



...letramento socioambiental

inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

editorial
artigos
testemunho
depoimento

01.02 | 2023



cidadania socioambiental: liberdade, igualdade, solidariedade

socio-environmental citizenship: freedom, equality, solidarity

Denise Pini Rosalem da Fonseca

Diretora Executiva do Instituto E.V.A.

Atibaia — São Paulo — Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-6605>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10010926>

Editorial

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja (...) A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública (...) A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania (Freire 1995).

Se nos propomos a pensar sobre o que significa “educar para a Cidadania Socioambiental” — e estivermos falando de Educação formal (escolar) - precisamos entender três pontos:

- 1) O que significa “cidadania” no Brasil hoje;
- 2) Que direitos e deveres cidadãos devem estar contidos no conceito “socioambiental”, e
- 3) Como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) incorpora os conceitos “cidadania” e “socioambiental” na Educação básica brasileira.

Juridicamente, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado (...) O conceito de cidadania vai muito além, pois ser cidadão significa também tomar parte da vida em sociedade, tendo uma participação ativa no que diz respeito aos problemas da comunidade (...) uma construção coletiva que almeja a realização gradativa dos Direitos Humanos e de uma sociedade mais justa e solidária (Governo do Estado do Paraná, online).

Como diz Paulo Freire, cidadania é “coisa pública” (em latim: *Res Publica*, a raiz da palavra República): uma construção civilizatória, “ativa, crítica e decidida de todos nós”.

Já sabemos que cidadania tem a ver com os direitos e deveres dos cidadãos de certo Estado. A Carta Constitucional da República Federativa do Brasil é o documento que resguarda nossos direitos de cidadania e, a partir de 1988, também os Direitos Fundamentais dos cidadãos brasileiros.

O Brasil já produziu sete Constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 [emendada em 1969] e 1988 [vigente nos dias atuais]). A definição de quem é o cidadão brasileiro, através destas Cartas Constitucionais – seus direitos e deveres – mudou historicamente, de acordo com cada contexto. Vamos entender isso através de quatro Constituições brasileiras!

Carta Constitucional de 1824 – A primeira Constituição brasileira estabeleceu a Monarquia Hereditária como regime de governo, e instituiu quatro poderes - Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador (exercido pelo Imperador). Aos cidadãos brasileiros de então, o texto constitucional garantia direitos civis e políticos em base a liberdade, a segurança individual e a propriedade.

Os direitos políticos, no entanto, eram reservados para: os homens livres; maiores de 25 anos, e detentores de renda anual de mais de 100 mil réis. Para estes era permitido votar nas eleições primárias, onde eram escolhidos os eleitores que votariam nos deputados e senadores. Para ser eleitor nas eleições primárias, a renda subia a 200 mil réis e excluía os libertos.

Por fim, os candidatos a deputados e senadores deviam ter uma renda superior a 400 mil réis, serem brasileiros e católicos. Desta forma, está claro que no século XIX, o cidadão brasileiro capaz de exercer plenamente seus direitos era: do sexo masculino, branco, católico e proprietário.

Carta Constitucional de 1891 – Esta Constituição instituiu o Regime Republicano presidencialista e determinou a separação entre o Estado e a Igreja. Ela foi inspirada, principalmente, na Constituição americana, tendo como eixo a federalização dos Estados e a descentralização do poder.

A Constituição de 1891 extinguiu o Poder Moderador e garantiu novos direitos civis e políticos aos cidadãos brasileiros, tais como: a liberdade de culto; a garantia do ensino primário obrigatório, laico e gratuito; a instituição do voto universal para cidadãos brasileiros alfabetizados, maiores de 21 anos, e a criação do Poder Legislativo bicameral.

Embora os direitos políticos parecessem garantidos para mais pessoas (as mulheres, os mendigos, os analfabetos, os soldados e os religiosos ficaram de fora), o voto era aberto e o cidadão (maior de 21 anos) tinha de assinar uma lista que podia ser controlada. Com o novo critério – saber ler e escrever – o número de eleitores caiu, ao invés de aumentar.

Carta Constitucional de 1937 – A Constituição de 1937 (chamada de “Polaca”) foi a primeira Constituição brasileira com caráter autoritário. Dentre as limitações dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, esta determinou: a concentração do poder no executivo e legislativo nas mãos do presidente da República; eleições indiretas para presidente; fim do liberalismo; admissão da pena de morte; fim do direito de greve; instituição

do voto secreto, do voto obrigatório para maiores de dezoito anos e para as mulheres; instituição da justiça do trabalho e da justiça eleitoral e nacionalização das riquezas naturais.

Na “Polaca” estavam reproduzidos elementos da “*Carta del Lavoro*” (Constituição do Trabalho, 1927) da Itália, sob o regime fascista de Benito Mussolini. Um desses elementos era a tentativa de controle das organizações de trabalhadores, como os sindicatos, que foram cooptados, para neutralizar a penetração de ideias comunistas ou anarquistas.

É importante lembrar que foi sob o abrigo da Constituição de 1937, que surgiu a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, sancionado por Vargas, unificando toda legislação trabalhista existente no Brasil.

Seu principal objetivo foi a regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho. A CLT foi o resultado de 13 anos de trabalho - desde o início do Estado Novo até 1943 - para atender à necessidade de proteção do trabalhador, dentro de um contexto de "estado regulamentador".

Desde então, a CLT continua sendo o principal instrumento para regulamentar as relações de trabalho e proteger os trabalhadores, inaugurando direitos sociais e econômicos para a cidadania brasileira.

Carta Constitucional de 1988 - A “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida, foi escrita durante o processo de redemocratização do Brasil, após o término da Ditadura Cívico-Militar (1964-1985).

Esta Constituição começa afirmando que:

... reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (Constituição Federal, 1988).

O artigo 5º. da Constituição Cidadã estabelece que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Constituição Federal, 1988).

Além de recolocar direitos civis e políticos e ampliar direitos sociais e econômicos dos brasileiros, a Constituição de 1988 estabelece - pela primeira vez - os Direitos Humanos no conjunto de direitos constitucionais brasileiros.

Ainda no art. 5º. § 3º. se lê:

Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional (...) serão equivalentes às emendas constitucionais (Constituição Federal, 1988).

Para entender cada etapa histórica da conquista de direitos de cidadania, Norberto Bobbio (2004) adotou a ideia de “gerações” de Direitos Fundamentais¹.

Se vamos falar de cidadania socioambiental, devemos ser capazes de entender o que são estas “gerações”, para decidirmos em qual delas estão abrigados os direitos e deveres socioambientais preconizados pela Constituição Cidadã (1988) e suas posteriores emendas constitucionais.

Como diz Norberto Bobbio (2004):

*... os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, **não todos de uma vez e nem de uma vez por todas*** (BOBBIO, 2004, p. 25) [Grifos nossos].

Para Bobbio (2004), as gerações de Direitos Fundamentais são três:

Direitos de Primeira Geração – Direitos Cíveis e Políticos. Estes são direitos de liberdade: liberdade de ir e vir; liberdade de se expressar; liberdade para professar credos; liberdade de ser quem quer que se seja.

Esta geração de direitos dominou o século XIX e tem como titular o indivíduo! Os direitos cíveis e políticos são essencialmente direitos individuais de resistência face ao Estado e, por esta razão, são entendidos como “direitos negativos”.

Nas Constituições brasileiras que comentamos, os direitos cíveis e políticos estavam claramente definidos, ainda que restritos a certos indivíduos e bem limitados para muitos. Na Polaca (1937), no entanto, a marca era da restrição de direitos cíveis e políticos para quase toda a sociedade civil brasileira.

Direitos de Segunda Geração - Direitos Sociais e Econômicos. Estes são direitos de igualdade: direito de ser empregado em condições justas e favoráveis, direitos à alimentação, moradia, educação e assistência médica, bem como seguridade social e proteção no desemprego.

Esta geração de direitos dominou o século XX e surgiu ao término da Primeira Guerra Mundial, ligada ao aparecimento do Estado de Bem-Estar Social. Aqui o sujeito do direito é coletivo.

¹ BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Os Direitos Sociais e Políticos exigem do Estado diretrizes e programas que este tem o dever de respeitar e, por esta razão, são entendidos como “direitos positivos”.

No Brasil os direitos sociais e econômicos se consolidaram, como vimos, sob Vargas no contexto do Estado Novo, e sob a vigência da Polaca que, por incorporar elementos da *Carta del Lavoro* (Itália, 1927), centrou a construção destes direitos nos trabalhadores da nascente indústria brasileira a partir da década de 1930. Todos os demais brasileiros tiveram que conquistar acesso aos direitos sociais e econômicos através de lutas por igualdade - sociais e políticas - que ocorreram depois.

Direitos de Terceira Geração - Direitos Coletivos e Difusos. Estes são direitos de fraternidade (ou solidariedade): é desta geração de direitos, por exemplo, a proteção de grupos vulneráveis; a preservação do meio ambiente; a defesa contra os horrores do racismo e do genocídio, e a proteção a refugiados.

Os direitos coletivos e difusos incluem o direito ao desenvolvimento; à paz; ao meio ambiente; à autodeterminação dos povos; ao patrimônio comum da humanidade, e à comunicação.

Esta geração de direitos começou a se configurar a partir dos anos 1960. Os direitos de terceira geração são transindividuais, pois os sujeitos coletivos e difusos são grupos de indivíduos, grupos humanos, tais como: a família, o povo, a nação e a própria humanidade. Aqui o dever de torná-los concretos é do Estado e da sociedade civil em conjunto.

Na “Constituição Cidadã”, como já vimos, os Direitos Humanos foram incorporados pela primeira vez. Este processo - que é histórico e gradual - vem ocorrendo através de emendas constitucionais, muitas das quais seguem em processo de discussão no Congresso brasileiro desde 1988.

Como estes são direitos e deveres que Estado e sociedade devem construir juntos, sua institucionalização depende de um permanente engajamento social proativo e do compromisso do Estado com aperfeiçoar canais construtivos de diálogo com a sociedade.

É aí que entra a Educação para a Cidadania Socioambiental!

Em dezembro de 2018 o Ministério da Educação (MEC) apresentou a versão final homologada da BNCC para todas as etapas da Educação Básica brasileira. Logo na introdução, a BNCC afirma seu alinhamento aos preceitos da Educação em Direitos Humanos.

Desde 2013, para a República brasileira a

... educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (SDH, 2013).

Educar para os Direitos Humanos define os componentes “sociais” mais profundos e estruturantes da Educação Socioambiental.

Além disso, a BNCC incorpora o que determina o Capítulo VI - Do Ambiente da Constituição Cidadã (1988), que estabelece como responsabilidade do Poder Público e da coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente “para as presentes e futuras gerações”, introduzindo o inédito aspecto intergeracional do ponto de vista constitucional. A partir disso, o art. 225 § 1º. inciso VI - dentre outras disposições pioneiras de cunho ambiental – obriga a Educação brasileira a “*promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*”.

Educar para a Cidadania Socioambiental, portanto, significa articular Direitos Humanos e Educação Ambiental, assumindo os compromissos que a BNCC preconiza - e que o Estado brasileiro tem o dever de garantir a todos – e, neste sentido, constituem Direitos Sociais e Econômicos dos cidadãos brasileiros.

A BNCC compromete o Estado a oferecer aos jovens cidadãos brasileiros – que são titulares naturais de Direitos Civis e Políticos - oportunidades de:

- *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*
- *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*
- *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*
- *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MEC 2018: online).*

Em resumo, a Cidadania Socioambiental está inscrita nos Direitos Coletivos e Difusos, pois tem uma titularidade transindividual, que é coletiva

e identitária. Neste sentido, a Cidadania Socioambiental é Republicana, por ser “*ativa, crítica e decidida de todos nós*”, como desejou Paulo Freire.

Educar para a Cidadania Socioambiental se sustenta no exercício pleno, consciente e responsável da liberdade, da igualdade e da solidariedade entre os cidadãos brasileiros, e se ancora na maturidade constitucional que nossa sociedade construiu até aqui, para que sejamos capazes de mantê-las e ampliá-las para as futuras gerações de brasileiros.

Referências

BOBBIO, Norberto (2004). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.

FREIRE, Paulo (1995). “A construção de uma nova cultura política”, *Fórum de participação popular na administração pública: poder local, participação popular e construção da cidadania apud PONTUAL, P.C.* (2011). *Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à Construção do Sistema Educacional Brasileiro*. PUC-SP:6.

Disponível em: [7592-Texto do artigo-18574-1-10-20111120-1.pdf](#)

Acesso em: 05/08/2023.

MEC (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Acesso em: 05/08/2023.

SDH (2013) - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*.

SJFT (online) - Secretaria da Justiça, Família e Trabalho, “O que é Cidadania?”, *Governo do Estado do Paraná*.

Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-Cidadania>

Acesso em: 05/08/2023.

o museu do horto e o direito à moradia e à memória de uma população tradicional do Rio de Janeiro

the museu do horto and the right to housing and memory of one Rio de Janeiro traditional population

Laura Olivieri Carneiro de Souza

Cofundadora do Museu do Horto

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0992-0304>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10010981>

Resumo: Este artigo apresenta um histórico da construção do Museu do Horto. A comunidade dos moradores do Horto Florestal do Rio de Janeiro, sob a liderança da autora, construiu em 2010 um museu virtual para reconstruir, documentar e visibilizar a história local da comunidade de moradores. O texto argumenta que esta é uma população tradicional do Rio de Janeiro, e que o local possui marcas típicas de um “quilombo” do século XIX, no contexto abolicionista. O argumento central é o de que a recuperação da memória social e da história local são fundamentos para a luta pela permanência desta população tradicional em perigo de remoção e garantia do seu direito à moradia.

Palavras-chave: (1) Direito à moradia; (2) Direito à memória; (3) Museu do Horto; (4) Horto Florestal; (5) Quilombo.

Abstract: This article offers a historical narrative of the *Museu do Horto* construction. The resident community of *Horto Florestal* in Rio de Janeiro, under the leadership of the author, built in 2010 a virtual museum to investigate, document and give visibility to their local history. The text sustains that the Horto community is a traditional population of Rio de Janeiro and argues that the place has classic marks of a 19th century runaway society, of the Abolitionist context. The central argument is that the recovery of social memory and local history have been the foundations of their struggle for permanence as a traditional population in danger of removal and has assured their right to housing.

Keywords: (1) Right to housing; (2) Right to memory; (3) *Museu do Horto*; (4) *Horto Florestal*; (5) Runaway Society.

Introdução

O *Horto Florestal do Rio de Janeiro* existe oficialmente no mapa da cidade desde 1875, pertencendo à *Freguesia da Gávea*. Antes, contudo, a região já era ocupada por senhores de terras e trabalhadores escravizados de um engenho de açúcar ali fundado em 1578, chamado *Engenho D'El Rey*. O nome e a sede deste engenho foram mudados em 1695, passando a se chamar *Engenho Nossa Senhora da Conceição da Lagoa*.

Já no século XVIII o Horto sediava uma fazenda de café, cuja casa grande era pioneira no Brasil em seu estilo arquitetônico. Este edifício, que data de 1785, é o hoje conhecido por *Solar da Imperatriz*.

Dom João VI quando aqui chegou, em 1808, mandou fundar uma fábrica de pólvora na localidade e alguns anos depois, em 1811, implantou o *Real Horto Botânico*, que algum tempo depois passou a se chamar *Jardim Botânico*.

A construção do *Jardim Botânico* trouxe a última onda populacional para a região do século XIX, composta por trabalhadores escravizados envolvidos naquela grande obra, sendo esta a terceira oficialmente empreendida em nome da Coroa naquela localidade.

Antes, porém, já havia muitas pequenas chácaras na região. E muita história já havia se passado ali.

No século XX a região foi palco da industrialização inicial da cidade, com a construção da fábrica de tecidos *América Fabril* e suas vilas operárias. Neste momento, vários imigrantes italianos, bem como negros livres e ex-escravizados que já habitavam a região foram trabalhar nas fábricas, mas também no *Jardim Botânico* e no *Horto*. O *Horto* era um espaço público a parte do *Jardim* que estava a ele vinculado em sua função de plantio e cultivo de espécimes da flora nativa e exótica, que foram trazidas para compor o arboreto.



Primeira turma da *Escola Municipal Julia Kubitschek*, 1961.
Ao fundo se observam as residências dos moradores e a cerca que separava o *Jardim Botânico* da comunidade.

Imagem: Acervo do *Museu do Horto*, construído com doações dos moradores o local.

Nos anos 1960, Juscelino Kubitschek fundava a *Escola Municipal Julia Kubitschek* para atender às crianças da população residente no local.

Como se percebe, a localidade que hoje se denomina Horto sempre foi palco da história oficial de nossa cidade. Sua população é caracterizada como uma comunidade tradicional porque muitos de seus moradores são enraizados no território desde seus ancestrais.

É importante lembrar também que, no século XIX abolicionista, o Horto era rota de fuga para os escravizados que transitavam pela cidade em busca de abrigo nos *Quilombos da Sacopã* - na Lagoa Rodrigo de Freitas - e *Quilombo das Camélias* - no atual bairro do Alto Leblon (Silva 2003).

Um museu para uma identidade quilombola

Vem daí a afirmação da identidade quilombola do lugar. Sobre os séculos XIX (quilombola) e XX (fabril e botânico) se comprovam relações de parentesco com moradores que ainda residem na localidade até hoje. O *Museu do Horto* documentou em seu acervo esses e outros registros históricos e por essa razão o *Museu* trabalha com a demarcação de que se trata de uma população bicentenária.

Quando se construía o *Museu*, entre os anos 2000-2010, estava em curso, reproduzindo o discurso hegemônico de uma “cidade partida”, o mito de que a comunidade do Horto invadiu o parque *Jardim Botânico*, quando isso jamais aconteceu historicamente. Muito pelo contrário: descobrimos com nossas pesquisas de memória social e arqueologia urbana que foi o *Instituto Jardim Botânico*, nas suas gestões mais recentes, que se expandiu territorialmente de tal forma que englobou dentro de seus limites a comunidade do Horto e a *Escola Municipal Julia Kubitschek*.

O histórico conflito entre moradores do *Horto Florestal* (pelo direito de moradia digna e histórica) e *Instituto Jardim Botânico* (pela intenção de expandir seu arboreto e atividades botânicas) se dá desde 1980, porque as residências em questão existem e resistem há mais de dois séculos, sendo algumas anteriores ao próprio parque.

Os habitantes do Horto possuem raízes profundas com o território que ocupam e sua maioria é composta por gente idosa e trabalhadora, cuja família contribuiu com a construção do bairro e do Parque *Jardim Botânico*. Guardiães de sua própria história e do ecossistema local, os moradores do Horto defendem sua territorialidade e contam suas histórias. De maneira intrínseca e essencial preservam a natureza a seu redor.

Voltaremos adiante a falar do *Museu do Horto*, o projeto social de memória que fundamos em 2010, juntamente com moradores da

comunidade, mas antes incluiremos alguns tópicos cronológicos, importantes de serem conhecidos, a fim de pontuar a história longínqua e importante dessa comunidade.

Uma cronologia que documenta a reconstrução da memória social local

1. Sobre as origens do Horto, ainda sobre o início da colonização do país, o historiador Maurício Abreu, especialista na urbanização histórica do Rio de Janeiro, evidenciou em sua obra *Geografia Histórica do Rio de Janeiro (1502-1700)* que no século XVI dois importantes engenhos de açúcar foram fundados pela Coroa portuguesa no atual bairro do Jardim Botânico: o *Engenho Nossa Senhora da Cabeça* - fundado por Mem de Sá na atual Rua Faro, cuja casa grande e capela ainda estão de pé e conservadas pela *Casa Maternal Mello Mattos* à Rua Faro 80 e o seu par, o *Engenho D'El Rey*, fundado em 1578, no atual *Morro das Margaridas, Horto Florestal do Rio de Janeiro*. Uma construção em ruínas, malconservada e necessitando de um projeto de restauração e arqueologia urbana, que ainda se encontra no local, testemunhando a ocupação mais remota do lugar.

A construção possui características estéticas e arquitetônicas inquestionáveis, tanto de sua originalidade, quanto da pertença temporal ao século XVI.

Erguida com a tecnologia de “taipa de pilão”, reconhecidamente uma técnica arquitetônica nobre do século XVI (Lemos 2008), e com decoração ornamental, que sugere a sua condição abastada, o monumento em ruína corrobora esta hipótese na escolha do lugar para a plantação de cana-de-açúcar: terras férteis, de encontros fluviais e visibilidade estratégica, conforme se buscava na época construir as casas grandes dos engenhos, em colinas¹.

Do alto do *Morro das Margaridas* é possível observar a *Lagoa Rodrigo de Freitas*, o mar de *Ipanema*, o *Morro Dois Irmãos* e o *Morro dos Cabritos* (ambos redutos quilombolas), o *Corcovado*, além da própria região mais plana do *Horto/Jardim Botânico*.

Em 1596 o *Engenho D'El Rey* foi vendido ao vereador Diogo Amorim Soares que, em 1609, voltou para Portugal, transferindo a posse do engenho, por requerimento deferido pela Câmara dos Vereadores, a Sebastião Fagundes Varela, como dote por seu casamento com a filha do então governador.

¹ Conforme estudos inquestionáveis do ponto de vista histórico, como o clássico **Casa Grande e Senzala**, de Gilberto Freyre (1980), sabemos que as construções de engenhos de açúcar do século XVI possuíam a planta arquitetônica em formato de “U”, com pátio interno, escadaria de acesso (em sendo colinas), e senzala em edícula (uma construção paralela, como um apêndice à Casa Grande). Tal é a planta que se apresenta na ruína do *Morro das Margaridas, Horto Florestal*.

Assim permaneceram, as terras e a lagoa salgada da região, no nome de Fagundes Varela até que, em 1660, Rodrigo de Freitas de Mello e Castro herdou do sogro Fagundes Varela o engenho, que foi conservado em poder de sua família por 150 anos.

Desde então, as águas salgadas em formato de coração passaram a se chamar *Lagoa Rodrigo de Freitas*. Diogo Amorim transformou o *Engenho D'El Rey* em um latifúndio, incorporando as terras vizinhas e mudou o nome do empreendimento para *Engenho Nossa Senhora da Conceição da Lagoa*, tendo sido uma das maiores propriedades da *Freguesia da Gávea* e cuja sede é o atual *Centro de Visitantes do Instituto Jardim Botânico do Rio de Janeiro*, construída junto à *Capela Nossa Senhora da Conceição da Lagoa*, situada à época no terreno que hoje pertence à EMBRAPA. No século XIX foi transferida para a Rua Marquês de São Vicente, onde até hoje se encontra (Costa 1950).

Ao cair em desuso e depois abandono, a estrutura da casa grande do *Engenho D'El Rey* foi ocupada por negros livres e foi se constituindo em um importante Mocambo (casa de negros resistentes ao sistema colonial escravista). Daí que a memória oral da população do Horto refere-se à ruína do *Morro das Margaridas* como “senzala” ou “Casa Grande e Senzala”.

Sr. Geraldo, falecido e depoente no documentário *Horto Lugar de Memórias* (Museu do Horto 2010) testemunha que seu avô residia ali desde o tempo dos escravos, identificando assim, uma relação de parentesco que remonta aos tempos e aos registros culturais quilombolas da população do *Horto Florestal do Rio de Janeiro*.

2. Sobre o tempo da *Fazenda Real*, presente de D. Pedro I à imperatriz Amélia de Leuchtenberg, depois chamada *Fazenda dos Macacos*, sabe-se que o *Solar da Imperatriz* era a sede da *Fazenda dos Macacos*, cujos limites territoriais correspondiam a uma grande área do *Horto Florestal*, a saber, os chamados “Hortão, Grotão e 2040” pelos atuais habitantes locais.

A *Fazenda dos Macacos* produzia café desde 1785. Ao contrário do que se tinha por hábito nas construções das casas grandes dos engenhos-de-açúcar, a produção cafeeira já se iniciou contando com outro tipo de padrão arquitetônico, contendo varandões e uma característica marcante: a senzala passou a ocupar os porões dessas construções.

A história do *Solar* vai se misturando com a construção da *Fábrica de Pólvora* e do *Jardim Botânico*, exatamente por razões fundiárias, como veremos a seguir.

3. Sobre o tempo da construção da *Fábrica de Pólvora* e do Parque, nota-se que a Coroa Portuguesa e depois o Príncipe Regente investiram na localidade, inicialmente com o *Engenho Real* de açúcar.

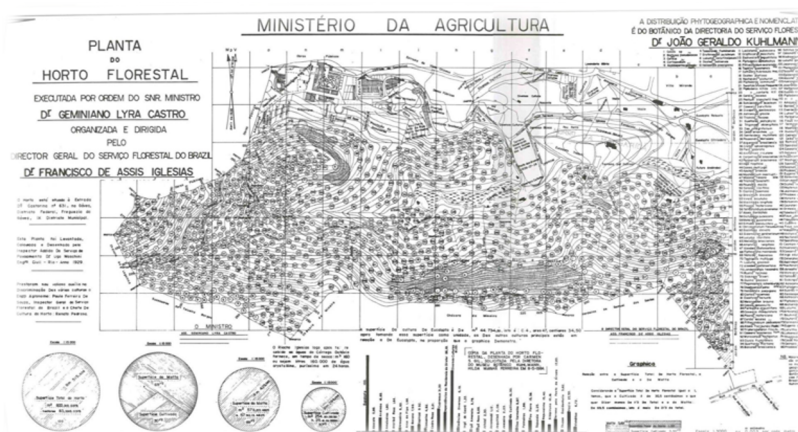
Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, o *Engenho Nossa Senhora da Conceição da Lagoa* foi desapropriado para a construção de uma *Fábrica de Pólvora*, em 1811.

Os trabalhos de instalação da fábrica e acomodação dos dirigentes, oficiais e escravizados, acarretou problemas para os ocupantes das terras, contribuintes de aluguéis ao procurador de D. Leonor. Alguns dispunham de vastas extensões, até próximas dos depósitos dos explosivos e em lugares mais apropriados para servirem de moradias para os oficiais e operários do estabelecimento.

Todos, porém, eram donos das casas, lavouras e utensílios, os quais só poderiam ser entregues à Fazenda Real mediante desapropriação, devidamente indenizada.

Procurando resolver a situação, fêz baixar o Príncipe regente, o Decreto de 18 de julho de 1811, documento de real interesse para a história do bairro naquela época: “Manda desapropriar as benfeitorias da lagôa Rodrigo de Freitas, necessárias à Fábrica de Pólvora”. Achando-se estabelecidos na Lagôa Rodrigo de Freitas, não só muitos rendeiros, mas ainda alguns lavradores que só tinham obrigação de dar canna de assucar, e que, havendo cessado os engenhos de assucar, ocupam estes terrenos sem darem lucro algum à mesma fazenda... (Costa 1950:41).

Como se percebe no trecho destacado e na citação acima, nas cercanias do *Solar* se estabeleceram chácaras e pequenos lotes de terras, serventias como ferrarias, estrebarias, carpintarias, moradias, bem como as senzalas e sítios quilombolas nascentes ou já existentes.



Planta datada de 1929 do Ministério da Agricultura, que evidencia a quantidade de moradias à época.

Imagem: Acervo do Museu do Horto, s/d.

No final do século XVIII e início do XIX a localidade do Horto já era ocupada por pequenos proprietários de chácaras, cujos donos eram trabalhadores do entorno e também por posseiros mais humildes, negros livres, homens e mulheres pobres.

Durante os 13 anos de benfeitoria permanência no Rio, D. João procurou incentivar a cultura das plantas úteis à economia do País, concedendo recompensas e vantagens aos que correspondiam aos seus esforços (...) D. João era assíduo visitante da Fábrica de Pólvora e do Jardim. Tendo mandado desapropriar apenas as dependências e terras da fazenda, teria de pagar muito alto se o mesmo fizesse com as benfeitorias, as cinquenta e pouca chácaras, sítios e casas que havia na limitação da velha propriedade. Foi, porém, comprando algumas chácaras por perto da Fábrica. A primeira a ser incorporada à Fazenda Real foi a vizinha chácara da Cabeça, antiga sede do engenho de Martim de Sá, em cuja capela se venerava a milagrosa santa invocada pelos que sofriam de dores de cabeça (Costa 1950:41).

Esse documento de Cássio Costa (1950) sobre a *Freguesia da Gávea*, bem como os mapas encontrados nos livros *Do cosmógrafo ao satélite: mapas da cidade do Rio de Janeiro* e *Geografia histórica do Rio de Janeiro*, foram fundamentais para a nossa compreensão da realidade do Horto à luz das disputas fundiárias que marcam a região até os dias atuais. Estas são obras de referência no acervo do Museu do Horto.

Essas peças revelam que a região é povoada desde 1578 e que abrigou a confluências de poderes coloniais e imperiais: senhores de engenho e fazendeiros ligados diretamente à Metrópole e depois à Corte, mas também pequenos proprietários e posseiros pobres, negros livres que se instalavam paulatinamente na região criando a diversidade de interesses e poderes que assistimos até hoje no local.

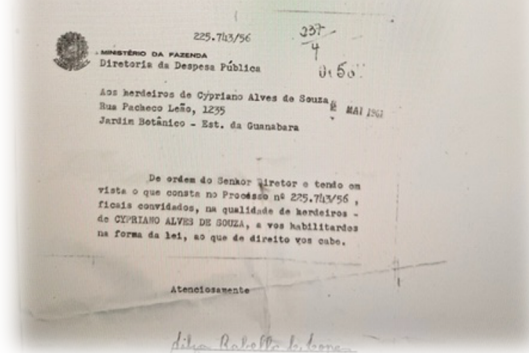
4. No período entre 1888 e 1892, no contexto da Abolição da escravatura e da constituição da República do Brasil, momento em que o Estado tinha como projeto político a expansão do trabalho assalariado, assentavam-se no Horto (*Morro das Margaridas* e *Grotão*) as primeiras famílias de que se têm documentos que comprovam a posse histórica das terras da União desde aquele tempo e cujos descendentes seguem vivendo no Horto.

As relações de parentesco em um mesmo território não deixam dúvidas da historicidade dessa população tradicional. Isso dito, importa registrar que os moradores atuais descendem diretamente de antigos

moradores, nascidos no Horto desde 1889. Tais são os casos das famílias de Manoel Alves de Sá e de Cypriano Alves de Souza (habitantes da atual Rua Pacheco Leão), dentre outros de que o acervo do *Museu do Horto* possui documentação comprobatória.



Sr. Cypriano Alves de Souza, nascido em 1892, avô e bisavô de moradores do Horto, cujos filhos tiveram autorização para herdar o terreno e a casa, em 1956 pelo Ministério da Fazenda / Diretoria de Despesa Pública (abaixo)



Documentos do Sr. Cypriano Alves de Souza, nascido em 1892, avô e bisavô de moradores atuais, que obtiveram autorização para ali residir após a sua morte.

Imagem: Acervo do Museu do Horto.

5. Na primeira década do século XX, o Estado brasileiro tinha como projeto para essa área do Horto a implantação de importantes fábricas de tecido, motores iniciais do processo de industrialização capitalista do país. Neste momento, vários imigrantes italianos, bem como negros livres e ex-escravizados que já habitavam o Horto foram trabalhar nas fábricas.

O *Museu do Horto* possui em seu acervo documentos de famílias que descendem diretamente desses trabalhadores. Tal é o caso das famílias Macedo (hoje habitante do *Caxinguelê*); Carcerere (hoje habitantes dos arredores do *Solar da Imperatriz*; Aguiar Dias (hoje habitantes da *Rua Pacheco Leão*), dentre muitas outras.

6. Em 1960 o Governo Federal desenvolveu um plano de urbanização para a região contendo a planta do assentamento do *Caxinguelê* e foram convidados os trabalhadores do *Jardim Botânico* a residirem mais perto de seu local de trabalho.

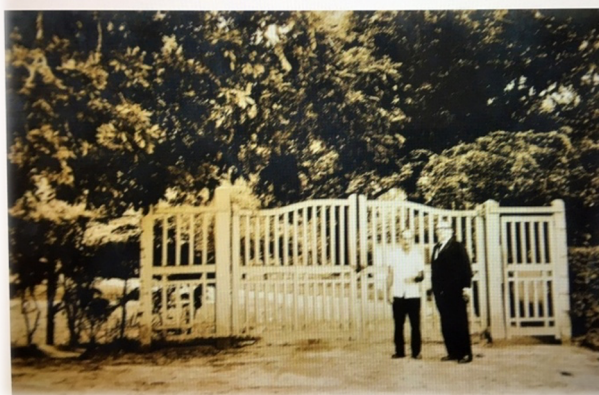
Até os anos 1950 havia uma fronteira espessa e pantanosa entre o Parque e a comunidade. No final dessa década, uma tempestade

arrancou o bambuzal que fazia a divisa natural. Após o temporal, o *Jardim Botânico* permitiu que os trabalhadores do parque e moradores do Horto construíssem casas mais perto do trabalho e muitos residentes da região do entorno do *Solar da Imperatriz* e do chamado *Hortão* se mudaram para a localidade adjacente, batizada de *Caxinguelê*.

É quando o Estado inaugura, com a presença do presidente Juscelino Kubitschek, a *Escola Municipal Julia Kubitschek* e outras instituições de ensino para atender, com serviços públicos de Educação, a população historicamente ali instalada.

Esta escola sempre foi um dos marcos da fronteira. Do outro lado, no sopé da colina por onde passa o aqueduto histórico do Horto (construído por escravizados no século XVIII para o abastecimento de água na região da Lagoa Rodrigo de Freitas) havia um portão que delimitava os dois espaços, hoje conflitantes.

1. Limites históricos do Jardim Botânico e da comunidade do Horto Florestal do Rio de Janeiro: o antigo portão e a Escola Municipal Julia Kubitschek



Entre o Parque e a comunidade de moradores.

Entre ambos havia um portão; moradias autorizadas, e uma Escola Municipal fundada pelo Presidente da República para atender as famílias dos seus moradores.

Imagem: Acervo do Museu do Horto.

No final dos anos 1960, durante o Governo do Estado da Guanabara, houve o projeto de se construir no Horto um cemitério, contra o que a população resistiu e conseguiu afastar a ideia. No entanto, quando da política de remoções que o Rio de Janeiro sofreu no governo de Carlos Lacerda, muitos removidos das favelas que margeavam a Lagoa, como a *Praia do Pinto*, foram reassentados no *Conjunto Habitacional Dona Castorina*, conhecido no “Horto como Balança”.

Esses projetos do Estado revelam que nos anos 1960 o Horto era considerado uma região distante, pobre e pouco valorizada na cidade, uma vez que poderia ter sido um cemitério e foi de fato o lugar escolhido para abrigar famílias removidas pela política lacerdista.

Nos anos 1970 o Estado promoveu a infraestruturação da cidade e do país no Horto, instalando ali o *Serviço Federal de Processamento de Dados* (SERPRO); a subestação da Light, e o Clube da CEDAE, cujo reservatório de águas já se encontrava no Horto desde 1877.

Na década de 1980 a Rede Globo se instalou no Horto e o *Alto Jardim Botânico* começou a ser povoado pela burguesia, um público bastante diferente dos tradicionais trabalhadores que ocupam historicamente a região. Gente graúda, importante no mundo dos negócios e reconhecida na sociedade se mudou para as proximidades do Horto, na *Rua Sara Vilela* e cercanias.

Foi também nessa época que se desbravam as matas da Gávea para a construção do *Condomínio Canto e Mello*, igualmente habitado pelas elites. Desde então, iniciaram-se as ações de reintegração de posse contra os moradores do Horto. Para defender seus direitos, a população tradicional criou a Associação de Moradores e Amigos do Horto (AMAHOR) para se proteger e representar.

Nos anos 1990, tempos de neoliberalismo, capitalismo especulativo e privatizações da *res pública*, se acirraram as disputas fundiárias e ideológicas entre os tradicionais habitantes do Horto e seus vizinhos milionários.

Na década de 2000 criou-se o *Instituto Jardim Botânico do Rio de Janeiro* (IJBRJ), e os moradores do *Alto Jardim Botânico* passaram a compor a Associação de Amigos daquela instituição, bem como passaram a ser membros da *Associação dos Moradores do Jardim Botânico* (AMAJB).

Iniciou-se uma campanha de remoção da comunidade local bicentenária. Acirrou-se a luta de classes na região e a Rede Globo iniciou a veiculação de uma forte campanha de desqualificação dos moradores tradicionais. Os projetos de cidade e Parque não comportam os pobres e históricos cidadãos. E o Horto precisou reafirmar a sua história e o direito à moradia da população tradicional a partir da reconstrução da sua própria memória.

Nasce um museu, avança uma luta!

Foi neste contexto que construímos um inovador equipamento comunitário: um museu.

Uma das mais urgentes ações a que se propôs o *Museu do Horto* foi desmentir a falácia de que os moradores do Horto eram invasores do Parque. Para isso foi necessário documentar tudo o que se podia, a fim de atestar a historicidade de uma população bicentenária, injustamente desqualificada. Fez-se necessário um levantamento histórico e muitas incursões mata adentro para a reconstrução das fronteiras entre o Parque e comunidade do Horto.

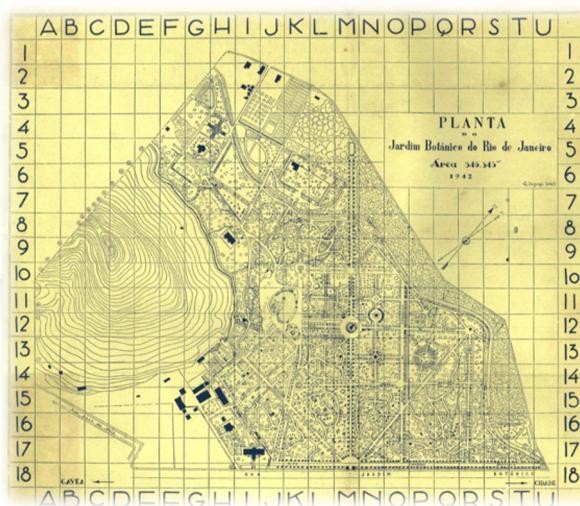
Nesse sentido, uma enorme mobilização social foi empreendida para coletar e arquivar fotos, documentos, objetos e registrar memórias orais dos moradores para serem preservadas no *Acervo do Museu do Horto*.

Fomos além e criamos outros discursos utilizando os relatos orais de memórias, construindo o documentário *Horto lugar de memórias* (Museu do Horto 2010).

Ao mesmo tempo, documentávamos também a expansão do arboreto do IPJBRJ. Uma estrada interna estendeu os limites do Parque até o *Clube Caxinguelê*, na fronteira junto à *Gávea* e à *Escola Municipal Julia Kubitschek*, e o IPJBRJ incorporou um importante lugar de memória da comunidade do Horto como patrimônio histórico do Jardim Botânico: o *Aqueduto da Levada*.

No outro extremo das fronteiras, mais para cima, perto da *Estrada Dona Castorina* a incorporação do *Solar da Imperatriz* pelo Instituto, igualmente buscava reivindicar um perímetro que passou a existir somente em 2013.

Novos portões foram erguidos e os antigos demolidos e apagados. Portões novos que aprisionaram algumas moradias e uma escola pública.



Perímetro do Jardim Botânico em 1942.

Publicação oficial do Parque.

Imagem: Acervo do Museu do Horto

À essa construção expansionista do novo perímetro do Parque a comunidade se opôs categoricamente, por entendê-la invasiva e arbitrária. Também considerávamos perverso o mecanismo de apropriação do território da União Federal, cujo estatuto constitucional visa garantir a função social das terras.

Naquele momento já estava em curso um projeto robusto de regularização fundiária na região, realizado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro

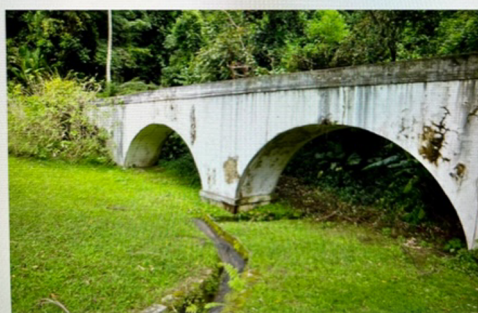
(FAU/UFRJ) e coordenado pela Secretaria de Patrimônio da União (SPU), a gestora legítima daquelas terras.

Entendíamos que estava sendo desrespeitado o direito constitucional à moradia tradicional, bem como os direitos de cidadania dos moradores históricos do Horto. Por esta razão, reclamávamos também uma retratação pública a estes moradores pelos danos morais que, devido à campanha midiática por desqualificá-los, passaram a serem vistos como invasores.

Ademais, questionamos o apoio do *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN) ao Instituto quanto à intervenção paisagística realizada no local e quanto aos inadequados procedimentos de conservação do *Aqueduto da Levada*² e da *Senzala do Solar da Imperatriz*.

No caso do Aqueduto, não houve restauração, mas simplesmente o IPJBRJ emassou e pintou de branco o monumento do *Caxinguelê*.

Pá de cal na história da comunidade tradicional, *pá de cal* na memória negra da região...



O Aqueduto da Levada antes e depois da intervenção do IPJBRJ.

Aqueduto da Levada antes e depois da intervenção do IPJBRJ.

Imagem: Acervo do Museu do Horto.

² Monumento de origem colonial e construído com a mão-de-obra escravizada local, em 1853, o *Aqueduto da Levada* (que tem esse nome porque levava a água do manancial hídrico do Horto à toda a *Freguesia da Gávea*, uma extensa área que ia do *Humaitá* a *São Conrado*, no século XIX) sofreu intervenções sem o adequado cuidado com a conservação das características originais do monumento e sua história (Ver o documentário *Horto Lugar de Memórias*, Museu do Horto, 2010).

Quanto à *Senzala do Solar da Imperatriz*, em 1995, o IPJBRJ obteve a posse da edificação para nele fundar a *Escola Nacional de Botânica*. Dali em diante foi fácil argumentar que a região situada entre o monumento e o arboreto era toda território do Instituto.

Nessa linha de ações que o IPJBRJ vem traçando, com a abertura de estradas no Horto, à beira do rio, além da mata ciliar, há centenas de casas, famílias e memórias que não podem ser suprimidas pela necessidade da pesquisa botânica e da expansão do que quer que seja.

Não sem antes se considerar as vidas e os direitos humanos instalados ali, historicamente.

Em 1998 se iniciou uma reforma de restauração do *Solar da Imperatriz* para inaugurar ali a *Escola Nacional de Botânica*. Concluída em 2001, a obra modificou as características da construção, sobretudo no que diz respeito à *Senzala*, localizada no porão da casa grande, como era típico das construções de fazenda dos séculos XVIII e XIX.

Transformada em cafeteria, desde essa obra concluída em 2001, a *Senzala* que continha inúmeras relíquias do cativo e, portanto, era um *lugar de memória* da cultura negra e da história do escravismo colonial na cidade do Rio de Janeiro, perdeu as características da época e o material que ali se encontravam.

O IPHAN igualmente autorizou a reforma, levada a cabo pelo IPJBRJ. Ainda mais grave é que hoje a cafeteria nem ao menos funciona, o Solar foi cercado por grades, impedindo o livre acesso dos moradores do Horto e do público em geral, sendo um monumento público da cidade do Rio de Janeiro e da história colonial brasileira, hoje um território privativo do IPJBRJ.

Patrimônio Cultural Imaterial como suporte de direitos

A importância de apresentarmos a história da *Comunidade do Horto Florestal* e de seu território tradicionalmente ocupado, justifica-se como meio de preservação da cultura local e dos modos de vida de seus moradores, entendendo-se como patrimônio imaterial excepcional e singular.

Justifica-se, igualmente, como afirmação do constitucional direito de morar e, portanto, o reconhecimento do direito à posse como condição material fundamental para o gozo do direito à cultura e à memória.

O patrimônio material, com base em legislações específicas, é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza nos quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas.

Eles estão divididos em bens imóveis como os núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens

individuais; e móveis como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

Os bens culturais materiais tombados podem ser acessados no Arquivo Noronha Santos, do IPHAN, que é o setor responsável pela abertura, guarda e acesso aos processos de tombamento, de entorno e de saída de obras de arte do país. O Arquivo também emite certidões para efeito de prova e inscreve os bens nos Livros do Tombo.

A UNESCO define Patrimônio Cultural Imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas e também os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados e as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos que se reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.

O Patrimônio Imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.



Tia Elza e sua colher numerada:
na memória dela, relacionada à História de escravizados.

Imagem: Acervo do Museu do Horto.

Além disso, há evidências concretas e imaginárias (que dizem respeito ao imaginário coletivo de sua população) de que existiram duas senzalas na região do Horto, uma das quais preservada pelos moradores

do *Morro das Margaridas* e atualmente incorporada ao acervo do *Museu do Horto*, com o reconhecimento e apoio do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

A outra, no porão do *Solar da Imperatriz*, casa grande do *Engenho D'El Rey*, continha evidências da escravidão (correntes e ferros em que os escravizados eram aprisionados). Infelizmente, hoje não podemos mais (re)conhecer ali uma senzala, a não ser por meio da memória dos habitantes mais antigos da região, que contam histórias das correntes e dos gemidos que ali tinham lugar.

A senzala do *Morro das Margaridas*, hoje em ruínas, mas presente no sítio histórico do Horto, pode ter abrigado os primeiros escravos que chegaram ao *Engenho D'El Rey*, a partir de 1575. Representa um tipo de construção característico das primeiras casas de escravos: um barracão pobre e rústico integrado a um terreiro, onde se celebravam os ritos e se cultuavam as tradições africanas e (depois) afrobrasileiras.

Mais ou menos nos mesmos parâmetros arquitetônicos e culturais se construía também os quilombos.

Quais as diferenças, então, entre uma senzala e um quilombo dessa época, denominado por Eduardo Silva de “quilombo-rompimento”?

Grosso modo, podemos dizer que as principais diferenças se davam pelo lugar em que os quilombos se erguiam inicialmente, em matas isoladas, e pelo espírito de resistência e luta que mantinham, pois os quilombolas dessa época precisavam radicalizar: fugiam do cativo e se afastavam física e moralmente da sociedade escravista.

No modelo tradicional de resistência à escravidão, o quilombo-rompimento, a tendência dominante era a política do esconderijo e do segredo de guerra. Por isso esforçavam-se os quilombolas exatamente para proteger seu dia a dia, sua organização interna e suas lideranças de todo tipo de inimigo, curioso ou forasteiro, sobretudo a polícia (Silva 2003:11). Fundavam, assim, um território africano nas margens e a despeito do poder senhorial, um território repleto de símbolos e práticas ancestrais africanas, cuja territorialidade marcava também algumas senzalas.

“Kilombo, segundo Kabengelê Munanga, é uma palavra de origem Umbundo, que designa uma instituição política e militar corriqueira em várias regiões de África” (Munanga 1995 *apud*. Nascimento 2002). E diz ainda o sociólogo estudioso de quilombos:

Como procurar resquícios de construções materiais oriundos das terras de pretos e ou/ quilombolas se os negros foragidos construía seus abrigos com troncos de árvores, folhas de pindoba, de coqueiro, hastes de bambu e com amarras de cipó?! São materiais biodegradáveis... A comprovação da existência de reminiscência negra nos territórios se dá pelo reconhecimento de árvores e plantas representativas para as

etnias ali resguardadas e signos e símbolos desconhecidos ou métodos não aceitos pelas cátedras acadêmicas (NASCIMENTO 2002).

No Horto há uma enormidade de costumes que remontam aos citados signos e símbolos afrodescendentes. No século XIX o movimento abolicionista crescera de tal forma e abrangera tanta gente da sociedade que os quilombos já não precisavam se esconder em demasia.

Nem assim desejavam, pois fazia parte da estratégia abolicionista evidenciar o movimento de resistência. Eram novos tempos e um novo modelo de quilombo se configurava: o “quilombo abolicionista” (Silva 2003:11).

Foi nesse contexto abolicionista que o Horto, nomeadamente o *Morro das Margaridas*, fez parte da rota quilombola de fuga e resistência. Ali no coração do Horto, em cima do morro com nome de flor (característica abolicionista), de cujo topo se tem uma visão panorâmica da cidade e de suas matas, os quilombolas passavam e se hospedavam rumo ao *Quilombo das Camélias* (na região hoje conhecida como *Alto Leblon*), grande reduto da resistência negra oitocentista, QG e símbolo do movimento abolicionista, então com muitos adeptos, circulação e divulgação.

Quanto à senzala do *Solar da Imperatriz*, sabe-se que após sucessivos proprietários, já no final do sec. XVIII, tinha a referida *Fazenda dos Macacos* cerca de 59 chácaras no seu interior arrendadas a terceiros. Provavelmente deriva daí o casario erguido no entorno do *Solar*.

Sabe-se, ainda que o *Solar* passou por obras grandes e estruturais em 1875, quando o governo Imperial desapropriou a *Fazenda dos Macacos* para ali instalar o *Asilo Agrícola*, sob a gestão do *Jardim Botânico*.



Sr. Juarez Macedo, jardineiro do *Solar da Imperatriz*.

Imagem: Acervo do Museu do Horto

Tempos depois, como não havia os portões ou grades, a população local sempre andou livremente por ali, sendo alguns moradores responsáveis pela guarda botânica do lugar, como é o caso do Sr. Juarez Macedo. As crianças brincavam ali, escutavam as correntes, viam assombrações e tinham pesadelos com os mortos, cujas relíquias se encontravam no porão até 1998.

Já a construção do *Morro das Margaridas* sempre esteve acessível aos moradores, muitas famílias residem ali. Casa grande e senzala foram subdivididos em várias casinhas, preservando as vigas, janelas, escadas e currais da construção original.

O local abrigou a resistência escrava no Horto porque manteve as características sociais e culturais de terreirão, o que fazia do lugar um reduto quilombola na cidade: as festas, o batuque, o parentesco, a vizinhança.

A população do Horto tem a resistência quilombola gravada no coração da sua identidade, histórica e ancestralmente, ou seja: material e imaterialmente.

O *Museu do Horto* tem a missão de reafirmar essa identidade quilombola, tradicional, negra, de resistência, de comunidade vivendo em equilíbrio com o seu ambiente.

Desde a sua fundação, este Museu virtual, de favela, de percurso, a céu aberto – como quer que se deseje nomeá-lo - atua junto com os moradores do Horto para desenvolver ações que envolvem a capoeira, a cultura ervateira ancestral, as expressões religiosas de matriz africana, o samba, a feijoada, etc.

O *Museu do Horto* parte do princípio do direito à memória dessa população tradicional do Rio de Janeiro, que por séculos vem resistindo à violência, à invisibilização, à desqualificação e ao desterro a partir da afirmação da sua identidade cultural positiva como forma de garantir seu direito à moradia no seu território consagrado.

Em 13 anos de existência, o *Museu do Horto* conseguiu reverter a narrativa sobre a comunidade. Exemplo disso tem sido o novo tratamento com que a Rede Globo vem repercutindo notícias sobre seus históricos vizinhos. De “invasores”, como eram (des)classificados em 2009/2010, agora são retratados como uma comunidade tradicional. A sociedade passou a reconhecer nessa população o seu direito à moradia, a partir da afirmação de sua memória social.

A pertença efetiva na Rede de Museologia Social do Rio de Janeiro (REMUS-RJ), desde o início de sua constituição foi certamente um vetor de fortalecimento, porquanto a atuação coletiva de projetos semelhantes e parceiros de memória social se retroalimenta em conteúdos e articulação política. Dessa forma, em matéria recente publicada pelo Jornal O Globo (9/9/2023) “Tradição e memória: Rio tem

pelo menos 15 espaços dedicados a contar a história das comunidades⁹⁹, juntamente com outros da rede, o *Museu do Horto* é citado e mapeado.

O resgate da memória desta comunidade, que desde 2010 o *Museu do Horto* ajudou a recuperar, documentar, organizar e visibilizar, constitui o fundamento sobre o qual o direito à moradia vem sendo defendido por esta população tradicional da cidade do Rio de Janeiro. A região do Horto conquistou o título oficial de AEIS (Área de Especial Interesse Social) pela Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro em dezembro de 2021 (Lei 7.184/2021) e sancionada pelo prefeito Eduardo Paes para fins de regularização fundiária.

Igualmente, MPF (Ministério Público Federal) encontra-se novamente buscando a conciliação entre os interesses do IPJBRJ e da comunidade. Desde maio de 2023, um Grupo de Trabalho foi constituído para compor tecnicamente tal conciliação. Na mesma ocasião, a Ministra do Meio Ambiente Marina Silva, chamou a atenção para a necessidade de se atentar para os direitos da histórica população do Horto Florestal (O Globo, 31 de maio de 2023).

Referências

ABREU, Mauricio de Almeida (2010). *Geografia Histórica do Rio de Janeiro (1502-1700)* vol. 2. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson estúdio editorial.

BIZZO, Maria Nilda *et al* (2005). *Cacos de memórias, experiências e desejos na (re)construção do lugar: o Horto Florestal do Rio de Janeiro*.

CHAGAS, Mário de Souza, BEZERRA, Rafael Z. *et al* (2008). *A democratização da memória: a função social dos museus Ibero-americanos*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional.

COSTA, Cássio (1950). *Gávea: História dos subúrbios*. Rio de Janeiro: Departamento de História e Documentação Estado da Guanabara.

FREYRE, Gilberto (1980). *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio/ MEC, (20ª edição).

O GLOBO. “Ministra do Meio Ambiente pede que reintegração de posse de moradores do Horto sejam adiadas”.

Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/05/31/ministra-do-meio-ambiente-pede-que-reintegracao-de-posse-de-moradores-do-horto-sejam-adiadas.ghtml>

Acesso em: 06/09/2023

O GLOBO. “Tradição e memória: Rio tem pelo menos 15 espaços dedicados a contar a história das comunidades”,

Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/09/09/tradicao-e-memoria-rio-tem-pelo-menos-15-espacos-dedicados-a-contar-a-historia-das-comunidades.ghtml>

GRAHAM, Maria (1990). *Diário de uma viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990

LEMOS, C. (2008). *História da arte brasileira*.

Disponível em:

<http://historiaartebrasileira.blogspot.com.br/2009/08/tecnicas-construtivas-taipa-eadobe.html>

Acesso em: 06/09/2023.

MUSEU DO HORTO (2010). *Horto Lugar de Memória*.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N3-6hprqmpg>

Acesso em: 06/09/2023

NASCIMENTO, Abdias (2002). *Quilombismo*. Brasília / Rio: Fundação Cultural Palmares (2ª edição).

NEPOMUCENO, Rosa (2007). *O Jardim de D. João*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

NORA, Pierre (1993). “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10: 07-28.

SILVA, Eduardo (2003). *As Camélias do Leblon e a Abolição da Escravatura: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Cias das Letras.

Sobre a Autora

Laura Olivieri Carneiro de Souza é historiadora, mestre em História Social da Cultura e doutora em Serviço Social pela PUC-Rio. Especializada em Memória Social, possui experiência no Terceiro Setor e no desenvolvimento e conservação de acervos, centros de memória institucional e comunitários. Atua com pesquisa desde 1993 e na área social desde 1998, como pesquisadora e consultora em institutos de pesquisa e coordenadora de projetos em organizações da sociedade

civil, tais como ISER, Viva Rio, Museu da Pessoa e CIESPI/PUC-Rio. Fundou o *Museu do Horto* em 2010, juntamente com moradores da localidade e permanece como responsável técnica da organização que é *Ponto de Memória do IBRAM* e *Núcleo do Museu da Pessoa*. Paralelamente, trabalha com acervos artísticos na *Galeria Evandro Carneiro* e é pesquisadora independente.

literatura infantil como instrumento de transformação: questão indígena, meio ambiente e educação

children's literature as an instrument of transformation: indigenous issue, environment and education

Melissa Carvalho Gomes Monteiro

Mãe de Baniwas — Poeta — Assistente Social

Niterói — Rio de Janeiro — Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6342-2668>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10011050>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões que envolvem a temática indígena, sua importância curricular no espaço escolar como meio de ressignificar o imaginário social constituído e as questões socioambientais inerentes ao tema. A literatura infantil, dentre outros, é um caminho de resistência relevante pelo seu potencial efetivo e transformador. Pensadores indígenas chegam à academia para compor diversidade histórica e epistemológica, reconsiderando a concepção integrada do homem à natureza, o compartilhamento de saberes e do modelo civilizatório fundado. No contexto das urgências climáticas, da pandemia e das contradições geopolíticas globais, o século XXI revela o início de uma nova época, paradigmas do conhecimento e relações humanas, problematizando as concepções entre os indivíduos, a sociedade, a Educação e o meio ambiente. Consolidar a temática indígena nas escolas, pela efetivação da Lei 11.645/08 de forma abrangente e transdisciplinar é parte dessa nova realidade e a literatura é força estruturadora para o entendimento dos seres nesse novo mundo e para o fortalecimento das mudanças que se fazem necessárias.

Palavras-chave: (1) Questão indígena; (2) Literatura; (3) Educação; (4) Direitos Humanos; (5) Questões Socioambientais.

Abstract: This article aims to discuss some aspects related to indigenous themes, and the importance of the inclusion of such topics at school curricula, as a strategy to give new meaning to the established social imaginary and socio-environmental perceptions related to the indigenous population. Children's literature, among others, is a relevant path of resistance due to its effective and transformative potential. Indigenous thinkers arrive at the academy to create historical and epistemological diversity, reconsidering the integrated conception of man and nature, the sharing of knowledge and the present civilization model. In the context of climate crisis, the pandemic and global geopolitical contradictions, the 21st century reveals the beginning of a new era, paradigms of knowledge and human relations, problematizing the conceptions between individuals, society, Education, and the environment. Consolidating indigenous themes at schools, through the implementation of Law 11.645/08, in a comprehensive and transdisciplinary way, is part of this new reality and literature is a structuring force for understanding beings in this new world and for strengthening the changes that are necessary.

Palavras-chave: (1) Indigenous issue; (2) Literature; (3) Education; (4) Human Rights; (5) Socioenvironmental issues.

Considerações iniciais

As impressionantes transformações dos valores, percepções sociais e políticas que veem se operando no contexto da globalização, no que tange a urgência ambiental e as populações tradicionais estão alinhadas com a perspectiva de rompimento do paradigma civilizatório que se contrapõe as inúmeras formas de coexistência planetária.

A transformação em curso, neste início de Século XXI, é marcada por mudanças climáticas severas e pela fragilidade humana, exposta a crises políticas, ambientais e pandêmicas.

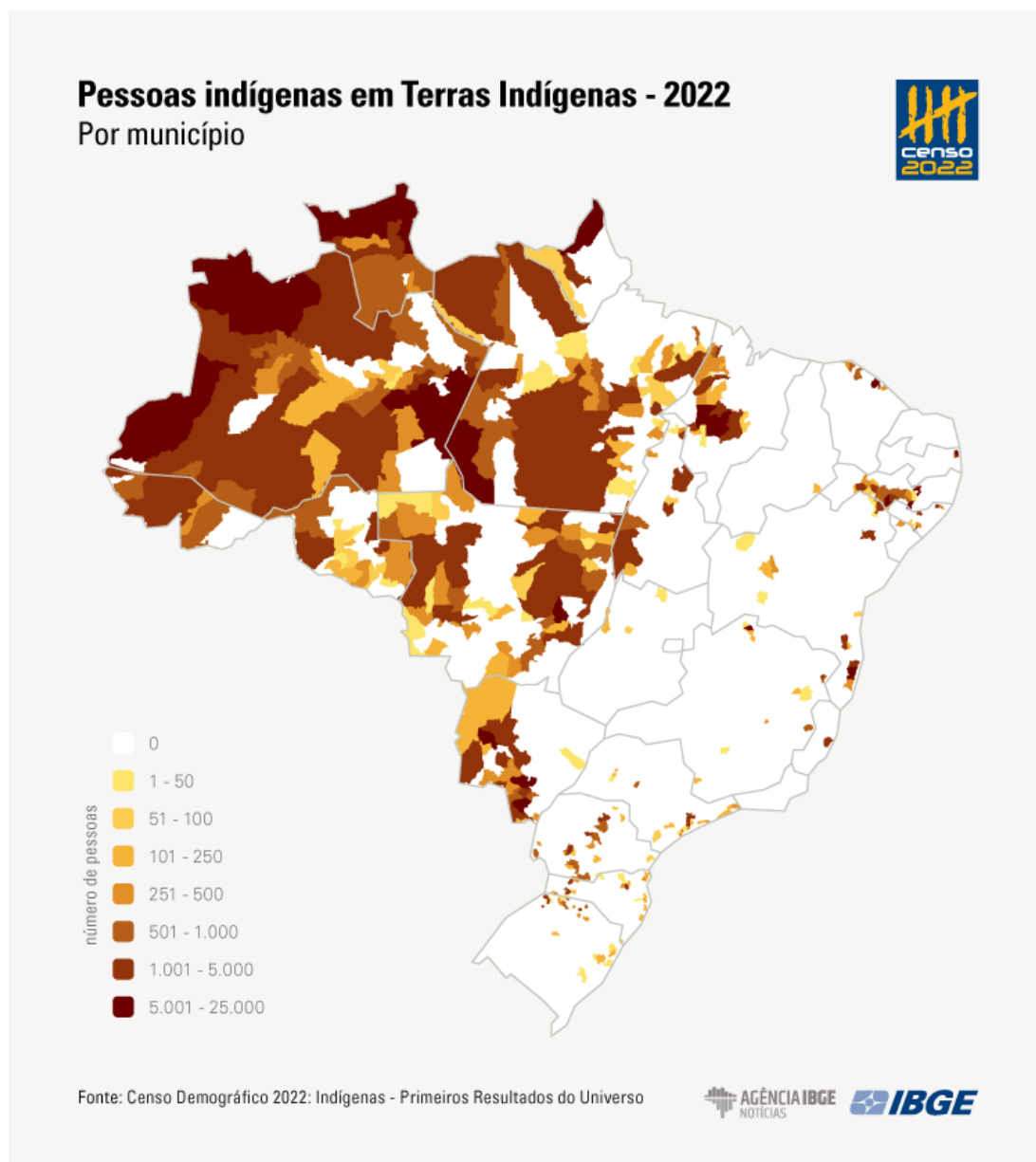
O aspecto mais interessante desta realidade é o protagonismo do tema “populações originárias” diante da necessidade de pensar uma nova configuração global, pautada na vida de todos os seres. Nesse sentido, as atuais histórias sobre os indígenas brasileiros vêm sendo contada por eles mesmos, através de muitos meios digitais, expressões artísticas, bem como da literatura, objeto deste artigo.

A recente apropriação da linguagem textual pelos indígenas (escrita e ilustrativa), como forma de expressão literária (transitando desde a literatura oral), tem contribuído de maneira significativa para ampliar a visibilidade desses povos na sociedade.

A Educação, os Direitos Humanos e as questões Socioambientais são aparelhos fundamentais para a instrumentalização das mudanças necessárias e ressignificação da imagem sócio-histórica dos diferentes povos originários junto à sociedade nacional, constituindo-se estas em pilares para o aperfeiçoamento da democracia e de seus direitos fundamentais.

O censo de 2022 revela um aumento na população indígena brasileira, 1.693.535 de pessoas, 51,2 % concentradas na Amazônia legal.

Temos a presença de populações indígenas em 86,7% dos municípios brasileiros. “11,80% na região Centro-Oeste, 7,28% na região Sudeste e 5,20% na região Sul” (IBGE 2022).



É possível observar que o mito do fim da identidade cultural indígena, defendida na ditadura militar e retomada no governo Bolsonaro, justificada pela sua integração, convivência e aproximação com a sociedade e cultura não-indígena é fragmentada e injustificável.

Na mesma medida é estereotipada a concepção de suas imagens como povos primitivos e representantes de um passado remoto da humanidade, o que justifica, na realidade, projetos econômicos que atendam interesses de grupos específicos em ocupar territórios para atividades madeireira, de mineração e agronegócio.

Validar a cultura indígena em suas diversas dimensões, tais como: a arte e a literatura, com o objetivo de compreender os fundamentos da história nacional é urgente, já que refunda a relação da sociedade consigo mesma, com o meio ambiente e como sujeitos políticos.

Questão indígena em debate: a ressignificação do imaginário

A aproximação dos povos indígenas com a sociedade nacional trouxe uma gama de experiências que fortaleceu e organizou politicamente os distintos povos. O aprendizado dos códigos da outra cultura (estabelecida) através do acesso a língua e à Educação formal foi e é uma ferramenta muito importante para favorecer o contato e as reivindicações dos indígenas no cenário nacional.

O acesso não significou a assimilação e fim da cultura, mas ao contrário, os indígenas passaram a ser atores representantes de uma causa fundamentada no autorreconhecimento dos indivíduos enquanto parte de um povo e no sentido de pertença. É importante deixar claro, que nenhuma identidade cultural constitui por si só, uma essência única, mas sim, gera elementos potencializadores aos indivíduos que a incorporam e que poderão transformar e desenvolver suas vidas.

Essencialmente, os atores compõem no interior de seus espaços internos e externos, valores e traços de uma unidade, de vínculos de pertencimento. O pertencimento cultural é algo que, em sua própria especificidade, todos partilham. É uma particularidade universal ou uma universalidade concreta (HALL 2003:84).

O contato com a autoimagem indígena em processo de afirmação na atualidade, necessariamente, leva a reflexão sobre as contradições e referências históricas que foram e muitas vezes são utilizadas na construção da nossa identidade, bem como revela o *lugar* do qual nos enunciamos. Ela contribui com a busca por um sentido de pertença, dentro desse turbilhão de impactos que sofremos todos os dias, no contexto de um sistema que diz quem devemos ser.

Sempre é possível questionar se a ressignificação da imagem indígena na atualidade, contribuirá de fato para que a sociedade reconsidere a sua visão de mundo. E se a resposta for sim, então cabe nos perguntarmos: como essa imagem será consolidada?

Em resposta, talvez estejamos falando de um conjunto de atributos e normatizações culturais que marcam as cosmovisões das populações indígenas. É claro que sempre se pode argumentar que a influência dessas cosmovisões estejam presentes na superstição e na imaginação popular desde muito tempo e que estas características fazem parte de um mundo lendário e inexistente. Porém, este imaginário é uma construção histórico-política que preferiu a folclorização da cultura indígena, sem significado para a maioria da população brasileira, a entender as dimensões ritualísticas e mitológicas dos povos

indígenas como repositórios de valores que organizam sentidos, que são capazes de resistir às determinações culturais do mundo globalizado.

Os sujeitos indígenas, ao contrário, da prática colonialista persistente, são sujeitos políticos que contribuem para a construção de um novo projeto de ordem ambiental e social e a arte, a literatura se colocam como instrumento destas vozes, que constroem pontes que nos permitem cruzar os nossos próprios limites.

... por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN 2011:161).

Para Bakhtin, pautado pela *intenção* de quem cria, o sistema de linguagem adotado pelo artista/autor revela não apenas o indivíduo, mas aquilo que ele projeta ou de que forma ele responde à realidade e à História. A linguagem literária possui, nesse sentido, uma potencialidade de resposta e resistência cultural diante da dinâmica social, ambiental e política.

Diferentes visões de mundo e seus respectivos processos de construção, são resultantes de distintas maneiras de viver, de desejos humanos plurais, e formas de ser no mundo, sendo este o fundamento do conceito de alteridade.

A literatura emerge enquanto arte, pois tem a possibilidade de fazer confluir mundos diferentes ao apresentar uma leitura da sociedade atual e suas questões, e os desejos do que ela poderia edificar. O artista deve ser procurado na obra e essa intenção se confirma no sentido de entender que esse artista carrega consigo o entendimento de uma época, a proposta de uma utopia e o desejo de mudança.

As histórias, elas existem de fato para justificar as coisas. Nada existe sem uma história. Nós contamos essas histórias para a sociedade brasileira conhecer um pouco dessa rica diversidade. As histórias possuem seu canto no mundo, possuem sua origem seu lugar. (...) A história nos diz como devemos viver melhor e explica tudo (Cristino Wapichana, Declaração em vídeo da exposição ARAETA a literatura dos povos originários no SESC Ipiranga em 2023).

Literatura infantil de autoria indígena: Uma potência transformadora

A inserção dos indígenas no campo literário vem potencializando o que podemos chamar de uma *revolução silenciosa* e um espaço de viabilização da arte e da estética presentes, tanto no conteúdo do texto, quanto nas ilustrações, sendo capazes de atingir a todos os espaços sociais indígenas e não-indígenas.

A narrativa da literatura de autoria indígena é uma ferramenta capaz de duelar para desconstruir sua imagem histórica, estereotipada e depreciativa, e é um projeto político, pois tem a criança como leitor central, como um futuro que se pretende consolidar.

Toda aprendizagem deve ser co-aprendizagem, aprendizagem recíproca para uma educação mútua (...) O conhecimento ocidental dominante nunca nos ensinou a escutar profundamente que quer que seja (...) a dificuldade da escuta profunda é particularmente incapacitante na cultura eurocêntrica (SANTOS 2021).

A Educação e a cultura também fazem parte de um contexto que tem como objetivo a conservação da identidade indígena e a sua resignificação junto à sociedade nacional, constituindo-se estas em pilares da resistência dos povos. A Educação e a cultura se fundamentam em elementos simbólicos que dão significado ao grupo, tais como: a língua; o conhecimento tradicional; os mitos e rituais, além do que vai sendo incorporado, como novas informações e ferramentas tecnológicas do modelo de sociedade atual. Neste contexto, são entendidas como tarefas fundamentais para transformação compartilhada.

A literatura infantil de autoria indígena é em si um testemunho político capaz de (re)construir a imagem dos indígenas brasileiros para as futuras gerações, ao mesmo tempo em que estes sujeitos são capazes de encontrar novos significados para as imagens contemporâneas, no cerne de suas identidades culturais fortalecidas. Quando revolucionária, a literatura é prenúncio, é desejo, é proposta de novos tempos. Ela pode revelar o que um modelo de sociedade é no presente, e/ou o que pretende ser no futuro.

Circular entre mundos não é tarefa fácil, mas, se algo há que torna possível imaginar este *lugar* tão improvável, este “algo” é a literatura e quando se propõe a abrir caminhos através dos mais jovens, torna-se uma ferramenta de transformação ainda mais poderosa e revolucionária, pois projeta no futuro possibilidades que o presente pode temer, desconhecer ou voluntariamente ignorar. Isso é assim,

porque a infância é um destes lugares muito particulares nos quais se constroem identidades e em que se conhecem universos que compreendem muitos mundos diferentes, mas capazes de dialogar entre si.

No recanto do universo habitado pela criança, as histórias e ilustrações se propõe a conhecer para respeitar a intrínseca relação do homem com a natureza, uma percepção que há muito vem sendo perdida por um mundo materialista e pragmático, mas que a criança ainda parece ser capaz de entender.

Com a ciência declarando o seu limite diante da incapacidade política de ação frente a catástrofe anunciada pelas mudanças climáticas, cujas consequências já vivemos, os saberes tradicionais vêm sendo sistematicamente evocados em eventos científicos internacionais.

Parece que o tempo agora abre uma fenda, para que novas possibilidades possam surgir, além dos novos desafios e de outras formas de diálogos. Depois de uma luta, vem outra e logo depois, outra mais.

Assim tem sido a história dos povos indígenas no Brasil: enfrentamentos, derrotas, resistência, recomeços e agora um novo sujeito político e suas novas estratégias.

A necessidade de recolocar, para repensar, a questão indígena no Brasil atual implica, necessariamente, no reconhecimento da legitimidade dos novos *lugares* que os indígenas vêm ocupando, sem renunciar às suas identidades culturais e o campo literário é um desses.

... acho que os meus escritos falam um pouco do meu jeito de ser e viver. A minha experiência no campo das letras está alicerçada na oralidade e foi ouvindo histórias, desde pequena, que aprendi a recontar um pouco do que aprendi/aprendo com os ancestrais. Cada vez que escuto as histórias ou leio as boas palavras dos parentes escritores indígenas, dou graças a Ñanderu (Deus, em guarani) pela riqueza da nossa cultura. Nesse ritmo, procuro atrelar as questões literárias aos direitos humanos convidando todos(as) a repensar o direito à nossa literatura indígena (GRAÚNA 2023: gracagrauna.com).

Os laços entre a escola e a literatura se comungam, pela responsabilidade da instituição escolar passar os códigos da leitura e da escrita às crianças, bem como pela capacidade de interpretar o mundo através do livro.

A literatura tem esse papel encantador de aproximar, iluminar a infância e as histórias criam novos sentimentos nas crianças em relação ao mundo e a tudo o que as cercam. Historicamente, os textos e

histórias infantis sempre foram utilizados na formação sociocultural infantil, pois

... tomar a criança leitora como um ser em formação e, portanto, como alvo de nossos intuitos adultos de inseri-la em nosso sistema de valores tem sido uma constante na literatura (SILVEIRA 2010:2).

A literatura infantil sempre teve uma função social de educar, instruir e moldar um modelo de infância, mas também pode ser transformadora. A criança quando ouve, lê e é envolvida por uma narrativa literária torna-se capaz de expandir o seu próprio mundo e desenvolver-se enquanto indivíduo emocional e social.

De acordo com Bakhtin (2011) ela realiza uma interação verbal através de um confronto de ideias, de pensamentos em relação aos textos que tem sempre um caráter coletivo, social. E é nesse sentido que o sujeito vai se constituindo e construindo o seu pensamento, a partir de uma linguagem dialógica com o pensamento do Outro e percepções sociais do mundo.

O direito a literatura defendido por Candido (1995) é em si o reconhecimento legítimo dessa diversidade, inscrita em um contexto de contestação e luta pela permanência dos povos e, por isso, ela promove a cidadania.

Na medida em que a literatura possibilita o acesso a outros níveis de conhecimento, ela transforma, amplia a capacidade de questionamento da realidade, humaniza e apresenta elementos essenciais que objetivam a construção e perpetuação de saberes, belezas, emoções e percepções do mundo em sua diversidade e complexidade.

Educação e Direitos Humanos:

Temática indígenas e perspectivas Socioambientais nas escolas

A Educação de qualidade no Brasil ainda é um privilégio para poucos e passa pela necessidade de revisar seus objetivos e paradigmas. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006, traça algumas metas, dentre elas, a de abordar os temas da condição humana, das identidades e as categorias de pertencimento.

Porém, o próprio modelo de Educação precisa ser revisitado, pois seus padrões ainda restringem o pensamento, ao que Ailton Krenak chama *de monocultura*.

Monocultura não se refere apenas à nossa forma de produção; monocultura é também aquilo que se reflete na nossa maneira de estar no mundo e pensar no mundo. Por isso que tem sentido reclamar a possibilidade de outros mundos. Reclamar outros

mundos é se insubordinar contra a lógica monolítica de um mundo só (KRENAK 2021).

O que é possível aprender na escola?

O que a sociedade enxerga quando olha no espelho?

Estes são questionamentos relevantes quando falamos de Educação e construção de um modelo de sociedade. É preciso pensar e construir projetos comuns, por meio de uma Educação humanizada, legitimando a experiência dos saberes.

A Educação representada não só pela escola, mas também pela família, é o caminho para a desconstrução da perpetuação dos preconceitos estruturais e construção de práticas de respeito e entendimento da pluralidade cultural existentes no país, reconhecendo que os povos indígenas têm um percurso de resistência histórica muito violenta e que todos tem o dever de saber.

Foi apenas a partir da década de 1990 que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB, Lei No. 9.394/96) estabeleceu que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, destacando as matrizes indígena, africana e europeia, e estabelecendo parâmetros básicos para os currículos escolares existentes.

Em 2003 a lei N° 10.639 alterou a LDB, passando a obrigar o ensino de História africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio brasileiros. Apenas cinco anos mais tarde foi que a lei N°. 11.645/08 alterou as anteriores, obrigando a inclusão da História e cultura indígenas brasileiras na Educação pública e privada do país.

Esta foi uma conquista do movimento social indígena em sua luta por reconhecimento.

A obrigatoriedade do estudo da História e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados através da lei 11.645/08 é um enorme avanço, tanto quanto um grande desafio.

Avanço por tratar-se de uma reparação histórica diante da invisibilização das populações originárias deste território, frente a possibilidade de reconstrução de uma identidade nacional fragmentada e equivocada, bem como da mudança da memória histórica indígena no país. Os desafios estão em sua implementação, seja pelo modelo de ensino fragmentado e desarticulado entre as disciplinas, seja pela dificuldade de acesso e incentivo a formação complementar.

Falamos muito em Educação, mas as grandes dificuldades começam no acesso a ela e na construção de *outra leitura de mundo* que nos é apresentada, por isso que a luta contra o preconceito e reconstrução de *outra imagem* sobre o indígena, não é só tarefa dos

indígenas, mas das políticas públicas voltadas para a população indígena, da Educação pela implementação da lei e de toda sociedade civil.

Cabe salientar, a importância para a superação dos desafios que persistem 15 anos após a promulgação da lei que conferiu visibilidade à temática indígena na esfera da Educação brasileira contemporânea, mas que segue restrita em sua grande maioria pautada nas comemorações do mês de abril.

A construção da chamada *identidade nacional* buscou plasmar certa percepção da diversidade brasileira no currículo escolar através da disseminação de mitos, tais como, o da *democracia racial* e o da *integração nacional* inevitável.

Neste contexto, aos povos indígenas ficaram reservados as possibilidades de permanecer nas aldeias demarcadas pelo governo e controladas pela FUNAI ou ceder à integração, seguida de assimilação, pela sociedade brasileira quando perdessem suas referências territoriais e/ou culturais.

O aparelho ideológico da Educação foi peça fundamental para a disseminação destas premissas e teve um papel preponderante na consolidação de uma identidade dita *nacional*. Esta identidade se desejou como democrática inclusive do ponto de vista racial, justificando uma suposta ausência de preconceitos raciais e étnicos através de um discurso histórico estático, padronizador, genérico e factual. Assim, a Educação contribuiu para construir e perpetuar a estereotipada imagem histórica dos indígenas brasileiros.

A grande questão está em justamente compreender que a inclusão da temática indígena nas escolas brasileiras implica a necessidade de incorporar outras cosmovisões no tratamento de conteúdos, além de novos entendimentos do que significa *Educação* nas perspectivas de diversos dos nossos povos indígenas.

Uma solução é fazer que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma História, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela História do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor. Tudo isso não com saudade do tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente. Talvez isso crie uma nova identidade para o povo brasileiro e o ajude a descobrir a semente de suas origens ancestrais, fazendo-o

superar a crise instalada em seu meio nestes primeiros quinhentos e tantos anos do nome Brasil (MUNDURUKU 2010: 18).

A Educação como concebemos está em célere transformação, pois educar significa conexão, trabalho coletivo, aproximação com a ancestralidade, construção de significados que adicionem valor a humanidade e as subjetividades de cada indivíduo.

O educador Marc Prensk (2021), afirma que a Educação não deve investir na individualidade, não deve buscar ser o melhor ou único. As crianças e jovens devem ser educados para o futuro por meio de metodologias ativas e contemporâneas.

Deve ocorrer uma mudança de ideia sobre Educação substituindo-a por algo melhor e mais poderoso para os jovens de hoje e do futuro. A ideia central dessa mudança é de que eles devem ser capazes de realizar coisas úteis no mundo, agregando valor e impacto. Nos séculos XIX e XX o indivíduo surgiu como resultado das mudanças desencadeadas pela revolução industrial e as diferenças geracionais se intensificaram (PRENSK 2021).

Nesse contexto é fundamental determinar novas diretrizes para o *Plano Nacional de Educação*, previsto para ser entregue no ano de 2023 compondo metas e estratégias para a política educacional brasileira dos próximos dez anos.

A inserção de novas narrativas de pensamento e com elas, a indígena tem muito para contribuir.

A gente concorda que existe um futuro, mas uma ideia prospectiva, de um futuro como uma flecha indo em direção a alguma coisa, é um futurismo inventado. O que existe é a nossa experiência agora, neste momento, e o que sonharmos daqui a pouco é uma possibilidade que nós criamos. Ela não está determinada. Então, a ideia de futuro que existe para a gente ir lá feito um shopping, isso é uma ficção capitalista. Povos que vivem fora desse fluxo consumista da vida experimentam uma relação com o tempo muito diferente dessa flecha (KRENAK 2022).

Para Krenak (2022) sonhar é uma prática e não uma subjetividade, é preciso se debruçar sobre a História do continente americano, sobre outras formas de governar, compreender a relação feminina com a terra e com a planta, bem distintas da visão europeia apropriada.

Os direitos da natureza e os Direitos Humanos apesar de serem temas atuais, sempre foram tratados distintamente, assim como o tratamento diferenciado entre cultura e natureza.

Estabelecer a integração dessas concepções é integrar saberes, repensando as estruturas do modelo ensino-aprendizagem concebidas até hoje.

A ideia de Cultura e Natureza ficou impregnada em várias gerações, de tal modo que se a gente perguntar para uma criança pequena o que é Natureza, essa criança vai apontar uma árvore, uma nuvem, um passarinho, mas ela não vai apontar para aquele corpinho humano dizendo que ela é Natureza. Natureza é tudo que está fora. Essa abstração do humano botou a gente numa enrascada (KRENAK 2022).

A temática indígena nas escolas não é um tema restrito a História, passa também por ela e pela ressignificação das identidades, pois é um organismo vivo que contribui para o questionamento do próprio modelo de Educação e da sociedade. Dessa forma, os Direitos Humanos, ambientais, culturais caminham juntos as diversas áreas do conhecimento, aproximam possibilidades na relação educação e projeto de futuro

Usamos as mesmas ferramentas - canetas, papéis, computadores e a escrita da língua portuguesa, que durante séculos nos foi imposta com grande violência – em favor do reencantamento das relações Socioambientais, em favor da superação da crise que assola a comunidade mundial, criada pela própria humanidade (KAYAPO 2020).

Entre os valores cultivados pelas populações indígenas, enquanto sociedades tradicionais e os valores da sociedade não-indígena brasileira, que se deseja democrática, existem muitas sinergias que poderiam, e deveriam, ser compreendidas e comungadas em benefício de todos. No entanto, o que historicamente se percebe é que não o foram, e agora é fundamental construir esse vir a ser.

Reflexões sobre o futuro:

Considerações finais

Os avanços emancipatórios dos povos indígenas e seus impactos na sociedade brasileira revelam espaços de luta, pontos de partida para o estabelecimento do diálogo intercultural, legitimação histórica e reconhecimento no cerne de um modelo de sociedade em crise.

O Brasil carrega uma herança anti-humanista, fruto do genocídio dos povos indígenas e da escravidão. O país avançou a partir da Constituição de 1988, sabendo que não há Direitos Humanos sem a emancipação e lutas sociais, pois o pensamento eurocêntrico resiste em muitas formas de desigualdades, dominação e exploração.

A pandemia da Covid 19, associada ao governo brasileiro de extrema-direita, vigente no país entre janeiro de 2019 a dezembro de 2022, agravou as desigualdades sociais e violou Direitos Humanos.

Os povos indígenas foram impactados diretamente com o descaso do governo federal no enfrentamento ao Coronavírus, vítimas da ausência de assistência à saúde, associada a exploração ilegal em seus territórios, sofreram grande impacto na retomada das pautas integracionistas discriminatórias, no desmonte das políticas ambientais e no redirecionamento de projetos de lei inconstitucionais, como a exemplo do PL 490/2007, chamado de Marco Temporal.

O Marco Temporal foi aprovado na Câmara dos Deputados no dia 30/05/2023, no contexto de uma Câmara de maioria conservadora. No momento, encontra-se no Senado Federal e vai tramitar como PL 2.903/2023.

O texto é polêmico por restringir a demarcação de terras indígenas àquelas já tradicionalmente ocupadas por esses povos em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal (Agência Senado).

O ministro Alexandre de Moraes defende que, prevalecendo a hipótese do Marco Temporal, a demarcação de terras de uma comunidade retirada à força do local antes da promulgação da Constituição seria impossível. Segundo ele, não há um modelo global de reparação aos povos originários pela ocupação de suas terras pelas nações colonizadoras, e essa é uma das questões históricas mais difíceis a serem enfrentadas no Brasil e no resto do mundo. O STF retoma o julgamento do marco temporal no dia 20/09/2023 (STF 2023).

Esse período foi singularmente importante pelos desafios que reforçaram a necessidade de enfrentamento aos retrocessos que impactaram a sociedade em sua plenitude, legitimando o imperativo do engajamento e do compromisso de todos na garantia e no respeito com a justiça democrática social, ambiental e não-violenta.

O Supremo Tribunal Federal, em conformidade com a Constituição brasileira, reconhece e guarda a dignidade da pessoa humana como um valor supremo, “... elemento fundante da ordem constitucionalizada”, fonte de todos os direitos e garantias fundamentais, o meta princípio, utilizado como critério de ponderação para as normas constitucionais.

Em seu Art. 4º. a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: (...) II. prevalência dos direitos humanos; III. autodeterminação dos povos. (...)

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

As urgências Socioambientais no país não estão desvinculadas das demais que permeiam o planeta, já que se articulam ao entendimento de uma cidadania global biocêntrica, que envolve relações sociais correlatas conosco, com nossa História, com outras pessoas, culturas, vidas e com a terra.

A questão indígena ganha muitos significados diante das realidades colocadas e o fortalecimento de sua imagem desata nós e refunda a memória de um país que precisamos conhecer.

A escola é um aparelho fundamental para esse processo de transformação e a literatura é em si um testemunho político capaz de (re)construir a imagem dos indígenas brasileiros para as futuras gerações, ao mesmo tempo em que estes sujeitos são capazes de encontrar novos significados para as imagens contemporâneas, no cerne de suas identidades culturais fortalecidas.

Você viu o rio, olhou para as águas. O que eles lhe ensinam? A paciência e a perseverança. Paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso; perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. Ele sabe aonde quer chegar, não importa o que tenha que fazer para isso (MUNDURUKU 2009:31).

Contar histórias e reconduzir saberes sedimentam memórias e fortalecem a estrutura simbólica social, constituem os indivíduos que não se fazem sozinhos, mas respondem em coletivo.

As histórias revelam um dizer do mundo que questiona o capítulo da primitividade e do exotismo, a indignidade da tutela e a crueldade do abandono, construindo novas possibilidades na certeza de que a diversidade existe e nela é possível encontrar peculiaridades que multiplicam a natureza dos mundos e suas formas de convivência, fundamentada na cultura e no conhecimento.

Os seres humanos precisam reformular a sua dimensão ética em relação ao planeta e aos demais seres. Não estar acima da natureza é fazer-se parte dela, todos os seres são únicos, por isso dignos de convivência, de respeito e reciprocidade.

A literatura é um mecanismo poderoso capaz de construir e ressignificar novas gerações, mas cabe pensar de que maneira essa realidade vem sendo historicamente construída e de que maneira pode-se dar acesso a ela, perguntando sempre: para quem ou para quê?

A arte define uma sociedade, o mundo, elementos subjetivos de uma soma orgânica de conhecimentos e informações que caracteriza toda a sociedade — a um só tempo acompanha e completa a resposta de uma sociedade aos problemas e necessidades humanas (TROTSKY 2000:10).

Narrativa e literatura caminham pelos signos da existência entre a tradição e o ritual, quando os povos ficam suspensos no espaço e no tempo mostrando as formas de suas existências e coexistências, espiritualizando caminhos, ampliando possibilidades de ver e chegar ao cume das possibilidades.

Como afirma Davi Kopenawa, do povo Yanomami,

Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos.

Referências

AGÊNCIA SENADO (2023). “Notícias projeto do marco temporal das terras indígenas”.

Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/01/projeto-do-marco-temporal-das-terras-indigenas-chega-ao-senado>

Acesso em: 13/07/2023.

BAKHTIN, Mikhail (2011) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

BRASIL (2023). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 31º Ed. Brasília, DF: Senado Federal. São Paulo: Edipro [1988].

CANDIDO, Antônio (1995). *O direito à literatura, vários escritos*. São Paulo: Editora Duas Cidades: 169-191.

Disponível em:

<http://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>

Acesso em: 06/09/2023.

IBGE (2022). *Agência de notícias Censo 2022*.

Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/images/agenciadenoticias/ibge/2023_08/censo_indgenas-populacao_indigena_TI-final.png

Acesso em: 19/09/2023.

GRAÚNA, Graça (2023). “Entrevistas”. *Blog de Graça Graúna*.

Disponível em: <http://gracagrauna.com>

Acesso em: 15/09/2023.

HALL, Stuart (2003). *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

KAYAPO, Aline (2023). *Reencantando o mundo com a literatura indígena*.

Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br>

Acesso em: 14/09/2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce (2015). *A Queda do Céu Palavras de um Xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

KRENAK, Ailton; CAMPOS, Yussef (2021). *Lugares de Origem*. São Paulo: Jandaíra.

KRENAK, Ailton; PIÚBA, Fabiano (2022) (Orgs). *Desnaturada: Cultura e Natureza*. Fortaleza: Secult/Ce.

MUNDURUKU, Daniel (2009). *Meu avô Apolinário*. Um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Estúdio Nobel.

MUNDURUKU, Daniel (2010). *Mundurukando*. São Paulo: Editora UK'A.

PRENSKY, Marc (2021). *Educação para um mundo melhor*. Como estimular o poder das crianças e jovens do século XXI. Tradução de Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Panda Educação..

SANTOS, Milton (2011). **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela (2010). “Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural”. *Revista Brasileira de Educação*, 15.43:98-108.

STF (2023). “Dignidade da pessoa humana”

Disponível em:

[.http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/autenticarDocumento.asp_sob_o_numero_566622,](http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/autenticarDocumento.asp_sob_o_numero_566622)

Acesso em: 12/07/2023.

STF. Notícia. “Marco Temporal para demarcação de terras indígenas”.

Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=508605&ori=1>

Acesso em: 14/07/2023.

TROTSKI, Leon (2007). *Literatura e revolução*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do Séc. XXI*. Brasília: UNESCO.

Sobre a autora

Melissa Carvalho Gomes Monteiro é Doutora em Serviço Social pela PUC-Rio, especialista em Direitos Humanos, Cidadania Global e Responsabilidade Social pela PUCRS, Professora, poeta, Assistente Social, mãe de dois adolescentes Baniwa. Pesquisadora e curiosa sobre as narrativas literárias e a arte como instrumento de transformação socioambiental, afirmação da identidade cultural em suas diversidades étnicas e de gênero. Compartilha e comunga a necessidade da Educação libertadora, multidisciplinar, compartilhada entre ensino-aprendizagem e que extrapola os muros das instituições de ensino.

**entrevista de Jyoti Thyagarajan:
construindo um mundo viável e equitativo
um professor de cada vez**

**interview Jyoti Thyagarajan:
building a viable and equitable world
one teacher at a time**

Jyoti Thyagarajan

Fundadora – *Meghshala Trust*

Bangalore – Índia

Maria Rita Lustosa Junqueira Villela

Diretora de Pesquisa - *Instituto E.V.A.*

Rio de Janeiro – Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8002-5798>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10011115>

Testemunho

Texto original escrito em inglês em maio de 2022

Orientação editorial de *Bruna Blaquier Lessa Bastos*

Condução, tradução e revisão de *Maria Rita Lustosa Junqueira Villela*

Em suas próprias palavras, a Meghshala Trust está ao lado de visionários com ideias semelhantes que se esforçam para tornar realidade o sonho antigo de uma Índia que ofereça Educação equitativa para todos. Meghshala é uma organização de Professores que trabalham para Professores. Uma equipe dedicada de educadores qualificados criou o principal produto – as “aulas eletrônicas” para fazer a diferença para estudantes e Professores em todo o país. Esta equipe trabalha em conjunto com governos estaduais e financiadores e parceiros para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar de soluções educacionais inovadoras. Os esforços para tornar a Educação equitativa traduzem-se ainda mais na contextualização e localização das aulas para chegar a todos os cantos da Índia. Melhorar a qualidade da Educação para Meghshala vai além dos testes de desempenho escolar, adotando avaliações próprias, cuidadosamente pensadas e concebidas. A missão da Meghshala é transformar a educação ajudando os Professores a criar salas de aula inclusivas, acessíveis e equitativas, concebidas para ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos globais responsáveis (<https://www.meghshala.online>).

Quem, entre nós, esqueceu os dias intermináveis dos nossos tempos de escola, sentados numa carteira, numa sala de aula mal iluminada, ouvindo o zumbido da voz de um professor?

Quem, entre nós, não pensou: - Quando eu crescer, de alguma forma mudarei a Educação. Ou Professores. Ou estudantes. Ou o mundo.

E, no entanto, aqui estamos.

Estamos sendo pacientes exatamente com o mesmo sistema pelo qual sofremos.

E aqui estamos nós - sem aprimorar a qualificação de um único Professor.

Aqui estamos nós - apoiando um sistema educativo que não nos serviu bem e que agora está, em grande parte, arruinando as ideias dos nossos jovens sobre o que é a aprendizagem.

Minha primeira e mais viva lembrança desse problema ocorreu na noite do dia em que me aposentei do Ensino escolar. Fui para a cama e tive a certeza de que dormiria profundamente e por muito tempo. Afinal, eu não precisava acordar às cinco horas da manhã para pegar o ônibus escolar às 6h15m!

Apenas quatro horas depois, sentei-me bem acordada - às 2h30m - sentindo um medo enorme e indescritível. Sacudi meu marido para acordá-lo:

- *Cometi um erro terrível, comecei.*
- *Shhhh!, disse ele, vá dormir, qualquer medo que você tenha irá embora pela manhã!*

A manhã chegou lentamente para mim.

De manhã, ele se sentou e disse:

- *O que foi isso que te aterrorizou tanto?*

O terror já não tinha nome, e a longa noite talvez também tivesse fornecido uma resposta possível, embora um tanto superficial, para esse problema.

Depois de seis anos trabalhando no aperfeiçoamento da solução e testando-a em muitos locais, meus associados e eu podemos afirmar que temos uma solução quase completa para um problema grande e bastante espinhoso.

- *Seja você, caro leitor, o juiz disso!*

Deixe-me contar desde do princípio!

Existem cerca de 0,8 mil milhões de crianças neste mundo e todas elas deveriam receber Educação Básica gratuita e de qualidade excepcionalmente elevada.

Eles têm direito a isso!

No entanto, verdade seja dita, esse é um objetivo impossível de alcançar para muitos países, que não têm recursos para financiar tal qualidade de Educação ou amplitude de impacto.

Então a ONU deu um passo à frente e falou sobre os *Objectivos de Desenvolvimento do Milênio*. Os ODMs foram um grande avanço para a maioria dos países pobres, especialmente porque começaram há muito tempo atrás em – termos de uma Educação escolar ideal – sem Professores, sem carteiras nas salas de aula, sem livros escolares.

E muitas vezes, nenhuma vontade política!

Educar crianças para pensar, comparar, avaliar, raciocinar e equiparar inferências construirá uma população de classe média vibrante. E uma população de classe média exige uma Democracia.

Infelizmente, a construção de Democracias não estava nos planos da maioria dos países que já não as tinham mais.

As populações de muitos países, pessoas simples e pobres, sabiam que isso teria um impacto sério no futuro dos seus filhos e suspeitavam que isso teria um impacto no futuro das suas famílias. Eles cavaram fundo nos bolsos e pagaram eles próprios a Educação dos filhos. Mas a Educação Básica em todo o país precisa de muito mais do que apenas dinheiro.

Precisa de ampla implementação!

O país precisa ter fôlego para impactar cada criança e, mais importante ainda: cada Professor. Precisa se manter firme e saber ensinar os Professores a ensinar, mas sem fechar as escolas para formar a população docente.

O país precisa da habilidade de um cirurgião cardíaco que mantém o coração funcionando, enquanto repara seu funcionamento. Parar o coração não é uma opção. E, da mesma forma, parar a Educação das crianças enquanto formamos os seus Professores não é uma opção.

O país também precisa construir um currículo. Precisa fornecer recursos didáticos básicos. Precisa pagar aos autores para escreverem livros didáticos vibrantes.

É necessário implementar um sistema de monitoramento confiável para avaliar se a intervenção foi bem-sucedida na formação dos Professores. Se isso não acontecer, em grande parte, as crianças receberão uma educação muito irregular.

Na maioria das vezes, nos dias de hoje, as crianças não recebem qualquer Educação sobre a qual valha a pena falar. No entanto, a Educação é o mais fundamental de todos os direitos socioeconômicos das crianças.

Esse é um problema do qual eu não poderia me esquivar! Portanto, minha primeira pergunta difícil foi:

— *Qual deverá ser o foco da solução?*

Minha resposta a essa pergunta foi — como ficou claro mais tarde — completamente errada!

Eu havia pensado:

— *Certamente, nossa preocupação são os estudantes, então os estudantes devem ser o foco da solução!*

Minha resposta deveria ter sido:

— *Professores!*

Os Professores têm a capacidade de multiplicar o alcance para todos os 20, 30 ou 40 estudantes em suas turmas. Todos os acompanhamentos funcionam, tanto para os Professores, quanto para os estudantes.

Já enumeramos:

1. Currículo;
2. Apoio didático básico [Orientação pedagógica];
3. Livros didáticos [Material didático-pedagógico];
4. Um sistema de avaliação confiável [avaliação de aprendizagem, e]
5. Formação de Professores na escola [Formação Continuada].

Todos estes elementos são necessários para formar melhores Professores. E melhores Professores ensinam melhor.

Foi assim que finalmente obtive minha resposta, cuja solução estava aninhada no interior do problema que eu desejava enfrentar!

— *Professores têm estudantes na sala de aula, enquanto eles mesmos aprendem a ensinar. Estudantes são os melhores Professores de Professores!*

Outra consideração que devemos levar em conta continuamente, quando vamos tomar decisões sobre Educação, é que a maioria das crianças sentadas nas salas de aula são da primeira geração de estudantes em suas famílias.

Portanto, nos confortamos com o fato de que são necessárias algumas gerações para que eles se aproximem das crianças que cresceram com pais que sabem ler.

Dizemos que esses aprendizes que não pertencem à primeira geração de estudantes devem ter tido livros em suas mesas de jantar quando eram crianças. Depois, aumentamos o problema de forma exponencial, dizendo que seus Professores provavelmente também pertencem à primeira geração de estudantes [em suas famílias].

Isto é verdade, seus Professores são, na maioria das vezes, estudantes de primeira geração. O que ignoramos sempre é que agricultores, pintores, escultores e tecelões são todos estudantes de primeira geração e aprenderam lindamente observando os seus mestres-artesãos instrutores.

— *Por que achamos que os Professores não podem fazer isso?*

Portanto, a solução que criamos foi que um conjunto de cerca de vinte *Professores-mentores* escrevessem aulas. Eles escreveram todas as lições para todas as turmas, para todas as matérias que os Professores nas escolas tinham que ensinar. Essas lições instruíram então *Professores-estudantes* (de uma forma não intrusiva) a replicar essas lições e ver como elas funcionavam nas salas de aula.

Em alguns meses, como os artesãos de outros ofícios, os *Professores-estudantes* tiveram seus próprios momentos epifânicos de aprendizagem. E assim, passo a passo, eles se tornaram mestres das aulas.

A formação de Professores poderia agora ser suave, mas firme, imaginativa, mas eficiente, magistral e decidida. Tivemos que trabalhar muito para pensar sobre a linguagem a usar, o processo a seguir e a forma de implementar.

E assim nasceu o **Meghshala Trust**, organização centrada nos Professores que ajudou a construir as ferramentas que todo Professor precisa. Um Professor que costumava abrir a porta da sala dos funcionários para enfiar a cabeça na sala e dizer:

— *Vou ensinar os primeiros dias da luta pela liberdade deste país. Alguém tem um poema que eu possa usar para apresentar o assunto?*

precisa de uma plataforma social para postar esta pergunta e obter sugestões. *Meghshala* constrói uma “sala de estar” virtual para que os Professores possam trocar ideias uns com os outros para desenvolver o planejamento das aulas.

Ela constrói uma plataforma tecnológica confiável e elegantemente simples de usar. Nada é mais odioso do que um aplicativo que não avança quando o Professor está na frente da turma. Não é de surpreender que os

Professores tenham começado a conversar entre si sobre o *Meghshala Trust* e a aumentar seu uso.

Meghshala chegou a todos os estados da Índia, esse país complexo, barulhento, confuso, energizante, artístico e imaginativo. Então *Meghshala* tinha que ser elegante, mas complexo; complexo, mas simples de usar.

Cumprimos todas as exigências que todos os Professores desse país fizeram na candidatura? Eu diria:

— *Sim, em grande parte.*

Se você perguntasse:

— *O produto é perfeito? Responde a todas as perguntas?*

Eu diria em alto e bom som:

— *NÃO! No entanto, continuamos a aperfeiçoar essa ferramenta tão útil.*

Meghshala melhorará se todos os países usarem o produto e criarem lições magistrais para ajudar a todos os tipos de estudantes que existem neste mundo.

— *Isso é fácil de fazer?*

Eu diria:

— *O conceito é, o desenvolvimento disso, no entanto, pode ser tudo, menos fácil.*

Finalmente, no sentido da transparência completa, é sobre os ombros jovens e iniciantes da nossa Equipe de Implementação que repousa o sucesso final do *Meghshala Trust* em todas as salas de aula que optam por usar o *Meghshala* em suas escolas.

Essa equipe de Professores recém-formados percorre estradas ao redor de todas as escolas em que implementamos nosso modelo. Eles conversam com os Professores nas salas de aula das escolas públicas, perguntam se eles têm alguma dúvida, sorriem e provocam gentilmente sobre as crianças da turma ou sobre a cor incomum de seu *saree*.

Eles mantêm registros minuciosamente detalhados de suas visitas e analisam os números depois que a equipe de avaliação entrega o documento de autoavaliação a cada Professor.

Em seguida, a Equipe de Implementação reúne todos os números em um sistema cuidadosamente construído e tira conclusões dessa ampla base de dados. Eles apresentam planos, sugestões ou etapas a serem seguidas.

Tudo isso foi sugerido por nossa análise de *Big Data*. Em momentos como esse meu coração se enche e transborda de alegria. Formadores de Professores iniciantes que causam grande impacto no território trazem lágrimas de orgulho aos meus olhos.

Mas, para as crianças, trazem esperança e planejamento, novas perspectivas e passos emocionantes.

— *O que poderia haver de errado nisso?*

como a presença de referências negras podem ajudar a construir uma identidade sólida

how the presence of black references can help build a solid identity

Raphael Serra Cruz

Ortopedista — Especialista em Cirurgia de joelho
Indaiatuba — São Paulo — Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3023-9181>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10011219>

Resumo: O relato de vivência apresentado pelo autor apresenta uma leitura diferenciada da vivência da negritude na sociedade brasileira, a partir da perspectiva de um bem sucedido jovem médico negro, formado em Instituições de Ensino Superior públicas no Rio de Janeiro e titular de uma produção científica reconhecida nacional e internacionalmente. O argumento central é uma defesa apaixonada da Educação como forma de superação do racismo estrutural no Brasil. O texto parte do reconhecimento da importância da figura humana e profissional do pai do autor, um Professor negro de Ensino Técnico Industrial, como fonte de fortaleza para a sua construção pessoal de resistência à opressão do racismo.

Palavras-chave: (1) Racismo estrutural; (2) Antirracismo; (3) Equidade racial; (4) Profissionais negros (5) Excelência negra

Abstract: The personal testimony presented by the author offers a unique understanding of the blackness experience in Brazilian society, from the perspective of a successful young black medical doctor, trained in public Higher Education Institutions in Rio de Janeiro and holder of a nationally and internationally recognized scientific production. The central argument is a passionate defense of Education as a way of overcoming structural racism in Brazil. The text starts from the recognition of the importance of the human and professional persona of the author's father, a black Teacher of Industrial Technical Education, as the source of strength for his personal construction of resistance against racism oppression.

Keywords: (1) Structural racism; (2) Antiracism; (3) Racial equality; (4) Black professionals (5) Black excellence.

Prezados leitores, apesar de estar acostumado a escrever para o meio acadêmico na minha área de atuação (Medicina), considero este um dos mais importantes e desafiadores artigos da minha carreira. Pela relevância do tema, por me tirar da zona de conforto e pelo meu lugar de fala.

O convite para escrever este texto como parte de uma reflexão do mês da Consciência Negra, surgiu a partir de um desabafo que fiz em uma rede social após um dos inúmeros atos racistas contra o jogador Vinícius Junior na Espanha.

[O post](#)¹ teve grande repercussão e obtive feedback de muitas pessoas que me confessaram terem “acordado” para a questão do racismo estrutural do Brasil naquele momento. A ideia inicial seria transcreve-lo para uma linguagem de revista, mas quando tomei conhecimento do público leitor, pensei que focar em explicar o racismo brasileiro e exemplificar com situações que já passei ao longa da minha vida / carreira profissional, poderia soar um pouco como “mais do mesmo”, uma vez que se trata de uma audiência diferenciada.

Por isso, resolvi arriscar uma abordagem que pudesse ter alguma aplicabilidade para Educadores.

Me considero um negro de relativo sucesso, uma exceção à regra, e gostaria de usar minha biografia (até aqui) como uma espécie de “estudo de caso”, para que possamos compreender e compartilhar o que me fez “ignorar” o racismo e progredir.

Queria entender de onde veio minha fortaleza e saber se ela pode ser replicada para outros negros no Brasil. Durante esta profunda reflexão, pela primeira vez, consegui compreender o que me fez transcender o racismo de uma maneira tão contundente que praticamente ignorei sua existência até minha pré-adolescência. E é isso que pretendo revelar neste texto. Mas, antes, preciso apresentar resumidamente a trajetória de vida de um entusiasta da Educação chamado Professor Alberto de Sousa Cruz, meu verdadeiro e **real** herói: meu pai.

Nascido em Caxias, interior do Maranhão, perdeu seu pai aos 8 anos de idade, quando começou a vender bolinhos de macaxeira, feitos por sua mãe, para ajudar no sustento da casa. Teve oportunidade de estudar, fez ensino técnico no Rio de Janeiro (Escola Técnica da Indústria Química e Têxtil - ETIQT), obteve destaque por real mérito intelectual, tornou-se professor e aposentou-se com cargo de diretoria desta

¹ https://www.instagram.com/p/CspE5sopp_Y/?img_index=1

mesma escola (SENAI - CETIQT – Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil). Neste caminho, ajudou muita gente!

O motivo pelo qual digo que devo minha fortaleza ao meu pai, não foi necessariamente pela rigidez quase militar com que ele me criou, nem somente pela oportunidade de me colocar em boas escolas, mas compreendi que minha blindagem contra o racismo estava em seu modelo de homem íntegro e aristotélico. Em outras palavras, o que me salvou foi tê-lo como **referência**. Quando eu nasci, meu pai já ocupava um cargo de liderança, uma figura que inspirava respeito, autoridade.

Quando uma criança nasce e inicia suas primeiras interações sociais é impossível que seja racista ou que se perceba como vítima de racismo. Isto porque o racismo, a rigor, não existe! Trata-se de um artifício criado pelo homem branco para justificar / perpetuar uma situação de privilégio. Enquanto uma criança não tem contato com esta pseudo-convenção social de raça, não existe julgamento baseado em cor de pele.

O que percebo que aconteceu comigo foi que, nesta fase da vida, ao contrário da imensa maioria dos negros, eu não tive muitas mensagens subliminares dizendo que eu pertencia a uma “raça” inferior. Ao contrário, a figura máxima de identificação da minha vida era meu pai, **um homem negro de sucesso**. E eu cresci vendo meu pai exercer sua autoridade no seu meio, com muito respeito e admiração das pessoas que o cercavam. E, como crianças tendem a copiar os exemplos / modelos de suas referências, eu cresci, sendo naturalmente um “pequeno líder”, o que durou até a minha pré-adolescência, quando fui apresentado ao racismo.

Neste aspecto, eu costumo me comparar à fábula do “sapinho surdo”, que venceu a corrida porque era incapaz de ouvir a plateia dizendo que os sapos não conseguiriam completar a prova. Quando me tornei adolescente, passei a entender que muitas pessoas estranhamente julgavam outras por ter uma cor de pele diferente do padrão “dominante” e que minha cor de pele me colocava junto ao padrão subjugado. Senti algum impacto sim, mas minha autoestima, lá no fundo, já estava consolidada por todo o período em que minha inocência me blindou. Possivelmente já havia sofrido situações racistas, mas que não chegaram a me abalar, uma vez que o pensamento racista é tão ilógico que é impossível de compreender sequer que alguém pode ter este tipo de raciocínio, sem que alguém te diga isso. Não é um pensamento natural.

Infelizmente, compreendo que esta não é a realidade da imensa maioria dos negros do Brasil e do mundo. Por isso, sou um privilegiado e sempre afirmo que a minha trajetória não reflete e não pode ser tomada como exemplo a favor da meritocracia. Diariamente nós, negros, temos a autoestima bombardeada por mensagens diretas e indiretas proferidas por um inconsciente coletivo que nos colocam em uma posição de

inferioridade / subalternidade. E o oposto também acontece, pois o pacto da branquitude faz com que indivíduos brancos naturalmente sintam-se líderes, comandantes, superiores, sob a ótica “racial”. Obviamente não se deve generalizar, mas, neste sentido, brancos e negros nadam em direção ao sucesso com correntezas opostas. E muitas vezes nem se dão conta de que a correnteza existe...

Retornando ao entendimento do meu “estudo de caso”, se a minha blindagem contra o racismo se originou a partir da referência que tive do meu pai como replicar este modelo a outros negros? Até mesmo porque a figura paterna muitas vezes é ausente em um número imenso de famílias negras, seja por necessidade, seja por omissão / negligência.

Apesar da figura paterna ser extremamente forte na formação da identidade de uma criança, acredito que não é a única fonte de inspiração e modelagem. Em minha humilde opinião, acredito fielmente que a alternativa para isso está na **Educação**. Meu pai mesmo me contou uma história de sua infância que eu idealizo, assim como o grito do Ipiranga (independência) é idealizado por muitos.

Certa vez, enquanto brincava com outras crianças de sua comunidade, ele simplesmente viu um engenheiro comandando uma construção e se admirou ao perceber que aquele que estava liderando tantos homens, não era branco, mas um negro. E este simples fato foi algo que despertou sua mente para um mundo de possibilidades: os negros não precisam ser “só” os operários, como estava normalizado em seu subconsciente.

Pela primeira vez, vislumbrou que seu próprio destino poderia ser diferente daquilo a que parecia estar predestinado. Se reconheceu pela primeira vez como possível executor de algo maior, removendo possivelmente uma crença limitante que dizia que negros só servem para trabalhos braçais. Teve pela primeira vez, uma referência de um **homem negro de sucesso** e viu que era possível. *Yes, we can!*

Isso, simplesmente porque ele observou um negro em uma condição diferente da que estava habituado. Não conversou com ele, nunca mais o viu... e foi suficiente para transformar suas crenças sobre si mesmo! Muito tempo depois, já atuando na área da Educação, fez questão de realizar seu sonho de graduar-se em Engenharia Civil, mesmo sem nunca ter exercido.

Neste contexto, considero crucial o papel dos educadores: crianças negras precisam de boas referências negras, de maneira natural, normalizando a equidade. Normalizando o real protagonismo negro, mesclando com branco, indígena, amarelo, e por aí vai, para que todos sintam-se representados!

É urgente que se interrompa esta cadeia produtiva inconsciente de racismo que é gerada na infância. Particularmente, me senti muito honrado quando, após a publicação do post mencionado previamente, fui convidado

a palestrar para jovens do SESI local, exatamente como referência de um homem negro de sucesso e fiz questão de levar alguns símbolos para que estes adolescentes pudessem experimentar uma sensação visual e tátil de que é possível se alcançar as coisas com as quais sonhamos, para tornar, de certa forma, o sucesso palpável.

Dentre os símbolos, estavam alguns certificados como de quando estive na Universidade de *Stanford* (EUA), de dois prêmios internacionais (um americano e um europeu), do meu *Fellowship* nos EUA, além de uma faixa de campeão e medalhas conquistadas como médico de um clube de futebol. As crianças pediram para tirar fotos com estes itens e espero que esse simples gesto possa ter sido tão inspirador quanto o engenheiro foi para o meu pai.

Além disso, acredito que as instituições de ensino poderiam investir também em “escolas para pais” quando o assunto são as práticas antirracistas, a fim de minimizar possíveis desconstruções que ocorram no ambiente familiar, a partir do momento em que a criança deixa a escola.

Contar biografias de personagens como Luís Gama, Abdias Nascimento, André Rebouças, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Nelson Mandela, Martin Luther King. Jr e Machado de Assis, pode gerar empatia e levar a criança negra a se observar sem a lente da subalternidade, sem limitar suas capacidades.

Por fim, acredito que as escolas poderiam investir mais em bons professores negros, tanto na contratação, quanto na formação.

Professores representam uma imagem muito forte de referência para as crianças. Acredito que crianças que sejam expostas a bons Professores negros tornem-se adultos mais abertos a perceber a capacidade intelectual dos negros como indistinta de uma pessoa branca, ajudando a combater o inconsciente coletivo de uma suposta superioridade branca relativa ao intelecto. Obviamente, isto é uma hipótese, que talvez possa ser testada no campo da pedagogia.

Peço perdão se entrei em um assunto que não é meu por conhecimento técnico e compreendo que a meia dúzia de livros que li não me tornam sequer um estudioso do tema, mas gostaria de aproveitar este espaço, considerando meu lugar de fala, para deixar este relato e impressão de um médico negro relativamente bem-sucedido, utilizando meu caso para que possamos refletir em ideias que possam ajudar a extirpar o racismo, tão enraizado em nossa sociedade.

Sobre o autor

Raphael Serra Cruz é Médico Ortopedista, especialista em Cirurgia do joelho. Graduado em Medicina pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fez Residência Médica e Especialização pelo Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia (INTO). Concluiu o Mestrado pelo

INTO da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou um *Fellowship* de 12 meses pelo Instituto Brasil de Tecnologias da Saúde na *Steadman-Philippon Research Institute* (Vail, Colorado, EUA) com um dos maiores ícones mundiais da Cirurgia do joelho - *Robert F. LaPrade*. É autor de capítulos de livros médicos e diversos artigos científicos, incluindo o vencedor do prêmio de excelência em pesquisa da *American Orthopaedic Society for Sports Medicine* (AOSSM), em 2016.