevereiro de 1893, p. 01). É possível observar que os confrontos entre os recém-libertos e as forças policiais eram comuns na região. Assim, André Rosemberg destaca que:

O controle social em relação à população de ex-escravos se estabelecia numa arena ideológica – ao se reabilitar, na construção do discurso, a dignidade do trabalho braçal –, ao mesmo tempo em que se procedia a uma vigilância física contra os recalcitrantes – por meio da razia cotidiana empreendida pelas forças policiais – constringendo, de um lado, “vadios”, “ociosos”[...] no campo e nas cidades (Rosemberg, 2016, p. 06)

Portanto, fica evidente que a falta de medidas que garantissem o mínimo de dignidade aos libertos deixou-os sujeitos à violência orquestrada pelas autoridades e executada por meio das forças policiais. Desta forma, a violência policial tornou-se uma forma legítima de dominação sobre os recém-libertos, o que intensificou o processo de marginalização e subalternização desta população no pós-abolição, o que fica explícito no processo de tortura sofrida por Policeno, um jovem negro, ex-escravizado, vítima das forças policiais da vila de Igarapé-Miri.

Conclusão

A formação do território brasileiro está atrelada à exploração da mão de obra escravizada. Apesar da decadência do sistema escravista nos níveis internacionais e a pressão externa pela abolição, o Brasil resistiu sendo o último país das Américas a abolir a escravidão, assim, o processo de escravização, exploração e martírio dos escravizados deixou profundas marcas nas conjecturas sociais, políticas e culturais do Brasil.

Neste contexto, a abolição foi um marco significativo, entretanto não significou uma mudança efetiva posto que não houve medidas que garantissem aos recém-libertos acesso a integração social e dignidade de vida. Emília Viotti da Costa (2010, p. 131) destaca que “a abolição foi apenas um primeiro passo em direção à emancipação do povo brasileiro. O arbítrio, a ignorância, a violência, a miséria, os preconceitos que a sociedade escravista criou ainda pesam sobre nós”. Dessa forma, as mazelas de um sistema que se formou por meio da escravidão continuaram afetando a vida dos libertos levando-os a marginalização, sem acesso à saúde, educação, trabalho, moradia e sujeitos a diversos tipos de violência perpetuados pelo Estado e pela sociedade. Assim a martirização de Policeno Antônio do Espírito Santo é a retrato da institucionalização da discriminação contra a população negra, que por sua vez caracteriza-se como uma herança do sistema escravista.

Mediante a ligação da região amazônica com o sistema escravista e a importância do debate, faz necessário ampliar as discussões e pesquisas acerca da escravidão e do pós-abolição,

principalmente no que diz respeito ao impacto desta na vida dos sujeitos no vale do Tocantins e especificamente na região de Igarapé-Miri.

Referências

FONTES:

A República, Belém, 1893.

Correio Paraense, Belém, 1893.

Diário de Notícias, Belém, 1893.

O Democrata, Belém, 1893.

Pacotilha, Maranhão, 1893.

BIBLIOGRAFIA:

BAENA, Manoel. **Informações sobre as comarcas da província do Pará organizadas em virtude do Aviso circular do Ministério da Justiça de 20 de setembro de 1883**. Pará: Typ. de Francisco da Costa Júnior, 1885.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 9.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FARIAS, David Rodrigues. **Comarca de Igarapé-Miri/PA (1868-1887)**. Curitiba: Appris, 2020.

FARIAS, William Gaia. Republicanos versus Democratas: conflitos políticos no alvorecer republicano paraense. **OPSIS**, v. 9, n. 13, p. 15-34, 2009

ROSEMBERG, André. A questão social é um caso de polícia: da tragédia à farsa, uma ponte entre a Primeira República e o século XXI. **Revista Hydra**, v. 1, n. 2, p. 5-16, 2016.

SARDELARI, Ana Carolina Silva; SILVA, Giovanna Mariano. Percepções de cidadania e justiça no Brasil: reconhecimento e pertencimento dos sujeitos de direitos. **Revista Áskesis**, v. 5, n. 2, p. 64-73, 2016.

SOUZA, Jessé. (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? **Lua Nova**, n. 59, p. 51-74, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Antônia Jamilly Costa Ferreira

Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Licenciada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisadora e vice-líder da linha de pesquisa em “Currículo, Legislação e Políticas educacionais” do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Gestão Escolar, da Universidade Federal do Pará (GEPPEGE/UFGPA/CNPq). Email: antoniajamillyferreira@gmail.com.

Benedito Emílio da Silva Ribeiro

Mestre em Diversidade Sociocultural pelo Museu Paraense Emílio Goeldi. Professor Auxiliar da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança. Coordenador Setorial Norte do GT Emancipações e Pós-Abolição – GTEP/ANPUH (2023-2025). E-mail: emilioribeiro@ufpa.br.

Edival Magalhães dos Santos

Professor de História da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA), UNIFESSPA/Campus de Xinguara. E-mail: edival.santos4012@escola.seduc.pa.gov.br.

Eliza Corrêa Santos

Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com bolsa recebida pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). E-mail: elizahermione07@gmail.com.

Ester Farias Barreiros

Graduanda em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Cametá. E-mail: esterfarias140@gmail.com.

Gilvan Maciel Gomes

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: maciel.gil.gomes@gmail.com.

Isac Gonçalves Farias

Discente da Faculdade de História (FAHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Janailson Macêdo Luiz. E-mail: igfprofhist@gmail.com.

Jainara de Novaes Freitas

Graduanda em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Cametá. E-mail: novaes-nara545@gmail.com.

Janailson Macêdo Luiz

Professor da Faculdade de História (FAHIST), do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) e do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Membro do GT Emancipações e Pós-Abolição (GETEP/ANPUH) e da Rede de Historiadoras e Historiadores Negros (RHN). Email: janailson@unifesspa.edu.br

Laysa Cecilia Brasil Teodoro Mota

Graduanda do curso de História-Licenciatura (FAHIST/ICH), pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Bolsista PIBIC-CNPq, sob orientação do Prof. Dr. Janailson Macêdo Luiz. E-mail: laysa.cecilia1@gmail.com.

Maria Eduarda Barros Binow

Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança, sob a orientação do Prof. Me. Benedito Emílio Ribeiro. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade Sociocultural do Museu Paraense Emílio Goeldi (PPGDS-MPEG). E-mail: binoweduarda@gmail.com.

Majin Silva dos Santos

Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: profamajin@gmail.com.

Neuziane Marinho Martins

Mestranda em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UNIFESPA). Integrante do GT Emancipações e Pós-abolição, Seção Pará. E-mail: neuziane-tins@gmail.com.

Sergianne Rosa Tavares

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: srgiannerosa13@gmail.com.



[2025]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade
Nova I)
67130-130 – Ananindeua – PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

