

ocupação

MAMI

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA SME-SP

Nº3 - 2022



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Ricardo Nunes
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação

Malde Maria Vilas Bôas
Secretária Executiva de Educação

Bruno Lopes Correia
Secretário Adjunto de Educação

Omar Cassim Neto
Chefe de Gabinete

Sueli Mondini
Chefe da Assessoria de Articulação
das Diretorias Regionais de Educação - DRE

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Simone Aparecida Machado
Coordenadora

DIVISÃO DE CURRÍCULO - DC
Aparecido Suter da Silva Junior
Diretor

REVISÃO TEXTUAL
Eva Aparecida dos Santos
Roberta Cristina Torres da Silva

CONSELHO EDITORIAL REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ
André de Pina Moreira
Carolinne Mendes da Silva
Eva Aparecida dos Santos
Rafael Fernando da Silva Santos Fitipaldi

CONSELHO CONSULTIVO REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ
Adriano José de Sousa
Anna Luisa de Castro
Caroline Passarini Sousa
Elaine Correia de Oliveira
Fabio Ribeiro
Fernanda Borsatto Cardoso
Fernanda Pereira da Costa
Giovana de Cássia Ramos Fanelli
Guilherme Cunha de Carvalho
Karine Evelyn Alves Carvalho
Luiz Gustavo Ramaglia Mota
Raphael Leon de Vasconcelos
Rubens Baldini Neto
Sara dos Santos
Yaracê Morena Boregas Rêgo



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Consulte: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

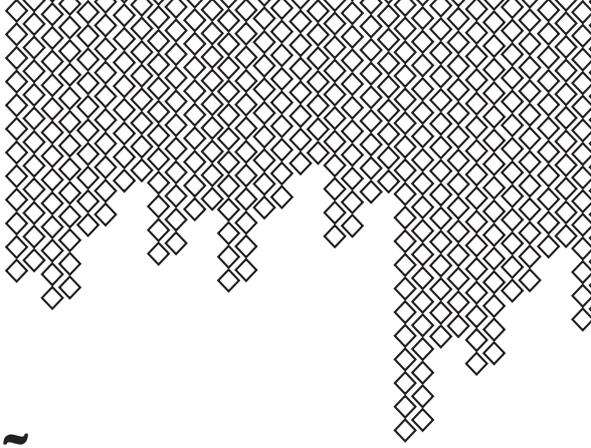
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ocupação Maí / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. –
n. 3 (abr. 2022). – São Paulo : SME / COPED, 2022.
76 p. : il. color

Bibliografia
Quadrimestral
ISSN 2764-4995 (online)
ISSN 2764-5002 (impresso)

1. Educação – Periódicos. 2. Educação e cultura. I. Título.

CDD 370.5



Educação para as relações étnico-raciais: múltiplas abordagens

Por **Carolinne Mendes da Silva**

Responsável pela frente dos Povos Migrantes.

Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, NTC/SME-SP

Chegamos ao terceiro número da Revista Ocupação Maí, seguindo nosso caminho em busca da promoção da equidade racial e da divulgação das práticas educativas realizadas na Rede Municipal de Ensino, tendo em vista a inserção de conteúdos relativos às histórias e culturas das populações indígenas, migrantes e negras.

Nesse número, os artigos trazem diversas reflexões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais: sobre a legislação educacional nacional; sobre os desafios para a formação de educadores(as); sobre a relação entre fontes visuais e o ensino; sobre a presença dos temas ligados à literatura, um dos textos aborda o projeto Academia Estudantil de Letras - AEL e demonstra que estudantes, professores(as) e toda a comunidade escolar devem estar engajados na luta por direitos e no combate ao racismo. Os temas trabalhados nos dão um panorama da multiplicidade de possibilidades de abordagens e perspectivas quando se fala em educação para as relações étnico-raciais.

Para os autores e autoras, os textos resgatam atividades colocando-as então como objeto de reflexão e análise crítica sobre o próprio trabalho. Para os leitores e leitoras, os registros compartilhados aqui contribuem para ampliação de repertório e para revisitarmos e repensarmos nossas próprias práticas à luz de outras experiências, colaborando para nossa autoformação contínua. Dessa forma, os artigos retroalimentam os profissionais de educação da Rede Municipal, que constroem em seu cotidiano uma educação antirracista e não xenofóbica.

Boa leitura a todas e todos e até o próximo número!

SUMÁRIO

Relações raciais e legislação educacional no Brasil: exclusão e pertencimento 3

Débora Medeiros de Andrade

Psicóloga e educadora

Especialista em docência no ensino superior. Mestranda pelo programa Diversitas/FFLCH/USP

Da literatura como experiência e promoção das vivências e conhecimentos na temática étnico-racial 11

Guilherme Cunha de Carvalho

Assistente Técnico de Educação I - SME/SP

Coordenador da Academia Estudantil de Letras

Uma proposta de análise de fontes visuais para sala de aula: O refinamento da brutalidade da escravidão brasileira na arquitetura das plantations de café no Vale do Paraíba 21

Eduardo Gomes de Souza

Prof. de Língua Portuguesa - EMEF Assad Abdala - DRE Penha

Prof. de História - EMEF Guilherme de Almeida - DRE Penha

Os desafios para a formação de educadores para as relações étnico-raciais 34

Carolinne Mendes da Silva

Eva Aparecida dos Santos

NEER - NTC - COPED/SME

Relatos de Imigração - Baobá 46

Vinícius Gomes: Prof. de História

Alline Menezes: Prof.º de Inglês

EMEF Prof. Adolpho Otto de Laet - DRE Jaçanã/Tremembé

O povo Paiter Suruí no documentário-ficção Ex-Pajé (2017), de Luiz Bolognesi 57

Natania Neres da Silva

Prof.º de História

EMEF Prof.º Elza Maia Costa Freire/ EMEF Deputado João Sussumu Hirata - DRE Santo Amaro

Ilustrações: Adaptadas Adobe Stock

Relações raciais e legislação educacional no Brasil: exclusão e pertencimento

Débora Medeiros de Andrade

Psicóloga e educadora.
Especialista em docência no ensino superior.
Mestranda pelo programa Diversitas/FFLCH/USP

RESUMO



O presente artigo visa estimular reflexão sobre a presença de pessoas negras na escola e a educação para as relações étnico-raciais (ERER) a partir da legislação educacional nacional. Iniciando com questionamentos sobre acesso e pertencimento e resgatando o Dia Internacional da Luta Contra a Discriminação Racial, olhamos para um panorama histórico desde as primeiras políticas públicas educacionais brasileiras, passando pela Constituição Federal de 1988, até as ações afirmativas conquistadas nos últimos anos principalmente pela luta do Movimento Negro. Entendemos que uma educação antirracista vai além da construção do currículo e do oferecimento de conteúdo e material didático sobre a temática, mas abrange formações para todo corpo de educadores (que entendemos ser não apenas docentes, mas quaisquer pessoas adultas trabalhadores da escola) que inclua o conhecimento sobre as ferramentas jurídicas pertinentes e elementos sensíveis que facilitem tanto o manejo de situações de conflito no quesito relações raciais, quanto o desenvolvimento de propostas para a construção de ambientes acolhedores e de pertencimento a pessoas negras dentro da escola, sejam elas estudantes ou trabalhadoras.

Palavras-chave: ERER; legislação; exclusão; pertencimento.

INTRODUÇÃO

Você já se sentiu excluída de algo? Lembra qual foi a sensação? Já foi impedida de transitar, entrar ou permanecer em algum espaço? Por quais motivos? Entendemos, em nossa sociedade, que a escola é um espaço pelo qual todas as pessoas deverão passar, ao menos durante sua infância e parte da adolescência. Tanto que no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Abordaremos este trecho da Constituição mais adiante, por hora, questionamos: será que no decorrer da história do nosso país realmente todas as pessoas tiveram oportunidades equivalentes de acessar, frequentar e sentir-se pertencentes ao espaço escolar? Este espaço escolar acolhe com qualidade todas as pessoas? Qual a importância das políticas públicas para a garantia deste direito à educação escolar de qualidade?

Dia 21 de março é celebrado o Dia Internacional da Luta Contra a Discriminação Racial, instituído em 1966 pela Organização das Nações Unidas (ONU). A data foi escolhida em decorrência do Massacre de Sharpeville, em Johannesburgo, África do Sul, no ano de

1960, um dos atos mais violentos do regime racista e segregacionista do Apartheid. Naquele dia, mais de 20 mil sul africanos protestavam pacificamente e desarmados contra a Lei de Passe (1945). Houve uma intervenção militar na qual 69 pessoas foram assassinadas e 186 feridas. A Lei de Passe consistia na obrigatoriedade de pessoas negras andarem sempre com uma caderneta na qual estavam escritos seus dados pessoais e os lugares onde poderiam ir. Esta ferramenta de controle estatal dava aval para que a polícia detivesse as pessoas negras que não apresentassem o registro ou estivessem andando por um lugar onde “não deveriam”. Em todo o mundo, essa efeméride marca a memória de lutas por direitos da população negra e suas conquistas. (MARQUES, 2019)

Aqui no Brasil não se fala em um Apartheid explicitamente legitimado como foi na África do Sul, ou nos Estados Unidos com as Leis Jim Crow. Vivemos, assim como em quase todo território “ladino-amefricano”¹, o que Lélia Gonzales (1988) conceituou como “racismo de (ou por) denegação”, que consiste em três aspectos:

1. a miscigenação, ferramenta das teorias eugenistas que incitavam a “mistura” como estratégia para “melhorar” a população nacional pelo branqueamento;

1 O termo “América Ladina” foi cunhado por Lélia Gonzales, uma das principais pensadoras e ativistas contra o racismo e o sexismo no Brasil, em seu texto “A categoria político-cultural de amefricanidade”, de 1988. No texto, a autora sistematiza sua visão sobre a realidade do continente americano, criticando o apagamento da importância das pessoas e culturas africanas em diáspora no intercâmbio com as pessoas e culturas dos povos originários na formação histórica deste território, que insiste em ler-se como de origem branca e europeia. O Brasil, onde falamos pretuguês exatamente por esta construção da língua com muitos elementos africanos, compõe esta América Ladina e/ou Africana, que não se reconhece e que até hoje pratica o que Lélia descreveu como racismo por denegação, ou racismo “à brasileira”.

2. a assimilação pela qual elementos das culturas indígenas e africanas foram incorporadas como “símbolos nacionais”, a despeito da garantia de direitos básicos para a qualidade de vida de pessoas destes pertencimentos étnico-raciais; e

3. o mito da democracia racial, que cria ainda hoje um discurso de negação das práticas anteriores e da ilusão de que pessoas de fenótipos diferentes conviveriam em harmonia e teriam as mesmas condições fundamentais de existência.

A segregação racial brasileira é, portanto, estrutural (ALMEIDA, 2018) e estruturante de todas as relações sociais, vale-se também de instrumentos jurídicos e afeta pessoas de toda e qualquer pertença étnico-racial

nas mais diversas instituições, privilegiando umas em detrimento da garantia do direito de outras. A escola, sendo a instituição que “monopolizou” a educação e muitas das estratégias de disseminação de conhecimentos em nossa sociedade (BRANDÃO, 2002), é, ao mesmo tempo, reprodutora de práticas racistas e campo para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento.

Pretendemos, neste curto texto, compor o conjunto de reflexões amplas sobre a presença de pessoas negras na escola e a educação para as relações étnico-raciais (ERER) a partir de um panorama histórico desde as primeiras políticas públicas educacionais brasileiras até as ações afirmativas conquistadas nos últimos anos pela luta do Movimento Negro.

O corpo negro na escola: legislação, exclusão e conquistas

Nos últimos anos, muito material de qualidade foi produzido sobre Educação Antirracista, referências significativas foram consolidadas e críticas importantes sobre nossa organização social foram tecidas. Podemos encontrar pesquisas de contextualização histórica das relações raciais no Brasil, análises sobre os efeitos psíquicos em crianças (adolescentes, adultos e idosos) negras e não brancas em decorrência do racismo estrutural, orientações sobre como “não ser racista e como ser antirracista”. Voltamos à pergunta: será que no decorrer da história do nosso país realmente todas as pessoas tiveram oportunidades equivalentes de acessar, frequentar e sentir-se pertencentes ao espaço escolar?

Em investigação sobre a presença de pessoas negras no espaço escolar no Brasil, encontramos a pesquisa de Santos (*et. al.*, 2013), que aponta que, no período colonial, os jesuítas, via Companhia de Jesus,

organizaram duas categorias de ensino: a instrução simples primária para filhos de portugueses e de indígenas, e a educação média que visava, por um lado, catequizar as populações indígenas colonizadas e africanas escravizadas e, por outro, preparar os meninos brancos para o trabalho, grupo que formaria uma burguesia. A primeira oficialização do ensino no Brasil ocorreu em 1759 pela administração de Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas e criou as escolas régias. Neste momento, foram desenvolvidas as primeiras políticas educacionais, e já excludentes, visto que as escolas não acolhiam a maior parte da população (pessoas brancas pobres, indígenas e pessoas negras escravizadas).

Barros (2016) discute a presença da população negra na legislação educacional de diferentes províncias brasileiras no período regencial (1831-1840) e no segundo reinado (1840-1889), e destaca que, já em 1824, a

Constituição passa a determinar que a educação primária seja obrigatória para todas as pessoas não escravas, e numa pesquisa panorâmica apresenta

[...] as mudanças nas denominações ao longo do período século XIX – escravos, não livres, libertos, pretos, filhos de africanos livres, ingênuos – nas diferentes províncias, destacam-se interdições e permissões para matrícula e/ou frequência negra entre 1835 (ano das primeiras menções à proibição de matrícula a não livres) e 1887 (última proibição à matrícula de escravos). (BARROS, 2016, p. 591)

Cada província criou seu conjunto de leis sobre instrução, que seguia mais ou menos a orientação da Constituição, com algumas variações. Em algumas províncias, o professor que ensinasse pessoas escravizadas a ler e escrever perderia seu salário. Em outras, as leis mencionavam proibição do acesso à instrução tanto a pessoas escravizadas quanto a pessoas negras livres. Outras permitiam estudo às pessoas negras escravizadas, desde que com consentimento de seus senhores. Houve ainda algumas poucas escolas de uma província que se responsabilizaram pela educação dos ingênuos². Mais para o final deste período, foram criadas normas autorizando a instrução de pessoas negras nos cursos noturnos.

Notamos então que, apesar das interdições, a população negra não esteve totalmente apartada da educação institucional no século XIX “graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares” (BARROS, 2016, p. 593).

Por um lado, com a abolição da escravidão (1888) não houve qualquer garantia de inserção das pessoas recém-aureadas como cidadãos da nova sociedade,

nem de fornecimento de condições para que se tornassem assalariados, e menos ainda, sujeitos de direitos. Ao contrário, foram implantadas “políticas estatais de branqueamento da população brasileira, responsáveis por processos radicais de desigualdade racial que permanecem visíveis até hoje, tais como as Leis de Terra e as Leis de Imigração do século XIX” (MEINERZ, 2017, p. 238).

Contraditoriamente, no que tange à educação, é no estado Republicano (1889) que surgem as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e de ascensão da população negra devido ao desenvolvimento industrial do final do século XIX, que impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante. (SANTOS, *et. al.*, 2013)

Concordamos com Barros (2016) quando analisa o panorama da legislação educacional brasileira pelo recorte racial tomando a prerrogativa “thompsoniana”, de que a lei é resultado de disputas e costumes. Neste sentido, pensar tanto a presença de corpos negros no espaço escolar quanto as políticas afirmativas do século XX no campo da educação exige considerar

Uma trajetória que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros. Também no período da ditadura militar, várias foram as ações coletivas desencadeadas pelos negros em prol da liberdade e da democracia. (GOMES, 2011, p. 111).

Toda ação do Movimento Negro dos séculos XIX, XX e agora XXI tem como eixo central o entendimento da educação como estratégica na sociedade. Com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - n°

2 Filhas de pessoas escravizadas, mas nascidas livres devido à “Lei do Ventre Livre” (1871).

9.394/1996), a educação passa a ser dever do Estado e direito de todas as pessoas, e o vislumbre de uma educação pública de qualidade para todos torna-se quase palpável.

No que se refere à Constituição de 1988, em seu artigo mencionado na primeira parte deste texto, destacamos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Como em Andrade (2021), questionamos: É possível pensarmos que o *desenvolvimento pleno da pessoa* exigiria a garantia de recursos para manutenção de sua integridade física? Possibilidade de desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, ter acolhimento de seus conflitos e condições para o fortalecimento de sua autoestima? Espaço para o desenvolvimento de pensamento crítico e criação (não apenas reprodução) de produções intelectuais-artísticas? Se a resposta a todas estas questões for “sim”, precisaremos então pensar em quem é considerada pessoa. Se, desde os processos de colonização no Brasil e em muitos países da América Latina, foram se sofisticando estratégias de desumanização de pessoas que não correspondem ao padrão hegemônico de brancura, de origem étnica, de gênero, entre outras, a quem se destina a educação que potencializa o desenvolvimento pleno do ser? Sobre o segundo destaque:

[...] será que o preparo para o exercício da cidadania pressupõe que o processo educativo garanta acesso a conhecer seus direitos e deveres perante o coletivo e a ter representatividade e protagonismo político? Se sim, isso exigiria reconhecer as pessoas

como sujeitos de direito, como agentes na comunidade à qual pertencem. Se vimos há pouco que a população brasileira foi “educada” para acreditar na hierarquização das pessoas pelo seu “valor”, e que um desses critérios de valor é a cor da pele ou qualquer característica fenotípica que denote africanidade, ou origem étnica diferente da dominante, e que a hierarquização é uma tentativa de tirar a humanidade dessas pessoas, como então, chegar ao status de cidadãos? (ANDRADE, 2021, n.p).

Rocha e Silva (2013) evidenciam que, no final da década de 1970, ativistas e docentes negros e não negros denunciavam a escola como um espaço excludente, discriminatório e imerso em ideologias racistas. Desta vez não na interdição dos corpos, mas das condições para o desenvolvimento pleno e exercício da cidadania destas pessoas.

Boa parte dos esforços do Movimento Negro no eixo da educação se materializou na criação de espaços educativos como cursos pré-vestibulares comunitários, centros de educação e cultura populares e em pressões para a implementação de políticas públicas e ações afirmativas.

Neste sentido, após pressão do Movimento Negro e 20 anos de uma luta iniciada por Abdias do Nascimento como Deputado Federal/RJ em 1983/86, nasce a Lei nº 10.639/2003³ como um dos principais marcos legais de avanço na luta contra o epistemicídio e pela igualdade racial na educação brasileira. É uma política pública educacional que altera a LDB estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira e africana” em todas as escolas do Brasil em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2008, foi atualizada para a Lei nº 11.645/2008, que inclui ensino de “história e cultura indígena”. Em 2004, o Ministério da Educação publicou o documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana”. **Esse projeto nacional, em sua dimensão curricular**, abarca estudos e estratégias para o ensino e aprendizagem de história, geografia, culturas, identidades, tecnologias e epistemologias da África e da diáspora africana.

No intento de solidificar as lutas pela cidadania e democracia, outras conquistas foram

igualmente importantes como a lei de cotas para pessoas negras e indígenas nas universidades (12.711/2012) e nos cargos públicos (12.990/2014), e os resultados das eleições municipais de 2020, em que houve recorde de pessoas negras e mulheres candidatas e aumento, mesmo pequeno, de pessoas negras eleitas prefeitas no primeiro turno (de 29% em 2016 para 33% em 2020, segundo o TSE -Tribunal Superior Eleitoral).

Considerações Finais

Percebemos que apenas a autorização legal para a presença de corpos negros na escola não garante pertencimento, equidade ou qualidade na educação. As interdições permanecem nos âmbitos do conteúdo, currículo, material didático e formação docente. Entendemos, portanto, que uma educação antirracista vai além da construção do currículo e do oferecimento de conteúdo e material didático sobre a temática, mas abrange uma formação a todo corpo de educadores

(que entendemos ser não apenas docentes, mas quaisquer pessoas adultas trabalhadoras da escola) que inclua o conhecimento sobre as ferramentas jurídicas pertinentes e elementos sensíveis que facilitem tanto o manejo de situações de conflito no quesito relações raciais, quanto o desenvolvimento de propostas para a construção de ambientes acolhedores e de pertencimento a pessoas negras dentro da escola, sejam elas estudantes ou trabalhadoras.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, Débora Medeiros de. **Constitucionalidade para a educação antirracista no Brasil, existe?** São Paulo: UNIPAZ, 2021. Disponível em: <https://www.unipazsp.org.br/existe-constitucionalidade-para-a-educacao-antirracista-no-brasil/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039> Educ. Pesqui.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº. 11.645/08, de 10 de março de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 16 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: RIOS, Fátia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138..

MARQUES, Lorena de Lima. **O massacre de Sharpeville e o Dia Internacional contra a Discriminação Racial**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2019. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=53647>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Educação e direitos humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 231-250, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/31710> Acesso em: 7 abr. 2023.

ROCHA, S; SILVA, J. A. N. À Luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, Florianópolis, v. 5, n. 11, 2013.

SANTOS, Anderson Oramisio *et al.* **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

Ilustração: Cassiana Paula Cominato
Livros: Foto Adobe Stock adaptada



Da literatura como experiência e promoção das vivências e conhecimentos na temática étnico-racial

Guilherme Cunha de Carvalho

Assistente Técnico de Educação I - SME/SP

Coordenador da Academia Estudantil de Letras

RESUMO

A visibilidade da população negro-brasileira, dos povos indígenas e migrantes é um dos assuntos que emergem quando se trata de uma educação que promove as temáticas étnico-raciais. As artes, como a literatura, são uma forma importante de promover essa visibilidade. A proposta do presente artigo é mostrar como isso pode ocorrer no campo da literatura, utilizando o projeto Academia Estudantil de Letras - AEL para exemplificar esse movimento. A literatura proporciona que o leitor possa conhecer outras experiências de vida, outros saberes, diferentes daqueles saberes que recebeu de seu ambiente mais próximo, resulta de uma necessidade antropológica de contar a própria história, o que mostra que a literatura também ajuda no desenvolvimento da consciência de si e dos conflitos que surgem a partir dessa identidade. Por isso, a diversidade de autores e autoras estudados, como será mostrada no artigo a partir do exemplo do projeto AEL, é essencial no desenvolvimento de uma educação que promove as temáticas étnico-raciais.

Palavras-chave: literatura. étnico-racial; Academia Estudantil de Letras.

Dentre as noções que surgem quando são tratadas as temáticas étnico-raciais na educação está a de visibilidade, ou seja, de que o currículo coloque em relevo a história e a cultura de todos os educandos e educandas.

Se o reconhecimento e a valorização dos saberes negro-brasileiros, indígenas ou migrantes devem permear as diferentes disciplinas e projetos que ocorrem na Unidade Educacional, a proposta do presente artigo é mostrar como isso pode ocorrer no campo da literatura, utilizando o projeto Academia Estudantil de Letras - AEL para exemplificar esse movimento.

A AEL é um projeto que promove a literatura a partir de encontros no contraturno escolar, sendo esses encontros divididos entre aulas de literatura e de teatro. O objetivo é que, de maneira prazerosa, os estudantes vivenciem e se apropriem das obras literárias.

O projeto proporciona não só o diálogo da literatura com outras artes, notadamente o teatro, como também o acesso a obras de

autores diversos, promovendo a chamada bibliodiversidade:

Bibliodiversidade é uma grande quantidade de expressões culturais e de diferentes expressões culturais, visões e modos de expressar-se que existem entre as sociedades [...]. Acesso a muitos títulos, desde as histórias em quadrinhos aos belos livros ilustrados são fatores essenciais que despertam o interesse pela leitura. (SCHROEDER, 2009, p. 10).

A bibliodiversidade e o acolhimento a temáticas étnico-raciais podem ser vistos em diversos aspectos do projeto, entretanto, o artigo centrará sua observação em dois conceitos: o de amigo(a) literário(a), no qual o acadêmico (estudante participante do projeto) escolhe um autor e passa a representá-lo nas aulas, e o de patrono ou patronesse, o(a) autor(a) homenageado(a) pela AEL e que constitui a sua identidade.

Faz-se necessário, porém, de início, apresentar qual concepção de literatura está sendo adotada no presente artigo.

1. Literatura: definições

O termo literatura pode acionar na cabeça do leitor diversos significados: escolas literárias, obras longas e chatas, vocabulário difícil, elitismo, expressão de sentimentos, impressões em palavras, desenvolvimento do senso crítico, entre outros traços associados ao vocábulo.

Quando inserimos na literatura as diversas adjetivações postuladas pela mídia ou por estudiosos, desde literatura feminina até literatura negro-brasileira, mais traços são acrescidos e quem tenta definir em poucas palavras o que é literatura pode passar por temerário ou mesmo superficial, caso não mostre as limitações e a consciência de que está utilizando o termo em uma determinada acepção.

Correndo um pouco esse risco, será feito um esboço do que é entendido como literatura nesse artigo, a fim de que tanto escritor como leitor possam saber exatamente do que se está falando, sem que haja a ambição de esgotar o assunto ou mesmo chegar a um ponto em que todos concordem. O objetivo dessa parte do artigo é deixar explícita a noção subjacente quando é utilizado o termo literatura.

Para ajudar nessa definição, utilizam-se as contribuições de Tzvetan Todorov, autor búlgaro que passou por diversas correntes de estudos literários, como o estruturalismo, e que buscou refletir, na obra “A literatura em perigo”(2021), sobre o que é literatura. O autor parte do seguinte problema: conforme



os estudos literários foram sendo desenvolvidos na academia, a leitura de literatura foi diminuindo.

Fazendo uma espécie de *mea culpa*, o autor aponta como algumas análises literárias tornam as obras estéreis, como as análises feitas no âmbito do estruturalismo. O objetivo de Todorov não é negar as contribuições dessas teorias, mas tentar observar o que a literatura pode oferecer ao leitor e pode estar escondido em análises que interessam, mais especificamente, apenas aos acadêmicos.

Um dos motivos para a escolha do autor é que Todorov aponta como a recepção das obras literárias não deve ocorrer somente pela análise, mas pela apreensão da condição humana exposta naquela obra, proporcionando ao leitor uma experiência que o ajuda a compreender melhor sua realidade e a vivência do outro; isso combina com a visão do projeto AEL, que, a partir de encontros, permite que os acadêmicos convivam e vivenciem a literatura.

Permitam-me fazer uma citação mais longa do que o autor entende como literatura e, a partir disso, tiraremos algumas noções que servirão para a reflexão de como a obra literária pode potencializar as temáticas étnico-raciais.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorreria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências da vida, ela me faz descobrir

mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. [...] ela [a literatura] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2021, p. 23-24).

Na citação, é possível elencar diversos elementos envolvidos na literatura:

- a.** a literatura ajuda a viver na medida em que desenvolve minha compreensão do outro, ou seja, a experiência de uma outra pessoa é posta em palavras, e o leitor pode compreender melhor as motivações e determinações que estão em jogo em uma vida humana;
- b.** a literatura enriquece o ser humano; como dito, o ser humano se desenvolve por aquilo que lhe é dado, seja pelas pessoas de seu círculo mais imediato, a exemplo da família, seja por círculos mais distantes do seu cotidiano imediato, como a leitura de um escritor ou escritora de um país distante, experiência que o sujeito não pode ter naquele momento;
- c.** a literatura ajuda a compreender a si mesmo, pois dá uma forma às experiências vividas pelo sujeito e permitem que ele possa refletir sobre elas.

Posto esse esboço para que sirva como base para refletir sobre a relação entre a temática étnico-racial e a literatura, adiantam-se alguns questionamentos: as obras literárias que circulam nas escolas possibilitam que os educandos e educandas tenham acesso à cultura e à história negro-brasileira, indígena e dos migrantes? Quais são as consequências de não haver obras que possibilitem esse acesso? De que forma é possível promover obras que possibilitem tal acesso?

2. Literatura e temáticas étnico-raciais

Retomando a noção de que o ser humano é feito pelo que lhe é ofertado, Petit (2009) considera a narrativa (ou literatura) uma necessidade antropológica:

De fato, ao longo da vida, para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, em voz alta ou no segredo da nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas por relatos, unindo entre eles os elementos descontínuos. (PETIT, 2009, p. 122).

Sendo uma necessidade antropológica, percebe-se os motivos daqueles que lutam para que a literatura que circula nas escolas seja diversa, como são diversos os educandos e educandas. Por essa necessidade, é preciso que haja obras que contem a experiência de negro-brasileiros, indígenas e migrantes. Por isso, o Currículo da Cidade – Língua Portuguesa aponta como um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Ouvir a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria entre outras), bem como mitos; lendas; poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros, identificando a especificidade de sua organização interna. (SÃO PAULO, 2019, p. 101).

O acesso a narrativas de diferentes origens e culturas leva o educando a sair do que Chimamanda Ngozi Adiche (2019) chama de perigo de uma história única. Em sua obra “O Perigo de uma História Única”, a autora cita uma experiência que leva a refletir sobre como o desconhecimento da realidade do outro pode levar a uma negação da experiência alheia.

Trata-se de um caso significativo que ocorreu em uma universidade americana. Ela escrevia um livro cuja história se passava

em seu país natal, Nigéria, e apresentou-o ao seu professor, o qual fez a seguinte observação:

[...] um professor universitário [...] certa vez me disse que meu romance não era “autenticamente africano”. Eu estava bastante disposta a admitir que havia diversas coisas erradas com o romance e que ele fracassava em vários aspectos, mas não chegara a imaginar que fracassava em alcançar algo chamado “autenticidade africana”. Na verdade, eu não sabia o que era autenticidade africana. O professor me disse que meus personagens pareciam demais com ele próprio, um homem instruído de classe média: eles dirigiam carros, não estavam passando fome; portanto, não eram autenticamente africanos. (ADICHIE, 2019, p. 11).

O trecho é significativo por diversos motivos, entre os quais o professor americano achar que conhece ou reconhece melhor qual seria a vida “autêntica” do africano do que aquela que vivia em um país africano; provavelmente, o que esse professor tinha em sua imaginação eram os estereótipos ligados à cultura e ao cotidiano africanos.

Uma observação a ser feita é que o projeto AEL, por meio do incentivo à autoria, atende a essa necessidade antropológica de contar a própria história. O acadêmico é convidado a escrever em diversos momentos, como na publicação anual de coletânea de textos chamada “Descobrir-se Autor”. O foco do artigo não é explorar esse aspecto da autoria, mas mostrar como a literatura, conforme trabalhada no projeto, promove não só a recepção das vivências das obras literárias como também incentiva o acadêmico a colocar no papel a sua própria história.

Nesse momento, é possível retomar a questão posta anteriormente: quais são as consequências de não circular, nas escolas, obras que representem as experiências, saberes e história negro-brasileiras, indígenas e

migrantes? A consequência é o desconhecimento, gerando a invisibilidade desses povos ou a formação de estereótipos.

No seu livro, *Literatura Negro-Brasileira*, Cuti (2010) aponta um movimento de estereotipia também na formação da literatura brasileira. Em determinado momento, o autor analisa o Modernismo:

Já na segunda década do século XX, o Modernismo retoma veementemente as ideias de se caracterizar uma nacionalidade literária, buscando na população pobre e nos índios a sua inspiração. Mas desses segmentos sociais quer tão somente as manifestações folclóricas, não seus conflitos. Assim, encontra motivos para experimentações de linguagem, restabelecimento de mitos, superstições, danças, músicas e religiosidade. (CUTI, 2010, p. 18).

O autor aponta, portanto, como um determinado movimento literário, o Modernismo, buscou a cultura indígena como uma inspiração folclórica, sem observar os conflitos sociais ou a realidade dos povos indígenas. Tal observação feita por Cuti é reforçada por Ailton Krenak (2017): “Mário de Andrade fez o sequestro relâmpago bem-sucedido do Macunaíma”. Além da formação de estereótipos, a não circulação das narrativas e experiências poéticas dos negro-brasileiros, indígenas e migrantes geram invisibilidade, o que é bem relatado também por Ailton Krenak:

[...] as pessoas me encontram em uma rua de Belo Horizonte e me perguntam: O senhor é peruano? Ou indiano, ou árabe. Aí eu pergunto para os brasileiros, meus patrícios, por que é mais fácil você identificar um peruano, um indiano, um boliviano, ou até um japonês andando nas nossas ruas e não aquele que é índio, um nativo daqui? (KRENAK, 2019, p. 11).

O depoimento de Krenak mostra como a invisibilidade pode chegar ao ponto de

alguém remeter mais um “patrício” a outro país do que pertencente ao Brasil.

É preciso ressaltar que, nesse artigo, será evitada a discussão sobre as adjetivações corretas a utilizar: literatura indígena? Literatura afro-brasileira? Literatura negro-brasileira? A discussão será contornada não por não ser importante, mas para evitarmos ficar em um nível muito superficial.

Porém, podemos tirar até o momento algumas conclusões: a literatura, como apontado por Todorov (2021), proporciona que o leitor possa conhecer outras experiências de vida, outros saberes, diferentes daqueles que recebeu de seu ambiente mais próximo; já Petit (2009) aponta que essa experiência advém de uma necessidade antropológica de contar a própria história, o que mostra que a literatura também ajuda no desenvolvimento da consciência de si e dos conflitos que surgem a partir dessa identidade.

O duplo papel que a literatura produz no leitor, descoberta do outro e aprofundamento de si, mostra a necessidade de que obras com temáticas étnico-raciais circulem pelas unidades escolares, pois promovem tanto o respeito ao outro como a consciência de sua própria identidade.

Dessa forma, evita-se a propagação de estereótipos, problema citado por Chima-manda (2019) e Cuti (2010), e são criadas formas de visibilidade aos negro-brasileiros, indígenas e migrantes.

Se, até o momento, o artigo fez um desenho geral para definir temas em si complexos, como literatura e temáticas étnico-raciais, nesse ponto passamos a refletir a terceira pergunta que deixamos no início do texto: de que forma é possível promover obras que referenciam a experiência desses povos?

Há diversas formas de promover essas obras e, na próxima e última parte do artigo, será relatado com mais profundidade como isso ocorre na AEL.

3. Amigo(a) literário(a) e Patrono ou Patronesse

A AEL teve como inspiração a Academia de Letras, não como um lugar de criação de uma elite, mas com a ideia de convívio entre escritores e pessoas que estudam e amam literatura. Da ideia de convívio entre escritores, surgem duas características importantes do projeto: o(a) amigo(a) literário(a) e o patrono ou a patronesse.

Além de formar um grupo de estudantes que convive com as obras literárias e promove essas obras nas Unidades Educacionais pelo estudo, há também o incentivo ao desenvolvimento da autoria e a promoção da literatura utilizando outras artes, principalmente o teatro.

A AEL, portanto, funciona como um espaço de convivência com a literatura, combinando com aquilo que Todorov (2021) cita como um dos aspectos mais importantes das obras literárias: o oferecimento de experiências que nos modificam. Poderíamos compreender os encontros que ocorrem no projeto como um espaço no qual escritores e acadêmicos compartilham suas impressões:

A partir de impressões sensoriais, escritores e artistas descobrem essas dimensões propriamente espaciais da experiência humana, sua profundidade, sua altura, sua largura, e eles as devolvem permanecendo o mais próximo da “carne do mundo” (para falar como Merleau-Ponty), de sua luz, de seus perfumes, de sua textura. Criam uma forma resumida, condensam nas páginas todo um universo do qual os leitores se apropriarão para desdobrar o seu microcosmo, fazer surgir as paisagens que vão abrigá-los, protegê-los e que lhes permitirão arriscar ir mais longe, como a criança que precisa subir nas árvores depois de ter lido Tarzã. (PETIT, 2009, p. 97).

Em um espaço de intersubjetividade tão grande, que envolve professores, estudantes,

escritores e artistas, as possibilidades para utilizar e potencializar temáticas étnico-raciais são diversas, desde a criação de apresentações teatrais que exploram a temática, até mesmo a realização de saraus nos chás literários, momento no qual a AEL convida a comunidade para participar de ações, como saraus ou seminários, quando um acadêmico apresenta o seu amigo literário aos demais. Sendo tão diversas as possibilidades, é preciso fazer um recorte para mostrar como o projeto pode trabalhar a temática étnico-racial. Os aspectos escolhidos são os citados amigo literário e patrono.

Segundo a Portaria nº 5.296, de 14/08/15, que institui a AEL, no início do projeto, os estudantes “serão apresentados para diversos autores para, posteriormente, escolherem o escritor da literatura para representar na Academia, que será seu amigo literário” (SÃO PAULO, 2015). O professor coordenador dos estudos literários na AEL, portanto, mostra aos acadêmicos diversos autores, gêneros e obras, a fim de que o acadêmico passe a representar um autor nos encontros.

No processo de escolha do(a) amigo(a) literário(a), os acadêmicos são expostos a diferentes autores, com temáticas e biografias diversas, incluindo, nesse momento, autores que remetem às temáticas étnico-raciais, ou seja, o acadêmico desenvolve um repertório que vai além daquele autor ou autora que ele irá representar.

O acadêmico cria uma pasta na qual vai juntando textos produzidos por ele, desenvolvendo a autoria e pesquisas sobre o seu amigo literário. No compartilhamento das pesquisas, o acadêmico passa a conhecer não somente o seu amigo literário como os amigos literários dos demais, desenvolvendo um repertório de autores literários.

Além dos amigos literários, a própria AEL da Unidade Educacional possui um patrono ou patronesse: “a comunidade escolar deverá escolher um patrono que dará nome à Academia Estudantil de Letras em fundação, que deverá ser um escritor de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2015). O patrono ou a patronesse não só dá a identidade à AEL como faz parte da rotina na academia, seja pelas aulas abordando as obras desse autor ou autora, seja pelo evento anual de Posse dos Acadêmicos, no qual o patrono ou a patronesse é homenageado(a).

A diversidade de amigos literários e patronos permite que os acadêmicos tenham acesso a obras com diferentes perspectivas, como as produzidas por escritores negro-brasileiros, indígenas e migrantes:

Coincidência ou não, se as AELs formadas antes da expansão e do Leituraço (2014) tinham como patronos e patronesses apenas autores “consagrados” pela Academia - por exemplo, Machado de Assis, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade - conforme o projeto foi ganhando a cidade, acabaram surgindo Academias Estudantis com patronos e patronesses negros, indígenas, periféricos, demonstrando claramente a importância de políticas públicas afirmativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para um trabalho literário que vá além dos ditos cânones literários. (MUSTAPHA; LEUNG, 2020, p. 297).

Ao explorar esse aspecto citado, do aumento de diversidade entre patronos e patronesses, pode-se organizar o seguinte quadro:

Patrono ou Patronesse	Quantidade de Academias que homenageiam o patrono ou a patronesse	Ano da primeira academia fundada homenageando o patrono ou a patronesse
AEL Carolina Maria de Jesus	7	2016
AEL Conceição Evaristo	5	2016
AEL Daniel Munduruku	1	2016
AEL Débora Garcia	1	-
AEL Dinha	1	2019
AEL Emerson Alcalde	1	-
AEL Ferréz	2	-
AEL Heloisa Pires Lima	1	2016
AEL Jarid Arraes	1	-
AEL José do Patrocínio	1	-
AEL Kiusam de Oliveira	2	2017
AEL Lázaro Ramos	1	-
AEL Lima Barreto	1	2016
AEL Luís Gama	1	2016
AEL Marcelo D'Saete	1	-
AEL Machado de Assis	2	2008
AEL Sérgio Vaz	6	2016
AEL Thata Alves	1	-
AEL Tula Pilar	1	-

O traço (-) no local do ano indica que a Academia está em funcionamento, mas não realizou Festa de Fundação.

Os autores e autoras citados mostram como o trabalho com as temáticas étnico-raciais estão sendo feitas nas AELs, pois, sendo patronos e patronesses, essas obras são estudadas com regularidade nas respectivas academias.

Além disso, há dois eventos, a Semana de Arte Moderna e a Confraternização Anual das AELs, que propiciam que acadêmicos de outras AELs, com outros patronos e patronesses, conheçam a obra dos autores e autoras citados no quadro.

Dos relatos obtidos em formações com os coordenadores de AELs, percebe-se a diversidade também na escolha do(a)s amigo(a)s literário(a)s: além dos autores citados no quadro anteriormente, há acadêmicos se dedicando às obras e vidas de autores e autoras como Lázaro Ramos, Ruth Guimarães, Cruz e Souza, Emicida, Solano Trindade, Elisa Lucinda, entre outros.

Considerações Finais

A AEL, como mostrou o artigo, oferece uma gama de possibilidades para que a literatura desenvolvida pelos autores ou autoras negro-brasileiros, indígenas e migrantes circule pelos espaços escolares. Momentos de escolha do(a)s amigo(a)s literário(a)s e dos patronos e patronesses são importantes para que os coordenadores das Academias deem visibilidade a esses autores.

Além desse momento de escolha, há também os encontros nos quais os acadêmicos compartilham sua pesquisa e se apresentam a

O acolhimento do projeto à bibliodiversidade pode ser vista também nos momentos formativos, como os seminários da Academia de Letras dos Professores - ALP. Nesses seminários, ocorrem apresentações artísticas de professores, relatos de práticas relacionando literatura e ensino, e os docentes são convidados a, como os acadêmicos da AEL, escolherem um amigo literário.

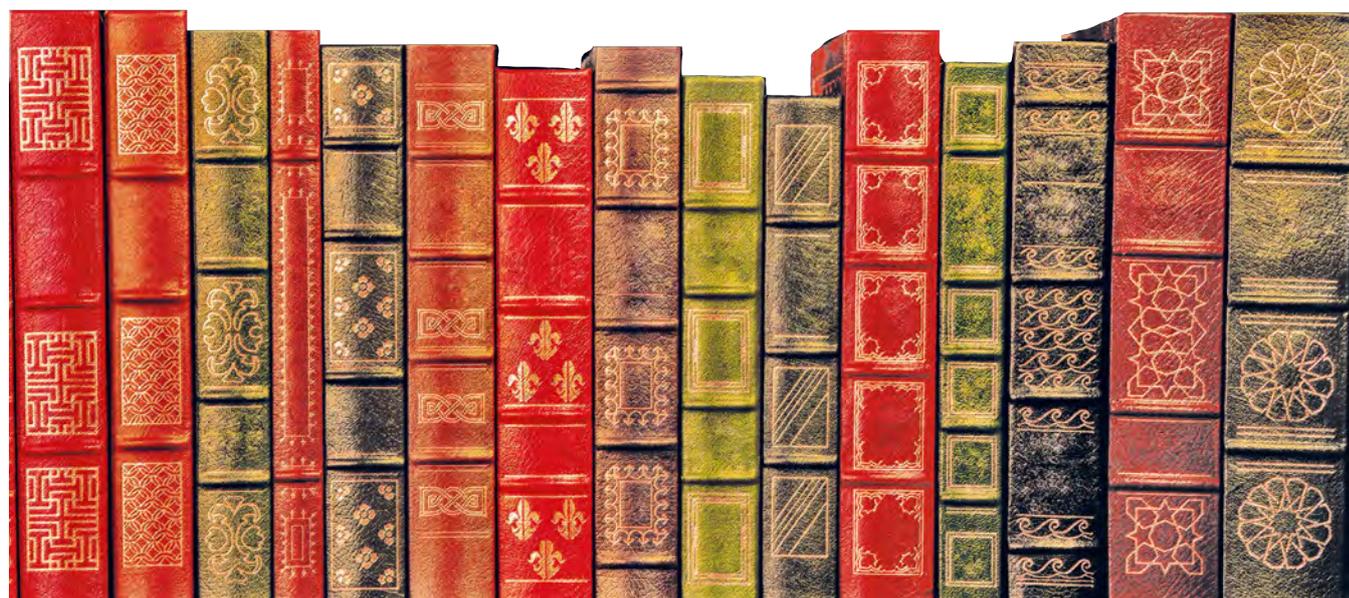
Dentre o(a)s amigo(a)s literário(a)s escolhido(a)s pelos docentes, estão diversos que proporcionam a acolhida das temáticas étnico-raciais: Cidinha da Silva, Chimamanda Ngozi Adichie, Mariana Félix, Rafael Cavernalli, Djamila Ribeiro, Maria Firmino dos Reis, Sacolinha, Paulina Chiziane, Cristino Wapichana, entre outros.

Desse modo, o trabalho das Academias mostra como a diversificação pode ocorrer nas escolas: pelo aumento do repertório e pelo estudo das temáticas presentes nas obras e biografias dos autores.

outras academias. Com essa combinação de ações, os acadêmicos da AEL divulgam e se apropriam de obras que remetem à temática étnico-racial. Nesse sentido, o Projeto Academia Estudantil de Letras, nas Unidades Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tem contribuído para a discussão acerca dos conteúdos relacionados às Leis 10.639/08, 11.645/08 e das histórias das diferentes populações migrantes que vivem no Brasil.

Referências

- ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- KRENAK, A. Entrevista. In: COHN, Sérgio; KADIWÈU, Idjahure (org.). **Tembetá: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azougue, 2019. p. 11-51.
- KRENAK, A. **Depoimento de Ailton Krenak no Encontro Arte Indígena**. Discussão sobre criação, produção e disseminação cultural indígena. São Paulo: Instituto Goethe, 2 de dezembro de 2017.
- MUSTAPHA, S. A. dos S.; LEUNG, R. T. R. Academia Estudantil de Letras Kiusam de Oliveira e a importância da representatividade na educação para as relações étnico-raciais. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SÃO PAULO (Município). **Portaria nº 5.296, de 14 de agosto de 2015**. Institui o Projeto “Academia Estudantil de Letras” nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental e o Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino, define normas e procedimentos para a sua implementação e dá outras providências. São Paulo, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED, 2019.
- SCHROEDER, R. U. **Panorama editorial**, ano 4, n. 48, p. 9-14, jun./jul. 2009.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.





Uma proposta de análise de fontes visuais para sala de aula: O refinamento da brutalidade da escravidão brasileira na arquitetura das plantations de café no Vale do Paraíba

Eduardo Gomes de Souza

Prof. de Língua Portuguesa - EMEF Assad Abdala - DRE Penha
Prof. de História - EMEF Guilherme de Almeida - DRE Penha

RESUMO



O presente artigo debaterá a construção da segregação social e racial no Brasil a partir do estudo de fontes visuais da arquitetura das plantations de café do Vale do Paraíba. Esse trabalho tem como objetivo desconstruir o mito da democracia racial presente na sociedade brasileira a partir da análise dessas fontes que revelam a violência, o controle, o poder e a segregação socioespaciais forjados na sociedade brasileira desde os tempos coloniais. Esse debate se faz necessário nas escolas de ensino básico para que se possa confrontar os discursos que reproduzem o mito da democracia racial e que não são capazes de enfrentar as consequências históricas da escravidão no Brasil.

Palavras-chave: descolonização do currículo; fontes visuais; segregação socioespacial; escravidão, controle social.

Por uma mudança do olhar: por que uma proposta de análise do regime visual das plantations de café em sala de aula?

O mito da democracia racial forjou culturalmente a sociedade brasileira após a falência das teorias explicitamente racistas que legitimaram a escravidão e as teorias eugenistas do final do século XIX. No entanto, a ideologia da “democracia racial” em vez de enfrentar a *racialização* da sociedade nada mais fez que encobrir o racismo que se entranhou desde a invasão europeia e se consolidou com a instituição da escravidão. Como afirma Nilma Lino Gomes (2007), é esse próprio mito que deixa veladas as relações raciais e é responsável pela reprodução do racismo, pois nunca o enfrentou. Essa marca estruturou a sociedade brasileira e impede que se constitua uma sociedade efetivamente democrática. Diante desse cenário, a escola, como espaço de formação democrática, tem que assumir uma posição antirracista e desvelar esse mito que não permite que a sociedade brasileira reflita e enfrente as sequelas da escravidão.

Uma das estratégias pedagógicas para enfrentar esse mito é reconstruir a história da escravidão por meio do estudo de fontes históricas, trazer o debate sobre as expressões de violência e sobre como ela, e sua ideologia racista, estruturou a sociedade. Para isso, é necessário enfrentar de uma vez

as ideologias racistas e superar as ideologias da democracia racial. Ou seja, é necessária uma descolonização curricular que enfrente os legados do racismo das teorias eugenistas e que supere a interpretação inaugurada por Gilberto Freyre (2006) no início do século XX, na qual afirma que a escravidão no Brasil havia tido contornos muito dóceis e brandos na relação senhor-escravo. Essa interpretação acabou por tornar-se hegemônica e colaborou com o surgimento do mito da democracia racial no Brasil. O autor teceu algumas interpretações procurando concluir que houve uma docilidade na escravidão à brasileira e uma consequente integração racial que a escravidão não havia impedido na sociedade brasileira, livre que era de qualquer lei que a segregasse racialmente. Segundo ele, “na verdade, a escravidão no Brasil agrário-patriarcal pouco teve de cruel. O escravo brasileiro levava, nos meados do século XIX, quase vida de anjo, se compararmos sua sorte com a dos operários ingleses, ou mesmo com a dos operários do continente europeu, dos mesmos meados do século passado” (FREYRE, 1964 [1922], p. 98).

Porém, principalmente na década de 1960, diversos historiadores e cientistas

sociais, como Florestan Fernandes (1978), criticaram suas conclusões, demonstrando que a sociedade brasileira não havia integrado o negro e que, muito menos, era livre de racismo. Outros procuraram desvelar o cotidiano das plantations escravistas e concluíram que, pelo contrário, nada havia de dócil nas relações senhor – escravizado. Segundo Stanley Stein, “em fazendas isoladas, no meio de muitos escravos, os fazendeiros sentiam a insegurança de sua situação. Muitos declaravam abertamente que ‘o escravo é nosso inimigo irreconciliável’” (STEIN, 1980, p. 159).

Portanto, este trabalho pretende provocar para que, em sala de aula, seja possível, por meio da análise de fontes visuais da arquitetura das fazendas de café (plantations), desvelar junto com os estudantes a ideia de docilidade nas relações escravistas no Brasil colonial e combater as narrativas de grupos dominantes de que

“não há dívida histórica do Estado brasileiro com a população negra”. Para isso, é

necessária a análise dos padrões do regime visual das plantations cafeeiras do Vale do Paraíba, tendo

como paradigmáticos alguns casos, como a Fazenda Resgate e Boa Vista (Bananal), a Fazenda Pau-Grande e Boa Esperança (Paty do Alferes) e a Fazenda Flores do Paraíso (Valência).

As principais referências que subsidiam essa proposição são dos estudos realizados por Dale Tomich e Rafael Marquese, que estudaram as plantations da segunda

escravidão de três potências de produção agrícola escravista do Atlântico: EUA, Cuba e Brasil. Por isso, muitas vezes neste texto recorrerá a comparações com Cuba e EUA, essa proposição de análise também recorrerá, evidentemente, a outros autores e cabe destacar às pesquisas de Stanley J. Stein e Ricardo Sales sobre o Município de Vassouras.

Para tal, as definições acerca da categoria de “regime visual”, de Ulpiano Toledo Bezerra de Menezes, são caras para a análise que se propõe, pois atendem aos objetivos de descolonização curricular, propostos para a mediação do trabalho em sala de aula. O método de análise das fontes visuais, outrora empregado, e ainda muito presente nos livros didáticos, estava preocupado com o objeto ensimesmado (as imagens, circuitos de produção, circulação e consumo), o que não seria útil à análise aqui proposta. Menezes (2005), por sua vez, propõe que o foco se volte à compreensão da visualidade na sua “dinâmica social”, observando algumas dimensões:

1. O visual: dimensão que compreende os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais da sociedade em estudo [...] as condições técnicas, sociais e culturais de produção, circulação, consumo e ação dos recursos e produtos visuais.
2. O visível: dimensão que compreende o domínio do poder e do controle, o ver / ser visto, dar-se / não se dar a ver, os critérios normativos de ostentação ou discrição – em suma, de visibilidade ou invisibilidade.
3. A visão: compreende os instrumentos e técnicas de observação, o observador e seus papéis, os modelos e modalidade do olhar.

Por fim, é importante ressaltar que o presente trabalho se apresenta dividido em duas partes: a primeira, que insere o Vale do Paraíba no contexto da economia-mundo da Revolução Industrial do século XIX e da segunda escravidão que, para além de contextualizar o objeto (plantations de café), procura



fundamentar o debate sobre o tema, tomando como chave teórica uma terceira via para além da querela entre os teóricos do “paradigma dependentista” e os teóricos do “arcaísmo”. A segunda, que pretende analisar o regime visual das plantations do Vale do Paraíba – usando as referências comparativas de Cuba e Sul dos EUA – procurando compreender o

porquê e como foram pensadas e constituídas essas unidades que compartilhavam entre si perfis e padrões somente explicáveis se entendidos como respostas – não cópias puras, muito menos negação – ao contexto global e complexo da economia-mundo da Revolução Industrial do século XIX, interpretado e adaptado ao contexto local.

Escravidão, economia cafeeira e o capitalismo no século XIX: é preciso reconhecer as estruturas e conjunturas que mantiveram a escravidão e perpetuaram a ideologia colonial

Na tradição do debate historiográfico sobre a montagem da cafeicultura brasileira do século XIX, podemos observar alguns modelos interpretativos que se contrapõem e se complementam.

A primeira chave de interpretação é a do “paradigma dependista”. Essa chave procurou relacionar a cafeicultura à crise da mineração. De acordo com essa interpretação, o café, plenamente adequado às condições naturais do Centro-Sul do Brasil,

começou a ser produzido em larga escala no momento em que a demanda mundial aumentou, após a revolução escrava de São Domingo e o arranque da industrialização nos países centrais, mobilizando, para tanto, os recursos ociosos – capitais e escravos derivados da crise da mineração (MARQUESE; TOMICH, 2009, p. 343).

Dentre os estudos sobre o tema, podemos apontar os de Caio Prado Junior, Roberto Simonsen, Celso Furtado, Stanley Stein, entre outros. Suas interpretações parecem colocar o café como o “destino manifesto” do Brasil. Para esses, a economia passava por ciclos que se encadeavam linearmente dando

um lugar ao outro, a partir de exigências externas, sem rupturas ou especificidades conjunturais. Os sujeitos (senhores escravistas e escravizados) não eram agentes do jogo político, social e econômico, eles, passivamente, apenas obedeciam a regras determinantes que demandavam as estruturas da economia mundial capitalista. Em suma, esse modelo ressaltava no passado colonial brasileiro seu caráter escravista, agroexportador e voltado para a geração de riquezas nos centros da economia mundial capitalista.

Alguns esforços de revisão desse modelo surgiram a partir da década de 1970, com a verificação empírica de que a mão de obra escravizada não era oriunda das antigas zonas de mineração, mas oriundas dos investimentos feitos no crescente tráfico de escravos. Podem-se destacar alguns autores dessa vertente revisionista, como João Fragoso e Manolo Florentino (2001).

Porém alguns problemas surgiram nessa revisão. Fragoso e Florentino (2001), com base na constatação de que a expansão cafeeira no Vale do Paraíba se deu em um contexto de baixa dos preços do café, interpretou que o

capital acumulado nas mãos de grandes negociantes residentes no Rio de Janeiro – que monopolizaram o tráfico negreiro transatlântico e operavam o mercado interno – foram “reinvestidos em larga escala na produção escravista de fronteira, a despeito de sua lucratividade menor em relação às atividades mercantis” (2001, p. 33). Isso só aconteceu, pois, segundo os autores, esses “senhores” teriam sido impulsionados por um ideal “arcaico” no qual a posse de terras e homens era visto como sinal decisivo de distinção social. Ou seja, nessa interpretação, forças estruturais externas, tais como o mercado mundial, nada influenciaram na montagem da cafeicultura brasileira. Essa montagem fora única e exclusivamente realizada por um ideal arcaico de “status” do Antigo Regime, que colocava a terra e a posse de escravizados como essência da vida econômica e social.

A crítica a esse modelo consiste na impossibilidade de compreender esse processo sem se remeter a processos globais mais amplos, examinando suas interconexões com as condições locais. Diante dessa constatação, surge um outro modelo teórico, no qual podemos destacar os estudos de Dale Tomich (2011).

Esse autor afirma que a economia cafeeira – assim como a de outros países agroexportadores como Cuba e EUA – não pode ser tomada de forma isolada, mas sim na arena mais ampla da economia-mundo, na qual os espaços produtivos mundiais se formaram um em relação ao outro. Dale Tomich (2011) também considera que a formação da cafeicultura escravista brasileira dependeu de ações políticas concertadas, no plano da esfera nacional, para criar as condições institucionais necessárias ao arranque da atividade e ao consequente controle do mercado mundial do produto.

Os historiadores Márcia Berbel, Rafael Marquese e Tâmis Parron, em estudo publicado sob o título “Escravidão e política: Brasil e Cuba, 1790 – 1850” (2010), afirmam que esse contexto incidiu fundamentalmente no campo da política da escravidão. Ou seja,

sem a existência de quadro político interno que desse segurança política e jurídica aos senhores possuidores de escravizados, diante da ilegalidade do tráfico negreiro, a cafeicultura brasileira não teria despontado no mercado mundial. Em outras palavras, o Estado brasileiro, influenciado pela economia-mundo, estendeu a escravidão para competir no mercado externo, fazendo com que a escravidão se entranhasse ainda mais na sociedade brasileira.

Dessa forma, a montagem da cafeicultura brasileira se fez possível para atender às demandas da economia-mundo e precisou de ações no campo da política para manter e institucionalizar a escravidão. Essas conjunturas, somadas às revoluções de São Domingo e às pressões pelo fim do tráfico de africanos escravizados, romperam com as estruturas históricas e constituíram o que Dale Tomich (2011) conceituou como a segunda escravidão, que foi implantada e mantida pelos Estados Nacionais dentro da lógica de livre mercado, em um esquema de reprodução do capitalismo industrial. Segundo Marquese (2010, p. 84), “a exploração desses escravos envolveu novas formas de coordenação do processo de trabalho e de produção, com impacto imediato sobre a organização dos ambientes construídos das plantations cafeeiras”.

Portanto, é caro lembrar que essa “segunda escravidão” foi sustentada pelo capitalismo industrial e institucionalizada pelo Estado brasileiro independente. Ou seja, ao contrário do que afirmam alguns grupos políticos atualmente, temos sim uma dívida histórica com os povos escravizados. Essa remontagem da escravidão, por sua vez, provoca um recrudescimento da violência e da segregação na tentativa de manter o controle da população escravizada.

Essa reorganização atravessa a vida cultural, social e, principalmente, política do país e reflete na organização socioespacial da sociedade brasileira. As fazendas produtoras de café (plantations),

por exemplo, passam a ser constituídas de enormes terreiros, amplas senzalas isoladas da casa-grande e casas de vivenda monumentais. Por isso, as fontes históricas que ilustram a arquitetura dessas plantations são potentes para o debate em sala de aula do contexto da segunda escravidão

perpetrada pelo Estado brasileiro e pelo capitalismo mundial, ao mesmo tempo que iluminam como a segregação socioespacial se constituiu na sociedade brasileira por meio de um projeto político que visava beneficiar a elite, os “barões do café”, que outrora foram tidos como heróis nacionais.

Casa-Grande para ver e ser vista: o que revela o regime visual da plantation cafeeira do Vale do Paraíba?

A tradição da casa-grande, como vimos nas plantations do século XIX no Brasil, EUA e Cuba, remontam ao início da Idade Moderna. Os trabalhos de Reinhard Bentmann e Michael Muller (*apud* Marquese, 2006) demonstram que a sistematização do movimento arquitetônico palladiano, que procurou trazer para o mundo moderno as linhagens da villas romanas do mundo antigo, “foi em grande parte uma resposta das elites mercantis venezianas à crise que abateu sobre a economia de sua república como os descobrimentos marítimos da passagem do século XV para o XVI” (MARQUESE, 2006, p. 12). Para aqueles autores, a edificação hierárquica dos elementos constitutivos da villa remetia a uma representação em ponto pequeno de um reino autônomo.

As marcações simbólicas na arquitetura dessas villas eram imprescindíveis para imprimir no espaço o status e poder que procuravam conservar. Essas villas ao estilo palladiano foram construídas para “poder ver” e “ser vista”. A proposta de Andrea Palladio é totalmente voltada à apropriação ideológica das formas clássicas para o domínio, a partir da norma estética, sobre as classes.

Essa linguagem arquitetônica foi apropriada em muitos contextos, como o veneziano, o escravista, o imperialista, o capitalista e, ainda hoje, podemos vê-la reverberar nos empreendimentos imobiliários que usam

essas marcas na arquitetura dos grandes condomínios que segregam a cidade, como se fossem villas, pequenos reinos autônomos. Nas palavras do historiador Rafael Marquese (2006), “esse caráter político e ideológico do palladianismo, somado à grande adaptabilidade de seu vocabulário estilístico, foram dois fatores que, a partir do século XVIII, permitiram sua adoção mais sistemática por senhores de escravos no Novo Mundo” (MARQUESE, 2006, p. 14).

O palladianismo, portanto, surgiu como inspiração às novas demandas da gestão



agrícola e do trabalho (economia mundo industrializada, produção em larga escala, grande concentração de mão de obra escravizada, busca por legitimação política da ilegalidade do tráfico de africanos escravizados), sendo combinadas com novas modalidades de construção do espaço de produção e moradia. As mensagens que eram visualmente expressas no design das propriedades eram indicações mais do que claras da procura por uma dominação senhorial que requeria, ao mesmo tempo, esconder a submissão do trabalhador negro e abrir-se ao visitante branco. Para tais objetivos, havia na arquitetura das casas-grandes do Vale do Paraíba cafeeiro o refinamento da brutalidade, expresso por meio de uma disposição arquitetônica, com evidente objetivo de querer ver e ser vista, seguindo a ordem de controle e de ostentação, com um caráter de poder que submetia os outros que não eram os seus (escravizados, população, Império), e que, por fim, trazia em si um traço de identidade: a unidade e laço entre a classe senhorial.

O terreiro ocupa sempre lugar central na organização da plantation, expressando que a unidade autônoma tinha como processo principal o trabalho, a produção. Os outros elementos que compõem a arquitetura da plantation estão organizados ao seu redor, com centralidade à casa-grande. É dela que pode se ver (controlar) todo o processo de produção e de sociabilidade da plantation e é ela que se mostra aos que chegam. Ela é constituída em formato de U, formatação ao estilo palladiano, na qual sua parte frontal simboliza a cabeça da unidade (tudo vê, tudo controla, por todos é vista) e suas partes laterais os membros, fazendo menção ao processo produtivo.

A parte frontal da casa-grande traz elementos neoclássicos reconstituídos no palladianismo: pilares cilíndricos, porta em arco-pleno e um toque de refinamento que o clássico traz, refinamento acompanhado de grandiosidade e imponência, marcando

o lugar social daqueles que residem na casa-grande e dos que a observarão. A imponência vem marcando um lugar social, logo ela segrega, separa, distribui e controla. Refinamento aqui vem também acompanhado do controle e da brutalidade que dele advém.

A senzala em quadra. Esse tipo de senzala é uma construção que limita e confina os escravizados, podemos também observar essa construção nos barracões da plantation açucareira de Cuba.

Do lado de dentro da quadra, pode-se notar o terreiro marcando o cotidiano dos escravizados. Ao alto, a força imponente e ativa da casa-grande. Marcando esse mundo fechado, a cabeça do formato palladiano U estaria representando esse senhor que é dono dos corpos escravizados, mas que também retroalimenta a imagem paternalista de mantenedor desse microcosmo.

De maneira diversa dos EUA, que não contava com a possibilidade de alforrias aos escravizados e, por isso, tinha uma marcação racial bem definida de quem era livre e quem não era, no Brasil e em Cuba, por causa da possibilidade das alforrias, procurou-se confinar os escravizados para que não debandassem como libertos. Assim, o formato de quadra colaborava com os propósitos das plantations de ambos os países. Marquese (2006, p. 49) sintetiza: “pretendiam com isso aumentar o controle sobre uma escravaria majoritariamente africana em um contexto de sobreexploração do trabalho e de incremento da resistência cativa”. Dessa forma, as populações escravizadas estavam segregadas no contexto socioespacial e fadadas a conviver nesse mundo limitado ao microcosmo da casa-grande e senzala.

Segundo Marquese (2006), essas “cidades em ponto pequeno” funcionavam, ao fim e ao cabo, como um dos principais vetores do poder social e político de seus senhores sobre as comunidades locais. Tanto é que podemos notar em algumas propriedades alamedas

com palmeiras imperiais na pretensão de estabelecer uma associação visual entre suas fazendas e a cidade imperial do Rio de Janeiro.

De fato, a elite cafeeira conseguiu estabelecer essa relação, impondo à corte Imperial

o eixo estruturante das políticas entre as décadas de 1820 e 1870: escravidão e política andaram lado a lado durante grande parte do século XIX, tanto no Brasil quanto em Cuba e EUA.

Muito além dos barões do café: compreendendo o projeto político do Brasil do século XIX e descolonizando o olhar em sala de aula

O poder econômico e social das elites cafeeiras escravistas sustentou e foi sustentado pelo projeto político brasileiro no século XIX, a partir de relações imbricadas com a Corte. Isso se expressa, por exemplo, na distribuição de títulos nobiliárquicos desde 1808 que, não por um acaso, aumentam substancialmente com D. Pedro II, que distribuiu 76,81% do total dos títulos nobiliárquicos entregues para angariar apoio das elites cafeeiras, segundo pesquisa realizada pelo historiador José Murilo de Carvalho (2011, p. 257). No caso dos títulos de baronato, foram concedidos 818 títulos por Dom Pedro II, dos 891 títulos existentes no total. Ou seja, diferente da imagem mítica que se construiu – e que se reproduz até hoje – em torno da figura de D. Pedro II, não foi ele o gestor sóbrio, um intelectual antiescravista, e sim, um político que apoiava e era apoiado pela elite cafeeira escravista. Elite essa que nada tem de heroica na construção da sociedade brasileira.

É preciso, portanto, nas escolas, problematizar essas questões que habitam o imaginário brasileiro, pois essas imagens ainda estão presentes em produções televisivas, cinematográficas e em livros didáticos e paradidáticos presentes nas escolas. É necessário, então, mediar nas salas de aula a construção de uma consciência histórica

decolonial para desvelar os mitos que encobrem a responsabilidade do Estado brasileiro e das elites na tentativa de isentá-los da dívida histórica relativa às populações escravizadas e seus descendentes. É necessária a tomada de consciência histórica crítica contra a reprodução de mitos que mais encobrem do que revelam a realidade da sociedade brasileira. Nas palavras de Paulo Freire (2016, p. 100), é necessária uma educação problematizadora “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Segundo Nilma Lino Gomes, esse conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória:

Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo. (GOMES, 2012, p. 105).

Para a autora, essas capacidades são necessárias para olhar com empenho os mode-

los dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Para ela, “poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural” (GOMES, 2012, p. 108). Educar objetivando essas capacidades faz-se necessário para desconstruir criticamente discursos colonizados como os que podemos observar em obras paradigmáticas, muitas vezes presentes nos acervos escolares, que retratam, por exemplo, a arquitetura de fazendas do século XIX; exemplo disso, é a obra de José de Lima, que retratou a fazenda das Antinhas¹.

O recorte é revelador dessa visão acrítica e colonizada que ainda está presente em alguns materiais didáticos encontrados no Brasil. Primeiro, é acrítica porque traz uma fonte histórica, sem considerá-la como fonte, mas como ilustração e, por isso, não a considera passível de análise, apenas de contemplação. Como discutimos anteriormente, o fato de as edificações serem próximas tem um objetivo que é distante da ideia de proximidade social, como pode dar a entender a descrição. Compreendendo o contexto político e social do século XIX, pode-se interpretar que essa arquitetura possibilitava maior controle e confinamento das populações escravizadas.

Segundo, é colonizada, pois no comentário da legenda a autora afirma “ela [a fazenda] foi vendida pelo visconde [de São Laurindo] depois da abolição da escravidão, em 1888, que arruinou não só esse rico senhor, mas também vários outros nobres cafeicultores” (FARIA, 2005, p. 31). A visão colonizada aqui é clara e não necessita de

muitos apontamentos, faz-se apenas necessário lembrar que esse material paradigmático se encontra, talvez nesse exato momento, nas mãos de algum estudante e ele está tendo contato com uma interpretação colonizada que analisa o fim da escravidão como negativa, que se solidariza com os “ricos senhores” e os coloca como “nobres cafeicultores”, e não como escravistas que atravancaram o desenvolvimento econômico, político e social do Brasil.

Os professores e professoras sabem do apelo que as imagens têm nos livros didáticos, e na vida dos estudantes, ensinar e aprender a lê-las, interpretá-las e analisá-las com um viés crítico e descolonizado, faz-se urgente.

É importante ressaltar que essa mudança não se dará sem tensões. A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. (GOMES, 2012, p. 108).

Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Porém, Nilma Lino Gomes (2012, p. 109) nos alenta “é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos.” E é aqui que os professores e professoras se fazem ativos e propositivos: tencionando a descolonização dos currículos no chão escola.

¹ José de Lima, Fazenda das Antinhas, Bananal, SP, óleo sobre tela, c. 1870, 90 x 163 cm. (SETUBAL, 2004, p. 160). Acervo de Maria Aparecida Rezende Gouveia de Freitas, São Paulo. Fotografia de Romulo Fialdini.

Conclusão

Ao analisar a arquitetura das plantations do Vale do Paraíba, pode-se afirmar que houve interconexões entre elas e as de Cuba e EUA em sua arquitetura (estilo palladiano) e ideal (identidade, status social, controle e poder), mas que também houve leituras apropriadas ao contexto específico desse grande circuito econômico (cultural e social) que se deu no Segundo Atlântico. Assim, estavam equivocadas tanto as interpretações “dependentistas” que acreditaram apenas na força das estruturas externas, quanto as que acreditaram na força do movimento de um projeto “arcaico”, ficando evidente que uma terceira chave interpretativa pode ser mais potente para as futuras pesquisas sobre a montagem da cafeeira no Vale do Paraíba.

Essa chave interpretativa deve levar em consideração que a economia cafeeira esteve inserida em um contexto mais amplo que foi o do Segundo Atlântico dentro da economia-mundo da Revolução Industrial, mas não apenas respondendo passivamente às suas exigências, mas resignificando suas demandas. Porém não de maneira “arcaica” como entendeu certa revisão, e sim de maneira inovadora, relendo modelos de sucesso (arquitetura palladiana, plantation, escravidão) e os adaptando ao contexto.

Portanto, para resignificar essas demandas, foi preciso reinventar a escravidão. A reinvenção da escravidão pelas políticas do Estado brasileiro foi fator essencial para que se pudesse, por meio das plantations e da exploração ao máximo da mão de obra escravizada, produzir o que o mercado capitalista da Revolução Industrial demandava. Para tal contexto, as resignificações se deram em vários aspectos, como: nas estratégias de confinamento e coerção dos escravizados, essenciais para o controle da escravidão, ainda mais com o fim do tráfico de escravizados e a Revolução de São Domingo; no poder social e econômico dessa elite escravista, como se pode ver condensado nos caracteres de poder

e controle representados simbolicamente na arquitetura das casas-grandes inspiradas no modelo palladiano; e, por fim, na penetração dessa elite na política imperial – como os símbolos das palmeiras imperiais denunciavam a intenção na arquitetura e os trabalhos já citados salientam por intermédio de outras fontes documentais – que fora estratégia essencial para manutenção da escravidão e para a conservação da ordem senhorial escravista.

Esse contexto histórico e a análise crítica da ideologia colonizada permitem derrubar os mitos e o ufanismo em torno dos barões do café e da elite cafeeira como locomotiva da formação econômica do país, presente ainda em produções cinematográficas, televisivas e em material didático em constante contato com nossos estudantes. Somente quando considerarmos o caráter opressivo de atraso civilizacional e econômico da escravidão na sociedade brasileira, a ideologia racista, compreendermos que ela, a escravidão, se insere no contexto de formação do capitalismo mercantil e industrial e responsabilizarmos as elites e o Estado brasileiro como promotores e financiadores dessa barbárie, poderemos enfrentar de fato o racismo que estrutura a nossa sociedade e edificar novos horizontes.

Diante disso, esse trabalho trouxe uma proposta de desconstrução e reconstrução de análise de fontes visuais que revelam a arquitetura das plantations para compreender como a opressão se manifestou também no aspecto socioespacial na forma de segregação. Assim sendo, é necessário considerar que “a consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (RÜSEN, 2010, p. 57). Por isso, é preciso ter no horizonte das aulas de História um diálogo com as questões contemporâneas. No caso debatido nesse trabalho, deve-se considerar que no momento histórico subsequente à segunda

escravidão, com o racismo e a segregação entranhados na mentalidade das elites e do Estado brasileiro, a segregação socioespacial e racial produzida nas plantations se reproduz e se estende para o ambiente urbano nos séculos XIX e XX, e hoje se manifesta nos “enclaves fortificados”: shoppings, condomínios, clubes, universidades etc.

Para dimensionar as consequências desse processo histórico na contemporaneidade e constatar que ele ainda não foi superado e que é preciso enfrentá-lo, basta olhar para os dados do IBGE de 2010, que revelam que a população negra, mesmo em famílias com renda semelhantes a de famílias brancas, residem em bairros mais periféricos. Isso revela que a segregação racial no Brasil ainda estrutura e organiza a sociedade, controlando

os lugares que a população outrora oprimida reside, frequenta ou estuda. Ou seja, pode-se concluir que a sociedade brasileira reproduz a arquitetura da segregação socioespacial e racial que produziu na escravidão nos mais diversos espaços sociais contemporâneos. Diante disso, faz-se necessário o debate crítico sobre a nossa história colonial para que a superemos, para isso é necessário engajar-se na descolonização dos currículos escolares para formarmos cidadãos conscientes das opressões e segregações raciais, sociais e espaciais que organizaram a sociedade brasileira e por ela são reproduzidas em um processo de continuidade histórica que exige ruptura. Essa ruptura passa, sem dúvidas, pela formação escolar, pelo conhecimento científico e pelo enfrentamento político.

Referências

- BERBEL, M.; MARQUESE, R.; PARRON, T. **Escravidão e política: Brasil e Cuba, 1790 – 1850**. São Paulo: FAPESP, HUCITEC, 2010.
- CARVALHO, J. M. **A construção da ordem & Teatro de sombras**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- COSTA, E. V. **Da Monarquia à República**. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2010.
- DEAN, W. **A ferro e fogo: a história da devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- FARIA, S. C. **Barões do café**. São Paulo: Atual, 2005. (Coleção A vida no tempo da corte).
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.
- FRAGOSO, J. **Barões do café e o sistema agrário escravista: Paraíba do Sul/Rio de Janeiro (1830-1888)**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.
- FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M. **O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREYRE, G. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX [1922]**. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1964.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC, 2007.

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

MARQUESE, R. Revisitando casas-grandes e senzalas: a arquitetura das plantations escravistas americanas do século XIX. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 11-57, jan./jun. 2006.

MARQUESE, R.; TOMICH, D. O Vale do Paraíba escravista e a formação do mercado mundial do café no século XIX. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). **O Brasil Imperial**: volume II:1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARQUESE, R. O Vale do Paraíba cafeeiro e o regime visual da segunda escravidão: o caso da fazenda Resgate. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 18, p. 83-128, jan./jul. 2010.

MENESES, U. T. B. Rumo a uma história visual. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornelia; NOVAES, Sylvia Caiuby (org.) **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2005.

SALLES, R. **E o Vale era o escravo**: Vassouras, século XIX: senhores e escravos no coração do Império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SCHMIDT, M. A. M. **Didática reconstrutiva da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, M. A. M; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen** e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

STEIN, S. **Grandeza e decadência do café no Vale do Paraíba**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

STEIN, S. **Vassouras**: um município brasileiro do café, 1850 – 1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

TOMICH, D. **Pelo prisma da escravidão**: trabalho, capital e economia mundial. São Paulo: Edusp, 2011.





Os desafios para a formação de educadores para as relações étnico-raciais

Caroline Mendes da Silva
Eva Aparecida dos Santos
NEER - DC - COPED/SME



RESUMO

Neste artigo, procuramos refletir sobre os desafios para a formação de educadores(as) para a educação étnico-racial. Analisamos como a negação do racismo é o primeiro fator que dificulta seu combate. A desconstrução do mito da democracia racial ainda é uma tarefa necessária para o engajamento antirracista. Observamos particularidades da Educação Infantil no intuito de contribuir para práticas que envolvam também as crianças menores na compreensão da sociedade na qual estão inseridas e no combate à discriminação. Repensamos o papel do(a) formador(a) e a importância da seleção e mediação dos materiais didáticos com o olhar atento às relações étnico-raciais independentemente do tema a ser trabalhado.

Palavras-chave: educação; étnico-racial; formação continuada.



Refletir sobre a formação de educadores(as) para as relações étnico-raciais não se constitui como tarefa fácil, sobretudo, quando temos o dever de propor estratégias para alterar concepções, valores e práticas pedagógicas adquiridos ao longo das trajetórias que esses(as) profissionais vivenciaram. Conforme explica Tardif (2002), saberes docentes são resultados da combinação de diferentes saberes, ou seja, não se limitam ao aprendizado adquirido na academia. Isso é positivo ao indicar a possibilidade de mudança. Por outro lado, ideias pré-concebidas, enraizadas e que carregamos desde a mais tenra idade também influenciam nos(as) profissionais que somos e em nossas escolhas metodológicas, de materiais didáticos, abordagens e como nos relacionamos com o outro.

Temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais, ainda que a maioria da população não se reconheça como racista, são entendidos muitas vezes como vitimismo. São considerados secundários em face das mazelas sociais que atingem a maior parte das pessoas que vivem no Brasil. É comum ouvirmos que é preciso primeiro resolver a questão estrutural da desigualdade para depois tratarmos das especificidades ou causas identitárias. Com isso, o enfrentamento ao racismo e às desigualdades, que são causadas e potencializadas por ele, como a falta de oportunidades e acesso, vão ficando para depois. A escola, local privilegiado para contribuir para a alteração desse quadro, desde sua criação no Brasil, se esquivou dessa tarefa.

Conforme apontam diversos pesquisadores, conteúdos relacionados à população negra e indígena sempre estiveram presentes nos materiais didáticos, mas em perspectivas que não contribuíram para valorizar esses grupos, seus conhecimentos e sua participação na formação da sociedade. Assim como não contribuíram para fomentar o debate sobre o racismo e as desigualdades a que essas populações sempre estiveram expostas. A presença dos indígenas nos materiais e abordagens pedagógicas os retratavam e situavam, sobretudo, nas primeiras déca-

das do século XVI. Depois desapareciam, como se não mais existissem. Em relação aos africanos e seus descendentes, eram retratados como força de trabalho no período da escravidão e citados em breves trechos relativos à abolição da escravatura, nesse caso passivos diante da benevolência da princesa Isabel. Em alguns materiais, dependendo do período, observamos referências vagas de resistência, em referências ao quilombo dos Palmares (BITTENCOURT, 2013; SILVA, 2000; GOBBI, 2006). Quanto às populações migrantes, nos materiais didáticos, as referências eram, sobretudo, relacionadas aos italianos que chegaram ao Brasil no século XIX, com o objetivo de substituir a mão de obra escravizada e efetivar a política de branqueamento da população.

Com isso, até a atualidade, a maior parte da população brasileira possui pouco conhecimento acerca das histórias e culturas de povos afro-brasileiros, indígenas e migrantes. Ainda que convivam com essas pessoas, as ideias errôneas prevalecem. É comum ouvirmos pessoas dizerem que fulano (negro) suporta melhor a dor porque é mais forte, ou que sicrano (indígena) não sente frio porque está acostumado a viver a sem roupa. Para além de desumanizar essas pessoas, frases e percepções como essas e outras com teor equivocados e que classificam pessoas, demonstram a força dos estereótipos e a necessidade de combatê-los. O fato é que a sociedade brasileira não conhece as reais histórias que marcam a trajetória desses grupos, seus conhecimentos, estratégias para driblar e/ou minimizar a opressão, entre outros aspectos que revelam protagonismo, ação e resistência.

Com isso, o objetivo desse artigo é refletir sobre os desafios para a formação de educadores para a educação étnico-racial. Para isso, iniciaremos a discussão apresentando aspectos do racismo em nossa sociedade, entre eles o mito da democracia racial e a negação. Sinalizamos ainda a importância das pesquisas e divulgação do conhecimento produzido como forma de se opor ao senso

comum e desconstruir a ideia de harmonia que impera em nossa sociedade.

Em seguida, buscamos desmistificar a ideia de que as crianças pequenas não são racistas e apresentamos algumas sugestões para o ensino em educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Por fim,

propomos analisar o papel do(a) formador(a) de educadores(as) e da importância da discussão conceitual, do uso e mediação dos materiais didáticos no ensino. Apresentaremos também algumas abordagens metodológicas que podem contribuir para dissipar visões de senso comum ainda presentes em nossa sociedade, assim como combater o racismo.

Negação do racismo e mito da democracia racial

Nossa nacionalidade foi fundada sobre o mito da democracia racial, ideia de que há uma convivência harmônica entre as raças no Brasil. Essa “conciliação” entre diferentes grupos seria resultado da colonização, graças à abertura dos portugueses a se miscigenarem com as mulheres indígenas e negras, segundo o pensamento de Gilberto Freyre (FREYRE, 1933). Há décadas, o mito da democracia racial tem sido negado por pesquisadores(as) como Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 1984), Guerreiro Ramos (RAMOS, 1957) e Abdias do Nascimento (NASCIMENTO, 1978). Ainda assim, tal mito é reafirmado em nosso cotidiano, quando ouvimos frases presentes no senso comum que negam a existência do racismo. “Não vejo brancos e negros, vejo pessoas”, “deveríamos ter um dia da consciência humana”, frases que viram piada entre quem possui letramento racial ainda são comuns em diversos círculos sociais¹.

Admitir que nossa sociedade é estruturada racialmente é o primeiro passo para o combate ao racismo. Muitos(as) educadores(as) entendem que considerar as relações étnico-raciais é mais uma demanda para sua rotina já tão atribulada e uma requisição

que pode até ser a causadora de conflitos nas escolas. Possivelmente, esses(as) profissionais não têm consciência de que enxergam sim pessoas brancas, negras, indígenas, de diferentes fenótipos, e estabelecem diferenças entre elas. De forma intencional ou não, sua formação da educação básica à docência, seu repertório cultural, suas experiências de vida compõem o seu olhar, as suas escolhas, suas reflexões e atitudes dentro e fora da escola.

Talvez seja impossível formar um(a) professor(a) antirracista sem formar um ser humano antirracista. Afinal, todos(as) levamos nossas bagagens para a escola. Estar comprometido(a) com a luta antirracista é reconhecer que nossa sociedade é desigualmente dividida entre as raças e a agir para mudar essa realidade. O engajamento não se restringe à sala de aula, porque passa pela compreensão de que bebês, crianças, jovens e adultos chegam àquela sala em condições desiguais devido ao seu pertencimento racial; recebem, fora da escola, assim como suas famílias, imagens desiguais dos grupos que compõem nossa sociedade. O(a) professor(a) que se compromete a reagir diante da compreensão dessa desigualdade, portanto,

1 O letramento racial se refere a uma forma de educação em perspectiva antirracista. A ideia é que quando possui o letramento racial, a pessoa reconhece a existência do racismo em nossa sociedade, tem certa compreensão de um vocabulário racial, que mobiliza para interpretar os códigos e práticas “racializadas” (SILVA, 2019).

assume uma responsabilidade social que não se limita à sala de aula ou à escola.

Grada Kilomba define a negação como:

um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos. Essa é a recusa em reconhecer a verdade. A Negação (denial) é seguida por dois outros mecanismos de defesa do ego: cisão e projeção. [...] O sujeito nega que ela/ele tenha tais sentimentos, pensamentos ou experiências, mas continua a afirmar que “outra” pessoa os tem. (KILOMBA, 2019, p. 43).

Educadores(as) que negam a existência do racismo se recusam a reconhecer o favorecimento que a população branca recebe cotidianamente e as consequências violentas dessa assimetria. Educadores(as) que percebem o racismo em outras pessoas, mas não em si mesmos(as) apontam o problema como algo externo a eles(elas) e se eximem de sua responsabilidade. Ainda que uma imensa bibliografia já tenha negado o mito da democracia racial, essa tarefa ainda se faz presente.

Portanto, um dos primeiros passos da formação para as relações étnico-raciais é operar a desconstrução de uma suposta harmonia entre as raças ou a desconstrução da ideia de que não existem raças. Desde o século XX, nega-se o racismo científico afirmado no século anterior, os progressos da genética tornaram possível a asserção definitiva de que não existem raças humanas. No entanto, a raça permanece como construção sociológica e categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 1998).

Mobilizar pesquisas científicas das diversas áreas das ciências humanas, dados estatísticos, exemplos e estudos de caso são formas de provocar os(as) educadores(as) para que percebam a existência do racismo e desenvolvem um olhar crítico interessado em compreender o seu funcionamento. Muitas vezes, é necessário desestabilizá-los(as), retirá-los(as) de uma zona de conforto para que reconheçam as injustiças sociais como parte de sua própria formação. A mediação com objetos culturais diversos, como a música, o cinema, a literatura e as artes plásticas pode contribuir nesse sentido. Esse é o primeiro passo para a formação do sujeito antirracista.

Educação antirracista e Educação Infantil

Quando consideramos as especificidades da educação para as relações étnico-raciais nos diferentes níveis de ensino, na Educação Infantil nos deparamos com mais um obstáculo. Por vezes, o(a) educador(a) até reconhece a existência do racismo, mas não compreende a importância de considerá-lo no seu ambiente escolar. Essa concepção se resume em uma frase muitas vezes repetida por esses(as) profissionais: “crianças não são racistas”.

De fato, ninguém nasce preconceituoso(a), porém é possível aprender a ser desde muito cedo. Se uma criança se recusa a

brincar com a outra por ser negra, ou fala que seu(sua) colega “parece índio” por ter algum hábito por ela considerado ruim e associado às representações negativas sobre esse povo, temos exemplos muito palpáveis de que o racismo já foi aprendido. Porém, os exemplos podem ser mais sutis e podem ser ignorados, daí a importância da formação para que os(as) educadores(as) reconheçam a reprodução do racismo na escola e atuem em seu combate.

O tema não deve ser um tabu mesmo com as crianças menores, o racismo precisa ser nomeado e diferenciado do bullying, pois

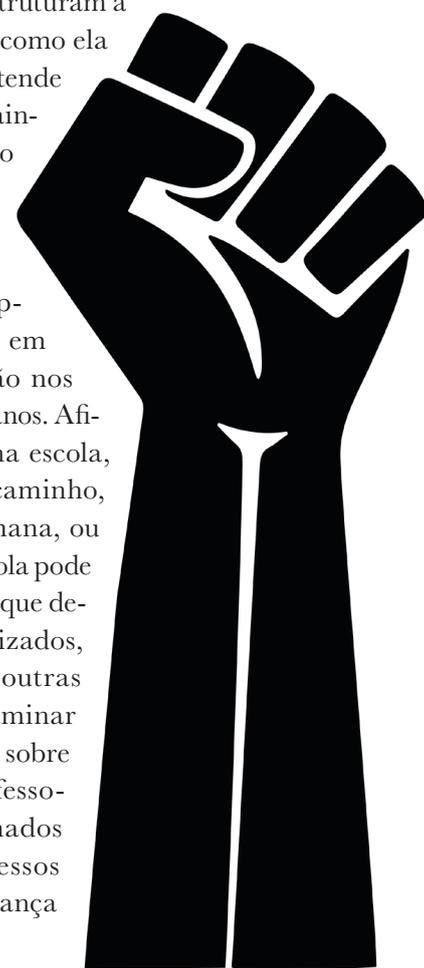
só assim é possível agir contra ele. Em todos os casos, educadores(as) e crianças precisam investigar de que contexto partem as concepções racistas que podem se manifestar em uma frase ou em um simples olhar. Conversar sobre a presença (ou a falta) de pessoas negras na escola, por exemplo, pode ser uma forma de abordar o tema. Devido à desigualdade e à falta de oportunidades em nosso país, é possível que haja poucos ou nenhum(a) professor(a) negro(a) na escola, mas que nas funções de limpeza e segurança as pessoas negras sejam maioria. A criança deve começar a entender que essas desigualdades são resultado de fatores históricos e de discriminações que se repetem no presente, não naturalizando-as, e compreendendo que formas de tratamento como “tia da limpeza” e “tio da perua” colocam as pessoas em posições subalternas, as desumanizam e, por isso, o melhor é utilizar seus nomes.

Os brinquedos e materiais que apresentam personagens de diferentes etnias são fundamentais para que bebês e crianças reconheçam a existência de diferentes tons de pele e traços físicos entre as pessoas. Os estereótipos precisam ser rompidos para que aprendam que não há um único padrão de beleza e sucesso. Vale propiciar o desenvolvimento da crítica ao eurocentrismo que se observa nas representações imagéticas de diferentes livros, produtos audiovisuais, etc. e investir na pesquisa de materiais alternativos. A formação continuada é fundamental para que professores(as) da Educação Infantil também se reconheçam como pesquisadores e como mediadores em processos educativos de combate ao racismo.

Para isso, antes de tudo, é necessário compreender as diferentes dimensões do racismo na nossa sociedade. Segundo Silvio Almeida, a concepção individualista consi-

dera o racismo como “patologia” ou anormalidade, abordando a discriminação direta por parte dos indivíduos. Já a concepção institucional reconhece que o racismo não se resume a comportamentos individuais, ele é o resultado do funcionamento das instituições, cuja atuação, ainda que indiretamente, fornece vantagens e privilégios com base na raça. Por fim, a concepção de racismo estrutural permite entender o racismo como uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares (ALMEIDA, 2019).

O entendimento do racismo como estrutural nos permite compreender que as desigualdades entre as raças estruturam a nossa sociedade na forma como ela está organizada. A escola tende a reproduzir esse racismo ainda que ele não seja explícito na atitude de um único indivíduo. Tanto as crianças como os(as) educadores(as) podem reproduzir concepções racistas apreendidas em diversas situações que vão nos formando como seres humanos. Afinal, não aprendemos só na escola, aprendemos em casa, no caminho, no passeio do final de semana, ou em sua ausência. Mas a escola pode ser esse lugar privilegiado, que desestabiliza outros aprendizados, que permite olhar para outras realidades, investigar, examinar os elementos do cotidiano sobre outros olhares, e os professores(as) precisam ser formados para mediar esses processos desde a introdução da criança na educação escolar.



As boas intenções não bastam para a educação antirracista

E quando os(as) professores(as) já estão conscientes sobre a existência do racismo e a necessidade de combatê-lo, isso é suficiente para a educação para as relações étnico-raciais? Infelizmente não. Como educadores(as) nosso processo de conscientização é constante, nos transformamos a cada dia, assim como nossos(as) educandos(as). Além disso, as boas intenções não bastam para a educação antirracista. É preciso agir e sempre repensar suas práticas.

É comum que professores(as) que tentam trabalhar com os temas das populações negras, indígenas e migrantes reafirmem estereótipos e reproduzam representações negativas acerca desses grupos. Isso não se relaciona à má fé desses(as) profissionais, ocorre, na maior parte dos casos, devido à dificuldade em trabalhar com temas que estiveram ausentes em seus processos formativos, ao menos nas perspectivas que determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional².

Conforme já foi dito, abordagens sobre aspectos relacionados às populações negras e indígenas sempre fizeram parte dos conteúdos escolares, sobretudo, nos componentes curriculares de História do Brasil e Literatura. Em relação às populações migrantes, os materiais utilizados nas escolas e as abordagens tinham como foco explicar o conceito de migração e, quanto ao sujeito migrante, destacava-se aquele oriundo da Europa, entre os quais os italianos, que chegaram no final do século XIX. Os processos de migração contemporânea não costumam ser trabalhados nas escolas e, quando acontece, há uma associação entre ser migrante e ser refugiado, o que não contribui para explicar a diversidade dos povos migrantes

e os motivos pelos quais eles migram. Outro problema nessa associação é que nem sempre se aprofunda a discussão sobre o refúgio e há uma tendência a associar alguns povos a conflitos e gosto por guerras, como se isso fosse uma característica das pessoas e não de um contexto maior (BITTENCOURT, 2013; SILVA, 2000; GOBBI, 2006). Infelizmente, pesquisas apontam que representações desse tipo não se restringem ao passado. Segundo Mauro e Wilma Coelho, nos materiais didáticos, a despeito das exigências dos editais do PNLD e das Leis nº 10.639 e nº 11.645,

Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira (COELHO; COELHO, 2018, p. 4).

Desse modo, os(as) docentes irão ensinar tendo como referência esses materiais e o que aprenderam sobre o assunto. Cabe destacar ainda que muitos(as) professores(as) não tiveram acesso a disciplinas que propusessem essas discussões em sua formação inicial. Muitos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil ainda não possuem disciplinas específicas para formar os(as) futuros(as) docentes sobre histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas (VALENTINI, 2016; COELHO; COELHO, 2018). Com isso, diante da necessidade de abordar esses conteúdos, os(as) professores(as) também recorrem às suas memórias do tempo em que eram estudantes da educação básica e às suas vivências. Mas devemos lembrar que a educação para as relações étnico-raciais não se resume à

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada em 2003 pela Lei nº 10.639 e, em 2008, pela Lei nº 11.645.

questão dos conteúdos, eles são importantes, porém precisam propiciar debates acerca das condições atuais, das exclusões, levar os(as) educandos(as) a compreender os processos históricos que favoreceram determinados segmentos populacionais e não outros. O ensino em educação para as relações étnico-raciais deve ter potencial para mobilizar atitudes e valores na formação dos(as) cidadãos(ãs) e transformar a sociedade.

Nesse sentido, fica explícita a importância das iniciativas voltadas à formação continuada dos(as) educadores(as), tanto para aprimorar o que já sabem quanto para atualizar sobre novos conceitos, materiais didáticos, estratégias metodológicas, debates contemporâneos, entre outros aspectos fundamentais para o trabalho docente. Assim, quem se dispõe a propor, ministrar e mediar discussões sobre o tema tem a difícil tarefa de preencher lacunas e reverter representações equivocadas e consolidadas que tanto contribuem para a manutenção do racismo.

Ao(À) formador(a) cabe conscientizar-se que não sabe tudo, ainda que tenha domínio do tema. Estudar continuamente é fundamental, assim como estar atento(a) aos debates, materiais e suportes que podem colaborar para viabilizar a formação continuada de docentes. Além disso, é imprescindível que tenha certeza dos objetivos que pretende atingir ao propor a formação e isso deve ser explicitado ao público com quem dialoga.

O planejamento é pressuposto para qualquer formação, mas no caso de formações voltadas para a educação étnico-racial é condição que não pode ser negligenciada, sobretudo, porque trata de temáticas que comumente são situadas no campo da moral. A maioria das pessoas acredita que ser racista, discriminar, praticar xenofobia, atuar com preconceito acontece devido aos valores individuais de cada um(a), se relaciona à opinião, a ser bom ou mau. Não compreendem que o racismo é construção social, que é aprendido e incorporado, ainda que não nos enxerguemos como preconceituosos, como racistas.

Assim, é importante que as formações para as relações étnico-raciais situem e explicitem historicamente os motivos pelos quais as sociedades se organizaram/organizam para excluir, legar a um papel secundário determinados grupos. Ao falar sobre a situação atual da população negra no Brasil, por exemplo, é importante explicar os motivos que ocasionaram a escravidão africana na Idade Moderna e suas consequências. Há uma tendência, inclusive entre docentes, de minimizar a gravidade da escravidão. Muitas pessoas alegam que outros povos foram escravizados, culpabilizam o negro pela violência sofrida dizendo que “os próprios negros escravizavam negros”. É interessante que nas formações continuadas sejam indicadas bibliografias que explicam essas questões. Não terá efeito significativo uma proposta de formação se o(a) educador(a) acreditar que as formas de escravidão e trabalho compulsório que ocorriam no continente africano foram iguais à escravidão em contexto pré-capitalista/capitalista.

Outro ponto que deve ser considerado em educação para as relações étnico-raciais é o uso das palavras e conceitos. Palavras como silvícolas, selvagens, incivilizados, foram historicamente utilizadas para se referir aos indígenas. “Perigo amarelo”, “homem/mulher bomba”, entre outras, são formas de se referir a pessoas de determinadas nacionalidades. No caso das populações negras, são muitos os equívocos, ainda é comum no ambiente escolar que negro e escravo sejam entendidos como sinônimos, dependendo de qual período esteja sendo trabalhado. Algumas expressões e palavras vêm sendo utilizadas ao longo dos anos sem que as pessoas reflitam sobre seu significado. Maria Regina Celestino de Almeida (2010), ao comentar sobre a necessidade de repensar a história que vem sendo narrada sobre as populações indígenas, aponta que é preciso repensar e reformular conceitos já utilizados e criar novos conceitos que deem conta de explicar a presença desses povos, sua efetiva participação na construção do que nomeamos

como Brasil e suas interações com os demais segmentos que compõem a sociedade. No caso dos povos migrantes e afro-brasileiros, o movimento de reflexão e reconstrução dos conceitos deve ser semelhante.

Quanto às abordagens acerca dos materiais didáticos nos processos de formação, a despeito de tudo o que já foi dito, é importante avançar e superar o discurso da ausência e dos equívocos. É preciso reconhecer que, sobretudo, a partir do decreto das Leis nº 10.639 e nº 11.645 observamos, progressivamente, a melhoria dos materiais produzidos, incluindo a preocupação com o uso de conceitos adequados e do reconhecimento da diversidade dos povos e seus contextos de inserção na sociedade. Isso é visível não apenas no que concerne às populações indígenas, mas, também, em relação às afro-brasileiras, que descendem de diferentes etnias africanas, e aos povos migrantes.

Ainda sobre os materiais, apesar de serem os mais populares quando o assunto é escola, os livros didáticos não são os únicos recursos que podemos utilizar. As obras literárias são importantes porque podem ter uso didático. Ao escolhê-las como material pedagógico, devemos com cuidado e atenção verificar como elas ajudarão a alcançar os objetivos propostos. Há, atualmente, uma grande quantidade de obras literárias que têm por objetivo discutir questões étnico-raciais. Muitos desses livros estão presentes nas escolas públicas do Município de São Paulo e são destinados a públicos de todas as idades³. Mas, ainda que estejamos diante de uma obra repleta de estereótipos, se a proposta formativa for bem planejada e mediada, a obra poderá auxiliar na compreensão da sociedade brasileira em diferentes períodos. Certamente que, nesses casos, não se trata de utilizar essas narrativas para justificar estereótipos e racismo. Essas práticas devem ser condenáveis em qualquer época e lugar.

Discutir sobre a escolha de autores(as), artistas e outras referências que podem ser utilizadas em sala de aula é essencial. A escola contribui para aumentar o repertório cultural do público que atende e dos funcionários que nela trabalham. Conhecer artistas e intelectuais negros(as), indígenas e migrantes, vê-los como produtores de conhecimento ajuda a alterar representações negativas sobre esses povos. Isso vale para as demais profissões, ainda que saibamos que na nossa sociedade há diversos obstáculos para que esses grupos consigam alcançar determinados postos de trabalho. E sobre isso, cabe ainda destacar que não se trata de trazer apenas indígenas para falar sobre indígenas, negros(as) para falar de negros(as) e migrantes sobre migrantes, bons trabalhos não devem ser excluídos, mas é importante romper com a ideia que apenas pessoas brancas, descendentes de europeus são capazes de determinados fazeres.

Documentários, entrevistas, clipes musicais entre outros suportes audiovisuais também podem assumir características didáticas. O potencial para o aprendizado vai depender de nossos objetivos e da condução da proposta ao utilizá-los. A vantagem desses recursos é possibilitar que as pessoas representadas, pertencentes aos povos que entram nos espaços de saber como objetos de estudo, “tenham voz”. Mas, assim como qualquer proposta pedagógica, é preciso planejar as etapas, conhecer o material que será utilizado. Antes de exibirmos um documentário produzido por uma comunidade indígena ou a entrevista de um(a) migrante, é preciso avaliar como o que está sendo tratado pode repercutir no(a) estudante e promover a discussão étnico-racial. O papel do formador, nesse caso, é fundamental para a mediação e para apresentar boas estratégias metodológicas para melhor aproveitamento desses recursos, que na atualidade se encontram em abundância nas redes sociais.

3 Para saber mais, buscar informações sobre os programas de aquisição e distribuição de livros para as escolas e estudantes da Rede Pública da Cidade de São Paulo, como o Projeto Minha Biblioteca, Acervo Inicial e Complementar. As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino também recebem livros do Programa PNLD Literário do Governo Federal.

Não é possível em uma formação, assim como na escola, abordar todos os aspectos relacionados às histórias e culturas dos(as) afro-brasileiros(as), indígenas e migrantes. É preciso fazer recortes, escolhas. Verena Alberti (2013) defende que, ao ensinar sobre povos historicamente excluídos e marginalizados, devemos buscar retratá-los em situação de dignidade, protagonismo e ressaltar seus saberes. Segundo ela, não se trata de negar a história, mas apresentar o outro lado, o que se justifica, tendo em vista que aspectos negativos e que não valorizam esses povos já vêm sendo ensinados desde a constituição das primeiras escolas brasileiras.

Desse modo, é interessante explicar e discutir o uso de determinadas iconografias ou narrativas para que os educadores compreendam que faz diferença utilizar uma imagem que coloca uma pessoa em situação

degradante, que humilhe não apenas ela, mas o grupo étnico do qual ela faz parte como um todo. Os livros de história produzidos no Brasil, sobretudo antes da promulgação da Lei nº 10.639/08, comumente traziam imagens produzidas por Debret, que retratavam negros apanhando, sendo chicoteados, inclusive por outros negros e com partes do corpo expostas. É importante que os educadores sejam instigados a refletir sobre as consequências dessas imagens para o imaginário dos estudantes. Ao mesmo tempo, é preciso discutir por que a escolha dessa imagem e não de outras produzidas pelo mesmo artista que retratavam negros escravizados e livres em situações que demonstravam oportunidades de sociabilidade, beleza nas vestimentas, nos adornos e dignidade. A quem interessa manter essas visões?

Considerações

No trabalho aqui exposto, buscamos apontar as dificuldades em formar profissionais para a educação em relações étnico-raciais, em face do racismo que permeia a sociedade e das representações negativas acerca de negros(as), indígenas e migrantes que fazem parte do imaginário da população, incluindo os(as) educadores(as).

Nesse sentido, buscou-se discutir acerca dos danos do mito da democracia racial para a construção de uma sociedade igualitária. Também apresentamos alguns exemplos para demonstrar que mesmo crianças pequenas incorrem em atitudes racistas, não por serem más, mas por adquirirem e compartilharem valores e atitudes nos diversos espaços pelos quais circulam, incluindo a escola.

Por fim, tratamos dos desafios para formar educadores(as) em educação para as relações étnico-raciais, destacando a necessidade de

planejamento e organização, dentre os pressupostos básicos e metodológicos entre os mais complexos. Certamente, as estratégias metodológicas apresentadas são uma pequena mostra das diversas possibilidades a serem utilizadas ao abordarmos o tema e podem variar dependendo das características do grupo com quem dialogamos no processo formativo.

Fundamental é não perder de vista que educação para as relações étnico-raciais não se refere apenas a debater conteúdos. A questão principal é propiciar reflexões com potencial de alterar ações e promover a transformação de atitudes e interações sociais. Nesse sentido, é importante escolher bons materiais e selecionar temas para a discussão, da mesma forma que ser paciente e insistir na difícil tarefa de mobilizar mudanças.

Educadores(as) e formadores(as) estão em constante construção de seus materiais e de

si mesmos(as). Quando entramos em contato com um material que não conhecíamos, quando frequentamos uma nova formação, estamos diante de novas oportunidades de reflexão que podem reverberar em transfor-

mações. Reconhecer que é preciso revermos quem éramos e o que fazíamos para construir novos pensamentos e atitudes já é um passo para estarmos abertos à luta por uma educação antirracista.



Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-55.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In*: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

FLORA, Fernanda Di; SILVA, Beatriz de Melo. O tema do refúgio nos livros didáticos de sociologia. **Revista Teoria e Cultura**, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF, v. 15, n. 3, dez. 2020. p. 271-287. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30467>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, n. 2, p. 223-244, 1984.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o racismo. *In*: HASENBALG, Carlos A.; MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. p. 43-65. (Série Estudos e Pesquisas, 4).

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192/35930>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SILVA, Adriane Costa da. **Versões didáticas da história indígena (1870-1950)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Educação e letramento racial. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, n. 2.081, ano 46, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2081/educacao-e-letramento-racial>. Acesso em: 31 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **História e cultura indígena nas licenciaturas em História: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.



Ilustrações: Foto Adobe Stock adaptada
Vetores Adobe Stock adaptados

Relatos de Imigração - Baobá

Vinícius Gomes: Prof. de História

Alline Menezes: Prof^a. de Inglês

EMEF Prof. Adolpho Otto de Laet - DRE Jaçanã/Tremembé



RESUMO

O presente texto tem como objetivo relatar ações realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Adolpho Otto de Laet, durante o ano letivo de 2022. Tais ações estão fundamentadas dentro de uma perspectiva de ações antirracistas, construídas por meio de aspectos teóricos e metodológicos replicados e debatidos entre os estudantes.

Na primeira etapa deste texto, faremos uma breve introdução aos indicadores fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e à cultura da Unidade Educacional. Na segunda etapa, apresentaremos uma fundamentação teórico-metodológica utilizada no planejamento e na implementação deste projeto e, por fim, apresentaremos as ações com os estudantes e os resultados parciais do projeto.

Palavras-chave: educação, relações étnico-raciais, imigração, escola.

Introdução

O presente relato de experiência foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Adolpho Otto de Laet, durante o primeiro semestre de 2022. Temos como objetivo descrever como se deu o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de dois projetos que se desenvolveram paralelamente com os alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, pelos professores Alline Menezes e Vinícius Gomes.

O projeto “Relatos de Imigração”¹ está em sua fase inicial e tem como objetivo principal abordar temáticas que relacionam ondas migratórias, marcas sociais e culturais na formulação da identidade e memória

sociais. Essa relação só é possível quando partimos da temática dos povos da África que foram trazidos e, de maneira violenta e contínua, escravizados em nosso país.

Sendo assim, entendemos que as ondas imigratórias que direcionaram nossos debates durante as aulas são consequências de uma ação do Estado, promovendo processos de imigração em nosso país.

Portanto, em sua primeira etapa, o projeto tem como foco identificar e registrar heranças e raízes de comunidades africanas, bem como a conceituação de racismo estrutural e poder no Brasil.

1. Contexto e Cultura Escolar

Neste tópico, iremos fazer uma breve contextualização da EMEF Prof. Adolpho Otto de Laet, que está inserida no bairro do Mandaqui, na macro região norte de São Paulo. Para esta contextualização, abordaremos aspectos resultantes Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, realizado no ano de 2019, além de aspectos

relacionados à infraestrutura predial, tecnológica e dados do Censo Escolar 2020.

Os dados coletados pelo SAEB, em 2019, avaliaram estudantes nos anos finais dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, estabelecidos pela Prefeitura Municipal de São Paulo².

Os resultados da Unidade em Língua Portuguesa apontam uma proficiência de

1 O material Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes, que integra a coleção dos documentos do Currículo da Cidade, publicado em 2021, não havia sido estudado pelos autores do texto à época da construção do artigo. Embora a recomendação seja o uso dos termos migrantes e migrantes internacionais, nesse texto é utilizado imigrantes e imigração, que embora menos indicadas não estão erradas.

2 O Currículo da Cidade de São Paulo estabelece como subdivisão os ciclos: de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º), o Interdisciplinar, que envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º) e o Autoral, que abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º) (SÃO PAULO, 2017).

79% das turmas do 5º ano e 58% em Matemática no mesmo ano. Entretanto, quando observados os resultados do 9º ano, os dados em Língua Portuguesa ficam em 45% de proficiência, enquanto em Matemática o indicador aponta 22%³.

É fundamental observar duas condicionantes. Em primeiro lugar, os dados são representações estáticas referenciadas no marco temporal de 2019, ou seja, até o momento da escrita deste trabalho, não foi possível observar os dados sob os efeitos pandêmicos. Em segundo lugar, é fundamental apontar que houve uma melhora significativa no comparativo com os dados dos anos de 2015 e 2017 no 5º ano e com os dados de 2017 no 9º ano.

Por fim, é importante destacar que os resultados obtidos com os estudantes do 5º ano estão melhores que a média das escolas do Estado de São Paulo. No que se refere aos anos finais do Ciclo Autoral, os resultados estão na média apresentada pelas demais escolas do Estado de São Paulo.

Outros aspectos estatísticos relevantes também aparecem na pesquisa: 12% das mães de estudantes do 5º ano estudaram até o Ensino Superior, quando pesquisado no 9º ano, essa estatística sobe para 30%. Essa diferença também está presente quando observado o critério de “conversar sobre o que acontece na escola”, 35% dos pais dos estudantes do 5º ano tinham esse hábito, enquanto no 9º ano, 41% dos estudantes relataram esse tipo de conversa⁴.

No que diz respeito aos Indicadores de Qualidade dos Anos Iniciais, a escola atinge 6,6 e 5,2 nos indicadores dos Anos Finais, segundo dados do Ideb⁵ de 2019.

No ano atual⁶, a escola apresenta um total de 405 estudantes matriculados na modalidade de Ensino Regular, tendo 14 turmas, sendo seis turmas de Ensino Fundamental I e oito turmas de Ensino Fundamental II.

Em relação à infraestrutura, a escola conta com rampas de acessibilidade; alimentação; água; salas grandes; equipamentos, como projetores, computadores; duas quadras para práticas de esportes; amplo refeitório e sala de leitura. Recentemente, os professores receberam notebooks, que contam com acesso regular e satisfatório à internet.

O corpo docente é formado por trinta e cinco professores, em sua maioria concursados e poucos contratados. Entretanto, apenas 38% completam sua jornada de trabalho com formação especial - JEIF. Um número considerável de professores complementa suas atividades profissionais em outra Unidade Educacional. Esses dois últimos aspectos dificultam a atuação compartilhada ou a organização de grupos de trabalhos para projetos interdisciplinares.

A equipe gestora da escola trabalha em conjunto e conta com os cargos de Coordenação Pedagógica, Assistente de Direção e Diretora, que compartilham horários e locais próximos aos dos professores.



3 Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35053764-emef-adolpho-otto-de-laet-prof/> Acesso em: 26 jul. 2022.

4 Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35053764-emef-adolpho-otto-de-laet-prof/> Acesso em: 26 jul. 2022.

5 Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35053764-emef-adolpho-otto-de-laet-prof/> Acesso em: 26 jul. 2022.

6 2022.

2. Raça e Educação Étnico-Racial na escola

A educação em uma perspectiva antirracista é uma temática fundamental no que diz respeito aos aspectos legais, políticos e pedagógicos. Entretanto, não existe um processo de incorporação desses marcos legais na EMEF Prof. Adolpho Otto de Laet. O presente relato é de um projeto que nasceu da observação do corpo docente e também de debates em JEIF, e que, apesar da não incorporação na cultura escolar ou no Projeto Político-Pedagógico - PPP, estava presente nas atuações de alguns professores de forma individual.

Quando nos referimos à ausência dessa temática, é importante ressaltar dois aspectos. O primeiro diz respeito à constatação explícita deste fato, que pode ser feita pela análise e observação do Projeto Político-Pedagógico vigente no ano de 2022. O segundo consta em uma observação empírica comportamental dos alunos.

O PPP da referida EMEF conta com uma versão atualizada e disponibilizada tanto fisicamente quanto virtualmente. Nele, encontramos uma estrutura formada em cinco capítulos, sendo eles:

1. Identificação da Unidade;
2. Histórico;
3. Texto Introdutório, Marco Referencial (princípios e concepções);
4. Proposta Curricular;
5. Articulação da Gestão da Unidade Escolar com os Órgãos Auxiliares: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres - APM e Grêmios Estudantil.

O processo de construção deste documento se dá por meio de uma atualização constante protagonizada pela equipe gestora da EMEF, entretanto não foram encontradas ações previstas na educação sob a

perspectiva das relações étnico-raciais ou medidas preventivas de combate ao racismo e à intolerância racial.

É fundamental observar que mesmo não sendo encontrados tais marcos legais neste documento fulcral, não significa que os professores não trabalhem ou não exista esse debate em formações continuadas.

Essa constatação explícita tem sua forma implícita no segundo aspecto. A observação da natureza dos termos pejorativos utilizados pelos estudantes para tratarem entre si durante os momentos em que estão na escola, como intervalos, trocas de aulas e, principalmente, em situação de conflito, nos mostra implicitamente o véu do racismo presente nas situações conflituosas, vexatórias e agressivas. Infelizmente, tal constatação carece de levantamentos e metodologia de análise específica para se configurar além da observação empírica.

Isto posto, avaliamos que o presente projeto versa com essa necessidade identificada, uma vez que tem como objetivos trabalhar a Educação sob uma perspectiva Étnico-Racial, estabelecendo então uma identificação afro-brasileira, sendo assim “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2005, p. 43).

Optamos pela utilização da terminologia negro/negra, sob a perspectiva sociocultural, em que temos como ponto fulcral a desconstrução da concepção pejorativa por meio da resignificação da presente terminologia.

Entendemos que a terminologia não está ligada apenas a uma opção metodológica, mas sim à construção de um sistema de operação complexo no processo de interação dos atores sociais, pois as categorias (de cor e raça) compõem um sistema e esta

operação se processa num contexto de interação social (ARAÚJO, 1987).

Identificamos o racismo na escola por meio de:

Aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

Tais aspectos estão relacionados a uma forma única, tipicamente latino-americana de racismo que “não está propriamente ligado ao conceito biológico, ele faz parte de um racismo novo que se alimenta da noção de etnia definida como grupo cultural, categoria que constitui um léxico mais aceitável que a raça (falar politicamente)” (MUNANGA, 2000, p. 27).

Sendo assim, pensamos que tal termo se estende às dimensões legais, culturais, sociais, sobretudo, de resistência política e educacional. No que diz respeito a dimensões legais, nos amparamos na Lei nº 10.639/2003⁷, que estabelece como obrigatório o ensino de temáticas transversais de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Citamos também a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como o Currículo da Cidade de São Paulo que, ao estabelecer as “Referências que Orientam a Matriz de Saberes”, coloca como definição de princípio ético: “combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação” (SÃO PAULO, 2017).

Cultural e socialmente falando, o racismo escolar reflete uma estrutura de atraso institucional em uma perspectiva progressista, mas faz parte de uma normalidade de funcionamento sistemático da estrutura estatal brasileira. Portanto:

Esta incômoda normalidade está devidamente registrada em pesquisas como a de

Marília Carvalho (2005) que aponta para um fenômeno de branqueamento dos alunos. Assim como outros trabalhos como o estudo da representação do negro em livros didáticos e paradidáticos de Bonfim, Jesus e Feliz (2019), que apontam para “ações que naturalizam discursos e outras práticas que não estão de acordo com as Diretrizes para uma Educação das Relações Étnico-raciais em nosso país (BONFIM et al., 2019, p. 68).

No que diz respeito às resistências política e educacional, partimos de dois pilares: educação sob a perspectiva das relações étnico-raciais é uma conquista histórica e socialmente construída e fruto de uma luta de movimentos sociais organizados e articulados;

- a escolha por essa perspectiva é de fato política e não apenas metodológica.

Entendemos que “promover ações afirmativas tem a intencionalidade de alterar determinadas estruturas básicas da sociedade” (GOMES, 2021, p. 85). Sendo assim, ao escolhermos essa temática como direcionadora de projetos interdisciplinares, levamos em consideração a luta organizada de movimentos sociais que se estendem para além das questões internas da Escola Pública no Brasil.

Por fim, ressaltamos que a escolha por essa temática não é apenas metodológica, mas especialmente política, sob a ideia de que “o futuro deve ser construção constante do homem existente. Essa edificação deve se vincular ao presente, na medida em que o considero algo a ser superado” (FANON, 2020, p. 27).

Há pouco mais de cem anos, no Brasil, existia uma determinada normalidade intelectual que se apoiava em ideias higienistas, iluministas, mas principalmente darwinistas sociais. Autores como Sílvio Romero, que inaugura a concepção racial formada por negros, brancos e indígenas; Nina Rodrigues, com sua obra

7 Outros documentos orientadores também nos servem como respaldo, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Cap. II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, art. 16, incisos III - “crença e culto religioso” e V - “participar da vida familiar e comunitária sem discriminação”.

“As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”, na qual estabelece negros e indígenas como classes inferiores, entre outros, cravam na história e na ci-

ência brasileira as garras estruturais do racismo, escancarando assim a urgência e a necessidade de uma educação antirracista de prática.

2. Relatos de Imigração

Tais perspectivas levantadas anteriormente nos levam para uma nova reflexão, a luta antirracista se limita ao trabalho de ressignificação do negro(a) no espaço da escola pública em que trabalhamos?

É neste contexto que nossa práxis permite a expansão desses marcos teóricos e territoriais sob a perspectiva de que “estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias” (MUNANGA, 2000, p. 27), logo, a escola pública necessariamente precisa compreender as transformações dessas superestruturas e oferecer as bases

para o combate de ideias xenófobas, preconceituosas e fundamentalmente racistas.

Portanto, no presente momento, este relato limita-se a um tipo específico de racismo descrito anteriormente e alvo da primeira etapa. Chamamos essa etapa carinhosamente de “Baobá”, tendo em vista a representatividade dessa árvore para as comunidades e a identidade com o povo da África.

O projeto pretende abranger a visibilidade nos espaços públicos da escola para grupos, como bolivianos, indígenas, peruanos, haitianos, entre tantos outros que formam a rede pública paulistana de ensino.

3. O projeto - Etapa 1

O ponto de partida que nos levou à inquietação para o desenvolvimento do presente projeto foram alguns projetos ocorridos - e amplamente compartilhados - no contexto político nacional, com pronunciamentos de falas racistas por parte de algumas autoridades, no ano de 2022.

Em uma dessas situações, um parlamentar comenta com seu colega de Câmara, que “não lavarem a calçada é coisa de preto, né?” Os motivos que o levaram a se sentir tão confortável a declarar tais palavras foram tomados como

o início da estruturação do projeto que se deu nas seguintes etapas:

Debate com os estudantes **Semana 1, de 16 a 23/05/2022:**

Discussão da fala do parlamentar com os estudantes durante as aulas de história; perguntas feitas aos estudantes na roda de conversa, tais como:

“Por quais motivos você acha que o parlamentar não se sentiu envergonhado ao falar isso?”

“Você acredita que colegas seus, em sala de aula, seriam capazes de falar coisas parecidas?”

“Você já presenciou colegas usando termos parecidos para falar com alguém que é negro/negra?”

Após as respostas dos estudantes, encaminhamos o debate sobre a temática da normalização do “racismo estrutural” e como estamos inseridos nele. Para sensibilização da temática, iniciamos uma discussão em relação à estética negra e aos espaços de representação por meio do curta-metragem *Hair Love*⁸. Por fim, foram apresentados dados estatísticos relacionados ao encarceramento, trabalho e acesso e permanência na escola sob a perspectiva do racismo estrutural.

Em um terceiro momento, os debates foram encaminhados para a temática da comemoração da semana da imigração no Brasil, celebrado dos dias 21 a 27/06 no calendário da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e do porquê não termos referencial de negros que foram escravizados e trazidos ao país dentro do contexto imigratório, como no caso do Museu da Imigração. Como perguntas norteadoras para o enriquecimento da discussão, levantar “O que seria um migrante? Para eles, qual a diferença entre “escravização” e “migração”? Você identificou a ausência de algum grupo étnico nas comemorações da semana de imigração?”

O inglês sob uma perspectiva Étnico-Racial

Semana 2, de 23 a 30/05/2022

Durante as aulas de Língua Inglesa, foi trabalhado vocabulário relacionado ao contexto do debate sobre os migrantes,

tais como “refúgio”, “cultura”, “equidade”, “sociedade”, etc., mobilizando os conhecimentos prévios acerca das situações já trabalhadas em anos anteriores, visto que o assunto é tema, inclusive, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, Agenda 2030. Questionamos:

“O que os estudantes imaginaram ao ler tais palavras?”

“Como poderiam se apoderar delas e torná-las parte de seu repertório, de suas vidas?”

Após essa aproximação, foi solicitado que os estudantes escrevessem os termos debatidos e selecionados durante as aulas anteriores e estilizassem em pedaços de papel, relacionando o termo à forma. Essas palavras tornaram-se parte de uma instalação temporária no pátio, para apreciação coletiva.

Debate em campo

Semana 3, de 30/05 a 06/06/2022

Após a sensibilização, o debate e a atividade, os estudantes participantes do projeto fizeram uma visita ao Museu da Imigração de São Paulo, situado na Mooca, para que pudessem entender mais sobre a complexidade da diferenciação de tratamento entre o imigrante europeu, majoritariamente os italianos, e os africanos escravizados.

Durante o retorno à escola, os estudantes preencheram um questionário contendo perguntas, tais como:

“Qual relação vocês conseguem fazer entre o que foi debatido em sala e o que é experienciado no museu a respeito desses migrantes?”

“A história da sua família está representada em alguma das instalações do museu?”

⁸ “Hair Love é um curta-metragem que acompanha a história de um homem que precisa pentear os cabelos da filha Zuri, de sete anos, pela primeira vez. A menina tenta pentear sozinha enquanto assiste a um vídeo de instruções e, por isso, o pai resolve ajudá-la”. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-272865/#:~:text=Hair%20Love%20%C3%A9%20um%20curta,o%20pai%20resolve%20ajud%C3%A1%20Dla>. Acesso em: 28 jul. 2022.

“Você identificou a ausência de algum grupo étnico específico?”

Dentre as respostas relacionadas, especificamente a essa última pergunta, podemos destacar as seguintes: “sim, vi (sic) a ausência de povos indígenas e nordestinos” (T, 8ºB), “sim, indígenas, africanos e negros” (B, 9ºA), “sim, os indígenas e os nordestinos não esperava (sic) tanto, mas senti que precisava aparecer” (J, 8ºB).

Após a leitura das respostas, percebemos que existia a necessidade de voltar ao debate com a temática imigração e escravidão, nosso objetivo era diferenciar esses processos históricos. As respostas e percepções serviram como fomento para o enriquecimento do debate.

Personificação Antirracista **Semana 4, de 06/06 a 13/06/2022**

Na semana posterior, iniciamos uma conversa coletiva sobre a importância de levarmos cada vez mais o debate antirracista para nossas vidas, nosso dia

a dia. Ao fim, perguntamos “Quem são os negros e negras que você admira na sociedade?”.

“Quais são as realizações dessas pessoas que fizeram com que você a(o) admirasse?”

Oferecemos uma lista de personalidades públicas negras, dentre elas cantores, políticos, escritores, esportistas e intelectuais, para que pudessem realizar pesquisas sobre suas vidas, suas contribuições sociais, com o objetivo de ampliação do debate.

Foi designado um momento da semana para que ocorresse a finalização da instalação do projeto. Nessa ocasião, os estudantes dividiram-se para criar um mural de tais personalidades.

Para facilitar a socialização do conhecimento adquirido, disponibilizamos as pesquisas dos alunos por meio de QR Code, a exposição foi instalada em um local de grande circulação, tanto de estudantes como de familiares e professores.



Conclusão

O Projeto descrito teve como ponto de partida a avaliação docente que identificou a necessidade de abordarmos temáticas acerca das relações étnico-raciais. Para isso, utilizamos como ferramenta teórica argumentativa a construção conjunta de conceitos basilares, além do processo histórico que estabelece um elo entre o fim da escravidão e a imigração em nosso país.

Partindo de uma análise estrutural da comunidade escolar, bem como dos estudantes, foi identificada a possibilidade de articulação temática e parcerias que foram descritas neste relato.

Foi perceptível que existe a necessidade de trazer para a sala de aula essas temáticas,

uma vez que boa parte dos alunos expressaram opiniões baseadas em suas experiências virtuais e no ambiente escolar.

Outro aspecto fundamental foi a escolha de promover o projeto de forma interdisciplinar. Assim, as temáticas tinham além de fundamentação e sustentação teórica, uma estética característica e que teve como consequência a possibilidade de diferentes abordagens.

Por fim, é importante destacar a constante necessidade de repensar o projeto em suas aplicações. Foi preciso reavaliar conforme íamos recebendo as devolutivas dos alunos e verificando os resultados.

Referências

ARAÚJO, T. C. N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 14-16, 1987.

BONFIM, M. A. L.; JESUS, F. S. de; FELIX, C. de O. A representação do negro em livros didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 54-71, set./dez. 2019.

BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente]. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

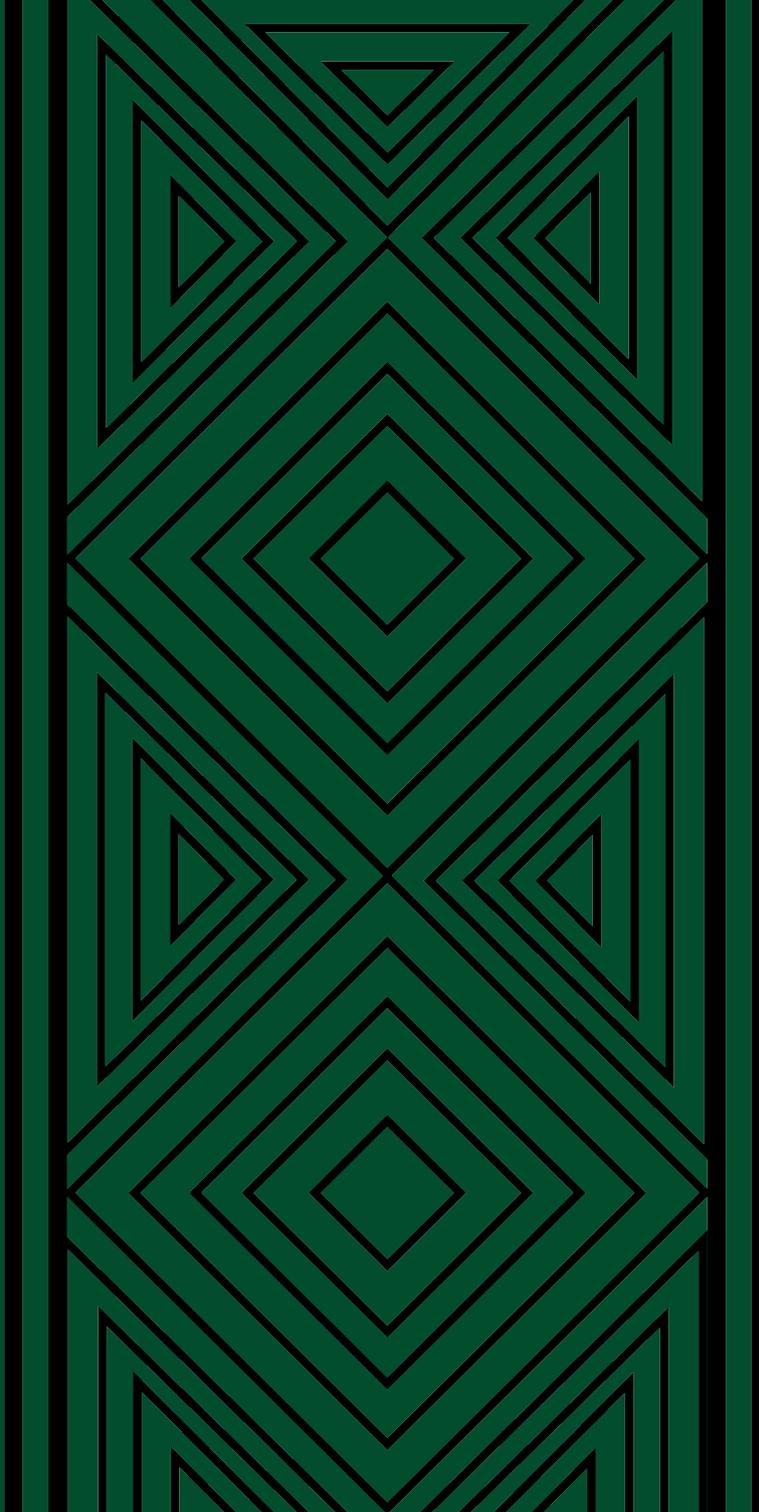
GOMES, Vinícius Felipe. Protagonismo negro e a educação no Brasil. **Revista Ocupação Maí**, São Paulo, p. 79-89, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUF, 2000. p. 15-33.

QEDU [QEdu]. **Use dados**: transforme a educação. c2023. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35053764-emef-adolpho-otto-de-laet-prof/> Acesso em: 27 jun. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: História**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Digital da Cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/COPED, Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/ods> Acesso em: 22 jul. 2022.



O povo Paiter Suruí no documentário-ficção Ex-Pajé (2017), de Luiz Bolognesi

Natania Neres da Silva

Professora de História

EMEF Prof.^a Elza Maia Costa Freire

EMEF Deputado João Sussumu Hirata - DRE Santo Amaro

RESUMO



Este artigo tem por objetivo apresentar o documentário-ficção *Ex-Pajé* (2017), de Luiz Bolognesi, na condição de obra cinematográfica passível de ser analisada e trabalhada em sala de aula. O filme narra a história de um pajé, pertencente ao povo Paiter Suruí, que se vê obrigado a abandonar as suas crenças para ser aceito em sua comunidade, agora cristianizada. A exibição do filme alinhavada a uma contextualização histórica sobre as políticas indigenistas do século XX abre as portas para as discussões sobre o etnocídio perpetrado contra povos indígenas no Brasil e as formas de resistência desses grupos na atualidade.

Palavras-chave: Paiter Suruí; etnocídio; representação.

Introdução¹

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 incluíram a cultura e a história dos povos originários e afro-brasileiros nos currículos escolares, reconhecendo a fundamental importância dessas populações na formação do Brasil. Trata-se de um avanço curricular importante, que nos permite questionar e superar a narrativa histórica do mito das três raças, amarrada por Carl Von Martius em tese apresentada para o IHGB², em 1840, e replicada em obras literárias como *O Guarani*, de José de Alencar, publicado pela primeira vez em 1857, e no estudo antropológico *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, com primeira edição em 1933.

Defendo que as contribuições dessas populações não devem ser romantizadas como nas obras acima mencionadas, ao custo de não entendermos o processo violento de formação do Brasil, que gerou uma sociedade profundamente desigual. A empresa colonial lusitana instalou “moinhos de gastar gente”, com o genocídio e etnocídio dos povos indígenas, por meio das pestes, da guerra, do suicídio e da escravidão. O apresamento, a catequização e os estupros seguiram durante o século XVI, sendo acompanhados gradualmente pela escravização de povos africanos engendrados em latifúndios sufocantes que se perdiam de vista. Durante décadas, governou-se no Brasil contra os interesses das minorias raciais e étnicas, “*desde sempre sangrada[s] para servir designios alheios e opostos aos seus*” (RIBEIRO, 1995, p. 452).

A alteração da legislação alinhou-se, ainda que tardiamente, às alterações de paradigma da didática da História a partir da década de 1960. Tais mudanças implicam em reconhecer o professor não como um tradutor de conhecimento acadêmico para um contexto escolar, mas como um intelectual capaz de identificar e articular aos objetivos curriculares a compreensão crítica do tempo a partir do repertório dos alunos e das experiências em suas realidades particulares (CERRI, 2011).

As produções audiovisuais são ferramentas didáticas interessantes, se bem trabalhadas em sala de aula. Com as transformações tecnológicas observadas nas últimas décadas do século XX, podemos afirmar que a linguagem imagética possui grande peso no ensino da História e é por meio desta que muitos alunos têm seus primeiros contatos com os objetos de estudo da disciplina (ROSENSTONE, 1988). Não devemos assumir, no entanto, que o conhecimento histórico aconteça somente pela imagem. Cabe ao professor a construção de problematizações e análise fílmica junto aos estudantes, incluindo o estudo de elementos próprios da linguagem fílmica, como o roteiro, a escolha de planos, o tipo de fotografia e assim por diante (NASCIMENTO, 2008).

Em relação aos objetivos curriculares, os estudos sobre os povos indígenas e afro-brasileiros aparecem com grande importância no Currículo da Cidade de São Paulo, do componente curricular História

1 O artigo foi construído a partir dos debates e diálogos travados no curso ofertado pela SME/SP: “Povos indígenas e suas representações em filmes e publicidade: aguçando o olhar”, realizado em 2022 e ministrado pelas professoras Amanda Fernandes, Eva dos Santos, Maria Socorro Torquato e Marina Barbosa.

2 IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

para o Ensino Fundamental e no da Educação de Jovens e Adultos. O documento permite que a temática seja abordada em todos os anos do Ensino Fundamental, em uma perspectiva decolonial. Destacam-se, por exemplo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: (EF05H11) Identificar semelhanças e diferenças entre modos de vida urbanos e modos de vida de alguns povos indígenas; (EF07H10) Conhecer as resistências indígenas e africanas na história da América Colonial (SÃO PAULO, 2019a). No entanto, a temática ganha força em todas as etapas da Educação de Jovens

e Adultos. O estudo dos povos indígenas se relaciona profundamente com todos os eixos estruturantes do ensino de História para a EJA, quais sejam: sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e poder, cidadania e interculturalidade (SÃO PAULO, 2019b).

O objetivo do artigo é apresentar o filme o Ex-Pajé, que aborda transformações nos aspectos históricos e culturais dos Paiter Suruí, como contribuição para a efetivação da Lei nº 11.645/08, no que concerne ao ensino de histórias e culturas indígenas.

Ex-Pajé: uma proposta de análise fílmica para a sala de aula

Ex-Pajé (2017), do cineasta Luiz Bolognesi, não é um filme fácil. O ritmo lento, a fotografia estática e a mistura entre documentário e ficção são os ingredientes que o afastam das produções fílmicas atuais, de compasso solto e gênero bem definido. Tais características, que levam ao descontentamento de alguns espectadores, são componentes que devem ser tratados com generosidade em uma análise fílmica mais apurada. Cabe ressaltar que o filme tem participado de diversos festivais ainda hoje, com destaque ao Festival de Berlim de 2018, no qual foi agraciado com uma Menção Especial do Júri.

O longa-metragem trata dos Paiter Suruí, que viveram, até metade do século XX, isolados no território de Rondônia, e tem como personagem central Perpera, que tinha 20 anos quando entrou em contato com homens brancos pela primeira vez, em 1969. Perpera era pajé da comunidade indígena, mas ao longo dos anos se viu obrigado a abandonar crenças e práticas ancestrais por causa da crescente evangelização daquela sociedade.

O filme se distancia de representações idílicas ou romantizadas sobre os povos in-

dígenas, propondo novas reflexões a respeito do processo de aculturação, da cultura não estática e da agência desses indivíduos, convidados a participar do documentário/ficção como pessoas/atores.

Ex-Pajé foi produzido por Luiz Bolognesi, que possui em seu portfólio os premiados longas: Bicho de sete cabeças (2001) e Uma história de amor e fúria (2003), vencedor do prêmio máximo do Festival de Animação de Annecy, um dos mais importantes da categoria. De 2017 a 2021, Luiz Bolognesi faz um mergulho sobre a história do Brasil, com ênfase na situação dos povos indígenas. Em 2017, lança Ex-Pajé, que aqui será analisado; em 2019, a série de cinco episódios Guerras do Brasil.Doc, em coprodução com a EBC/TV Brasil; em 2021, A Última Floresta, em que divide o roteiro com Davi Kopenawa para retratar o cotidiano de um grupo Yanomami isolado. Apesar de ser reconhecido entre seus pares, seus últimos trabalhos não foram capazes de atingir massivamente o público brasileiro, e a reprodução dos filmes depende cada vez mais dos serviços de streaming. A filmografia de Luiz Bolognesi tem como característica marcante a construção

de narrativas claras, sem deixar de explorar o contraditório. Seu trabalho revela conexões entre História, Antropologia, Política e Cinema. Segundo Eduardo Moretin (2011, p. 197-198), as obras cinematográficas não se desvinculam do momento em que são produzidas, e este trabalho se concentra em apresentar a leitura particular que o longa-metragem fez sobre o passado e o presente do povo Paiter Suruí e seus pontos de conexão com o período em que ele foi lançado, sempre considerando que o cinema possui um discurso próprio, produzido sob alguma intenção.

O momento em que o filme foi lançado é marcado pelo retrocesso quanto às políticas indigenistas, pela lentidão na de-

marcação de terras indígenas, pelo avanço do agronegócio e do garimpo ilegal nesses territórios e, mais recentemente, pelas discussões a respeito do marco temporal.

Como *Ex-Pajé* é um longa-metragem cuja trama se desenvolve de forma linear e cronológica, é possível realizar a análise crítica do filme a partir de sua própria estrutura. Nessas condições, a metodologia criada e aplicada pela Cahiers du Cinéma (NICHOLS, 1976) parece interessante. Sendo assim, o filme será analisado a partir da apresentação cronológica das partes que o compõem. A análise será feita a partir da identificação de dois arcos narrativos: as humilhações a que Perpera fora submetido e a sua redenção, ainda que fictícia.

O etnocídio dos Paiter Suruí

O filme tem início com uma citação do antropólogo Pierre Clastres: “O etnocídio não é a destruição física dos homens, mas a destruição de seus modos de vida e pensamento. Enquanto o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito”. Em seguida, o “longa” recupera filmagens de 1969, quando do primeiro contato dos homens brancos com a etnia Paiter Suruí. Nas imagens, os indígenas estão nus, seguram arcos e flechas e usam adornos no rosto. Estão na floresta, que, na vista aérea, parece ser infinita. Quase despercebido, um rápido corte mostra o balançar da bandeira do Brasil hasteada.

As filmagens históricas, trêmulas, são substituídas por uma série de quadros estáticos, de fotografia exuberante, característica que se manterá durante todo o filme. Redes de energia elétrica aparecem em primeiro plano; no quadro seguinte, casebres de madeira, bem diferentes das moradias de 1969; um mosqueteiro e uma lâmpada acesa centralizada; Perpera envolto no cortinado, no casebre de madeira, com energia elétrica. A imagem estática da entrada

da casa é interrompida pelo movimento de uma moto conduzida por Bira, um indígena jovem da mesma etnia.

Esta primeira sequência é reveladora das mudanças que aconteceram entre os Paiter Suruí em um intervalo de apenas 48 anos, entre os quais se destacam: o acesso à energia elétrica, novas técnicas construtivas, novos objetos de uso doméstico e a utilização de outros meios de transporte. Essas transformações, por si só, não caracterizariam um etnocídio, mas sim a apropriação legítima dos povos indígenas de elementos que lhes foram apresentados ao longo das décadas. A cultura é movediça e hoje não é mais possível pensar nas populações indígenas como aquelas que vivem isoladas na floresta, em um tempo estático. Quando o contato com outros povos acontece, é natural que adaptações ocorram.

Por que então o diretor Luiz Bolognesi faz menção à ideia de etnocídio nos primeiros minutos do filme? As sequências seguintes nos ajudam a decifrar a questão. Bira e Perpera examinam um pacote que lhes foi enviado. Trata-se de uma tese de

Antropologia, dividida em dois calhamaços, escrita em francês. “Está em francês. Não dá para entender”, diz Perpera em sua língua nativa, paiter suruí. A sutileza da cena não deixa de ser uma crítica aos antropólogos brancos, que recolhem e exploram relatos e histórias dessas populações, mas são incapazes de fornecer algo em troca. Perpera aproveita a cena para mostrar a Bira uma fotografia sua, quando era jovem e pajé dos Paiter Suruí.

O curto diálogo é substituído por uma sequência de cortes estáticos que culminam com Perpera à beira da estrada, em busca de um novo botijão de gás. Ele consegue carona até a cidade com membros de sua comunidade, que parecem contrariados e o menosprezam na caçamba da picape. Na cidade, vai à casa lotérica e tem dificuldades para entender o que falam em português. Vai ao mercado, filmado como um ambiente asséptico, e ao fornecedor de gás. Nesta sequência, Luiz Bolognesi mostra a rotina de Perpera, fazendo contraponto ao seu antigo modo de vida.

A próxima cena é uma das mais reveladoras e bonitas do longa-metragem. Perpera e o jovem Bira sentam-se em um tronco à beira do rio e começam a falar sobre a cosmogonia dos Paiter Suruí, especialmente, dos espíritos encantados. Perpera revela que os espíritos da floresta o procuravam e o reverenciavam, quando este era pajé. Bira então lhe pergunta: “Você tem vontade de voltar a ser pajé?”; Perpera responde: “Não, não é possível. Depois que o pastor disse que ‘pajé’ é coisa do diabo, ninguém mais falou comigo, viraram o rosto para mim [...] só voltaram a falar comigo depois que eu fui para igreja”.

O diálogo se encerra e Perpera aparece em meio à floresta trajado com terno frouxo. Ele abre portas e janelas que iluminam o ambiente. É uma igreja evangélica. Um homem branco idoso, de olhos azuis, aparece em cena. “Nós começamos a nossa vida e se é filho do espírito santo. Neste caso, não há uma possibilidade de ficar perdido, pois nós recebemos vida eterna”, diz o pastor. A fala é traduzida simultaneamente para o paiter suruí por

um indígena. A todo momento, Perpera aparece em primeiro plano desfocado e o som de insetos passa a predominar, uma metáfora ao óbvio desinteresse do ex-pajé. Ao término do culto, Perpera revela ser o zelador da igreja, varrendo a entrada e fechando janelas e portas.

O primeiro arco dramático se estabelece. O que teria acontecido com aqueles indivíduos que apareciam nas imagens de 1969 um tanto arredios, e que agora frequentam cultos e cantam hinos de adoração cristãos? O ritmo lento estabelecido nos primeiros vinte minutos e a poesia visual da fotografia dão indícios de que o filme não responderá tal questão, deixando este primeiro segmento em aberto. Instigados pela narrativa fílmica, caberá aos espectadores – neste caso, professores e estudantes – preencher as lacunas sobre o etnocídio dos Paiter Suruí.

Sobre o genocídio, etnocídio e epistemicídio dos povos que viveram/vivem no Brasil, cabe comentar sobre o trabalho do jornalista Rubens Valente, em *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*, resultado de uma extensa pesquisa documental e de história oral sobre os crimes cometidos contra os povos indígenas no Brasil depois de 1964 (VALENTE, 2017, p. 9-12). A ação da Funai, criada a princípio para proteger as populações indígenas, foi desastrosa para várias etnias, entre elas os Paiter Suruí. O primeiro contato com a comunidade aconteceu em razão da operação Cinta-Larga e foi realizado pelo sertanista e funcionário da Funai José Apoena de Meireles. As filmagens aéreas e terrestres dos Paiter Suruí podem ser atribuídas a Jesco von Puttkamer, que visitou a localidade por diversas vezes. É por meio dos diários de Jesco que descobrimos informações desconcertantes. Ele relata, em 1971, um surto de sarampo entre o grupo, que vitimou mais de quatrocentos indígenas:

É sempre o mesmo quadro: primeiro chega a estrada, depois a necessidade de contatos amigáveis. Os índios têm contato descontrolado com os forasteiros, pegam

doenças contagiosas. [...] Logo depois, colonos invadem suas terras e o governo os transfere para algum outro local [...], sempre de pior qualidade. [...] que não seja muito tarde, que por intermédio de nossa invasão na vida deles nós já não tenhamos condenado à extinção outro magnífico povo primitivo (VALENTE, 2017, p. 65 apud LINSKER, 2005).

José Apoena, por sua vez, teve seus diários publicados em 2004 e escreveu, em 1973, sobre as mortes dos Paiter Suruí causadas pela epidemia. Em seu relato, ele lamenta profundamente a ponto de imaginar ser o grande vilão do episódio:

Não posso aceitar ser o veículo de extermínio de nossos índios sem dar-lhes chance de me destruírem, arrebentarem minha cabeça [...] e então, em meio ao meu próprio sangue ainda pedirei perdão pelas vidas indígenas desaparecidas após contatá-las. Jamais esquecerei o surto de sarampo nos Suruí do [posto indígena] Sete de Setembro, e desejo por isso que possa um dia morrer lutando ao lado dos índios ou ser morto por eles. Para mim, não existe diferença, tudo o que fizer ainda será pouco. [...] Surgem diante de mim as imagens de índios atacados de sarampo e que desapareciam entre minhas mãos, escorregavam pelo meu corpo e desapareciam terra adentro. [...] Que infelicidade é um homem amar seus filhos e vê-los morrer nas suas mãos, querendo partir com eles sem poder, pois sabe que o momento ainda não é o chegado. No fim de tudo a Funai em nota oficial disse que ainda não tinha morrido nenhum índio! Que raiva, quanto nojo sinto por certo tipo de homens. (VALENTE, 2017, p. 67 apud NEWLANDS, 2007, p. 138 e 142).

Tanto para Jesco quanto para o servidor José Apoena, o trabalho da Funai ao invés de proteger os indígenas, selou a sua a própria desgraça. O etnólogo francês Jean Chiappino, membro do International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA), fundado em 1968, visitou a região habitada pelos Paiter Suruí em 1972, durante três meses. Nesta época, a Funai tentava reunir

membros dos Paiter Suruí em uma região que recebeu o nome de Parque Indígena do Aripuanã, em uma explícita tentativa de repetir a experiência do Parque Indígena do Xingu. Para o francês, o contato dos indígenas com o homem branco foi apressado e desastroso, conduzido sem qualquer tipo de auxílio médico por parte do governo militar. Em sua denúncia, fez duras críticas à condução da Funai no episódio:

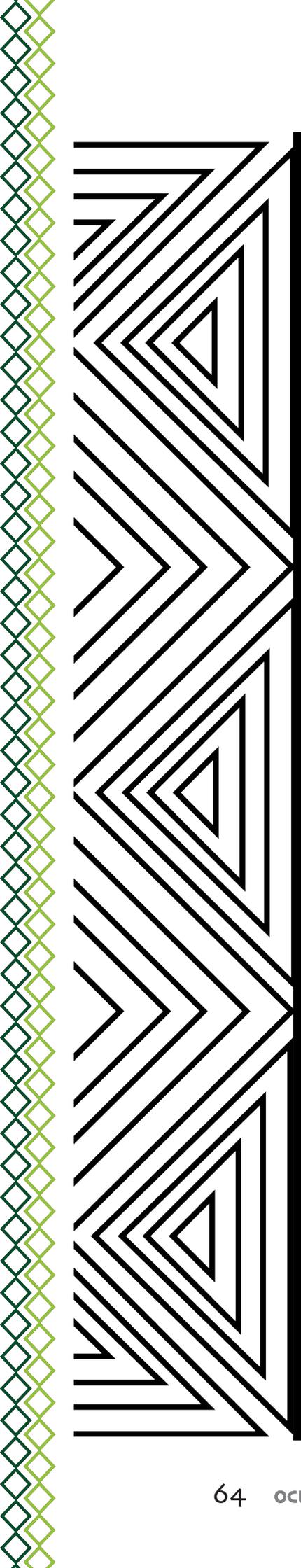
Esse trabalho de proteção é tão desagradável para certas pessoas ou significa uma política deliberada? O silêncio em que é mantido não revela que certas pessoas estão bem-informadas sobre o que estão promovendo? E não temos uma palavra: isso não é genocídio? (VALENTE, 2017, p. 68 apud CHIAPPINO, 1975).

Concorrendo com a Funai, um grupo de missionários protestantes norte-americanos se instalou, em 1972, nas terras dos Paiter Suruí. O Summer Institute of Linguistics - SIL foi fundado por William Townsend, com apoio da família Rockefeller, e tinha como função primordial evangelizar os povos indígenas das Américas. Para tanto, o SIL propunha o desenvolvimento de dicionários que permitissem a tradução da bíblia para as línguas nativas de cada povo. No Brasil, eles se instalaram no sul do Mato Grosso em 1956, mas só em 1969 tiveram sua atividade regulamentada pelo governo federal. Estima-se que, em 1970, 153 pessoas trabalhavam no SIL em território brasileiro, sendo 99 linguistas ou linguistas-antropólogos. Segundo Rubens Valente:

Os missionários estavam espalhados por várias áreas indígenas em que a atividade da Funai era inexistente, o que os levava a atuar, na prática, como profissionais de saúde. De maneira conveniente, essa dupla função foi referendada pelo órgão indigenista em 1971.

[...]

Os registros do casal Bontkes revelam a ausência de infraestrutura da Funai, como aviões ou helicópteros, para reduzir ou debelar as epidemias entre os Suruí. O único avião à disposição era o do próprio



SIL, usando em outras partes do país. (VALENTE, 2017, P.70-71).

A atuação desastrosa da Funai, dotada de poucos profissionais especializados e quase ne-

nhum recurso financeiro, permitiu o avanço de missões evangelizadoras, guarnecidas de linguistas, antropólogos e equipe médica. Costurando os relatos, desvendamos um cenário caótico que dizimou centenas de vidas, razão pela qual os evangelizadores foram alçados ao posto de “salvadores”.

A redenção de Perpera

Destaco agora o segundo grande arco do filme, que trata da redenção de Perpera e da recuperação de algumas tradições dos Paíter Suruí. Neste segmento, Luiz Bolognesi explora a ficção dentro do documentário, mesclando as duas linguagens:

O Ex-Pajé, na maneira de ser feito, trafega pelos dois territórios, porque muita cena, a gente filmou quando estava acontecendo, como documentário. Muitas outras, no entanto, nós reconstruímos como filme de ficção. Eles nos contaram histórias que já tinham acontecido, como a picada de cobra e tudo aquilo foi reconstruindo com a colaboração deles – também como atores, reconstruindo as cenas que já tinham acontecido para o documentário, enquanto a gente atuava no dispositivo de um filme de ficção [...]. Os indígenas, às vezes, estão ali como personagens de documentário, sendo eles mesmos, mas, às vezes, estão interpretando uma

cena em que interpretam a si mesmos; vivendo um diálogo que não está acontecendo naquele momento, que a gente inventou, reconstruiu, reelaborou coisas que aconteceram semanas antes e eles estão posando para a câmera e atuando como bons atores. Aliás, ótimos atores. (BOLOGNESI, 2019).

No trecho citado, podemos perceber que os indígenas ali retratados participaram da construção do documentário, que em muitos momentos assumiu a linguagem ficcional. Os indígenas tornaram-se protagonistas de suas histórias, na medida em que orientavam Bolognesi sobre o que filmar. Transcorridos vinte minutos do filme, é possível captar essa sutil mudança.

Homens Paíter Suruí sobem na caçamba de uma picape, munidos de escopetas, em busca de caça. Em um rastro da floresta, encontram indícios da ação de madeireiros ilegais. Em seguida, mulheres planejam novas culturas de plantio, enquanto são filmadas por um indígena com uma câmera de última geração. Uma pequena lavoura então surge em meio ao trabalho dos indígenas com roçadeiras motorizadas. Um pequeno garoto é convidado a descobrir como seus antepassados se pintavam e utilizavam arco e flechas; em seguida, revela-se debaixo de traves, em um jogo de futebol.

Essa sequência de cenas mostra um convívio pacífico entre as tradições daquele grupo e os elementos trazidos pelo contato com os homens brancos. A caça, o plantio de pequenas roças e as pinturas corporais se mesclam a elementos novos, que foram

apropriados pelos Paiter Suruí, inclusive como novas formas de resistência. As armas os protegem do extrativismo ilegal, as câmeras tornam-se ferramentas de denúncia, os carros e motos permitem um deslocamento mais rápido, e as roçadeiras facilitam o trabalho de colheita. A cultura paiter suruí se transformou. Não se trata de um processo de aculturação, mas de adaptação diante de uma nova realidade que se impôs.

Perpera inicia um diálogo com um menino sobre a cosmogonia dos Paiter Suruí. Trata-se de uma cena simbólica, da passagem de conhecimento de uma geração a outra:

– *Você sabe como nós, Suruí, vivemos?*

– *Com medo?*

– *Não. Digo, como vivíamos antes do contato com os brancos?*

– *Hum...*

– *Quando eu era pajé, e a grande bola de fogo caía do céu era sinal que uma guerra ia começar. As pessoas me procuravam para pedir conselho e proteção. Uma vez, uma bola de fogo caiu do céu. Era sinal do primeiro contato com o homem branco. Eles atacaram a aldeia e mataram muitos de nós. O nosso povo ficou sem direção, não tínhamos aonde ir. Além dos brancos, outro perigo era o ataque de onças. Para se proteger, a pessoa que tinha muito medo andava com o fogo aceso para afastar as onças. Era o mesmo com as cobras. As cobras não conseguem olhar para a luz do fogo. É como a gente, que não consegue enxergar o centro do sol. Siga meu conselho, faça isso. Tenha sempre a luz do fogo acesa com você. Só assim as cobras não vão te enxergar, não vão chegar perto de você.*

A luz do fogo acesa representa metaforicamente as crenças dos Paiter Suruí, renegadas por uma parte da comunidade a partir do contato com as missões evangelizadoras. O segmento se encerra com a melancólica cena de Perpera no escuro, amedrontado pelos espíritos da floresta, que o perseguem por este ter renunciado ao seu papel de líder.

A narrativa de redenção de Perpera se inicia com uma tragédia fictícia, imaginada e encenada pelos indígenas: uma cobra morde a mãe de Bira, que fica entre a vida e a morte. Levada ao hospital, ela passa por tratamentos diversos, sem sucesso. Bira e o seu irmão procuram Perpera – ainda que temerosos de uma reação do pastor. Perpera recomenda que a família adote uma alimentação simples, sem influências da cultura branca. Também solicita aos irmãos que o ajude a construir uma flauta Gojanej, que invocará os espíritos da floresta para combater o grande mal que atingirá a comunidade.

O som da flauta acorda os pássaros, atravessa toda a comunidade e torna à vida a mãe de Bira. Recuperada, retorna a sua casa, mas, em um fim ambíguo – como se a ficção se desmanchasse – aparece na igreja evangélica, em que Perpera mantém-se como porteiro. Para Bolognesi, o etnocídio dos Paiter Suruí não se encontra na adoção de ferramentas ou na troca de tecnologias com o mundo branco, mas sim na imposição do cristianismo sob uma cultura de quatro milênios de existência, em decorrência de um projeto de integração nacional.

Povos indígenas nos séculos XX e XXI: uma proposta pedagógica a partir do estudo de caso dos Paiter Suruí

Acreditamos ser possível que educadores(as) utilizem o filme em uma proposta didática, na qual se procure entender as políticas de Estado para os povos indígenas adotadas nos séculos XX e

XXI, e se discuta as formas de luta e de resistência assumidas por esses sujeitos históricos na atualidade. Indicamos também a dedicação de tempo para apresentar o cinema como documento histórico,

apresentando metodologias próprias para esta fonte.

Sugerimos que o filme Ex-Pajé (2017) seja apresentado como fio condutor para discutir as políticas indigenistas conduzidas pelo Estado brasileiro ao longo do século XX, em uma lógica que ficou conhecida como “conquista pacífica”. Em uma crítica aos trabalhos do Serviço de Proteção aos Índios - SPI e da Fundação Nacional do Índio - Funai, Carlos Trinidad explica o raciocínio que orientou tais programas até o fim da ditadura militar:

[...] a integração forçada e a tutela criaram um marco simbólico que reproduzia as imagens tradicionais de alteridade indígena que, desamparado, necessitado de orientação, representação e proteção, tinha que ser “conquistado” e acompanhado no caminho ascendente e glorioso da civilização, trocando o inevitável genocídio por um etnocídio “redentor”. Essa retórica estava no centro do paradoxo ontológico e constitutivo do indigenismo, que sempre teve como referência e absoluto protagonista o bandeirismo “doce” e nunca os povos indígenas. (TRINIDAD, 2021, p. 10).

De modo semelhante, em entrevista ao programa Roda-Viva, Ailton Krenak comenta as incongruências de tais políticas, quase sempre vinculadas ao Ministério do Interior:

O Estado brasileiro, desde que o Marechal Rondon criou o Serviço de Proteção ao Índio, ficou implicado com a questão de ter que dar conta do que fazer com os índios. Vai matar? Vai escravizar? Vai alugar como mão de obra barata? Nós somos um problema administrativo do Estado Brasileiro, que ora é gerido pelo SPI, ora pela Funai. Se a gente tivesse desenvolvido uma capacidade crítica interna, quem sabe o Itamaraty criasse um programa com embaixadores e diplomatas falando várias línguas para tratar com os povos originários. Dessa forma, estaríamos evoluindo. (KRENAK, 2021).

Após a Proclamação da República (1889), o Estado brasileiro voltou as suas atenções para os territórios ao Oeste, considerados pouco povoados e insuficientemente explorados. A “conquista do Oeste” era vista como fundamental para a salvaguarda das fronteiras com os demais países latino-americanos. Os territórios eram também cruciais para aliviar a pressão por novas terras, considerada fundamental para o crescimento de uma economia voltada à exportação de commodities. As primeiras incursões desse novo bandeirismo foram comandadas por Marechal Cândido Rondon, um militar positivista com importante papel no enredo, que promoveu e depois destituiu Marechal Deodoro da Fonseca do poder (ROHTER, 2019, p. 89-111).

Marechal Rondon foi um dos mais importantes sertanistas brasileiros do século XX, tornando-se famoso por suas incursões no Mato Grosso e na Bacia Hidrográfica Amazônica. Como os viajantes estrangeiros e naturalistas a serviço das metrópoles ou impérios, preocupou-se em conhecer o território “estrangeiro” e os “outros povos”. Apesar de ser o primeiro diretor do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTAN, fundado em 1910, e manter boas relações com a maioria dos povos indígenas, era um homem do Exército Brasileiro profundamente ligado às questões políticas da nova República. Instalou, com o auxílio e mão de obra de grupos indígenas, a linha telegráfica do Brasil para a Bolívia e o Peru, e mapeou rios, montanhas, vales e lagos das regiões por onde passou.

Todo esse arcabouço de conhecimento, aparentemente inofensivo, tornou possível a ocupação e as intervenções de homens brancos no território do Centro-Oeste e Norte do Brasil. De certo modo, Rondon agia como operador de um projeto colonizador dentro do próprio país. Entre 1913-1914, realizou uma expedição científica com o ex-presidente estadunidense Theodoro Roosevelt, seguindo o curso do Rio da Dúvida (ROHTER,

2019). Cabe ressaltar que Roosevelt foi o responsável pela criação e elaboração de cinco parques nacionais nos Estados Unidos, incluindo Yellowstone, Grand Canyon e o Yosemite – o que certamente inspirou o marechal brasileiro.

O “bandeirismo doce”, ao qual Carlos Trinidad se refere, tinha como princípio o não extermínio. Rondon procurava estabelecer diálogos com os povos indígenas que encontrava, dando-lhes presentes de toda a sorte, como espelhos e roupas. Para ele, os indígenas deveriam ser protegidos, amparados, apresentados ao progresso e incorporados à civilização. A visão de Rondon divergia daqueles que cogitavam o aniquilamento dessas populações a partir de política de Estado, como aquela que fora conduzida pelo governo argentino ao final do século XIX e que ficou conhecida como Campanha do Deserto (PASSETTI, 2012). Mas é preciso não romantizar e compreender que embora seu lema fosse: **Morrer se preciso for, matar nunca**, isso não significava que os povos indígenas eram entendidos como iguais (GARFIELD, 2000).

O realojamento de grupos étnicos díspares fez parte da lógica rondoniana. Mesmo contribuindo para o incremento populacional dos grupos indígenas, tais ações juntavam comunidades étnico-linguísticas diferentes, em uma ação que se assemelha às relocalizações e migrações forçadas impostas pelos Estados Unidos a povos indígenas no século XIX. O Parque Nacional do Xingu, estabelecido em 1961 pelos sucessores de Rondon, incluindo os irmãos Villas-Bôas e Darcy Ribeiro (ROHTER, 2019), fez parte desse entendimento e merece mais atenção da historiografia brasileira, que tem dificuldade de superar o mito Rondon.

Como falar de resistência, quando a história dessas populações parece ter sido conduzida por agentes brancos, com interesses particulares? Como conseguimos ouvir as vozes desses sujeitos históricos? Nesse contexto, a sala de aula assume significativa importância para as reflexões sobre os apagamentos históricos, permitindo um

recontar da história por meio de uma perspectiva não eurocentrada, oportunizando novos **lugares de fala**. A proposta, sugestão pedagógica, aqui adotada é a análise de uma obra audiovisual produzida dentro de uma comunidade que sofreu com as ações e as ausências do Estado brasileiro.

A seguir, enumeramos algumas etapas que podem aparecer nessa proposta pedagógica:

1. Por meio de perguntas geradoras, provocar os estudantes acerca de seus conhecimentos sobre os povos indígenas brasileiros na atualidade. Quais são as suas impressões? O que deveria ser feito? Como eles sobrevivem? Qual deveria ser o papel do Estado? O professor deve anotar na lousa essas primeiras considerações, que deverão ser copiadas pelos estudantes.
2. Elaboração de quadro sobre os conflitos entre colonizadores e indígenas nos séculos XVI e XVII. Explorar as diferenças entre as bandeiras e a catequização promovida pelos jesuítas.
3. Apresentar trecho do filme *Ao redor do Brasil* (1932), de direção de Luiz Thomas Reis (16’55” a 22’48”). Este filme é um importante registro histórico a respeito de como os povos indígenas eram tratados durante as expedições de Rondon. Após a exibição, perguntar aos estudantes as impressões sobre a filmagem e anotar na lousa.
4. Em aula expositiva, abordar a questão da ocupação do sertão brasileiro e a criação do SPI (antigo SPILTN) e a FUNAI.
5. Solicitar o registro da aula expositiva por parte dos alunos e discutir possíveis dúvidas.
6. Exibir o filme *Ex-Pajé* (2017).
 - É necessário destacar que o filme foi inteiramente gravado no idioma paíter suruí e não possui dublagem em português. Apesar disso, o longa-metragem pode ser exibido para alunos

da etapa de alfabetização, uma vez que Ex-Pajé é um filme bastante imagético e possui diálogos curtos, cuja leitura pode ser mediada pelo docente.

- Após a exibição, é fundamental fazer uma análise fílmica aprofundada, destacando conceitos importantes e metodologias passíveis de serem abordadas.

7. Caso seja possível, exibir o primeiro episódio da série documental, Guerras do Brasil.Doc (2019), também com direção de Luiz Bolognesi, com ênfase no que relata Ailton Krenak. Por meio desta obra audiovisual, é possível problematizar os conflitos entre os povos indígenas e os brancos ao

longo dos séculos, em uma linguagem fílmica mais didática.

8. Em uma roda de conversa, discutir o processo de etnocídio, cristianização, aculturação (ou não) dessa população.

9. A avaliação de aprendizagem ocorrerá ao longo de toda a atividade. Através dessas etapas, que podem ser adaptadas, espera-se que os estudantes consigam problematizar as políticas de Estado em relação às populações indígenas ao longo dos séculos, compreender estes povos como sujeitos históricos dotados de ação e discutir iniciativas de resistência atuais.

Conclusão

Luiz Bolognesi traduziu a potência dos Paiter Suruí por meio da poesia do cinema. A sua opção por uma fotografia rigorosa, de câmera estática, em cima do tripé não foi ao acaso: “[o objetivo era] contemplar a vida deles como eles contemplam o mundo, pois assim trazemos para a própria forma do filme a maneira deles viverem” (BOLOGNESI, 2018). O respeito e o diálogo que foram estabelecidos entre a equipe de filmagem e o grupo indígena permitiu a criação conjunta de um documentário-ficção e estabeleceu o protagonismo das narrativas desses indivíduos.

O filme se distancia de representações que tratam os indígenas como sujeitos passivos e/ou idealizados, fugindo da tradição do indigenismo romântico, que evoca a imagem do “bom selvagem”. Também se separa de outra tradição, a positivista, que trata os indígenas como atrasados e que, portanto, devem ser tutelados para poder se integrar ao progresso e à comunidade nacional (TRINIDAD, 2021, p. 9). Como

pudemos observar, tais políticas indigenistas “integracionistas” levadas adiante pelo SPI e, posteriormente, pela Funai provocaram o apagamento desses povos, seja por meio do genocídio ou do etnocídio.

Ao fugir das duas tradições, Ex-Pajé se torna uma obra audiovisual interessante de ser analisada em sala de aula, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, para estudantes já alfabetizados. O filme se alinha às discussões decoloniais, presentes no Currículo da Cidade, na medida em que traz representações não idílicas e coloca os povos indígenas como protagonistas de seus destinos, os incluindo na própria criação artística.

Na condição de proposta pedagógica, deve-se somar à análise fílmica uma contextualização sobre os processos de colonização, genocídio, etnocídio dos povos indígenas ao longo dos séculos, com ênfase nas políticas de interiorização do século XX, sem deixar de discutir as es-

tratégias de resistência adotadas por estas comunidades. Ao debater esses pontos, espera-se que o diálogo desenvolvido entre professores e estudantes repercuta no entendimento de que há múltiplas formas de

existência que devem ser respeitadas e que isso contribua para a efetivação da Lei nº 11.645/08, que determina o ensino de histórias e culturas indígenas em perspectivas de valorização, respeito e dignidade.

Referências

BOLOGNESI, Luiz. Ex-Pajé: o etnocídio contra povos indígenas. Entrevista concedida a Sandro Schutt. **Amazônia Latitude**, 23 maio 2019. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2019/05/23/ex-paje-o-etnocidio-contra-povos-indigenas/>. Acesso em: 27 out. 2022.

BOLOGNESI, Luiz. Cine #96 Ex-Pajé. Entrevista concedida a Lucas Borges e Paulo Silva Júnior. **Central Cine Brasil**, 3 maio 2018. Disponível em: <https://www.central3.com.br/cine-96-ex-paje/>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHIAPPINO, Jean. **The brazilian indigenous problem and policy: the Aripuanã Park**. Texas: IWGIA, 1975. (Amazind/IWGIA Document, 19).

FERRO, Marc. **Cinema e história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 15-42, 2000.

KRENAK, Ailton. Roda Viva | Ailton Krenak. Entrevista concedida a Leão Serva. **TV Cultura e Fundação Padre Anchieta**, São Paulo, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCuPKTq4>. Acesso em: 5 nov. 2022.

LINSKER, Roberto (org.). **Os últimos dias do Éden: as imagens de W. Jesco von Puttkamer**. São Paulo: Terra Virgem, 2005.

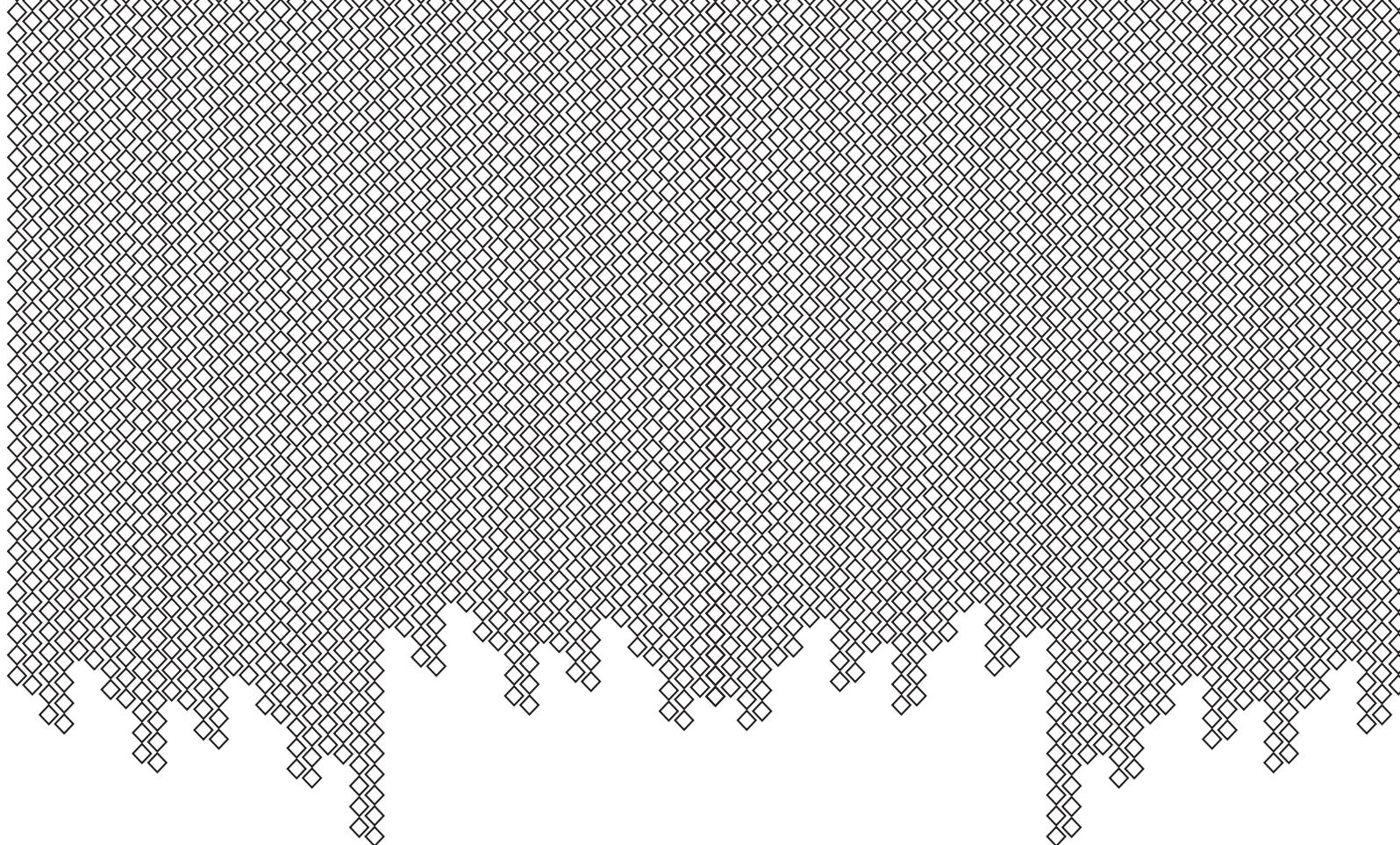
MORETTIN, Eduardo. Ver o que acontece: cinema e história em Griffith e Spielberg. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 22, p. 196-207, dez. 2011.

NASCIMENTO, Jairo. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p. 1-23, 2008.

- NEWLANDS, Lilian (org.). **Apoena: o homem que enxerga longe**. Goiânia: PUC, 2007.
- NICHOLS, Bill (ed.). **Movies and methods: an anthology**. Los Angeles: University of California Press, 1976. (v. 1)
- PASSETTI, Gabriel. **Indígenas e criollos: política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885)**. São Paulo: Editora Alameda, 2012.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROHTER, Larry. **Rondon, uma biografia**. Tradução de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. E-book.
- ROSENSTONE, Robert. History in images/History in words: reflections on the possibility of really putting history onto film. **The American Historical Review**, New York, v. 93, n. 5, p. 1173-1185, 1988.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019a.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: História**. São Paulo: SME/COPED, 2019b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019c.
- TRINIDAD, Carlos. Memória e retrospectiva sobre o Serviço de Proteção aos Índios por um velho indigenista. **Revista História (USP)**, São Paulo, n. 180, p. 1-30, dez. 2021.
- VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Filmes/Séries consultados:

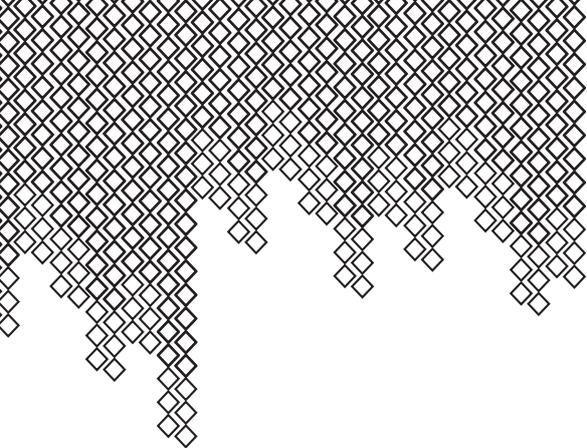
- AO REDOR DO BRASIL. Direção de Luiz Thomas Reis. Rio de Janeiro: Comissão Geographica Rondon, 1932. 1 vídeo (139 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G423Y2qMGdU>. Acesso em: 26 out. 2022.
- AS GUERRAS DA CONQUISTA (Temporada 1, ep.1). Guerras no Brasil.doc [Seriado]. Direção de Luiz Bolognesi. Brasília: Laís Bodanzky e Buriti Filmes, 2019. 1 vídeo (26 min). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81091385>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- EX-PAJÉ. Direção de Luiz Bolognesi. Brasília: Buriti Filmes, 2018. 1 vídeo (81 min). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81503911>. Acesso em: 1 nov. 2022.



Novas normas para publicação

Agora a **Revista Ocupação Maí** aceita textos com os temas de gênero e diversidade.

A Revista Ocupação Maí é um periódico científico quadrimestral com acesso livre e irrestrito por meio digital. A designação Maí está relacionada ao povo originário da região do norte do Abomé, atual República do Benin. A revista tem por objetivo compartilhar práticas e pesquisas de profissionais da educação, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Fundamental destacar que os temas apresentados na publicação devem se relacionar à práticas, relatos, proposições que envolvam a educação, o trabalho docente e de demais profissionais de educação, ou seja, o objetivo é relacionar educação e as temáticas das populações afro-brasileiras, indígenas, migrantes, gênero e diversidade e suas interseccionalidades, por meio da publicação de artigos e relatos de prática pedagógica.



Os artigos e relatos deverão se enquadrar em um dos seguintes eixos:

1. Educação Infantil
2. Ensino Fundamental e Médio
3. Educação de Jovens e Adultos
4. Educação não formal
5. Formação de profissionais de educação
6. Projetos e intervenções pedagógicas
7. História da Educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo
8. Gestão e liderança pedagógica

As inscrições para submissão de artigos deverão ser realizadas no link abaixo:

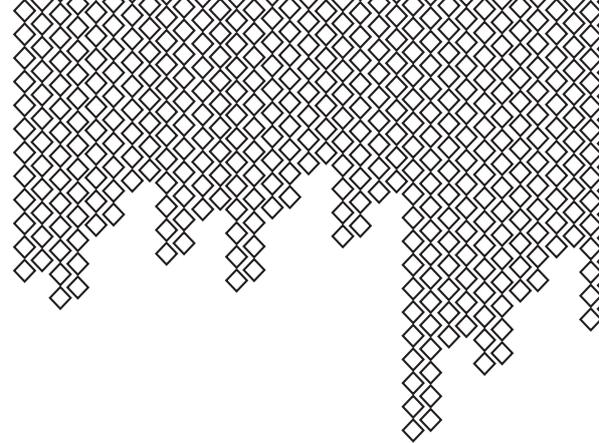
<https://forms.office.com/r/cKdwEJAVnt>

Só serão validadas as inscrições com o envio dos textos completos e da autorização para publicação preenchida e assinada. Se houver imagens de terceiros, é preciso anexar no formulário as autorizações para publicação das imagens.

Dos critérios para seleção dos textos:

1. Podem ser submetidos artigos, ensaios e relatos de prática de autoria de profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
2. Serão aceitos para publicação apenas trabalhos inéditos. Não serão aceitos trabalhos já publicados em anais ou suplementos (congressos, simpósios, encontros, semana acadêmica, jornada) e em dissertação/tese que foram publicadas de alguma forma, mesmo no site da instituição de pós-graduação.
3. Para utilizar a publicação para fins de evolução funcional, o texto deve ter apenas um(a) autor(a).
4. Os trabalhos devem ser enviados, na forma de anexo, pelo link:

<https://forms.office.com/r/cKdwEJAVnt>

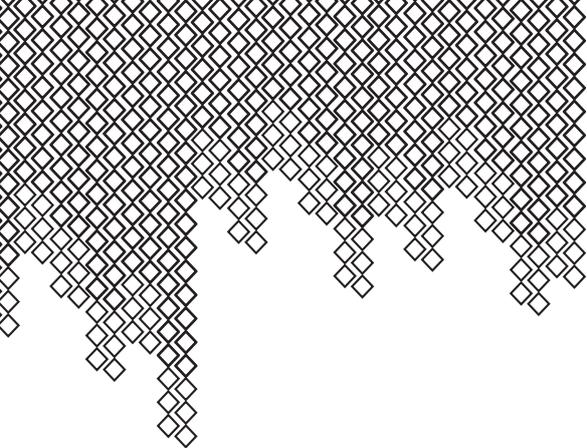


5. O e-mail institucional (@sme.prefeitura.sp.gov.br) deve ser indicado no contato. Por meio de e-mail será realizado o contato com os autores que tiverem os textos aprovados. Não nos comunicaremos por outro meio (WhatsApp, telefone etc).
6. Os artigos enviados serão avaliados pela Comissão Técnica do NEER - Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais e NGD - Núcleo de Gênero e Diversidade. Esta avaliação será feita na modalidade simples-cego, no qual apenas a identidade dos revisores é mantida em sigilo, inclusive após a publicação do artigo.
7. A Comissão Técnica poderá tomar as seguintes deliberações:
 - a. Reprovar o artigo sem observações, nos casos de plágio e/ou autoplágio com qualquer documento já publicado mediante relatório do software CopySpider. Este é um software gratuito que pode ser utilizado pelos autores. A taxa de similaridade não poderá ser maior que 3%. Neste caso, o artigo será recusado sumariamente;
 - b. Reprovar o artigo quando apresentar qualidade técnica insuficiente seja pela inconsistência na redação científica, metodologia e resultados apresentados;
 - c. Reprovar o artigo que não se relacionar aos temas propostos (povos originários, africanos e afro-brasileiros, migrantes, gênero e diversidade) e não tratar de ensino e educação;
 - d. Solicitar correções no artigo mediante parecer dos editores e revisores. Os autores terão a oportunidade de realizar os ajustes e uma nova avaliação será conduzida para verificar a consistência técnico-científica do trabalho;
 - e. Aprovar o artigo;
 - f. Serão publicados apenas os artigos aceitos pela comissão técnico-científica.

Obs.: não caberão recursos aos artigos, ensaios e relatos de prática recusados. A decisão sobre os artigos pela Comissão Técnica é irrecorrível.

Dos critérios para publicação dos artigos:

1. Os artigos serão publicados em formato PDF, sem restrições, no site da Revista Ocupação Maí. A inscrição do trabalho implica em autorização para a publicação integral, sem qualquer ônus ao NEER e NGD.



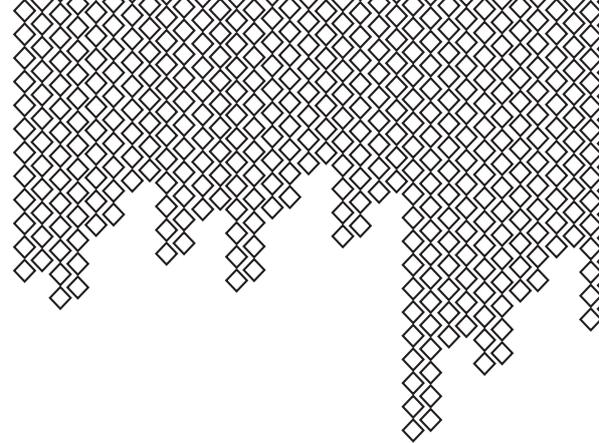
2. As informações apresentadas no trabalho são de responsabilidade exclusiva de seus autores. Desse modo, recomenda-se que solicitem aos depoentes e/ou das instituições pesquisadas a autorização para uso de dados e imagens (fotos de terceiros) utilizados nos textos (modelo de autorização abaixo).

3. Além do artigo é necessário o envio dos seguintes documentos:

- a.** Autorização para publicação assinada pelos(as) autor(as) (ver modelo de autorização no final do edital);
- b.** Autorização de depoentes, em caso de textos que façam uso de relatos;
- c.** Autorização para uso e publicação de imagens, em caso de textos em que houver a inserção de imagens de terceiros;
- d.** Caso utilize imagens, sejam fotografias ou iconografias extraídas de livros, elas devem vir também separadas em arquivo jpg e com o mesmo nome da legenda presente no texto. Solicita-se ainda boa resolução.

Normas e regras para envio dos textos:

- O envio do texto implica a cessão dos direitos autorais.
- O texto deve conter de 6 a 16 páginas, contando bibliografia.
- Os arquivos deverão ser salvos na extensão “doc” ou “rtf”, digitados em programa editor de texto no padrão do Microsoft Office Word (arquivos salvos em pdf não serão avaliados).
- Fonte Times New Roman, 12, e espaçamento 1,5, justificado;
- Margens: superior 3 cm, inferior 2 cm, esquerda 3 cm e direita 2 cm;
- Título deve conter fonte 14 em negrito e subtítulo, quando houver, fonte 12, em negrito.
- Resumo deve conter no máximo 15 linhas;
- Palavras-chave (três);
- Os textos não deverão conter tabulação, colunas ou separação de sílabas hifenizadas;
- O tamanho máximo de arquivo aceito é de 3MB. Caso seu trabalho contenha imagens estas deverão ser escaneadas no formato TIF ou JPG, gravadas no próprio documento, mas enviadas também separadamente nomeadas pela legenda presente no texto e acompanhadas de autorização para publicação;



- As tabelas devem ser digitadas seguindo a formatação padrão do programa editor de texto (não enviar fotos de tabelas);
- As citações de até três linhas devem constar entre aspas, no corpo do texto, com o mesmo tipo e tamanho de fonte do texto normal. As referências devem indicar entre parênteses nome do autor em letras maiúsculas, ano de publicação e página (SILVA, 1993, p. 11);
- As citações a partir de quatro linhas devem ser em Times New Roman 10, itálico, com recuo esquerdo de 4 cm. As referências devem constar no corpo do texto, entre parênteses, como no exemplo: (SILVA, 1993, p. 11);
- O uso de notas de rodapé deve ter apenas o caráter explicativo/complementar. Devem ser numeradas em algarismos arábicos sequenciais (Ex.: 1, 2, 3, etc.) na fonte Times New Roman 10 e espaçamento simples;
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do texto e de acordo com as regras da ABNT, dispostas em ordem alfabética por autor.
- As páginas não devem ser numeradas.

Dúvidas entrar em contato com: revistaocupacaomai@sme.prefeitura.sp.gov.br





PROJETO GRÁFICO

CENTRO DE MULTIMEIOS
Ana Rita da Costa - Diretora

ARTE
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME
Angélica Dadário
Cassiana Paula Cominato - Projeto Gráfico - Editoração
Fernanda Gomes Pacelli
Priscila Leandro
Simone Porfirio Mascarenhas



**CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

