



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGreste  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**JOSÉ ERNANDO DE FARIAS SILVA**

**A REPRESENTAÇÃO DO CANGAÇO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE  
PERNAMBUCO: Uma Abordagem Decolonial**

**CARUARU  
2022**

JOSÉ ERNANDO DE FARIAS SILVA

**A REPRESENTAÇÃO DO CANGAÇO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE  
PERNAMBUCO: Uma Abordagem Decolonial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.

CARUARU

2022

Catalogação na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586r Silva, José Ernando de Farias.

A representação do cangaço nos livros didáticos de história do ensino médio e fundamental da rede estadual de Pernambuco: uma abordagem decolonial. / José Ernando de Farias Silva. – 2022.  
132 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Saulo Ferreira Feitosa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2022.  
Inclui Referências.

1. Livros didáticos. 2. Movimentos sociais. 3. Movimentos de protesto. 4. Cangaceiros. 5. História – Estudo e ensino – Pernambuco. I. Feitosa, Saulo Ferreira (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2022-038)

JOSÉ ERNANDO DE FARIAS SILVA

**A REPRESENTAÇÃO DO CANGAÇO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE  
PERNAMBUCO: Uma Abordagem Decolonial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 20/07/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Orientador e Presidente)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. José Ferreira Júnior (Examinador Externo)  
Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o grande arquiteto do universo e da vida, por ter me permitido esta oportunidade de experienciar este processo de amadurecimento acadêmico.

Ao meu diretor espiritual e amigo Pe. Viana, que sempre diante de conquistas me faz lembrar uma frase sua “Faça sua parte e Deus fará a dele”.

À minha mãe, Maria do Socorro, que sempre perseverou nos meus estudos, e como mãe de família honrou seu compromisso de letrar todos os filhos, com a imcubência de oferecer um futuro melhor aos seus.

Ao meu pai, Valdecir Sampaio, pela educação familiar dada a mim e meus irmãos, compartilhando seu testemunho de vida e ensinamentos, sem sua presença em minha vida o tema deste trabalho não teria vingado.

À minha esposa, Érica Jacira, que sempre torceu por mim e que a todo momento encontrei parceria e cumplicidade. Sem sua perseverança e paciência eu não teria sequer entrado no programa de pós-graduação, ela me fez acreditar que a universidade pública também me pertencia e que eu deveria lutar pelas minhas conquistas.

Ao meu orientador, professor Saulo, pela sensibilidade de perceber uma relevância na minha pesquisa e acreditar no meu potencial, gratidão pela paciência e partilha de ensinamentos e aprendizagens.

Aos professores Ferreira Júnior e Sandro Salles, pela colaboração e sugestões oferecidas na banca de qualificação, esta fase foi impressindível para perceber que estava no caminho certo ao pesquisar tal tema e continuar com as leituras a respeito.

A todos os professores do curso de mestrado do PPPGEDUC, pelas contribuições de amadurecimento acadêmico, não tenho dúvida que todos pelos quais passei refletem de alguma forma na minha pesquisa.

Aos envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, que dedicaram um pouco do seu tempo para contribuir de forma relevante com a pesquisa.

A todos os professores selecionados na pesquisa, das Escolas Methódio de Godoy Lima, Antônio Timóteo, e Manoel Pereira Lins. Estes companheiros de profissão contribuíram substancialmente para que a pesquisa tivesse e fizesse algum sentido.

À Secretaria de Educação do município de Camalaú-PB, na pessoa de Sandra Maria, que foi favorável ao meu afastamento de forma remunerada pelo tempo de 2 anos, com o intuito de me dedicar ao máximo ao processo acadêmico.

Agradeço a toda equipe da Secretaria do PPGEDUC, ao secretário Rodrigo e aos estagiários que sempre nos atenderam com zelo e prontidão.

A todos os colegas e amigos de turma, que mesmo diante das aulas de forma remota procuramos sempre nos fazer presentes.

## RESUMO

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa de Mestrado desenvolvida na Linha Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE. Definimos como questão de pesquisa a seguinte pergunta: como o cangaço está sendo abordado e tematizado nos livros didáticos de história do ensino médio e fundamental do estado de Pernambuco, especificamente na cidade de Serra Talhada? E como os professores trabalham o tema cangaço no ensino escolar a partir dessas obras didáticas? Filiamo-nos à abordagem teórica do Pensamento Decolonial e da História Vista de Baixo. Partimos do pressuposto de que os livros escolares são ferramentas didáticas de transmissão de conhecimento e que os conteúdos inseridos neles podem conduzir os sujeitos da aprendizagem a um entendimento único e universal de narrativas históricas, privilegiando uma classe social dominante. Para tanto, temos como objetivo geral desta pesquisa discutir o fenômeno social cangaço na perspectiva do subalterno e da colonialidade, agregando este fenômeno social ao sistema de ensino introduzido nos livros didáticos e transmitidos pedagogicamente pelos docentes nas instituições de ensino. Foram analisados livros didáticos de história previamente selecionados, publicados pelas editoras Moderna, Quinteto, Scipione, FTD e Saraiva Educação, aprovados pelo PNLD – 2017-2018. Constatamos que essas obras apresentam elementos da ciência e da cultura eurocêntricas na construção de narrativas históricas, isto é, baseando-nos na abordagem teórica proposta neste trabalho, identificamos conceitos e enunciados que remetem a uma cultura baseada em preceitos sociopolíticos e científicos importados da Europa, invalidando e ocultando outros modos de concepções de mundo e experiências de vida. Elementos como unilateralidade, universalização, naturalização e negação de outras narrativas históricas sobre o tema cangaço foram identificados nas obras didáticas, demonstrando um caráter hegemônico e centralizador do livro didático a respeito do tema, impedindo outras formas de compreensão e aprendizagens sobre o cangaço no ensino escolar. Em relação ao entendimento e condução das obras escolares pelos docentes, ficou evidenciado que na percepção deles o livro didático, apesar de essencial, se torna inconsistente para o ensino-aprendizagem de seus alunos, necessitando de uma intervenção mais profunda dos docentes, como procurar e fornecer outras fontes de pesquisa.

**Palavras-chave:** livro didático; cangaço; pensamento decolonial.

## ABSTRACT

We present here the results of the Master's research developed in the Education and Diversity Line of the Graduate Program in Contemporary Education at UFPE. We defined as a research question the following question: how is the cangaço being approached and thematized in the history textbooks of secondary and elementary education in the state of Pernambuco, specifically in the city of Serra Talhada? And how do teachers work the cangaço theme in school teaching from these didactic works? We are affiliated with the theoretical approach Decolonial Thought and History Seen from Below. We start from the assumption that school books are didactic tools for the transmission of knowledge and that the contents inserted in them can lead the subjects of learning to a unique and universal understanding of historical narratives, privileging a dominant social class. Therefore, the general objective of this research is to discuss the cangaço social phenomenon from the perspective of the subaltern and coloniality, adding this social phenomenon to the teaching system introduced in textbooks and pedagogically transmitted by teachers in educational institutions. Previously selected history textbooks, published by the publishers Moderna, Quinteto, Scipione, FTD and Saraiva Educação, approved by the PNLD - 2017-2018, were analyzed. We found that these works present elements of Eurocentric science and culture in the construction of historical narratives, that is, based on the theoretical approach proposed in this work, we identify concepts and statements that refer to a culture based on sociopolitical and scientific precepts imported from Europe, invalidating and hiding other ways of worldviews and life experiences. Elements such as unilaterality, universalization, naturalization and denial of other historical narratives on the cangaço theme were identified in the didactic works, demonstrating a hegemonic and centralizing character of the textbook on the subject, preventing other forms of understanding and learning about the cangaço in school teaching . Regarding the understanding and conduction of school works by teachers, it was evident that in their perception the textbook, despite being essential, becomes inconsistent for the teaching-learning of their students, requiring a deeper intervention of teachers, such as searching and provide other research sources.

**Keywords:** textbook; cangaço; decolonial thought.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Corpo documental sobre os trabalhos pesquisados na ANPED, Repositório da UFPE e o Catálogo da CAPES .....	19
Quadro 2- Livros didáticos de História do Ensino Fundamental anos finais que foram aprovados pelo PNLD no ano de 2017 .....	26
Quadro 3- Livros didáticos de História do Ensino Médio que foram aprovados pelo PNLD no ano de 2018 .....	26
Quadro 4- Livros didáticos de História, do 9º (nono) Ano do Ensino Fundamental II, adotados pelas Escolas Estaduais selecionadas, no Município de Serra Talhada dos anos de 2018-2019 .....	27
Quadro 5- Livros didáticos de História, do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio, adotados pelas Escolas Estaduais selecionadas, no Município de Serra Talhada dos anos de 2018-2019 .....	28
Quadro 6- Procedimentos metodológicos da análise de conteúdo .....	97
Quadro 7- Síntese das entrevistas com os docentes .....	102

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Levantamento de Escolas Estaduais no Município de Serra Talhada .....	24
Tabela 2- Relação de professores, instituição de ensino, livros didáticos e níveis escolares, entre os períodos de 2018 a 2021 .....	99

## **LISTA DE SIGLAS**

AESET	Autarquia Educacional de Serra Talhada
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FAFOPST	Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada
GRE	Gerência Regional de Educação
LD	Livro didático
M/C	Modernidade/Colonialidade
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	TRAJETÓRIA ACADÊMICO-FORMATIVA .....	15
1.2	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS QUE SE APROXIMAM E SE DISTANCIAM DO OBJETO DESTA PESQUISA .....	19
1.3	CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA .....	24
<b>2</b>	<b>ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>29</b>
2.1	UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO .....	29
2.1.1	<b>Elaborando o conceito e aproximações entre o Pensamento Decolonial e a História Vista de Baixo .....</b>	<b>29</b>
2.2	LIVRO DIDÁTICO E ENSINO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA .....	37
2.2.1	<b>Livro didático e ensino escolar .....</b>	<b>38</b>
2.2.2	<b>O ensino escolar na abordagem decolonial .....</b>	<b>42</b>
2.3	PERCURSO METODOLÓGICO .....	45
2.3.1	<b>Metodologias descolonizadoras .....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>BRECHAS DECOLONIAIS NO CANGAÇO: UMA RELAÇÃO HORIZONTAL COM A HEGEMONIA CORONELISTA? .....</b>	<b>51</b>
3.2	COLONIALIDADE CORONELISTA E A MANIFESTAÇÃO DO OUTRO: RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA NO CANGAÇO .....	52
3.2.1	<b>Colonialidade e insubmissão .....</b>	<b>52</b>
3.3	ESTÉTICA DO CANGAÇO COMO MANIFESTAÇÃO DA ALTERIDADE .....	65
3.3.1	<b>Estética como termo colonizado de <i>Aisthesis</i> .....</b>	<b>66</b>
3.3.2	<b>Estética como manifestação da alteridade .....</b>	<b>69</b>
3.4	MULHERES NO CANGAÇO: DESCOLONIZANDO CORPOS .....	75
3.4.1	<b>O cangaço antes da presença efetiva de mulheres .....</b>	<b>75</b>
3.4.2	<b>Entrada de mulheres no cangaço .....</b>	<b>78</b>
<b>4</b>	<b>REPRESENTAÇÃO DO CANGAÇO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ANÁLISE ENTRE O LIVRO E A PRÁTICA DE ENSINO .....</b>	<b>88</b>
4.1	ABORDANDO O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO .....	88
4.2	ANÁLISE ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE ENSINO .....	98

4.3	EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A COLONIALIDADE NOS ESTUDOS SOBRE O CANGAÇO: INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....	105
<b>4.3.1</b>	<b>Epistemologias dominantes sob a ótica das epistemologias do Sul .....</b>	<b>106</b>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

(Karl Marx )

Esta pesquisa está vinculada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e à Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade”. Nesta dissertação abordamos a cultura do cangaço de forma contextualizada e vinculada a um sistema de herança colonial, que se iniciou no litoral e se enraizou no sertão do Nordeste brasileiro, evidenciando uma hegemonia cultural<sup>1</sup> baseada no monopólio da terra e no domínio social, quase que feudal, no dizer do historiador recifense e estudioso do cangaço, Frederico Pernambucano de Melo. Junto a isso, descrevemos experiências e memórias do cangaço que poderíamos associar à uma subversão aos valores hegemônicos, isto é, identificar aspectos das experiências de vida dos cangaceiros e cangaceiras que poderiam se assemelhar a um estilo de vida paralela aquela dos hábitos ou condutas predominantes da sociedade sertaneja da época de efervescência do cangaço no Nordeste brasileiro, que foi entre fins do século XIX e início do século XX.

Por último, selecionamos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio da rede Estadual de Pernambuco, precisamente da cidade de Serra Talhada, interior do Estado, com o intuito de averiguar a abordagem e a didática proposta por essas obras, dialogando com os docentes sobre o entendimento acerca do tema cangaço, procurando nos orientar para uma formação educacional que possa validar e visibilizar sujeitos, saberes e novas experiências epistemológicas (re)configurando valores e conceitos a partir de uma educação intercultural, que visa a integração dos saberes, sejam eles sistemáticos ou não.

A partir disso, tivemos o propósito de conduzir esta pesquisa sob o olhar teórico do Pensamento Decolonial<sup>2</sup> e da História Vista de Baixo, que visam introduzir e visibilizar sujeitos e saberes marginalizados pela ciência eurocêntrica no saber sistemático, como forma de

<sup>1</sup> Segundo a acepção de Gramsci, hegemonia é uma dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. (ALVES, 2010).

<sup>2</sup> Entendemos ser Pensamento Decolonial a denominação correta. Todavia, considerando que muitos pesquisadores fazem uso também da expressão “Estudos Decoloniais”, ao longo do texto estaremos fazendo uso das duas expressões para tornar a redação mais dialógica.

horizontalizar o conhecimento e o ensino escolar. Para análise das obras didáticas e coleta de dados utilizamos a metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016) e da hermenêutica diatópica proposta pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

A escolha dos livros didáticos se deu de duas formas, primeiro a partir das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2017 – 2018 e pela seleção de escolas estaduais da cidade de Serra Talhada- PE. Selecioneamos as três maiores escolas da cidade levando em conta o número de alunos matriculados em 2020 segundo o Qeduc<sup>3</sup>. A partir disso, foi possível selecionar as obras escolares e convidar para participar da pesquisa os docentes da área de ensino de história que lecionaram nessas instituições de ensino entre 2018 à 2022, período de validade das obras didáticas.

Perante o exposto, trazemos como questão central desta pesquisa a seguinte indagação: levando em conta que o cangaço é um tema extremamente controverso e com múltiplas interpretações, e que ao mesmo tempo foi incorporado à cultura sertaneja nordestina, como então, este evento histórico local de grande relevância social, está sendo abordado e tematizado nos livros didáticos de história do ensino médio e fundamental do estado de Pernambuco, especificamente na cidade de Serra Talhada? Será que as obras didáticas realmente estão cumprindo seu papel de fornecer conhecimento de forma compreensiva e formativa aos educandos? E como os professores trabalham o tema cangaço no ensino escolar a partir desses livros didáticos? Quais os mecanismos de ensino/aprendizagem que estão sendo utilizados para o diálogo do conhecimento sobre o tema?

Diante disso, tivemos como objetivo geral desta pesquisa entender como o fenômeno social cangaço está sendo abordado nas obras didáticas de história do ensino médio e fundamental da Rede Estadual de Pernambuco, especificamente da cidade de Serra Talhada – PE. Dentre os objetivos específicos propusemos em: Identificar aspectos da cultura do cangaço que poderiam ser caracterizadas como subversivas à ordem e ao padrão dominante; Averiguar o modo como são trabalhadas as narrativas históricas sobre o cangaço presentes nos livros didáticos do ensino fundamental e médio; Confrontar as percepções dos docentes sobre o cangaço com as narrativas históricas presentes ou ausentes nos livros didáticos de história da rede estadual de Pernambuco.

---

<sup>3</sup> Plataforma de dados. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br>

## 1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICO-FORMATIVA

Para uma apresentação mais comprehensiva desta subseção, irei dividi-la em duas partes, na primeira explanarei sobre as inquietações teórico-metodológicas que embasaram o percurso da pesquisa desde sua gênese até o presente momento. Posteriormente, abordarei as inquietações acerca do objeto de estudo, bem como as questões de cunho pessoal e profissional que contribuíram para a escolha e investigação do tema cangaço.

As primeiras inquietações teórico-metodológicas que deram origem a esta pesquisa tiveram início na minha especialização em História do Brasil em 2013, na então Faculdades Integradas de Patos, Estado da Paraíba. Nesta fase acadêmica discorri sobre a fragilidade do absolutismo no Brasil colonial marcado por vários movimentos de resistência contra-hegemônicos, incluindo os conflitos étnicos. Tive como inspiração inicial um artigo intitulado “Gente Indomável” escrito por Rodrigo Elias<sup>4</sup>, inserido na revista de história, da Biblioteca Nacional, publicada em Dezembro 2013. Esta referência bibliográfica me estimulou a discorrer a respeito do tema sobre a história dos vencidos, de pessoas que foram silenciadas pelo poder hegemônico e consequentemente pela historiografia positivista<sup>5</sup>. Após finalizar esta pesquisa no ano de 2014, fiz uma pausa acadêmica me dedicando apenas ao trabalho docente.

No primeiro semestre de 2019 participei como aluno temporário da disciplina de “educação intercultural e pesquisa educacional” ofertada pelo professor Janssen Felipe, no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE, Campus do Agreste. Esta disciplina me despertou o desejo de continuar a pesquisa sobre a história dos vencidos e sobre a luta de resistência e afirmação de povos subalternizados, termo que explicaremos adiante.

Através desta disciplina, entrei em contato com os estudos pós-coloniais e decoloniais, percebi que desde a especialização eu já trilhava caminhos teóricos semelhantes, a partir de então, concluí que os estudos pós-coloniais e decoloniais fariam parte da minha vida pessoal e acadêmica, pois, esta linha de pensamento não envolvia apenas meus trabalhos acadêmicos, mas fazia parte da minha formação pessoal. Venho de uma família de agricultores na qual fui o único a conseguir me formar em um curso superior, sempre percebi e senti preconceito ou discriminação com pessoas da zona rural, muitas vezes nos chamavam de “matutos do sítio”, evidenciando todo o estigma que esta frase traz consigo de atraso tecnológico e de

---

<sup>4</sup> Doutor em História pela Faculdade Federal Fluminense e Professor das faculdades integradas Simonsen – Rio de Janeiro (ELIAS, 2013).

<sup>5</sup> Teoria que buscava estudar a História a partir do estabelecimento de leis que regulassem o desenvolvimento humano, seguindo assim a proposta de Comte para a elaboração de leis nas ciências sociais. (Silva, K. 2009).

conhecimento. Todavia, todos esses estigmas que carregava me fortaleciam e faziam com que eu buscassem mais conhecimentos. Lamentavelmente, em muitos momentos me envergonhava da minha origem camponesa, ao falar sobre isso me vem logo à mente a afirmação de Franz Fanon (2008), intelectual e militante negro da Martinica, pequena ilha do Caribe de colônia francesa, e autor das obras “Condenados da Terra” e “Pele Negra Máscaras Brancas”, quando diz que o subalternizado sempre deseja o mundo do subalternizador. Após ter contato com essas correntes teóricas do Sul global,<sup>6</sup> compreendi o que eu precisava abordar, tratar sobre os povos subalternizados é falar um pouco da minha história, colocar indivíduos na história como protagonistas e construtores de seu próprio destino.

A partir do momento que cursei a disciplina do professor Janssen Felipe, percebi que ao tomar conhecimento dos estudos pós-coloniais e decoloniais, que propõem uma reconfiguração da história das sociedades subjugadas pelo processo de colonização europeia, bem como o imperialismo norte americano e o capitalismo globalizado, a minha formação pessoal e acadêmica faziam todo sentido, pois os estigmas que carreguei durante minha infância e adolescência, assim como, meus anseios acadêmicos em questionar padrões sociais e culturais hegemônicos eram fruto de uma herança colonial de exploração e subjugação cultural, que toda a sociedade em que eu estava inserido, assim como minhas pesquisas sobre a subalternização, derivavam e derivam de um plano eurocêntrico de dominação, isto é, a colonização europeia dominou e explorou povos e territórios com a justificativa de que era preciso “civilizar” sociedades “primitivas” não europeias, isso resultou em uma colonização de corpos e mentes para a concretização de uma supremacia mundial.

A colonialidade, que é uma sequela da longa duração do processo de colonização, assassinou culturas e crenças, povos e civilizações em nome de um progresso ou evolução humana onde o ser humano em sua integridade foi descartado. Percebi que os estigmas são agenciamentos ou discursos que reproduzem uma ideia dicotômica, isto é, divisões que só segregam perpetuando o poder eurocêntrico, e que a colonialidade foi necessária para a permanência do poder colonial mesmo após o fim das colônias.

Ao término do ano de 2019 fui contemplado com a aprovação, através do processo seletivo, ao ingresso no curso de mestrado do PPGEdUc (Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea) da UFPE, Campus do Agreste. Foi a oportunidade ideal para retomar minhas pesquisas sobre a história dos vencidos e/ou subalternizados. Nesta fase

---

<sup>6</sup> Saberes construídos pelos povos e sociedades marcadas pela colonização e que são habitantes do Sul Global (SANTOS, 2009).

acadêmica, aprimorei a pesquisa sobre o cangaço numa perspectiva decolonial, observando que neste fenômeno social, ocorrido principalmente no sertão do Nordeste brasileiro entre fins do século XIX e inicio do século XX, haveria elementos que caracterizassem uma experiência de vida semelhante aos povos que lutaram contra a colonização portuguesa aqui no Brasil.

Junto com o professor Dr. Saulo Ferreira Feitosa, que muito me honra tê-lo como orientador, desenvolvemos e associamos este tema à área da educação, discutindo a representação do cangaço nos livros didáticos de história no ensino básico: fundamental (anos finais) e ensino médio das escolas estaduais da cidade de Serra Talhada, Pernambuco. Decidimos este nível escolar e campo de pesquisa devido ao currículo escolar adotado nestas séries e a influência histórica da cidade sobre o tema cangaço, sendo o município e região do Pajeú (Sertão do estado de Pernambuco) um local de efervescência cultural e histórica acerca do tema, pois além de ser a terra de um dos cangaceiros mais conhecidos da história, Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, é o cenário de várias disputas de poder entre cangaceiros e coronéis. Como reflexo desses acontecimentos históricos, a cidade de Serra Talhada agrupa hoje uma fonte turística, cujas principais atrações da cidade são a casa onde Virgulino morou na infância e o museu do cangaço, sem falar dos grupos artísticos que dão continuidade à cultura do cangaço.

Em relação ao tema do cangaço, tenho uma enorme afeição e identificação, primeiro por eu ser da região do pajeú, onde nasceram dois dos líderes mais influentes do cangaço, Manoel Batista de Moraes, conhecido como Antônio Silvino, nascido no município de Afogados da Ingazeira, e Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido como Lampião, nascido na cidade de Vila Bela, atual Serra Talhada, ambas cidades do sertão do Pajeú, estado de Pernambuco. Segundo, porque passei toda minha infância e juventude ouvindo bastante histórias envolvendo as aventuras dos cangaceiros e principalmente as artimanhas de Lampião. Meu pai, nas rodas de conversa, seja em momentos de refeição ou descanso, começava a contar os feitos de lampião e seu bando, cujo término da narrativa me prendia a atenção. Essas histórias sempre estavam cercadas de mitos e superstições. Meu pai narrava, por exemplo, as fugas de Lampião e suas habilidades de se “envultar”, ou seja, tornar-se invisível em meio à caatinga dificultando sua captura pela volante. Falava-se que ele adquirira tal poder através dos textos de livros de São Cipriano. Meu pai também relatava as astúcias do “rei do cangaço” de que seu bando calçava as alpercatas, tipo de sandália de couro, ao contrário para despistar adversários, e outras histórias escritas em cordéis descrevendo as aventuras dos bandoleiros.

Essas histórias permeavam e continuam permeando o imaginário popular dos sertanejos do Nordeste do Brasil. Sempre achei incrível homens e mulheres deixarem suas vidas “normais” para se aventurarem em uma experiência perigosa, porém, instigante do ponto de vista temporal vivendo como se não existisse o amanhã. Portanto, cresci em um ambiente de relatos, sejam orais ou escritos sobre o cangaço. Relatos orais através dos mais velhos transmitindo histórias herdadas de gerações, e escritos através de cordéis que relatavam e reforçavam uma imaginação mitológica do cangaço. Contudo, mesmo sendo narrativas sem validade científica, aquecia a afirmação de uma cultura sertaneja nordestina. As narrativas, mitológicas ou não sobre o cangaço, bem como a fonte escrita da literatura de cordel, me formaram enquanto sertanejo do Pajeú, que me proporcionaram uma vivência outra, de visões acerca do meu território ,seja físico ou cultural. Vivência e visões outras numa perspectiva de identidade, que “o nordestino não é antes de tudo um forte” devido à sua capacidade de lutar contra as adversidades, mas porque tenta se adaptar da melhor forma possível ao território áspero da caatinga.

Associar este tema à educação através dos livros didáticos de história foi uma maneira de agregar valores locais ao conhecimento sistemático com o objetivo de poder tornar possível experiências locais próximas dos sertanejos como uma cultura importante e relevante tanto para os sertanejos quanto para o saber sistemático escolar. A representação do cangaço nos livros didáticos não constitui apenas um fato histórico, um conhecimento a ser apreendido para uma progressão anual. Ela é uma referência cultural para muitos sertanejos. Representar o cangaço nos livros didáticos significa apresentar uma cultura popular, isto é, apresentar vivências e experiências do povo do sertão nordestino, proporcionando visibilidade e representatividade de um povo sertanejo e aos próprios educandos que também compartilham anseios pessoais, sociais e políticos inerentes a tantos outros sertanejos, estudantes ou não, do passado. Inserir o cangaço na transmissão do conhecimento sistemático escolar, além de visibilizar uma identidade, possibilita uma maior aprendizagem, levando-se em conta as experiências que muitos educandos levam à escola. Quem dera eu, uma simples criança na época em que meu pai narrava histórias populares do cangaço, tivesse podido ver representado nos livros didáticos da escola as façanhas de Lampião e sua semelhante dureza de vida no sertão revelada no cangaço e contada por meu pai e por tantos outros pais de tantas outras crianças do Pajeú permitindo perceber identidades, semelhantes ou não, ao nosso contexto social do presente.

## 1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS QUE SE APROXIMAM E SE DISTANCIAM DO OBJETO DESTA PESQUISA

Mediante o tema da nossa pesquisa e as áreas de conhecimento que permeiam essa temática, nos propusemos a realizar um levantamento na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no Repositório da Universidade Federal de Pernambuco e no Catálogo da Capes. No caso da CAPES e do Repositório da Universidade Federal de Pernambuco, pesquisas dos últimos 10 anos. Este levantamento teve como propósito encontrar aproximações sobre a produção de estudos que tenham alguma relação com a nossa pesquisa. Utilizamos os seguintes descritores: “livro didático de história e prática escolar”, “representação do cangaço nos livros didáticos de história”, “livros didáticos de história do ensino médio e fundamental”, “representação do cangaço na perspectiva decolonial” com o intuito de encontrar alguma produção que pudesse dialogar e nos auxiliar na sustentação teórica da nossa pesquisa.

Apesar de algumas discussões serem referentes ao currículo escolar, este levantamento nos auxiliou a situar os diálogos acerca do tema, bem como sua relevância social e política, evidenciando disputa de relações de poder no que concebe ao currículo como (re)produtor de conceitos e valores. O levantamento na ANPED levou em conta os seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT12 - Currículo, das reunião 25 e 28. Escolhemos estes justamente por estarem mais próximos às nossas discussões acerca do tema.

**Quadro 1 - Corpo documental sobre os trabalhos pesquisados na ANPED, Repositório da UFPE e o Catálogo da CAPES**

Títulos	Autor(a)	Ano	Universidade	Endereço
<b>Curriculos praticados e disciplinarização dos valores: a questão ética nos currículos escolares</b>	Alexandra Garcia Ferreira Lima e Renata Araujo Lobo	2002	UERJ	ANPED
<b>Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso</b>	Ana Canen	2002	UFRJ	ANPED
<b>O Conteúdo Simbólico dos Elementos que Constituem o Lugar – O Cotidiano Do Aluno no Ensino da Geografia</b>	Vânia Nunes Morgado	2002	UFRJ	ANPED
<b>O Nordeste para o Ensino Médio: uma análise da presença da região nordeste em livros</b>	Lise Meireles Soares de Alencar	2017	UFPE	CAPES

<b>didáticos de história atuais (2015-2017)</b>				
<b>Os Paradigmas que Alicerçam os Livros Didáticos de História E Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul</b>	Filipe Gervásio Pinto da Silva	2015	UFPE	Repositório-UFPE

Fonte: ANPED; UFPE; CAPES, 2021<sup>7</sup>

Nota: Adaptado a partir dos dados da ANPED e CAPES.

O texto “Currículos praticados e disciplinarização dos valores: a questão ética nos currículos escolares” das autoras Alexandra Garcia Ferreira Lima e Renata Araujo Lobo, nos ajuda na pesquisa em relação ao que se entende por descolonização do currículo escolar. Além de fazer uma crítica contundente à racionalidade moderna e sua introdução como reprodução de conhecimento nos currículos escolares, aborda um currículo baseado na realidade local, sem abandonar conceitos metodológicos da ciência hegemônica. As autoras não mencionam um hibridismo curricular, mas citam Michel de Certeau para explicar como é possível um currículo mais flexível, baseando-se nas experiências locais. No entanto, o texto trata apenas de currículo do ensino fundamental, não condizente com nossa modalidade, não aborda currículos de disciplinas específicas, tampouco menciona os livros didáticos como parte integrante desse processo.

No texto “Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso”, Ana Canen aborda uma temática relevante para a nossa pesquisa, pois além de discorrer sobre um currículo multicultural crítico, trabalha com a possibilidade de uma hibridização discursiva ou ancoragem social. A primeira abordagem é sobre um currículo multicultural crítico que se pauta na ideia de (des)construção e (re)construção de conceitos. Ao descrever conceitos tidos como universais e hegemônicos revela como eles foram impregnados de forma homogênea nos currículos escolares como temas sobre identidade e cultura, por exemplo. A outra abordagem é sobre a hibridização discursiva ou ancoragem social. A autora coloca como exemplo a disciplina e conteúdo de biologia em articulação com o meio social em que estão inseridos os estudantes. Essa metodologia se dá pela relação entre o assunto conteudista e as diversas situações experienciadas em contexto social. Além de contribuir para a aprendizagem cognitiva do estudante, aproxima o conhecimento tido como formal a uma realidade local, aguçando

---

<sup>7</sup> Quadro construído a partir dos dados contidos nos sites, disponível em: <http://www.anped.org.br>; <https://repositorio.ufpe.br/>; <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

aspectos cognitivos e inserindo as diversas temáticas sociais vivenciadas e experienciadas pelos estudantes.

A autora não faz menção sobre a importância dos livros didáticos nesse processo de (re)construção de conceitos e de conhecimentos. Porém, ao problematizar a homogeneização da cultura e propor uma abordagem social dos conteúdos das disciplinas do ensino básico, supõe que os livros didáticos também possam servir de instrumento para a heterogeneidade do ensino, facilitando o acesso a um conhecimento de múltiplas faces e relevâncias sociais.

Para encerrar a pesquisa sobre currículo descolonizador, Vânia Nunes Morgado nos traz um texto intitulado “O Conteúdo Simbólico dos Elementos que Constituem o Lugar – O Cotidiano do Aluno no Ensino da Geografia”. Apesar de trazer uma discussão de currículo apenas do ensino fundamental e da disciplina de geografia, a autora se aproxima com a nossa pesquisa no que se refere ao estudo do lugar. Para a introdução desse item metodológico, aborda elementos da pós-modernidade acoplados à necessidade de conhecer novos saberes através do lugar. O território é um espaço construído e idealizado, onde perpassam sentidos e emoções, estudá-lo significa conhecer a diversidade e a pluralidade de vida, construindo dessa forma sentidos e (re)significações. O lugar revela muito das várias realidades existentes no contexto social, talvez às únicas verdades que os estudantes conhecem de fato. Enveredar a prática pedagógica por esse caminho aproxima realidades e conhecimentos com o ambiente escolar, a relevância de dialogar com a realidade social perpassa a ideia de pertencimento, de identidade e de (re)construção de valores (re)definindo espaços e campos de saberes.

A outra parte do levantamento de pesquisa refere-se às duas dissertações que se diferem em problemáticas e objetos de estudo em relação a nossa pesquisa, mas se assemelham em perspectivas. Ambas contribuem significativamente com nosso horizonte teórico e/ou com perspectivas metodológicas.

A dissertação intitulada “O Nordeste para o Ensino Médio: uma análise da presença da região nordeste em livros didáticos de história atuais (2015-2017)” da autora Lise Meireles Soares de Alencar, é o que mais se aproxima da nossa pesquisa porque trata da abordagem de aspectos de identidade nordestina em livros didáticos de história. A autora analisa aprofundadamente como os livros didáticos de história, do ensino médio dos anos 2015 a 2017, abordaram o Nordeste em seus aspectos físico, social e cultural.

A análise é feita sob o olhar de dois pesquisadores da área de história e sociologia, Durval Muniz de Albuquerque Junior e Michel Zaidan. O primeiro se faz presente no texto mediante o discurso de construção do Nordeste, trata essa temática como uma invenção

territorial do espaço, destacando que essa invenção é recente datando do início do século XX, enfatizando que qualquer menção relacionada ao termo nordeste antes dessa data seria um anacronismo e um equívoco epistêmico. Já Michel Zaidan contribuiu com conceitos relacionados a estereótipos do nordestino, bem como estigmas sociais e culturais que o nordeste carrega sob o olhar externo. A partir disso, a autora problematiza o motivo de se debruçar em questões sociais e regionais, no que discorre sobre o preconceito e até discriminação com o povo da região nordeste, indagando e descrevendo diversos exemplos de práticas de desrespeito ao povo em questão.

Após questionar certas atitudes desrespeitosas e antiéticas com o povo do Nordeste, inclusive pelos próprios conterrâneos, aborda a importância da educação através do livro didático como forma de comunicação e transmissão de conhecimentos que possam sanar essas práticas danosas. Constata que o livro didático em muitas situações é a única fonte de transmissão de conhecimento sistemático que o estudante tem acesso. Portanto, demonstrando a importância desse elemento didático para conscientização de problemas sociais.

Ao relacionar práticas preconceituosas sobre o povo nordestino com o conhecimento e o poder de comunicação do livro didático, ela se debruça em analisar duas coleções de livros didáticos do ensino médio dos anos de 2015-2017. Alencar enfatiza que a pesquisa se prende em analisar como o nordeste é apresentado nos livros didáticos de história do ensino médio como forma de compreender atos equivocados e até ilícitos para com o povo nordestino, e também conceber o livro didático como elemento da prática pedagógica transformadora de conceitos. Por tanto, a intenção da autora é tentar desvendar comportamentos e ideias homogêneas sobre a sociedade nordestina, bem como elencar a importância do livro didático como formador de conhecimento.

Por fim, através de uma análise minuciosa, elabora três modalidades de compreensão da temática: O nordeste como generalização, O caso da Bahia: as cores da região, e Clássicos do nordeste. Na primeira modalidade evidenciou uma ideia de nordeste homogêneo, generalizando toda a região como se o nordeste fosse constituído de uma monocultura. A segunda modalidade, trata-se do imaginário que os livros didáticos colocam sobre a sociedade baiana, concebem este território como um lugar à parte, não vinculado ao nordeste, caracterizado como um lugar de cultura afro-brasileira e como lugar quase que exclusivo de resistência negra no Brasil. Por fim, na última modalidade aborda o conceito de nordestino e de estigmas que a região carrega em si durante séculos. Percebemos que nos livros didáticos selecionados, o perfil do nordestino está

associado ao cangaceiro, retirante e ao pobre em geral, este último, condenado pela seca incessante que assola a região.

A última pesquisa selecionada com significativa proximidade com o objeto da nossa pesquisa foi a dissertação que tem como título “Os Paradigmas que Alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul”, de Filipe Gervásio Pinto da Silva. Embora este trabalho se distancie em nível e modalidade educacional por se tratar do ensino dos anos iniciais da educação do campo, se assemelha no que se refere ao horizonte teórico, haja vista que abordaremos o fenômeno cangaço nos livros didáticos de história do ensino médio numa perspectiva decolonial.

O autor aborda a importância das epistemologias do Sul como análise do currículo escolar, identificando relações de poder existentes no entorno e no interior das discursões de elaboração acerca do tema, com o objetivo de visibilizar conhecimentos silenciados pelo conhecimento hegemônico. O livro didático nesse contexto, além de ser fonte de informação e adquirir uma potência de conhecimento, tem uma função de mediar as relações de poder entre colonialidade/decolonialidade, bem como também se constitui acervo documental.

Ao perpassar pelas obras didáticas mencionadas, sob a ótica decolonial, o autor percebe que há uma teia de relações paradigmáticas envolvendo os conteúdos das obras, todavia, os textos, ilustrações e imagens encontradas nos livros didáticos selecionados adquiriam um teor homogêneo de conhecimento, revelando elementos da colonialidade e modernidade, ao mesmo tempo evidenciavam elementos que constatavam uma cultura campesina de grande potência agrícola.

A constatação de um paradigma hegemônico predominante nos livros didáticos selecionados, aparece na pesquisa como sugestão de uma agricultura mecanizada, ou melhor dizendo, um agronegócio. Segundo o autor, o conhecimento produzido nos livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar, reforça a ideia de urbanocentrismo, tanto do ponto de vista territorial com intenções de mecanização do campo, quanto de transformar o sujeito do campo em um sujeito cada vez mais urbanizado. Por tanto, o autor desta dissertação chega à conclusão que o paradigma predominante que permeia o conhecimento destas obras é o paradigma da educação do campo funcional. Isto significa dizer que, embora essas obras sejam elaboradas de forma específica para os anos iniciais da educação do campo, não atendem às necessidades decoloniais do contexto social da educação do campo, pelo contrário, contribuem com a própria extinção da cultura campesina.

Diante de todas as análises feitas, não encontramos nenhuma pesquisa que atendesse à temática estritamente ligada ao fenômeno cangaço em intersecção com o livro didático e prática escolar, o qual nosso objeto de estudo propõe discutir. Em dado momento, decidimos enveredar por temáticas que introduzem o tema currículo devido à escassez de fontes que pudessesem se assemelhar ao nosso objeto de pesquisa. Talvez, por tudo isso, seja um enorme desafio introduzir o tema do cangaço e sua cultura representada nos livros didáticos do ensino médio e fundamental do estado de Pernambuco. Todavia, o referencial teórico-metodológico analisado permite uma compreensão significativa e relevante para construir e/ou desconstruir conceitos e representações em torno da aprendizagem, do fazer pedagógico e da educação como fonte de (trans)formação da sociedade.

### 1.3 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Essa dissertação propõe analisar a cultura do cangaço veiculada em livros didáticos de história das escolas estaduais de Pernambuco, precisamente da cidade de Serra Talhada, que por sua vez pertencem à Gerência Regional de Educação (GRE) de Afogados da Ingazeira. Nesse sentido, procuramos primeiro localizar todas as escolas de âmbito estadual da referida cidade para posteriormente selecionar aquelas que irão compor a pesquisa. Ao todo foram localizadas 09 (nove) escolas estaduais, sendo 04 (quatro) de regime regular, 03 (três) integrais, 01 (uma) semi-integral e 01 (uma) técnica. A seguir temos a lista das escolas estaduais localizadas e organizadas em ordem decrescente, levando em conta o número de alunos matriculados no ano de 2020.

Tabela 1 - Levantamento de Escolas Estaduais no Município de Serra Talhada-PE:

<b>Escola</b>	<b>Regime Escolar</b>	<b>Alunos Ens. Médio</b>	<b>Alunos do Fund. II</b>	<b>Alunos da EJA</b>	<b>Alunos Ed. Especial</b>	<b>Total de Alunos</b>
<b>1. Escola Methódio de Godoy Lima</b>	Regular	489	346	185	21	1041
<b>2. Escola Antônio Timóteo</b>	Regular	394	480	107	25	1006
<b>3. Escola Manoel Pereira Lins</b>	Regular	397	376	Nenhum	08	781
<b>4. Escola Irmã Elisabeth</b>	Regular	Nenhum	635	Nenhum	13	648
<b>5. Escola de Referência em Ensino Médio Solidônio Leite</b>	Jornada Integral	235	190	190	05	620

<b>6. Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soare</b>	Semi-integral	345	Nenhum	121	37	503
<b>7. Escola de Referência em Ensino Médio Professor Adauto Carvalho</b>	Jornada Integral	385	Nenhum	Nenhum	02	387
<b>8. Escola de Referência em Ensino Médio Irnero Ignacio</b>	Jornada Integral	259	Nenhum	105	07	372
<b>9. Escola Técnica Estadual Clóvis Nogueira Alves</b>	Escola Técnica	120	Nenhum	Nenhum	01	121

 Escolas selecionadas para a pesquisa  
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/>

Dessas escolas estaduais, selecionamos as 03 (três) maiores em relação à quantidade de alunos, que foram: a Escola Methódio de Godoy Lima, comportando o número maior de alunos, depois a Escola Antônio Timóteo, e por fim, a Escola Manoel Pereira Lins. A escolha destas referidas escolas para o campo educacional de pesquisa se pautou, exclusivamente, na quantidade expressiva de alunos matriculados no ano de 2020, considerando a fonte de pesquisa deste levantamento.

A segunda etapa desse percurso metodológico corresponde à identificação do material didático utilizado pelos professores de história das referidas escolas, levando em consideração o nível escolar previamente definido para a realização desta pesquisa. Nesta fase de levantamento foi necessário observar as coleções didáticas aprovadas pelo PNLD para uso escolar entre os anos de 2017-2018. Essa etapa se divide em dois níveis escolares, uma se refere aos livros didáticos de história do ensino fundamental, anos finais, e a outra se referente ao ensino médio.

No primeiro nível escolar pesquisado, fundamental anos finais, foram aprovadas 14 (quatorze) coleções de livros didáticos, das quais 02 (duas) foram escolhidas pelos professores das escolas Methódio de Godoy Lima, Antônio Timóteo e Manoel Pereira Lins. No que se refere ao ensino médio, foram aprovadas 13 (treze) coleções de livros didáticos, das quais 03 (três) foram escolhidas pelos professores das referidas escolas. Faz-se necessário enfatizar que o tema cangaço, de acordo com o currículo escolar das modalidades de ensino em questão, só é introduzido como conteúdo programático nos níveis de 9º (nono) ano do fundamental e no 3º (terceiro) ano do ensino médio. Portanto, as obras selecionadas serão voltadas para estes níveis

de ensino. A seguir temos o resultado do levantamento das obras aprovadas pelo PNLD dos anos de 2017-2018, organizadas em seus respectivos níveis escolares.

Quadro de Livros didáticos de História, do Ensino Fundamental, anos finais que foram aprovados pelo PNLD no ano de 2017.

**Quadro 2 - Livros didáticos de História do Ensino Fundamental anos finais que foram aprovados pelo PNLD no ano de 2017**

<b>Editora</b>	<b>Código</b>	<b>Coleção</b>
<b>Editora IBEP</b>	0137P17042	Integralis - História
<b>Editora Moderna</b>	0059P17042	Projeto Araribá - História
<b>Editora Moderna</b>	0076P17042	Estudar História: Das Origens do Homem à Era Digital
<b>Leya</b>	0080P17042	História Nos Dias de Hoje
<b>Editora Positivo</b>	0072P17042	História Para Nossa Tempo
<b>FTD</b>	0126P17042	História Sociedade & Cidadania
<b>Saraiva Educação</b>	0113P17042	História.Doc
<b>Saraiva Educação</b>	0026P17042	Historiar
<b>Saraiva Educação</b>	0134P17042	Jornadas.Hist História
<b>Editora Positivo</b>	0118P17042	Piatã História
<b>Editora do Brasil</b>	0100P17042	Projeto Apoema História
<b>Editora Scipione</b>	0048P17042	Projeto Mosaico História
<b>Editora Ática</b>	0096P17042	Projeto Teláris História
<b>FTD</b>	0054P17042	Vontade de Saber História

Fonte: <https://www.fnde.gov.br>

Quadro de Livros didáticos de História, do Ensino Médio que foram aprovados pelo PNLD no ano de 2018.

**Quadro 3 - Livros didáticos de História do Ensino Médio que foram aprovados pelo PNLD no ano de 2018**

<b>Editora</b>	<b>Código</b>	<b>Coleção</b>
<b>Editora Ática</b>	0027P18043	História - Passado e Presente
<b>Editora Scipione</b>	0047P18043	Olhares da História - Brasil e Mundo
<b>Saraiva Educação</b>	0104P18043	História Global
<b>Saraiva Educação</b>	0105P18043	História
<b>Palavras Projetos Editoriais</b>	0108P18043	Cenas da História
<b>Base Editorial</b>	0119P18043	Caminhos do Homem
<b>Moderna</b>	0122P18043	Conexões Com a História
<b>Escala Educacional</b>	0124P18043	Por Dentro da História
<b>FTD</b>	0137P18043	História, Sociedade & Cidadania
<b>Quinteto</b>	0146P18043	#Contato História
<b>Leya</b>	0161P18043	Oficina de História
<b>Editora do Brasil</b>	0187P18043	História em Debate
<b>Moderna</b>	0190P18043	História – das Cavernas ao Terceiro Milênio

Fonte: <https://www.fnde.gov.br>

Após termos localizado as obras didáticas de História das modalidades escolares em questão, aprovadas pelo PNLD 2017-2018, procuramos nesta última etapa selecionar as obras

didáticas trabalhadas pelos professores de História das escolas Methódio de Godoy Lima, Antônio Timóteo, e Escola Manoel Pereira Lins, na cidade de Serra Talhada-PE. Ao consultarmos os professores de História das respectivas escolas, os mesmos disseram que cada escola tem livre escolha sobre as obras didáticas, isto é, os professores de cada escola devem escolher o livro didático para seu trabalho pedagógico dentre as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Portanto, o resultado final dessa etapa, visando as obras que iremos pesquisar sobre o cangaço, ficou da seguinte forma: para o nível escolar do 9º (nono) ano do fundamental II, as escolas Methódio de Godoy Lima e Antônio Timóteo escolheram o livro “História Sociedade & Cidadania”, da editora FTD. Já para a escola Manoel Pereira Lins, foi escolhido o livro “História.Doc”, da editora Saraiva Educação. Em relação ao 3º (terceiro) ano do ensino médio, ficou da seguinte forma: a Escola Methódio de Godoy Lima adotou o livro “História – das Cavernas ao Terceiro Milênio”, da editora Moderna, a Escola Antônio Timóteo adotou o livro “#Contato História”, da editora Quinteto, e por fim, a Escola Manoel Pereira Lins adotou a obra “Olhares da História – Brasil e Mundo”, da editora Scipione. Portanto, são estas as respectivas obras didáticas que esta dissertação irá contemplar acerca da representação do cangaço.

Quadros de Livros didáticos de História, do 9º (nono) e 3º (terceiro) Ano do Ensino Fundamental II e Médio adotados pelas Escolas Estaduais selecionadas no Município de Serra Talhada dos anos de 2018-2019.

**Quadro 4 - Livros didáticos de História, do 9º (nono) Ano do Ensino Fundamental II, adotados pelas Escolas Estaduais selecionadas, no Município de Serra Talhada dos anos de 2018-2019**

Escola	Editora	Código	Coleção
<b>Escola Methódio de Godoy Lima</b>	FTD	0126P17042	História Sociedade & Cidadania
<b>Escola Antônio Timóteo</b>	FTD	0126P17042	História Sociedade & Cidadania
	Scipione	0048P17042	Projeto Mosaico História
<b>Escola Manoel Pereira Lins</b>	Saraiva Educação	0113P17042	História.Doc

Fonte: O Autor (2022)

Quadro 5 - Livros didáticos de História, do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio, adotados pelas Escolas Estaduais selecionadas, no Município de Serra Talhada dos anos de 2018-2019.

Escola	Editora	Código	Coleção
<b>Escola Methódio de Godoy Lima</b>	Moderna	0190P18043	História – das Cavernas ao Terceiro Milênio
<b>Escola Antônio Timóteo</b>	Quinteto	0146P18043	#Contato História
<b>Escola Manoel Pereira Lins</b>	Editora Scipione	0047P18043	Olhares da História - Brasil e Mundo

Fonte: O Autor (2022)

## 2 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Pretendemos nesta seção abordar os conceitos de Pensamento Decolonial e História Vista de Baixo, bem como discutir as ideias centrais desses dois pensamentos teóricos e estabelecer um diálogo entre eles. Propomos também debater as aproximações entre as duas visões teóricas acerca do subalterno, que segundo Ballestrin (2013), fora um termo “tomado emprestado de Antonio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes”, isto é, aquele que pertencente às camadas mais baixas da sociedade, que visa a extinção da opressão e exploração provocada pela classe que os domina.

### 2.1 UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

Neste tópico, trataremos de analisar os pontos de partida que o Pensamento Decolonial e a História Vista de Baixo utilizam para a produção de conhecimento a partir da subalternidade, bem como identificar o objetivo comum dessas lentes teóricas no que diz respeito às narrativas históricas, observando a subalternização e as relações de poder existentes entre dominado e dominador, colonizado e colonizador.

Para iniciarmos, buscaremos entender o conceito de estudos decoloniais e história vista de baixo, analisando o ponto de partida de cada um, com o intuito de verificar, inicialmente, as divergências e convergências sobre a percepção que se tem sobre as classes subalternizadas. Posteriormente, colocaremos em diálogo as convergências identificadas e a partir disso, observaremos como entendem o processo de subalternização. Por fim, iremos discutir as relações sociais entre as classes subalternas e o poder dominante e como os subalternizados rompem com as estruturas de dominação através dessas relações sociais.

#### 2.1.1 Elaborando o conceito e aproximações entre o Pensamento Decolonial e a História Vista de Baixo

Para entendermos o conceito e o que propõe os estudos decoloniais é necessário fazer uma distinção com os estudos pós-coloniais. Segundo Ballestrin (2013, p.90) o pós-colonialismo, de onde deriva os estudos pós-coloniais, é uma corrente ou escola de pensamento, que segundo a autora tem dois entendimentos, “o primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado ‘terceiro mundo’, a partir da metade do

século XX”, ou seja, tem um sentido temporal no qual se refere “à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano”. O outro entendimento e utilização do termo “se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Portanto, a finalidade do pós-colonialismo é o “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, do método da desconstrução dos essencialismos e da proposta [de compartilhar] uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade”. (COSTA, 2006, p. 83-84). Somando-se a isso, em paralelo, os estudos pós-coloniais tem sua influência no grupo dos estudos subalternos, grupo sul-asiático formado na década de 1970, cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, p.116).

Porém, os estudos subalternos sul-asiático, mesmo sendo adaptados à realidade latino-americana, através do projeto Latino-Americano dos Estudos Subalternos criado em 1992 pelo grupo Modernidade/Colonialidade<sup>8</sup> (M/C), não atendiam a equipe de pensadores latino-americanos que analisavam a subalternidade a partir do próprio território periférico da América Latina. Alguns deles, como Walter Mignolo e Ramon Grosfoguel, integrantes do grupo M/C, por exemplo, achavam que “o grupo dos estudos subalternos latinos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate” (BALLESTRIN, 2013, p. 95-96). Ou seja, esses autores acreditam que a lente teórica dos estudos subalternos indiano não refletia a realidade da subalternidade latino-americana, tanto pelo contexto de colonização quanto pela forma de subalternização adotada em diferentes épocas e lugares.

Dessa forma, alguns estudiosos latino-americanos, a exemplo do próprio Mignolo junto com Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil, que enclobam estudiosos de diversas áreas de conhecimento, como a sociologia, semiologia, filosofia, direito, antropologia e linguística, reformularam em 1998 o grupo M/C, através do encontro realizado na Universidad Central de Venezuela, com o objetivo de investigar a

---

<sup>8</sup> Grupo formado por intelectuais latino-americanos, constituído no final dos anos 1990 situados em diversas universidades das Américas. O grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI (BALLESTRIN, 2013).

produção da subalternidade a partir dos mecanismos e configurações do processo de colonização da América Latina, bem como sua continuação por meio da colonialidade. “Em suma, o fundamento da modernidade/colonialidade está no descobrimento e na invenção da América” (BALLESTRIN, 2013, p. 102). Nessa perspectiva, o grupo Modernidade/Colonialidade passa a conceber a subalternidade a partir de um contexto próprio do território que se está pesquisando, ou seja, a subalternização e subalternidade oriunda da colonização latino-americana.

Os estudos decoloniais surgem, portanto, a partir do olhar de dentro para fora da territorialidade latino-americana através do entendimento de mecanismos de subalternização provocados pela colonialidade, termo utilizado para denominar uma herança cultural de exploração e negação provocada pelo processo de colonização da América Latina. Segundo Quintero (2019, p .4), o termo decolonialidade se “refere[...] à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos”. Já os estudos decoloniais se referem,

ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceptualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas (QUINTERO, 2019, p. 4).

Dessa forma, o pensamento decolonial nos propõe o rompimento com as estruturas e mecanismos de dominação, exploração e negação de toda forma de pensamento que não seja compatível com a colonialidade. Neste caso, a decolonialidade pressupõe uma resistência ao sistema dominante e aponta alternativas de rompimento e de experiências que vão além das estruturas dominantes, experiências que partem da própria subalternidade. Os estudos decoloniais, por sua vez, aparecem como auxílio teórico para criar e embasar mecanismos de resistência, propondo uma revisão historiográfica das narrativas sobre o processo de colonização, visando entender e incluir as narrativas da história não oficial, que versam sobre o olhar que a subalternidade tem sobre o mundo e sobre as relações de poder, nas epistemologias do sul, conhecimentos que partem das experiências locais e periféricas do mundo.

É importante destacar que o pensamento decolonial, surge antes dos estudos pós-coloniais, embora que através destes, tenha-se aprimorado os estudos e os mecanismos de resistência do subalterno frente à hegemonia do Norte global<sup>9</sup>. Segundo Ballestrin (2013, p.

---

<sup>9</sup> Países localizados geoeconomicamente no norte do planeta com histórico de colonizadores, considerados desenvolvidos e que detém o poder sócio-cultural e econômico do mundo (SANTOS, 2009).

105) a partir das reflexões de Mignolo, constata-se que “a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade”. Para tanto, faz referência a dois autores que legitimam essa compreensão e diz que seria,

possível, portanto, considerar Wama Pomam de Ayala – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua *Nueva crónica y buen gobierno* – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery* – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que não usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

A história vista de baixo constitui uma corrente teórica que consiste em “escrever uma história fora da ótica das elites” (SANTOS, 2017, s/p. ), isto é, estudar e compreender a história das classes populares pela ótica de homens e mulheres que compõem essa classe, e considerar essa história como válida e de grande contribuição para compreender as relações de poder e hierarquização social. Esta corrente teórica tem sua origem nos historiadores marxistas ingleses, a exemplo de Edward Thompson, Rodney Hilton e Raphael Samuel.

O ponto de partida para a análise da subalternização e subalternidade para estes estudiosos marxistas é a relação de produção que se estabelece entre o subalterno e o subalternizador, Thompson (1998), por exemplo, afirma que as relações de produção definem as relações sociais, culturais e políticas. As classes populares surgem e se manifestam socialmente e culturalmente através de mecanismos relacionados aos meios de produção, eles funcionam como instrumentos de subalternização, onde os donos dos meios de produção ditam as regras do jogo, e os que vendem seus corpos como mão de obra obedecem essas regras. Segundo a ótica do materialismo histórico, toda a humanidade, desde a origem da sociedade, registra subalternização a partir das relações de produção, seja ela escravista, campesina ou operária.

Com essa breve introdução, observamos que os estudos decoloniais e a história vista de baixo partem de perspectivas diferentes para entender e explicar o surgimento da subalternidade, enquanto o primeiro parte do pressuposto colonial de que o subalterno é uma invenção e construção do sistema mundo-moderno, ou seja, a colonização trouxe consigo a ideia de raça, o segundo parte da dominação através dos meios de produção, a relação econômica define a ideia de classe. Porém, convergem ou se assemelham em vários aspectos, veremos a seguir.

No que se refere à produção historiográfica ou conhecimento subalterno, as duas teorias são enfáticas ao destacar a escassez de documentos e produções acadêmicas relacionados à história ou cultura dos vencidos. Lander<sup>10</sup> menciona a colonialidade do saber, e aborda de maneira clara a universalização do saber eurocêntrico, extinguindo ou marginalizando todo conhecimento produzido que não seja compatível com o saber europeu, neste caso afirma que,

Na autoconsciência européia da modernidade, estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os “Outros”, o restante dos povos e culturas do planeta. (LANDER, 2005, p.10)

O mundo europeu estabelece o que é ciência e o que é folclore ou mito. A razão está separada do mundo e das experiências humanas. Dentro dessa perspectiva, concebe-se a História como ciência, que tem como itinerário metodológico a suposta neutralidade e a narrativa fiel aos documentos oficiais. O iluminismo e o positivismo, doutrina filosófica derivada do iluminismo com ênfase na racionalidade humana, iluminaram o próprio caminho deixando “escuro” todo conhecimento não europeu.

Nessa linha de pensamento, os historiadores marxistas também irão questionar a ausência das classes subalternas no processo historiográfico da história oficial, e criticam o caráter unificador da História tradicional. Gramsci (2002), ativista político, jornalista e intelectual italiano e um dos fundadores do Partido Comunista da Itália, relata como a história da classe social subalterna foi excluída e desagregada da História tida como ciência, dessa forma, ficando à margem do processo historiográfico “rigoroso”, no termo positivista. Ou seja, a história das classes populares não está introduzida na história oficial sob o pretexto de não estar adequada ao rigor científico, como consequência essa história é sempre negada pela classe dominante.

Ao criticar essa perspectiva historiográfica Thompson manifesta sua indignação em relação ao esquecimento da história operária inglesa, “faz parte das peculiaridades dos ingleses o fato de a história da ‘gente comum’ ter sido algo além – e disto – da História Inglesa Oficialmente Correta” (THOMPSON, 2012, p. 185). Em outro trecho ele afirma: “o país do mais antigo movimento operário do mundo não tem biblioteca ou instituição dedicadas ao seu estudo” (THOMPSON, 2012, p. 186). Portanto, observamos que por falta de uma historiografia vista de baixo, a história das classes subalternas é descreditada e rebaixada a reducionismos,

---

<sup>10</sup> Edgardo Lander é professor de Ciências Sociais na Universidade Central da Venezuela em Caracas. Disponível em: <http://www.calas.lat/en/content/edgardo-lander>

que perpassam ao inexistente ou à folclorização das experiências culturais das classes marginalizadas.

No que se refere à ideia de progresso como sendo gerador de subalternidade, os estudos decoloniais destacam como foi feita a utilização do termo progresso para caracterizar e justificar o massacre e escravização de centenas de milhares de nativos e africanos em nome de uma história linear, rumo ao progresso e à civilização, este último sugere adequar os comportamentos e costumes à cultura da Europa colonizadora. Segundo Quijano<sup>11</sup> (2005) a colonialidade do poder possibilitou a dominação europeia no Sul global com a justificativa de civilizar os povos colonizados, considerados bárbaros, de cultura inferior.

A ideia de progresso estava ligada à racionalização humana da civilização europeia, e que era preciso estender essa civilização aos povos primitivos. Sobre os povos e civilizações autóctones, os colonizadores acreditavam que eles estavam num processo lento de civilização, estágio que os europeus já tinham passado na antiguidade ou na idade média, era necessário portanto, acelerar o processo civilizatório, impondo-lhes à força, se necessário a nova cultura reveladora da “verdade”. Nesse sentido, a colonialidade do saber, categoria que se refere ao conhecimento válido pela hegemonia, tenha contribuído bastante com a ideia de uma evolução humana por meio do progresso, isto nos custou centenas de almas ceifadas, escravizadas e sufocadas pela imposição cultural e epistêmica.

Para dialogar sobre a ideia de progresso como produtor da opressão e da barbárie, recorreremos ao filósofo alemão Walter Benjamin em “o Anjo da História” (2019), quando compara o historiador a um profeta com os olhos para trás tentando juntar os fragmentos deixados pelo passado, mas uma tempestade o impede de continuar o trabalho, afastando-o de seu objetivo. Essa tempestade, segundo Benjamin é o progresso, este lança o historiador para frente deixando-o distante dos fragmentos e perto do futuro. Era como se para o progresso o passado não importasse, a ideia linear do progresso caminhava para uma universalização da civilização. Para Benjamin (2019, p. 190) o progresso traz a destruição e o massacre de muitos em nome de uma ascensão de poucos: “a catástrofe é o progresso, o progresso é a catástrofe [...] A catástrofe como o contínuo da história”.

Interessante que Benjamim, não fala em evolução no sentido linear de ir para frente, rumo ao progresso, e sim de rupturas provocadas pela revolução, esta, causa rupturas, pausas no tempo histórico, a revolução provoca uma ruptura do progresso, as classes populares

---

<sup>11</sup> Aníbal Quijano é um sociólogo e teórico político peruano. Atualmente é professor do Departamento de Sociologia da Binghamton University. Binghamton, Nova York, Estados Unidos. Disponível em: <http://umbral.uprrp.edu/anibal-quijano>

paralisam o tempo do progresso e se tornam donos do seu próprio tempo. Benjamin trata a história como sendo uma arte, que introduz as experiências individuais e coletivas do ser humano, não separa razão de corpo, pelo contrário, introduz corpo e mente como fatores de construção da história. Outro aspecto importante que devemos analisar em Benjamin é o fato dele conceber a religião como estratégia da política para dominação, ele deixa claro que “Quando [...], o poder divino interfere no mundo terreno, respira a destruição” (2019, p. 34). Isto é, o mundo humano deve se reger apenas pelas relações puramente humanas, a teocracia é para a teologia, quando estes mecanismos de poder se misturam provocam arbitrariedades como dominação e subjugação.

Por fim, temos a última característica que destacamos como semelhantes entre as teorias no que se refere à subalternidade, esta corresponde às brechas decoloniais, ou aos espaços de poder das relações sociais entre as classes populares e dominantes. As relações sociais entre dominados e dominadores sempre foi marcada pela submissão através do uso da força, segundo os estudos decoloniais, a imposição cultural imposta pelos colonizadores europeus submeteram culturas e sociedades milenares da América ao domínio cultural eurocêntrico. E como já mencionamos, hierarquiza o conhecimento epistêmico e cultural como mecanismo de controle e de dominação, tornando outras culturas em sociedades subalternizadas.

Através da hierarquização e da racialização os europeus configuraram a nova ordem mundial representada pelo eurocentrismo e pelo capitalismo, caracterizando a ideia de progresso. Porém, na relação social entre os meios de produção, os levantes e motins sempre fizeram parte dessa relação que nunca foi passiva ou harmoniosa. Entre a imposição e a aceitação temos a resistência. Ballestrin (2013, p. 106) se utiliza de Mignolo para denominar este espaço de resistência como pensamento de fronteira. “o pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade”. Esta afirmação do lugar de fala negada pela colonialidade marca uma existência decolonial, ao mesmo tempo que resiste ao Sistema Mundo-moderno, esta resistência é marcada pela afirmação que parte de experiências culturais que não foram “engolidas” pela modernidade.

Outro mecanismo de resistência que os estudos decoloniais apontam é o que Mignolo (2008) chama de “desobediência epistêmica”. A desobediência epistêmica é uma postura de enfrentamento à cultura essencialista, e propõe uma desconstrução epistêmica, descentralizando e desnaturalizando conceitos cristalizados pelo Sistema Mundo-moderno. O objetivo principal da desobediência epistêmica é revelar a lógica colonial, isto é, revelar os mecanismos que

permitiram a dominação e a permanência da hegemonia europeia. Portanto, a brecha decolonial é o que Bhabha<sup>12</sup> (2019) afirma como o “local da cultura”, um “entre-lugar” onde a existência não eurocêntrica depende permanentemente da resistência e do enfrentamento à colonialidade.

A história vista de baixo também comunga com ideia da relação não harmoniosa entre subalterno e subalternizador, podemos perceber que apesar da relação de submissão, os subalternos sempre encontram maneiras de negociar com a hegemonia, quebrando o elo de submissão e partindo para uma subversão, adquirindo um poder paralelo. Thompson aborda os movimentos populares como um termômetro das relações entre o poder estatal e as classes populares:

Assim, o modelo paternalista tinha uma existência ideal e, igualmente, uma existência real fragmentária. Nos anos de boas colheitas e preços moderados, as autoridades caíam no esquecimento. Mas se os preços subiam e os pobres se tornavam turbulentos, o modelo era ressuscitado, pelo menos para produzir o efeito simbólico. (THOMPSON, 1998, p. 160)

Para a história vista de baixo a classe subalterna contribui com a história a partir do momento que constrói espaços de poder e de relações dialógicas com a hegemonia. Segundo Thompson (1998) o poder estruturante é uma via de mão dupla, o dominador impõe suas regras, porém, o dominado negocia esta imposição através de levantes e movimentos organizados, um exemplo ilustrativo é o que Cardoso<sup>13</sup> (1987) coloca como “brecha camponesa” ou protocampesinato, onde coloca a relação entre senhor e escravo como dialógica e não como unilateral, quando relata casos que o senhor de engenho cede um lote de terra aos seus escravos como forma de subsistência isentando o senhor de qualquer obrigação com seu escravo, neste caso, o escravo adquirira um território que em muitos casos se tornava um meio para conseguir a alforria, e até servia-lhe como propriedade para futuras gerações de sua descendência, haja vista que ao conseguir sua liberdade através dos investimentos produzidos pelo lote, esse pequeno território era destinado aos filhos ou parentes desse escravo. Com isso, a brecha decolonial ou campesina demonstra que a subalternidade nunca foi um objeto passivo de utilização dos meios de produção, ela foi usada como meio de produção em benefício da classe dominante, porém, esta estrutura não gozava de total hegemonia como parece, a subalternidade

---

<sup>12</sup> Homi K. Bhabha é um crítico literário e cultural, teórico indiano influente da cultura pós-colonial e defensor engajado das humanidades. Disponível em: <https://www.oxfordbibliographies.com>

<sup>13</sup> Ciro Flamarion Santana Cardoso, possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965) e doutorado em História - Université de Paris X, Nanterre (1971). Atualmente é professor titular da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br>

sempre encontrou mecanismos para expressar uma consciência de classe como forma de modificar a realidade, colocando rupturas numa história linear do progresso.

Por fim, os decoloniais e os estudiosos da história vista de baixo propõem um distanciamento epistêmico e moral do Sistema Mundo-moderno ou do capitalismo, tendo como referência histórico-epistêmica mulheres e homens que foram silenciados pela historiografia oficial e pela episteme ocidental. Por esse motivo, entendemos ser importante dialogar com essas duas perspectivas teóricas para nossa reflexão sobre o cangaço, compreendendo que história vista de baixo contribuirá principalmente com as análises a partir da ótica de classe social, categoria determinante nesta teoria, ao passo que o pensamento decolonial nos ajudará, de modo especial, a partir das categorias raça e gênero, que fazem parte de seu corpo teórico.

## 2.2 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Pretendemos nessa seção abordar o conceito de livro didático e problematizar suas funções no sistema de ensino escolar, dando ênfase no que se refere à colonialidade do saber, bem como destacar as estratégias e mecanismos sistemáticos para harmonizar conflitos advindos de culturas subalternizadas utilizadas pela colonialidade. Para isso, utilizaremos os conceitos de interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, destacado por Catherine Walsh (2009) para buscar caminhos de descentralização do conhecimento sistemático e identificar os sistemas de agenciamentos que promovem discursos homogeneizadoras em nome de uma neutralidade científica.

Iniciaremos discutindo o conceito de livro didático de forma geral, depois explicitaremos de que forma foi entendido o livro didático no sistema educacional brasileiro desde sua implantação em fins do Império e início do regime republicano, enfatizando as intenções sociais e políticas infiltradas no entorno desse instrumento sistemático de aprendizagem. Nesta ótica, analisaremos a funcionalidade sistemática da obra didática nos aspectos educacionais, bem como os reflexos desse sistema na vida social e política da sociedade brasileira desses períodos.

Para analisar as relações entre o conceito de livro didático e os discursos homogeneizadores e práticas hegemônicas introduziremos nessa cultura educacional o que Catherine Walsh (2009) chama de interculturalidade crítica. Aplicaremos esse conceito para explicar como o livro didático foi entendido e concebido pela elite brasileira, e como essa obra didática influenciou para o silenciamento epistêmico e social, bem como para o aumento da

subalternidade. Alguns estudiosos como Munakata (2013), ao perceberem a complexidade na produção, editoração e elaboração sistemática dos conteúdos do livro didático, enfatizaram a importância de pesquisas acadêmicas mais amplas sobre o tema e sugeriram uma análise mais crítica no uso e manuseio dessa ferramenta de orientação pedagógica nas escolas. Outro aspecto que deve ser levado em conta seria os currículos escolares, que neste caso, orientam os conteúdos a serem trabalhados nas obras em sala de aula. Nessa perspectiva, procuraremos elencar possibilidades de se trabalhar o livro didático de forma intercultural crítica, apontando caminhos de descentralização de práticas hegemônicas, bem como a desconstrução de discursos totalizantes e universais naturalizados pela ciência moderna.

### **2.2.1 Livro didático e ensino escolar**

O livro didático durante muito tempo, e ainda hoje, sempre foi um suporte essencial para as práticas escolares, é visto pelos professores como um manual de conteúdos selecionados que propiciam um apoio pedagógico e auxílio didático. Nessa ótica, este instrumento escolar se torna uma referência pedagógica de transmissão de conhecimento. Mesmo os professores tendo outros meios de transmissão pedagógica, o livro didático continua sendo um instrumento que forma a espinha dorsal da aprendizagem, tanto para os alunos quanto para o planejamento pedagógico do professor.

Em relação aos alunos, a percepção que eles têm do livro didático, de forma geral, é que este material escolar contém, de forma sistemática, o suficiente para conseguir absorver o conhecimento para a realização de exames escolares, ou seja, concebem o livro didático como auxílio para tirar boas notas. Em outros casos, percebem o livro didático como uma obra completa, contendo, além de um conhecimento capaz de auxiliar e trazer boas notas um verdadeiro compêndio ou conhecimento com potencial para revelar a verdade dos acontecimentos, se referindo à disciplina de História, por exemplo.

Estas concepções acerca do livro didático revelam uma dependência epistêmica, pois tanto os alunos quanto os professores se apoiam e se embasam neste material para difundir conhecimento. Afinal, nessa perspectiva qual seria o conceito de livro didático? Segundo Salles (2010) esta obra escolar é de difícil definição devido à complexa produção intelectual e física, percorrendo um longo percurso metodológico e político entre sua idealização, materialização, comercialização e aplicação pedagógica. Ainda destaca as influências e interferências em sua

elaboração nesse percurso, como por exemplo as interferências no processo de elaboração intelectual e impressão da obra.

No primeiro caso, na elaboração do conhecimento, direciona-se aos intelectuais que estão por traz da seleção de conteúdos e práticas pedagógicas introduzidas no livro, e no segundo no que discorre sobre a comercialização desse material, bem como toda estética, seleção de imagens, formato, seleção, tamanho de figuras, etc. Contudo, Salles (2010, p.19) afirma que sua definição vai além do que os dicionários apontam como sendo “um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado com fins de instruir”. Segundo o autor, esta definição não leva em conta a seleção de conteúdos que são introduzidos, e principalmente os mecanismos didáticos sugeridos pelos autores para apresentação desses conteúdos aos alunos, bem como as orientações pedagógicas sugeridas para a utilização por parte dos professores. Nisto, Freitas conceitua o livro didático de forma ampla destacando o processo de construção, organização, planejamento e função da obra escolar. Segundo ele,

O livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e seqüencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Essa é a imagem que faço quando penso em livro didático (FREITAS, 2009, p. 12).

Como podemos evidenciar, a definição de livro didático, além de ser um produto comerciável que passa por um processo de fabricação desde sua roupagem até suas funções estéticas interna e externa, é um produto cultural que carrega em si conhecimentos sistematizados, portanto, organizados de forma linear e sequencial, que tem como objetivo final transmitir saberes específicos de cada área do conhecimento para professores e alunos.

No entanto, Segundo Munakata (2012) o entendimento quanto o conceito de livro didático não pode se limitar apenas às questões culturais ou ao conjunto de conteúdos e orientações pedagógicas inseridas na obra. Fazem parte também da sua composição as relações econômicas e comerciais, sendo introduzidas elementos fundamentais que influenciarão à seleção de saberes a serem inseridas na obra didática, bem como a própria estética do livro, o tipo de material, o tipo de letra, o tamanho dos textos e a seleção de imagens relacionadas com os conteúdos, compondo dessa forma uma característica, além do cultural, editorial e gráfico. Nesse sentido, o livro didático passa por diversas etapas no percurso de sua construção conforme o projeto editorial.

O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido (MUNAKATA, 2012, p. 184).

Em ambas definições percebemos que o livro didático perpassa por várias etapas de produção até chegar ao seu destino final, intermediar a relação pedagógica entre professor e aluno. Porém, percebemos também que todo esse processo, tanto editorial e gráfico quanto a seleção de conteúdos e processos de orientação pedagógica, é permeada de relações de interesse, tanto comercial quanto cultural. Por isso, tanto Munakata (2012) quanto Salles (2010), estabelecem quatro principais funções do livro didático: referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental. Essas características atribuídas às obras, evidenciam o caráter amplo que exerce na escola e fora dela.

Sobre a função “referencial”, Salles coloca como sendo a organização curricular de determinada área de conhecimento, um “depósito de conteúdos escolares” (SALLES, 2010, p. 20) diz ele, que será apresentada aos alunos de forma sistemática. Esta função tem na sua elaboração relações de poder estabelecidas pelo comércio, na lei da oferta e da procura. Bitencourt (2008) se refere a este item como uma relação comercial entre o público e o privado, haja vista, que a partir do momento em que o Estado se tornou o maior comprador de livro escolar, este material sofreu intervenções culturais, isto se refletiu diretamente no currículo escolar.

A função instrumental, “apresenta o livro didático como um suporte de métodos e técnicas de aprendizagem” (SALLES, 2010, p. 20), ou seja, o livro didático seria um instrumento pedagógico compondo uma série de atividades e textos didáticos referentes a uma determinada disciplina, como forma de auxiliar o trabalho do professor. A função ideológica e cultural, “privilegia o livro didático como sendo um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregadas das concepções, das ideias, dos conceitos e dos preconceitos de uma determinada época” (SALLES, 2010, p. 21). Salles compara esta função com a parcialidade do historiador na sua pesquisa, cuja neutralidade é impossível de alcançar. O livro didático está impregnado de ideologias intencionadas como forma de reprodução de uma cultura hegemônica, que pretende manter privilégios através do monopólio cultural. A seleção de conteúdo através do currículo escolar, por exemplo, é uma forma de doutrinação epistêmica, de

apresentar uma única visão de conhecimento, mais adiante problematizaremos melhor esse assunto.

A última função destacada por Sales (2010) e Munakata (2012) é a documental, esta característica possibilita dois caminhos metodológicos, primeiro, o livro didático além de ser um instrumento pedagógico ele também pode ser utilizado como documento que reflete uma época, ou seja, um documento histórico, portanto podendo ser utilizado como pesquisa acadêmica. Segundo, sendo um documento que reflete uma época, pode ser utilizado didaticamente na escola de forma crítica, propondo aos alunos fazer uma confrontação de conhecimentos sistemáticos contidos nas obras. Os autores citados acima percebem nesta função uma forma de utilizar os livros didáticos como pesquisa, seja no âmbito acadêmico ou escolar, com o objetivo de analisar criticamente a elaboração e as intenções culturais por traz dessas obras escolares.

Os livros didáticos como representação da cultura hegemônica, mantêm a permanência da colonialidade do saber que, segundo Lander (2005), são saberes eurocêntricos universais, tidos como verdades inquestionáveis, mantendo a naturalização de conceitos e comportamentos com a intensão de dominação epistêmica e cultural. Outro aspecto que devemos levar em consideração é a relação entre os mecanismos epistêmicos utilizados pela classe dominante através dos livros didáticos com a interculturalidade funcional, que visa incorporar os saberes subalternizados na cultura hegemônica como forma de expandir o domínio epistêmico europeu e ao mesmo tempo harmonizar tensões entre as classes.

O conceito de livro didático colocado acima, demonstra uma complexidade em torno dessa obra escolar, que dentre muitas características que seriam inerentes à sua elaboração, temos as características ideológica e cultural. Essas características como afirma Bittencourt (2008, p. 61) “foram concebidas para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola”. A autora ainda afirma que o currículo escolar, assim como autores e editores de livros didáticos do Brasil entre o fim do império e início da República, contribuíram para uma continuidade colonial do saber, difundindo uma epistemologia eurocêntrica e excluindo qualquer outra concepção de conhecimento.

No caso dos livros didáticos de história, desse período estudado por Bittencourt<sup>14</sup>(2008) estaria ligado à matriz curricular francesa, seguindo modelos educacionais de autores predominantemente franceses, esta opção teria como justificativa o caráter revolucionário

---

<sup>14</sup> Professora de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br>

burguês, escolha que foi difundida com mais força, sobretudo no período republicano brasileiro. Acreditava-se que o modelo educacional francês seria um modelo ideal para controlar a sociedade e evitar subversões, haja vista, que este modelo, representaria a elite burguesa e ao mesmo tempo, controlava as inquietações populares por meio do caráter de doutrinação cristã.

Apesar da colonialidade do saber ter restringido o saber escolar às elites locais durante muito tempo, a partir de fins do século XIX houve uma urgência em instruir a população brasileira devido ao processo de modernização no ocidente e a mudança de mão de obra escrava à imigrante, bem como a mão de obra técnica industrial, posteriormente. Por isso, a necessidade de alfabetizar a população, primeiro para mostrar uma imagem positiva aos países que o Brasil mantinha relações comerciais, segundo para atender as novas necessidades do mercado da época. Porém, Bittencourt (2008) destaca um sistema educacional extremamente excludente, do ponto de vista social e intelectual, existia a educação primária que o discurso era de atender toda população, embora na prática não fosse isso, e o ensino elementar que seria um ensino mais aprofundado e estaria destinado apenas para alunos de famílias abastadas, isto é, da elite brasileira.

Com a obrigatoriedade do ensino primário para todos os brasileiros, exceto aos escravizados e crianças com doenças contagiosas, que eram impedidas de estudar em fins do período imperial, o governo expandiu o sistema educacional para outros grupos sociais, dessa forma, a política educacional a partir desse momento teria que se adequar para atender as novas classes sociais inseridas nesse sistema. Os livros didáticos passaram a ser, sobretudo no período republicano, elaborados em sua maioria, por autores brasileiros e pouco a pouco sendo confeccionados em território nacional. Mesmo com obras didáticas sendo elaboradas, e não traduzidas, por escritores brasileiros, a seleção de conteúdos continuava representando a cultura da colonialidade.

### **2.2.2 O ensino escolar na abordagem decolonial**

Atualmente, Afirma Walsh, o modelo educacional neoliberal esconde um discurso excludente, ainda baseado na dicotomia através do multiculturalismo, segundo a autora, torna-se uma nova forma de colonização devido o sistema educacional estar voltado às necessidades e padrões do mercado.

Pero mientras la dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación y el control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se

esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista. Hace así pensar que con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión, el proyecto hegemónico de antes está disuelto. Pero más de desvanecerse, la colonialidad del poder en los últimos años ha estado en pleno processo de re-acomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la ‘re-colonialidad’ (WALSH, 2009, p. 132).

Esta característica é apontada por Walsh (2009) como interculturalidade funcional aplicada à educação, ou seja, quando há uma integração de classes sociais na escola, porém, não há uma partilha de experiência cultural sistematizada, o que acontece nesse processo educacional é que o conhecimento hegemônico é representado nos conteúdos escolares, bem como a classe dominante, reproduzindo uma cultura da elite e promovendo uma continuidade da subalternidade. Segundo Silva (2013), a colonialidade do saber e poder provoca a colonialidade do ser, que é quando o subalternizado não se vê representado, ele não problematiza sua identidade, apenas aceita sua condição de subalterno como algo natural, ou seja, ao invés de perguntar “em que se tornou”, ele apenas pergunta “quem é”. Nesse sentido:

A colonialidade do ser faz com que o subalternizado não questione a situação imposta pela colonialidade do poder, mas conduz a outro questionamento: “quem sou eu?”, fazendo-o acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da raça superior (SILVA, 2013, p. 256).

No mundo ocidental, capitalista e neoliberal em que nos encontramos, a interculturalidade funcional tem a tarefa de reforçar a importância de valores hegemônicos, por isso é introduzida na cultura educacional como forma de perpetuar a dominação epistêmica e provocar a promoção daqueles que comungam da mesma cultura que é ensinada nas escolas, ou seja, o êxito escolar está associado à representação da cultura hegemônica em que o indivíduo está (NOGUEIRA, 2017). Em contrapartida, tem-se a ideia equivocada de que o fracasso escolar está associado ao desinteresse pelo conhecimento e pela ciência.

Nesta perspectiva, apontamos alguns caminhos para a representatividade da alteridade nos currículos escolares, bem como nos livros didáticos e nas práticas escolares. Em relação aos currículos escolares, o professor Silva (2013) coloca a necessidade de uma política de ações afirmativas que possa diminuir as desigualdades sociais e ao mesmo tempo mobilizar as políticas educacionais para garantir os direitos sociais e epistêmicos da população subalternizada. A carência de políticas de ações afirmativas influenciaram para a criação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ampliada posteriormente em março de 2008 pela Lei nº 11.645/2008, por exemplo, onde foram introduzidos no currículo escolar o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena,

consequentemente, influenciando na seleção de conteúdo dos livros didáticos, bem como as práticas escolares dos professores. Outro caminho apontado para uma autonomia epistêmica é o que Walsh (2009) coloca como interculturalidade crítica, que é quando há uma interação de classes e de culturas, problematizando as relações de conflito e poder relacionado ao processo de formação inerente de cada classe social.

A interculturalidade crítica tem como ponto de partida a desnaturalização das identidades e a desconstrução de conhecimentos hegemônicos, visibilizando saberes e sistematizando conhecimentos subalternizados como forma de representatividade de povos oprimidos e culturas marginalizadas durante séculos. Para possibilitar a interculturalidade crítica nas ações educacionais, a autora cita a pedagogia de Freire e a prática política educacional de Franz Fanon, ambos propõem uma decolonização epistêmica e social através de uma autonomia individual e libertação social frente à colonialidade. Isto é possível através do que Freire aponta na Pedagogia da Esperança, como processo de humanização-desumanização. Essa visão parte da ideia de conhecimento e transformação intelectual e social, ou seja, a tomada de consciência sobre o processo de humanização-desumanização ocorre através do autoconhecimento, o subalterno deve se conscientizar da sua condição de subalternizado, que seria o processo pelo qual a humanidade se tornou desumana. Através do reconhecimento da subalternização, o subalterno ou o oprimido, reconhece as configurações e estratégias utilizadas pela cultura hegemônica para submeter povos e culturas outras ao seu domínio. No cenário escolar, deve-se manter uma coerência entre as diversas manifestações culturais expressadas pela comunidade escolar com o ensino sistemático, começando pelo currículo e livro escolar.

Fleuri (2003) coloca o ambiente escolar como reproduutor de símbolos subalternizantes, que perpetua estigmas e dispositivos que ajudam a proliferar imagens negativas da subalternidade. Porém, o autor afirma que estes mesmos símbolos que subalternizam podem ser ressignificados no próprio ambiente escolar. Nesta perspectiva, a escola é um espaço de disputa epistêmica e deve representar, por meio do currículo e ensino, as classes oprimidas, com o intuito de, além de afirmar a diversidade cultural, visibilizar o saber adquirido e expressado pela alteridade.

Por tanto, procuramos nessa seção entender o conceito de livro didático em sua complexidade funcional, problematizamos suas características e relações entre as funções atribuídas na sua fabricação, e que há todo um percurso cultural, ideológico, comercial e político na elaboração desse material escolar. Pontuamos também, que no início do sistema educacional brasileiro se utilizava uma educação excludente, com o intuito de perpetuar os

privilegios de uma classe dominante, reproduzindo dessa forma a subalternização, que posteriormente, com a política neoliberal capitalista, concebeu a ideia de agregar valores subalternos à cultura hegemônica, com a ideia de tolerância à diversidade por exemplo, como forma de amenizar as tensões da relações sociais, esse mecanismo foi chamado de interculturalidade funcional. Nessa ótica, a classe dominante integra a subalternidade à sua cultura como forma de acolhimento da diferença. Esta ideia é uma forma de camuflar a colonialidade, reproduzindo a dominação colonial.

Como forma de desconstrução epistêmica, a pedagogia de Paulo Freire citada por Walsh (2009), encaminha-nos para uma autonomia do ser, retira-nos da colonialidade e nos coloca no centro da nossa própria existência, no sentido de conscientização da própria identidade. É através do entendimento de desumanização impetrada pela colonialidade do saber e do poder, que se pode construir uma nova mentalidade em busca de uma (re)configuração de valores e costumes. A humanização e libertação individual precisa de uma humanização e libertação social, ou seja, requer um entendimento da interiorização de mecanismos geradores de subalternização individual e social que as estruturas sociais dominantes impõem às classes sociais marginalizadas, nesta perspectiva o território escolar, bem como toda estrutura sistemática de conhecimento, é um ambiente fértil para colocar em prática a desconstrução de valores hegemônicos.

### 2.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção faremos um ensaio para explicar como a metodologia busca se relacionar com a epistemologia defendida neste trabalho, já que os métodos e técnicas de análise de conteúdo e pesquisa exploratória são também opções políticas, epistemológicas e ideológicas. Assim, buscamos tratar sobre questões de relações sociais e posições políticas em determinado contexto histórico. Chamamos de percurso metodológico as estratégias práticas, sistematizadas que nos orientam a uma elaboração de uma pesquisa com rigor científico, sem perder de vista os princípios éticos por nós pretendidos.

Durante muito tempo, pesquisadores positivistas construíram a noção de que a pesquisa científica historiográfica seria um processo de caráter “neutro” como algo desprovido de intenções e opções políticas e ideológicas. O discurso sobre um suposto caráter “neutro” do positivismo foi muito utilizado como um instrumento de extinção, silenciamento e marginalização das culturas não eurocêntricas. Outro argumento sobre supostos critérios de cientificidade empregados nas ciências humanas diz respeito um processo puramente objetivo,

com único propósito de observar e compreender as realidades sociais e humanas. A pesquisa vista dessa forma, contribui para a produção do conhecimento hegemônico ocidental, e colabora para a desumanização dos trabalhos de pesquisa que consideram os sujeitos envolvidos no trabalho como objetos. Segundo Benjamin (2019), o historiador “é um profeta com os olhos voltados para o passado”, que contesta o discurso falacioso da neutralidade. Ser um profeta do passado significa entender o pretérito de maneira ampla e restrita, ampla em relação ao tempo e contexto e restrita em relação à perspectiva pessoal acerca do objeto, levando consigo suas impressões, percepções e subjetividades inerentes à formação acadêmica e pessoal do pesquisador.

Levando em conta a inherência político-ideológica que toda pesquisa carrega consigo, pretendemos relacionar, nesta pesquisa, a relação entre o subalterno e a colonialidade, agregado ao sistema de ensino introduzido nos livros didáticos e transmitidos pedagogicamente nas instituições de ensino. Nesse sentido, procuramos mediante vários discursos, muitas vezes controversos, acerca do fenômeno histórico do cangaço, abordar o tema na perspectiva do colonizado e discutindo as relações de poder entre colonizado/colonizador.

Por fim, pretendemos discutir essas questões em âmbito escolar através da análise de livros didáticos de história da escola pública, com o intuito de entender como os livros de ensino abordam o fenômeno histórico e como os professores de história dialogam com o material didático. Sabendo-se da importância e potência intelectual e social que os livros didáticos exercem, em boa parte, se não em toda classe estudantil, sobretudo da escola pública.

Além dos estudos decoloniais e da história vista de baixo, referenciais teóricos desta pesquisa, denunciarem os vários mecanismos de hierarquização do conhecimento e a negligência historiográfica de produção epistêmica subalterna, bem como uma evidente relação horizontal entre a classe subalterna e a dominante, trabalhamos também com a ideia da interculturalidade como forma de evidenciar mecanismos e agenciamentos de reprodução da colonialidade, possibilitando, dessa forma, brechas decoloniais. O cenário e o espaço epistêmico para essas discussões é a própria instituição escolar, como já mencionado, através dos livros didáticos e da prática didático-pedagógica mediada pelos professores.

A partir disso, pretendemos discutir sobre conceitos e problematizações acerca do tema cangaço e do conhecimento científico ligados à área de educação. Os estudos decoloniais serão utilizados, bem como a história vista de baixo, como forma de embasamento teórico, que tende a discutir sobre questões pertinentes à produção da subalternidade, enveredando essas questões

para a educação contemporânea, envolvendo currículo, didática escolar e metodologias descolonizadoras.

### **2.3.1 Metodologias descolonizadoras**

A educação exerce um papel relevante na construção de conhecimento de uma sociedade, ao mesmo tempo que instrui e reflete o pensamento social, ou pelo menos parte dele. A escola, por exemplo, através de currículos e teorias pedagógicas pode reproduzir conceitos de determinada classe social, perpetuando uma ideia que é absorvida por toda a sociedade, formando uma ideia ou uma cultura hegemônica. Libâneo<sup>15</sup> alerta para esse perigo da homogeneização do conhecimento e aponta para caminhos que possam confrontar esses saberes dominantes, desconstruindo narrativas hegemônicas. Neste caso,

O saber está, pois, comprometido com o poder, sendo que essas relações de poder estão onipresentes, exercidas nas mais variadas instâncias como a família, a escola, a sala de aula. Se pode existir uma pedagogia, ela será desestrutiva dos discursos, não construtiva. (LIBÂNEO, 2005, p.35)

Segundo o autor, a pós-modernidade não rompe por completo com a modernidade, porém exige uma mudança de perspectiva e de postura frente ao sistema que tende à homogeneização do conhecimento. Ele aponta para um enfrentamento de ideias e práticas que possam romper as amarras e feridas coloniais. A ciência cartesiana tende a se tornar, na pós-modernidade, um conhecimento dentre tantos outros, e a cultura hegemônica como um conjunto de valores em diálogo pacífico ou não com culturas heterogêneas. Libâneo cita algumas características inerentes ao contexto pós-moderno, que surgem dentro de um cenário contemporâneo e consequentemente características de enfrentamento ao conhecimento homogêneo, “não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural” (LIBÂNEO, 2005, p. 23).

A pesquisa utilizada neste trabalho dialoga com uma metodologia descolonizadora em que Boaventura de Sousa Santos sugere novas metodologias que possam colocar à prova mecanismos de produção de conhecimento baseados na tradição eurocêntrica e racionalizada, com o propósito de descentralizar o conhecimento e a hegemonia do Norte global. Isto significa

---

<sup>15</sup> José Carlos Libâneo, doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(1990). Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás , Brasil. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br>

construir epistemologias a partir do lugar de vivência e de experiência, observando metodologias capazes de atender a realidade vivenciada, para isto,

Exige novas ideias, perspectivas e escalas [...] e relação entre conceitos e realidades [...] Imaginar sujeitos onde as epistemologias do Norte apenas veem objetos [...] Transformar o investigador social [...] num artesão que usa as ferramentas metodológicas de forma criativa, ao ponto de conseguir construir o seu próprio método [...] conhecer *com* e não conhecer *sobre* (SOUZA SANTOS, 2019, p. 189-191).

Este método descolonizador permite introduzir os sujeitos na pesquisa, partindo de metodologias que legitimem a realidade ocultada pela homeogeneidade do discurso hegemônico, contribuindo para o aparecimento de epistemologias esquecidas e/ou excluídas, mas de grande importância para a nossa identidade. As metodologias descolonizadoras partem da realidade onde o conhecimento se faz presente e se materializa no cotidiano.

Alinhado a essa compreensão trabalharemos com a pesquisa exploratória, que segundo Gil (2002), propõe uma maior familiaridade com o problema de pesquisa, com o intuito de torná-la mais clara e precisa, sem falar que é um método mais flexível do ponto de vista de interpretação e afeição à subjetividades. Essa pesquisa exploratória se constrói por meio de pesquisas bibliográficas e análise de conteúdo, com o objetivo de reforçar o embasamento teórico e epistêmico da pesquisa, bem como organizar e categorizar os conteúdos sistematizados nos livros didáticos como instrumento de conhecimento e transmissão de saberes. Alinhado a essa compreensão de livro didático, procuramos entender como os professores de história dialogam com esse instrumento pedagógico, levando em conta suas subjetividades e sua importância mediadora do conhecimento e de aprendizagem escolar.

Em relação à coleta de dados referente às metodologias aplicadas pelos professores sobre a representação do cangaço nos livros didáticos, utilizaremos o método da entrevista, incorporado à pesquisa exploratória, que permite o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Por causa da situação pandêmica em que nos encontramos neste momento da pesquisa, devido a pandemia da Covid-19, nos limitaremos às entrevistas virtuais, permitidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP – 2021). Nessa situação atípica em que estamos passando até o presente momento, realizamos os ritos dessa etapa da pesquisa totalmente de forma remota, por meio de redes de comunicação eletrônica via internet, como whatsapp, e-mails e conferências através do Google Meet.

Para além de um método analítico, propomos uma análise dos dados levantados a partir de uma perspectiva hermenêutica crítica e decolonial, ou o que Boaventura de Souza Santos chama de hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997). Nessa perspectiva, as culturas são incompletas, no sentido de suas finalidades (universalidade), isto é, nenhuma cultura goza de uma perfeição seja ideológica ou práxis social, necessitando um diálogo intercultural entre elas.

A hermenêutica diatópica trabalha na perspectiva da pluralidade, e a partir disso, constrói e visibiliza teias de relações sociais que permitem equilibrar forças no campo epistemológico, ou seja, horizontaliza o conhecimento, reforçando a ideia de que não existe culturas superiores às outras. Esta perspectiva se assemelha à ideia daquilo que Santos denomina de “epistemologias do Sul”<sup>16</sup>, cuja intensão é validar conhecimentos outros marginalizados pela ciência moderna, desconstruindo essencialismos e equiparando estas formas de ver o mundo, tão importante quanto o conhecimento hegemônico. Portanto, a proposta da hermenêutica crítica decolonial inserida nesse trabalho, dialoga com a proposta da interculturalidade crítica de Walsh (2009), no sentido de integrar os *topoi* de uma cultura<sup>17</sup> dentro de outra, como uma simbiose, convivendo e compartilhando práticas sociais sem perder a distinção, porém, evidenciando suas incompletudes.

Nesta ótica, a hermenêutica diatópica nos ajudará a entender as incompletudes de cada *topoi*<sup>18</sup> para depois encontrar meios de diálogo entre eles com o objetivo de promover a igualdade a partir das diferenças, proporcionando uma prática democrática e cidadã. Portanto, a hermenêutica diatópica será relevante na metodologia desta pesquisa, no sentido de perceber as incompletudes entre as epistemologias hegemônicas e subalternas no que diz respeito aos direitos e práticas de cidadania, a partir disso, promover uma globalização de baixo pra cima, ou no dizer de Santos (1997) um globalismo localizado, que se refere a uma ideia contrahegemonica da percepção de uma globalização efetuada de cima pra baixo ou um localismo globalizado, que se sustenta na ciência eurocêntrica. Esse dialogo entre os *topoi* se firma na compreensão das particularidades e nas necessidades essenciais do ser humano e isso só é possível através de um diálogo intercultural, que nas palavras de Candau<sup>19</sup>,

---

<sup>16</sup> Teoria criada por Boaventura de Sousa Santos radicada nas experiências do sul global (SANTOS, 2010).

<sup>17</sup> São os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura (SANTOS, 1997).

<sup>18</sup> O termo é de Aristóteles, e ainda hoje é referência importante na filosofia, na política, nas artes, na ciência em geral. Ele nomeava *topoi* (plural de tópos) as verdades aceitas que formam a base dos entendimentos e orientam as escolhas cotidianas. Disponível em: <https://emporiiododireito.com.br/>

<sup>19</sup> Doutorado em Educação pelo Universidad Complutense de Madrid, Espanha(1969) e Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro , Brasi. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br>

Promove [...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2008, p.58).

Nesse sentido, a educação intercultural oferece um intercâmbio entre pessoas e culturas, criando um território de entendimento das diferenças e dos conflitos de poder, com o propósito de reconhecer-las e confrontá-las no sentido de questionar configurações sociais naturalizadas pela cultura hegemônica. Essas atitudes geram práticas e ações sociais que visam promover conscientizações de modos de responsabilidade e solidariedade social.

### **3 BRECHAS DECOLONIAIS NO CANGAÇO: UMA RELAÇÃO HORIZONTAL COM A HEGEMONIA CORONELISTA?**

Neste capítulo, apresentaremos algumas características que nos prendem o olhar em perceber no cangaço uma cultura marginalizada, todavia, com grande resistência ao sistema sociopolítico dominante, mesmo reconhecendo as contradições nos discursos e nas narrativas históricas sobre as relações sociais e de poder inerente às práticas dos cangaceiros<sup>20</sup>, principalmente dos líderes dos grupos. A partir disso, discutiremos três pertinentes características desse fenômeno social do sertão nordestino, região que fica no Nordeste do Brasil, que foram: colonialidade coronelista e a manifestação do outro: relações de poder e resistência no cangaço, onde discutimos a horizontalidade nas relações sociais e de poder entre o cangaço e a classe dominante local. A estética do cangaço como manifestação da alteridade, no qual identificamos no cangaço uma estética originária dos povos nativos, onde os cangaceiros e cangaceiras se pautaram para dar sentido as suas vidas. E mulheres no cangaço: descolonizando corpos, enfatizando as contribuições e importância da participação da mulher no cangaço para sua autonomia individual e coletiva. Buscando dessa forma, relacionar essas características a uma experiência de vida decolonial, isto é, uma filosofia de vida, subvertendo a ordem e as normas sociais da época, resistindo, desse modo, a um sistema autoritário e hegemônico local.

O termo “brechas” como já mencionado nesse trabalho, refere-se ao espaço de poder que a alteridade exerce para dialogar com o sistema dominante, seja de forma pacífica ou não, sempre utilizando as armas que o contexto dispõe em um dado momento. As características abordadas a seguir perpassam desde as relações sociais e de poder entre o cangaço e o poder hegemônico representado pelos coronéis e volantes, bem como também o imaginário popular que o cangaço despertava na sociedade sertaneja-nordestina da época. Sua estética representava ousadia e expressão da alteridade em uma sociedade que tendia à homogeneidade cultural. Por fim, analisaremos o papel das mulheres no cangaço, bem como, seus protagonismos sociais e pessoais, transgredindo costumes e pudores.

---

<sup>20</sup> A opção pelo gênero masculino deve-se ao fato de que não houve registro de grupos liderados por mulheres.

### 3.2 COLONIALIDADE CORONELISTA E A MANIFESTAÇÃO DO OUTRO: RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA NO CANGAÇO

Pretendemos nessa seção abordar as relações sociais e de poder existentes entre o sistema coronelista do sertão nordestino e o fenômeno cangaço, bem como associar esse sistema à colonialidade do poder, que provocou o surgimento do cangaço como meio de resistência a um sistema excludente e opressor. Para tanto, buscamos entender o sistema coronelista como uma das expressões da colonialidade do poder da elite rural nordestina, e o fenômeno cangaço enquanto manifestação do outro, podendo ser identificados alguns aspectos decoloniais dentro de suas práticas, muitas vezes contraditórias. Dessa forma, nos propusemos a observar as ambivalências existentes nos dois grupos, tanto no cangaço quanto no coronelismo, analisando as rupturas e continuidades que a partir do cangaço foram possíveis destacar em seu contato com o sistema dominante, no processo histórico em que o movimento vigorou em sua existência.

Tentaremos inicialmente procurar as origens antropológicas e sociais do coronelismo brasileiro, bem como a aquisição de um sistema de poder hegemônico no sertão nordestino. Após essa abordagem, exploraremos as raízes profissionais do cangaço, assim como sua herança antropológica e personificação social. Mediante essas duas abordagens iniciais, relacionaremos os vínculos existentes entre os dois grupos sociais, vínculos estes, antagônicos por vezes, que permearam o protagonismo de alguns homens e mulheres do sertão. Dessas relações de poderes, destacaremos as rupturas e continuidades introduzidas no cenário do sertão nordestino a partir do fenômeno cangaço<sup>21</sup>.

#### 3.2.1 Colonialidade e insubmissão

O processo de colonização do território brasileiro foi caracterizado pela exploração econômica e subjugação cultural e social pela supremacia europeia. A invasão portuguesa utilizou a mão de obra escrava, tanto indígena quanto africana, para a produção de riquezas. Os modos de produção e distribuição do trabalho determinavam a inferioridade desses povos perante a nova ordem mundial colonizadora. A racialização inaugurada pelo conquistador, também foi um elemento utilizado pelos colonizadores não só como forma de divisão do trabalho, mas também de classificação social, (QUIJANO, 2005). O Sistema Mundo-moderno

---

<sup>21</sup> Termo utilizado em fontes oficiais da época associado a uma espécie de banditismo social. Disponível em: (MELLO, 1985).

<sup>22</sup>, fez da América Latina uma extensão cultural do continente europeu, sendo obrigada a falar, pensar e crer dentro de uma lógica europeizada adaptada nos trópicos.

As Capitanias Hereditárias, forma de divisão e organização territorial, foram o resultado de uma exploração organizada e administrada pela Coroa portuguesa como forma de administrar e tomar posse desse imenso território americano. O processo de exploração do território partiu do litoral para o interior do Brasil. No litoral funcionava a sede da capitania e todo o sistema de ordem administrativa local. Era, portanto, no litoral que se concentrava o poder e todo o mecanismo de controle colonial.

No Brasil, O poder foi construído através do latifúndio. A coroa portuguesa, permitiu aos capitães-donatários<sup>23</sup> doar lotes de terras para que os colonos se apropriarem e colonizassem o território através das sesmarias<sup>24</sup>, sistema que também fazia parte da organização de colonização de terras na América portuguesa. Além de uma série de privilégios, como administrar a justiça e as finanças de seus imensos lotes de terra.

Na parte da América portuguesa, que mais tarde se denominará de Nordeste, o processo de exploração e subjugação cultural se dará como mencionado acima, do litoral para o interior do Nordeste do Brasil. Segundo Mello (1985), o processo de colonização no Nordeste vai se caracterizar de duas formas. No litoral foi introduzida a cultura da cana-de-açúcar e no interior a pecuária. O primeiro, se concentrando apenas no litoral, a economia do açúcar enriqueceu durante muito tempo uma elite baseada no patriarcado, onde o senhor de engenho exerceu plenos poderes sobre toda a vida social existente no latifúndio. Esse território litorâneo, nas palavras de Mello, adquire uma forma de sociedade civilizada, pois copia os costumes e a moral europeia. A divisão de classes<sup>25</sup> é bem estratificada. Os colonos adquirem um papel de destaque na sociedade litorânea e, mantendo um certo controle legal sobre os colonizados. A civilização hegemônica, a qual era representada pela elite local dos colonizadores se fazia sempre presente na cultura litorânea nordestina, se fazia de fato, uma extensão cultural da Europa ocidental.

Todavia, o interior do nordeste seria apenas uma extensão fragilizada do poder da elite litorânea. A civilização não teria sido introduzida nesse espaço territorial subjugado pelo poder

<sup>22</sup> Se caracteriza por uma divisão internacional do trabalho, de modo que alguns países produzem matérias-primas, outros produzem produtos semi-industrializados e industrializados de baixa e média tecnologia e outros de alta tecnologia. Disponível: <https://iberoamericanasocial.com>

<sup>23</sup> Governantes das capitaniias hereditárias. Eles constituíam um grupo diversificado, no qual havia gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes, tendo em comum suas ligações com a coroa portuguesa (FAUSTO, 2006).

<sup>24</sup> Latifúndios incultos ou abandonados destinados a quem tivesse escravos e capitais para cultivá-las (CÁCERES, 1996).

<sup>25</sup> Termo weberiano que se refere a fenômenos da distribuição de poder dentro de uma comunidade (WEBER, 2012).

dos coronéis. Segundo Mello, teria havido no interior do nordeste um isolamento social, no qual o sertanejo teria construído sua própria noção de justiça e de sociedade baseada na servidão latifundiária, diferentemente da evidenciada no litoral, pois neste, a dinâmica de classes possibilitava, na medida do possível, uma maior mobilidade social.

Portanto, para Mello (1985) teria havido dois tipos de culturas nas capitâncias do norte, me referindo ao atual Nordeste, que seria a cultura do açúcar no litoral e a cultura do gado no sertão. Dessa forma, o primeiro tipo seria uma extensão cultural da Europa colonizadora adaptado ao sistema econômico dos trópicos, adquirindo um modelo patriarcal e de civilização baseada nos costumes cristãos europeus. Já o segundo, a cultura do gado introduzida nos sertões do Nordeste, seria uma extensão da extensão, se pudermos denominar assim, ou seja, a cultura do gado adquiriu uma herança colonial mais rasteira, mais fragmentada da cultura europeia em comparação ao litoral, sendo uma extensão do mesmo.

Portanto, o sertão teria sido, nessa perspectiva, uma cópia ou um território inferiorizado historicamente pela ótica litorânea. O certo é que, essa lógica inferiorizada de conceber o sertão explica como esse território ficou tanto tempo sem assistência política e social, podendo ser traduzida numa total ausência do Estado de direito, isto é, numa ausência do aparelho estatal que possibilitasse um vínculo direto com a organização social do litoral. Esse distanciamento estatal provocou a privação e a negação de direitos fundamentais aos sertanejos, atribuindo a responsabilidade de conduzir a massa sertaneja aos poderes locais, denominados de coronéis, havendo por tanto, uma terceirização administrativa exclusiva do Estado, transferindo esta função aos senhores do latifúndio sertanejo.

Essa inferiorização do território sertanejo reproduziu a colonialidade do Sistema Mundo-moderno, isto é, criou-se esterótipos para inferiorizar o homem e a mulher sertaneja. Os litorâneos concebiam o sertão como um lugar de atraso e de sujeitos rudes e selvagens. Na visão litorânea, o progresso não havia penetrado o interior e a ausência de uma educação “civilizada” teria gerado uma sociedade primitiva, com homens e mulheres quase indomáveis. Essa sociedade sem perspectiva de progresso com uma economia e costumes primitivos teriam influenciado para o aparecimento do fenômeno do banditismo rural. Estes estigmas de inferiorização do sertanejo pelos litorâneos do Nordeste do Brasil é mencionado de forma explícita no texto de Graciliano Ramos<sup>26</sup>,

---

<sup>26</sup> Graciliano Ramos nasceu em 1892, na cidade de Quebrângulo, Alagoas, e faleceu em 1953. Atuou como jornalista e político, tendo exercido o cargo executivo de prefeito da cidade de Palmeira dos Índios, no interior de Alagoas. Sua estreia na literatura ocorreu com a publicação, em 1933, do romance *Caetés*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br>

Para o habitante do litoral o sertanejo é um indivíduo meio selvagem, faminto, esfarrapado, sujo, com um rosário de contas enormes, chapéu de couro e faca de ponta. Falso, preguiçoso, colérico e vingativo. Não tem morada certa, desloca-se do Juazeiro do padre Cícero para o grupo de Lampião, abandona facilmente a mulher e os filhos, bebe cachaça e furtar como rato. (RAMOS, 2014, p.21).

Esses esterótipos segundo Ramos (2014) foram construídos principalmente pela mídia litorânea ou por sujeitos que nunca estiveram no interior. Podemos dizer, em outras palavras, que são visões carregadas de colonialidade e eurocentrismo, pois, a ideia de que o campo é o atraso e o urbano representa o desenvolvimento e o progresso, remonta à época do iluminismo europeu. O litoral foi concebido como a sede do desenvolvimento e o interior é o não lugar, onde se conserva o obsoleto.

Nesse contexto de abandono social e moral em que o sertão e os sertanejos foram submetidos, o coronelismo assumiu o papel de dominação territorial no sertão do Nordeste. Segundo Chiavenato (1990), assim como o colonizador europeu, o coronel agiu de forma criminosa ao tomar posse de grandes lavras de terras, expulsando nativos e se apropriando à força do território. O conquistador sertanejo não foi o europeu, mas seu descendente direto, o homem branco do sertão, explorador da caatinga e dominador de índios e de negros escravizados. Ele se torna o herói nacional, com o título de coronel mesmo sem patente.

O coronel, segundo a historiografia tradicional, surgiu durante o período regencial brasileiro na primeira metade do século XIX com o surgimento da Guarda Nacional com o propósito de proteger o governo de alguns políticos tanto na esfera federal como local. O termo coronel era apenas um título, pois não eram membros do exército e nem tinham formação na área militar, porém, formavam uma milícia armada para proteger seus territórios, seja físico ou político. Mesmo após o término do período regencial com a entrada do segundo reinado, esse sistema de proteção local permaneceu no sertão do Nordeste de forma efetiva até a Revolução de 30. O coronelismo, portanto, surgiu de uma herança política da elite colonial, inicialmente como forma de proteção na governança dessa elite, que no sertão tomou uma proporção mais aprofundada e aperfeiçoada, prolongando sua dominação territorial e social nos sertões do nordeste.

Na visão de Mello (1985), a cultura do gado foi abandonada pela cultura do açúcar. A partir desse abandono o sistema dominador dessa sociedade foi o coronelismo, que como vimos anteriormente, descende da elite colonizadora, que pôde usufruir de todo o poder local. O coronel no sertão era o rei do gado e senhor do latifúndio, desempenhando um papel semelhante

ao de senhor feudal, numa sociedade denominada de semifeudal<sup>27</sup>. O senhor do latifúndio detinha no sertão o domínio que se estendia ao poder político, social e jurídico, a noção de justiça se baseava no poderio e na influência que o coronel exercia em determinado território, ou seja, o coronel personificava a lei e a ordem, se apropriando do direito e da justiça. A figura do coronel carregava em si a ideia de autoridade legítima perante a sociedade, portanto, representava a presença do Estado no sertão, no qual cabia somente a ele a organização e administração daquela sociedade, confundindo-se dessa forma, o público com o privado. Na prática, o coronel no sertão detinha o poder social e político mais centralizado do que o senhor de engenho no litoral.

O abandono territorial e social do sertão e a transferência de poderes do Estado sendo exercida pelo coronelismo desencadeou diversos conflitos armados entre sertanejos comuns e senhores do latifúndio. Devido ao fato da lei ser apropriada pelo coronelismo, a justiça sempre foi subjetivada nessa sociedade, provocando ainda mais desigualdades e injustiças sociais, dando margem a uma justiça individual, praticada com as próprias mãos. Ducatti destaca ainda que a sociedade latifundiária, com característica semifeudalista, cuja formas de produção se misturavam com o capitalismo, contribuiu para o empobrecimento e a miséria do povo sertanejo, segundo ele,

Essas diferenças nas formas de produção revelam, ainda, a presença de um passado colonial, marcado principalmente pelos restos feudais, que se caracterizam no monopólio da terra, consequentemente revelando a pobreza na zona rural na segunda metade do século XX, e mais: seriam elementos causais que emperrariam o desenvolvimento de forças produtivas demandados pelo atual modo de produção. (DUCATTI, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, o latifúndio permitiu uma continuação do sistema colonial no sertão, isto significa que seria uma versão mais arcaica da colonialidade, no sentido de centralização do poder sócio-econômico, que se espalhou inicialmente em todo litoral brasileiro.

Segundo Quintero (2019) os estudos decoloniais nos propõem revisar a historiografia tradicional no que concerne o processo de colonização da América Latina, trazendo para a nossa problemática nos oferece uma ótica outra de analisar e entender a colonização portuguesa na América do ponto de vista do subalternizado e do enfrentamento à colonialidade do poder, que a colonização instituiu disfarçada de modernidade no continente, e sobretudo no território

---

<sup>27</sup> Formas de produção feudal ou semifeudal convivendo com o capitalismo, no interior do Brasil. (DUCATTI, 2007).

brasileiro. Os estudos decoloniais partem do princípio do encontro antagônico entre europeus e povos originários do território denominado pelos conquistadores de América.

Henrique Dussel (2016) abordando o tema da transmodernidade, menciona que a decolonialidade se inicia simultaneamente à invasão europeia nos trópicos, invasão essa que configurou os sistemas de poderes no continente modificando e/ou excluindo culturas nativas do território invadido. Nesse sentido, a decolonialidade parte de uma reconfiguração a partir de culturas que foram quase extintas, mas que conseguiram sobreviver ao Sistema Mundo-moderno, portanto, também merecem seu lugar de fala na historiografia e na cultura tida como ocidental.

Os estudos pós-coloniais também caminham nesta mesma direção, de uma reconfiguração dos processos culturais e históricos a partir da colonização europeia, sobretudo, no período pós-colonização que é quando as coloniais começam seu processo de independência. É nesse processo que os povos subalternizados começam a protagonizar e visibilizar seu potencial cultural que foram durante séculos excluídos ou inferiorizados. Muitas outras culturas se entrecruzaram formando uma sociedade não autóctone, porém, com uma forma de pensar, agir e expressar diferente e até subversivo à cultura hegemônica do colonizador. A partir disso, procuramos buscar elementos decoloniais no cangaço através de uma origem social subalternizada, bem como pela personificação social e cultural que o fenômeno cangaço adquiriu durante sua passagem histórica no sertão nordestino.

O ciclo do gado e o cenário cinzento e espinhoso da caatinga gerou um homem individualista, autônomo, senhor de sua própria vontade e sobretudo imprevisível em suas ações (MELLO, 1985). Desse modo, parece ter havido um processo histórico que se configurou e gerou o homem do cangaço. Além da figura do cangaceiro, Mello (1985) cita cinco outros personagens icônicos da cultura do sertão nordestino: o “valentão”, o “cabra”, o “capanga”, o “pistoleiro” profissional e o “jagunço” (MELLO, 1985, p. 19).

Começando pela figura do valentão, esse personagem adveio junto com a colonização sertaneja. A caatinga o moldou de acordo com a rusticidade do lugar. O valentão seria, na visão de Mello (1985), o sertanejo que não leva desaforo pra casa, nem de si, nem de alguém a quem tomasse as dores. Esta figura teria como noção de justiça a vingança, acreditando ser a única forma de restabelecer a moral perdida diante de um suposto crime ou humilhação. O segundo personagem a ser mencionado é a figura do cabra. Em alguns lugares do sertão, além de demonstrar certo ideal de masculinidade, também se refere ao cruzamento do homem/mulher

branco(a) com o negro(a), na cultura popular. Todavia, socialmente se estabelece diferenciações específicas entre o cabra, o capanga e o jagunço.

O primeiro seria uma espécie de guarda-costas do fazendeiro, que se fixaria mais no meio rural. seu ambiente de trabalho se restringiria aos limites da fazenda do coronel, diferentemente do capanga “tipo mais discreto e confiável” (MELLO, 1985, p. 22) que abrangeria seus limites ao meio urbano, sem falar da intimidade que criaria com o ambiente coronelista, morando e convivendo no mesmo ambiente urbano do coronel. No entanto, o jagunço teria exercido sua função de vingador além das fronteiras municipais, expandindo suas funções em territórios interestaduais, sua área de atuação certamente seria mais ampla do que as demais figuras, outros aspectos no perfil do jagunço é descrito por Mello:

O que há de mais admirável na figura do jagunço é a maneira franca e, de certa forma, até mesmo ingênuas com que se entrega ao seu ofício guerreiro, resultando daí que se o chefe o conduzia a uma causa nobre, o terrível sicário da véspera se convertia facilmente em herói festejado pelas gentes. (MELLO, 1985, p. 28)

Naturalmente, as três figuras abordadas tinham em comum o fato de exercerem suas funções sob a ordem de um superior, seja na esfera rural, municipal ou interestadual. Essas figuras sertanejas eram servos de um sistema hegemônico, que foi naturalizada durante muito tempo até a chegada da figura do cangaceiro, que seria uma variante do jagunço, porém, sem manter vínculos de servidão ou empregatício com o coronel. O cangaceiro inicialmente, já na fase endêmica, será um vingador sem dono, semiliberado das amarras opressoras do coronel, portanto, dono de si e de seus desejos, com vínculos apenas profissionais com o coronel, Porém, será na fase epidêmica que o cangaço se firmará enquanto movimento organizado e autônomo. Sobre ainda essas distinções Mello (1985) irá mencionar a figura do pistoleiro como elemento mais distante dessas diferenciações, pois, o mesmo teria surgido no sertão, após todos essas figuras estarem consolidadas. Certamente após 1930 teria surgido o pistoleiro tendo como variante os velhos tocaieiros ou matadores de pé-de-pau, como são conhecidos no sertão.

Após termos evidenciado uma genealogia profissional e social no cangaço, discutiremos a personificação histórica que o fenômeno adquiriu ao longo de seu percurso. Segundo Chiavenato, o cangaço adquiriu características criminosas dos primeiros colonizadores, a modernidade usurpadora e exploradora teria germinado o fenômeno, sendo, portanto fruto desse sistema opressor, agindo de acordo com o sistema sendo conivente, praticante e usufruidor de

tal poder hegemônico: “Há uma clara genealogia que vai dos primeiros grupos de matadores de índios e conquistadores de terra até os cangaceiros” (CHIAVENATO, 1990, p. 15).

Essa ideia que o autor defende, evidencia-se pela lógica de que o sistema coronelista possibilitou o surgimento do fenômeno cangaço, que por sua vez, foi utilizado pelo sistema opressor para perpetuar seu domínio sobre o sertão. Portanto, teria havido uma continuidade de opressão nos objetivos e nas ações procedidas pelo cangaço. Pericás (2010) também coloca que apesar de tradicionalmente o cangaço estar associado na sua origem ao desdobramento do “jaguncismo”, não se pode esquecer que desde o período colonial já existiam bandoleiros praticando crimes diversos no Nordeste do Brasil.

Por outro lado, a visão de personificação histórica no cangaço que o historiador Frederico Pernambucano de Mello entende, difere em vários aspectos da ideia apresentada pelo jornalista Chiavenato (1990). Segundo o historiador, o cangaceiro se difere de todos os outros criminosos já citados neste texto, do valentão ao pistoleiro, por vários aspectos. Primeiro pela ausência de patrão. Os cangaceiros e cangaceiras criavam suas próprias regras de conduta, sem nenhuma subordinação profissional ou moral. Segundo pela própria existência de uma conduta, regras ou leis próprias que regulavam os comportamentos e as ações desses homens e mulheres do cangaço. Isso significa dizer que a existência dessas regras morais próprias do fenômeno possibilitava uma autonomia social e ao mesmo tempo uma distinção de classe. E terceiro difere pelo vestuário do cangaço, ou seja, pelas suas vestes, ornamentos, estilos de bordado e a harmonia de cores vivas presentes na estética vestuária de cangaceiros e cangaceiras, além dos ornamentos e materiais preciosos utilizados nos objetos bélicos desses homens e mulheres. Por tudo isso, se destacavam em meio a uma sociedade e vegetação pálida e sem cores.

No documentário “estética do cangaço”, Frederico Pernambucano aborda a discussão sobre a personificação histórica que o cangaço adquiriu em termos estéticos e morais. Estético no sentido da arte como projeção do homem, que levava consigo a sua arte, associando-se à arte dos povos originários desse continente. Haja vista, que dentro do próprio cangaço existia integrantes de povos indígenas, como no caso de Inácia Maria das Dores, apelidada de Inacinha e sua prima Antônia, do povo indígena Pankararé, que por sinal, eram povos que tinham uma aproximação estreita com o cangaço. Segundo Negreiros (2018) o povo Pankararé, além de recepcionar cangaceiros e cangaceiras serviam de guias em territórios desconhecidos ou

inóspitos para os bandoleiros, como o Raso da Catarina<sup>28</sup>, “o pedaço mais seco e inóspito do semiárido brasileiro” (NEGREIROS, p. 62, 2018).

Em termos morais o cangaço teria adquirido características não dos colonizadores ou do sistema coronelista, mas sim uma moral associada aos povos nativos e/ou quilombolas, sobretudo ao personificar uma sociedade autônoma que prezava sua liberdade enquanto ser e indivíduo social. Esta ideia se evidencia na frase dita e presenciada no fenômeno cangaço, antes mesmo de seu surgimento, emitida pelos colonizadores ao chegar nos trópicos: “viviam sem lei nem rei e eram felizes”. Essa frase se referia à sociedade autóctone do novo mundo, mas que podemos associar à maneira em que o cangaço concebia sua relação moral consigo mesmo e com o outro. Portanto, esteticamente e moralmente o cangaço personificou o desejo de se expressar por meio da arte e de ações que remeteram atitudes e comportamentos de povos e nações colonizadas no novo mundo.

Temos portanto duas versões no que se refere à uma origem social ou características históricas que o fenômeno do cangaço carregava em si. Sobre a primeira versão, diariamos que é compreensível conceber o cangaço como fruto da modernidade, não como forma de perpetuação do poder hegemônico, mas como rachaduras da modernidade, que seria as consequências de um sistema opressor e desigual. O sistema moderno possibilitou o surgimento de um sertão sedento de justiça, provocando o aparecimento de grupos tidos como justiceiros, que utilizavam as únicas armas que dispunham naquele contexto para promover uma ideia de justiça. Se o cangaço veio de um sistema hegemônico de poder, sua cultura ao menos foi subversiva a esse sistema, a relação entre cangaço e coronelismo passa por um processo de simbiose, porém, com rupturas e continuidades.

Sobre a segunda versão, do historiador Frederico Pernambucano de Mello, ao associar a estética e moral do cangaço à uma conduta moral autóctone, traz para o cangaço uma responsabilidade social e cultural, a primeira, pelo de fato de exercer um papel de protagonismo de enfrentamento ao poder hegemônico, e a segunda, por conseguir representar e personificar esteticamente uma arte própria, dando-lhe um significado próprio, ressignificando elementos, figuras e objetos.

Durante muito tempo a modernidade criou teorias sociais e filosóficas para solidificar a ideia de naturalização do poder, Quijano (2005) aborda essa questão afirmando que a modernidade naturalizou o processo de dominação quando criou o conceito de raça, produzindo

---

<sup>28</sup> É uma área singular da sub-região do sertão nordestino, com aproximadamente 30.800 km<sup>2</sup>. Está estabelecido na parte centro-leste do bioma Caatinga. Disponível em: <https://geobservatorio.com>

sujeitos e hierarquizando-os através da cor e de traços biológicos. Ao naturalizar a dominação, a modernidade apoiando-se no capitalismo conseguiu o predomínio do poder no ocidente e no mundo. A colonialidade reproduziu a ideia de naturalização do poder como forma de se manter hegemônica e o poder, por sua vez, se utilizou do saber para concluir seu plano de dominação, isso significa dizer que o poder produz o saber e que este é utilizado para a perpetuação do outro.

A resistência segundo os pós-coloniais e decoloniais advém de rachaduras que a modernidade provoca na sociedade, são marcas e feridas coloniais que evidenciam uma herança exploratória, excludente e desumana. O território periférico ao ser excluído do poder hegemônico, produz sua própria cultura baseada na internalização de suas subjetividades, transfigurando seus desejos e anseios sociais nas teias de relações, provocando um embate de forças quase sempre desigual dependendo em que território e o que se está disputando.

Portanto, as relações de poder existentes entre núcleos sociais são historicamente produzidas e reproduzidas, a ideia de naturalização dos discursos de poder ou de realidades, são dispositivos de dominação social, que são acionados para a permanência de um poder ou de um saber que se pretende hegemônico. A resistência surge da ausência de dominação, provocando uma distância moral e ética entre periferia e centro, que dialogam de forma ambivalente dentro das redes de relações sociais e territórios de disputa.

Compreendendo que a modernidade fez surgir nos trópicos uma sociedade opressora, exploradora e excludente, no sertão do Nordeste brasileiro fez surgir o coronel, uma espécie de “senhor feudal do sertão”, que controlava tudo e todos ao entorno de “seu feudo”. Em contrapartida, a opressão como parte constitutiva da colonialidade, e a ausência de justiça evidenciada pela negligência do Estado, possibilitou a aparecimento de grupos bandoleiros em busca de se libertar das amarras do coronel e de todo o sistema de aprisionamento contido no contexto sócio-político sertanejo dos séculos XIX e XX, principalmente. Diante disso, nos pergutamos, como se deu a relação entre os dois núcleos sociais distintos e semelhantes entre si? Quais as rupturas e continuidades dessa relação entre o coronelismo e o cangaço?

A relação entre o sistema coronelista e sociedade sertaneja sempre foi marcada por sujeições e adaptações de sobrevivência, seja no âmbito sociocultural ou biológica. Como vimos anteriormente nesse texto, no contexto social havia uma sujeição política e econômica.

O sistema de poder do coronel se expandia na política e na economia seja na cidade, no município ou na região, e combinado a isso, a caatinga reservava para o sertanejo uma vida de adaptação geográfica, anos de muita seca, por exemplo, interferia na dinâmica social da região

proporcionando uma sequência coletiva de racionamento de alimentos provocando fome e miséria, uma combinação perfeita para o surgimento de grupos bandoleiros, como aponta o historiador Eric Hobsbawm, quando diz que,

O ritmo da fome determinava a estrutura básica do ritmo do banditismo. A grande época do cangaço brasileiro começa com a mortífera seca de 1877-1878 e alcança seu apogeu quantitativo com a de 1919. Ou, como dizia o antigo proverbio chinês: ‘é melhor infringir a lei que morrer de fome’. (HOBSBAWM, 2015, p.24)

Essa citação parece ser utilizada como justificativa pelos atos de infração da lei, uma espécie de argumento pessoal e coletivo, que transmite um sinal de necessidade da infração, ou como diz Mello (1985) um escudo ético, no qual os cangaceiros e cangaceiras se justificavam pelas infrações cometidas, seja por roubo ou vingança, o que lhes permitiam a permanência no cangaço. Segundo o autor, o código penal desse período, fins do século XIX início do século XX, privilegiava mais o patrimônio material do que a própria vida de pessoas. Eram leis que não condiziam com a realidade social do sertão, vindas de um contexto litorâneo e aplicadas arbitrariamente pelos coronéis, onde a punição do roubo era mais severa do que o homicídio, esse código de lei imposto nos sertões aguçava ainda mais a desigualdade social e a criminalidade.

Diante desse cenário geográfico e social, de um lado temos uma região campesina castigada pela seca e escassez de alimentos, e por outro, uma sociedade de subordinação, onde o indivíduo era sujeitado aos desmandos dos senhores do latifúndio sertanejo. É a partir desse contexto histórico e social que entraremos numa discussão a respeito das relações de poder entre o coronel com seu sistema hereditariamente estabelecido e o cangaceiro com seu sistema de transgressões da lei e da ordem.

Para Chiavenato (1990), a relação entre o coronelismo e o cangaço era de cumplicidade, isto é, uma parceria que ambos se utilizavam do poder para conquistar ascensão social ou domínio territorial. Porém, nessa relação o coronel se utilizava do cangaço para permanecer no poder e/ou expandir seu domínio territorial, haja vista que a rivalidade entre coronéis, na primeira república sobretudo, era extremamente aguçada, nessa ótica o cangaço se tornava uma marionete nas mãos dos coronéis, este, detinha o domínio dos cangaceiros, em troca, os coronéis dariam para eles a proteção de suas fazendas, dessa forma se tornavam coiteiros e até amigos dos cangaceiros. O jornalista nos lembra que os cangaceiros se envolviam em disputas de poder entre coronéis, tomavam partido defendendo o próprio sistema em que outrora os oprimiu. Ainda nesse entendimento, o cangaceirismo teve sua vigência prolongada devido o apoio

estratégico dos coronéis, que por sua vez, teve seu domínio sistêmico também prolongado devido o apoio constante e fiel dos cangaceiros. Portanto, na visão de Chiavenatto, o cangaço não significou uma luta contra o sistema, pelo contrário, o coronelismo se fortaleceu com o apoio de cangaceiros, ampliando seu poder, consistindo,

Muito mais que instrumento dos coronéis na luta pelo poder político, o cangaço mostra eficiência esmagando as populações potencialmente rebeldes. Jamais chega a ser um movimento social, uma força social reivindicatória, ao contrário, é uma polícia recrutada entre o próprio povo (CHIAVENATO, 1990, p. 40).

Em contrapartida, o historiador Mello (1985) aponta as relações de poder entre cangaceiros e coronéis como ambivalentes, apesar de percebermos semelhanças nas práticas sociais de ambos segmentos sociais e uma certa parceria entre as duas autoridades, a relação era marcada principalmente pela autonomia das classes, não existia uma relação de submissão ou empregatícia, os cangaceiros mantinham diálogo de igual pra igual com os coronéis. Era uma relação de ausência completa do termo patrão e empregado, existiam relações de interesses e disputas de poder, o coronel era temido por representar a força da lei, e os cangaceiros eram temidos pelos coronéis pela sua força e ascensão social, dessa forma,

Deve estar bem claro que esse relacionamento não produzia vínculo de subordinação exclusiva para qualquer das partes. A característica principal do cangaceiro, vale dizer, o traço que o faz único em meio aos demais tipos já aqui analisados, é a ausência de patrão. Mesmo quando ligado a coronéis, por força de aliança celebradas, o chefe de grupo não assumia compromissos que pudesse tolher-lhe a liberdade. A conveniência entre eles se fazia de igual pra igual, agindo o cangaceiro como um coronel sem terras (MELLO, 1985, p. 38).

Portanto, a ambivalência nas relações de poder entre cangaceiros e coronéis não impedia uma simbiose, isto é, uma parceria de vantagens mútuas, que envolviam interesses políticos e/ou econômicos, ambos se beneficiavam de acordos firmados, porém, isso não significa dizer que alguma das partes exercia um domínio maior sobre a outra, as negociações se consolidavam perante autoridades, com vantagens equivalentes.

Analizar as relações sociais no contexto coronelista do sertão nordestino, requer uma contextualização social e geográfica, a influência do coronel se estendia do campo para a cidade sertaneja, partindo da esfera local até muitas vezes à esfera regional. No campo era onde seu poder era mais expressivo, detinha influência total na vida dos camponeses, agindo quase como um senhor feudal, como aponta Janotti (1981). A relação de apadrinhamento era o sistema

usado para afunilar o controle social do coronel sobre os sertanejos do campo, além de sujeitá-los como morador ou colono de suas terras. O sistema de apadrinhamento reforçava a relação de obediência que provocava uma dependência dos camponeses, além do usufruto da terra como sobrevivência de si e de enriquecimento do coronel, o mesmo lhe prometia certa proteção das mazelas sociais que assolavam a vida sertaneja da época. Janotti (1981) afirma que as únicas formas do camponês fugir dessa realidade de dependência social e individual era o misticismo, como por exemplo o movimento de Canudos, ou o ingresso no cangaço, ambos considerados como movimentos primitivos de protesto social: “as únicas saídas possíveis foram, por muito tempo, o misticismo e o cangaço, ambas vistas, pelos críticos, como formas primitivas de protesto social” (JANOTTI, 1981, p. 61).

Ao contextualizarmos a relação social dos sertanejos, sobretudo coronéis e camponeses, percebemos uma relação de sujeição e subordinação por parte destes, esta dependência se fragiliza com o surgimento do cangaço, que se torna uma alternativa de fuga do domínio do coronel, esta fuga não seria para um território físico, como os escravizados faziam para formar quilombos, ou dos nativos para defender seu território natural.

Os sertanejos que optavam pelo cangaço conseguiam sua liberdade pessoal, tornavam-se donos de si mesmos, elaborando um território político-epistêmico, construindo uma cultura própria e uma sociedade singular sem território, contendo valores e costumes próprios como diria Silvio Gallo (2003) ao mencionar Deleuze, uma literatura menor, que seria uma construção de uma cultura diferente da hegemônica, um território de austeridade que mesmo dialogando com a hegemonia, não perde seu aspecto característico de autonomia e independência, seja de pensamento, opinião ou ações.

Diante do que foi exposto até aqui, pudemos evidenciar um sertão nordestino negligenciado pelo Estado, abandonado pela ideia republicana de progresso socioeconômico presente no litoral, pudemos também evidenciar raízes coloniais no sistema coronelista do sertão nordestino, como uma forma de extensão da colonialidade presente no litoral, fruto do processo de exploração colonial. Identificamos aspectos decoloniais na origem do cangaço, bem como sua formação e características próprias de austeridade, por último, analisamos as relações sociais entre o sistema coronelista e os sertanejos comuns, uma parcela predominante da população dessa região que construíram uma sociedade baseada na servidão, na dependência territorial, política e econômica. Essa relação de dependência era concretizada no meio rural através de apadrinhamento, ou seja, um sistema de comprometimento que permitia ao coronel

um controle disciplinar dos corpos sertanejos, produzindo dessa forma, corpos dóceis (FOUCAULT, 2018).

O poder que o coronel exercia sobre o território e sociedade sertaneja era naturalizado através de gerações que reconheciam a figura do coronel como autoridade máxima de determinada localidade, isso permitia nas palavras de Foucault (2018) uma docilização dos corpos, um dispositivo disciplinar que permitia o controle de comportamento social, inibindo a austeridade e a subversão. Nesse contexto de dependência socioeconômica que o sistema coronelista era responsável, o cangaço adquiriu uma função social de grande relevância para quebrar esse elo de servidão, era portanto, no cangaço que alguns sertanejos conquistavam sua liberdade, não só pessoal, mas econômica e social, pois, as relações sociais entre o coronel e o cangaço, como vimos, era composta de rupturas e continuidades, rupturas ao inaugurar uma autonomia nas relações de poder perante a hegemonia, bem como marcar territórios de disputas e selecionar aliados para sua sobrevivência e ascensão social enquanto grupo de austeridade.

Enquanto continuidades, o surgimento do cangaço não possibilitou uma libertação coletiva das amarras sistêmicas da colonialidade, pode até ter fragilizado ou fragmentado o poder hegemônico, mas não foi suficiente para possibilitar o surgimento de outros grupos independentes e subversivos ao sistema dominante. Contudo, sabemos da importância e repercussão que o cangaço teve e representa para a cultura sertaneja do nordeste.

A transgressão da lei e as relações de independência existentes entre os sistemas antagônicos de poder, que permearam o cangaço e o coronelismo, só reforçam o caráter autônomo desse movimento, capaz de romper com alguns mecanismos de um sistema de opressão enraizado há séculos não só no nordeste, mas em todo Brasil e América Latina.

### 3.3 ESTÉTICA DO CANGAÇO COMO MANIFESTAÇÃO DA ALTERIDADE

Abordaremos o conceito de estética como termo moderno, acoplado a um conhecimento eurocêntrico e hegemônico, contrapondo a ideia original de *aisthesis* destacado por Nietzsche (1992), bem como a incorporação dessa *aisthesis* no Cangaço como contribuição para a formação de uma identidade própria, específica de um grupo, agindo de forma ambivalente em relação aos arquétipos e padrões hegemônicos presentes no contexto social e cultural da sociedade sertaneja do início do século XX. A partir dessa discussão destacaremos a contribuição social e cultural dessa estética para a formação e manifestação da alteridade, favorecendo para visibilizar saberes e fazeres subversivos à cultura hegemônica sertaneja da época.

Dessa forma, pretendemos destacar o papel da estética como característica política e social de enfrentamento de uma realidade excludente e opressora, transformando em possibilidades de manifestação da alteridade no sentido de construção permanente de afirmação do outro, visibilizando sujeitos e comportamentos fora de padrão segundo o imaginário social dominante.

### **3.3.1 Estética como termo colonizado de *Aisthesis***

Dialogando inicialmente com as ideias de Mignolo e Nietzsche, nos foi possível evidenciar uma aproPRIAÇÃO do termo estética pelo pensamento moderno e em contrapartida um eloquente desejo de retorno à originalidade do termo *Aisthesis*, termo grego, que significa um entrecruzamento de sentidos e sensações, ou a junção entre Apolo, deus grego da atitude e regularidade, e Dionísio deus do instinto primitivo. A partir do século XVII, *aisthesis* foi colonizada pelo pensamento moderno modificando o sentido de *aisthesis* em estética, ou a filosofia do belo, transformando-a em uma teoria eurocêntrica, como nos aponta Mignolo (2010, p. 14), “esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la aesthesis por la estética”.

A partir dessa perspectiva, a modernidade teria criado um novo conceito de arte, que pudesse se enquadrar no pensamento europeu. A estética seria associada à ideia de beleza universal, sobrepondo conceitos e particularidades de culturas outras, colonizando valores e subjugando conhecimentos em nome de uma estética científica.

Nietzsche (1992) reforça a ideia de que a arte racionalizada aprisiona os sentidos e os submetem à racionalização do ser, critica portanto o cartesianismo constituído na modernidade. A estética deveria retornar para o seu sentido mais amplo, de revelar a essência da vida humana, que no entanto, não é só razão, os sujeitos sentem antes mesmo de pensar, instinto humano representado pelo agir dionisíaco. A experiência da vida passa pelos sentidos, pela vontade e desejo de liberdade. A liberdade que nunca alcançaremos pela razão moderna (BENJAMIN, 2019). Por tanto, o sujeito definido pela estética colonizada, como coloca Mignolo (2010), desconsidera o sensível e exclui diversas culturas que agem com a razão a partir do sentir.

Para Nietzsche (1992) a arte é uma manifestação dos sentidos e organizada pela razão e estão presentes no ser humano em sua mais ampla e livre comunicação com o mundo, a relação entre homem e mundo se dá pela estética. Para tanto, a estética sendo um mecanismo de articulação entre homem e mundo exerce uma forma de poder, que ao deter o conceito de arte se apropria não só do significado, mas do significante. Mignolo (2010) aponta uma outra

compreensão de estética moderna, com a finalidade de sobrepor uma cultura em detrimento de outras, com o objetivo de dominação epistêmica e de corpos. Porém, à medida que a “máscara” da modernidade é exposta, no sentido de evidenciar subalternizações, a estética moderna se torna vulnerável e permite o ressurgimento da *aisthesis* decolonial, esse ressurgimento permite que culturas subalternizadas pela arte cartesiana ressignifiquem valores e reafirmem seu lugar na sociedade, restabelecendo um diálogo horizontal com o mundo, numa disputa permanente com o pensamento estético dominante.

Contrapondo-se a essa teoria dominante de estética, o cangaço originado no sertão nordestino, recria arquétipos de identificação e pertencimento de grupo e de lugar. A partir de componentes culturais híbridos, isto é, elementos nativos incorporados à elementos utilizados pelo sistema dominante, o cangaço, sobretudo o da fase profissional, ressignifica símbolos e práticas como sinais de representação social e enfrentamento da classe dominante. Os trajes ou vestimentas do cangaceiro, por exemplo, são associados aos do samurai e/ou dos cavaleiros medievais, segundo o olhar de Frederico Pernambucano de Mello, sua estética representava autoridade, perante autoridades tidas como legítimas. A presença de Lampião e seu bando intimidava coronéis e camponeses, como é demonstrado em relatos contidos na obra de Almeida (1981). Intimidava não só pelo imaginário que se formou sobre o fenômeno, mas sobretudo pela presença física do bando com seus ornamentos e símbolos se destacando na paisagem sertaneja.

A arte que cria, e recria da vontade e do desejo de liberdade e de autonomia, mesmo indo contra tudo e toda estética dominante, é essa *aisthesis* subversiva que parte da realidade vivida e que é experimentada e experienciada pelos cangaceiros e cangaceiras. Eles e elas produziram uma estética da desobediência, uma estética nobre e guerreira, como afirma Daniel Lins (1997). Partindo da cultura local e dando total sentido às suas vivências, os cangaceiros e cangaceiras utilizam os schèmes<sup>29</sup> dos primórdios, nativos da terra para se conectarem com a natureza hostil e inóspita do sertão e ao mesmo tempo se defendendo de possíveis inimigos, utilizavam também a arte para conectarem entre si uma sinergia, uma harmonia de sentidos coletivizados, que impulsionavam-lhes o desejo de aventura, como descreve Fenelon Almeida (1981, p. 52) relatando a epopeia de Mossoró, “eles passavam pelo alto da conceição entoando Mulher Rendeira, uma espécie de canção de guerra...cujos versos tinham poder de incubir-lhes maior ardor combativo”.

---

<sup>29</sup> Palavra francesa que corresponde a uma tendência geral dos gestos, leva em conta as emoções e as afeições. (PITTA, 2005).

Através da arte os cangaceiros entravam em contato com o mundo sensitivo dionisíaco, onde compartilhavam uma sintonia individual e coletiva que os impulsionavam à uma força metafísica que se materializava no combate e embate corporal, seria uma motivação psíquica para iniciar os combates. “E o impulso dionisíaco se mostra na música e na dança, pois, com cantos e danças, esse ser entusiasmado, possuído por Dionísio, manifesta seu júbilo” (CHAVES, 2018, p. 55). Numa perspectiva decolonial poderíamos falar que esse estado de espírito alcançado pelas mulheres e homens do cangaço significava uma espécie de “encaiporamento”, expressão utilizada por Graciliano Ramos (2019) em *Vidas Secas*, para definir o estado do personagem Fabiano ao assumir uma personalidade empoderada, corajosa e destemida.

Retomamos o entendimento de *aisthesis* que em Nietzsche pretende aflorar o desejo de liberdade dionisíaca. Essa ideia se faz presente na estética do cangaço e na sua representatividade enquanto sujeitos pertencentes a um grupo contextualizado em uma sociedade subalterna, mas que se reinventam e constroem uma arte que parte de si mesmos e de suas próprias experiências cotidianas, a estética desse movimento campesino prioriza o cotidiano e o presente, que é oferecido dia a dia. Cangaceiros e cangaceiras viviam como nos primórdios, numa terra sem lei e sem rei, levados pelo instinto lapidados pela terra árida e sol escaldante do sertão. Viviam felizes, não pela comodidade medíocre do privilégio ou subordinação em troca de proteção como se via com o restante dos sertanejos. Pelo contrário, eram felizes porque encontraram um sentido na vida, onde eram juízes de suas próprias leis, suas vestes de combate chamavam atenção e se diferenciavam porque viviam a desobediência explícita.

Como vimos anteriormente, a estética moderna excluiu e/ou inibiu expressões culturais que não compartilhavam a mesma estética teorizada/colonizada. Essa estética possibilitou a formação de estereótipos universais, características homogeneizadoras que favoreceu o adestramento de corpos e almas, ou seja, através de um modelo universal de beleza e perfeição foi possível criar um sistema binário, estabelecendo o conceito de belo e feio, do sublime e vulgar, digno e indigno, etc. A partir desse sistema foi possível construir mecanismos para hieranquizar e homogeneizar culturas permitindo a superioridade de uma sobre as outras, silenciando a diversidade de expressões culturais e garantindo consequentemente a legalidade e visibilidade de uma cultura hegemônica.

O estereótipo segundo Bhabha (2019) é responsável pela subalternização do outro, pois estigmatiza o corpo permitindo a inferioridade perante o que é legal ou aceitável socialmente,

o estereótipo é uma violência epistêmico-estética, pois permite a consciência subalternizada aceitar a si mesmo como inferior, porque este corpo não está inserido na estética padronizada tida como ideal do ponto de vista hegemônico. Assim, da mesma forma, os comportamentos sociais também atendem a um padrão estético social, o estereótipo abrange questões além da estética corporal e atinge comportamentos sociais configurando a moral e a ética. Portanto, os corpos devem obedecer a estes padrões de beleza e comportamento estabelecidos pela colonialidade como imanentes aos seres humanos.

Ainda segundo Bhabha (2019), o local da cultura não se aplica ao homogêneo, o estático ou a naturalização de conceitos e comportamentos, o local da cultura é uma diversidade de expressões humanas hibridizadas, uma diversidade de experiências humanas que se movimentam de forma convergente e divergente. O local da cultura é dinâmico descentrado e deslocado onde o coletivo carrega em si sua particularidade, onde as partes formam o todo e o todo não é mais que uma fragmentação das partes. Mais ainda, o local da cultura se encontra nos entre-lugares, ou seja, nos interstícios e nos hibridismos proporcionados pelas divergências culturais.

Um desses entre-lugares é justamente a cultura do cangaço, que segundo Pericás (2010) surgiu de um conjunto de fatores culturais e geográficos, ou mesmo como afirma Mello (1985) surgiu como uma subcultura esquecida pelo estado de direito, uma cultura isolada e desassistida pelo litoral nordestino, onde os sertanejos criaram sua própria ética e estética nas relações sociais. A cultura do cangaço em sua complexidade carrega em si traços coloniais, porém constrói um núcleo social que desafia a ordem hegemônica, que subverte a ordem opressora. Uma subcultura híbrida que afronta a rigidez do estático e do racional, com a intensão inconsciente de marcar sua existência, mostrando que é possível viver na exterioridade, no além de padrões sistêmicos éticos ou estéticos.

### **3.3.2 Estética como manifestação da alteridade**

A estética durante muito tempo foi percebida como a contemplação do belo, este belo seria racionalmente criado a partir de conceitos preexistentes, como a ideia de perfeição seja ela platônica ou aristotélica, o fato é que a estética deixou de ser uma expressão sensitiva, compreensão antiga de *aisthesis*, e passou a ser após o iluminismo, uma expressão humana racionalizada, composta por sistemas e conceitos que determinariam o que seria belo, adequado ou perfeito. Nietzsche em sua obra “o nascimento da tragédia”, aborda essa trágica manipulação ou deturpação do conceito de estética e anuncia uma volta ao termo original.

Hermann (2006) aborda esse retorno ao termo original de estética e afirma que a mesma, é uma manifestação individual ou coletiva, que parte da experiência vivida do indivíduo ou de um grupo, não havendo uma hierarquia ou dicotomia na estética, proporcionando uma abrangência maior do termo estética se adequando a cada realidade cultural, possibilitando visibilidade à diversidade. A estética em sentido original é inerente a toda e qualquer construção social, pois parte de suas experiências vividas em determinado local. E por expressar as individualidades sociais ela é livre e transgressora, livre porque não depende de conceitos preexistentes e transgressora porque provoca estranhamento e repúdio do estático ou tradicional. “A estética tem se mostrado hábil na experiência da alteridade, evidenciando aquilo que é estranho, uma liberdade do sensível contra o embrutecimento da percepção automatizada” (HERMANN, 2006, p. 36).

Nisso a autora tem razão, a estética produz alteridade e esta alteridade causa estranheza e negação, porém, no caso do cangaço não foi silenciada. Pericás descreve um trecho em que a estética através do vestuário das cangaceiras afronta o pudor de uma sociedade patriarcal, com isto ele pontua que,

As cangaceiras usavam uma indumentária distinta das dos homens: seus vestidos de brim ou gabardine, eram cortados na altura do joelho; as meias, bem grossas, presas com elásticos, subiam até as coxas; também calçavam luvas bordadas, de cores variadas; e se enfeitavam com uma diversidade de anéis, correntes, medalhas e outras joias. (PERICÁS, 2010, p. 47)

Não era à toa que as cangaceiras eram mal vistas entre as mulheres da sociedade sertaneja. Sua postura aventureira e maneira de se vestir causava no mínimo estranheza frente aos modos da sociedade. Sem falar do corte de cabelo das cangaceiras, o próprio Lampião, diversas vezes chamava de vulgar as mulheres de cabelo curto, atribuindo tal estereótipo apenas às mulheres comuns e não às cangaceiras, pois a própria Maria Bonita usava cabelos curtos, e tantas outras mulheres do cangaço.

Silva (2019) descreve a definição artística da estética do cangaço dada pelo historiador Frederico pernambucano de Mello em sua obra “Estrelas de couro: a estética do cangaço” como uma projeção de si mesmo, o artista é nesse caso a própria arte, pois carrega em si e em suas indumentárias características próprias, projeta sua realidade e imaginação, subjetividades que partem dos entre-lugares que se materializa. Ao mesmo tempo, essa estética é associada aos guerreiros medievais com a pretensão de chegar o mais próximo possível da nobreza, o próprio Mello (1985) destaca a fama de Lampião repercutida no Nordeste e no Brasil, como o coronel sem terra, dando a impressão de uma semelhança com a nobreza local, consequentemente a

estética desse grupo vislumbrava uma experiência nobre, seja imaginária ou até mesmo em alguns momentos circunstâncias. Nessa parte, nos lembra Fanon (2008) quando coloca as aspirações da subalternidade, que todo subalterno deseja entrar no mundo do subalternizador como forma de visibilidade social.

Se a estética do cangaço vislumbrava uma experiência imagética da nobreza colonial ou local, embora tenha exercido uma função artística para a época, não era reconhecida e legalizada pelo poder hegemônico. Era considerada como uma arte exótica segundo o depoimento de muitos volantes. O fato é que, essa arte indumentária específica do cangaço provocava reações positivas e negativas na sociedade local, excitando no mínimo uma reflexão sobre a diferença e identidade.

Podemos dizer, que a estética no cangaço aflorou uma heterogeneidade e uma diversidade cultural própria do grupo, pois, os próprios integrantes do cangaço vinham de origens bem diversificadas. Os primeiros integrantes do cangaço, enquanto movimento organizado, eram homens de diferentes etnias e classes sociais, por exemplo, Antônio Silvino, que segundo Pericás (2010) vinha de uma “respeitável família” de fazendeiros, chegando a possuir uma dúzia de escravos, Sinhô Pereira também vinha de procedência familiar abastarda, era neto do Barão Andrelino Pereira do Pajeú, e tantos outros que advinham de famílias ricas e pobres, como camponeses, indígenas e até ex-escravos ou filhos de escravos. Portanto,

Num mesmo grupo de cangaceiros, por exemplo, seria possível encontrar indivíduos de estados diferentes da federação, com experiências de vida distintas, formas de falar e agir peculiares, traços de religiosidade e relacionamentos pessoais que não necessariamente se assemelhariam em demasia às experiências de seus colegas de armas (PERICÁS, 2010, p. 19).

Sem falar da relevância social e estética que as mulheres exerceram no cangaço. Como sabemos, a entrada de mulheres no cangaço foi inaugurada com a presença de Maria Bonita no bando de Lampião, após este feito, todos os cangaceiros aderiram a entrada de mulheres nos grupos. É de conhecimento que os cangaceiros produziam sua própria arte como artesãos, utilizando o couro para produzir seus artefatos de luta e de sobrevivência na caatinga, e apenas alguns deles já costuravam e bordavam antes da presença feminina no cangaço, porém, com a entrada delas, as vestimentas ganharam mais cores, adereços e outros estilos de bordados. Negreiros (2018) descreve que após Dadá, mulher de Corisco, passar sua gestação isolada em uma aldeia indígena Pankararé, quando retornara teria inventado novos bordados, inovando as vestimentas e indumentárias dos cangaceiros. “Dadá logo caiu nas graças do capitão. Durante a gravidez, quando viveu com os índios, havia costurado não apenas bonecas, como também

testara novas estampas para os bornais. Inventara um bordado diferente..." (NEGREIROS, 2018, p. 69). Embora o autor não tenha destacado esta informação em seu texto, assim como Inacinha, Dadá também era indígena Pankararé.

Segundo Hermann (2006) a estética interfere nos comportamentos sociais, permitindo o aparecimento da diferença, e a partir dela a identidade se coloca à prova. A estética proporciona a visibilidade das diferenças, permitindo dessa forma, um autoconhecimento a partir do que não somos, por isso desconfigura a ética e conceitos preexistentes, provocando no indivíduo uma autorreflexão, revelando nossos limites ou nossa ignorância sobre a alteridade. Dessa forma, a ética necessita da estética para refletir sobre seu papel social e para perceber que os comportamentos humanos não são estáticos ou naturalmente padronizados, a estética permite a ética refletir sobre a alteridade, reconhecendo a diferença como uma construção de experiências vividas e projetadas na arte.

Ademais, a própria estética desempenha uma função de visibilidade do sensível, o ser humano expõe seu imaginário e ação sobre o mundo através de figuras, cores, palavras, expressões corporais, etc. E estas expressões não expõem apenas o individual, mas uma consciência coletiva experienciada em determinado contexto e local. A *aisthesis* Nietzscheana, como abordamos acima, não se caracteriza através de mecanismos, sistemas ou teorias, se caracteriza como uma expressão do sensível, isto é, na simbiose entre o apolíneo e o dionisíaco, nesse caso, a razão se entrega ao mundo sensorial para criar outros mundos, para criar realidades imaginadas a partir de suas experiências individuais e coletivas. É nessa perspectiva que a estética do cangaço toma sua dimensão imagética, pautam-se em realidades experienciadas e não em preceitos preestabelecidos, a função da estética nesse caso, ultrapassa as barreiras da arte e transcende para as relações humanas, modificando a naturalidade e a estabilidade da ordem social.

A estética do cangaço além de representar o cotidiano do sertanejo com suas dores e alegrias, através de suas cores marcantes das vestimentas e indumentárias, bem como de suas danças, músicas e poesias, ela produz alteridade e resiste à ideia de estética eurocêntrica. A *aisthesis* do cangaço produz alteridade, pois, reinventa uma cultura própria pautada na experiência vivida na práxis social, com elementos híbridos, porém, ressignificada. Produz também resistência porque afronta e subverte uma estética racionalizada que tende ao universal. Esta alteridade se utiliza do racional apolíneo para expor as manifestações do sensível e do devaneio dionisíaco, almejando cotidianamente uma autonomia e uma liberdade dos corpos, neste caso,

A estética do cangaço realiza uma transgressão quando “remixa” o arcaico. Quando transcria esteticamente na natureza do sertão os impulsos apolíneos e dionisíacos e remodela o mundo, a vida e a arte, esta singular forma de representação e interpretação da realidade que se transforma constantemente (CHAVES, 2018, p. 57).

Como diria Bhabha (2019), os entre-lugares produzem culturas que vão além de conceitos universais, rompem com as metanarrativas e constroem sua própria história e sentidos, trazem novidades de experiências de vida que reconfiguram o mundo através de como enxergam a realidade. Estar e residir no além é interferir no tempo e na continuidade histórica, é criar uma nova dimensão da realidade sem negar o passado, mas, reinventando o pretérito e modificando um presente-futuro, ou seja, no caso da estética do cangaço os elementos constitutivos dessa arte foram incrementadas com arcaísmos culturais, como diria Chaves (2018), esta estética modificou o passado colonial do território, reconfigurando a ordem artística da sociedade sertaneja, isso porque os elementos dessa estética surgiram com uma nova roupagem, representando as subjetividades e ressignificações da alteridade, haja vista que os elementos estéticos do cangaço adquiriam traços da cultura hegemônica, porém essa roupagem personificava o outro da questão, isto é, o subalternizado da historiografia colonial, que se utiliza de elementos artísticos e religiosos para subverter a ordem e a ética colonial. “Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente” (BHABHA, 2019, p. 29).

Evidentemente, que a arte produzida no cangaço interrompeu, ou pelo menos, fragilizou o imaginário estático e convencional que sempre invalidou a imaginação popular do sertanejo, essa arte do popular, além de ter produzido alteridades, favoreceu possibilidades outras de vivências e de criações outras de realidades externas, indo além do mundo racional, estático e absoluta.

Ao concluir esta subseção, evidenciou-se na primeira parte uma discussão em torno do conceito de estética e sua compreensão restrita e/ou ampla. A partir disso, constatamos que o pensamento moderno restringiu a ideia de estética para melhor definir padrões de comportamento, contribuindo para uma campanha de colonização com um pensamento de civilização e progresso baseado na razão e na percepção única de beleza. Porém, a alteridade sempre encontra meios para expressar e marcar sua existência na história, evidenciamos uma estética decolonial no cangaço, uma *aisthesis* da desobediência, na qual criaram sua própria arte, a arte da subversão, da persistência de querer viver livre.

Foi possível também, compreender como *aisthesis* contribuiu para a construção de uma identidade cangaceira enquanto indivíduos pertencentes a um grupo e local, e como tal, carregando valores e comportamentos compreendidos por eles e elas. Notoriamente foi percebido a presença constante do apolíneo e do dionisíaco na arte cangaceira, onde essa ambivalência de forças exteriorizava o desejo de viver e de liberdade por conquistar cotidianamente a autonomia, como se não tivesse outro objetivo a não ser viver em liberdade, livre das agruras da racionalidade.

Na segunda parte, tentamos evidenciar uma aproximação entre a ética e a estética na produção e compreensão da alteridade. Percebemos que a estética do cangaço habita nos interstícios da cultura através de uma arte híbrida, com características subalternas e hegemônicas experienciadas e adaptadas pelo grupo. A partir do momento em que os cangaceiros e cangaceiras se personalizam de uma estética própria estavam representando uma cultura, que portanto, adquire uma ética da diferença, ou seja, adquire comportamentos específicos, criando um sistema próprio de conduta, que neste caso é refletida em suas vestes, gestos e ações sobre o mundo.

A estética foi compreendida nesse contexto como forma de redefinir configurações e desestruturar poderes dominantes locais. Além disso, possibilitou uma reflexão sobre o diferente, sobre o estranho que a alteridade traz consigo, é através desse estranhamento que a identidade é questionada, pois o estranho incomoda e nos tira do conforto da estabilidade, o estático perde sua influência predominante, despertando o outro que existe em cada um. A estética do cangaço provocou uma curiosidade coletiva, pois excitou o outro da nossa existência, inclusive influenciando o ingresso de homens e mulheres aos bandos. Hermann (2006, p. 38) se utiliza da frase de Bredella para enfatizar a importância da estética no comportamento social, “a ética necessita da arte para nos prevenir do próprio aprisionamento em conceitos rígidos e estereotipados e da própria insensibilidade com as pretensões do outro”. Por tanto, a estética nesse caso, contribuiu para afetar as identidades, provocando a instabilidade de conceitos naturalizados pela modernidade/colonialidade, proporcionando visibilidade e produção de alteridades.

Diante disso, a estética do cangaço provocou um espanto coletivo porque reutilizou conceitos estéticos da modernidade para subverter a ordem e a ética local, ao fazer isso, provocou o estranhamento, como já citado nessa pesquisa, porém, o mais perspicaz nesta faceta, é que este estranhamento para muitos foi motivo de aproximação, seja fisicamente ou imageticamente com a alteridade, ou seja, ao mesmo tempo que a estética do cangaço era

rejeitada porque era estereotipada, ela provocava curiosidade entre os sertanejos, fazendo com que muitos e muitas entrassem no movimento, enquanto outros criavam mitos e fantasias em torno do imaginário do que poderia ser este fenômeno social. Até hoje, esse imaginário ainda perpassa em rodas de conversa entre conterrâneos e não conterrâneos do cangaço.

### **3.4 MULHERES NO CANGAÇO: DESCOLONIZANDO CORPOS**

Pretendemos nessa seção abordar a entrada de mulheres no cangaço, assim como suas contribuições sociais no núcleo do movimento e quebra de paradigmas da estrutura social da época. Compreender por que e como ocorria o ingresso de mulheres no movimento, evidenciando, a partir disso, mudanças significativas fora e no interior do cangaço, destacando outra perspectiva de visão acerca do feminino. Dessa forma, procuraremos enfatizar a importância da presença do corpo feminino no cangaço no que diz respeito à descolonização dos corpos citado por Ballestrin (2013), que coloca esse termo como uma luta contra o patriarcalismo provocado pelo processo de colonização europeia na América Latina.

Pretendemos também abordar as mulheres no cangaço, discutindo e problematizando o conceito de corpo feminino na sociedade coronelista do sertão nordestino e confrontar com a concepção que o cangaço aprendeu a perceber sobre o outro sexo. Inicialmente, abordaremos um cangaço masculinizado, antes da presença efetiva de mulheres. Posteriormente, discutiremos por que e como ocorria a entrada de mulheres no movimento, e a partir disso, analisaremos as contribuições sociais que essas mulheres, agora cangaceiras, desempenharam no cangaço e fora dele, quebrando tabus em uma sociedade extremamente patriarcal<sup>30</sup> e semifeudal, como colocam alguns historiadores, dentre eles, Frederico Pernambucano de Mello.

#### **3.4.1 O cangaço antes da presença efetiva de mulheres**

Segundo Mello (1985) o cangaço teve três modalidades em sua existência, a primeira foi a de vingança, a segunda foi profissional ou meio de vida, e a terceira como refúgio, nos deteremos apenas nos dois primeiros com ênfase na segunda modalidade. A primeira modalidade tinha como principal objetivo vingar a morte de um parente ou alguém próximo, ao realizar a justiça com as próprias mãos, típico do semiárido nordestino da época, o

---

<sup>30</sup> Sistema de domínio masculino que utiliza um conjunto de estratégias para manter subordinadas as mulheres (BEDÍA, 2014).

cangaceiro deixava o movimento, não vendo mais sentido continuar com a vida errante do cangaço, foi o que aconteceu com os cangaceiros Sebastião Pereira e Jesuíno Brilhante: “quem quer vingar mesmo, parte para cima do inimigo e mata, como Sebastião, ou morre como Jesuíno, ou ainda, se nota que não pode com o peso do encargo, ensarilha as armas e se afasta para cuidar de outra vida” (MELLO, 1985, p. 80).

Nessa modalidade o cangaceiro tinha uma vida nômade, composta apenas de homens que deixavam suas famílias e se detinham apenas em satisfazer seu desejo de vingança, obviamente que o contexto social e político da época favorecia a uma sociedade com imensa desigualdade social e jurídica, tendendo a uma efetiva justiça pessoal. Esta modalidade, no qual o homem sertanejo abdicava de sua vida familiar para ingressar em uma vida errante, era temporária e previsível, pois seu egresso se dava com a vingança cumprida, portanto, não sentiam a necessidade de aceitar companheiras no bando, tão pouco oficializá-las como membros do grupo.

As características marcantes do cangaço de vingança, que podemos associar a uma ausência quase que obrigatória de mulheres, estão relacionadas não só aos objetivos implícitos do movimento, mas também pelo entendimento cultural que se tinha e ainda se tem sobre o sexo feminino no sertão nordestino. Além da vida errante de cangaceiro por vingança e a breve temporalidade, a concepção cultural sobre o feminino influenciava o distanciamento físico e epistêmico entre homem e mulher na sociedade semifeudal nordestina. Segundo o jornalista Chiavenato, o sertão nordestino herdou da idade média europeia a ignorância e o repúdio ao sexo feminino, construindo ou reproduzindo mitos e concepções esdrúxulas sobre o corpo e a mente feminina, que nos leva a uma compreensão de que,

Há um repúdio à fêmea que se confunde ao medo do sexo. Os cangaceiros acreditavam nesses preconceitos. Evitavam “andar com mulher” antes dos combates, pois “abria o corpo”. Nem padre escapava desses sortilégios. Se o vigário rezasse missa sem amaldiçoar a amante, ele vira mula-sem-cabeça. Essas crenças emergiam de uma sociedade opressiva, que rebaixava a mulher à servidão. Reduzida à escrava pelo casamento, a mulher era apenas um alvo onde o homem descarregava sua energia sexual. (CHIAVENATO, 1990, p. 99).

O jornalista e muitos historiadores apontam essa concepção do sexo oposto como um incentivo para práticas de estupro, violência e sequestros de corpos femininos, comum em uma sociedade machista e patriarcal.

A crença da inferioridade e o repúdio ao sexo feminino, assemelhando-se a uma misoginia ou no mínimo machismo, dificultava a entrada de mulheres no cangaço, a ideia de corpo feminino que prevalecia nessa sociedade patriarcal criava entraves sociais e culturais que impediam a entrada de mulheres em movimentos predominantemente masculinos. Porém, Emídio (2019, p. 34) relata que mesmo no período de ausência de mulheres no cangaço, elas exerciam influência sobre a vida dos cangaceiros, opinando sobre a vida particular ou social. “A mulher sertaneja teve muita influência sobre a vida do homem no sertão, sobretudo a do cangaceiro, que seja como mães, namoradas, esposas ou parentes”. A autora destaca ainda um exemplo de que as mulheres sertanejas exerciam em alguns casos uma efetiva influência na vida de homens e especificamente de cangaceiros, e revela que,

Outro cangaceiro que também teve esposa foi o negro Vicente de Marina. Marina era o nome de sua mãe. Vicente casou-se com Minervina, também negra como ele, que segundo as pesquisas de Antônio Amaury, quando este entrevistou Sinhô Pereira nos anos 70, Vicente de Marina apanhava calado de Minervina esta era quem mandava em casa (EMÍDIO, 2019, p. 34).

Contudo, a autora chama a atenção para os cangaceiros solteiros, estes gozando de uma liberdade individual e moral, praticavam o estupro, violentavam moças com o intuito de saciar seus libertinos desejos sexuais. Outros cangaceiros de mesmo estado civil, procuravam meretrizes, o caso mais conhecido foi da prostituta Enedina, da cidade de Capela, no interior de Sergipe que ficou famosa devido seu estabelecimento ser um lugar de estadia frequente do rei do cangaço e seu bando, naturalmente antes do surgimento de cangaceiras.

O período que marcou a ausência efetiva de mulheres no cangaço, que foi a modalidade de vingança ou cangaço de vingança, segundo Mello (1985), é entre o final do século XIX e início do XX, com a chegada de Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, o rei do cangaço põem fim a ausência de mulheres nos bandos, a partir da entrada de Maria Gomes de Oliveira, vulgo Maria Bonita, e desencadea a modalidade profissional no cangaço, cujas principais características foram a sedentarização do cangaço e, obviamente a presença efetiva de mulheres.

Apesar de muitos cangaceiros serem influenciados pelo sexo feminino, elas não tinham permissão para entrar nos bandos. Muitos acreditavam que a entrada de mulheres enfraqueceria o movimento, tornaria o cangaço menos ativo e mais vulnerável. Mello (1985, p. 82) menciona a fala do cangaceiro Balão sobre sua opinião acerca da entrada de mulheres no bando: “homem de batalha não pode andar com mulher. Se ele tem uma relação, perde a oração, e seu corpo fica como uma melancia: qualquer bala atravessa”.

Sinhô Pereira também expressou sua opinião e indignação sobre o ingresso de mulheres no cangaço, sendo efetivamente contra o feminino nesta circunstância, o cangaceiro ainda explica porque se coloca contra essa possibilidade ou realidade do cangaço a partir de Lampião, e de forma contundente afirma,

No meu tempo não havia mulheres no bando. Mulher só podia trazer más consequências, dividindo homens, fazendo o grupo brigar, por ciúme ou por outro motivo qualquer. Eu fiquei muito admirado quando soube que Lampião havia consentido que as mulheres ingressassem no cangaço. Eu nunca permiti, nem permitiria (MELLO, 1985, p. 82).

O autor enfatiza que só no cangaço profissional foi possível o ingresso de mulheres no movimento, devido seu aspecto duradouro e seus objetivos indo além do desejo de vingança, o cangaço profissional permitiu a entrada mulheres, pois o desejo de permanecer por mais tempo na vida errante necessitaria de companheiras mais presentes no dia a dia do movimento, provocando e reforçando mudanças no interior do cangaço.

### **3.4.2 Entrada de mulheres no cangaço**

A entrada de mulheres no movimento se dá por três explicações, segundo Daniel Lins (1997) a primeira que evidencia e reforça o ingresso de mulheres nos bandos é o próprio cenário social feminino, o patriarcado sertanejo garantiu de rebaixar a mulher a um objeto sexual, um produto de prazer masculino, por exemplo, há relatos que em tempos de seca os homens do sertão vendiam suas filhas ou irmãs para poderem garantir sua própria sobrevivência, portanto, estavam condenadas ao sofrimento apenas pelo fato de serem mulheres. O casamento era uma forma de prisão e a solteirice uma presa fácil para ser violentada, nesse cenário de miséria moral e social o corpo feminino encontra no cangaço um refúgio, um lugar outro, capaz de entregá-lhe a dignidade e o valor de ter nascido mulher.

Colocar aspectos sociais e culturais como responsáveis pelo ingresso efetivo de mulheres ao cangaço, significa dizer que dentre os desafios, para não dizer opressões que a sociedade semifeudal sertaneja subjugava aos corpos femininos, o cangaço parecia ser a única esperança de se tornarem donas de si mesmas. Essa sociedade ainda colonial do sertão ofertava algumas poucas opções de vida para o sertanejo e, muito menos ainda para as mulheres, Lins (1997) relata que basicamente as sertanejas desprovidas de bens, eram oferecidas pela família ou por elas mesmas, como forma de sobrevivência. As volantes e os cangaceiros eram os principais destinos aos quais as sertanejas eram destinadas. As volantes eram muito mais cruéis

com as mulheres, concebia elas como escravas, devendo-lhes total obediência, sendo assim, a vida desses corpos entregues ao um mundo “carnívoro” dos homens extinguia qualquer possibilidade de dignidade pessoal, moralmente eram submetidas às regras de seus donos, haja vista terem sido vendidas por suas famílias ou que ofereceram seus próprios corpos como forma de sobrevivência como já mencionado.

Porém, esses corpos femininos eram entregues para sujeitos tidos como homens da lei, por isso, para a sociedade sertaneja, elas eram mulheres de autoridades, portanto, respeitadas e tidas como donas do lar, no entanto, eram aprisionadas dentro de seus instintos femininos e seus corpos aprisionados em uma sociedade masculina e masculinizada. Por isso, entende-se porque algumas escolhiam o mundo “fora da lei”, muitas mulheres viam no cangaço, embora um movimento perigoso, uma chance de rebelar seus instintos e desejos, algo que dificilmente conseguiriam fora dele.

Apesar da vida errante do cangaço ter sido desafiadora e difícil, as mulheres que decidiam entrar nele, concebiam o movimento como uma esperança de viver a vida intensamente, a morte era inevitável, porém a vida era vivida e sentida dentro e fora de seus corpos, podiam viver e experimentar as alegrias e amarguras da vida nômade do cangaço sem nunca se prender ao que deixaram pra trás.

Todavia, problemas sociais não explicam por si só o porquê do ingresso de mulheres no movimento, o que dizer de mulheres da alta sociedade sertaneja, ricas e filhas ou mulheres de fazendeiros, deixarem tudo para seguir uma vida errante de cangaceiras? Segundo Daniel Lins (1997, p. 68) essas mulheres como Enedina, “acompanhou o marido, rico proprietário de terra, que perseguido, sem motivos aparentes pela volante, aderiu ao cangaço”. Ainda segundo o autor, o aspecto social de desvalorização feminina aguçava o desejo de liberdade e de “desaprisondamento” dos corpos, liberdade no sentido de poder pensar fora do contexto masculino, poder imaginar em possibilidades outras de existência do feminino enquanto ser autônomo de inteligência e desejos, ao mesmo tempo emancipando seus corpos, passando a coabitar junto com seus desejos e sensações, repugnáveis num contexto masculino e patriarcal. A ilegalidade do cangaço além de instigar o imaginário feminino proporcionava uma possibilidade real de concretizar desejos reprimidos pelo patriarcado, provocando dessa forma, uma rebeldia dos corpos, a liberdade de serem donas de si mesmas era o objetivo principal de cangaceiras que deixavam seus desejos serem predominantes e decisivos em detrimento de uma vida de conforto e acomodação.

A última explicação sobre a entrada de mulheres no cangaço se dá também pelo desejo. A paixão e o amor fez com que o corpo feminino entrasse e permanecesse na vida errante do bandoleiros, “outro grupo é representado por mulheres que entraram no cangaço para acompanhar seu homem. Apaixonada por Corisco, ela se apaixonou também pelo movimento do cangaço” (LINS, 1997, p. 71).

Apesar de Pericás (2010) afirmar que a entrada de mulheres no cangaço se dava por conta própria, havia também os raptos, que segundo o autor era uma prática “corriqueira” da época, as jovens eram forçadas ao ingresso no cangaço, como no caso de Maria Carmina Leite, raptada por Antônio Silvino, e no caso de Sila e Dadá, esta última estuprada por Corisco.

No entanto, indo na contramão de muitos historiadores que afirmam que a entrada de mulheres no cangaço também se dava pelo sequestro, Daniel Lins e o jornalista Chiavenato, afirmam veementemente que os cangaceiros não precisavam proceder de tal forma, pois eles já tinham a admiração por parte do imaginário social feminino, o que havia eram falsas acusações, quando a suposta vítima não queria justificar sua fuga, ou quando havia de fato os raptos, que por fim eram combinados, portanto,

Ao contrário do que se pensa, os cangaceiros não precisavam raptar suas mulheres. As sertanejas, com uma perspectiva de vida infeliz se permanecessem “honestas”, lançavam-se à aventura, atraídas por esses homens. Maria Bonita ofereceu-se a Lampião, que relutou em aceitá-la. Dadá encantou-se com Corisco. Os poucos raptos eram combinados (CHIAVENATO, 1990, p. 101).

Percebemos, por assim dizer, que a entrada de mulheres em um movimento masculino tido como violento e criminoso se dava por livre aceitação, sabendo-se dos riscos e estigmas próprios do ofício, além, dos que carregavam por serem mulheres. Ao aderirem ao movimento perdiam sua identidade social e adquiriam uma identificação consigo mesmas e com seus pares. A liberdade de criar suas próprias leis em consonância ou não com a dos cangaceiros não dependiam de outrem, mas apenas delas e deles.

A entrada de mulheres no cangaço a partir desse contexto, proporcionou mudanças significativas no grupo e na sociedade coronelista. Chiavenato (1990) vai usar a expressão “revolução feminista”, ao fazer referência às mudanças que as cangaceiras provocaram no interior do movimento e em torno, quebras de paradigmas foram evidenciadas, a emancipação do corpo feminino sertanejo rompeu preconceitos e discriminações, mostrando que é possível a descolonização dos corpos a partir do enfrentamento e da ousadia de desconstruir conceitos naturalizados pelo patriarcado, por isso que,

A entrada de mulheres no cangaço foi uma verdadeira revolução feminista. Elas se emanciparam, romperam as barreiras do autoritarismo machista e impuseram respeito, eram cangaceiras e não “mulher do cangaceiro” (CHIAVENATO, 1990, p. 99-100).

Evidentemente, o autor enfatiza o contexto social e cultural em que as mulheres sertanejas estavam inseridas nesse período da história, talvez as condutas dessas mulheres não se caracterizassem como revolução feminista ou feminismo no sentido de classe ou organização, como aponta Negreiros (2018). As cangaceiras não se preocupavam com questões de gênero e eram coniventes com diversas situações de dominação masculina, no entanto, a própria Maria Bonita foi transgressora ao deixar sua família e marido para seguir no cangaço, possibilitando outras mulheres a tomar suas próprias decisões. Portanto, no sentido de reconfigurar costumes e deixar suas marcas na história do cangaço e na sociedade patriarcal de seu tempo, podemos afirmar que conseguiram, pelo menos, resistir e confrontar modelos de condutas patriarcais em um sertão nordestino dominado por homens.

A sociedade moderna se apoiou em pares dicotômicos no qual naturalizou conceitos e práticas, assim como introduziu conceitos universais excluindo valores incompatíveis com a lógica capitalista, dessa forma tornou anormal tudo que estejava fora da lógica hegemônica, inclusive o enfrentamento ao patriarcado, no qual, as mulheres cangaceiras se dispuseram à afrontar.

Em se tratando de corpos femininos a colonialidade associou o sexo à divisão do trabalho e subordinou esses corpos à hegemonia masculina. O processo de colonização europeia inferiorizou a mulher de tal forma que se tornou escrava sexual de um mundo masculinizado, a descolonização dos corpos seria uma opção de desobediência pedagógica como coloca Mariana Alvarado (2016), cujo principal objetivo é lutar contra a lógica moderna do feminino, desnaturalizando valores e conceitos, bem como práticas que inferiorizam ou demonizam os corpos femininos.

Questionar conceitos e ressignificar valores faz parte de uma opção descolonizadora, e se pode fazer através de conscientização, neste caso, a escola tem uma enorme importância nesse processo, ou por meio da ação política dos corpos, nosso corpo está inserido no campo político, devido o mesmo ser uma superfície objetivada e subjetivada, maleável à moldagem através de técnicas e dispositivos tecnológicos (MENDES, 2006), ou como afirma Mignolo (2019) através do corpo-política que expressa vontades e desejos subjetivados, é nossa porta de entrada para o mundo, mas também de saída dele. Nesse caso, os corpos falam e interagem com o mundo de forma convergente ou não, ao interagir podem deixar marcas profundas, pois suas

palavras são frases explícitas que não precisam de tradução ou interpretações, o corpo expressa uma posição cultural e política, que podem reproduzir valores e/ou (re)construir e (res)significar comportamentos.

Essa breve reflexão sobre a descolonização dos corpos, evidencia como as mulheres cangaceiras (res)significaram valores éticos e morais dentro de uma sociedade patriarcal, onde a lei e a ordem pertencia ao homem. Nessa ótica, discutiremos a contribuição que as mulheres do cangaço proporcionaram para a sociedade semifeudal do sertão nordestino. Evidenciamos três importantes contribuições que elas efetivamente deixaram, tanto ao grupo quanto para a sociedade da época, consequentemente, provocando rupturas e quebra de paradigmas.

A primeira contribuição que pontuamos nessa discussão, foi o fato de que, com a entrada de mulheres no movimento houve uma diminuição expressiva de casos de estupro por parte dos cangaceiros, como suas companheiras passaram a ser mulheres e integrantes do movimento, a presença delas se fez de forma efetiva, estando presente na maioria dos conflitos com a volante. Segundo Negreiros (2018, p. 52) a presença feminina nos bandos inibia a prática de sexo forçado, prática comum ao homem sertanejo da época: “quando estavam acompanhados de suas mulheres, os cangaceiros evitavam as aventuras extraconjugaís, o que contribuía para diminuir a ocorrência de estupros”.

A relação entre homem e mulher no cangaço e em torno, mudou expressivamente, se criou um código de conduta que abordava laços de fidelidade entre os casais cangaceiros, onde a traição era imperdoável e se pagava com a própria vida. Até se admitia pequenas traições, como coloca Chiavenato (1990, p. 103) “é interessante observar que, para as ligações passageiras, onde tacitamente se reconhecia um amor de ocasião, toleravam-se pequenas infidelidades”. A partir também da entrada de mulheres nos bandos, se criou uma ética do gera<sup>31</sup>, normas ou regras que dificultava a prática do estupro, nessa ética era proibida a violação de filhas e mulheres de coiteiros ou onde ocorria uma violação de mulheres sem pretensão de vingança ou provocação.

O estupro obedecia a certas regras. Era lícito quando se tratava de impor pânico ou humilhar o inimigo. De outro modo, era condenável. Há o caso de Sabiá que envergonhou o grupo ao violar uma mocinha baiana. Os cangaceiros arrancharam-se na casa de um coiteiro, passando a noite bebendo e dançando. No dia seguinte ao partirem uma menina queixou-se a lampião de que tinha sido estuprada. O capitão reuniu os cabras e ela indicou-lhe o culpado. A

---

<sup>31</sup> Termo que designava um conjunto de regras no cangaço que dificultava as violações físicas e morais contra as mulheres sertanejas, disponível em: NEGREIROS, Adriana. Maria Bonita: Sexo, Violência e Mulheres no Cangaço. 1ºEd. Rio de Janeiro: Objetiva, p.53 2018.

sentença foi imediata: “matem o safado a cacetadas”, em minutos, sabia era uma pasta de carne e sangue (CHIAVENATO, 1990).

Evidenciamos uma sociedade com regras definidas e estabelecidas no interior do cangaço, que a partir da entrada de mulheres no movimento o estupro passou de um desejo masculino, de descarregar suas energias e seu apetite sexual, para ser visto como um crime, significando uma violação ao corpo da mulher. A percepção hegemônica de corpo feminino por parte dos cangaceiros foi desconstruída a partir da vivência cotidiana com elas, como afirma Lins (1997, p. 66) “as mulheres, conhecedoras ímpares do feminino no masculino, vão impor uma práxis, uma contabilidade amorosa na qual o ideal de vida vai prevalecer substituindo-se ao aspecto da morte”. Nessa perspectiva as mulheres cangaceiras afloraram sentimentos e emoções no mundo masculino do sertão. Aguçaram a curiosidade e o satisfizeram, revelando o mundo feminino e seus desejos mais ocultos, reprimidos e subjugados por uma sociedade masculina e patriarcal.

Outra grande contribuição que as mulheres deixaram no cangaço, foi o próprio cangaço enquanto movimento sedentário, isto é, a partir do ingresso de mulheres nos bandos, o cangaço deixou de ser um movimento nômade, que prevaleceu no início como movimento de vingança, e se transformou em um cangaço sedentário se fixando por mais tempo em determinado lugar. Segundo Mello (1985) essa fase do cangaço chamado de profissional ou meio de vida, foi a fase que as mulheres conseguiram se integrar no movimento, dando aspecto de família ao grupo, consequentemente criando vínculos afetivos com os homens, estes, mais prudentes nas suas investidas, diminuíram expressivamente os ataques a seus inimigos, por tanto, se arriscando menos. A presença, e não só isso, mas toda sensualidade e figura feminina presente no corpo da mulher do cangaço, distraia as noites, as festas e o cotidiano da realidade áspera do sertão, consequentemente, agradava o homem cangaceiro, agora preso sentimentalmente e fisicamente às vontades e desejos femininos.

A sedentarização do movimento proporcionou um aperfeiçoamento na estética do cangaço, Mello (1985) afirma que na primeira fase do cangaço os homens não se enfeitavam tanto, se preocupavam apenas em apetrechos bélicos, o necessário para evidentes confrontos, já na fase profissional, Lampião e seu bando abusavam de ornamentos. Emídio (2019) afirma que antes do cangaço admitir mulheres alguns homens já bordavam, porém, sem dúvida alguma elas contribuíram para o aperfeiçoamento do ofício, um dos exemplos foi o caso de Dada, esposa de Corisco que,

Durante a gravidez, quando viveu com os índios, havia costurado não apenas bonecas, como também testara novas estampas para os bornais. Inventara um bordado diferente, com motivos florais e geométricos multicoloridos, e aplicara-os sobre o bornal de Corisco. De tão exuberante, a peça logo se transformou em motivo de cobiça (NEGREIROS, 2018, p. 69).

Certamente, essas mulheres ofertaram para o cangaço uma autonomia estética singular que pôde se destacar como um movimento cultural. Os enfeites e ornamentos chamavam a atenção de todos, e esse era o objetivo, a presença deles e delas marcadas pela pujança de detalhes que se assemelhavam à nobreza das cortes europeias. Mello (1985) compara o estilo das vestes masculinas do cangaço com os cavaleiros medievais ou dos samurais, como já mencionado nessa pesquisa, e as vestes femininas, portanto, como as das nobres europeias. O mais interessante, talvez, é saber que as técnicas de costura e bordados dessa moda sertaneja, aperfeiçoadas a partir da presença efetiva de mulheres, muitas vezes, poderiam ser conduzidas por homens, héteros e criados em uma sociedade semifeudal. Negreiros nos coloca nesta curiosa questão, em um mundo patriarcal, os homens no caso os cangaceiros, costuravam suas próprias vestimentas, “cangaceiros também se dedicavam à produção de seus trajes, mais do que simples vestimentas, verdadeiros uniformes de guerra” (NEGREIROS, 2018, p. 70).

Outra importante contribuição foi a de interseção, muitos sertanejos e sertanejas deixaram de ser assassinados/as ou torturados/as por interseção das cangaceiras. Os coiteiros, fazendeiros e próprios integrantes do movimento foram salvos várias vezes devido ao apelo feito pelas mulheres cangaceiras, sobretudo de Maria Bonita, a primeira mulher a entrar no cangaço, porém, outras também desempenharam papéis de intercessoras ou mediadoras de conflitos. Emídio explica um pouco dessa contribuição:

A mulher no cangaço muitas vezes chegou a interceder a favor de muitos inocentes sertanejos, como foi o caso de Maria Bonita, que intercedeu pelo seu compadre Zé de Fulô e pelo tabelião da cidade de Delmiro Gouveia, Manuel Cândido. Com Maria Adília não foi diferente ela intercedeu pela vida de um jovem, que teve morte certa nas mãos dos cangaceiros, pois estes não atentaram aos pedidos da mulher de canário, mas ela evitou com que o cangaceiro Balão raptasse uma moça chamada Maria. (EMÍDIO, 2019, p. 64)

Apesar de algumas vezes a intercessão não adiantar elas negociavam com o mundo masculino e interferiam nele, provocando mudanças no destino do grupo. Elas não eram apenas companheiras de cangaceiros, foram de fato convidadas a integrar o movimento, a partir da entrada de Maria Déa, outro nome de Maria Bonita, elas conseguiram romper o comando do movimento masculino, deixando o cangaço em muitas situações sob o domínio feminino.

Além dessas três contribuições citadas acima, muitos outros aspectos de convivência entre homem e mulher no cangaço foram evidenciadas como quebra de paradigmas e de tabus. Segundo Lins (1990) a divisão do trabalho entre homens e mulheres no cangaço era de forma justa e igualitária, não se fazia acepção de pessoas ou de gênero ao dividirem as tarefas domésticas. O que de fato existia era um rodízio de tarefas que determinava os dias que cada membro do grupo deveria cumprir. Em outras situações o rei do cangaço determinava um homem do bando para exercer tais funções tidas como femininas, geralmente era escolhido por Lampião o mais medroso do bando, como por exemplo o cangaceiro Baliza, “Lampião usava para com os medrosos uma pedagogia curiosa[...]. Quando o cabra era molengo e tinha “jeito de mulher”, ele o nomeava cozinheiro do bando. Esse foi o destino de Baliza” (LINS, 1990, p. 130-131).

Ao proceder dessa forma, manifestava-se no cangaço uma inversão de papéis, ao invés das mulheres exercerem papéis domésticos, elas que eram servidas pelos companheiros, exemplo claro dessa situação é do cangaceiro Zé Baiano, tido como o mais feio do bando e também um dos mais cruéis cangaceiros que ferrava suas vítimas com suas iniciais, era perdidamente apaixonado pela bela cangaceira Lídia, considerada a miss da caatinga. Pois bem, zé baiano tratava a cangaceira como uma verdadeira rainha, sempre à sua disposição como um bom serviçal, como bem aponta Negreiros (2018, p. 75) “chegava ao ponto de lhe dar comida na boca, oferecendo-lhe os melhores pedaços de carne e limpando delicadamente seus lábios, ao fim da refeição, com um singelo paninho”.

Outra quebra de paradigmas é em relação ao sexo, os corpos das cangaceiras expressavam o desejo libidinoso, seus corpos não estavam mais a disposição da procriação, aliás, este não era mais a finalidade do corpo da mulher cangaceira. A procriação era uma consequência dos atos libertinos desses corpos. O desejo de liberdade carnal e a satisfação de serem desejadas como queriam que fossem propiciavam um gozo pessoal e moral, isso devido poderem de fato concretizar suas fantasias eróticas, de poderem ser desejadas como companheiras e amantes. A feminilidade de seus corpos atraía os homens do cangaço para uma guerra erótica, onde quem ditava as regras eram elas, como bem coloca Negreiros ao narrar uma cantada feita pela cangaceira Maria de Pancada a um cangaceiro que seu marido lhe confiara a companhia:

Dizem que você é muito macho nas brigadas, mas queria ver se você é homem mesmo – provocara. Não diga isso, Maria. Que depois você se arrepende – respondera Balão. Minutos depois, como a moça não cessava a investida e o

acusava de ter medo de Pancada, foi imobilizada por Balão, que a possuía entre mandacarus e xiquexiques. (NEGREIROS, 2018, p. 74-75)

A autora não satisfaz nossa curiosidade sobre o final dessa trama erótica, ou perto de uma possível tragédia, sabe-se, no entanto, que antes de voltarem para o acampamento seus corpos se satisfizeram novamente. O cenário perfeito para o acasalamento no cangaço em tempos de paz, era sem dúvida o Raso da Catarina, localizado na Bahia, entre Jeremoabo e Monte Santo, era um extenso deserto, que devido sua localização servia como refúgio ideal para os cangaceiros, em um cenário desértico tanto de mato como de volantes, Lampião e Maria Bonita que representavam os gêneros no cangaço, amavam e se amavam, deixando um pouco de si no outro, lampião se deixava afeminar-se ao se introduzir e possuir o corpo feminino, “a ele nada importava, mesmo porque quando o homem está amando, ele se efemina, se assemelha à mulher” (LINS, 1997, p. 82).

Evidenciamos até aqui algumas questões fundamentais para o entendimento do que estamos definindo como brechas decoloniais no cangaço, por isso, nesta seção, vemos que a ideia de corpo feminino na sociedade coronelista era concebida como objeto sexual ou doméstico, e partindo da perspectiva do cangaço elas tinham um papel além disso, elas eram esposas e parceiras na vida errante, onde compartilhavam a vida e a morte com os homens do cangaço.

Em meio a uma sociedade machista, misógina e hegemônica, as mulheres formavam uma parcela da sociedade extremamente massacrada e explorada pela cultura masculina que predominava na sociedade coronelista. Contudo, as mulheres que se destinavam a ingressar no cangaço conseguiam se emancipar, conseguiam uma liberdade jamais vista. As mulheres do cangaço conquistavam primeiramente sua liberdade individual ou corporal, ao fazerem o que bem entenderem com seus corpos, em segundo plano conquistavam um espaço na sociedade, muitas vezes de destaque, como foi o caso de Maria Bonita, rainha do cangaço.

As mudanças sociais provocadas pelas cangaceiras foram de enorme relevância, contribuindo para um empoderamento feminino e exemplo de emancipação social das mulheres, pois ao saírem de casa para seguir a vida errante dos bandos, renasciam para um novo mundo e, consequentemente morriam para um mundo de aprisionamento. As cangaceiras viviam num mundo paralelo, no qual a mulher tinha seu espaço e sua liberdade e competiam em pé de igualdade com seus pares. A influência da mulher no cangaço lapidou a pedra bruta do homem sertanejo, não só do cangaceiro, mas de todos os homens do sertão coronelista. Pensemos juntos, quantos homens não sentiram medo e pavor ao se deparar com Maria Bonita,

ou até mesmo com Dadá, que era considerada a mais brava das cangaceiras? Medo pela sua bravura e disposição para o combate e/ou pela representatividade que elas conquistaram dentro e fora do cangaço. De certo é que, ao optarem pela morte desejavam a vida (LINS, 1997).

O corpo feminino do cangaço almejava a esperança, nem que fosse por um instante, de uma vida autônoma, seguindo seus próprios conceitos e valores. A mulher do cangaço contagiou a todos que com elas conviveram. Seja pela forma de amar ou seja pela forma de viver, o cangaço modificado seu itinerário, moldou-se para encaixar-se nos novos valores que adquiriam através da experiência da introdução dos corpos femininos em um universo masculino. O medo do enigmático universo feminino que foi apreendido pelo homem do sertão foi superado pela experiência de tê-las como jamais pensavam que poderiam conceber, mulheres guerreiras donas de sua própria história.

## **4 REPRESENTAÇÃO DO CANGAÇO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ANÁLISE ENTRE O LIVRO E A PRÁTICA DE ENSINO**

Neste capítulo abordaremos o conceito geral de representação e sua abrangência no campo do conhecimento histórico, a partir disso, procuraremos compreender através da análise de conteúdo a representação do cangaço nos livros didáticos de história, bem como observar as práticas e didáticas de ensino utilizadas pelos professores a respeito do tema. Dessa forma, buscaremos identificar epistemologias dominantes na produção do saber contidas nas obras didáticas no que diz respeito ao fenômeno cangaço, bem como observar as estratégias pedagógicas e didáticas, convergentes ou não ao livro didático, utilizadas pelos professores e professoras como forma de ensino-aprendizagem.

Portanto, faremos uma pequena introdução sobre o conceito de representação no âmbito da história cultural<sup>32</sup> com a finalidade de relacionar a ideia de representação incorporada no conhecimento histórico com o ensino escolar através das obras didáticas, após isso, realizaremos uma análise de conteúdo segundo Bardin (2016), na qual se caracteriza como uma manipulação de mensagens de comunicação, que permite por meio de inferências extrair proposições e representações contidas explícita ou implicitamente nas mensagens, utilizando o elemento verbal e/ou não verbal. Em seguida, confrontamos, a partir da análise de conteúdo, a representação do cangaço no livro didático de história com a didática utilizada em sala de aula pelos professores. Para isso, aplicamos o método de entrevistas para coletar essas informações dos docentes, que devido a pandemia foram realizadas de forma remota.

Na perspectiva de realizar a crítica às ideologias dominantes em relação ao controle exercido sobre o que deve ser ensinado nos livros didáticos, procuramos identificar as possibilidades de contribuições das epistemologias do Sul para o ensino da história, tendo como referência a abordagem que é feita sobre o cangaço nos livros didáticos analisados.

### **4.1 ABORDANDO O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO**

Segundo a professora e historiadora Sandra Pesavento (2004) as representações são percepções e apreensões do real, isto é, são significados que o ser humano atribui à realidade,

---

<sup>32</sup> A História Cultural dedica-se as diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em culturas inteiras. Disponível em: [http://www.uesc.br/resenhas/historia\\_cultural](http://www.uesc.br/resenhas/historia_cultural). Acesso em 30 de Julho de 2022.

esta, é construída através de discursos e práticas que, por sua vez, são geradores de identidades. Essa abstração da realidade ocorre através de classificação e divisão sobre o entendimento que se tem da realidade. As representações não acontecem de forma aleatória, isto é, por acaso, elas remetem às lutas por espaços de existência e identificação com determinada realidade, ou seja, as representações são “matrizes geradoras de condutas e práticas sociais” Pesavento (2004, p.39), validadas ou não pela hegemonia, que através do processo de identificação do sujeito com a realidade construída refletem as práticas sociais, no qual, controla-se as ações humanas. Ao produzirem representações do real, estão impondo uma visão de mundo, ou seja, uma determinada realidade do real, e isto consequentemente evidencia uma autoridade e poder que as representações conferem às epistemologias. Nessa perspectiva,

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. [...] Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2004, p.39).

Devido ao seu caráter de poder construir uma realidade a partir do real, as representações tendem às tensões sociais em virtude de sua capacidade de monopólio simbólico. Isto é, tem o potencial de personificar uma ideia ou uma memória que reflita o poder, monopolizando o conhecimento social. As tensões partem da ideia de que as representações constroem comportamentos e condutas e as universalizam, provocando conflitos com outras formas de entender o mundo. Neste sentido,

As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada, pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem o poder simbólico [representativo] de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. (PESAVENTO, 2004, p.41).

Portanto, as representações segundo Pesavento (2004), são autoritárias, pois impõem uma realidade do real, que muitas vezes não é compatível com a realidade construída por outrem, fazendo com que formas outras de representações resistam e muitas vezes subvertam os sentidos construídos pelo poder dominante. Essas identidades ocultadas, além de representarem uma determinada realidade, adquirem o caráter de resistência às realidades produzidas pelas representações hegemônicas. Ademais, apesar das representações proporcionarem diversas interpretações do real, Pesavento (2004) pontua ainda que as representações não são uma cópia do real, embora, não divergirem da realidade porque são construídas a partir dela.

Outra característica marcante das representações é que elas estão intimamente ligadas às práticas sociais. Barros (2005) aponta que as práticas geram representações e as representações geram práticas, isto é, os dois elementos se complementam e consequentemente influenciam as ações humanas em sociedade. O autor dá como exemplo o livro, que levando em consideração seu processo de elaboração intelectual e editorial, se torna um objeto cultural que permite a (re)produção de novas representações e práticas sociais, dessa forma,

Um livro é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas. (BARROS, 2005, p. 133-134).

O livro é um grande transmissor de informações e saberes, emite enunciados que exercem determinada influência sobre as práticas sociais, e como já mencionado nesta dissertação, o livro didático, além de conter saberes e informações é produzido com a intenção de formar sujeitos, seja para reproduzir representações hegemônicas ou para visibilizar identidades subalternizadas e tensões existentes entre essas representações. Portanto, o livro, que é um produto cultural, contém representações que podem ser creditadas ou questionadas pelo coletivo, podendo ser impostas por meio de hierarquias sociais ou serem rejeitadas devido sua incoerência com realidades não hegemônicas.

Nessa perspectiva, o livro didático de história segundo Rocha (2017) tem um destaque maior dos críticos no que diz respeito às representações ideológicas presentes nas obras. Por se tratar de produção de narrativas de um passado remoto e/ou recente é mais exposto às críticas, seja por causa do teor subjetivo da historiografia ou pela intencionalidade epistemológica imbutida nas mensagens nos textos dos livros escolares. Outro fator que propicia as críticas seria a legibilidade dos textos das obras didáticas, que segundo professores, nas palavras de Rocha (2017, p.12) “pode estar acima da capacidade de compreensão de seus alunos, exigindo maior ou menor intervenção por parte do docente”. Além disso, para os discentes o livro muitas vezes pode ser entediante, devido ao fato de conter textos muito longos e de difícil compreensão e/ou por não despertar o interesse sobre os temas abordados, certamente por perceber um distanciamento da realidade vivenciada pelos alunos com a realidade construída no livro.

Porém, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que existe desde 1985, mas que só foi implementado após a redemocratização, vem se aprimorando a cada rodada de edições publicadas, com o intuito de selecionar as obras didáticas que se enquadram em determinadas diretrizes visando atender as demandas epistêmicas e sociais da educação escolar

na atualidade. O PNLD passou por várias modificações desde sua fundação, sempre se atualizando às necessidades educacionais presentes em cada momento e contexto social.

Contudo, apesar do esforço do PNLD em implementar políticas educacionais públicas nos editais como forma de seleção das obras escolares, algumas lacunas ainda persistem nos livros didáticos de história. “Entram em jogo questões de hegemonia, poder regulador, tradição, guerra de narrativas, disputas pela memória coletiva, reservas de mercado, para citar apenas algumas” (ROCHA, 2017, p. 45). Nos parece que estas questões ainda são entraves para que o livro didático de história cumpra realmente seu papel, de fornecer uma aprendizagem, junto com a orientação pedagógica, de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e que permita uma emancipação individual e social.

De modo geral, ainda há uma predominância de elementos da cultura eurocêntrica e hegemônica presentes nos livros didáticos de história, principalmente no que discorre sobre a organização dos temas históricos, baseados em uma ideia eurocêntrica de cronologia linear, essa concepção de tempo na organização dos conteúdos das obras didáticas exerce uma influência predominante na escolha dessas obras para sua utilização em sala de aula, essa aprovação se observa no mercado editorial e se percebe a preferência também entre os docentes de cada escola. Essa situação segundo Rocha (2017), pode ser compreendida a partir de diversos elementos,

Como a tradição historiográfica fortemente calcada numa perspectiva temporal cronológica e linear [de viés eurocêntrico]; as concepções historiográficas e pedagógicas vigentes na organização dos cursos de licenciatura e nas práticas de formação de professores de história; a fraca adesão dos professores a propostas curriculares que se distanciam de seus saberes pedagógicos e disciplinares, ou dito de outro modo, a preferência dos professores por livros cuja estrutura de conteúdos é mais convencional; a renúncia, por parte das editoras, em inscrever coleções que possam manifestar fraco desempenho nas vendas. (ROCHA, 2017, p.45).

Há ainda outros desafios a serem superados que segundo Rocha (2017) são encontrados nas obras didáticas de história, como por exemplo atividades de memorização ao invés de questões que excitem o pensamento crítico dos educandos, a falta de diálogo com outras áreas de conhecimento, dificultando abordagens interdisciplinares, uma ausência de instrumentos didáticos em explorar a diversidade social e cultural existente no Brasil, a carência em abordar temas relacionados a questões de gênero, destacando uma sociedade heteronormativa e hegemônica, bem como, a falta de incentivo para refletir e/ou enfrentar diversas formas de preconceitos.

Por fim, uma limitada atenção em observar a progressão de conhecimentos entre volumes de uma mesma coleção, bem como, a diferenciação e complexidade dos livros didáticos de história entre o ensino fundamental e médio, isto é, pouca atenção em perceber as habilidades próprias de cada nível de ensino relacionado com o tipo de conhecimento que é proposto em cada obra didática. Diante de tudo isso, Rocha (2017, p. 46) conclui que: “Isso acaba por configurar um descompasso com as preocupações dos professores, que desejam um livro que possa responder às demandas e necessidades dos alunos na faixa etária e série em que se encontram”. Sem falar no que Pinsky (2021) afirma do perigo de uma narrativa histórica unilateral, destacando uma sociedade hierarquizada baseada em mitificações e heroísmos das classes dominantes, que inseridos no livro didático de história, “induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor” (PINSKY, 2021, p.137). Além disso, essas narrativas impedem a visibilidade de epistemologias subalternas, dificultando as classes populares em se emanciparem e adquirirem autonomia e direitos fundamentais que sempre lhes foram negados. Consequentemente, tanto a educação formal quanto a própria noção de ciência hegemônica, no dizer de Santos,

Em nada contribui para fortalecer as suas organizações e as suas lutas [classes populares]. Bem pelo contrário, tanto a educação oficial e formal como o conhecimento acadêmico canônico não seriam relevantes para os objetivos das suas organizações e suas lutas e, se algum efeito tivessem, seria o de enfraquecer umas e outras. (SANTOS, 2021, p. 356)

É nesse contexto, em perceber a importância e a relevância do livro didático para (re)produções de práticas e representações sociais, bem como observar as dificuldades e desafios imputados ao livro didático em fornecer uma aprendizagem com maior eficácia no que diz respeito a um ensino que promova emancipações e liberações sociais por meio de uma educação libertadora no dizer Freiriano, que esta pesquisa se propôs analisar as obras didáticas de história do ensino básico.

A análise de conteúdo introduzida nesta pesquisa é baseada no que Bardin (2016) nos propõe, que seria alterações nas mensagens e enunciados com o intuito de extrair dos textos significados e significantes que reproduzem relações de poder. Nessa perspectiva, selecionamos algumas obras escolares com a finalidade de analisar os textos e propostas didáticas relacionadas ao conteúdo sobre o fenômeno cangaço, portanto, a análise não foi efetuada em todo o livro no seu conjunto de conteúdos, mas apenas sobre o que diz respeito ao fenômeno cangaço. Como já mencionado nesta dissertação, as obras escolares selecionadas para análise se reporta aos níveis de 9º (nono) ano do ensino fundamental, anos finais, e 3º (terceito) ano do

ensino médio, quanto a escolha dos livros, bem como as respectivas escolas e a relação por níveis de ensino já foram justificadas neste trabalho.

Portanto, a seleção das obras didáticas ficou da seguinte forma: para o 9º (nono) ano, foram os livros, *História Sociedade & Cidadania* da editora FTD, a obra *História.Doc* da editora Saraiva Educação e o livro da coleção *Projeto Mosaico História* da editora Scipione. Já as obras didáticas do 3º (terceiro) ano foram: *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio* da editora Moderna, a obra *#Contato História* da editora Quinteto e a obra *Olhares da História - Brasil e Mundo* da editora Scipione.

Após termos selecionados as obras didáticas de acordo com a escola e o nível de ensino proposta na pesquisa, procuramos iniciar a fase de análise na perspectiva da hermenêutica crítica. Contudo, entendemos ser possível fazer uso também da técnica de análise de conteúdo para favorecer a organização dos dados. Primeiro desenvolvemos as inferências como apontado por Bardin (2016), que se baseia em deduções, que no caso, se trata do teor de saberes hegemônicos e eurocêntricos relacionados ao cangaço inseridos nos livros didáticos de história. Nessa perspectiva, escolhemos como tema de análise o conceito de eurocentrismo, como forma de apurar características do saber hegemônico nas mensagens dos textos que estão representados e relacionados ao cangaço por meio dos livros didáticos de história analisados, e como categorias imbricadas ao eurocentrismo priorizamos as noções de universalização, unilateralidade e naturalização.

Mediante a análise efetuada tendo como norteador o conceito de eurocentrismo, bem como suas atribuições, verificamos uma ausência de informações e saberes relacionados ao fenômeno cangaço nas obras didáticas, *História Sociedade & Cidadania* da editora FTD e a obra *História.Doc* da editora Saraiva Educação, ambos relacionados ao nível do 9º (nono) ano do ensino fundamental, ou seja, não encontramos qualquer menção sobre o fenômeno histórico cangaço, configurando um caráter de negação e invalidação, neste caso, dos saberes subalternizados. A negação de existência de protagonismos fora do eurocentrismo sempre fez parte da história hegemônica. Enrique Dussel (1993) em sua obra “1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade”, afirma que os nativos da América foram massacrados e silenciados em nome de uma ciência civilizatória, e que os conquistadores encobriram a história e a cultura desses povos para torná-los pseudo-europeus.

A negação de protagonismos subalternos nos livros didáticos, além de remeter a uma ideia de unilateralidade e universalidade própria da proposta eurocêntrica, confirma a invisibilização e a subalternização de sujeitos descritos por Spivak (2010) em “*pode o*

*subalterno falar?*”, onde a autora descreve a impossibilidade do subalterno falar devido mecanismos eurocêntricos se estabelecerem como hegemônicos. As consequências educacionais a respeito dessa ausência são diversas, iniciando desde a ausência de representatividade até o que coloca Pinsky (2021) como a naturalização da hegemonia eurocêntrica. Bittencourt (2018) afirma que é importante relacionar os conhecimentos prévios dos educandos com o ensino escolar, agregando valores sociais e epistêmicos não formais ao conhecimento sistemático. Nessa perspectiva, estamos trabalhando nessa dissertação com os livros didáticos de história adotados pelas escolas estaduais da cidade de Serra Talhada-PE, considerado um território histórico acerca do cangaço, justamente com o intuito de demonstrar a importância de saberes locais na formação de identidades dos sujeitos.

Dessa forma, a ausência de conteúdos sobre o cangaço nos livros didáticos de história, neste caso, torna-se preocupante devido a relevância do tema na cidade de Serra Talhada e região do Pajeú, pois por um lado o tema cangaço é considerado pela cultura popular da região como representação da cultura local, por outro, este tema divide opiniões a cerca dessa representatividade. A abordagem deste tema nesse contexto problematizaria e abriria discussões a respeito das tensões em torno do tema, porém, a sua negação significa no dizer de Santos (2009) um epistemicídio, isto é, um extermínio de saberes locais, desconsiderando as representações culturais de uma determinada realidade só pelo fato de não contribuir com uma ideia hegemônica e homogênea de civilização e de construção de nação.

Já no livro da coleção *Projeto Mosaico História* da editora Scipione, também do 9º (nono) ano, verificamos menos de uma página escrita sobre o fenômeno social cangaço, ou seja, pouquíssima informação sobre o tema, configurando um reducionismo e irrelevância sociocultural do fenômeno, nela identificamos traços da colonialidade quando atribui à miséria do sertão nordestino o fator principal, se não o único, do ingresso de homens ao cangaço, bem como a violência efetuada por esse fenômeno social, “a miséria de grande parte da população nordestina estimulou o surgimento de bairros armados conhecidos como cangaceiros”. Esta afirmação do livro didático do 9º (nono) ano da coleção *Projeto Mosaico História*, não problematiza as relações e injustiças sociais existentes entre camponeses e coronéis no sertão nordestino, provocando uma insignificância, por parte de quem está lendo a obra, em relação ao cangaço e a outros movimentos “provocados” pela miséria segundo mencionado na obra.

Walsh (2009) afirma que a interculturalidade funcional utilizada pela globalização tenta incorporar a cultura subalterna à hegemonia como forma de controle e apaziguamento das relações sociais. Percebemos também que o texto da obra didática referida, onde dedica uma

pequena parte relacionada ao cangaço, apresenta um fenômeno predominantemente masculino, em nenhum momento se refere as mulheres cangaceiras e sua relevância, seja cultural ou social para o cancaço ou para a sociedade como um todo, caracterizando a predominância do colonialismo e do hétero-patriarcado<sup>33</sup>.

Das três obras relacionadas ao 3º (terceiro) ano do ensino médio, apenas uma dedica menos de uma página ao conhecimento histórico referente ao cangaço, no caso a obra *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio* da editora Moderna. A obra #Contato História, da editora Quinteto, não faz menção a respeito do cangaço e a obra *Olhares da História - Brasil e Mundo* da editora Scipione, não discorre sobre o fenômeno, porém, em um trecho que corresponde à biografia do Padre Cícero em Juazeiro do Norte, o autor ocupa-se de uma parte, em mencionar cangaceiros aliados com a polícia contra atitudes políticas do Padre Cícero, no que concerne ao fato histórico conhecido como “Sedição de Juazeiro”<sup>34</sup>, “Rabelo respondeu enviando uma ofensiva à cidade, composta de tropas policiais e cangaceiros”. Todavia, segundo Rosa (2016) ao discorrer sobre o mesmo acontecimento histórico, afirma que os cangaceiros agiram contra as investidas do governo Estadual e não a favor como descrito na obra didática. “a resistência dos fiéis de Padre Cícero, aliada ao ataque dos cangaceiros reunidos por Floro Bartolomeu, conseguiu vencer as forças oficiais” (ROSA, 2016).

Além do equívoco histórico, a obra didática coloca os cangaceiros contra a massa popular nesse contexto histórico, com o intuito de desmistificar a ideia popular e social do cangaço, que como já mencionado nesta pesquisa, detinha uma admiração por parte da população local. Por fim, analisamos a obra *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio* da editora Moderna e destacamos alguns elementos que caracterizam um teor eurocêntrico nos enunciados do texto. Primeiro identificamos um espaço mínimo de fala a respeito do tema, são dedicados quatro pequenos parágrafos para um fato histórico que repercutiu todo o Brasil, bem como sua influência sociocultural que perdura até hoje no nordeste, ou seja, a macro-história defendida pela ciência eurocêntrica acaba encobrindo fatos históricos locais relevantes.

Segundo ponto a ser observado, há uma contradição temporal e equívoco histórico, quando o autor coloca que “o movimento conhecido como cangaço teve início no final do século XIX”, depois afirma que “os primeiros bandos de cangaceiros eram contratados por coronéis para defender seus interesses”, posteriormente ele afirma “no final do século XIX,

---

<sup>33</sup> Termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos para designar uma dominação do homem hétero sobre a mulher, um dos modos principais de desigualdade estrutural nas sociedades modernas. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/07/18/descolonizar-o-saber-e-o-poder-por-boaventura-sousa-santos>

<sup>34</sup> Confronto ocorrido em 1914 entre o governo federal e as oligarquias cearenses, envolvendo o Padre Cícero Romão Batista. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/sedicao-de-juazeiro>. Acesso em: 01 Mar. 2022

formaram-se os bandos de cangaceiros independentes, que não se subordinavam a chefes locais”, ou seja, o final do século XIX foi o tempo de dependência e independência dos bandos de cangaceiros segundo a obra, o livro não oferece uma precisão de datas nem explica de que forma houve essa independência social e pessoal dos cangaceiros, evidenciando um propósito de afirmar que teve um momento em que o cangaço era um grupo de mercenários. Já mencionamos nesta pesquisa que no cangaço houve pelo menos três fases do cangaço e não é destacado pelos autores a questão do mercenarismo no movimento.

Um terceiro ponto diz respeito ao que o autor coloca como um dos motivos do enfraquecimento dos bandos de cangaceiros, o autor argumenta que o processo de industrialização do Sudeste passou a atrair os sertanejos, “deixando de ver no cangaço um meio de sobrevivência”, no dizer do autor. Nessa parte, percebemos uma perspectiva eurocêntrica no sentido de conceber a metrópole como o lugar de prosperidade e progresso, o autor insinua que o surgimento de indústria no sudeste retirou o sertanejo das mazelas do sertão, reproduzindo um discurso de avanço civilizatório na metrópole, reforçando a concepção de sertanejo descrita por Graciliano Ramos vista pelos litorâneos.

No quarto ponto de análise, verificamos uma característica bastante relevante para as epistemologias eurocêntricas, as naturalizações como forma de sujeição do sujeito, isto é, o conhecimento eurocêntrico se utiliza de um discurso hegemônico de naturalização do contexto social para explicar a realidade que lhe convém, por exemplo, no texto da referida obra é dito que devido a “existência” da fome, seca e o poder dos coronéis, o cangaço, para alguns historiadores, agia como uma resistência à essas situações. Ou seja, a palavra existência, utilizada na obra, remete a uma naturalização da situação e não algo construído socialmente, a naturalização das representações sociais provoca uma aceitação do Eu subalternizado, levando a um adestramento de corpos.

O quinto ponto da análise, refere-se à linguagem patriarcal que herdamos da colonização, o texto menciona a morte de cangaceiros e cangaceiras na gruta de Angicos, no interior de Sergipe, como se só estivesse Maria Bonita de mulher no momento da emboscada, “Ele [Lampião], sua companheira, Maria Bonita, e outros cangaceiros morreram numa emboscada”, na verdade segundo Negreiros (2018) e demais estudiosos do cangaço relatam que além de Maria Bonita também estava no massacre a cangaceira Enedina:

Em primeiro plano colocou Lampião, sozinho. No segundo, Quinta-feira, Maria e Luis Pedro. Logo acima, Mergulhão, Elétrico e Caixa de Fósforo. No último degrau, Enedina (totalmente desfigurada pelo tiro que lhe estourou os miolos). Cajarana, Luis de Thereza e Diferente. (NEGREIROS, 2018, p.239).

Portanto, percebe-se que a ciência eurocêntrica não só universaliza o conhecimento mais também o gênero nas relações de dominação, deixar de mencionar outra(s) cangaceira(s) no cenário histórico é estar coerente com o projeto de hegemonia da modernidade. E o sexto e último ponto de análise sobre a obra didática, diz respeito ao apoio didático que as imagens fornecem aos enunciados verbais. Ao lado do pequeno texto descrevendo uma síntese do cangaço, há uma imagem emblemática e universalizante, de Lampião segurando uma revista ao lado de Maria Bonita sentada com dois cachorros de cada lado, foto de Benjamim Abrahão. Esta imagem reflete uma ideia simplista do fenômeno cangaço, como se o movimento se resumisse apenas em Lampião e Maria Bonita, eles tiveram seus protagonismos e importância no movimento, porém, a história do cangaço não se resume ao casal, outros líderes e integrantes antes e depois de Lampião tiveram grande relevância para a existência do fenômeno, esta imagem reflete o caráter midiático do fenômeno histórico, haja vista, que o casal representa até hoje o cangaço por meio de jornais, cinema ou de documentários.

É necessário entender o cangaço a partir dos cangaceiros e cangaceiras que construíram junto com Lampião e Maria Bonita uma cultura específica do sertão levando em conta suas experiências com a realidade vivida. Portanto, o casal ícone do cangaço deve ter suas honrarias, porém, muitos outros e outras integrantes dos bandos também deixaram seus rastros de sangue e suor no solo árido do sertão nodestino.

A partir do que foi exposto e analisado nas obras didáticas escolhidas para esta discussão, percebemos alguns elementos que caracterizaram um aguçado teor eurocêntrico nos enunciados dos textos, remetendo a um discurso unilateral, no qual se estabelece uma versão única dos fatos, universalização e naturalização de representações da realidade, contribuindo dessa forma para a reprodução de discursos hegemônicos, aprofundando cada vez mais o distanciamento entre educandos e realidades representadas nos livros, provocando mais dicotomias e desigualdades epistêmicas e práticas sociais, contribuindo dessa forma, com a proposta oferecida pela modernidade/colonialidade. No quadro a seguir temos esses dados de forma mais sistemática.

Quadro 6- Procedimentos metodológicos da análise de conteúdo

Categorias	Características (causas)
Universalização	Protagonismo eurocêntrico, produção de subalternidade, macro-história.
Unilateralidade	Negação do outro, prioriza o centro e marginaliza a periferia, ideia de

	civilização e progresso como justificativa de superioridade, contribui para produção de subalternidade
<b>Naturalização</b>	Essencialismos que provocam a superioridade de gênero e sujeição do ser.

Fonte: O Autor (2022).

Evidentemente, essas três categorias dialogam entre si e dependem umas das outras para concretizar seus objetivos. Identificá-las como predicamentos das epistemologias eurocêntricas nas obras didáticas, significa dizer que a instituição escolar estar a serviço das dicotomias do sistema mundo moderno, que ao invés de promover a equidade e produzir conhecimentos a partir da pluralidade de culturas, reproduz um conhecimento colonizador disfarçado de modernidade. Por isto, diante do que foi expressado, torna-se necessário observar as práticas pedagógicas e didáticas que os professores utilizam em sala de aula para superar os discursos eurocêntricos imbutidos nas obras escolares. Arroyo (2012) menciona o papel da escola como sendo um território epistêmico de construção de conhecimento onde os professores são intérpretes da vida para muitos educandos que concebem a educação como fator de transformação social e provedor de cidadania.

#### 4.2 ANÁLISE ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE ENSINO

A partir da análise hermenêutica feita nos livros didáticos selecionados, tomando como ponto de partida a lente teórica desta pesquisa e os métodos de análise de conteúdo em Bardin (2016), iremos apresentar o entendimento que os docentes possuem sobre o livro didático e sobre a introdução do tema cangaço nas obras didáticas de história do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, anos finais, e do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio, e com base nisso relacionar e confrontar essas informações com as categorias que utilizamos na análise de conteúdo que expressaram a colonialidade e um conhecimento eurocêntrico, que foram a universalização, unilateralidade e naturalização.

O primeiro passo para efetuar essa parte da pesquisa foi localizar os professores e professoras das referidas escolas selecionadas, que neste caso foram: a Escola Methódio de Godoy Lima, Escola Antônio Timóteo e a Escola Manoel Pereira Lins. Para localizá-los inicialmente, entramos em contato através de celular e whatsapp, com alguns gestores das referidas escolas e professores de outras instituições de ensino da cidade de Serra Talhada – PE. Após encontrarmos os sujeitos da pesquisa, pedimos para preencher um formulário inicial, onde colocaram seus nomes e dados profissionais como área de conhecimento a que pertencem, a

instituição de ensino onde estavam vinculados(as) no período entre 2018 a 2021, os livros didáticos utilizados e os níveis de ensino que lecionaram nesse período.

Depois disso, direcionamos os docentes a cada livro didático utilizado por eles, como forma de buscar uma coerência entre a obra didática e o entendimento dela pelo docente. Portanto, ficou da seguinte forma: na Escola Methódio de Godoy Lima localizamos 02 (dois) professores de história, o professor 01 lecionando nas turmas do 3º (terceiro) ano e o professor 02 com o 9º (nono) ano. Na Escola Antônio Timóteo, tanto o professor 01 quanto o professor 02 lecionavam nos níveis do 9º (nono) ano e 3º (terceiro) ano. Já na Escola Manoel Pereira Lins, apenas o professor 01, ficou responsável pelos dois níveis de ensino. Para melhor compreensão temos um quadro demonstrativo que apresenta a relação de professores, instituição escolar, níveis de ensino e livros didáticos respectivamente relacionados:

Tabela 2 - Relação de professores, instituição de ensino, livros didáticos e níveis escolares, entre os períodos de 2018 a 2021.

Fonte: Dados do autor

PROFESSORES	ESCOLA	COLEÇÃO/LIVRO	EDITORA	NÍVEL ESC.
<b>Professor 01</b>	Escola Methódio de Godoy Lima	História – das Cavernas ao Terceiro Milênio	Moderna	3º Ano
<b>Professor 02</b>	Escola Methódio de Godoy Lima	História Sociedade & Cidadania	FTD	9º Ano
<b>Professor 01</b>	Escola Antônio Timóteo	- História mosaico - #Contato História	- Editora: Scipione - Editora: Quinteto	9º e 3º Ano
<b>Professor 02</b>	Escola Antonio Timóteo	- História Sociedade & Cidadania - #Contato História	- Editora FTD - Editora: Quinteto	9º e 3º Ano
<b>Professor 01</b>	Escola Manoel Pereira Lins	- História.Doc - Olhares da História - Brasil e Mundo	- Editora Saraiva - Editora Scipione	9º e 3º Ano

Fonte: O Autor (2022).

Após esta fase de localização e identificação entre os sujeitos da pesquisa, obras didáticas e instituições escolares, formulamos um questionário que pudesse apresentar o entendimento que os professores e professoras possuem sobre o livro didático e sobre a introdução da representação do cangaço nos livros didáticos de história.

O questionário foi composto por 06 perguntas semiabertas e foi elaborado seguindo o critério da neutralidade, porém levando em conta as subjetividades humanas inseridas num contexto histórico, social e temporal. No questionário continham perguntas que envolviam a

concepção do livro didático no geral pelos docentes, a avaliação que os professores e professoras faziam do livro didático de história, se as obras didáticas utilizadas por eles e elas continham o tema cangaço de forma destacada ou não, se era importante ou não introduzir o tema cangaço nos livros didáticos de história, a avaliação que os professores e professoras faziam sobre o tema cangaço introduzido nos livros didáticos utilizados por eles e elas, e por fim se esses docentes utilizavam ou não alguma(s) metodologia(s) para produzir conhecimento sobre o cangaço a partir das obras didáticas, se utilizavam, qual(ais) era(m) essa(s) metodologia(s). A metodologia de coleta de dados deste questionário foi feita através de entrevistas por meio de programas e plataformas digitais como whatsapp e o Google Meet, gravadas por meio da OBS studio<sup>35</sup>.

A partir do que foi exposto apresentaremos uma amostra do resultado das entrevistas, contendo as principais respostas dos participantes da pesquisa. Essas entrevistas ocorreram entre as datas de 29 de março e 13 de abril de 2022, ao todo foram 05 entrevistas, 04 pelo Google Meet e gravados pelo OBS studio e 01 pela chamada de áudio no whatsapp, atendendo a preferência do docente. Iremos utilizar a seguinte dinâmica para apresentar o resultado das entrevistas, dividiremos o questionário em três modalidades como veremos a seguir:

- Modalidade 1 – importância e avaliação do livro didático de história
- Modalidade 2 – representação do cangaço no livro didático de história
- Modalidade 3 – metodologias e didáticas utilizadas pelos docentes para introduzir o tema cangaço nas aulas de história.

Na primeira modalidade a resposta foi unânime em dizer que o livro didático é um instrumento ou um recurso didático importante que o docente dispõe para sua aula, muitas vezes sendo o único que a escola dispõe para o aluno e para o docente como forma de transmissão do conhecimento pedagógico. E sobre a avaliação dos docentes a respeito do livro didático de história disseram que deixa muito a desejar no que se trata da história regional, dando ênfase na realidade sul e sudeste do Brasil, neste caso caracterizando nas palavras do professor 02 da Escola Antonio Timóteo como “muito superficial, romantizado e eurocêntrico”.

Na segunda modalidade a respeito da representação do cangaço nos livros didáticos de história, bem como sua importância e relevância local, os professores e professoras avaliaram como importantíssimo introduzir o tema cangaço nas obras didáticas, seja como reconhecimento da nossa realidade social e cultural, seja como um fato histórico. Em relação à

---

<sup>35</sup> OBS Studio é a abreviação de Open Broadcaster Software, uma ferramenta utilizada para streaming — ou transmissão — de vídeos ao vivo na internet. Disponível em: <https://blog.eadplataforma.com/tecnologia/o-que-e-obs-studio>

pergunta se os livros didáticos que eles e elas utilizaram continham alguma coisa a respeito do tema cangaço, as respostas foram um pouco desiguais.

A maior parte dos docentes afirmaram que nas obras didáticas continha algo sobre o tema cangaço, porém, “irrelevante” nas palavras do professor 01 da Escola Methódio de Godoy Lima, por trazer pouca informação. A professora 01 da Escola Antônio Timóteo disse que “não explora tanto a temática”, já o professor 01 da Escola Pereira Lins foi enfático ao dizer que o livro didático do 9º (nono) ano não abordava absolutamente nada, e a obra didática do 3º (terceiro) ano abordava quase nada e conclui sobre sua avaliação “posso responder com apenas uma palavra? Péssimo, primeiro porque o livro já estava em circulação quando entrei na escola, segundo por não abordarem o tema, ou por abordar de forma bem resumida”. Alguns outros professores e professoras também se queixaram de que as obras didáticas do 9º (nono) ano utilizadas por eles e elas não abordavam nada sobre o cangaço.

Na terceira e última modalidade, referente às metodologias e didáticas utilizadas pelos docentes para introduzir o tema cangaço nas aulas de história, as respostas foram bem equilibradas no que diz respeito ao número de docentes. Alguns afirmaram que “infelizmente” não tiveram como abordar o cangaço ou seguiram apenas o livro, devido a pandemia ou porque deram mais ênfase em trabalhar questões do Enem ou outros vestibulares. Já outros docentes disseram que trabalharam com pesquisas, seminários e convidados especialistas sobre o cangaço, certamente utilizando outras fontes, como é o caso do professor 02 da Escola Antonio Timóteo, ele afirmou que sempre trabalha com os alunos a obra do serratalhadense, membro da Academia Serra-talhadense de Letras e pesquisador do cangaço Anildomá Willans de Souza, intitulada de “*Lampião: Nem Herói, Nem Bandido - A História*”, e que em havendo oportunidades leva os alunos também para o museu do cangaço e à casa da cultura, ambos na cidade de Serra Talhada. Porém, lamentou nunca ter levado seus alunos para o Sítio Passagem das Pedras, onde se encontra até hoje a casa que Lampião morou, devido dificuldades com transporte escolar.

Diante das respostas dadas pelos docentes participantes dessa pesquisa, apresentaremos uma síntese geral das falas dos professores e professoras a respeito do livro didático e da representação do cangaço nessas obras escolares. Posteriormente faremos uma análise desse resultado e sua relação com as obras didáticas pesquisadas, no que diz respeito a representação do cangaço nos livros didáticos de história. A seguir temos um quadro demonstrativo com a síntese das entrevistas:

Quadro 7- Síntese das entrevistas com os docentes:

<b>Modalidade 01 - importância e avaliação do livro didático de história</b>	Concebem o livro didático um instrumento ou um recurso didático importante para o aluno e para o docente, embora a obra não atenda às necessidades da realidade local.
<b>Modalidade 02 - representação do cangaço no livro didático de história</b>	Os docentes avaliaram como importantíssimo introduzir o tema cangaço nas obras didáticas, porém, tiveram dificuldade em encontrar informações sobre o tema, contendo pouquíssimo ou nenhum conhecimento a respeito.
<b>Modalidade 03 - metodologias e didáticas utilizadas pelos docentes para introduzir o tema cangaço nas aulas de história.</b>	Nesta parte os docentes se dividiram em dois grupos, o grupo dos que se limitaram ao livro didático, contendo ou não o tema cangaço. E o grupo dos que utilizaram outros recursos didáticos, sejam escritas, orais ou materiais.

Fonte: O Autor (2022).

A partir do que foi exposto, buscamos relacionar e confrontar os resultados da análise feita nas obras didáticas com o resultado das entrevistas, com o propósito de identificar colonialidades na produção de conhecimento nos livros didáticos e como os docentes encararam essa realidade epistêmica das obras escolares. No quadro 7, traçamos algumas categorias que caracterizaram a ciência eurocêntrica na reprodução de conhecimento e relacionamos com o tipo de conhecimento que foi exposto e trabalhado nas obras didáticas a respeito do cangaço. Chegamos, dessa forma, ao entendimento de que as obras escolares pesquisadas estavam carregadas de valores e conceitos da ciência moderna, provocando uma necessidade de intervenção docente, no sentido de romper com uma história hegemônica e universal.

Dessa forma, o entendimento que os professores e professoras possuem a respeito do livro didático se torna muito relevante nesta pesquisa, pois pode demonstrar uma posição de enfrentamento e resistência ao conhecimento hegemônico eurocêntrico ou uma passividade, que neste caso expressaria uma conivência, inconsciente ou não, com a colonialidade. Isso se refletiria na reprodução de saberes eurocêntricos provocando efeitos de mais subalternizações das classes mais baixas e excluídas pela própria colonialidade. Portanto, a intervenção dos docentes como mediadores entre o conhecimento e o conhecente significa uma postura decisiva

sobre a aprendizagem dos educandos, decidindo sobre a construção de conhecimento que os educandos irão pautar sua vida profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, pontuaremos algumas percepções nas falas dos professores e professoras da pesquisa que podemos caracterizar como um enfrentamento ou passividade diante da reprodução de conhecimento eurocêntrico, identificando dessa forma um rompimento ou continuidade do ensino da História tradicional eurocêntrica identificado nas obras escolares.

Podemos evidenciar nas falas dos docentes um consenso sobre a importância do livro didático como instrumento e recurso didático, essencial tanto para o professor quanto para os alunos, como forma de transmissão do conhecimento sistemático. Porém, não faltaram críticas sobre os conteúdos trabalhados nos livros, a maioria dos docentes foram enfáticos ao afirmar que as obras escolares estão fora da realidade local, que elas apresentam temáticas destacando fatos históricos e narrativas centrais da região Sul e Sudeste do Brasil, regiões mais ricas e desenvolvidas do país, do ponto de vista geoeconômico.

No que versa sobre a representação do cangaço nos livros didáticos de história, a maioria dos docentes afirmaram que seria de grande importância e relevância a presença deste tema nas obras escolares, pois retrata a realidade e a cultura local. Porém, lamentaram que nos livros didáticos utilizados por eles e elas havia uma ausência ou uma participação insuficiente do tema cangaço introduzido na obra escolar, constatando o desaparecimento da história dos vencidos e evidenciando uma História científica com apenas uma versão dos fatos, a versão que heroiciza a elite e a cultura hegemônica europeizada.

O professor 02 da Escola Antônio Timóteo, confirmou a importância do tema nas obras didáticas e reforçou a relevância de discutir o tema em sala de aula, pois, segundo o docente, “as pessoas da cidade ainda se dividem quando o assunto é o cangaço”, e relatou um episódio polêmico ocorrido na década de 1990 envolvendo a estátua de Lampião, que seria construída no alto da serra da cidade, e que houve muita resistência por parte da elite da cidade, foi preciso o poder público abrir uma consulta pública para avançar ou não com o projeto, o plebiscito revelou que a maioria da população de Serra Talhada concordava em erguer uma estátua de Lampião em espaço público, porém alguns ex-combatentes e familiares de volantes da cidade ameaçaram em derrubar a estátua assim que fosse erguida. Em face dessa ameaça, a estátua nunca foi construída em seu projeto original, e muito menos colocada em local público<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Para saber mais sobre os detalhes dessa história, foi feita uma matéria sobre o assunto intitulada “Lampião: homenagem a herói ou bandido? A polêmica estátua que divide cidade pernambucana”, publicada em 2018, ano que completou 80 anos da morte de Lampião, pela TV Asa Branca, filiada da Globo Nordeste. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2018>.

Nesse sentido, a fala dos docentes atesta que nos livros didáticos, que eles e elas utilizaram e que foram analisados nesta pesquisa, se caracterizam como instrumentos didáticos de reprodução e transmissão do conhecimento hegemônico, através de uma epistemologia historiográfica tida como científica, e metodologias baseadas apenas na racionalidade. E que ao não abordarem historiografias e narrativas dos vencidos, as obras escolares contribuem para a subalternização das classes populares (PINSKY, 2021), provocando uma hegemonia histórica e cultural das classes dominantes.

Por fim, no que se trata das metodologias e didáticas utilizadas pelos docentes da pesquisa para abordar o tema cangaço em sala de aula, como já mencionamos, ao serem questionados sobre quais metodologias e didáticas são utilizadas para abordar o tema cangaço a partir do livro escolar, basicamente os docentes se dividiram em suas respostas, alguns afirmaram que apenas seguiram os livros didáticos e consequentemente a ordem dos conteúdos e seguindo o currículo escolar, e outros docentes afirmaram que conseguiram acrescentar outras fontes de pesquisa, alargando a abordagem do tema em diferentes ângulos.

Nesta parte, a análise revelou o que Spivak (2010) nos orienta sobre a tarefa do intelectual, de criar mecanismos que possibilitem o subalterno contar sua história, do contrário poderemos estar contribuindo ainda mais com uma história de negação das classes subalternas. Muitas vezes a instituição de ensino dificulta procedimentos que introduzam as classes subalternas no conhecimento sistemático, o próprio docente se perde no círculo vicioso do sistema opressor, seja na escolha dos livros ou dos conteúdos que outrora estudaram em sua formação acadêmica, exercendo dessa forma uma influência sobre a prática de ensino dos docentes. Esses elementos foram pontuados por Rocha (2017), para alegar a dificuldade de uma mudança nos currículos escolares e na forma de abordagem de temas históricos nas obras e no ensino escolar.

Portanto, ao analizarmos as falas dos docentes da pesquisa percebemos uma insatisfação e contrariedade em relação aos conteúdos do livro didático de história e sua aplicabilidade pedagógica, identificando elementos fora da realidade local, a ausência ou carência de uma abordagem sobre o cangaço nas obras didáticas só confirmam esta afirmação. Essa situação de incoerência do livro didático com a realidade local implica numa relevante intervenção docente, como forma de introduzir os sujeitos esquecidos pela História eurocêntrica no conhecimento escolar. Como foi identificado nas obras didáticas pesquisadas, alguns livros negavam o direito de personagens subalternos falarem, em outras obras os intelectuais descreviam o cangaço na perspectiva da hegemonia, caracterizando uma unilateralidade das narrativas históricas. Como

mencionado nesta dissertação, uma versão única da história oculta a veracidade dos fatos (PINSKY, 2021), e no caso da história científica reproduzida nos livros didáticos, além de provocar uma frustração nos alunos das classes subalternas, impede a libertação dessas classes e autonomia de pensamento (ARROYO, 2014), impossibilitando o fortalecimento de uma educação mais democrática e, consequentemente a diminuição da desigualdade social.

#### **4.3 EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A COLONIALIDADE NOS ESTUDOS SOBRE O CANGAÇO: INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Considerando os achados desta pesquisa, os quais revelaram a colonialidade do saber através da reprodução de narrativas definidas pelas epistemologias colonialistas dominantes, entendemos ser oportuno, ao término deste capítulo, produzir uma reflexão que indique haver outras possibilidades de abordagens do tema do cangaço nos livros didáticos. Neste sentido, identificamos nas epistemologias do Sul indicadores de possíveis construções de novas narrativas que possibilitem o diálogo entre as várias formas de produção do conhecimento, bem como entre as narrativas já consolidadas em diferentes espaços e distintas culturas, apontando para uma relação interepistêmica e intercultural.

Para tanto, abordaremos nesta seção a ciência moderna numa perspectiva crítica das chamadas epistemologias do Sul, observando o perfil e os mecanismos de controle que o conhecimento científico utiliza para o monopólio e reprodução do saber. A partir disso, destacaremos a influência das epistemologias dominantes na produção do conhecimento histórico, utilizando dessa forma os estudos sobre o cangaço para discutir a colonialidade existente nos escritos a respeito desse fenômeno, pontuando algumas consequências epistêmicas acerca da visão eurocêntrica sobre o conhecimento histórico.

Ainda nessa perspectiva, observaremos as repercussões dessa construção histórica no ensino de história, isto é, perceber como a produção histórica na perspectiva científica influencia na aprendizagem e na formação dos educandos. Por fim, pontuaremos algumas orientações sobre a necessidade de inclusão das chamadas epistemologias do Sul no conhecimento histórico e no ensino de história como forma de descentralizar o saber, legitimando epistemologias subalternizadas, permitindo a visibilidade de outros sujeitos históricos e a interação de educandos na construção do conhecimento escolar.

Portanto, pretendemos nessa abordagem discutir como a racionalidade moderna produz conhecimentos, quais são os mecanismos e configurações de validação dessa epistemologia,

bem como as consequências imediatas e a longo prazo das epistemologias do Norte nas sociedades ocidentais, especialmente na América Latina. Junto a isso, discutiremos a produção do conhecimento tido como científico no âmbito da historiografia e ensino de história. No primeiro caso iremos discutir a produção de conhecimento válido em relação à historiografia do cangaço, isto é, como esse fenômeno foi visto à luz da racionalidade moderna e como foi transmitido esse conhecimento. No segundo caso, discutiremos a influência das epistemologias do Norte no ensino de história, sobretudo, no ensino básico brasileiro. Por fim, apontaremos caminhos para uma (re)configuração das epistemologias a partir das epistemologias do Sul, tanto para o conhecimento histórico quanto para o ensino de história.

#### **4.3.1 Epistemologias dominantes sob a ótica das epistemologias do Sul.**

Segundo Santos (2010) o pensamento ocidental é um pensamento abissal, isto porque atende a uma lógica unilateral que divide o conhecimento válido dos conhecimentos não válidos criando um abismo entre o pensamento científico e outras formas de saberes. Além de desconsiderar outras formas de conhecimento, o pensamento moderno marginaliza formas outras de saberes dando um aspecto de folclorização dos saberes não válidos. O pensamento abissal não trabalha com a possibilidade de concomitância entre os saberes, ou seja, na existência de saberes que se cruzam, agregando valores e apontando caminhos pluridimensionais. Isso porque “para além dela [linha abissal] há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica” (SANTOS, 2010, p. 32). O pensamento abissal trabalha na perspectiva unilateral e universal do saber. Além de conceber e perceber o mundo de forma única e linear, o pensamento moderno se utiliza da ideia de universalização do saber para perpetuar o domínio epistemológico. Também se utiliza da ideia de linearidade para vislumbrar um futuro ímpar com progressos e avanço civilizatório.

O pensamento ocidental tem como base a epistemologia eurocêntrica e como justificativa a racionalidade no processo de construção do conhecimento. Isto é, a epistemologia do norte global se baseia em sua própria ótica para definir o que é pensamento válido e não válido e justifica esta definição dando um aspecto racional à pesquisa. Mignolo (2003) se refere a este aspecto como uma verdadeira “revolução caseira” ao se dirigir à revolução da ciência moderna, pois espelhou-se nela mesma para apontar um caminho da verdade absoluta. Provocando, por sua vez, uma negação de povos e culturas que não atendiam às novas configurações de domínio e expansão do saber eurocêntrico, com isso,

O problema, o enorme problema, emerge da forma como a "revolução científica" foi concebida. Ela foi concebida como um triunfo da modernidade na perspectiva da modernidade, uma autocelebração que correu em paralelo com a crença emergente na supremacia da "raça branca". O problema estava na falta de consciência de que a celebração da revolução científica enquanto triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar. (Mignolo, 2003, p.670).

O que Mignolo (2003) nos coloca é que essa revolução científica se deu a partir de um contexto em que a Europa ocidental – França, Bélgica, Países Baixos, Inglaterra, Espanha, Portugal, etc, se firmavam como o centro político e econômico do mundo moderno, permitida pela expansão territorial das Grandes Navegações, o que culminou na exploração econômica das Américas. Esse contexto contribuiu para um egocentrismo epistêmico, isto é, ao mesmo tempo que a Europa se encontrava em momentos de glória e êxito político, o pensamento europeu servia de auxílio para configurar o território explorado, concretizando seu domínio através da exploração de mão de obra e subjugação cultural.

Nesse caso, a ciência moderna teria se transformado em um totalitarismo epistêmico, ou quase como uma religião. Por isso, para o autor, “a ciência é a teologia do momento secular do mundo moderno/colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 672). O culto à ciência tornou ela uma epistemologia dominante, e não só isso, permitiu a condenação automática de outras formas de saberes tornando, como afirma Santos (2000), “uma epistemologia da cegueira”, pois além de se autodenominar verdadeira, universaliza este saber como tal para promover um massacre epistêmico ou “epistemicídio”.

Além da racionalidade cartesiana, o pensamento científico se utilizou da colonialidade<sup>37</sup> para efetivar e perpetuar seu domínio epistemológico. Quijano (2010) descreve a colonialidade como algo inerente ao capitalismo e que a colonialidade do poder serviu para a Europa estabelecer sua supremacia econômica, pois classificou o sistema de trabalho nos trópicos dando forma à organização da sociedade colonial. Outro mecanismo da epistemologia dominante foi a colonialidade do saber, que nos trópicos serviu para conduzir e organizar a cultura colonial. Ambas colonialidades funcionam como complemento para cumprir sua função, expandir e perpetuar a supremacia europeia.

Dessa forma, os principais mecanismos que mobilizam as epistemologias dominantes têm como objetivo o predomínio do poder e consequentemente provocam a autosubjugação de pessoas subalternizadas por esses mecanismos. O sujeito começa a questionar sua origem e seu

---

<sup>37</sup> É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Encontrado em: (QUIJANO, 2010).

próprio ser e movidos pela colonialidade se descreve como um subalterno provocando uma naturalização das epistemologias dominantes. Mignolo (2010) descreve a colonialidade como um mecanismo invisível que a modernidade esconde para continuar seu plano de supremacia. Com a invisibilidade aparente da colonialidade, a modernidade se torna uma alternativa sedutora de modelo ideal de sociedade e de cultura, escondendo os mecanismos excludentes e impositivas desse sistema hegemônico.

Como vimos, o processo de colonização e o capitalismo nos trópicos segregaram e hierarquizaram culturas em nome do progresso e de uma verdade científica considerada a única capaz de descrever a realidade. Os saberes originários de determinado território explorado, no nosso caso a América Latina, foram ignorados e no lugar impuseram um saber “iluminado” pela razão desconsiderando as subjetividades e sensibilidades inerentes às experiências de vida do ser humano. A colonialidade do poder extinguiu e/ou inferiorizou sujeitos e saberes em nome do progresso e da civilização e se utilizou da colonialidade do saber para implementar este projeto de dominação. Os subalternizados pela ciência moderna tiveram que subjugar suas convicções e tradições à nova ordem mundial, foram forçados a acreditar na sua própria inexistência enquanto sujeitos de conhecimento e tiveram que se tornar servos de um saber científico que anulou suas próprias vidas, excluindo suas percepções da realidade concreta e da práxis social, os subalternizados ficaram à mercê de uma verdade metafísica baseada exclusivamente na razão eurocentrada.

No campo da produção historiográfica Abud (2011) coloca que a História estava a serviço dos grandes feitos da nobreza, mas que posteriormente, com a laicização do ensino, o conhecimento histórico passou a ser uma ação propagadora das ideias burguesas, destacando o progresso por meio do capital. No século XIX, com o positivismo, a História se tornou uma ciência com metodologias equiparadas às das ciências naturais, com *status* científico. O historiador deveria adquirir uma neutralidade, uma isenção total de subjetividades em suas pesquisas. As fontes históricas se limitavam às fontes oficiais com a justificativa de revelar fielmente a realidade dos fatos, enquanto a posição do historiador deveria ser isenta de qualquer subjetividade para não atribuir características e valores contemporâneos à processos históricos do passado. Nota-se que ao levar em conta apenas fontes históricas oficiais na construção do conhecimento histórico, a ciência moderna exclui epistemologias que se sustentam em outras fontes como por exemplo a história oral, que é construída a partir de narrativas e relatos passados de geração em geração.

Ao negar a subjetividade do pesquisador, na perspectiva das epistemologias do Sul, o pensamento eurocêntrico cria e perpetua uma história morta, devido a tentar resgatar um passado que nunca voltará, um passado obsoleto, isto é, um passado que não traz respostas para os anseios do presente. A subjetividade do pesquisador fornece uma nova roupagem ao passado, não que o passado seja modificado, mas sim as perspectivas sobre ele. O historiador ao estudar o passado busca encontrar nesse pretérito respaldos de questões do presente, dando significados do passado ao momento histórico do presente, evidenciando um modelo de história cíclica e não linear, como a ciência positivista acredita.

Portanto, o saber histórico eurocêntrico ao criar suas metodologias tem como objetivo validar sua supremacia epistêmica através de uma ciência positivista, que segundo Pinsky (2021, p. 28) citando o poeta Gonçalves Dias: “a grande mutação do século XIX foi esta: a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras”. Isto é, a consequência de um conhecimento histórico baseado em critérios das epistemologias dominantes, com a finalidade de criar mitos e heróis europeus com o objetivo de perpetuar seu domínio intelectual sobre o Ocidente. Para isso, enaltece apenas um lado da história e anula saberes que não se adequam às configurações impostas pelo saber dominante.

Foi com esse olhar histórico eurocentrado que o Brasil pretendeu denominar-se como uma nação. Houve uma esforço científico e historiográfico de transformar invasores em heróis e escravizados nativos e africanos em vilões. Os colonizadores foram concebidos pela História oficial como os precursores da civilização e da ciência moderna, salvando os trópicos da selvageria dos nativos. Porém, levando-se em conta o que nos diz Pinsky (2021), que é preciso sempre observar o outro lado da história. Nesse caso, uma outra versão afirmada por Chiavenato (1990, p. 7) diz que “O colonizador fundou o latifúndio usando bandidos”, ou seja, os invasores europeus chegaram aos trópicos com o objetivo não só de expandir seu domínio e civilização, mas, sobretudo a princípio, para explorar a mão de obra através da escravização e para subtrair as riquezas naturais, seja vegetais ou minerais do território.

A cultura dos nativos foi extinta ou marginalizada, seus corpos foram escravizados e suas terras foram tomadas pelos colonizadores e destinadas aos seus pares, que por sua vez, foram absolvidos pela História, que os tornou verdadeiros construtores da nação brasileira. A História oficial omitiu fatos e contextos para mitificar personagens cruéis com o objetivo de reproduzir uma ciência eurocêntrica e consequentemente conservar privilégios e manter a hegemonia. Neste caso,

A historiografia que se oficializa é escrita por eruditos que fazem da omissão um álibi para a sua ignorância ou falseamento do fato histórico. [...] Só louvam as virtudes dos eminentes personagens que nos legaram o Brasil “grande”. Detestam qualquer revisão crítica. [...] o protótipo do herói continua intocável. (CHIAVENATO, 1990, p. 9).

O falseamento historiográfico também está relacionado ao fato de que a hegemonia precisa da alienação da massa para manter uma falsa sensação de harmonia entre as classes, ou como chama Chiavenato (1990, p. 9) de “paz imposta ao povo”. As classes dominantes precisam que a massa acredite que o Brasil se tornou uma pátria devido à coragem de “grandes” homens da elite, essa crença histórica mantém este país até hoje sob o domínio de invasores. “A paz imposta ao povo, para manter os privilégios das classes dominantes, foi e é um trabalho de bandidos” (CHIAVENATO, 1990, p.9). Por fim, o autor conclui que não há uma dicotomia histórica entre coronel e cangaço, ou protagonismo e antagonismo, o que há é uma igualdade, no sentido de personagens históricos, ambos podem ser heróis ou vilões, depende da interpretação e do olhar de quem está pesquisando. Para Chiavenato (1990), por exemplo, ambos eram bandidos, porém, a história optou, intencionalmente em legalizar apenas um lado.

É nesse cenário de predomínio das epistemologias dominantes que se insere a construção histórica sobre o cangaço. Anteriormente vimos qual o perfil e os mecanismos que o conhecimento científico utiliza para consolidar a dominação cultural, bem como as consequências de um saber histórico baseado na ciência moderna. Agora veremos um exemplo do predomínio eurocêntrico acerca da compreensão em torno dos estudos sobre o cangaço. Pinsky (2021), nos alerta que, o que importa na construção do conhecimento histórico são os fatos chearem o mais perto possível da realidade, desfazendo-se de qualquer mecanismo que possa criar mitos e heróis sejam eles dominantes ou dominados. Nesse aspecto, buscaremos apresentar alguns escritos sobre o cangaço que denunciam uma visão eurocêntrica, isto é, que constroem e reproduzem apenas um lado da história mitificando e naturalizando heróis e vilões.

Segundo Pericás (2010), nos estudos sobre o cangaço há uma heterogeneidade de visões e percepções que acabam influenciando na compreensão do fenômeno. Por exemplo, ele cita pelo menos três elementos que caracterizam equívocos ou colonialidades explícitas inseridas nos estudos sobre o cangaço. Seriam “escritas em linguagem quase literária (e por vezes preconceituosa) ou então para justificar certos posicionamentos políticos” (PERICÁS, 2010, p.11). O autor afirma que o cangaço teria sido interpretado, em algum momento histórico, como um movimento revolucionário embrionário, que teria tido inconscientemente uma pretensão de protesto coletivo ao sistema político dominante, tema que não enfatizamos nesta pesquisa.

Portanto, pautamos nossa discussão dos estudos sobre o cangaço a partir de elementos principais que revelam tendências e visões da epistemologia eurocêntrica através de uma vertente literária do cangaço com alguns exageros mitificando personagens, práticas e com escritos carregados de colonialidade, que expressam claramente preconceitos inerentes às epistemologias dominantes.

Essas visões em torno dos escritos sobre o cangaço dialogam entre si, apesar do conhecimento científico moderno afirmar uma neutralidade na pesquisa. Cada uma das visões expressa o contexto social em que a pesquisa foi construída, isto é, a pesquisa sempre é fruto do seu tempo, o passado não volta e tudo o que existe são narrativas e percepções do presente sobre o passado.

Em sua análise introdutória, Pericás (2010) inicia a abordagem mencionando a fragilidade historiográfica na construção do conhecimento sobre o cangaço, afirmando que essa construção sempre é baseada em visões unilaterais e/ou universais e com o propósito muitas vezes de exaltar personagens da elite local. É o caso da obra “*Lampião*” (1933) do autor Ranulfo Prata, que julgava Virgulino Ferreira ser “Sátiro, dominado de supersexualismo, denunciador de desequilíbrio somático evidente, assim como um homem cruel, vaidoso e religioso” (PERICÁS, 2010, p.11). O autor da obra, médico sergipano, estaria pautando sua descrição em relatos de terceiros. Ele mesmo nunca se encontrou ou manteve contato com Virgulino Ferreira, sem falar que estaria expressando sua visão colonial, haja vista pertencer à classe dos oligarcas do nordeste brasileiro. Outra descrição seria do jornalista paraibano Érico de Almeida que dedicou um capítulo inteiro de sua obra, “*Lampião, sua história*” (1926), para mitificar a figura do presidente de seu Estado João Suassuna, no qual afirmava que o presidente era,

“Honrado”, “íntegro”, “justiceiro”, “generoso”, “leal”, “firme”, “bravo” e “enérgico” [...], homem que não economiza esforços nem sacrifícios para lutar contra o banditismo no sertão. Esse político seria, nas palavras de almeida, um titã, com inteligência, caráter e operosidade de “brilho incomparável”. (PERICÁS, 2010, p.11).

Em contrapartida, Virgulino Ferreira foi denominado na obra como um “superbandido” que já tinha uma inclinação para a desordem, tornando o crime uma prática de diversão. Foi dessa forma que foi lembrado nas páginas e na memória da elite letrada da época. Os elogios à figura do presidente da Paraíba e o demérito dado a Lampião, renderam para Almeida o patrocínio da obra pelo deputado José Ferreira Lima. “Nesse livro aparentemente encomendado por Suassuna e financiado pelo deputado José Ferreira Lima, o autor ainda diz que o perfil daquele ‘insigne estadista’ reproduzia um herói de Plutarco, inacessível à dissolução moral de

sua época” (PERICÁS, 2010, p.11-12). Estes casos podem ser traduzidos como um olhar eurocêntrico sobre os fatos históricos, como já mencionado anteriormente, as epistemologias dominantes trabalham numa perspectiva abissal, cujo conhecimento do outro lado é o não-válido, por tanto, marginal ou ilegal. Em contrapartida, a ciência tem a autoridade para legitimar e criar heróis.

Outra característica da ciência moderna é o fato do conhecimento sempre implicar em universalizar o saber dominante como premissa para perpetuar sua visão de mundo. Por exemplo, quando Hobsbawm (2015) em “Bandidos”, aborda a teoria do banditismo social e menciona o cangaço como um modelo de banditismo rural comparado a tantos outros ao redor do mundo. O autor generaliza aspectos peculiares de cada contexto de determinada sociedade além de mitificar integrantes dos bando, dessa forma sendo apresentado,

A partir de um modelo por demais “universalizante”, ele tentou encontrar traços comuns em determinados tipos de bandidos do meio rural e colocá-los dentro de um mesmo esquema teórico, usando pouca ou quase nenhuma base documental para comprovar suas asserções. (PERICÁS, 2010, p.25).

Certamente Hobsbawm teria construído, na visão do Pericás, um conhecimento acerca do banditismo sem muita análise específica ou contextualizada, universalizando comportamentos sociais utilizando apenas fontes literárias, mesmo que relevantes, mas superficiais do ponto de vista geral dos fenômenos sociais que dispôs a discutir. Segundo Pericás (2010), mesmo a literatura popular sendo uma fonte histórica relevante, fruto do seu tempo, é um registro romantizado da realidade, que expressa desejos em demasia. Sem falar que é necessário observar e confrontar outras fontes como análise da realidade estudada.

Ainda na perspectiva da visão eurocêntrica nos estudos sobre o cangaço, temos o registro sobre a ciência moderna a respeito da categoria de raça. Inúmeros escritos a respeito desse tema dirigido ao cangaço era disseminado entre os estudiosos do século XX, todos baseados na teoria lombrosiana<sup>38</sup>, eles acreditavam que o criminoso teria uma tendência natural para o crime e que seria uma herança étnica, isto é, um criminoso nato. A partir dessa ideia houve várias vertentes, principalmente associando essa tendência à mistura de raças, essa teoria embasou muitos estudos a respeito do comportamento social dos cangaceiros, sempre tentando justificar ações violentas desses indivíduos partindo do pressuposto biológico, chegando

---

<sup>38</sup> Teoria de Cesare Lombroso, de que o criminoso é vítima principalmente de influências atávicas, isso é, uma regressão hereditária a estágios mais primitivos da evolução. (INÁCIO, 2020).

analisar o tamanho do crânio, o formato do nariz, da orelha, a cor da pele e as expressões corporais através de entrevistas com os cangaceiros, com isso,

A questão racial chegava também na interpretação dos traços psicológicos e de personalidade dos cangaceiros, com a análise lombrosiana – há muito tempo completamente em desuso – de supostos caracteres de degenerescência, para explicar os motivos de surgimento e atuação de indivíduos com uma suposta propensão às atividades ilícitas e que atuaram na marginalidade. Teoria, aliás, muito disseminada no começo do século XX, tanto entre a comunidade científica como entre a população em geral. (PERICÀS, 2010, p.127).

Para alguns estudiosos brasileiros adeptos à teoria lombrosiana, os critérios de classificação humana entre criminosos e não criminosos, não precisavam seguir necessariamente todo sistema metodológico que a teoria pedia, como o tamanho do crânio, expressões corporais, tamanho do nariz, etc. Bastava o sujeito não ser branco ou ser fruto do cruzamento de raças. A ideia de que o não-branco ou o mestiço teria uma tendência natural para o crime era unanime entre esses estudiosos. A questão racial inaugurada pelos europeus a partir da descoberta do novo mundo foi embasada na racionalidade moderna. A ciência pregava que a cor seria um elemento de evolução humana. Quanto mais branco mais próximo da civilização e o negro estaria numa linhagem mais próxima de seus ancestrais, isto é, da sociedade primitiva. Pericás (2010) menciona a posição tida como científica do sociólogo chamado Rodrigues de Carvalho e o folclorista cearense Gustavo Barroso, que teriam uma interpretação semelhante sobre o criminoso nato. Segundo ele,

Na interpretação dos que defendiam essa teoria [lombrosiana], a mistura do homem branco, supostamente “superior”, com índios e negros, considerados por esses “estudiosos” como “inferiores”, produziria a grande massa de sicários. (PERICÁS, 2010, p.129).

Interessante analisarmos como essa teoria científica, fruto do positivismo do século XIX, foi disseminada na sociedade e quais os impactos na mentalidade social sertaneja da época, diríamos inclusive na mentalidade popular. A ideia de que um indivíduo pratica crimes por uma inclinação natural e hereditária é válida até hoje no meio popular. Essa ideia lombrosiana perpassou os muros da academia e impregnou no imaginário social do sertão, provocando preconceitos, segregações e mais exclusão social.

Albuquerque Junior ao abordar sobre “O Novo Cangaço”, no Diário do Nordeste, critica a falta de imaginação de autores e intelectuais que reproduzem estereótipos do Nordeste e do nordestino e afirma que,

É lamentável que o cinema, que a literatura, que a produção audiovisual para TV, que a pintura, que a escultura, que a produção intelectual e que as artes, tão fundamentais para a produção do imaginário, não consigam fugir do lugar comum, do clichê, do déjà vu, quando se trata de abordar o Nordeste. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2022)

Essa discussão remete a dois fatos recentes. Primeiro sobre criminosos que atacam agências bancárias e provocam terror em algumas cidades do sudeste do Brasil, principalmente no Paraná e Minas Gerais, denominados pela mídia como “novo cangaço”. Segundo, refere-se a uma produção cultural audiovisual chamada “Cangaço Novo”, lançada pela Amazon Prime<sup>39</sup>. O vídeo trata do fenômeno do cangaço associado ao “novo cangaço”, que no dizer de Albuquerque Júnior (2022) “não é cangaço e nada tem de novo”, pois, as únicas semelhanças existentes entre um e outro “seria unicamente a invasão de cidades pequenas e o pânico que isso infunde na população” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2022). Portanto, o período, o contexto, a região de atuação, bem como as vestimentas e objetivos, são completamente diferentes. Essas visões unilaterais acerca do fenômeno histórico cangaço, só reforçam a tendência das epistemologias dominantes, de reproduzir esteriótipos como por exemplo o criminoso nato e um cenário sertenejo macabro propício à violência e à miséria. Isso nos faz lembrar como a colonialidade (do poder e do saber) trabalha para configurar a cultura local, tornando o indivíduo produto dessa epistemologia, e ainda dando *status* natural a esses esteriótipos.

Mediante todo conhecimento racionalizado e sistematicamente produzido acerca dos estudos sobre o cangaço, onde a produção histórica se firmou numa percepção de realidade a partir de um olhar eurocêntrico, isto é, a partir das estruturas hegemônicas de produção de conhecimento, é possível o subalterno contar sua versão da história? É possível o personagem demonizado pela historiografia tradicional contar a sua versão dos fatos e desestruturar a verdade científica? Segundo Spivak<sup>40</sup>(2010) o subalterno é o colonizado, o marginalizado pelo conhecimento científico, o excluído ou muitas vezes invertido em vilão da história.

Por fim, o subalterno é o sujeito que é silenciado pelo conhecimento tido como universal e verdadeiro, portanto não pode falar. Como pode falar se muitas vezes para a História oficial

<sup>39</sup> O Amazon Prime Video é o serviço de filmes e séries por streaming da empresa americana. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br>

<sup>40</sup> Gayatri Chakravorty Spivak, nascida em Calcutá, é professora do Departamento de Inglês e Literatura Comparada da Universidade de Columbia, Nova York. Doutorou-se em Literatura Comparada pela Universidade de Cornell, também nos EUA, e concentra seus estudos acadêmicos principalmente nas áreas de feminismo, marxismo, desconstrução e globalização. Disponível em: <https://www.ufmg.br>

alguns sujeitos ou culturas nem existem? E quando são inseridos na História a ciência os silencia, apresentando a versão mais relevante para o capitalismo. A fala é uma linguagem de comunicação e expressão humana, porém, remete-se a uma posição dialógica, cujo o verbo possa ser ouvido, compreendido e notado. Neste caso, cuja a História versa apenas um lado, o subalterno pode até narrar sua história mas nunca será ouvido ou percebido dentro do sistema opressor. Todavia, Spivak (2010) afirma que apesar da impossibilidade de expressão e notoriedade do subalterno dentro de uma estrutura homogênea e universal, a autora aponta para a importância dos estudos subalternos na (re)presentação desses sujeitos, e nos diz que a principal função dos intelectuais pós-coloniais,

deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido. [...], não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (APIVAK, 2010, p.17).

No que diz respeito ao ensino de história, o processo de construção do ensino também foi influenciado pela colonialidade. A educação formal no Brasil foi concebida para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Para Bittencourt, “a política do livro didático representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo ‘civilizado’, preservando, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática” (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

O empenho epistêmico de tentativa de tornar o conhecimento histórico uma ciência objetiva, mencionado anteriormente, chegou aos primeiros livros didáticos no Brasil ainda no Império. Esses materiais de ensino eram importados em sua maioria da França e durante muito tempo foram traduzidos e adaptados às situações educacionais no Brasil. O teor conteudista desses materiais, tanto no Brasil Império quanto na República estavam carregados de ideologias dominantes que nada refletiam a diversidade cultural do país.

Dessa forma, o ensino de história no Brasil estava a serviço de uma elite dominante, independentemente do regime político adotado em diferentes épocas com o objetivo de manter a ordem e o “progresso”, perpetuando seus privilégios e poderes. Pinsky (2021) afirma que além de reforçar e perpetuar os privilégios da elite o ensino de história tinha o propósito de identificar e oficializar uma identidade nacional, essencializando aspectos culturais da nação, com ideia de uma sociedade homogênea e harmoniosa, consequentemente invisibilizando particularidades sociais e culturais dos diversos povos que ainda habitam este território e

excluindo a possibilidade de discussão sistemática sobre a construção da alteridade e as tensões sociais entre ela e o sistema cultural hegemônico.

É nesse contexto de dominação cultural, por meio da educação escolar, que o ensino brasileiro se depara até hoje. Ainda vemos no ensino de história uma predominância tanto nos currículos quanto nos materiais-didáticos, de aspectos da cultura dominante sendo reproduzidas nas escolas e provocando impactos sociais profundos, que vão da ineficiência escolar por meio do sistema de aprovação/reprovação (Bourdieu, 2007) até o agravamento da desigualdade social provocada pelo distanciamento entre os saberes não-científicos e a educação escolar. Santos (2021) coloca essa questão como uma negligência do ensino escolar em não perceber a urgência em inserir conhecimentos além do que a ciência impõe. Em outras palavras, os sujeitos produtores de conhecimentos não válidos ao ingressarem na educação sistemática não entendem a linguagem e a metodologia do conhecimento formal, e mesmo que alguns consigam assimilar, essa epistemologia não contribui para a emancipação e democratização do conhecimento.

Entretanto, as epistemologias do Sul assumem um compromisso de contribuir com uma educação sistemática inclusiva do ponto de vista da integração das epistemologias, ou no dizer de Santos (2009) da ecologia dos saberes. Nesta perspectiva, iremos elencar algumas contribuições que podem auxiliar no diálogo e no entrosamento entre as epistemologias com o intuito de agregar valores e de construir um espaço de saber mais amplo, heterogêneo e democrático, sobretudo no conhecimento histórico no espaço escolar.

Uma primeira contribuição, será o que Pinsky (2021) questiona sobre a totalidade dos acontecimentos históricos. Os fatos não podem ser vistos de forma unilateral apenas sobre o ângulo do dominador. É necessário que o historiador conheça outras fontes que permitam o aparecimento de outras vozes. A subjetividade do pesquisador também se faz necessária para colocar anseios e questionamentos do presente como forma de procurar respostas sobre questões da atualidade.

A necessidade de ouvir outras vozes na História implica na quebra da objetividade da pesquisa e do ensino, pois, assim, como o historiador coloca suas subjetividades e introduz outros sujeitos na historiografia, o professor em suas aulas pode introduzir as experiências de vida dos sujeitos escolares ou sociais nos conteúdos históricos, como forma de aproximar saberes sistemáticos de saberes inerentes às experiências de cada sujeito, permitindo perceber que cada indivíduo é produtor de sua própria história e que é semelhante a história de tantas outras pessoas tidas como “importantes” para a História tradicional. Isso faz com que os sujeitos

escolares percebam que a única diferença deles e dos “heróis” é apenas a visibilidade que se dá ao personagem.

As relações entre dominado e dominador nunca foram pacíficas como sempre foram ditas na educação formal. Essas relações sempre foram marcadas por tensões violentas ou amenizadas por negociações entre as partes de forma explícita ou implícita nas relações, muitas obtendo um resultado satisfatório para ambos os lados. Segundo Pinsky, “A história é sempre o resultado dos conflitos entre camadas dominantes e dominadas, resultado não necessariamente favorável por inteiro às camadas dominantes” (PINSKY, 2021 p.135). Dessa forma, introduzir saberes subalternizados no conhecimento sistemático é saber mais sobre as relações que marcaram determinada época e contexto, desviando-se de uma história única e universal. Para o mesmo autor, “A natureza da dominação não reside apenas no polo dominante, mas também no polo dominado e, sobretudo, nas relações que se estabelecem entre os dois polos” (PINSKY, 2021. p.123).

Por tanto, o conhecimento e o ensino de história deve incorporar essas tensões que tecem as relações entre as camadas populares e a elite, do contrário, não seria possível apreender a realidade dos fatos, induzindo as “camadas populares a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é História” (PINSKY, 2021. p.137).

Ao introduzir os saberes subalternos na história e no ensino de história o conhecimento sobre a realidade dos fatos se amplia na mesma medida em que os personagens surgem como sujeitos de direitos e de conhecimentos. Além da visibilidade dada aos saberes não válidos através da interação com o conhecimento sistemático e escolar, Arroyo (2012) em acordo com Bertucci (2010) dialogam com a ideia de aprender com as epistemologias do Sul e de como a escola e o ensino devem se preparar para corresponder aos anseios e as demandas desses saberes, bem como aos indivíduos a quem pertencem. Inicialmente, devemos questionar a função social da escola. Ela está inserida num contexto social, político e cultural de um determinado território. O que acontece entre os muros da instituição de ensino ultrapassam as fronteiras da ciência e desembocam nos saberes e nas experiências de vida dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, não se deve separar conhecimento de experiência, diferentemente de experimento, método específico das ciências naturais, que visa a objetividade e precisão na pesquisa. Arroyo (2012) afirma que a pedagogia está relacionada ao cuidado com a vida e com os processos de vida dos sujeitos. Porém, quando a pedagogia toma forma de docência, os aspectos da vida são separados dos processos cognitivos de cada sujeito, ou seja, a racionalidade é separada das sensibilidades e das experiências de vida dos

sujeitos. Isso implica dizer que a instituição escolar só deve cuidar das mentes dos sujeitos. A vida deles pertence ao privado, ao familiar. Com isso Bertucci (2010) percebe, ao analisar o pensamento e as ações de Edward Thompson, que a escola é propagadora de cultura, consequentemente produtora de valores e identidades. Portanto, propõe uma articulação entre a instituição escolar e os saberes populares. Dessa forma, a escola seria a intermediária entre as identidades e a sociedade. A escola estaria nessa perspectiva, apreendendo às formas que as culturas populares resisti(ram) ao conhecimento científico e a cultura hegemônica. Essa apreensão baseada nas experiências de vida levaria a própria escola a se reinventar deixando de reproduzir cultura hegemônica, e denunciando, por assim dizer, as injustiças estruturais da própria hegemonia, consequentemente produzindo conhecimento através das realidades subalternas. Nesse sentido, os saberes subalternizados contribuiriam de forma substantiva para uma reinvenção do ensino e da escola, visto que o ensino teria como base epistemológica a realidade sensível de onde brota as sabedorias populares, e a escola seria o espaço ideal para legitimar e divulgar o potencial dessas epistemologias (BERTUCCI, 2010).

Arroyo (2012) também irá nessa mesma direção, de que as epistemologias do sul expressam saberes através da vida, de que as experiências de vida perpassam as realidades físicas e epistemológicas, e que a escola deve integrar essas experiências e sistematizá-las com o propósito de devolver humanidade, dignidade e reconhecimento do saber válido à esses saberes que a ciência tanto desprezou. Cabe ao ensino escolar fornecer respostas sobre os problemas enfrentados pela subalternidade, bem como reflexões sobre os mecanismos adotados pela hegemonia para a subalternização desses saberes. Dessa forma, a escola terá cumprida sua função social de inserir epistemologias outras na História reconhecendo sua importância e relevância social e cultural.

Nessa perspectiva, o subalternizado terá sua narrativa ouvida pela História. Sua existência e resistência estará sendo percebida e questionada quanto ao processo que a tornou subalterna, expondo a colonialidade embutida no sistema mundo moderno e evidenciando brechas decoloniais a partir do confronto de poderes existentes entre dominados e dominadores. Como nos lembra Spivak (2010), é necessário que o intelectual, seja pesquisador acadêmico ou professor, forneça mecanismos que possibilitem as vozes subalternizadas serem ouvidas, e que seus corpos possam serem vistos como integrantes de uma cultura heterogênea e integrada à uma sociedade democrática de direitos.

Diante do que foi exposto, apresentamos algumas questões fundamentais para o entendimento da proposta inicial dessa seção, que era abordar a ciência moderna numa

perspectiva crítica das epistemologias do sul e as implicações dessa ciência na construção de saberes. Percebemos no decorrer do texto, que as epistemologias dominantes concebem o mundo numa perspectiva eurocêntrica e se utilizam da colonialidade para configurar e hierarquizar saberes com pretensão de supremacia epistêmica. Ao hierarquizar os saberes, a ciência moderna cria um abismo entre suas convicções e outras formas de percepção de mundo, denominando o que é ciência e o que não é tornando esse conhecimento não valido marginal e sem relevância social, ou seja, um conhecimento que em nada contribui para uma sociedade moderna.

Vimos também como a historiografia e o ensino de história foram influenciadas pelas epistemologias eurocêntricas, evidenciamos isso na construção dos estudos sobre o cangaço e no entendimento sobre o ensino escolar que se fixou no Brasil de ontem e de hoje. Por fim, pontuamos algumas orientações de como as epistemologias do Sul podem contribuir no sentido de agregar saberes na construção do conhecimento histórico e no ensino escolar, proporcionando visibilidade e importância aos conhecimentos marginalizados pela epistemologia dominante.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da escrita deste trabalho, destaco as contribuições pessoais e profissionais que o curso de mestrado e a pesquisa me proporcionaram, bem como quero destacar o resultado desta pesquisa sobre a abordagem do livro didático de história no que se refere ao cangaço e à influência dessas obras na construção e formação do sujeito escolar, assim como a importância de intervenção dos docentes como forma de equilibrar as divergências epistemológicas entre o livro didático e a realidade local dos educandos. Também é importante estacar a relevância de introduzir o conhecimento sobre o cangaço na perspectiva do subalterno nas obras didáticas, como forma de visibilizar sujeitos e saberes ocultados pela ciência moderna e pelo sistema educacional capitalista.

No âmbito pessoal, experienciar o curso de mestrado e esta pesquisa foi enriquecedor e desafiador ao mesmo tempo, amadureci significativamente enquanto pessoa e sujeito pertencente a um coletivo, que por isto, tenho muito a contribuir e aprender com o outro. As contribuições e aprendizagem proporcionadas por cada disciplina ofertada me humanizaram cada vez mais e me fizeram entender que o saber é construído gradualmente e em coletividade. Sobre a pesquisa percebi que a curiosidade é o principal estímulo do acadêmico e que a humildade desperta a resiliência. Entendi que pesquisar o que se é, é descobrir o quanto temos do outro em nós, isto é, quando pesquisamos o meio em que fomos construídos entendemos o quanto somos parte disso.

Por outro lado, concluir este curso e a pesquisa foi bastante desafiador devido às condições que a pandemia da Covid-19 impôs para todos os envolvidos no curso e na pesquisa. A pandemia limitou significativamente o processo de aprendizagem e condução metodológica da pesquisa, as aulas do curso passaram a ser totalmente remotas durante todo o percurso desta jornada acadêmica, a comunicação com meus pares, professores e orientador se rezumiram à telas digitais. Porém, essa situação pandêmica não foi um empecilho para que houvesse aprendizagem ou avanços na pesquisa, pelo contrário, a difícil situação possibilitou aulas remotas extraordinárias com convidados ilustres que normalmente seria talvez impossível estarem presencialmente na ocasião.

Foi possível mesmo a distância, conhecer pessoas e construir laços de saberes e aprendizagens. Percebi também como a presença física faz falta para sentirmos o calor das emoções, porém, existe uma enorme diferença em estar presente e se fazer presente. Nisto para

mim, toda pesquisa assim como todo o curso sempre se fizeram presente neste percurso acadêmico, acredito que fiz o máximo de esforço para que a recíproca fosse verdadeira.

No campo profissional as contribuições que o curso e a pesquisa me proporcionaram foram de enorme relevância. Enquanto professor, percebi a importância da educação no processo de construção dos sujeitos e a atuação dos docentes como forma de interpelar a realidade construída. Minha compreensão de educação foi ampliada envolvendo não só a ênfase nos aspectos cognitivos, como nos foi ensinado, mas também todo o processo de vivência e experiência que cada um constrói ao longo da vida.

Pudemos constatar o quanto é complexo a composição e elaboração do livro didático, bem como seu processo histórico na educação brasileira e sua utilização por parte dos alunos e docentes. Pois o livro didático envolve questões que excedem os muros da escola, isto é, ultrapassa questões de ensino-aprendizagem e se torna um instrumento político e cultural, que nem sempre atende as necessidades epistemológicas das classes subalternas, neste aspecto, pude perceber um dos papéis fundamentais do docente e do acadêmico, em questionar o próprio trabalho no sentido de distinguir qual o propósito e o fundamento do meu ofício, isto é, indagar minha profissão sobre sua função social. Portanto, concluo este curso e ponho um desfecho nesta pesquisa com a convicção de que, enquanto professor e pesquisador tenho o compromisso de agregar valores e saberes e servir como instrumento de transformação social.

Dito isso, nos dedicaremos a partir de agora a discorrer sobre as contribuições acadêmicas dessa pesquisa. Nesta dissertação tratamos a cultura do cangaço na perspectiva do colonizado, isto é, este fenômeno social foi abordado de forma contextualizada e acoplada a um sistema de herança colonial. Junto a isso, buscamos identificar a abordagem do livro didático de história sobre o tema cangaço, partindo do pressuposto de que as obras didáticas são ferramentas fundamentais de transmissão de conhecimento e que podem conduzir os sujeitos da aprendizagem a um entendimento único e universal de narrativas históricas. Nesse sentido, trouxemos como questão de pesquisa a averiguação de como a cultura do cangaço está sendo abordada e tematizada nos livros didáticos de história do ensino médio e fundamental do estado de Pernambuco, especificamente na cidade de Serra Talhada-PE, e como os docentes estão trabalhando o tema cangaço no ensino escolar a partir dessas obras didáticas.

Perante isso, filiamo-nos à abordagem teórica do Pensamento Decolonial e a História Vista de Baixo. O diálogo entre essas duas abordagens nos permitiu entender melhor as tensões e relações entre a cultura do cangaço e seu meio social, bem como as relações sociais e epistemológicas introduzidas nas obras didáticas que permeiam a aprendizagem e a realidade

de inúmeros alunos. Esta lente teórica também nos proporcionou entender que a subalternidade encontra mecanismos de diálogo que permitem negociar com as classes dominantes, desestruturando a ideia de uma plena subserviência, evidenciando dessa forma, tensões entre grupos sociais.

No capítulo 3 (três) desta dissertação discorremos sobre as narrativas históricas a respeito da cultura do cangaço numa perspectiva da decolonialidade. Abordamos o cangaço em quatro aspectos a respeito das diferentes visões historiográficas referente ao tema, bem como elementos inerentes aos bandos que poderiam ser caracterizado como uma cultura subalterna de resistência ao controle sociocultural herdada por um sistema colonial e representada pela classe dominante local.

Os aspectos que descrevem o cangaço como uma cultura de resistência ao sistema hegemônico foram: a análise historiográfica sobre o cangaço na perspectiva da decolonialidade, que pudemos verificar uma visão eurocentrada nas narrativas históricas sobre o fenômeno cangaço, onde identificamos narrativas inerentes à ciência eurocêntrica, como por exemplo, narrativas universalizantes, simplistas e hieraquizantes, que mostraram um cangaço como banditismo semelhante aos grupos nômades encontrados em várias partes do mundo, um cangaço que representava o oposto da lei e da ordem, portanto, a ilegalidade como forma de visibilizar o legal ou quem o representava. Identificamos também metodologias tidas como científicas de hierarquização social, como a teoria do criminoso nato, que nas narrativas pesquisadas estavam associadas às condutas dos homens e mulheres do cangaço.

Outro aspecto analisado foi a relação entre os grupos de cangaceiros com a elite coronelista do Nordeste brasileiro, essa relação foi embasada pelo conceito de “brechas” que no dizer de Cardoso (1987) o subalterno encontra meios para negociar com as classes dominantes, produzindo dessa forma um núcleo de poder que desafia a influência do poder hegemônico. Contextualizamos as condutas dos cangaceiros sendo vinculadas a uma sociedade repleta de colonialidade, herança sociocultural do processo de colonização europeia. Contudo, pudemos constatar que o fenômeno cangaço possibilitou uma autonomia nas relações de poder por parte dos cangaceiros e cangaceiras perante o poder hegemônico dos coronéis, refletindo dessa forma, na horizontalidade das relações entre o cangaço e a classe dominante.

Outro aspecto analisado foi a estética do cangaço, a modernidade se apropriou do termo original de estética, que segundo os gregos a concepção e percepção do mundo estético era inerente às culturas sem distinção. Segundo o que pudemos constatar, o termo estética foi cientificizado, e ao se criar e universalizar o conceito de estética, este tornou-o um elemento de

controle cultural. Na cultura do cangaço constatamos uma estética originária aos povos nativos com elementos culturais hibridizados, isto é, uma estética produzida a partir das experiências cotidianas vivenciadas por cangaceiros e cangaceiras que foi manifestada com outras significações, reconfigurando a ideia racializada de estética, ressignificando valores e representações culturais. Essa estética do cangaço provocou um estranhamento coletivo na sociedade que estava inserida, excitando as tensões culturais a partir da diferença, levando os sujeitos a olharem para si a partir do outro e não só apartir de si mesmos. A alteridade neste caso resiste às imposições do controle cultural, ao mesmo tempo que questiona a naturalidade estética de padrões e representações culturais hegemônicas.

Na última seção deste capítulo, sobre “mulheres no cangaço: descolonizando corpos”, procuramos entender por que e como ocorria o ingresso de mulheres no cangaço e problematizamos o conceito de corpo feminino na sociedade coronelista do sertão nordestino, desse modo, concluímos que o ingresso ocorria devido à existência de uma cultura patriarcal que tinha uma concepção de corpo feminino como objeto sexual e doméstico, neste cenário, algumas mulheres sertanejas encontravam no cangaço uma forma de se libertarem dessa opressão, haja vista que no cangaço, alguns valores e costumes patriarcais eram deixados de lado, como por exemplo a procriação e as tarefas tidas como domésticas.

Diante disso, pudemos constatar que, o ingresso de mulheres no cangaço provocou algumas mudanças no movimento e na sociedade sertaneja, pontuamos algumas contribuições que evidenciaram uma influência efetiva das cangaceiras na conduta dos homens do cangaço modificando os rumos do movimento, assim como reconfigurando valores e relativizando a hierarquização de gênero, como por exemplo os serviços domésticos dos bandos eram feitos por rodízio e não por diferença de gênero. No tocante às contribuições sociais, as cangaceiras desafiaram a ordem patriarcal, mostrando que era possível se emanciparem, foram exemplos do que não deveriam fazer, despertando uma esperança em milhares de mulheres sertanejas massacradas por uma sociedade comandada por homens.

Ao final desta dissertação, no último capítulo, discutimos sobre o conceito de representação no âmbito da história cultural, que segundo Pesavento (2004) são entidades que organizam a apreensão do mundo social, ou seja, as representações são percepções de mundo que são organizadas de acordo com interesses de determinado grupo social, nisto, buscam transmitir conceitos e verdades sobre o mundo. Com base nisso, abordamos o livro didático como instrumento de (re)produção de representações, indicando um caminho sistemático que

muitas vezes contradiz a realidade local, sendo representações das classes dominantes, que universalizadas se tornam verdades inquestionáveis.

A partir desse conceito de representação e do entendimento sobre os estudos decoloniais e a história vista de baixo, lente teórica desta pesquisa, procuramos responder ao problema de pesquisa proposta nesse trabalho que foi indagar sobre o que está sendo abordado e tematizado sobre o cangaço nos livros didáticos de história do ensino médio e fundamental.

Após a análise de conteúdo feita com os livros didáticos selecionados, identificamos uma quantidade significativa de elementos de representações da ciência eurocêntrica inseridos nos enunciados referente à cultura do cangaço. Diante disso, formulamos pelo menos três categorias que evidenciaram uma influência da colonialidade nos discursos inseridos nas obras didáticas no tocante ao tema cangaço que foram: universalização, unilateralidade e naturalização. Apesar dessas categorias estarem representadas individualmente, uma depende da outra para reproduzir conceitos e saberes hegemônicos.

A universalização dos saberes hegemônicos identificada nas obras didáticas oculta sujeitos e saberes locais provocando uma ausência de representações das classes subalternas, e consequentemente reforçando uma cultura de negação e exclusão da alteridade, dessa forma, a ausência de abordagem sobre o cangaço identificada em algumas obras didáticas atesta esse caráter supressor que a colonialidade e a ciência eurocêntrica compartilham com o propósito de expandir sua supremacia mundial. Na educação, essa ausência e negação da diferença faz com que o sistema de ensino esteja a serviço das classes dominantes, que inserindo essa negação no processo de avaliação do ensino naturaliza as conquistas de uns e derrotas de outros, isto é, quando o sistema de ensino estiver a serviço da hegemonia o processo de ensino-aprendizagem acaba privilegiando os alunos que fazem parte dessa classe e, em contrapartida sufoca as classes periféricas (ARROYO, 2012).

As outras categorias formuladas, unilateralidade e naturalização, foram identificadas nas obras escolares como forma de enaltecer apenas um lado das narrativas históricas. Argumentos por exemplo, tratando as mazelas do sertão pela ótica da seca ou apontar uma solução para elas mediante uma ideia de progresso, caracteriza-se como uma tendência de ocultar narrativas e naturalizar discursos, excluindo fatos e produzindo verdades.

Portanto, evidenciamos nas obras didáticas, desde sua construção até utilização em sala de aula, uma presença marcante de elementos característicos da colonialidade e da ciência eurocêntrica. Dessa forma, sentimos a necessidade de incluir os docentes na análise sobre a abordagem do cangaço nos livros didáticos de história como forma de colaborar com suas

percepções e entendimento a respeito dessa questão. A partir disso, foi possível elencar algumas contribuições nas falas dos professores e professoras, no sentido de partilha sobre o entendimento que estes profissionais possuem acerca de como está sendo abordado o cangaço nos livros didáticos de história.

Nessa perspectiva, pontuamos três modalidades que nos ajudaram a sistematizar a percepção dos docentes sobre a questão tratada, essas modalidades foram: a importância e avaliação do livro didático de história, a representação do cangaço no livro didático de história e metodologias e didáticas utilizadas pelos docentes para introduzir o tema cangaço nas aulas de história. As três modalidades nos ajudaram a perceber que, apesar das obras didáticas serem um instrumento didático-pedagógico importante, e que muitas vezes são as únicas ferramentas de aprendizagem disponíveis nas escolas, estas obras escolares não atendem às realidades socioculturais para quem são destinadas, assim como não respondem às necessidades locais no tocante à cultura do cangaço, acarretando uma necessidade e dependência de atuação docente mais acentuada no que desrespeito ao tema cangaço e a realidade social dos alunos.

Por fim, esta dissertação ao discutir o cangaço na perspectiva do subalterno e de procurar saber como está sendo abordado este fenômeno nos livros didáticos de história, teve como finalidade, primeiro abordar a cultura do cangaço de forma contextualizada partindo da realidade vivenciada pelos cangaceiros e cangaceiras, nos distanciando da perspectiva eurocêntrica de privilegiar narrativas da classe dominante. E segundo, de não subestimar ao caráter político-ideológico do livro didático, esse instrumento de trabalho pedagógico está permeado de discursos que expressam uma realidade construída intencionalmente, com propósito de representar espistemologias e classes dominantes. Com isso, acreditamos que uma das principais contribuições que esta pesquisa pode ofertar à comunidade escolar, é de perceber a importância da educação sistemática como fator de representatividade e transformação social, de entender que a partir do momento que incluímos os sujeitos e saberes das classes subalternas no conhecimento sistemático, estaremos sendo coerentes com a proposta de devolver aos educandos a dignidade e a oportunidade de se sentirem parte da construção do conhecimento escolar.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. **A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular.** Educar em Revista (Curitiba), n. 42, p. 163–171, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Cangaço de novo? A falta de imaginação na produção cultural sobre o Nordeste.** Diário do Nordeste, 2022. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/columnistas/durval-muniz-de-albuquerque-jr/cangaco-de-novo-a-falta-de-imaginacao-na-producao-cultural-sobre-o-nordeste>. Acesso em: 13 de Março de 2022.

ALMEIDA, Fenelon. **Jararaca: O Cangaceiro Que Virou “Santo”.** V. 1. Recife: Guararapes, 1981.

ALVARADO, M. *Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otros pero no-junta-a-todas.* Religación, v.1, n.3, set. 2016.

ALVES. Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de gramsci a laclau e mouffe.** Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 04 de Julho de 2022.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro Decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, mai./ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70, São Paulo, 2016.

BARROS, José D'Assunção. **A história cultural e a contribuição de roger chartier.** Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Brasil, vol. 9, núm. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526860014>. Acesso em: 17/02/2022.

BEDÍA, Rosa Cobo. Categorias fundamentais do paradigma feminista: gênero e Patriarcado. In: BEDÍA, Rosa Cobo. Aproximações à Teoria Crítica Feminista. Lima – Peru: CLADEM - Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres, 2014. P. 8-12. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/47663/aproxima%C3%A7%C3%B5es-%C3%A0-teoria-cr%C3%ADtica-feminista>. Acesso em: 24 de Abril de 2022.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história.** 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Pedagogias da diversidade.** Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, v. 1, n. 21, p. 61-85, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em 22 jan. de 2021.

BERTUCCI, L. M; FILHO, L. M. D. F.; OLIVEIRA, M. A. T. D. **Edward P. Thompson - História e Formação.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar, 1810-1910.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2018.

BOURDIEU, P. Os Três Estados do Capital Cultural. In NOGUEIRA Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** (p. 71-80). Petrópolis: Vozes, 2007.

CÁCERES, Florival. **História Geral.** 4 ed. São Paulo: Moderna, 1996. p. 222.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, 2008. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 de Março de 2022.

CARDOSO, Ciro F. “A ‘brecha camponesa’ no Brasil: realidades, interpretações e polêmicas”. In: CARDOSO, Ciro F. **Escravo ou camponês?** O protocampesinato negro nas Américas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 91-125.

CHAVES, Luciano Gutembergue Bonfim. **A estética do cangaço à luz das noções nietzscheanas de apolíneo e dionísaco.** AnaLógos, n. 1, p. 46-58, 2018. DOI: 10.17771/PUCRio.ANA.34414. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34414/34414.PDF>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

CHIAVENATO, Júlio. **Cangaço:** a força do coronel. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DUCATTI, Ivan. Nelson Werneck Sodré. **Historiador.** Revista de História e Estudos Culturais. Universidade de São Paulo – USP, v.4, n.1, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br>. Acesso em: 08 Fev. de 2022.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação.** Revista Sociedade e Estado, Brasília. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

\_\_\_\_\_, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis: RJ, Vozes, 1993.

EMÍDIO, Teresa Raquel Nogueira. **As Mulheres no Cangaço.** 1 ed. Juazeiro do Norte, CE: Clube de Autes, 2019.

ELIAS, R. . Gente indomável. Rebeliões na América Portuguesa. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, p. 19 - 22, 01 dez. 2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 12 ed. São Paulo, editora da Universidade de São Paulo-USP, 2006. p.44.

FANON, Frantz. O Negro e a Linguagem. In: **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33-51.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Flélix Bueno de. Livros didáticos de História: escolhas e utilizações. Natal: Editora da UFRN, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRAMSCI, Antonio. Às margens da História (História dos Grupos Sociais Subalternos). In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 5: O Risorgimento. Notas sobre a História da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 p. 129-146.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, 2008, p. 115-147.

HERMANN, Nadja. Ética, Estética e Alteridade. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (orgs.). **Cultura e Alteridade**: Confluências. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **Bandidos**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

INÁCIO, Mariana Secorun. **O Exame Criminológico como Retorno à Criminologia Positivista**. Revista do instituto de ciências penais, 2020. Disponível em: <http://www.icp.org.br>. Acesso em 15 de Abril de 2021.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **O Coronelismo: Uma Prática de Compromissos**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LANDER, E. **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. 3 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAMPIÃO: homenagem a herói ou bandido? A polêmica estátua que divide cidade pernambucana. **Tv Asa Branca**, Caruaru – PE, 13 de Dezembro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2018/12/13/lampiao-homenagem-a-heroi-ou-bandido-a-polemica-estatua-que-divide-cidade-pernambucana>. Acesso em 23 de Abril de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: SANTOS, Akiko; LIBÂNEO, José Carlos. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LINS, Daniel. **Lampião: O homem que Amava as Mulheres**. São Paulo: Annablume, 1997.

MELLO, Frederico Pernambucano. **Guerreiros do Sol**: o Banditismo no Nordeste do Brasil. Recife: FUNDAJ, Massangana, 1985.

MENDES, Cláudio Lúcio. **O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17993>. Acesso em 22 jan. 2021.

MIGNOLO, Walter. D. *Aiesthesis Decolonial*. Calle 14 Revista de Investigación en el Campo del Arte, v. 4, n. 4, p. 13-25, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.1224>. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1224>. Acesso em: 16 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e significado de identidade em política. **Cadernos de Letra da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado. p. 631-672. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MOUJÁN, Inés F; CARVALHO, Elson S. S.; RAMOS JÚNIOR, Dernival V. (orgs.). **Pedagogias De(s)coloniais**: Saberes e Fazeres. Palmas: EdUFT, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático: Alguns Temas de Pesquisa**. Revista Brasileira de História e Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez 2012.

NEGREIROS, Adriana. **Maria Bonita**: Sexo, Violência e Mulheres no Cangaço. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm. **O Nascimento da Tragédia**, ou Helenismo e Pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & A Educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

NUNES, João Arricado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESSES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (orgs). p. 261-290. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. In: \_\_\_\_\_. **História & História Cultural**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 39 – 62.

- PERICÁS, Luiz Bernardo. **Os Cangaceiros: Ensaio de Interpretação Histórica.** São Paulo: Boitempo, 2010.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.
- PINSKY, J. **O Ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. 3 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- \_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESSES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (orgs). p. 85-129. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma Breve História dos Estudos Decoloniais. In: CARNEIRO, Amanda (org.) **Arte e Descolonização.** São Paulo: MASP, 2019.
- RAMOS, Graciliano. **Cangaços.** Org. Thiago Mio Salla e Ieda Lebensztayn. 1º Ed. Rio de Janeiro. Record, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Vidas Secas.** 142ª Ed. Rio de Janeiro. Record, 2019.
- RAPOSO, Erivan. **Política com Paixão. A Filosofia da Libertação de Enrique Dussel.** Revistas de Estudos & Pesquisas sobre as Américas, v. 8, n. 2, p. 164-180, 2014.
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
- ROSA, Rogério. **Sedição de Juazeiro.** Atlas Histórico do Brasil, 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/sedicao-de-juazeiro>. Acesso em: 01 de Mar. 2022.
- SALLES, André Mendes. **Ensino de História, um campo de pesquisa: reflexões sobre os livros didáticos.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.15743>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente : contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- \_\_\_\_\_. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos.** Revista Lua Nova (39). 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>.

\_\_\_\_\_. Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (orgs). Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13356509-Boaventura-de-sousa-santos-e-maria-paula-meneses.html>. Acesso em: 25/01/2022.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos. **A história vista-de-baixo e a história do povo**. Blog de história da unila, 2017. Disponível em: <https://unilahistoria.blogspot.com/2017/05/a-historia-vista-de-baixo-e-historia-do.html>. Acesso em 20 de Abril de 2022.

SILVA, Enaura Quixabeira Rosa. **Entre o Chapéu Estrelado e o Punhal: o imaginário do cangaço em terras brasileiras**. Blog História Sertão. 2019. Disponível em: [https://issuu.com/bloghistoriasertao/docs/entre\\_o\\_chap\\_u\\_estrelado\\_e\\_o\\_punhal](https://issuu.com/bloghistoriasertao/docs/entre_o_chap_u_estrelado_e_o_punhal). Acesso em: 16 jul. 2020.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. **Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, mai. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199570>.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <https://efabiopablo.files.wordpress.com>. Acesso em: 05 de Julho de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.) **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-102.

SILVA, Salyanna de Souza. Contribuições acerca do tema classes subalternas em Gramsci. Vii Joregg – Jornada Regional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia, 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br>. Acesso em: 16 de Abr. 2022.

SOUZA, Anildomá Willans de. **Lampião: Nem Herói, Nem Bandido - A História**. Serra Talhada: GDM Gráfica, 4ª Edição, 2009. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/lampiao-pdf-free.html>. Acesso em 22 de Abril de 2022.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_, E. P. Economia Moral da Multidão inglesa no século XVIII. THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**: Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 150-201.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir**. Revista Entre Palabras, La Paz, Bolivia, n. 3-4, p 129-156, 2009.

WEBER, Max. **A distribuição do poder dentro de comunidade: classes, estamentos, partidos.** Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 2012.