

Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o “mito bandeirante”

Sensitive Heritages, History Teaching and Memory Disputes: Cracking the “bandeirante Myth”

Thays Merolla Piubel*
Rafaela Albergaria Mello**

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo propor reflexões sobre o ensino de História articulado com questões do tempo presente, memória e patrimônios sensíveis. Partindo do contexto das manifestações de derrubada de estátuas de cunho colonialista e racistas, são desenvolvidas considerações sobre a construção de uma história nacional brasileira eurocêntrica e excludente e o papel de mediação do ensino de História entre história e memória. Por fim é proposta uma análise de caso do Monumento às Bandeiras, em São Paulo, e seu papel de reafirmação dos mitos e heróis nacionais, articulando esse debate com uma análise do papel dos bandeirantes no livro didático de História, objetivando compreender o papel desse artefato cultural da História escolar, especificamente, e do ensino de História, em geral, em perpetuar ou desconstruir as narrativas e heróis nacionais. Palavras-chave: ensino de História; patrimônios sensíveis; memória.

ABSTRACT

The present article aims to propose reflections on the History teaching articulated with issues of the present time, memory and sensitive heritage. Starting from the context of the demonstration of the overthrow of colonialist and racist statues, considerations are developed about the construction of a Eurocentric and excluding Brazilian national history and the role of mediation of History teaching between history and memory. Finally, a case analysis of the Monumento às Bandeiras in São Paulo is proposed, and its role in reaffirming national myths and heroes, articulating this debate with an analysis of the role of the *bandeirantes* in the History textbook, aiming to understand the role of this cultural artifact of school History, specifically, and of History teaching, in general, in perpetuating or deconstructing national heroes and narratives. Keywords: History teaching; sensible heritages; memory.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. thaysmerolla@yahoo.com.br

** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. rafaelalbergaria@gmail.com

A partir do assassinato do segurança George Floyd por policiais brancos na cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos em junho de 2020, ocorreram uma série de protestos em todo o mundo, inclusive no Brasil. O lema antirracista *Vidas Negras Importam*,¹ que já era alvo de atenção nos Estados Unidos, foi alçado ao holofote mundial. Algumas dessas manifestações trouxeram à tona a ideia da permanência de monumentos racistas e colonialistas em muitas cidades do mundo, especialmente nos continentes europeu e americano. Esses monumentos, construídos ao longo da história, representam sujeitos e fatos históricos que se beneficiaram de sistemas de opressão e violência às populações marginalizadas e excluídas.

A partir do lema *Vidas Negras Importam* ocorreram manifestações que decidiram realizar o que consideravam questão de justiça, reparação histórica (para outros, vandalismo): a derrubada de estátuas que simboliza(va)m/representa(va)m a permanência do racismo e da colonialidade em muitos países. Se entendemos que a modernidade é estruturada a partir do racismo e da colonialidade, podemos compreender que tais movimentos de questionamento e agência se rebelam frente aos pressupostos da modernidade ocidental, não sem contestação por parte de setores conservadores e de extrema-direita.

Dentre alguns casos de destaque nesse contexto de disputas de memórias materializadas pelos monumentos está a derrubada e pichação de estátuas de Cristóvão Colombo em diferentes cidades dos Estados Unidos a partir de 2017, quando a cidade de Nova York criou uma comissão para decidir se a estátua do navegador genovês permaneceria no *Columbus Circle*². Além disso, em 2019, mais de 130 cidades, incluindo Washington, e 8 estados estadunidenses não celebravam mais o Dia de Colombo, passando a celebrar o Dia dos Povos Indígenas. O presidente Donald Trump, se opondo à mudança do feriado, afirmou: “Para mim sempre será o Dia de Colombo. Algumas pessoas não gostam disso. Eu gosto.” (GUIMÓN, 2020)

Ainda no caso estadunidense, como esquecer as emblemáticas imagens da manifestação “Unir a direita” de supremacistas brancos na cidade de Charlottesville, em agosto 2017 com suas tochas e suas palavras de ordem impregnadas de ódio em uma praça pública, na qual está erigida a estátua do general do exército confederado pró-escravidão Robert E. Lee da Guerra Civil Americana (1861-1865), sobre a qual havia planos para sua remoção? (Figura 1) Essa manifestação demonstrou que a memória coletiva está em constante disputa,

não apenas pelo campo progressista, mas pelos grupos conservadores e de extrema-direita acerca de quais são os legítimos heróis nacionais a serem monumentalizados.

Figura 1 – Manifestação de supremacistas brancos em Charlottesville



Fonte: Washington Post. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/outlook/this-legal-tactic-can-keep-neo-nazi-protests-out-of-your-city/2018/08/10/c80bc240-9c07-11e8-8d5e-c6c594024954_story.html. Acesso em: 10/09/2020.

No caso do Reino Unido, destacamos a pichação com a frase “era um racista” na estátua em homenagem à Winston Churchill em Londres, em junho de 2020. Churchill, primeiro-ministro britânico no período da Segunda Guerra Mundial, era considerado uma figura heroica na luta contra o nazismo, mas cujo envolvimento e defesa do empreendimento colonial inglês era praticamente silenciado nas narrativas. Além desse, um dos primeiros casos amplamente midiaticizados dessas manifestações antirracistas consistiu na derrubada, transporte pelas ruas e lançamento em um rio da cidade de Bristol da estátua que homenageava Edward Colston, traficante de escravos inglês (Figura 2). Também no caso europeu, vale destacar a derrubada e pintura na cor vermelha de estátuas de Leopoldo II nas cidades da Bélgica. Leopoldo II foi imperador da Bélgica e colonizador do Congo no século XIX, que através de suas políticas mutilou e assassinou milhões de pessoas na região.

Figura 2 – Estátua de Edward Colston sendo jogada ao rio em Bristol



Fonte: CNN. Disponível em: <https://edition.cnn.com/videos/world/2020/06/08/black-lives-matter-protesters-statue-bristol-uk-edward-colton-george-floyd-dos-santos-intl-ldn-vpx.cnn>. Acesso em: 10/09/2020.

Estamos vivenciando na história do tempo presente um retorno às políticas de memória. Um questionamento sobre o significado de monumentos, de escolhas, relações de poder e permanência do que queremos preservar. Estamos refletindo sobre o papel da História e dos monumentos em tal volume como não se fazia pelo menos desde a década de 1980, com a desestruturação da União Soviética e a queda do Muro de Berlim.

Sobre a história do tempo presente, François Dosse suscita reflexões sobre essa perspectiva historiográfica a partir de sua potencialidade em desestruturar sentidos fixos sobre o passado e fatalismos sobre o futuro, o que nos possibilita considerar a plasticidade dos rígidos monumentos históricos:

A história do tempo presente na medida em que ela é confrontada com a opacidade total de um futuro desconhecido é uma bela escola de desfatalização que encontra a indeterminação do presente e que reflete sobre a abordagem do passado, ou seja, como o presente “deslizando”, ou ainda, como o presente contínuo. O historiador, então, recebe uma nova tarefa que é a de encontrar a indeterminação do presente das sociedades passadas. Essa nova ambição leva a

uma reavaliação da contingência, da pluralidade das possibilidades, da diversidade das escolhas possíveis dos atores. (DOSSE, 2012, p. 15)

Tendo em vista o que foi discutido acima acerca da história do tempo presente, nos parece que tal referencial é importante para pensarmos no trabalho com as questões sensíveis no ensino de História, tendo em vista que a história do tempo presente parte de um diálogo inescapável com a memória e enxerga o presente não na perspectiva da falta, de um futuro ainda não revelado, mas do presente como potência em pensar pluralidades de futuro.

A partir de críticas à colonialidade da cultura e do patrimônio, movimentos civis e sociais com novas concepções estão emergindo e passaram a questionar as tradições, as noções de verdade edificadas em praças públicas, o que há por trás da figura dos heróis emoldurados, como nos instiga o samba-enredo da Mangueira de 2019³. Questionam, portanto, uma narrativa histórica nacional que representa, enaltece e enuncia os “grandes homens” (políticos, militares, religiosos, intelectuais, artistas) e que silencia grupos historicamente marginalizados – como negros, mulheres e indígenas em suas pluralidades e não como grupos estáticos – um silêncio que violenta ao interditar que suas histórias possam ser narradas enquanto história nacional representativa de grandes setores da população brasileira.

Nesse contexto de debates públicos sobre a importância e necessidade de derrubar estátuas entre aqueles que apoiam e os que criticam esse movimento, argumentando em favor de uma defesa do passado “tal como ele se construiu”, Carlos Fico (2012) afirma que compreender o passado não significa justificá-lo, há um limite ético e moral que deve ser respeitado. Os eventos históricos traumáticos se constituem como passados vivos no tempo presente e cabe a nós enquanto professores de História e historiadores (re)pensar a importância dos patrimônios sensíveis. Buscamos no espaço deste artigo propor reflexões sobre essa história do tempo presente, ou, pelo menos, reflexões suscitadas a partir de leituras de teóricos com o encontro dessas manifestações. Desejamos assim, produzir articulações de temas como memória, história, patrimônio e temas sensíveis a partir de contribuições dos campos do Ensino de História, Teoria da História e História do Brasil.

O artigo se encontra estruturado da seguinte forma: na primeira seção discutimos as relações entre memória e História a partir do conceito de “invenção

da tradição”, buscando compreender o papel do historiador e da memória coletiva nesse processo, especialmente na invenção de uma narrativa histórica sobre o Brasil. Na segunda seção debatemos o papel do ensino de História na mediação entre história e memória. Por fim, na terceira seção, discutimos casos de patrimônios sensíveis da história do Brasil, especificamente o Monumento às Bandeiras, em São Paulo, e o papel do ensino de História na produção e diálogo do conhecimento histórico escolar sobre os mitos nacionais e os temas sensíveis.

INVENÇÃO DA TRADIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE UMA NARRATIVA HISTÓRICA NACIONAL DO BRASIL

A historiografia tradicional influenciou por um longo período a (re)produção de currículos escolares da disciplina História a partir de uma forma estereotipada de representar os povos indígenas e africanos em seus saberes, práticas, narrativas e agências históricas. Porém, para entender a constituição de uma narrativa tradicional sobre a História do Brasil, precisa-se realizar um breve levantamento sobre a História e sua produção historiográfica e no campo do ensino no Brasil.

O ensino de História está presente nas escolas brasileiras há mais de um século e nesse processo ocorreram mudanças e continuidades. Segundo Circe Bittencourt (2008), a História escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização brasileira, passando por mudanças significativas. A disciplina História está ligada ao processo de construção do discurso nacional e da formação de identidades desde a sua constituição, na metade do século XIX. Essa disciplina escolar emerge no final da primeira década de 1830 com o surgimento de duas instituições: o Colégio Pedro II (1837) e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (1838).

Segundo o conceito de tradição inventada, toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a História como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. (HOBSBAWM, 2008, p. 20-21). A partir dessa consideração refletimos que a História do Brasil emerge a partir do Colégio Pedro II e do IHGB, instituições de muito prestígio no Império, que faziam parte da elite da época.

O principal historiador no IHGB possuía um título de nobreza: Francisco

Adolfo de Varnhagen ou Visconde de Porto Seguro é o responsável pela construção da História do Brasil. Esse homem sábio, erudito, escravocrata, foi o responsável por coletar acervos, fontes e construir uma história do Brasil. Entretanto, esta não era para todos, tinha como ideal a identidade nacional, abafando as diversidades. Varnhagen tinha preconceito para com os indígenas, entendendo-os como homens-fera e silenciando o genocídio indígena.

Como Moreira afirma,

não era por simpatia aos índios, portanto, que Varnhagen defendia a criação da Seção de Etnografia. Ao contrário, seu apoio a uma seção devotada à “etnografia indígena” estava diretamente associado à sua radical recusa de incluí-los, como agentes históricos e sociais, nas tramas da formação e do desenvolvimento da sociedade nacional. (MOREIRA, 2010, p. 61)

Para o historiador, o Brasil era a extensão de Portugal. Por isso, o bandeirante paulista era um herói, o desbravador das terras (OLIVEIRA, 2010). A célebre frase de Varnhagen sobre os índios, “Não há história, há apenas etnografia” (VARNHAGEN apud MONTEIRO, 1995, p. 216), parece ter sido incorporada à historiografia brasileira por décadas, tendo como um dos possíveis desdobramentos o preconceito pela população brasileira em relação aos povos indígenas.

A construção de uma memória nacional estava atrelada à elite composta pela população de etnia branca que forjava uma historiografia vinculada à ideia de uma colonização sem conflitos. O ensino de História no Colégio Pedro II, segundo Circe Bittencourt (2008), era voltado para os homens dessa elite que deveriam ter o conhecimento sobre a cultura e história do mundo europeu. Essa relação da história do Brasil ser um apêndice da história da civilização europeia foi também uma marca inicial desta disciplina no Colégio Pedro II, com o regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, que inaugurava a História como matéria escolar. Aprender sobre a história do Brasil, neste momento, era realizado através da memorização da biografia de grandes homens, de datas e batalhas.

A ideia de nação e cidadania, debatida e vivenciada nesses espaços escolares da elite, era para poucos. A cidadania era um privilégio, já que grande parte da população era escravizada, os indígenas eram massacrados e as mulheres eram consideradas incapazes e com um papel social bem delimitado. Portanto, a história e a memória cristalizadas nas narrativas historiográficas sobre

o Brasil se caracterizam como excludentes e hegemônicas, mas há de se considerar o papel da memória coletiva nos embates por memórias outras.

Michael Pollak (1992) vai definir algumas características do fenômeno da memória. Elenca a questão da seletividade da memória, ou seja, nem tudo é possível de ser lembrado, e de suas flutuações, em função do momento que se narra, estruturando a memória a partir das suas demandas. Além disso entende que as memórias são elementos estruturantes na produção de identidades individuais e coletivas, sendo valores disputados nos conflitos sócio-políticos, podendo ocorrer um processo denominado por ele de “trabalho de enquadramento da memória” (POLLAK, 1992, p. 206).

Esse trabalho é realizado parcialmente por historiadores e professores de História, por exemplo, em países em que a formação da identidade nacional foi constituída paralelamente ao desenvolvimento da ciência histórica e do ensino de História nas escolas como elemento de unificação e manutenção da unidade nacional, no contexto do século XIX, como nos parece que é o caso do Brasil. Quais memórias foram enquadradas para produzir a identidade nacional brasileira no século XIX e que reverberam até os dias de hoje? Memórias fortemente atreladas ao contexto colonial e imperial de raízes europeias, silenciando narrativas sobre indígenas, africanos e mulheres na identidade nacional.

Portanto nos parece importante considerar que os usos do passado através da memória devem ser matizados tanto no trabalho historiográfico quanto no ensino de História, tendo em vista que as memórias, sem dúvidas produtivas para pluralizar as narrativas sobre o passado, não devem ser tomadas como verdade em si, pois se tratam de versões sobre o passado submetidas ao silenciamento, ao esquecimento, à criação, às demandas políticas e ao tempo. As memórias produzidas por grupos sociais, motivada pela construção de identidades coletivas e demandas políticas podem tanto amplificar o discurso sobre a violência do racismo como negar a escravidão, por exemplo, e, portanto, é necessário um olhar historiográfico cuidadoso no tratamento dessas memórias.

O PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS DISPUTAS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA

Assim como no campo da produção historiográfica sobre a história do Brasil, o campo do Ensino de História tem produzido reflexões sobre quais

narrativas e sujeitos são privilegiados e quais são silenciados nos currículos da História escolar. Considerando o papel pedagógico e social da escolarização, são produzidas também reflexões sobre a importância do debate sobre a cidadania e o papel das memórias no espaço escolar.

Daniel Pinha Silva (2017) afirma que a questão da cidadania foi modificada ao longo de sua trajetória no ensino de História do Brasil. O autor resgatou os caminhos da criação da história nacional brasileira com a criação do IHGB, refletindo sobre o paradigma de cidadania do período com os conceitos de propriedade, liberdade e cidadania.

Percebemos assim que a identidade nacional foi criada abafando as diversidades regionais e étnicas, pois havia uma preocupação na inserção do Brasil na civilização ocidental. A questão da cidadania foi alterada em nossa sociedade ao logo do tempo e com a Constituição de 1988, hoje todos possuem o direito à cidadania. A partir dessa consideração, o autor afirma que a temática da cidadania é um tema importante no ensino de História e que é preciso refletir sobre essa questão em nossas aulas, assim como a questão da temporalidade e da memória.

Como afirma Silva Júnior (2016, p. 95), “a história do ensino de História no Brasil é marcada por uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país”. Nesse sentido, o ensino de História é espaço privilegiado nas disputas acerca das memórias sobre os temas sensíveis, tendo em vista as tensões nas produções curriculares na disciplina.

Tal disputa envolve também qual o sentido legítimo para o ensino de História: a permanência da concepção sobre a qual foi iniciado no século XIX, de formação de cidadãos para incorporar uma identidade atrelada ao Estado nacional (BITTENCOURT, 2008, p. 80-81), valorizando o civismo, seus símbolos e heróis, ou uma concepção renovada de formar cidadãos voltada para a vivência democrática e respeito às diferenças.

O campo do Ensino de História produz reflexões sobre o par história-memória e como se articulam em sala de aula, o que nos parece frutífero para compreender as disputas discursivas no espaço escolar. Ana Maria Monteiro (2007b), a partir do referencial teórico da historiografia acadêmica e escolar, vai defender o ensino de História em uma dupla dimensão: como lugar de fronteira e como lugar de memória. Nesse momento nos interessa enfatizar o

lugar de memória, entendido como espaço no qual as memórias dos estudantes se relacionam com os saberes ensinados/aprendidos, produzindo conhecimento histórico escolar.

Contudo essa relação está permeada por embates sobre visões de mundo e relações de poder, no sentido que muitas vezes os estudantes podem apresentar resistência ao conhecimento histórico caso tal conhecimento se choque frontalmente com as representações sociais e as referências culturais dos estudantes e sejam negados pelo docente. Um exemplo possível seria uma narrativa do professor sobre a ditadura civil-militar que se confronte com a narrativa familiar do estudante, gerando incômodo e controvérsia. Para a autora, portanto, o ensino de História contempla aspectos materiais, simbólicos e funcionais que o qualificam como lugar de memória, não no sentido de cristalizar memórias, e sim como lugar de fronteira entre história e memória, produzindo reflexões críticas sobre os usos do passado.

Tendo em vista a reflexão apresentada, nos parece que o espaço escolar, em geral, e a disciplina História, especificamente, são pujantes para fazer dialogar os diferentes discursos que circulam, na perspectiva apresentada por Monteiro (2007b), do ensino de História como lugar de memória, possibilitando produzir novos sentidos sobre o passado a partir dos embates entre história e memória em sala de aula. Entendemos, portanto, a escola enquanto espaço que disputa por afirmação de um regime de verdade de cunho científico e disciplinar, sem que os discursos da esfera da memória sejam violentados.

Uma perspectiva que consideramos potente no campo do Ensino de História é a conceituação de temas sensíveis e suas possibilidades epistemológicas, teóricas, metodológicas e pedagógicas em desestabilizar sentidos, sujeitos e saberes hegemônicos na/da História. Os temas sensíveis ou controversos estão diretamente relacionadas à questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e/ou simbólica contra grupos sociais e que permanecem enquanto passados vivos, que não passam, e reverberam no tempo presente, gerando incômodo, disputa e controvérsia dentro e fora das salas de aula.

Nos parece que há uma correlação entre essas disputas discursivas e os temas sensíveis, tendo em vista a intensificação das disputas políticas em termos institucionais e simbólicos sobre as relações de poder no âmbito social e da História.

Segundo Gil e Eugenio,

no Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência – dando visibilidade à uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos. (GIL e EUGENIO, 2018, p. 143)

Assim, o ensino de História é espaço privilegiado nas disputas acerca das memórias sobre os temas sensíveis, tendo em vista as tensões nas produções curriculares na disciplina: há uma crítica à permanência de um currículo eurocêntrico, linear, colonizado e, também, há a emergência de um currículo multicultural, processual e descolonizado, gerando um embate político e discursivo sobre o que pode e o que deve ser ensinado na disciplina História, sobre quais sujeitos devem ter suas histórias narradas e sobre quais histórias devem ser esquecidas, marginalizadas ou subalternizadas. Nessa perspectiva, nos parece que as legislações que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08 ampliaram as tensões nesse embate ao inserir sujeitos marginalizados de forma prescritiva nos currículos de História.

Duas dimensões relevantes para pensar os temas sensíveis são os passados vivos e os afetos. O passado vivo deve se fazer presente na medida que implica pensar nas questões da temporalidade, da memória e da diferença. Os temas sensíveis têm por horizonte desestruturar uma temporalidade linear e produzir histórias outras, partindo de sujeitos anteriormente marginalizados. E de forma a trabalhar com processos históricos permeados pela violência, as aulas de História devem provocar sensações, inclusive desconforto, como nos dizem Seffner e Pereira:

o que se precisa pensar é justamente a ideia de que aprender sobre o genocídio indígena no Brasil não pode ser algo que o professor simplesmente exponha em aula, como “matéria dada”. Há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga “professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!”. Uma aula de História provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. (SEFFNER e PEREIRA, 2018, p. 23)

Nesse sentido, apostamos na potência dos temas sensíveis em desestruturar narrativas hegemônicas sobre os heróis nacionais, os grandes homens, o eurocentrismo e as representações sobre grupos marginalizados, possibilitando emergir renovado interesse pela disciplina ao considerar questões socialmente vivas na experiência de nossos estudantes, marcadas pela violência e exclusões do passado no presente.

Os temas sensíveis podem ser articulados à questão dos patrimônios tendo em vista que os monumentos são materializações no tempo presente da história que se pretendeu fixar em determinado período. Os sujeitos envolvidos e fatos relacionado à escravidão africana e indígena, além da ditadura militar no Brasil, se apresentam como passados vivos ao se fazerem presentes em nomes de ruas, praças, pontes, escolas etc. A materialização dessas memórias, personagens e narrativas em espaços públicos – especialmente monumentos e estátuas – estamos chamando de *patrimônios sensíveis*.

PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS: ANÁLISE DO “MITO BANDEIRANTE” NO MONUMENTO E NO LIVRO DIDÁTICO

Ao longo da história do Brasil foram criados diversos símbolos como parte dos movimentos nacionais e nacionalistas. Uma dessas tradições inventadas é o papel heroico dos bandeirantes em nossa história colonial. A partir disso nos interrogamos: como os bandeirantes se tornaram heróis nacionais, responsáveis pelo desenvolvimento e progresso do Brasil? Pierre Nora (1993) afirma que não há memória espontânea, elas são construídas ou selecionadas. Assim, consideramos que o mito do bandeirante foi inventado na história do Brasil.

Figura 3 – Pichação no Monumento às Bandeiras, em São Paulo



Fonte: Revista Arquivo 1. Disponível em: https://revistaarquivo1.com/wp-content/uploads/2020/09/deco_podcast.jpg. Acesso em: 10/09/2020.

O Monumento às Bandeiras realizado pelo artista Victor Brecheret é uma obra imponente em frente ao Parque Ibirapuera na cidade de São Paulo. Sua inauguração marca o início das comemorações do aniversário do IV Centenário da Cidade de São Paulo em 1953. Entretanto, é importante mencionar que o monumento começou a ser idealizado para o primeiro centenário da Independência do Brasil (1922).

Percebemos assim o forjamento de uma história heroica em relação às bandeiras, em especial do estado de São Paulo. Em fins do século XIX e início do século XX, São Paulo recebeu imigrantes vindos de diferentes regiões do planeta, se tornando o estado mais populoso do país e, posteriormente, sua capital se tornou a cidade com maior número de habitantes no Brasil, ultrapassando a cidade do Rio de Janeiro, capital nacional à época. Assim a construção de um monumento grandioso que idealizava um passado mitológico regional foi um ideal a ser desenvolvido, mesmo com a interrupção de mais de três décadas.

Segundo Irene Moura,

a obra em homenagem aos bandeirantes permaneceu no papel de 1921 até 1936 quando o governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, imbuído do desejo de recuperar o orgulho dos paulistas, abalado com os acontecimentos de 1932, providenciou a construção da escultura. Porém, tal atitude se chocou com

a orientação do governo federal que desestimulou quaisquer manifestações de cunho regionalista e incentivou os projetos que visavam ressaltar a unidade da nação. (MOURA, 2010, p. 136)

De sua idealização na década de 1920 até a inauguração na década de 1950, a construção do Monumento às Bandeiras marca um projeto de constituição de uma identidade regional paulistana atrelada à figura dos bandeirantes. Bandeirantes representados como homens que desenvolveram a região, pioneiros que devem ser lembrados e seguidos, aptos ao trabalho, responsáveis pela busca de riquezas.

Entretanto, no livro *Negros da Terra*, o historiador John Manuel Monteiro (1994) desenvolveu a história por trás dos bandeirantes consagrados pela historiografia tradicional brasileira e procurou demonstrar que a mercadoria que era caçada pelos sertanistas eram os povos indígenas das mais variadas etnias. Ao mostrar a importância do papel da mão de obra indígena no ciclo econômico e social para o desenvolvimento da cidade de São Paulo no século XVI, o historiador rompeu com a manutenção da historiografia tradicional e criou uma nova temática, a nova história indígena. Através de inventários, registros das câmaras municipais e das publicações de diferentes leis, o historiador traçou um panorama do enriquecimento de certas famílias paulistas atreladas à escravização indígena.

Desse modo, percebemos que houve a construção de um mito dos bandeirantes como heróis nacionais, silenciando sobre como esses homens, ao longo dos séculos XVI e XVII, caçavam populações indígenas e as escravizavam. Segundo Monteiro (1994), os bandeirantes inventavam guerras justas ou diziam que estavam em busca das minas de metais preciosos, mas retornavam na maioria das vezes somente com cativos e sem riqueza mineral. Havia um interesse em encontrar metais preciosos, porém aumentar posse de escravos indígenas também era lucrativo. Assim, os bandeirantes começaram a assaltar centenas de aldeias pelos sertões, capturando homens, mulheres, crianças nativas. Os bandeirantes nem ignoraram as missões indígenas ao sul, para repulsa dos jesuítas espanhóis.

Portanto, Monteiro (1994) apresentou outro sentido do bandeirantismo, caracterizando-o como a necessidade da mão-de-obra indígena para desenvolver os empreendimentos agrícolas no planalto paulista do século XVII. O

crescimento da lavoura comercial paulistana chegou ao século XVII a uma taxa nunca alcançada, graças à mão de obra abundante proveniente da escravidão indígena.

Na busca de mão de obra escrava indígena, o autor observou que os inventários e os testamentos apresentam a grande diversidade de etnias que eram escravizadas pelos paulistas: Araxás, Guaranis, Temiminós e Tupinaé. Algumas etnias, como os Guarás e os Kayapós faziam escambo com os paulistas. Em troca de ferramentas e aguardente, entregavam-lhes seus inimigos. Contudo, como Monteiro aponta, os amigos de hoje poderiam ser os escravos de amanhã. Os paulistas tentaram escravizar os guerreiros Kayapós, que derrotam os bandeirantes, obrigando-os a se refugiarem pelos sertões.

Nessa pesquisa que marca a produção historiográfica brasileira, Monteiro (1994) cita diversos nomes marcados pela exaltação da historiografia ao bandeirantismo, como Antônio Raposo Tavares, Pedro Vaz de Barros, Sebastião Pais de Barros, João Mendes Geraldo, Antônio Pedrosa de Barros, Fernão Dias Paes, sendo eles expedicionários que foram ao sertão em busca do aprisionamento de cativos para a reprodução física da força de trabalho.

O trabalho pioneiro de John Manuel Monteiro (1994) trouxe uma nova forma de fazer a História do Brasil. Ao lado de antropólogos como Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira, Maria Regina Celestino e Ribamar Bessa, novas pesquisas foram surgindo sobre a temática indígena, trazendo histórias não contadas na História do Brasil até então. Essas pesquisas ganharam mais força a partir da Lei 11.645/08, fruto da luta do movimento social indígena e dos intelectuais, que possibilitou ao Ensino de História narrar outros sujeitos, outras histórias.

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, é um marco social, político e cultural importante e se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História para o ensino fundamental. Modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e acrescentou a obrigação do estudo da história e cultura indígena brasileira em todas as escolas de educação básica do Brasil, reconhecendo a importância dos povos indígenas na formação da sociedade nacional no passado e no presente

Circe Bittencourt (2013) destaca que a Lei 11.645/08 rompe com a tradição do esquecimento sobre as populações indígenas no ensino de História e que possibilita a superação de um imaginário étnico racial que privilegia a

branquitude e que valoriza principalmente as raízes europeias, ignorando e desvalorizando outras culturas. Nesse sentido, percebemos que trazer outras histórias e outros sujeitos para o ensino de História faz parte de um movimento de decolonização do poder e da exaltação do homem branco.

A partir da afirmação de Ana Maria Monteiro (2007a, p. 27) em sua tese, “a história é uma disciplina escolar que tem profunda relação com a prática sociopolítica e cultural”, consideramos que o ensino de História possibilita uma valorização ou um apagamento de diferentes culturas e sujeitos.

Segundo o sociólogo Aníbal Quijano,

esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. [...] Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p. 116)

Na perspectiva de Quijano (2005), a colonialidade de poder não se limitou ao domínio econômico, político, jurídico e administrativo, mas também na dimensão epistêmica e cultural, no domínio da forma eurocêntrica de conhecimento. Os conhecimentos dos povos nativos, subalternos, foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados.

Esse intelectual argumenta que os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história. Os povos colonizados e suas perspectivas históricas e culturais foram marginalizadas, colocadas nas categorias de primitivas e inferiores e assim o eurocentrismo construiu uma perspectiva sobre o tempo e a história.

Esse poder colonial se faz presente em diferentes espaços, se materializando enquanto saberes e poderes que hegemonomizam determinados sujeitos e narrativas, como no caso do Monumento às Bandeiras, analisado acima. Contudo, a construção desse “mito bandeirante” não é produzida sem contestações

e contramovimentos, não apenas por parte de professores de História e historiadores, mas também por parte dos “excluídos da História”, cuja memória oficial construída se opõe frontalmente às suas memórias de dor, violência, opressão e (re)existências.

No caso do Monumento às Bandeiras, apresentado no espaço desse texto como um exemplo de patrimônio sensível da história do Brasil, ocorreram duas grandes manifestações/intervenções sobre o monumento nos últimos dez anos, em 2013 e 2016. Em 2013, em manifestação liderada por indígenas contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215, que tinha por objetivo tirar a autonomia do governo federal em demarcar terras indígenas, manifestantes jogaram tinta vermelha e escreveram a frase “bandeirantes assassinos” no monumento (MORA, 2013) (Figura 3). Essas manifestações/intervenções artísticas/políticas se revelam enquanto eventos que cristalizam nos patrimônios disputas de memória, reparação e reconhecimento sobre a história do Brasil.

No caso do ensino de História, os livros didáticos têm importante papel em cristalizar narrativas históricas para os estudantes e professores da educação básica. E no caso brasileiro, a presença do livro didático nas escolas públicas se faz bastante marcada, tendo em vista que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) torna o Estado brasileiro um dos maiores consumidores de livros no mundo (CASSIANO, 2007 apud MUNAKATA, 2012, p. 188). Entendemos o livro didático como um aparato cultural específico da cultura escolar, o qual suscita possibilidades de construções identitárias via conhecimento histórico escolar.

Nos parece relevante propor uma análise do capítulo que trata sobre os bandeirantes no livro didático do 7º ano em uma das coleções de livros didáticos de História mais escolhida por professores nas últimas edições do PNLD: História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Jr., da Editora FTD. No manual do professor, versão do PNLD 2020, o capítulo 12, intitulado “A formação do território da América Portuguesa”, apresenta diferentes agentes da expansão territorial: soldados, bandeirantes, jesuítas e criadores de gado.

Figura 4 – Representações do bandeirante no livro didático



Fonte: Livro didático *História, Sociedade & Cidadania*, 7º ano, p. 216.

A primeira página do capítulo já se inicia com uma tentativa de romper com o “mito bandeirante”. São apresentadas duas fontes imagéticas representando os bandeirantes: a fonte 1, representação tradicional do bandeirante como um homem branco, trajando longas botas, chapéu e portando armas e objetos vistosos; ao passo que a fonte 2 expõe a representação de um homem mestiço, trajando roupas simples, descalço e portando apenas uma arma. As imagens são seguidas por três questões, sendo uma delas: “Compare as duas versões e opine: qual delas se parece mais com o bandeirante de carne e osso?” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 216) (Figura 4).

Já na seção específica sobre os bandeirantes como agentes da expansão territorial (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 220-222), o texto principal explica e caracteriza as bandeiras não como um impulso heroico dos paulistas, tal como apresentado nos livros didáticos de História do século passado, como, por exemplo, o livro *História do Brasil para crianças*, de Viriato Corrêa, que descrevia os bandeirantes paulistas como a gente “mais aventureira, mais ousada e mais ativa” do Brasil (CORRÊA, 1957, p. 121). O texto desenvolve uma expli-

cação sobre as bandeiras enquanto uma busca de outras possibilidades frente à falta de trabalho na capitania de São Vicente. As bandeiras são descritas como expedições que tinham por objetivo a captura e escravização de indígenas (principalmente) e busca de ouro e metais preciosos de maneira a escapar da pobreza de um pequeno povoado rural que sobrevivia da agricultura e pecuária.

Figura 5 – A resistência guarani aos bandeirantes no livro didático



Fonte: Livro didático *História, Sociedade & Cidadania*, 7º ano, p. 221.

Um trecho de uma das páginas é reservado para tratar da resistência indígena em geral e da resistência guarani especificamente, a partir do enfrentamento direto dos indígenas guaranis contra bandeirantes invasores de missões jesuíticas em São Vicente, com vitória em duas importantes batalhas que marcaram o declínio do bandeirismo de caça aos indígenas (Figura 5). Nesse trecho o autor cita nominalmente o historiador John Manuel Monteiro, explicando que, em suas pesquisas, comprovou que os indígenas eram escravizados para trabalhar em fazendas de trigo em São Paulo, não em engenhos de açúcar no Rio de Janeiro e Bahia, como se pensava anteriormente.

Em termos de fontes iconográficas, o autor e a equipe técnica optaram por utilizar ilustrações produzidas com base em pesquisas historiográficas em detrimento de representações da narrativa oficial. Das duas imagens apresen-

tadas, uma imagem busca retratar as bandeiras como um grupo composto por poucos bandeirantes, todos descalços, seguidos por muitos indígenas escravizados, em funções de carregadores, e a outra imagem busca representar um conflito armado de grupos indígenas. Temos por hipótese que tal escolha pode ter sido realizada de maneira a desconstruir o mito bandeirante, tão presente na iconografia tradicional sobre o período colonial, que retrata esse grupo como herói nacional por seu papel na expansão territorial e os indígenas apenas em posição de submissão no contexto de escravização.

Na seção “Dialogando”, que se apresenta enquanto um espaço de conversa com os estudantes, aparece o seguinte questionamento: “Algumas rodovias e praças do Brasil têm nomes indígenas. A rodovia Índio Tibiriçá, por exemplo, é uma delas. Por que será que alguns indígenas foram homenageados e outros, esquecidos?” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 221). O manual do professor apresenta textos, encaminhamentos e diálogos próprios para o docente sobre a temática que está sendo tratada no corpo principal do texto, voltado principalmente para os estudantes. Em espaço específico direcionado ao professor, o autor apresenta a seguinte consideração a partir da questão apresentada aos estudantes na seção “Dialogando”:

Professor: os indígenas que ajudaram os portugueses a conquistar o território, como os Tibiriçá, receberam homenagens em estátuas e nomes de ruas. Aqueles que resistiram à dominação portuguesa, como os Cunhambebe, tiveram seus nomes esquecidos. (BOULOS JÚNIOR, 2020, p. 221)

O trecho acima se apresenta como exemplo potente de diálogo dos professores com os estudantes sobre patrimônios sensíveis: que grupos estão representados nos monumentos? Grupos que se alinharam com a empreitada colonial portuguesa ou aqueles que resistiram à ela? O livro didático analisado nos parece apresentar um exemplo do revisionismo aos mitos que o ensino de História empreende em diferentes contextos históricos trabalhados na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos movimentos antirracistas que se espalharam por diferentes continentes e suas demandas por justiça e memória no ano de 2020, que bus-

caram se contrapor ao racismo e ao colonialismo materializado em monumentos e estátuas, nos pareceu potente propor reflexões sobre patrimônios sensíveis e suas relações com a memória, os temas sensíveis e o ensino de História. Consideramos que o colonialismo deixou diferentes marcas em nossa sociedade, desenvolveu preconceitos e intolerância, eliminou histórias e conhecimentos, inferiorizou culturas e nomeou opressores como heróis.

Dentre os diferentes mitos e heróis nacionais brasileiros, optamos por trabalhar o “mito bandeirante”, buscando investigar de que maneira tal mito se constituiu junto a uma história nacional do Brasil no século XIX e seus desdobramentos no ensino de História no século XIX e no tempo presente, propondo discussões sobre a relação entre história e memória no espaço público e seus embates.

O livro didático foi uma importante fonte de análise, tendo em vista seu traço de constituir uma narrativa homogênea sobre a História, que se materializa em seus textos, imagens, *boxes* e questões. A partir da análise do capítulo que trata sobre a expansão territorial no período colonial em um dos livros didáticos mais escolhidos por professores de História em todo o Brasil no PNLN, evidenciamos, a partir de uma análise qualitativa, as estratégias e discursos utilizados pelo autor e a equipe técnica para desconstruir o mito bandeirante.

Tendo em vista a análise apresentada acima, nos parece que os discursos que se centram em uma análise do mito do descompasso entre a escola e a universidade desconsideram os avanços realizados nos últimos anos em termos de políticas públicas, como a Lei 11.645/08, em fissurar um currículo eurocêntrico no ensino de História, ainda que entendamos que ainda há muito a ser feito. Nossa defesa tem sido, em nossas pesquisas e aulas, a crença no potencial desestabilizador de narrativas do ensino de História em desconstruir mitos e heróis nacionais para favorecer uma história plural, que possibilite pensar outras narrativas, saberes e sujeitos, em uma perspectiva dos temas e patrimônios sensíveis, que mobilizem novos afetos para com a disciplina, a cidadania e a história.

Na análise de caso apresentada no espaço desse artigo, acerca da construção do mito bandeirante a partir da criação de uma narrativa sobre a história do Brasil no âmbito do IHGB e sua elaboração para o ensino de História, criado enquanto disciplina escolar no Colégio Pedro II, ambos no século XIX,

consolidaram história, sujeitos e saberes hegemônicos nas narrativas historiográficas e escolares. Entendemos que o currículo é o espaço de estabilidades e mudanças, que no caso do ensino de História, especificamente, tem sido realizada uma série de movimentos de revisionismo aos mitos da história oficial, buscando focar a agência de sujeitos historicamente marginalizados, como a população negra, os grupos indígenas e as mulheres.

Como dito pelo professor Durval Muniz Albuquerque Jr. (2020) em uma de suas palestras, a história do Brasil se encontra materializada no rosto e no corpo de nossos estudantes. Nesse sentido devemos ter um imperativo ético, pedagógico e político no ensino de História em tornar nossas narrativas tão plurais quanto a pluralidade de nossos estudantes. Nessa mesma linha nos parece relevante pensar, enquanto projeto de sociedade democrática, quais são os rostos que queremos materializados em nossas estátuas e monumentos pelas ruas e praças de nossas cidades: rostos de bandeirantes que caçavam e escravizavam indígenas, imperadores coloniais, ditadores militares? Ou queremos ver rostos de pessoas que lutaram pela liberdade, educação e justiça?

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Palestra proferida no Complexo de Formação de Professores em Tempos Inéditos: Reflexões Sobre O Nosso Presente*. 28 mai. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/vonQ0hRdbTs>. Acesso em: 05 out. 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade & Cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4 ed. Edição reformulada. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 11.645: promulgada em 10 de março de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 12 set. 2020.
- CORRÊA, Viriato. *História do Brasil para crianças*. 22 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

- DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento: Revista de História do Tempo Presente*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05-22, jan./jun. 2012.
- FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis o caso brasileiro. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun. 2012.
- GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- GUIMÓN, Pablo. Estátuas de Colombo são o novo alvo do movimento revisionista nos EUA. *El País*. 12 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-12/estatuas-de-colombo-sao-o-novo-alvo-do-movimento-revisionista-nos-eua.html>. Acesso em: 10 set. 2020.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 9-23.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Orgs.). *História e Educação: territórios em convergência*. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007b, p. 59-80.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na sala de aula*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 221-228.
- MORA, Marcelo. Manifestantes jogam tinta e picham o Monumento às Bandeiras. *G1 São Paulo*. 02 out. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/10/manifestantes-jogam-tinta-vermelha-no-monumento-bandeiras.html>. Acesso em: jan. 2021.
- MOREIRA, Vânia. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 53-72, 2010.
- MOURA, Irene Barbosa de. *A cidade e a festa: Brecheret e o IV Centenário de São Paulo*. 2010. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 176 f.

- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campina Grande, v. 12, n. 3, set./dez. 2012, p. 179-197.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História – Revista do Programa de Estudos de Pós-graduados em História do Departamento de História*, São Paulo, v. 10. 1993, p. 7-28.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil: Revisão de um paradigma historiográfico. *Anuário Antropológico*, I, 2010, p. 11-40.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina: la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.
- SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129. jan./abr. 2017.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo. *Revista Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

NOTAS

¹ O lema *Vidas Negras Importam* (*Black Lives Matter - BLM*) é parte de uma organização de mesmo nome fundada em 2013 nos Estados Unidos, que emergiu como resposta aos diversos episódios de violência policial contra jovens e adultos negros e negras, especificamente o assassinato do adolescente Trayvon Martin.

² O *Columbus Circle* é uma rotatória na cidade de Nova Iorque próxima ao Central Park batizada em homenagem ao navegador europeu Cristóvão Colombo. É considerada a praça mais visitada de Manhattan depois da Times Square.

³ "História para ninar gente grande" – Samba-enredo 2019, Grupo Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Letra completa disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>.

Artigo submetido em 29 de outubro de 2020. Aprovado em 28 de janeiro de 2021.