

1. Práticas de ensino de história
Do Treze de Maio ao Vinte de Novembro



1.1 O trabalho com fontes históricas na sala de aula



Apresentação do capítulo

Luvas cirúrgicas, máscaras e uma “lupa” de aumento. *Vai para onde meu filho?* Pergunta com alguma preocupação, minha mãe. *Vou ao arquivo!!!* Obstinado acesso a Ladeira da Cadeia, pelo Riacho Pagão, as pedras “cabeça de nêgo” sob os meus pés, encontro abertas as portas do Arquivo Municipal da Cachoeira: o “nascente” ilumina a fachada do antigo prédio em estilo colonial. O Sabor dos Arquivos – nos diz Arlette Fargé – instiga o apetite dos historiadores. Saborear com os olhos embevecidos de desejo os “documentos”, percorrer a estrutura burocrática, estantes e “caixas”: processos crimes, inventários, jornais, recibos de compra e venda entre outros registros, quem sabe encontrar uma ponte para o passado... Essa “espécie de encantamento de alguns jovens pela aura do cientista a escarafunchar papéis velhos, em busca de novidades, como se fosse uma espécie de ‘Indiana Jones’ dos arquivos” (PINSKY, 2005.p.23) é possível estender aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II?

Sim, embora formar “mini-historiadores” não constitua objetivo e/ou justificativa da presença da história enquanto disciplina escolar. Por seu turno, trabalhar com fontes documentais apresenta-se como orientação válida no conjunto das estratégias de planejamento e prática de ensino a ser desenvolvida nas séries finais do Ensino Fundamental.

1.2 13 de Maio: “o dia da Redempção”

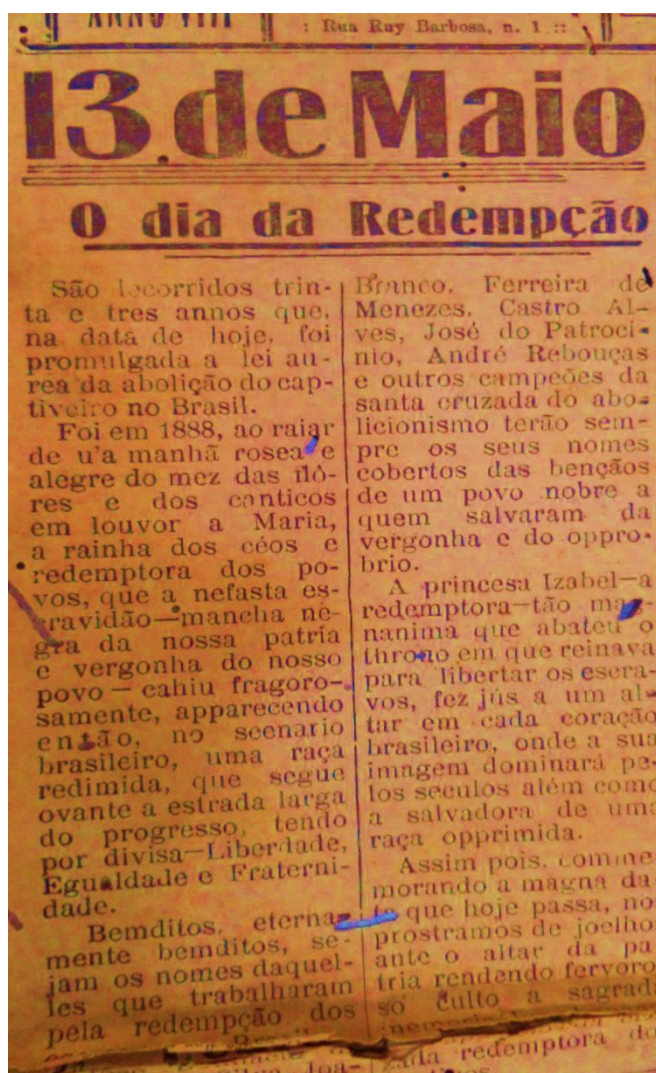
“Aqui está, meus pequeninos leitores, uma história que, durante muitos e muitos anos, **encheu de vergonha** a nação brasileira – a história da escravidão dos negros.

A África foi sempre um continente infeliz. O destino, desde velhos tempos, deu-lhe a triste sorte de fornecer escravos aos países poderosos.

A natureza fez a raça negra obediente, dócil, que com facilidade se conformava com o sofrimento.

[...] **O direito da liberdade é um direito que se traz do berço – nasce com o homem.** Tolher esse direito não é somente desumano, é imoral. As nações europeias compreenderam, finalmente, a indignidade de tal comércio, e pouco a pouco, o foram abandonando”¹

Uma matéria publicada pelo jornal O Norte, trinta e três anos após a abolição formal da escravidão serviu de ponto de partida para organizar a sequência didática sobre o referido tema, com estudantes do Ensino Fundamental II.



13 de MAIO O dia da Redempção

São transcorridos trinta e três anos que, na data de hoje, foi promulgada a lei aurea da abolição do captiveiro no Brasil.

Foi em 1888, ao raiar de u'a manhã do mez das flores e dos cânticos em louvor a Maria, a rainha dos céos e redentora dos povos, que a nefasta escravidão – mancha negra da nossa pátria e vergonha do nosso povo – cahiu fragorosamente, aparecendo então, no cenário brasileiro, uma raça redimida, que segue ovante a estrada larga do progresso, tendo por divisa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Bemditos, eternamente bemditos, sejam os nomes daueles que trabalharam pela redempção dos escravos do Brasil. José Bonifácio de Andrada e Silva, Joaquim Nabuco, Rio Branco, Ferreira de Menezes, Castro Alves, José do Patrocínio, André Rebouças e outros campeões da santa cruzada do abolicionismo terão sempre os seus nomes cobertos de bênçãos de um povo nobre a quem salvaram da vergonha e do opprbrio.

A princesa Izabel – a redentora – tão magnânima que abateu o throno em que reinava para libertar os escravos, fez jús a um altar em cada coração brasileiro, onde a sua imagem dominará pelos séculos além como a salvadora de uma raça oprimida.

Assim pois, comemorando a magna data que hoje passa, nos prostramos de joelhos ante o altar da pátria rendendo fervoroso culto a sagrada memoria dos abençoados apóstolos da cruzada redentora dos captivos.

(Jornal O Norte, 13 de maio de 1921)
Transcrição Fábio Batista Pereira

Na década de 1920, circulavam importantes jornais, em Cachoeira-Ba. Publicava-se de propagandas de remédios a romance em folhetins, como *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães. Não obstante, o interesse pelos redatores e leitores por romances, ou pelo tratamento e prevenção de enfermidades, as páginas, hoje amareladas, daqueles jornais também era palco das disputas políticas, proselitismo civilizatório e de contundentes discursos contra a existência e funcionamento dos terreiros de candomblé. (FERREIRA,2009,p.118).

A publicação da matéria intitulada *13 de Maio: o dia da Redenção* discorre sobre as três décadas depois da abolição da escravidão e permite observar alguns aspectos em torno da formação das memórias em torno do passado escravista a partir do “olhar” da imprensa. Não obstante a importância do trabalho escravo no Recôncavo Baiano às vésperas da abolição (FRAGA, 2006), a atuação do movimento abolicionista² em Cachoeira e as reações de violência no pós-abolição³ (MAIA, 2007), os articulistas do jornal exaltam o papel da *“princesa Izabel – a redentora – tão magnânima que abateu o throno em que reinava para libertar os escravos”*.

Apesar da “santa cruzada” do abolicionismo e dos seus “campeões”: José Bonifácio de Andrada e Silva, Joaquim Nabuco, Rio Branco, Ferreira de Meneses, Castro Alves, José do Patrocínio, André Rebouças a abolição representou, segundo o jornal, acima de tudo, a ação da “redentora” (Princesa Izabel) que *“fez jús a um altar em cada coração brasileiro, onde a sua imagem dominará pelos séculos além como a salvadora de uma raça oprimida.”* Essa imagem ainda permanece forte no imaginário social brasileiro e no âmbito da cultura escolar. Representar a Princesa Isabel como a salvadora dos escravos ainda pode colorir o entendimento dos estudantes. É importante considerar com os alunos os processos subjacentes à assinatura da Lei Áurea, os debates em curso em torno dos projetos de emancipação dos escravos (MENDONÇA, 1999), bem como a ação dos escravizados no interior das disputas em torno do fim da escravidão.

Ações de liberdade movidas na justiça por escravos a fim de reclamar a sua liberdade sob a alegação de entrar ilegal no Brasil depois da abolição do tráfico, em 1850;

² Ver BRITO, Jailton Lima. *A abolição na Bahia: uma história política, 1870–1888*. Salvador, CEB, 2003. SOUZA, Jacó dos Santos. *Vozes da abolição: escravidão e liberdade na imprensa abolicionista cachoeirana (1887 – 1889)*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-graduação em História Regional e Local, 2010.

³ Ver o artigo MATA, Jacy Maia. *Libertos na mira da polícia: disputas em torno do trabalho na Bahia pós-abolição*. Revista História Social Campinas – SP N° 14/15 35–59. 2008

(GRINBERG, K. e PEABORY, S. 2013), a escalada das tensões entre senhores e escravos (MACHADO, 2010) reforçam a necessidade de pensar a abolição sob o ponto de vista de um processo mais amplo do qual a agência de escravos e libertos esteve na ordem do dia. Isso também leva a considerar o movimento abolicionista no plural. Em Cachoeira, por exemplo, havia União Agrícola e Comercial dos Emancipadores de Cachoeira (1884), cuja bandeira era a defesa gradual a abolição de natureza indenizatória. Outras entidades fundadas na cidade, em 1887, o Clube Carigé com um posicionamento mais agudo em relação ao fim do trabalho escravo, agido inclusive com acoitamento de escravos. (SOUZA, 2010).

“A estrada larga do progresso, tendo por divisa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade” demonstra como as ideias liberais foram mobilizadas no pós-abolição para compreender a emergência da sociedade “livre” da *“mancha negra da nossa pátria e vergonha do nosso povo”* rumo ao “progresso”. Entretanto, a situação vivenciada pelos ex-escravos nos anos subsequentes ao fim do cativeiro estava ainda longe do exercício pleno da cidadania no Brasil – esse longo caminho e (CARVALHO, 2002), por isso continuariam a lutar como “quase-cidadãos”. (GOMES. F. e CUNHA, O., 2007)

O pós-abolição foi também um período de intensa “racialização” da vida social. Nem sempre óbvia ou explícita, a “raça” apresentou-se como instrumento operante nas relações sociais: “(...) o processo emancipatório foi marcado pela profunda racialização das relações sociais; e a manutenção de certos esquemas hierárquicos foi o principal saldo do longo e tortuoso percurso que levou a sociedade brasileira à extinção legal do cativeiro em 1888.” (ALBUQUERQUE, 2009, p37).

O jornal encerra *“rendendo fervoroso culto a sagrada memória dos abençoados apóstolos da cruzada redentora dos captivos”*. Essa memória deveria enaltecer os feitos dos homens abolicionistas e a “raça redimida” agradecer por tão grande bênção alcançada. As lutas empreendidas por homens e mulheres negras no contexto do processo da abolição da escravatura apenas recentemente tem merecido a atenção da historiografia. Ao prefaciar o livro *A Nova Abolição*, o Professor Michael Hanchard (Johns Hopkins University) achou um tanto deslocado a abordagem sobre “as cotas” para estudantes negros na universidade brasileira, por considerar *“uma espécie de desvio, em termos temporais e históricos, já que o período coberto está distante da transição do século XIX para o XX”*, mas em seguida admiti: *“os temas relativos à igualdade, à justiça e*

ao acesso ao amplo conjunto de direitos [...] permanecem tão relevantes para a população negra do Brasil de hoje quanto o eram mais de um século atrás” (DOMINGUES, 2008, p 12)

1.3 O Sabor dos Arquivos na escola: o uso de documentos e o ensino de história.

Em Longlois e Seignobos ou em Ranke vai ser possível identificar as formas pelas quais as fontes estão implicadas com a pesquisa histórica. No século XIX, sob a influência do positivismo e do respaldo das ciências naturais e do seu método “científico”, a história procurou se consolidar como saber cientificamente válido. Para tanto, as fontes ou documentos, principalmente escritos, foram considerados meios seguros de acesso ao passado vivido: por meio dos quais o historiador poderia alcançar a verdade dos fatos.

De acordo com Leopold Von Ranke, as fontes – documentos presididos pela oficialidade, pois produzidos e mantidos nos arquivos governamentais – deveriam ser examinadas pelo historiador sem intervenção das suas paixões ou convicções a ponto de fazer as fontes confessarem o passado. Ao historiador cabia a tarefa de apresentar o passado como realmente aconteceu - *wie es eigentlich gewesen ist* (PARADA, 2013). Essa perspectiva foi questionada na década de 1920, em especial, pelo grupo de intelectuais formado em torno de Marc Block e Lucien Febvre, na revista *Annales D’histoire Économique et Sociale*. Esses autores criticaram o paradigma da história *événementielle* ao contrapor uma história-problema. Em um manual Seignobos defendia: “sem documentos não há história”, anos depois Febvre advoga: “sem problema não há história” (BARROS, 2013.p.84).

Esses deslocamentos operaram no sentido de abrir à produção historiográfica: temas e objetos diante dos quais a pesquisa em história dilatou o seu campo de interesses. As fontes ou a ideia de documentos se ampliam: registros iconográficos, literatura e a oralidade passam a ser considerados “lugares para a história”. O uso dessas fontes tem fornecido farto alimento ao debate teórico-metodológico sobre o fazer historiográfico. Além do básico, o historiador vai além da crítica interna e externa ao documento e ultrapassa a hermenêutica.

Portanto, as fontes já não devem ser vistas como a “voz do passado”, “resgate da realidade”, “espelho do passado”. Carregadas de intencionalidades, as fontes devem ser

tomadas como mais um elemento constitutivo da escrita do historiador e não como o *locus* da verdade e do “real”. O documento não fala por si só; ele é produto de um discurso carregado de subjetividade. O passado é uma síntese narrativa apoiado nas fontes a dialogar com as experiências dos sujeitos ao longo do tempo. Nesse sentido, as memórias e os relatos de memória ganham inteligibilidade a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos com o passado.

O relato de memória não é o tempo vivido. As estruturas sociais da memória como propôs Maurice Halbwachs, nos anos 1920, abrem caminho para um processo de entendimento do exercício de lembrar/esquecer enquanto memória coletiva transpassada por diferentes temporalidades. O aprofundamento dessa temática tem alcançado importantes pesquisadores, entre eles: Pierre Nora, Michael Pollak, Paul Ricoeur, Le Goff. De acordo com Albuquerque Junior, a fonte é o ponto de partida e o limite para o trabalho do historiador; não deve ser confundida com a “voz do passado”, pois no trabalho historiográfico quem fala é o sujeito-historiador a partir de um lugar, de uma escrita, de um conjunto de procedimentos (estranhamento, desnaturalização, análise do discurso, visão crítica). Entrementes, para não cair em profundo relativismo, considerar as fontes como o processo de interlocução dotado de complexidade com o fito de apreender as experiências dos sujeitos no tempo se apresenta como o viés desenvolvido nessa pesquisa. Assim, ao planejar a sequência didática com base na utilização de documentos de cunho jornalísticos e seu uso no espaço escolar, é preciso estar cientes de toda discussão acima arrolada para encaminhar as questões pedagógicas com os estudantes em torno do tema Abolição da Escravidão e Pós-abolição.

1.4 Gestão de Sala de Aula e Planejamento Pedagógico

O professor Atlas Ptolomeu – nome fictício - completou três anos de exercício do cargo de professor junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Acabou o seu estágio probatório. De acordo com o Estatuto do Servidor do Estado da Bahia esse período corresponde à fase de adaptação do servidor público ao regime de trabalho para o qual foi admitido via concurso público. Desabafa Ptolomeu: “uma aula dura 50 minutos; gasto de 20 a 30 minutos para ‘moralizar’ a turma”. Todos assentem na sala dos professores. Nenhum docente tem uma fórmula mágica para um aspecto importante da docência: a

gestão da sala de aula. Tergiversar sobre esse tema tem contribuído para a incrustação do pessimismo quanto às formas de lidar com características específicas de cada componente curricular no complexo jogo das relações de ensino aprendizagem.

Em relação às práticas de ensino no âmbito da história o problema ganha dramaticidade se for considerado o investimento no modelo de aula expositiva na qual o professor estabelece uma espécie de monólogo diante da turma. Outro aspecto interessante nas práticas de ensino de história – principalmente, entre os estudantes do Estágio Supervisionado – é a reprodução de certa metodologia de ensino consagrada no âmbito do ensino superior. Essa metodologia consiste na indicação de um determinado texto, o qual deverá ser lido e debatido na sala de aula... Certamente, essa forma de construir diálogos com os “conteúdos curriculares” tem mais chance com os educandos do Ensino Médio e seu alcance no Fundamental II precisa ser muito bem planejado.

Entretantes, o docente pode e deve lançar mão do “texto” enquanto suporte pedagógico para as suas aulas de história. Aqui abordamos a prática de ensino em história com estudantes do 9º Ano, em uma unidade estadual de ensino, em Cachoeira-Ba: Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia a partir do uso de fontes históricas como ponto de partida para discutir a abolição formal da escravidão e o pós-abolição. Foram trabalhadas as fontes jornalísticas do início da década de 1920, especificamente produzidas pelo Jornal O Norte com o fito de mobilizar diversas habilidades e competências para essa modalidade de ensino/série.

2. Vinte de Novembro

Caminhada da Consciência Negra

Prática de Ensino e experiências pedagógicas no Colégio Estadual Rômulo Galvão/São Félix-Ba



Apresentação do Capítulo

Treze de maio traição,
Liberdade sem asas
E fome sem pão
Liberdade de asas quebradas
Como
Este verso.
(Poema de Oliveira Silveira)

Em 2016, a Caminhada da Consciência Negra chega a sua 3^o edição. Havia no início das discussões para construir ações pedagógicas sobre o Vinte de Novembro o impasse sobre a palavra “negra”. Alguns professores acreditavam ser mais interessante a palavra “humana”. Assim, ao invés de “Consciência Negra” seria uma caminhada da “Consciência Humana”. O principal argumento em favor da “consciência humana” é a capacidade de esvaziar o conteúdo étnico-racial e assumir a postura universalista de uma “humanidade” da qual todos(as) participam independente da “raça”, pois a única raça existente é a raça humana”.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática”.⁴

Talvez o impasse relatado acima seja determinante em muitas unidades de ensino. É preciso abrir o debate no âmbito da comunidade escolar para o exercício viver as

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. p.13

“diferenças” – não confundir com as desigualdades sociais e econômicas. O Colégio Estadual Rômulo Galvão disse sim ao Vinte de Novembro com a construção coletiva da Caminhada da Consciência Negra ao refutar/problematizar o “lugar” do negro na sociedade brasileira demarcada por anos de escravização.

2.1 Do 13 de Maio ao 20 de Novembro: o calendário cívico e escolar como espaço de disputas

Vestidos de “índio”: cocá, arco e flecha, os alunos ganhavam o pátio da Escola Primária Ana Nery (hoje, Fundamental I). Em movimentos rápidos de levar uma das mãos até a boca para controlar a entrada e a saída de ar produzia-se o onomatopeico: “hu, hu, hu, hu, hu hu, hu, hu, hu, hu”. Assim, transcorriam as comemorações do 19 de Abril, ao longo da manhã. Era uma das datas mais alegres e a escola cumpria o seu papel de homenagear os “primeiros habitantes do Brasil”. No mês seguinte, era a vez do 13 de Maio. Nas folhas de colorir aparecia a imagem da Princesa Isabel e de “pessoas” acorrentadas e submetidas a diversas formas de castigos físicos. Falava-se do acarajé, do caruru e do vatapá. Era um dia de festa; um dia para se comemorar, pois os escravos foram libertados pela Princesa Isabel...”

Em matéria publicada na Revista Carta Educação com o título: **Uma nova história do negro brasileiro. A luta abolicionista e o protagonismo negro, relegados durante séculos, são revistos nas narrativas da escravidão no Brasil**, o historiador Leandro Almeida incita os professores de educação básica a pensar sobre as suas próprias lembranças em torno do 13 de maio:

“Quando iam à escola, os pais e os avós dos jovens estudantes de hoje tinham o 13 de Maio como principal data comemorativa da história do negro no Brasil. As mesmas lembranças devem ter muitos dos atuais professores da Educação Básica que, quando crianças, na ausência da internet, iam à biblioteca mais próxima procurar informações sobre o evento a que a data se refere: a Abolição da Escravatura.”(<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/uma-nova-%E2%80%A8historia-%E2%80%A8do-negro-%E2%80%A8brasileiro/>)

Implicado na realização do projeto 20 de Novembro: Caminhada da Consciência Negra, realizada pelo Colégio Estadual Rômulo Galvão, valho-me das reminiscências das minhas próprias memórias de estudante do primário, no final dos anos 1970 e início dos 1980, como forma de introduzir os principais questionamentos em favor da problematização do 13 de Maio como data de relevo nacional para população negra em detrimento do 20 de novembro, conforme pauta reivindicatória dos Movimentos Negros e

oficializada pela Lei 10.639/03: *"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."*

Em 1971, aconteceu o primeiro ato de evocação do 20 de Novembro: uma data protesto/alternativa ao 13 de Maio. Segundo Oliveira Silveira, a ideia era fazer uma contraposição ao oficialismo da abolição da escravidão, no Brasil. De acordo com integrantes do Grupo Palmares (fundado em 1970) a abolição da escravidão não deveria nem mesmo ser comemorada. Já em 1969, o poema Treze de Maio, de Oliveira Silveira, de forma lírica exprime poderosa crítica sobre a assinatura da Lei Áurea:

*"Treze de maio traição.
liberdade sem asas
e fome sem pão."*

Com efeito, é preciso ressaltar o apelo comemorativo do 13 de Maio em todo o Brasil à época da sua própria assinatura. Em Cachoeira, a Sociedade Cultural Orfeica Lira Ceciliana inundou as ruas da cidade ao som de "Aerosa Passeata" e "Hino ao 13 de Maio", dobrados da composição do Maestro Abolicionista, Tranquilino Bastos para comemorar o fim da escravidão:

*(...) nos dias 14 e 15 de maio, o edifício da câmara foi iluminado com velas e queimaram-se 80 dúzias de foguetes. Além disso, a câmara remunerou o maestro abolicionista Tranquilino Bastos pela música e 'armação' executada naquele dia. Na semana seguinte, depois que a câmara recebeu a comunicação oficial da abolição, entre 6 e 7 mil pessoas desfilaram festivamente pelas ruas de Cachoeira e da vizinha povoação de São Félix. (FRAGA, Walter Filho. **13 de Maio e as celebrações da abolição na Bahia (1888-1893)**p. 334In___PIRES, Antonio Liberac C. Simões e OLIVEIRA, Rosy de. (Org.) Olhares sobre o mundo negro).*

Entretanto, o discurso oficial sobre a assinatura da Lei Áurea procurou enfatizar, desde o início o caráter de dádiva da Princesa Isabel para com a "raça" negra emancipada. Recebida a "dádiva" deveriam os negros libertos procurar nos valores da "civilização", da família e do trabalho a melhor forma de agradecer pelo alto benefício alcançado.

As comemorações do 13 de Maio no âmbito escolar terminaram por reforçar essa ideia de "dádiva". Uma pesquisa realizada por pesquisadoras ligadas ao projeto de ensino

de história com estudantes do 1º Ano do Ensino Médio, em uma escola de periferia de Londrina-PN, consistiu em solicitar dos estudantes quais seriam os temas mais importantes para compreender a História do Brasil. O tema mais votado foi: escravidão. Ao longo das pesquisas foi possível elencar a compreensão dos alunos quanto a uma série de questões referentes à escravidão negra no Brasil. Chamou a atenção das pesquisadoras o fato do negro escravizado continuar representado pelos estudantes como “vítimas” e de como entendiam a “resistência” à escravidão e compreendiam a ideia de liberdade:

“Quando verificam que o escravo lutou, não têm informações para caracterizar essa luta, apenas constata as fugas, a existência dos Quilombos e de Zumbi como personagem que vive para além do seu tempo. Não concebem outras possibilidades de resistência como aquelas praticadas no cotidiano. Além disso, se referem às cartas de alforria como iniciativa pessoal de alguns personagens e não como fruto de um processo, do movimento abolicionista. Outra questão evidenciada é que o conceito de liberdade vem associado à contraposição entre trabalho escravo e trabalho livre: o salário aparece como valor associado à liberdade”. (SILVA. Lúcia Helena e ALEGRO. Regina Célia. **Ideias Fora do Lugar na Aula de História: Historiografia e Conceitos dos Alunos Sobre Escravidão no Brasil** Oliveira. História e Perspectivas, Uberlândia (42): 285-313, jan.jun.2010)

Foi contra a visão benevolente do fim da escravidão, da falta de debate quanto aos desdobramentos da Lei Áurea, do apagamento das ações dos ex-escravos a posição assumida pelo Movimento Negro Unificado. Após empreender pesquisas à procura de uma data capaz de traduzir as lutas dos negros diante da sociedade escravista e do combate ao racismo na sociedade no contexto dos anos 1970, o Grupo Palmares chegou ao 20 de Novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do lendário Quilombo de Palmares, símbolo da resistência escrava, no Brasil Colônia. A pesquisa bibliográfica naquele contexto contou com a leitura do fascículo *Zumbi*, da série Grandes Personagens da Nossa História, da Abril Cultural. Essa leitura levou ao livro Quilombo dos Palmares, livro de Édison Carneiro, publicado, em 1946. Outra obra, consultada foi *As guerras nos Palmares*, do português Ernesto Ennes, editado em 1938. A consulta as referidas obras serviu para confirmação da data de 20 de novembro de 1695 como a morte de Zumbi e do significado da experiência palmarina como símbolo da luta do povo negro, no passado e no presente.

Ao expor brevemente essas considerações já compartilhadas desde as reuniões informais do ponto na Rua da Praia, o componente que vinha estudando Palmares e tentando uma vista d'olhos sobre a história (Oliveira Silveira) – estudos impulsionados por aqueles encontros e diálogos – sugeriu a adoção e evocação do dia 20 de novembro, morte heróica de Zumbi e final de Palmares, justificando:

– não se sabia dia e mês em que começaram as fugas para os Palmares (lá por 1595);

– não havia data do nascimento de Zumbi ou outras do tipo marco inicial;

– Tiradentes também era homenageado na data de morte, 21 de abril.

*JA homenagem a Palmares em 20 de novembro foi incluída pelo grupo na programação elaborada para aquele ano. (SILVEIRA, Oliveira. **Vinte de Novembro: história e conteúdo.** In___GONÇALVES, Petronilha Beatriz e SILVÉRIO. Valter Roberto. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica /organização.*

O Vinte de Novembro arregimentou força. Em 1978, o MNUCDR (Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial), depois MNU (Movimento Negro Unificado), recuperou essa data e passou a celebrar o Dia da Consciência Negra e contra o Racismo.

2.2 RACISMO NOSSO DE CADA DIA: Colégio Estadual Rômulo Galvão e a Caminhada da Consciência Negra (Vinte do Novembro)

Em 2016, a Caminhada da Consciência Negra chegará à sua 3º edição. O projeto pedagógico tem natureza interdisciplinar e mobiliza a comunidade escolar interna e externa. Por comunidade escolar interna compreende-se: corpo docente, discentes, funcionários, pais/responsáveis; moradores e comerciantes do entorno, instituições como posto de saúde, módulo da polícia militar e outros agentes com quem a escola estabelece a sua rede de parceria compõe a comunidade externa. O Colégio Estadual Rômulo Galvão é uma unidade de médio porte da rede estadual de ensino, possui 503 alunos, distribuídos na sede e no anexo escolar, localizado no Outeiro Redondo.

Um dos principais problemas da Lei 10.639/03 é a sua implantação efetiva nas escolas. Conforme dados internos da extinta DIREC-32, poucas escolas circunscritas àquela Diretoria Regional de Educação desenvolviam atividades respaldadas na referida lei. Mesmo o Vinte de Novembro aparecia de forma tímida nas atividades relacionadas ao calendário escolar, com exceção de escolas como o Edvaldo Brandão Correia, Colégio Estadual da Cachoeira e o Colégio Estadual Rômulo Galvão, em São Félix, é preciso dizer.

Com a implantação do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, em 2014, as reuniões das Atividades Complementares realizadas no Colégio Estadual Rômulo Galvão ganharam força com a emergência da figura do Professor Articulador do Pacto. As pautas das reuniões abrangiam desde temas mais amplos como o Projeto Político Pedagógico e as discussões sobre as avaliações institucionais, como aqueles bem específicos da realidade do CERG. As reuniões se fortaleceram e se converteram em um espaço de escuta e de fala do coletivo docente.

Outro aspecto importante para o fortalecimento dos encontros entre docentes foi o Curso de Prevenção ao Uso de Drogas, ofertado pela Secretaria de Combate ao Uso de Drogas e o Ministério da Justiça. Na oportunidade estreitamos diálogos com órgãos municipais e elaboramos em conjunto um plano de intervenção na escola com a participação de diversos atores. Os debates do grupo ocorriam em um momento de explosão de violência na região com o aumento dos índices de homicídio principalmente entre jovens negros. Entre outros aspectos, a questão étnico-racial apareceu como problemática transversal às discussões sobre políticas de prevenção ao uso de drogas.

Entre muitas das ações propostas ao longo das reuniões, surgiu a necessidade de organizar ações capazes de significar o Vinte de Novembro de uma maneira sistematizada e oportunizar a visibilidade da produção estudantil sobre temas relacionados à cultura e história negra. A ideia de realizar uma “caminhada” pelas principais ruas do município de São Félix atingiria um público mais amplo, extramuros da escola.



Mas faltava algo capaz de aglutinar o trabalho pedagógico dos estudantes e docentes e perpassar as atividades a serem desenvolvidas no espaço da sala de aula. Então, chegou-se à definição de um tema geral para a caminhada: **O RACISMO NOSSO DE CADA DIA!** Cada turma/série e o respectivo professor orientador desenvolveriam a temática e foi isso que aconteceu. Realizamos uma palestra com os colegas docentes sobre o Racismo Científico e nas reuniões de A.C outras estratégias de estudos foram desenvolvidas.

No dia 20 de Novembro de 2014, estudantes, professores, funcionários começaram a se posicionar na rua em frente ao CERG. Bandeiras, faixas, indumentárias. As representações sobre a Consciência Negra eram diversas. Ultrapassa a própria escola dentro daquilo que Jorh Rügen chama de consciência histórica. Uma vez posicionadas as “alas”, aquele coletivo saiu da sede da escola até a praça principal da cidade.



Assim, as ruas de São Félix foram transformadas em uma grande sala de aula. O Grupo Musical Corpos Negros emprestaram os seus instrumentos de percussão e os nossos alunos-músicos realizaram as suas performances: *“que bloco é esse, eu quero saber, é o mundo negro que viemos mostrar pra vocês”*... As faixas produzidas pelos estudantes denunciavam o racismo nosso de cada dia, exigia o seu fim; Na praça, foi lido (no original!) o texto símbolo da luta pelos direitos civis dos negros estadunidenses “I Heavy a dreams” de Martin Luther King Jr.. Era possível enfrentar pedagogicamente o vinte de novembro sem cair na folclorização do negro e apresentar demandas sociais e históricas diante das quais a escola não pode mais se furtar.

3.4 Memorial do Projeto (Original) desenvolvido pelo coletivo docente do Colégio Estadual Rômulo Galvão/São Félix-Ba)



Colégio Estadual Rômulo Galvão
Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PROJETO INTERDISCIPLINAR

O racismo nosso de cada dia

Projeto Interdisciplinar elaborado com a finalidade de integração curricular, dentro da perspectiva do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a ser executado durante a III Unidade de Estudos.

São Félix, setembro de 2014

SUMÁRIO

1. Dados de Identificação.....	4
2. Tema.....	5
3. Objetivos.....	5
3.1. Objetivo Geral.	
3.2. Objetivo Específico	
4. Justificativa.....	6
5. Tarefas preparatórias.....	7
6. Competências e Habilidades.....	7
7. Conceitos Estruturantes.....	7
8. Operacionalização e Estratégias.....	8
8.1. Resgate Histórico e Político	
8.2. Estudos dos Aspectos Biológicos e Geográficos	
8.3. Estudo Econômico e Estatístico	
8.4. Estudo Cultural	
8.4. Uso das tecnologias da informação	
9. Culminância.....	8
10. Avaliação	
11. Referências Bibliográficas.....	9

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição:

Colégio Estadual Rômulo Galvão – Sede e Anexo

Cidade:

São Félix

Responsável pela Instituição:

Prof^a Helena Maria Vasconcelos Lima

Elaboração e Coordenação do Projeto:

Prof^a Elba Matos de Oliveira

Professores Participantes:

Carla Vasconcelos Monteiro

Claúdia Jatobá Souto Maia

Conrado Schinke Martfeld

Cristiane Nunes de Santana

Débora Jesus dos Santos

Elaine Cristina dos Santos Pereira

Elia Matos de Oliveira dos Santos

Emanoel Divino da Silva Júnior

Fábio Batista Pereira

Florisvaldo Evangelista da Silva Junior

Gilcélia Magalhães dos Santos

Gilma Côrtes do Rosário

Gilsélia da Silva

Hozana Mota Costa Pinto de Santana Pedreira

Israel Lucas Santos Cerqueira

Ivana do Nascimento Suzart Cazaes

Jaqueline Rodrigues

José Carlos Rebouças da Cruz

Jussiana Silva dos Santos Rebouças

Lucidalva Pinto do Nascimento

Luiz Cláudio Dias do Nascimento

Marilda Silva Sodrê

Nara Rúbia Alves Silva

Nilza dos Santos Cerqueira
Renata Tosta da Silva
Renilda Santana Gentil da Silva
Vilma Sena dos Santos

Público Alvo: Alunos do 9º ano e 1º,2º e 3º anos do Ensino Médio

2. TEMA

O racismo nosso de cada dia

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Discutir, dentro dos conteúdos das várias disciplinas que compõem a Matriz Curricular do CERG, o tema racismo, evocando a atualidade do tema, amplamente divulgada na mídia nacional, bem como de toda e qualquer forma de exclusão social, no que tange às questões de gênero, classe social, estereótipos físicos e de redes de socialização.

3.2. Objetivos Específicos

3.2.1. Discutir com alunos as raízes históricas, biológicas e sociológicas do racismo.

3.2.2. Reforçar positivamente a identidade afro descendente da maioria dos alunos da Escola.

3.2.3. Promover debates ,entrevistas ,palestras que oportunizem ao alunado conhecer suas raízes e a luta histórica do povo negro por seus direitos.

3.2.4. Desenvolver no alunado competências para o uso do computador e da internet como instrumentos de pesquisa , produção e divulgação de conhecimentos sobre o tema.

3.2.5. Possibilitar o diálogo entre todas as disciplinas na busca de uma aprendizagem mais efetiva.

4. JUSTIFICATIVA

Os recentes casos de racismo ocorridos em estádios de futebol, não só do Brasil, trazem à baila uma velha questão deste país de povo miscigenado: o racismo.

Dentro do trabalho desenvolvido por docentes desta Escola nas formações do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (MEC/SEC) e do Curso de Prevenção ao uso indevido de drogas (SENAD) foi necessário que se traçasse o perfil do aluno do CERJ, o qual apresenta uma maioria de jovens negros e mestiços.

Trabalhando na linha de fornecer uma identidade a esta Escola, a partir do perfil do seu alunado, buscamos desenvolver um projeto interdisciplinar, com duração de uma unidade de estudos com vistas a, utilizando o recorte do racismo, trabalhar as questões da autoestima e da autodeclararão.

De acordo com o professor da USP Kabengele Munanga "A educação colabora para a perpetuação do racismo" uma vez que, por ser uma ideologia, o racismo sobrevive por conta da aceitação do mesmo pelas vítimas. Cabe à escola um papel importante neste processo de reprodução por não lançar mão de forma efetiva dos meios que possui para transformar este quadro.

Sobre esse papel da escola Munanga diz que

As leis 10.639 e 11.645 tornam obrigatório o ensino da cultura, da história, do negro e dos povos indígenas na sociedade brasileira. É o que chamamos de educação multicultural. As leis existem, mas há dificuldades para que funcionem. Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado. A história do negro no Brasil não terminou com a abolição dos escravos. Não é apenas de sofrimento, mas de contribuição para a sociedade.

Desta forma, urge a necessidade de fomentarmos a discussão sobre o tema, exercitando a interdisciplinaridade, que como nos diz Ivani Fazenda (2008) configura-se em *“uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”*. Esperamos por meio deste exercício, também, reforçar as visões de currículo e escola, exaustivamente discutidas nos encontros semanais de AC.

5. TAREFAS PREPARATÓRIAS

- ✓ Eleger o tema e linguagem a ser trabalhada em cada disciplina;
- ✓ Listar o material necessário para o desenvolvimento dos trabalhos;
- ✓ Agendar utilização de espaços e equipamentos;
- ✓ Organizar participação dos alunos no evento de culminância;

6. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- ✓ Trabalhar em grupo
- ✓ Analisar e comparar dados
- ✓ Produzir texto a partir de pesquisas realizadas
- ✓ Expressar-se através de múltiplas linguagens
- ✓ Fazer uso de diversas ferramentas didático/pedagógicas e informacionais
- ✓ Propor alternativas, comunicando-se com coerência e coesão

7. CONCEITOS ESTRUTURANTES

- ✓ Racismo
- ✓ Conhecimento
- ✓ Mobilização
- ✓ Preconceito
- ✓ Identidade
- ✓ Interdisciplinaridade
- ✓ Sociedade

8. OPERACIONALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS

8.1. Resgate Histórico e Político

Pesquisa bibliográfica sobre o tema

Produção de Seminário

Confecção de Linha do tempo

8.2. Estudos dos Aspectos Biológicos e Geográficos

Levantamento de dados populacionais

Estudo sobre o conceito de raça

8.3. Estudo Econômico e Estatístico

Realização de pesquisas

Criação de tabelas e gráficos

8.4. Estudo Cultural

Estudo de ritmos de origem africana

Análise de textos sobre o tema

Exibição de vídeo

Confecção de cartazes e faixas

Construção de máscaras africanas

Realização de Palestras

Confecção de dicionário com termos racistas

8.5. Uso das tecnologias da informação

Criação de grupo no Facebook para divulgação das ações desenvolvidas em sala de aula, realização de enquetes, etc.

9. CULMINÂNCIA

A ideia de culminância pressupõe um feedback à comunidade sobre o projeto desenvolvido. Desta forma a realização da I Caminhada do C.E.R.G. contra o racismo acontecerá no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), com saída prevista às 9 horas e encerramento com desfile “Beleza Negra” na Praça José Ramos. O desfile acontecerá a partir de parcerias com lojas dos municípios do

Recôncavo Baiano, destacando a inclusão da idéia de beleza para além do espaço midiático.

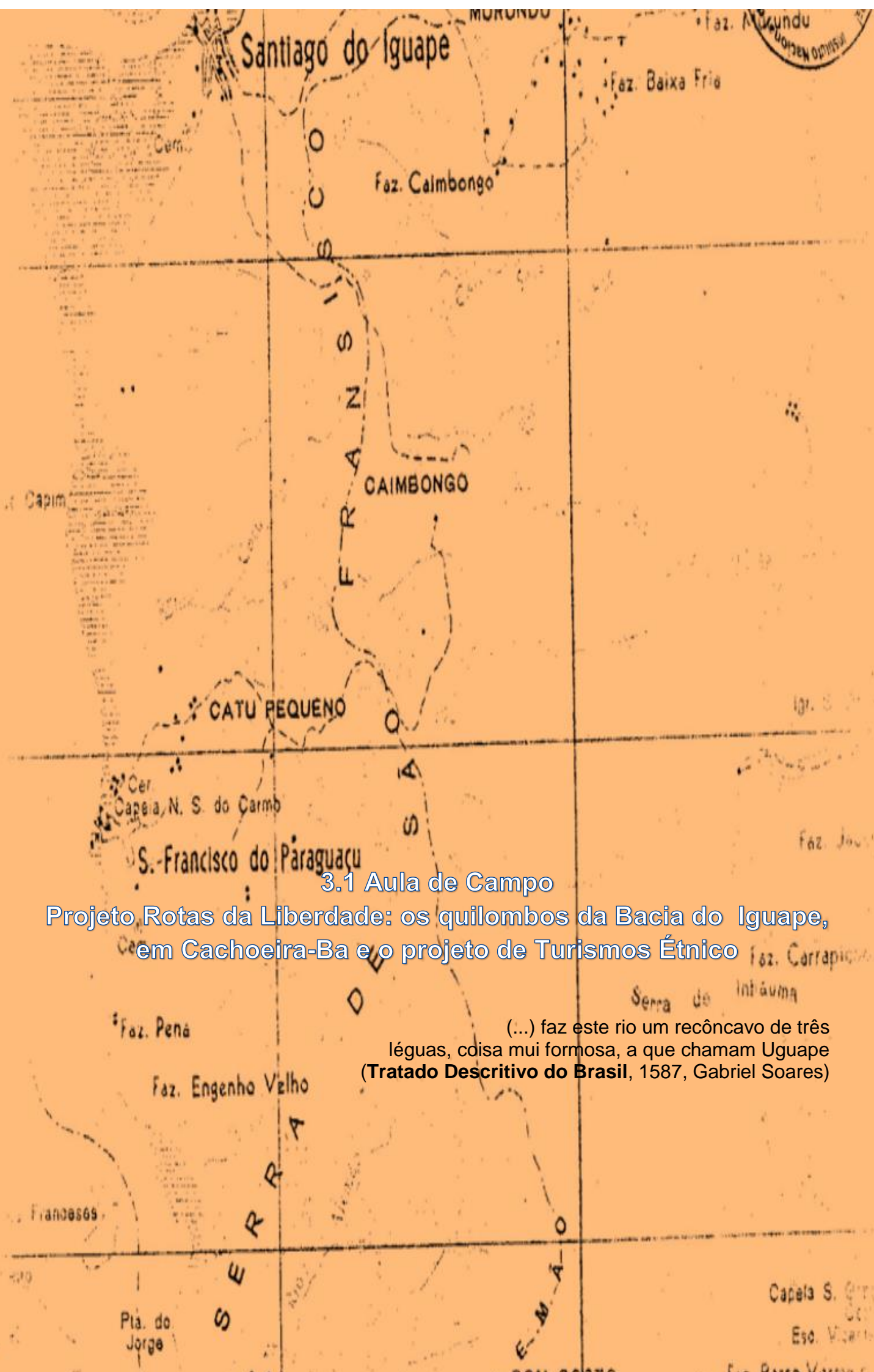
10. AVALIAÇÃO

A aprendizagem de conteúdos será através do Simulado da Unidade que deverá ter como tema as questões trabalhadas.

Deverá ser avaliado todo o processo de construção de conhecimento e participação dos alunos.

3. Práticas de ensino e debates historiográficos: aula de campo, trabalho com livros didáticos de história e produção de material didático.





3.1 Aula de Campo

Projeto Rotas da Liberdade: os quilombos da Bacia do Iguape, em Cachoeira-Ba e o projeto de Turismo Étnico

(...) faz este rio um recôncavo de três léguas, coisa mui formosa, a que chamam Uguape (Tratado Descritivo do Brasil, 1587, Gabriel Soares)

Apresentação do Capítulo

O estudante graduando do curso de Bacharelado em Direito, pergunta a Ananias Viana, presidente do Conselho Quilombola do Vale e Bacia do Iguape por ocasião de uma palestra proferida em uma conceituada instituição de ensino superior, em Salvador-Ba:

- O que eles comem; como se vestem?” “Como vivem os quilombolas?”

Um breve silêncio invade o auditório... Ananias rir – um misto de surpresa e estranhamento invade o seu pensamento. Afinal de contas, não há porque ignorar a pergunta do jovem estudante de Direito. Um dia o mesmo atuará no “pátio” – jargão entre os advogados para se referir à prática da profissão – e, em uma sociedade na qual o reconhecimento das garantias constitucionais e as políticas de reparação racial têm sido contestadas nos tribunais de justiça em todas as regiões do país, melhor responder: “são pessoas assim como eu e você...”

3.2 Do Cais do Porto à Santiago do Iguape: notas preparatórias para uma excursão às comunidades remanescentes quilombolas.

A pequena lancha navega pelas águas do Rio Paraguaçu, “marolas” batem no casco de fibra de vidro da pequena embarcação, os alísios enrugam a pele, os coletes salva-vidas alaranjados, o “tá-tá-tá-tá-tá” do motor de poupa denunciam a nossa presença, a população ribeirinha acena, nós acenamos de volta. Logo à frente contornamos a Pedra da Baleia: um diminuto farol encravado num pequeno rochedo, utilizado para alumiar o caminho de saveiros, veleiros e vapores à entrada da antiga Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira, fundada em 1698, no Recôncavo Baiano. Fitamos o antigo farol, morada de iaras e outros “encantados”; lugar sagrado; os adeptos das religiões de matrizes africanas, costumam confiar, ali, oferendas às suas divindades. Seguimos viagem. Uma légua depois chegamos às ruínas do Engenho Vitória.

A construção datada do século XIX, bastante castigada pela ação do tempo, misto de apogeu e perigeu ainda preserva alguma imponência. Entre outros tantos engenhos nas margens do “grande rio”, o “Vitória” se apresenta como testemunha da antiga produção açucareira, na região: a capela de oração, o brasão da família Muniz Barreto de Aragão e o tamanho da construção ainda podem ser vistos. Não vamos parar. O motivo da excursão é o Kaonge, vamos entrevistar Ananias, importante articulador do Conselho Quilombola do Vale e Bacia do Iguape formada pelas comunidades remanescentes: Kalembá, Kaimbongo Velho, Kalole, Dendê, Imbiara, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Engenho da Vitória, Tombo, Engenho Novo, Engenho da Cruz, Brejo.

No curso fluvial do Cais do Porto, em Cachoeira, até o Iguape, muitas ruínas ainda serão vistas; elas contam um pedaço da história do Brasil Colônia e Império:

É o Iguape uma légua de terra em quadro rodeada toda de montes, na qual se acham levantados catorze engenhos, tanto de água, como cavalos, os quais botam os seus matos, e baldios para diversos ramos, pela extensão de duas, três ou mais léguas. Além dos engenhos há mais naquele admirável torrão, todo de massapés legítimos, diferentes fazendas desobrigadas dos engenhos e é tal sua natureza para a produção da cana (...) que apesar da antiguidade daquelas propriedades, e da irregularidade da sua cultura, são os senhores de engenho de Iguape os mais opulentos, e seu açúcar reputado sempre pelo melhor de todo o Recôncavo. (Vilhena, Luís dos Santos, A Bahia no Século XVIII, Ed. Itapuã, 1969)

A empresa colonial se fez a expensas do trabalho escravo indígena e africano. O primeiro dizimado nas guerras contra o colonizador, resistiu ao seu tempo e ao seu modo. Os povos indígenas teceram as suas próprias tramas no enredo da colonização. Continuam na contemporaneidade as suas lutas e o eco das suas vitórias e embates são estampados na História do Brasil. O segundo adentrou os liames de uma sociedade que se fazia cada vez mais demandada do tráfico transatlântico; estima-se 15 milhões de pessoas submetidas ao famigerado sistema de escravização (o Brasil arcou com 40% do tráfico de africanos). Homens e mulheres negras escravizadas constituíram em definitivo o poderoso esteio da construção material e imaterial do Brasil, da Colônia até os nossos dias.

Como se sabe, onde deitou suas hostes, a escravidão conviveu com a insurgência escrava. O “corpo mole” no trabalho, o “boicote” à produção e à realização de serviços, a fuga e a formação de quilombos foram algumas das formas de resistência protagonizadas pelos escravizados.

A resistência escrava no Iguape é antiga e a grande presença da mão de obra escrava está associada ao tráfico de escravos motivado pela instalação e efetiva produção açucareira, posterior consolidação da economia fumageira e graças à posição geográfica estratégica de entreposto comercial desempenhado pela Vila de Cachoeira durante os séculos da colônia e os anos do império, no anfiteatro do Recôncavo Baiano:

(...) chegaram a Salvador, em março de 1814, notícias de um levante em alguns engenhos do Iguape, perto de Cachoeira. Os escravos se reuniram no engenho da Ponta com a intenção de assaltar a vila de Maragogipe (...) A câmara de Cachoeira já havia expressado seu temor de tal levante e tinha avisado o governo (...). (SCHAWRTZ, p.380)

Por volta do século XVIII, a população de Santiago do Iguape era composta de 3043 habitantes distribuída da seguinte forma:

Paróquia	Fundação	Homens Livres	Mulheres Livres	Criados	Escravos	Total	Engenhos
Santiago de Iguape	1563	362	430	39	2212	3043	16

(Fonte: SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial**.p.87)

À época da abolição formal da escravidão, a mão de obra escrava ainda era muito importante. Mesmo com a crise na produção açucareira, século XIX, o Recôncavo Baiano ainda era a região mais dinâmica: a Província: a Bahia ocupava o 4º lugar em número de cativos, em todo Brasil.

Os escravos lutaram e empreenderam fugas. Essas fugas nem sempre resultaram na formação de quilombos. Nos anos 1950, Clóvis Moura investigou o protesto escravo na perspectiva da luta de classes. Seu livro, **Rebeliões da Senzala**, publicado em 1959, constitui uma obra de grande relevância no âmbito dos debates em torno da problemática do negro no Brasil. De acordo com o autor os quilombos representaram acima de tudo o anseio por liberdade. Entretanto, sob um o ponto de vista do marxismo supôs não terem os aquilombados alcançado o grau de consciência e organização capazes de derrubar a ordem escravagista. O enfoque do autor enfatiza a luta – a resistência – ao tempo que promove certa apologia ao escravo-herói.

Outros autores muito próximos às interpretações de Clóvis Moura como Luís Luna, José Alípio Goulart e Décio Freitas procuraram ressaltar o grau de violência e a resistência dos escravos e, assim, também enfrentaram a tese da “democracia racial” defendida por Gilberto Freire.

Muitos dos estudos empreendidos por esses autores estavam diretamente associados a agendas políticas o que, de modo algum, lhes tira o valor – digamos – heurístico das suas pesquisas e os seus resultados. O protesto escravo e especialmente a formação de quilombos emprestava sentido para pensar táticas de guerrilha e a própria noção de resistência à época da realização dos estudos acima arrolados sob a perspectiva analítica e comprometido com a “práxis” marxista.

Com efeito, visitar comunidades remanescentes de quilombo é quase bordejar a formação de professores de história da educação básica. A historiografia e os estudos sobre o negro no Brasil, no início do século XX produziram e cristalizaram certa imagem de “quilombo” e quase nada sobre “comunidades remanescentes de quilombos”. Nina Rodrigues, em 1904, escreveu um texto denominado **A Tróia Negra**, para se referir à experiência de Palmares. A perspectiva do autor está informada por diversos elementos do racismo científico. Em sua obra, o negro aparece determinado pela sua condição de

inferioridade racial. Para ele o quilombo representou um fenômeno de resistência à aculturação.

“Reflexões mais sistematizadas relativas aos quilombos iriam aparecer nos estudos afro-brasileiros dos anos 30 do século XX. Em geral, seguindo os estudos fundamentais de Nina Rodrigues na virada do século, Arthur Ramos e Edson Carneiro adiantaram interpretações com um viés culturalista. Posteriormente, a tarefa foi retomada por Roger Bastide. Segundo essa corrente, a organização social dos aquilombados era identificada a um esforço “contra-aculturativo”, uma resistência à aculturação europeia a que era submetidos os escravos na senzala.”(GOMES, F.S.e REIS, J.J., 1996,p11)

Além disso, de acordo com essa perspectiva, havia presente na constituição dos quilombos, especialmente Palmares, uma espécie de tentativa de “recriação” da África. No início do século XX, importantes estudiosos procuraram identificar nas comunidades afro-americanas permanências africanas. Entre eles, Melville Herskovits, influente antropólogo estadunidense, foi um dos mais conhecidos autores internacionais preocupado com as “continuidades” africanas em seus estudos.

No plano mais amplo dos estudos realizados nos Estados Unidos, Caribe e com influência significativa entre pesquisadores brasileiros, o livro de Richard Price e Sidney Mintz, **O Nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica** procurou tencionar o viés “africanista” em voga nos Estados Unidos, nos anos 1970, no contexto das lutas pelos direitos civis e da introdução da disciplina de estudos afro-americanas no meio acadêmico naquele país.

De acordo com os autores, nenhuma cultura “africana” sobreviveu de forma íntegra na travessia atlântica. Embora acusados de negar a “herança africana”, na verdade, os autores demonstram, nesse livro publicado no Brasil, em 1992, a complexidade dessa herança tomada nunca no singular, mas na perspectiva da dinâmica cultural dos diversos povos oriundos do continente africano e das suas relações – não passivas – no plano das relações escravistas no novo mundo.

Entrementes, na sala de aula da educação básica, nós, professores de história em formação, podemos enfrentar o tema com o cuidado de construir com os estudantes

conhecimentos sobre quilombos na relação dialógica com a produção historiográfica. Vejamos o quadro abaixo:

Quilombos (Perspectivas historiográficas e a abordagem pedagógica na sala de aula)	
Historiografia Tradicional (Quilombos entendidos como...)	Nova Historiografia da escravidão (Quilombos entendidos como...)
1.Espaços herméticos culturalmente. Perspectiva “Isolacionista”.	1.Espaços dinâmicos com relações complexas com a sociedade do seu entorno.
2.Espaços de “recriação” da África. Perspectiva “Restauracionista”.	2.Independente da busca por reminiscências africanas, entender os quilombos como ações dos escravos no contexto da resistência escrava.
Quadro comparativo desenvolvido pelo docente Fábio Batista Pereira	

Nos 1980 e 1990, importantes estudos foram realizados e publicados acerca da revolta escrava e, em especial sobre, a formação de quilombos, as suas formas de funcionamento e, até mesmo, a presença de escravos e indígenas entre os quilombolas, o que sugere pensar os quilombos em suas complexidades. Assim, (...) esses estudos, *“em geral, renovaram a discussão do fenômeno porque desistira da busca frenética de sobrevivências africanas e, ao mesmo tempo, da rigidez teleológica do marxismo convencional (...).”* (GOMES, F.S.e REIS, J.J., 1996, p13). Com efeito, esses estudos recuperaram a complexidade do fenômeno e enriqueceram os debates na sala de aula, oportunizando aos estudantes e a sociedade de modo geral uma reflexão mais aprofundada sobre a história dos negros no Brasil.

Segue a nossa viagem...

São pelo menos duas horas de viagem. Ao longo do rio avistamos Coqueiro e Nagé, comunidades de pescadores distribuídas ao longo do leito do rio. Alguém sugere comer uma moqueca de robalo, uma mariscada. Apesar de ser uma boa sugestão,

seguimos a viagem. Gastamos algum tempo a falar sobre a importância da mariscagem como complemento da alimentação dos escravizados cuja ração diária consistia essencialmente de carne-seca e farinha: “os mariscos serviam como uma forma suplementar de proteína na dieta dos escravos rurais. Os engenhos e fazendas de cana localizados perto da baía às vezes tinham ‘mariscadores’, cativos cuja função era apanhar, ostras e camarões.” (BARICKMAN, 2003, p.93). Em seu Tratado Descritivo do Brasil, em 1587, Gabriel Soares apresenta-nos um relato corroborativo desse entendimento:

“Neste rio de Paraguaçu e em todos os seus recôncavos, por onde entra o salgado, há muito marisco de toda a sorte, especialmente **ostras muito grandes, onde numa maré vazia quatro negros carregam um barco delas, e tem grandes pescarias**, assim de rede como de linha, especialmente na baía que faz abaixo; porque por uma banda tem duas léguas de comprimento e por outras duas de largo, pouco mais ou menos, e em toda a terra deste rio há muita caça. (156)”

Coqueiros e Nagé são distritos de São Bartolomeu de Maragogipe, município desmembrado da Vila de Jaguaripe, em 17 de dezembro de 1693. Maragogipe foi um importante polo da dinâmica economia do Recôncavo Baiano, no século XIX. Exerceu importante papel no contexto das Guerras de Independência da Bahia(1822-1823). Atualmente, a extração de petróleo e o Estaleiro Enseada do Paraguaçu, no distrito de São Roque, representam os setores mais dinâmicos da economia da cidade e da região circunvizinha, embora parte significativa da sua população sobreviva da pesca e da mariscagem.

3.3 A Luta das Comunidades Quilombolas de São Francisco do Paraguaçu

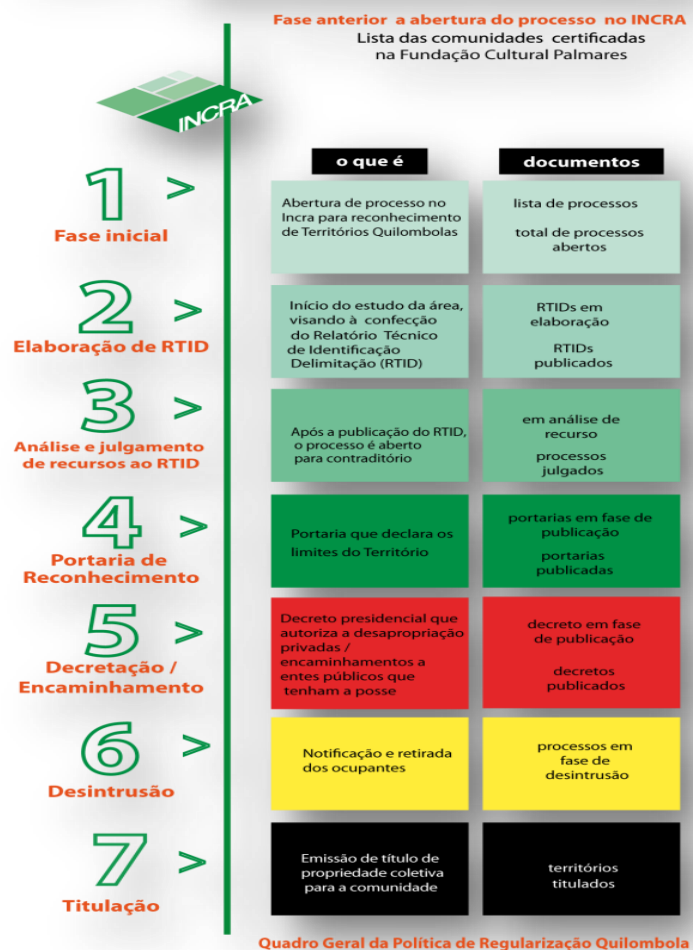
Estamos próximos à foz, ali forma-se um braço de rio; adentramos o lagamar do Iguape. Avistamos a Igreja e o Convento de Santo Antonio do Paraguaçu:

O convento de Santo Antônio do Paraguaçu foi o primeiro a ser estabelecido no Brasil após a independência da custódia de Portugal através do decreto de Independência assinado pelo Pe. João de Nápoles, Ministro Geral da Ordem Franciscana, e o segundo a ser construído pelos franciscanos no Brasil. A Igreja foi sagrada em 1660, quando teve início sua construção, e concluída em 1688 com muito trabalho árduo de escravos africanos. (BAHIA, Anais, 1938 apud Relatório Antropológico Quilombo de São Francisco do Paraguaçu)

São Francisco do Paraguaçu, importante distrito do município da Cachoeira-Ba, tem sido palco de renhida luta e mobilização em torno do reconhecimento da condição de comunidades remanescentes de quilombo reivindicada por cerca de 50 famílias residentes nas imediações da localidade do Boqueirão. Conflitos entre fazendeiros e quilombolas tornaram-se tensas, quando a Fundação Cultural Palmares, em 2005, emitiu certidão de reconhecimento da condição de comunidade remanescente de quilombo, em São Francisco do Iguape. A legitimidade e a competência da instituição foram amplamente questionadas pelos fazendeiros e o processo foi “judicializado”. Foram muitas ações movidas contra os quilombolas, ora na justiça estadual, ora na justiça federal. Por vezes os tribunais de justiça em suas diferentes estâncias e jurisdição determinaram liminar de reintegração de posse nas áreas habitadas pelas famílias quilombolas. O cumprimento dessas ações judiciais de reintegração de posse, seguidas da destruição de “roças”, habitações e constantes ameaças aumentou o nível de tensão dentro da comunidade. O assunto chamou a atenção da mídia nacional.

Nos dias 14 de maio de 2007, 11/10/2007 e 03/11/2007 a Central Globo de Jornalismo permaneceu na defesa da tese da “irregularidade” no processo de reconhecimento da Fundação Cultural Palmares, mesmo após sucessivas audiências públicas e pareceres técnicos sob os quais a instituição alega ter se embasado para deferir a certidão de reconhecimento de Comunidade Remanescente de Quilombos. A disputa em curso mexeu em feridas nunca cicatrizadas entre os atores em litígio: comunidade quilombola e fazendeiros.

Etapas da REGULARIZAÇÃO QUILOMBOLA



Nos anos 1980, o Movimento Negro Unificado, intelectuais, acadêmicos, deputados e senadores constituintes comprometidos com as questões relacionadas ao povo negro e a superação das desigualdades sociais sintetizadas pelo profundo abismo entre negros, pardos e brancos no Brasil pressionaram por garantias constitucionais capazes de enfrentar esse grave problema.

Um dos resultados mais importantes foi o Art. 68 Do Ato das Disposições Transitórias presentes na Constituição de 1988. Segundo o referido artigo: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

O conceito de Comunidades Remanescentes de Quilombo enquadrou as noções de “comunidades negras rurais/urbanas” (OLIVEIRA, 2010) dentro de um contexto historicamente marcado pela disputa fundiária, no Brasil e da abertura, nos anos 1980 dos caminhos legalmente constituídos para “reparação” de erros históricos cometidos pelo Estado Brasileiro contra a população negra. Nesse sentido, os conceitos “quilombo” e “remanescentes de quilombo” ganharam renovado interesse não apenas entre os historiadores, mas, principalmente para os antropólogos, chamados a “campo” para produzir laudos antropológicos de reconhecimento dos sujeitos de direito expressos na legislação (O’DWYER, 2002).

Em 2003, Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003 regulamentou o Artº. 68 da Constituição Federal do Brasil:

Art. 2o Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de **ancestralidade negra** relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1o Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante **autodefinição da própria comunidade**.

§ 2o São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3o Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

O processo de auto-reconhecimento ao qual se refere o decreto acima foi reivindicado pelos quilombolas de São Francisco do Paraguaçu. A ocupação das terras reclamadas pela comunidade quilombola, férteis, ricas em mananciais de água doce, manguezais e acesso a nascentes reacenderam as contradições de uma sociedade construída sobre as bases do escravismo e a resistência escrava a essa forma de exploração de trabalho e, mesmo, após a abolição formal da escravidão:

“Constituir um quilombo, então, tornou-se um imperativo de sobrevivência, visto que a Lei Áurea os deixou abandonados à própria sorte. Desprovidos de qualquer patrimônio, vivendo na mais absoluta miséria, os negros recusaram-se a conviver no mesmo espaço com aqueles que os considerava inferiores e não os respeitava na sua humanidade. Além disso, enfrentara, resistências e preconceitos de uma sociedade que desprezava a sua visão de mundo.” (BRASIL. Programa Brasil Quilombola. Brasília, 2005.p.6)

A ênfase na formação e do não esvaziamento de quilombos após a abolição formal da escravidão presentes no texto oficial, acima citado, procura reforçar a necessidade das políticas públicas para um segmento da população colocada à margem dos benefícios sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira. Por outro lado, é também, do ponto de vista dos estudos etnográficos e históricos um grande desafio considerando que o conceito não pode ser a cama invertida do mito de Procuro. O problema de encaixar uma determinada realidade dentro de um conceito é de natureza epistemológica e vai à contramão, por exemplo, da prática antropológica (FIABANI, 2012).

Rosy Oliveira (2010) ao estudar o processo de autoreconhecimento dos Kalungas do Tocantins como comunidade remanescente de quilombo demonstra o quanto a questão fundiária permanece na ordem do dia (O Barulho da Terra – nem Kalunga, nem Camponeses), como as categorias – quilombolas, comunidades, remanescentes, comunidades negras rurais e urbanas – sob o olhar antropológico perdem a aura “essencializada” e precisam ser referenciadas no âmbito do entendimento dos próprios sujeitos (BARTH,2000). O uso coletivo da terra como prerrogativa da titulação do território quilombola dos Kalungas do Tocantins, por exemplo, causou estranheza aos mesmos.

O processo de (auto)reconhecimento de comunidades quilombolas Brasil à fora – e a generalização, aqui é válida, sem risco de ilações - serve-nos também de poderoso exercício para pensar como memória e história atam e desatam explicações e tencionam

os usos do passado no presente e integra a agenda das políticas públicas de reparação e igualdade racial.

Entretanto, a criminalização dos movimentos sociais e a constante manifestação do Poder Judiciário, ora a favor de fazendeiros, ora a favor dos quilombolas, servem para demonstrar como as relações assimétricas de poder e as ações de grupos subalternizados concorrem para a emergência de conflitos explícitos ou latentes quando a classe hegemônica se vê na iminência de perder o status quo garantido, entre outras coisas, pela expropriação histórica da terra e das nascentes de água no território de São Francisco do Paraguaçu e no Recôncavo Baiano.

Relações de apadrinhamento, de pequenos favores, cabos eleitorais presentes nas comunidades, conivência das autoridades municipais, o “fiado” no armazém, a cerveja, a cachaça e o cigarro, controle sobre a terra, o poder de decidir o preço dos serviços (capinar/cuidar dos pastos), o aluguel das redes e barcos de pesca, cotidianos marcados por relações de domínio de uma minoria sobre a maioria da comunidade. Esta a ordem das coisas ameaçadas quando uma comunidade percorre o sinuoso caminho ao se reconhecer como remanescente de quilombos e pleiteia o direito sobre a propriedade da terra.

3.4 Contexto de mobilização na Bacia do Iguape

Segue a nossa navegação de cabotagem. Chegamos a São Tiago do Iguape, somos saudados pela imponente Igreja Matriz. Canoas pontilham aquele pedaço do lagamar do Iguape, as águas do rio e do mar se misturam, um cheiro peculiar flerta com o olfato. Homens seguram as redes de pescas, consertam-lhe os “buracos”, murmuram algo sobre a pescaria, aproxima-se a época do “defeso”. Ao caminhar pela comunidade mulheres sentadas à soleira da porta “catam” siri, o trabalho é duro, suas mãos cortadas, calejadas, a mariscagem lhes rende sustento. Vamos seguir por terra até a comunidade do Kaonge. Na estrada asfaltada uma placa esculpida pelo artista Doidão Bahia, indica a entrada – uma estrada de chão - para as comunidades quilombolas do Kaonge e Dendê.

O projeto Rotas da Liberdade surge dentro de um contexto de forte mobilização das comunidades. Jovens das comunidades quilombolas ligados ao projeto do Ponto de Cultura Terreiro Cultural resolveram buscar alternativas para o fim da “bolsa” de auxílio financeiro devido ao término do convênio, conta-nos Ananias. Nesse sentido, buscaram recuperar aspectos da memória do lugar e chegou-se a ideia de desenvolver um projeto de turismo capaz de traduzir um elemento importante para a identidade quilombola: a liberdade.

Foi então apresentado um esboço no qual se tornou imperativo o trabalho de mapeamento do território. Esse olhar de estranhamento foi fundamental para se chegar à elaboração dos roteiros.

Desacostumar-se das coisas do dia a dia permitiu àquele grupo de jovens avançarem no processo de compreensão de si mesmos: os lugares de memória, as formas de reprodução da vida material, o acesso a políticas públicas e o domínio das técnicas de elaboração de projetos a partir da identidade autoreconhecida: quilombola.

Os pontos de cultura consistiram na mais importante inovação no campo das políticas públicas desenvolvidos no Ministério da Cultura, durante as gestões, respectivamente, dos ministros Gilberto Gil e Juca Ferreira, entre os anos de 2002 a 2010. O projeto consistia na abertura de edital a pessoas físicas e jurídicas. Uma vez selecionado, os proponentes recebiam do MINC, recursos financeiros para tocar os projetos com base no cronograma de execução apresentado, além de um KIT multimídia (câmeras de vídeo, ilha de edição, microfones e etc), para produção audiovisual embasado em dois princípios fundamentais: a cultura digital e os softwares livres.

A participação dos jovens das comunidades quilombolas dentro desse projeto teve repercussão positiva por diversos motivos. Primeiro por se colocar diante das tecnologias da comunicação e da informação em uma perspectiva de “realizadores” e “produtores” através do exercício da produção audiovisual. Segundo, pela imersão nas discussões das políticas públicas de cultura no Brasil e, especialmente, na Bahia a partir da II Conferência Estadual de Cultura, no mesmo instante, onde a mobilização das comunidades ganhava



força interna e respaldo jurídico para atuação mais efetiva de órgãos como o INCRA, IBAMA e FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES.

Havia um clima muito favorável ao debate em torno das comunidades tradicionais da Bacia do Iguape, nos anos 90. No Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi instituída a RESEX – Reserva Extrativista do Iguape e a criação de ostras em cativeiro começava a ganhar força na região, tal qual foi o camarão para o município de Salinas das Margaridas.

Paralelo a esses acontecimentos, a exploração do potencial energético da Barragem Pedra do Cavalo para instalação de uma usina hidrelétrica pelo grupo empresarial Votorantim, manteve as entidades representativas dos segmentos de pesca, mariscagem, extrativistas, proprietários rurais, moradores e sociedade civil de um modo geral mobilizada para discutir os impactos ambientais na região.

Além disso, o Programa Monumenta do Ministério da Cultura passou a investir maciçamente na recuperação do Patrimônio Arquitetônico (Civil e Religioso), em Cachoeira, além da abertura de crédito para reformas em imóveis particulares. Diversas ações de políticas públicas no âmbito de secretarias de governo como a Secretaria de Turismo da Bahia contribuíram para a emergência do Turismo Étnico, no estado.

3.4 Caminhadas Ancestrais: os roteiros e as rotas da liberdade

São cinco os roteiros desenvolvidos pelo Projeto Rotas da Liberdade:

- Artes na Rota;
- Caminhadas Ancestrais;
- Dia-a-dia;
- Roteiro Histórico;
- Trilha Griô – Caravana dos Orixás;

O desenvolvimento desses roteiros abertos à visitação dialoga com dois aspectos do turismo: étnico e de base comunitária. No primeiro aspecto, buscou-se inventariar o conjunto do patrimônio material e imaterial presentes nas comunidades a partir da valorização de saberes, fazeres e das trajetórias do grupo. Nesse sentido, fazer o percurso “a pé” do Quilombo do Kaonge até o Município de Acupe denominado de

Caminhadas Ancestrais como forma de recuperar a memória da comunidade quando seus pais e avós por anos a fio desenvolveram a estratégia de ir vender no município vizinho como forma de sobrevivência dialoga com as estratégias contemporâneas de luta pelos direitos assegurados pela constituição a essas comunidades e, ao mesmo tempo, procura-se valorizar essa luta também como ação dos mais velhos (Caminhadas “Ancestrais”).

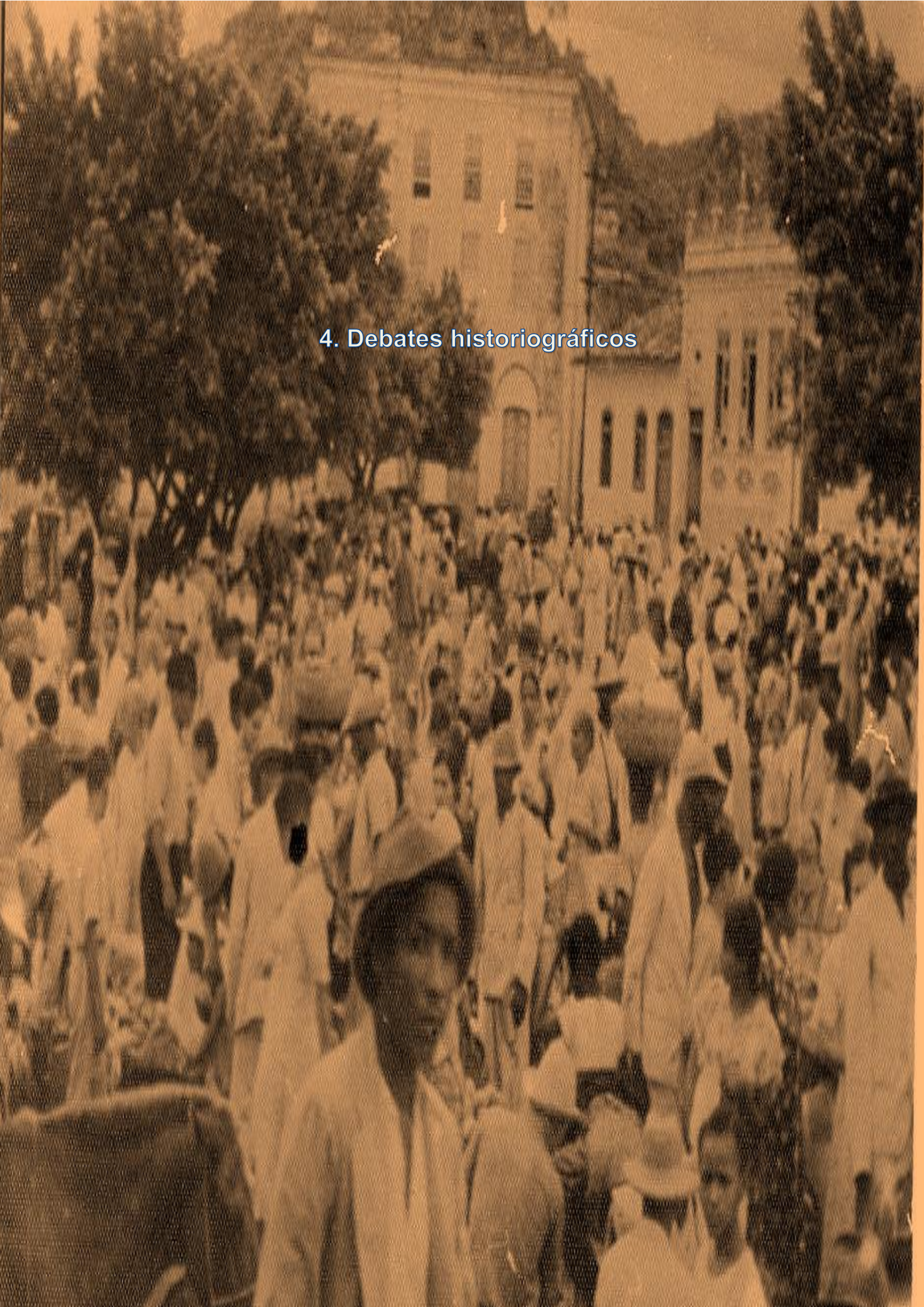
Em segundo lugar, o turismo de base comunitária permite articular as diversas estratégias de sobrevivência desenvolvidas ao longo do tempo pelas comunidades. Com respeito aos princípios de autonomia e integração dos atores sociais envolvidos com vistas a sustentabilidade e valorização da cultura local, o Projeto Rotas da Liberdade tem fortalecido os laços identitários.

Nesse sentido, o dia-a-dia ganha a condição de roteiro, pois as práticas costumeiras como a produção da farinha, o manejo da ostra, as rezadeiras e benzedadeiras, a comida típica são apresentadas como marcas de uma identidade quilombola permanentemente mobilizada na defesa do seu lugar no mundo como homens, mulheres, crianças, idosos sujeitos de direitos: cidadãos e cidadãos.

O “Roteiro Histórico” consiste na visitação às ruínas dos engenhos, igrejas e outras marcas da história da colonização na Bacia e Vale do Iguape. Não obstante essas sejam as marcas do colonizador, as narrativas diante dos monumentos históricos estão sempre marcadas pelo contraponto da escravidão: afinal de contas, quem construiu tais edifícios de cal e pedra, senão, os seus ancestrais – reivindica os jovens quilombolas.

A Trilha Griô se insere no âmbito das políticas de valorização de homens e mulheres, com saberes reconhecidos e fundamentais para manutenção da vida material e espiritual de algumas comunidades. Convertido em política pública através de editais de fomento a essa prática pelo Ministério da Cultura, bem soube aproveitar as comunidades quilombolas para fortalecer os vínculos com essas anciões portadores da memória do grupo, nome, aliás, tomado de empréstimo da tradição africana de contar história.

4. Debates historiográficos



Apresentação do capítulo

En passant, parece necessário, recuperar a dinâmica histórica da qual os estudos sobre o negro ganharam contornos distintos, seja do ponto de vista teórico, seja enquanto agenda política no complexo jogo das relações sociais e das disputas de poder no campo das práticas discursivas, bem como, no contexto da produção historiográfica sobre escravidão e pós-emancipação, no Brasil.

É certo considerar as observações de dois historiadores sobre os estudos pós-emancipação, no Brasil, Flávio Gomes e Petrônio Domingues (2014.p.10):

Ao contrário de outras tradições historiográficas (especialmente de língua inglesa em relação ao Caribe e aos Estados Unidos), nas quais os trabalhos sobre escravidão, abolição e pós-emancipação compõem diferentes áreas de estudos e pesquisas – com caminhos, especialistas, influências, correntes e definições teóricas distintas –, no Brasil o estudo acerca de abolição e abolicionismo foi por muito tempo um simples capítulo derradeiro das abordagens sobre escravidão. Ainda assim é deficiente o conhecimento sobre experiências locais, urbanas e rurais para além do Sudeste. E o pior: os estudos sobre o pós-abolição foram relegados, um quase silêncio. De um lado, remetido para a dimensão de determinado passado “naturalizado” – o escravista –, que a própria sociedade na aurora do século XX queria esquecer. De outro, o seu lugar científico, quase rejeitado pelos historiadores, alocou-se para o campo de estudo das “relações raciais” de antropólogos e sociólogos a partir da década de 1930. A história do pós-emancipação não passa necessariamente (como parada obrigatória) e tampouco se esgota na temática das relações raciais.

Diante da importante consideração ora citada, a insistência, nesse ensaio, em trazer um quadro panorâmico para refletir sobre as relações raciais (não *como parada obrigatória*) no século XIX e início do século XX, atende, ao apelo, de requalificar, sob a animação de pesquisas recentes realizadas por historiadores(as), as reflexões sobre os conceitos de raça e nação e, desse modo, contribuir para a ampliação pedagógica desse debate na formação continuada do professor em regência na sala de aula da educação básica.

Portanto, ao considerar, o renovado debate sobre racismo e o lugar do negro na sociedade brasileira, vale, aqui, uma importante reflexão:

O que fazer com o negro? [...] A própria formulação da questão básica deste debate carrega em si um grande viés racista, na medida que somente um grupo subordinado, como o “negro” ou o “índio”, foi pensado como categoria social distinta e problemática: ninguém perguntava “o que fazer com o branco?”

Também a questão revela uma presunção de manipular o negro como objeto num jogo de poder, na medida que se supõe que alguém tenha os meios de fazer alguma coisa com, ou para, ou contra, o negro. Ignora-se entretanto, a capacidade do negro para a autodeterminação.” (AZEVEDO, 1987.p13)

O protagonismo e agência dos sujeitos têm sido o principal divisor de águas para a compreensão das diversas relações sociais nas quais homens e mulheres escravizados interagiam sob variadas formas e, portanto, de acordo com conjunturas, situações diversas nas quais os sujeitos se movimentavam ainda que regidos por condições assimétricas de poder.

4.1 “Feia de meter medo’ e “Surge et ambula!”: breves comentários sobre os estudos sobre o negro no Brasil

I

Uma população toda mulata, com sangue viciado, espírito viciado e feia de meter medo. [...]. Nenhum brasileiro é de sangue puro; as combinações dos casamentos entre brancos, indígenas e negros multiplicaram-se a tal ponto que os matizes da carnção são inúmeros, e tudo isso produziu, nas classes baixas e nas altas, uma degenerescência do mais triste aspecto. [...]. Já não existe nenhuma família brasileira que não tenha sangue negro e índio nas veias; o resultado são compleições raquíticas que, se nem sempre repugnantes, são sempre desagradáveis aos olhos. [...] A Imperatriz tem três damas de honra: uma marrom, outra chocolate-claro, e a terceira, violeta. (GOBINEAU21, 1869 apud RAEDERS, 1988, p. 90)

II

“Aumentados com a descoberta do Brasil os limites civilizáveis do mundo, compreendeu Jeová, do seu trono de nuvens, a necessidade de multiplicar o homem, para povoar, em nome da sua glória, as novas regiões desbravadas. De que espécie devia ele encher, porém, a terra maravilhosa, que se mostrava tão promissora? A raça branca, que ele tanto amava e protegia, dominava, já, na Europa tumultuosa. A Ásia, berço da humanidade e dos grandes mistérios eternos, fervilhava de homens amarelos, que a enchiam toda, e que se haviam derramado, aventureiros, pelas ilhas circunvizinhas. À própria raça negra, que tanto se lamentava da sua condição e do seu destino, coubera a África inteira, de que se tornara senhora. Fazia-se mister, pois, criar um tipo novo, urna raça nova e bendita, que se apropriasse com autoridade e com orgulho, da nova terra exumada das ondas.

Resolvido isso, tomou o Senhor do seu camartelo, do seu buril, da sua verruma, do material, em suma, com que trabalhava na fabricação meticulosa dos seres vivos, e, misturando um pouco da pasta com que fizera o negro, com outra, absolutamente igual na dosagem, de que fabricara o branco, formou com as duas, uma pasta morena e macia, em que se pôs a modelar, cuidadoso, uma figura de mulher.

Concluída a obra, o estatuário ficou fascinado. Última flor do jardim humano em que pusera toda a sua experiência de escultor inexcelsível, a nova Afrodita resumia, com os seus olhos negros, os seus cabelos crespos, as suas linhas voluptuosas e a sua pele acentuadamente castanha, todos os encantos e todas as graças da criação. Deslumbrado, encantado, embevecido, Jeová mirou-a, remirou-a, examinou-a, banhou-a com a luz dos seus olhos, e, de repente, com um sorriso, teve uma ideia. Foi ao laboratório, tomou nas mãos uma folha de cebola, um dente de alho, amassou-os, triturou-os, diluiu-os e, voltando à estátua, friccionou-lhe pausadamente os ombros, as espáduas e a parte superior e interna dos braços. Em seguida, ordenou-lhe, recuando:- ‘Surge et ambula!’”

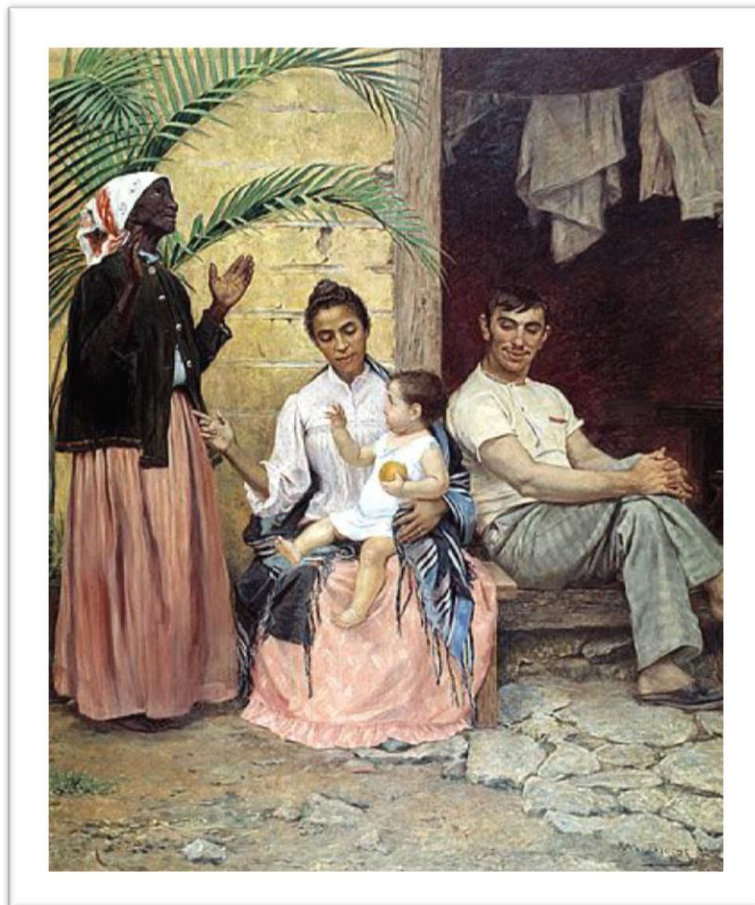
(Humberto de Campo. A Mulata)

Na denúncia sobre (I) a degenerência própria do sangue mestiço ou na (II) exaltação da beleza e da sensualidade da mulata, os textos acima estão ancorados em pressupostos “raciais”. No século XIX, quando os principais “lugares de saber”,

IHGB, Faculdade de Direito, Escola de Medicina com as suas “falas autorizadas” se ocupavam da compreensão do Brasil, especialmente quanto a composição da sua “gente”, a “raça” se consolidou como principal instrumento de compreensão da sociedade brasileira e prognóstico para a nação.

A mestiçagem – brancos, negros e índios⁵ – compunha uma moldura complexa na constituição de tipos precarizados no inventário das espécies humanas: como superar esse impasse negativo na construção da nação? A resposta foi pessimista.

Entrementes, as teorias racistas, denominadas como “racismo científico” sob o impacto das teses da Antropologia Criminal e do Darwinismo Social iluminavam a obscura nação miscigenada e sinalizava caminhos para superação dos problemas a partir de uma política de embranquecimento e de ações fundadas na eugenia: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução.”⁶



⁵ Digno de nota é o fato de, embora, no século XIX, se exaltasse certos aspectos heroicos sobre os índios, Varnhagen considera os mesmos como símbolos de barbárie e profundo atraso. Em “História Geral do Brasil”, os indígenas desconheciam a sociabilidade e o sentimento de pertencimento a uma pátria: [...] nessas almas, e quem tanto predominavam os instintos de vingança, nenhuns sentimentos de abnegação se poderiam abrigar em favor do interesse comum e da posteridade. Nos selvagens não existe o sublime desvelo, que chamamos de patriotismo, que na Oe tanto o apego a um pedaço de terra ou bairrismo, que nem sequer eles como nômades tinham bairro seu, como um sentimento elevado que nos impele a sacrificar o bem-estar e até a existência pelos compatriotas, ou pela glória da pátria. Nem poderiam possuir instintos de amor de pátria gentes que, como nômades, a não tinham, e que limitavam a tão curtos horizontes a ideia de sociabilidade, que geralmente a não estendiam além dos da sua tribo ou maloca, a qual não dominava mais território que o dos contornos do distrito que provisoriamente ocupavam. VARNHAGEN, 1953: 24, tomo 1)

⁶ Idem.

O quadro “Redenção de Can” (1895), do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), e que pertence ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes, tem suscitado uma intrigante interpretação sob a perspectiva da política do embranquecimento, no Brasil. Ao analisar o contexto histórico no qual a miscigenação era entendida como algo negativo na formação do povo brasileiro, a criança branca no colo da mãe mulata, a senhora negra em agradecimento e o marido mestiço certamente comporta a interpretação mais recorrente sobre essa obra de arte: o percurso pelo qual deveria passar a população negra e mestiça rumo ao embranquecimento.

Cam foi o filho amaldiçoado do qual descende os negros segundo a tradição bíblica. Para o historiador Petrônio Domingues, o branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. A ideologia do branqueamento se legitimou entre a população negra que o entendia como uma possibilidade de inserção social e econômica.

Conquanto, as teorias raciais europeias tenham exercido enorme influência no Brasil. Tal constatação não autoriza afirmar que as mesmas foram tomadas de maneira irresoluta e não assumiram feições próprias diante da realidade brasileira: “essas elites intelectuais [...] adotaram de forma original”, acomodando “modelos cujas decorrências teóricas eram originalmente diversas”, utilizando o que combinava e descartando “o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país.”⁷

A crescente racialização está relacionada com o processo de desagregação da ordem escravista. Com o fito de estruturar outras formas de controle muitas delas traduzidas nas políticas públicas de acesso ao mundo do trabalho, da educação, de segurança, de saúde e de urbanização, assim, como no ordenamento jurídico e nas relações internacionais, esse processo nem sempre foi explícito:

Nas últimas décadas do século XIX, geralmente de maneira velada, práticas baseadas na ideia de raça foram se fazendo notar nos debates jurídicos, nas decisões políticas, na construção de memórias e símbolos da escravidão, nos prognósticos e planos para o futuro da nação. (ALBUQUERQUE, 2009.p.34)

⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil(1870-1930)*.São Paulo: Cia das Letras,1993.p.18.

Tais concepções informaram, por exemplo, a política de imigração conforme pode ser observado, por exemplo, no Decreto 528 de 28 de junho de 1890, Art. 1º:

1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, **exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa** que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.⁸

Em 1945, no contexto do fim da Segunda Grande Guerra Mundial, marco da derrota do arianismo defendido pelo Terceiro Reich, a perspectiva do Estado Brasileiro quanto ao seu projeto de nação ainda estava pautada no viés eurocêntrico, conforme pode ser observado no Decreto n.º 7967, de 18.09.1945⁹, Art. 2º:

Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, **na condição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia**, assim como a defesa do trabalhador nacional.

No plano da constituição dos lugares sociais e na luta por cidadania, a racialização operou como importante instrumento de controle sobre a “população de cor”, egressa do cativeiro.

Esse não foi um processo simples e sem contradições,

[...] pessoas de carne e osso, brancas e negras, do andar de cima e do andar de baixo, como políticos, juristas, intelectuais, cientistas, lideranças, populares, abolicionistas e republicanos, escritores, jornalistas, libertos africanos e afro-brasileiros, foliões, adeptos do candomblé e da capoeira racializaram as práticas sociais no período. (DOMINGUES,2011).

O mais importante em torno da compreensão dessas multifacetadas relações é recuperar a historicidade do conceito de raça e compreender como os diversos atores sociais lidavam com esse termo atribuindo-lhe sentidos e lógicas próprias de tal modo que se tornou mais urgente pensar em termos de racialização para não incorrer no

⁸Fonte:

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102013&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>

⁹Fonte:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-7967-18-setembro-1945-416614-publicacaooriginal-1-pe.html>

perigo de tomar “raça” como um conceito naturalizado do campo da biologia e das ciências naturais.

4.2 “O que as pessoas fazem com o que fazem delas...”

A frase acima, proferida por Sidney Chalhoub, quando entrevistado na Univesp TV, em janeiro de 2012, talvez sintetize a profundidade e a ambição dos estudos empreendidos no âmbito da história social e da história social da escravidão, abolição e pós-emancipação: voltaremos a ela.

Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, **sem domingo nem dia santo**; essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo; pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, **a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira**. João Romão subia e ela ficava cá embaixo, abandonada como uma cavalgada de que já não precisamos para continuar a viagem. Começou a cair em tristeza.¹⁰

A “força da escravidão” delineou os contornos da vida material e imaterial dos sujeitos e se apresentou como temática importante a informar as “letras” no Brasil oitocentista, como é possível observar no autor de *O Cortiço* quando deita a sua pena a encher de vida os seus personagens constituídos segundo os ditames da escrita literária sob a influência do naturalismo: “como se apresentam na realidade.”¹¹ Aloísio de Azevedo escreveu a maior parte da sua obra influenciada por essa corrente literária. A principal tendência do naturalismo era o estreito diálogo com os postulados científicos do século XIX, como garantia de alcançar a realidade da qual emergem narrativa, personagem e estilo sempre espelhados no real. A verossimilhança com tantos homens e mulheres do Brasil dos séculos XIX e início do século XX, cuja trajetória de vida tem animado os estudos historiográficos sobre os anos finais da escravidão, as disputas em torno de projetos de emancipação, as visões de liberdade e as lutas empreendidas na conquista e garantias de direitos, seja no campo do ordenamento jurídico ou do direito consuetudinário e, no quadro mais amplo da cidadania civil, política e social, servi-nos de

¹⁰ AZEVEDO, Aloísio de. *O Cortiço*. p.111(Versão digital:www.nead.unama.br)

¹¹ “Em literatura é a teoria de que a arte deve conformar-se com a natureza, utilizando-se de métodos científicos de observações e experimentação no tratamento dos fatos e das personagens.” (COUTINHO, 2004, p. 188).

ponto de partida para pensar a produção historiográfica do pós-abolição e as possíveis interfaces com o ensino de história afro-brasileira.

Ainda sobre a narrativa “naturalista” de Azevedo... Bertoleza, quitandeira, “escrava de ganho” propriedade de um velho cego residente em Juiz de Fora -, “amigada” com o lusitano João Romão - comerciante sovina, proprietário dos quartos e moradias do cortiço (Botofogo, Rio de Janeiro, Século XIX), das “tinhas”, de uma pedreira e de tudo o quanto lhe caísse às mãos - recebeu, assim, a notícia da sua “liberdade”:

— Você agora **não tem mais senhor!** Declarou em seguida à leitura, que ela ouviu entre lágrimas agradecidas. Agora **está livre**. Doravante o que você fizer é só seu e mais de seus filhos, se os tiver. **Acabou-se o cativo de pagar os vinte mil-réis** à peste do cego!¹²

Tempos depois, quando João Romão investia esforços no projeto de tornar-se “nobre”, astuciou formas de entregar Bertoleza – ainda “escrava” pelo estatuto jurídico da escravidão em vigor - a quem de direito pertencia: ela nunca deixou de ser escrava, confidenciava para si mesmo a sua mentira.

Aos seus olhos de aspirante a uma condição social mais condizente com os bons costumes, continuar “amigado” com uma negra – ainda que todos pensassem ser forra -, inviabilizaria a conquista da nobreza, agora desejada para coroar o seu já consolidado êxito como “negociante”, homem de posses.

Agora, pensava ele, impunha casar-se com uma “mulher de família” com o fito de garantir ascensão e respeito na “sociedade” da época. Ao descobrir os anseios de João Romão, a sua mentira e a traição ora em curso, Bertoleza para não “perder” a “liberdade”, comete o suicídio!¹³ Um desfecho dramático, pois Bertoleza amigara-se com João Romão *porque, como toda a cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o **homem numa raça superior** à sua.* (Idem.p.3)

João Romão pode-se dizer é a personificação da própria sociedade egressa da escravidão. Tal como fizera o personagem ao intentar um casamento com uma “moça de família” (branca) para ascender no plano social e “civilizatório”, vê-se semelhante projeto implementado pelo Estado para “embranquecer” e civilizar a nação. (SCHARWITZ, 1993).

¹² Idem.p.03

¹³ Ver REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. História de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX.p.111

Bertoleza, síntese do trabalho – “*sem domingo, ou dia santo*” - com o qual os homens e mulheres escravizados(as) construíram o país parece deslindar uma incontornável contradição: até que ponto era possível o pleno exercício da liberdade pelos ex-escravizados(as)? Preferiu Bertoleza cometer o suicídio: a sua morte (social e física) representa a tentativa de reservar às populações negras na “República” nascente a invisibilidade e o silenciamento.

“Entrementes, a percepção acerca de si mesma e dos anseios em torno da vida dura da qual com sofreguidão se lançou para garantir a sobrevivência não comportava mais a condição anterior à liberdade que imaginava ter alcançado”. Qual era esse limite?

Voltemos, então a frase “abre-alas” do capítulo: “*O que as pessoas fazem com o que fazem delas...*”. Para Sidney Chalhoub, a pesquisa em História Social procura indagar como os sujeitos viam a si próprios; como articulavam o seu entendimento a respeito das lógicas subjacentes à sua vida; como percebiam a si mesmos e, finalmente, como agiam sobre essa mesma realidade.

O impacto dessas abordagens sobre a história da escravidão e do negro no pós-abolição foi grande no meio acadêmico, político e ganhou as páginas de importantes jornais da imprensa brasileira.¹⁴ Com o objetivo de atualizar os debates historiográficos e refletir sobre a prática docente na sala de aula da educação básica, vamos (re)abrir um importante diálogo com base na construção de um quadro panorâmico, de modo algum exaustivo, mas necessário a formação de subsídios para práticas de ensino na educação básica: planos de curso, planos de aula, atividades complementares e o Projeto Político Pedagógico com base nas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em sentido diacrônico – termo tomado de empréstimo da linguística, para configurar, de acordo com Ferdinand de Saussure, o movimento de uma “língua”, - a historiografia da escravidão tem sido caracterizada por diferentes regimes de historicidade. Além disso, a escravidão pode ser elencada, sem dúvida, como um tema bastante visitado pela pesquisa acadêmica no país. Concorre para isso, além da fome intelectual, o elevado interesse dos movimentos sociais e os debates sobre os

¹⁴ O artigo de autoria de Sidney Chalhoub com o título “Gorender põe etiqueta nos historiadores”, publicado no caderno Letras, do Jornal Folha de São Paulo, no dia 24/11/1990. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1990/11/24/342>. Ver também João Fragoso Ribeiro à *Folha Ilustrada* em 13/02/2006. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2006/02/13/2>.

desdobramentos no âmbito das políticas de ação afirmativa empreendida na última década, embora, esse não seja o fim último da produção historiográfica.

Sobre o valor utilitário da história, entre outras tantas lições, o historiador dos Annales, Marc Bloch em seu prestimoso livro: **Apologia da História**, nos faz ler: *“ninguém, imagino, ousaria mais dizer hoje em dia, como os positivistas de estrita observância que o valor de uma investigação se mede, em tudo e para tudo, por sua aptidão a servir à ação”*.(BLOCH.2001.p44)

Vejamos as principais “correntes” – no sentido das marés, nunca como algo próprio a quem estaria acorrentado – da produção, das Ciências Sociais e da História.

4.3 Uma escravidão dócil...

Gilberto Freyre (1900-1987) nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 15 de março de 1900. Autor premiado e intelectual de prestígio seu nome pode ser inventariado entre os “intérpretes do Brasil”.¹⁵ Consagrado estudioso da temática, a partir do viés culturalista, em franca oposição às ideias de Silvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues – o último, o mais destacado seguidor das ideias de Césare Lombroso e da Antropologia Criminal -, reconheceu na miscigenação um elemento positivo na estruturação da Identidade Nacional.

Seus argumentos estavam alicerçados na defesa de uma escravidão branda, paternalista e socialmente integrada à vida senhorial, com amas de leite, favores sexuais e grande sorte de arranjos no interior da sociedade escravista tomada, grosso modo, pela casa grande e a senzala.

Nos engenhos, tanto nas plantações, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando o café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos, sofás de jacarandá de ioiôs brancos – *os negros trabalhavam sempre cantando*: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno,

¹⁵ O ensaio sobre Gilberto Freyre, por sua vez, além de se debruçar sobre a importância do intérprete, reconhecido especialmente por sua “Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil”: Casa-grande & senzala (1933), Sobrados e mocambos (1936) e Ordem e Progresso (1959), emerge como uma espécie de mea culpa, visto que FHC, logo nas linhas iniciais, questiona: “não há motivos especiais para que seja eu quem abra nesta Flip a se mana de comemorações discorrendo sobre o homenageado: pois não fomos nós, os chamados sociólogos da “escola paulista”, Florestan Fernandes à frente, quem mais criticamos aspectos importantes da obra gilbertiana, notadamente a existência de uma democracia racial no Brasil, interpretação frequentemente atribuída a ele?”(CARDOSO, 2013. Apud, SILVA, 2013.p.91)

encheram de alegria africana a vida brasileira. Às vezes de um pouco de banzo: mas principalmente de alegria. [...] (FREYRE, 1998, p. 463, 464)

Segundo Peter Burke (1997), Freyre antecipou em uma geração estudos apenas dignos de atenção em anos posteriores às investidas do ensaísta pernambucano. Mas, foi o tema da democracia racial a questão mais cara da sua vasta obra e a mais enfatizada pelos seus detratores. Na década de 1930, a publicação de *Casa Grande & Senzala* (1933) representou um marco para os estudos sobre as relações escravistas no Brasil. Freyre consagrou explicações da sociedade escravista a partir do modelo patriarcal de sociedade colonial brasileira. A realização do mestrado, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos foi decisiva para a sua formação e construção do universo teórico tributado, por ele próprio, em grande parte, ao antropólogo Franz Boas¹⁶.

O paternalismo e a miscigenação constituem elementos centrais para demonstrar o caráter benevolente/brando da escravidão brasileira:

“[...] três raças e três culturas se fundem em condições que, de modo geral, são socialmente democráticas, ainda que até agora permitindo apenas um tipo ainda imperfeito de democracia social; imperfeito tanto na sua forma econômica como nas suas formas políticas de expressão. Mas com todas as suas imperfeições, de base econômica e de formas políticas de convivência democrática, o Brasil impõe-se hoje como uma comunidade cuja experiência social pode servir de exemplo ou estímulo a outras comunidade moderna.” (Freyre, 2001, p. 198, grifo nosso Apud OLIVEIRA, 2013).

Os seus argumentos e conclusões ganharam força nos meios intelectuais, políticos e midiáticos de modo a considerar as relações entre negros, brancos e índios no Brasil sob o ponto de vista de uma espécie de “democracia racial”.

“[...]Apesar da complexidade e da inegável riqueza da obra de Gilberto Freyre, que constantemente gera novas e diferentes abordagens e interpretações, foi a ênfase no caráter paternalista e de acomodação de conflitos na escravidão brasileira que se tornou o traço mais difundido do seu pensamento[...].
[...]A tese de Freyre, da qual se insere uma visão de certa forma harmoniosa das relações raciais no Brasil dos anos 1930 como herança da escravidão, foi decisiva para influenciar a percepção sobre a situação dos descendentes de escravos no Brasil[...].”(RIOS; MATTOS, 2005.p. 18)

¹⁶ OLIVEIRA. Amurabi .Gilberto Freyre e a educação... Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 159-177, jan./abr. 2015 Para uma compreensão mais precisa da obra de Freyre, é importante ressaltar as influências fundamentais que lastreiam seu pensamento, o que remete, inevitavelmente, à sua experiência acadêmica nos Estados Unidos, especialmente durante o mestrado na Universidade de Columbia, durante o qual teve contato com Franz Boas (1858-1942), a quem atribuiu decisiva influência na formulação de suas ideias, principalmente no que tangencia a distinção entre raça e cultura.

Ao sugerir certa continuidade de comportamentos dos descendentes de escravos no âmbito da sociedade livre, o seu desafortunado costume pelas práticas paternalista, o caráter indolente com o qual se apresentou diante das relações livres de trabalho e toda sorte de elementos construídos no cativeiro foram decisivos, na visão de Freyre, para emoldurar as relações da pós-emancipação como herança direta da escravidão.

A partir da década de 1960, o problema da violência volta à tona e coube ao sociólogo, Florestan Fernandes e os intelectuais ligados ao que foi denominado de Escola Paulista de Sociologia¹⁷ refutar as teses freirianas. Ao denunciar a violência da escravidão, os estudos produzidos contra-argumentaram as teses freirinhas e procuraram demonstrar as características fundamentais na regência das relações entre senhores e escravos: a coisificação do escravo (uma mera mercadoria articulada à lógica escravocrata da qual apenas quando se rebelava podia escapar).

Vale lembrar, ainda, a oposição assumida por Jacob Gorender, importante intelectual ligado ao pensamento de esquerda no Brasil, ao considerar o escravo na perspectiva da reificação, ou seja: escravo-coisa. Percebe-se, portanto, o limite de agência/protagonismo a partir desse entendimento. Para Gorender, a partir do paradigma marxista estruturalista, apenas na fuga, no suicídio e nas formas de renúncia “total” ao sistema escravista poderiam emergir a resistência.

A seminal obra, apresentada ao público, em 1964, *A Integração do Negro no Brasil*, abriu caminho para o enfrentamento da questão do negro na sociedade brasileira sob um ponto de vista, diametralmente, oposto àquele consagrado por Gilberto Freire ao denunciar como as relações escravistas estavam pautadas pela extrema violência física e simbólica.

Desde a publicação do livro de Fernandes em 1965 – cujo valor inestimável, diga-se de passagem, é o de ter revelado uma sociedade profundamente racista -, prevalece na historiografia da transição este quadro bem montado da **marginalização inevitável** da própria herança da escravidão carregada por ele. Ao negro apático, despreparado em termos ideológicos para o trabalho livre, costuma-se contrapor o imigrante disciplinado e

¹⁷ Florestan Fernandes, sendo que podemos destacar as obras *A integração do Negro na Sociedade de Classes – O Legado da Raça Branca e Circuito Fechado*; Emília Viotti da Costa, com as análises contidas nos livros *Da Senzala a Colônia* e *Da Monarquia a República*; Fernando Henrique Cardoso, e sua obra intitulada *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional – O Negro na Sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul*; Octávio Ianni, com as análises contidas em *As metamorfoses do escravo – Apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*.

responsável [...]. Além disso, e também, ao contrário do imigrante, o negro não possuiria aqueles laços familiares tão necessários à reprodução e estabilidade de sua força de trabalho. (AZEVEDO, 1987,p.23)

A principal ambição intelectual de Fernandes foi compreender os obstáculos estruturais à emergência da ordem capitalista. Os seus esforços em reunir um coletivo de cientistas sociais em torno dos estudos sociológicos sobre a realidade brasileira, em especial para aprofundar os estudos em torno da temática do negro resultou em produções importantes como as de Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e outros pesquisadores de tal modo articulado que lhes valeu o nome de Escola Paulista de Sociologia.

Os principais pontos a ser destacados na obra de Florestan Fernandes, acerca da maneira pela qual a compreensão da incapacidade do negro em se integrar na sociedade de classe, na ordem competitiva do capitalismo:

- 1- Ausência de ligações familiares sólidas.
- 2- Falta de iniciativa e disciplina do trabalho.
- 3- Inexistência de solidariedade de raça ou de classe.
- 4- Comportamento Patológico
 - desregramento sexual;
 - alcoolismo;
 - inclinação para o crime;
 - prostituição

A desorganização social dos negros passa a ser explicadas além disso em função da própria herança escravista inescapável no pós-abolição. Caracterizada pelas relações de trabalho e propriedade, sem qualquer espaço de autonomia, o processo histórico da abolição da escravidão apresenta-se quase inócuo sob a perspectiva desses estudos.

A própria desintegração do sistema escravista podia ser explicada de forma exclusiva pelas forças externas (exógenas) em curso no capitalismo mundial do qual a reprodução do capital passava a exigir a (re) organização da força de trabalho em termos do trabalho assalariado em áreas antes dominadas pela grande propriedade e assentada em trabalho escravo.

Ao contrário, os estudos sobre os anos finais da escravidão demarcam uma outra sensibilidade e compreensão para o papel desempenhado pelos escravizados na aceleração desse processo. Trata-se de um “olhar” diferenciado sobre o passado e modo a toma-lo em complexidade e imprevisibilidade, portanto, interessado em reconstituir as lógicas de um ritmo intrínseco ao processo e não ao fim teleológico como está posto em grande parte dos estudos filiados as Ciências Sociais, nos anos 1960-70.

Entretanto, a obra de Fernandes (e a Escola Paulista) ao enfrentar o “Mito da Democracia Racial”, componente ideológico da exploração social, tem o mérito, entre outros, de refletir profundamente sobre a situação dos negros no Brasil: mercado de trabalho, condições de moradia, escolaridade, exposição a criminalidade.

A marginalização – tomada por inevitável dentro da compreensão de Fernandes – traz para a superfície o racismo como elemento estrutural da sociedade brasileira. Desse modo, se Freire contribuiu para o enfrentamento do Racismo Científico o qual via a miscigenação como um problema, foi a Escola Paulista quem abriu caminho para uma reflexão mais acentuada das contradições sociais do negro na sociedade brasileira.

Em 1989, João José Reis e Eduardo Silva lançam **Negociação e Conflito** e defendem a ideia segundo a qual o escravo não foi somente vítima e herói o tempo todo: existiam espaços e momentos de negociação permanente no interior das relações vivenciadas pelos senhores e escravos. Essa virada nos estudos sobre a escravidão tem vicejado as produções historiográfica dentro e fora dos programas de pós graduação em diversas partes do país.

A proposta levada adiante pelos autores abriram possibilidades de estudos e aguçaram os debates em torno das problemáticas em torno das pesquisas sobre escravidão no Brasil, aliás, com renovado interesse durante e após o centenário da abolição no ano anterior.

Naquele contexto, 1988, a Assembleia Constituinte reunida em Brasília para aprovar a nova Carta Magna, após os Anos de “Chumbo” no Brasil, sinalizava para consolidação jurídica da democracia, no país e fazia aprovar um conjunto de leis consideradas conquistas históricas no âmbito das minorias - para usar um conceito das ciências sociais.

A presença e força acumulada pelas lutas empreendidas pelos Movimentos Sociais em defesa dos direitos das populações afro-brasileiras garantiram a aprovação pelo

Congresso Nacional do Artigo 68 do Capítulo X, Ato das Disposições Transitórias com o reconhecimento das terras de remanescentes quilombolas e uma série de outros dispositivos legais contidos na Constituição de 1988 voltados para a identificação, preservação e garantia nos âmbitos da cultura, da educação e da saúde das populações negras.

A Revista Brasileira de História, nº 16, lançada no ano do centenário da abolição, apresentou diversos artigos com forte indicativo dos rumos das pesquisas e da produção historiográfica da escravidão e do pós-abolição, em curso no Brasil. Destaque para o primeiro artigo da referida publicação, assinado por Eric Foner: *O significado da liberdade*. Ali, era colocado diante do público brasileiro um conjunto de inquietações para pensar aspectos de um conceito aparentemente “essencializado”: a liberdade - um mero oposto da escravidão.

Ainda em 1988, era publicado pela Paz & Terra, o livro do mesmo autor: *Nada Além da Liberdade*. A tradução dos trabalhos de Eric Foner indica caminhos, cada vez mais, percorridos por pesquisadores brasileiros – e vice-versa, no sentido de compreender os processos de emancipação e as suas imbricações no âmbito das experiências no sul dos Estados Unidos em comparação com o Caribe inglês e francês, e mesmo na África oriental e meridional.

A saga dos ex-escravizados na sanha de não se submeter a grande lavoura, pelo menos, não sujeitados aos mesmos tratamentos de antes do cativo, de reclamar para si a condição de pequenos produtores, o acesso a terra, os embates ante o trabalho assalariado, as disputas no âmbito econômico e nos cenários políticos advindos com o processo de abolição no século XIX, compõe, por assim dizer, o cerne do artigo e dos ensaios reunidos em *Nada Além da Liberdade*.

Além disso, as preocupações do autor serviram como elemento fertilizador para a pesquisa desenvolvida no Brasil, principalmente sobre a necessidade de olhar o fenômeno da escravidão e do pós-abolição na perspectiva atlântica: Caribe, Estados Unidos, África com o sentido de recuperar – sob a ótica dos ex-escravizados – as muitas tramas que a liberdade vai assumir nas diferentes formas de luta empreendida face ao advento da ordem pós-escravocrata¹⁸.

¹⁸ (Ver as contribuições de importantes estudos como o de GENOVESE, MINTZ, FIELDS, SCOTT)

Assim, preocupado em demonstrar as várias faces do termo o autor abria espaço para reflexões importantes e já presentes em algumas obras produzidas no Brasil, principalmente, pela crítica ao “esquematismo” ou ao caráter quase teleológico do qual se supunha escapar a própria experiência histórica onde se inscreve o jogo das relações sociais que se pretende por em análise.

Nesse sentido, ao constatar a compreensão do processo histórico presente na produção historiográfica e das ciências sociais, nos anos 60 e 70, Célia Maria Marinho de Azevedo, importante historiadora, inscrita no que convencionalmente vem sendo chamada de Nova História da Escravidão, dispara: *“prevalecendo as explicações estruturais, muito bem elaboradas e tão lógicas que acabam por provar que a história realmente só poderia ter ocorrido de uma dada maneira. Ou seja, os resultados estão contidos nas premissas teóricas e nenhum outro poderia delas resultar”*. (AZEVEDO, 2004, p.17)

A proposta de analisar como os próprios senhores e escravos enxergavam a violência no sistema escravista levada a cabo por Silvia Hunold Lara, em Campos da Violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808, suscitou importantes debates, pois não se tratava de negação ou afirmação de ações violentas, mas de adentrar no próprio universo dos sujeitos para entender as suas percepções da violência:

*Este livro retoma esse debate, questiona e problematiza os próprios termos em que ele está posto na e pela historiografia, efetuando um movimento em direção a **outros parâmetros de análise de violência nas relações entre senhores e escravos** no mundo colonial. Mais que definir seu grau de incidência, descrever os seus procedimentos, estudar as suas ocorrências particulares ou discutir a qualificação do cativo como ‘suave’ ou ‘cruel’ procuramos penetrar nos mecanismos que lhe deram origem, questionar as suas limitações e justificativas e, especialmente, **recuperar o modo como senhores e escravos viviam e percebiam a sua prática**. Ultrapassando a simples descrição dos castigos e a denúncia veemente da violência em termos gerais para perguntarmos pela sua especificidade, mergulhamos nas vivências senhoriais e escravas da escravidão, na dinâmica de seus confrontos cotidianos, nas relações de luta e resistência, acomodações e solidariedades vividos e experimentados por aqueles homens e mulheres coloniais.* (LARA, 1988, p. 21)

Assim, *Campos da violência* vem problematizar a percepção em torno de uma “escravidão branda” ou de “uma escravidão violenta” ao colocar em suspeição esses dois

extremos e abrir espaço para debater os elementos subjetivos: *recuperar o modo como senhores e escravos viviam e percebiam a sua prática*.

Esse tipo de aposta pela inteligibilidade da pesquisa em história não se faz sem um amplo diálogo bibliográfico ou como intitula a própria autora “conversas bibliográficas”. O esforço em apresentar os principais autores e correntes teóricas sobre os estudos da escravidão no Brasil – inclusive de autores estrangeiros - acaba por revelar a forte tendência válida para os estudos da escravidão e do pós-abolição: os estudos comparativos.

Para Frank Tannenbaum, por exemplo, a escravidão na América Latina (inclua-se o Brasil) foi mais amena em função da presença mediadora da Igreja Católica, do patriarcalismo e da maior aceitação do cativo da sua condição. Diferente do sul dos Estados Unidos, onde assumiu caráter mais violento.

Grande parte dos estudos do referido autor estão informados pelas conclusões do emblemático livro *Casa Grande e Senzala*, lançado no Brasil em 1933. A volumosa obra de autoria de Gilberto Freyre representa uma espécie de marco em defesa da “brandura” das relações senhor e escravo. Adiante será traçada uma linha de reflexão entre as premissas freyrianas e a Escola Paulista.

No quadro geral da produção historiográfica considerada revisionista a sua filiação, pode-se dizer, está firmemente alicerçada na História Social Inglesa, especialmente, nos estudos empreendidos por E.P. Thompson, a partir do conceito de experiência cujo impacto principal foi desconstruir o “a priori” no movimento histórico, do qual o seu estudo mais notório foi, sem dúvida, *a Formação da Classe Inglesa* (1963).

Questionava-se naquele contexto a própria noção de consciência de classe como um dado anterior a experiência dos sujeitos. Ao privilegiar aspectos culturais – (superestrutura) de acordo com tradição estruturalista marxista, na linha de Luis Althusser – o próprio Thompson e os historiadores envolvidos nesse tipo de abordagem foram acusados de se distanciar dos postulados “fundadores” das teses marxistas.

No texto *A Miséria da Teoria*, Thompson coloca em dúvida a raiz excessivamente racionalista sobre o devir histórico e, de certo modo, embora, não dito de maneira explícita, a face irracionalista da qual a história também se nutre leva a o seguinte

questionamento para a filosofia da história, ou seja: o passado como aconteceu é um produto inevitável?¹⁹


Outro ponto importante da obra de Thompson e de grande importância na produção das pesquisas historiográficas produzidas no Brasil diz respeito a sua *“history from below”*: a história vista de baixo. Assim, uma grande parte dos historiadores passaram a empreender suas investigações sobre grupos marginalizados se não lhes dando voz, pelo menos, trazendo-os para a arena dos debates tanto nos âmbitos acadêmicos como, também, no plano político.

Outro autor importante a influenciar a renovação historiográfica, no Brasil foi Carlo Ginzburg. Reconhecido pesquisador no campo da micro-história, defendeu o paradigma indiciário como um importante instrumento de orientação na pesquisa histórica: ‘procurar ‘Deus’ (isto é, que tenta achar sinais dos grandes processos de mudanças ou reiteração social) na densidade do detalhe. ’²⁰

A ampliação da ideia de fonte, a sofisticação metodológica e os aportes teóricos têm possibilitado aos historiadores o empreendimento de incursões ousadas nos diversos campos de estudos. Processos criminais, registros de escravos, inventários pós morte, matrículas de escravos, testamentos e uma sorte de documentos, em sua maioria produzidos pelas autoridades lidos a “contrapelo”, como bem colocou, certa feita, Walter Benjamin, tem garantido uma robusta produção nos programas de pós-graduação pelo Brasil.

¹⁹Embora não seja objeto de estudo nesse trabalho, vale salientar, como a partir da década de 1960 um conjunto de intelectuais iriam questionar o próprio estatuto de “realidade” como produto de pesquisas historiográficas. Sobre esse tema, ver Ginzburg. O fio e os rastros.

²⁰ Robert Slenes no prefácio: FRAGA, Walter. Encruzilhadas da Liberdade. p.13



5. Livro Didático de História
(A escrita didática da história e a Lei 11.645/08)

Palavras Introdutórias:

Neste capítulo serão apresentadas algumas reflexões com base na análise do Guia do Programa Nacional do Livro Didático de História/Ensino Fundamental/Séries Finais/2014 com o objetivo de investigar como os temas Abolição da escravidão e o Pós abolição são efetivamente abordados na escrita do livro didático de história dentro de um contexto marcado pelo tencionamento do currículo escolar a partir das leis 11.639/03 e 11.645/08.

Do ponto de vista metodológico, fez-se a opção em ler todas as resenhas e se deter apenas na coleção História nos dias de hoje, da Editora Leya, para tornar o empreendimento realizável e, portanto, perseguir e alcançar o objetivo proposto. A localização dos temas foi feita a partir dos capítulos e da leitura das 656 páginas dos livros do 8º e do 9º ano e da leitura do Manual do Professor.

A opção pela coleção *História nos dias de hoje* foi feita com base na disponibilidade de todos os volumes do livro do aluno e do professor, além de se inscrever no campo do meu exercício docente em salas de aulas da educação básica das escolas públicas e particulares.

5.1 Coleção História nos dias de hoje:

*“Seu Didi: - Veja como é interessante. **Estava no livro**, mas a professora não tratou do assunto por que não achava importante. Este ano a professora não é? Ainda bem. Não fique zangado com a sua antiga professora. É bem provável que ela tenha ouvido a vida toda que é assim.”²¹*

A pretensão de uma coleção de história para atender ao Ensino Fundamental é apresentar aos estudantes e professores uma História Geral e do Brasil. Portanto, deve-se levar em consideração o fato da escrita do livro didático de história não girar “prioritariamente” em torno do estudo da História da África e das lutas empreendidas pelos afrodescendentes ao longo da História do Brasil e dos povos indígenas.

Assim, do paleolítico ao neolítico, da Antiguidade Oriental à Antiguidade Clássica, da Alta à Baixa Idade Média, da Idade Moderna à Idade Contemporânea; do Brasil: Colônia, Império e República o tempo histórico é passado em revista.

Na coleção em análise e em sua grande maioria predomina a divisão quadripartite como orientação temporal das narrativas históricas com forte predomínio das explicações de natureza macroeconômicas e de viés político. Mesmo as coleções voltadas para uma abordagem temática e, portanto, de uma concepção de tempo histórico supostamente não linear é possível verificar, em última instância, a recorrência ao modelo eurocêntrico da História Geral e do Brasil.

As editoras, autores e editores procuram, portanto, dar conta de uma demanda muito mais ampla na qual se inscreve também e, por força de lei - a História da África, as lutas e os aspectos sociais, culturais e políticos dos afrodescendentes no Brasil. Aliás, um aspecto confirmado por qualquer professor da Educação Básica, no campo empírico, é o fato de nos livros didáticos de história geral, a África entrar em cena apenas no contexto do escravismo moderno e, esporadicamente, articulada à expansão árabe no norte daquele continente, no Século XIX, no contexto da “Partilha da África” e nas poucas linhas sobre os processos de independências, no continente.

²¹ Carvalho, Juvenal. Uma conversa sobre as Áfricas. Salvador, Editora Martins & Martins, 2012.

No tocante à História do Brasil, o negro é o escravo; ele desaparece com a Abolição da Escravidão; retorna como elemento da atualidade em função das políticas de promoção da igualdade racial e das ações afirmativas. Entretanto, apesar da manutenção do modelo eurocêntrico no qual se alicerça a escrita do livro didático de história, a Lei 10.639 tem efetivado mudanças significativas as quais algumas delas podem ser visíveis na preocupação com essa temática por parte do PNLD 2014.

Com efeito, o ensino da história não pode ser entendido fora do contexto mais amplo das pesquisas historiográficas, por outro lado seria míope desconsiderar outros aspectos inerentes no jogo da transposição didática. De acordo com Tania Regina de Luca (2004), Bergmann ao refletir sobre essa complexidade considera três dimensões fundamentais nesse processo: a tarefa empírica, a tarefa reflexiva e a tarefa normativa da Didática da História. Em complemento aos termos, respectivamente, o que é apreendido, o que pode ser apreendido e o que deveria ser apreendido.

O livro didático deve ser visto nessa perspectiva, i.e., pelo lugar a ele reservado no interior do sistema público de ensino. Como o instrumento de ensino-aprendizagem privilegiado com maior penetração no meio escolar brasileiro em função da oferta gratuita aos alunos da rede pública. É amplamente reconhecido, no entanto, o caráter sempre inacabado do livro didático quanto à elaboração do saber escolar. As pesquisas, os seus resultados, as releituras, as discontinuidades, as rupturas e as permanências são questões nem sempre contempladas no texto didático.

Em algumas vezes, este se apresenta “tardio” em relação à velocidade e ao volume da produção acadêmica motivada, principalmente, pela expansão, no país, dos cursos de pós-graduação em História, a partir dos anos 80 e 90.

Sob forte influência da História Nova Francesa e da História Social Inglesa, a produção historiográfica brasileira tem procurado redefinir os seus objetos de investigação, abordagens e metodologias realizando o enfrentamento ao positivista no campo epistemológico e, ao marxismo, principalmente quanto ao determinismo econômico sobre a compreensão da realidade determinada pelas relações entre “supra” e “infra” estrutura.

Esse movimento de renovação tem sido constante e a História se permitiu dialogar com outras ciências sociais - interdisciplinaridade reclamada pelos Annales, a partir dos anos 30, e em constante renovação. A aproximação com a antropologia foi a solução encontrada por muitos pesquisadores para lançar mão sobre objetos, abordagens e metodologias, até então, inviáveis sob a perspectiva tradicional do fazer historiográfico.

Vive-se na historiografia uma profusão de influências, de debates, de caminhos, avenidas abertas a partir de trabalhos realizados por nomes como Ginzburg, Chartier, Bourdieu, Certeau, Foucault entre outros. Na historiografia do negro no Brasil, começa a se consolidar pesquisas sobre o período pós-abolição e as múltiplas relações inauguradas a partir dessa realidade emancipatória, além da renovação de abordagens sobre o período escravista, com privilégio para outros enfoques, a exemplo da família escrava.

No campo da historiografia africana, deve-se destacar os esforços empreendidos no sentido de garantir o acesso aos debates epistemológicos e aos resultados das pesquisas realizadas por pesquisadores reconhecidos pelas comunidades acadêmicas do Brasil, da África e de outros países da América e Caribe, com a publicação da coleção História da África, pela UNESCO, em 2010.

Entretanto, o livro didático deve ser visto na perspectiva da escrita da história, como representação do passado, elaborado no contexto de muitas influências e olhares, sempre suscetível a interpretação e releituras de quem os têm às mãos.

Assim, o livro didático não deve ser localizado dentro de uma relação estática, mas compreendido na tessitura das dinâmicas multifacetadas das artes de fazer; pois a leitura é prática cultural.

5.2 Sobre o PNLD

O PNLD - Programa Nacional do Livro Didático é a principal política pública de Estado e opera, ao mesmo tempo: na avaliação, na aquisição e na distribuição de livros para as escolas de educação básica de todo território nacional.

Em atividade desde 1985²², o programa começou a ser reestruturado em 1993 e, é responsável, atualmente, pelo gerenciamento e distribuição dos livros escolhidos pelas escolas nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, em todas as regiões:



Em 1997, com a publicação do Guia do Livro Didático, reunindo, pela primeira vez as resenhas das obras pré-selecionadas, tem início um processo disposto a garantir maior transparência e operacionalidade nas escolhas efetivadas no âmbito de cada unidade escolar com a mobilização de diversos sujeitos em torno da consecução desse processo.

O “guia” cumpre a função de apresentar uma visão geral e detalhada das coleções (do 6º ao 9º Ano) das diversas disciplinas inscritas em edital próprio e selecionadas com base nos critérios ali estabelecidos. Para a disciplina de história, objeto de investigação nesse artigo, das 26 coleções inscritas, 20 coleções foram selecionadas e teve as suas respectivas resenhas apresentadas no Guia do Livro Didático de História/2014.

A análise e a pré-seleção ficam a cargo da comissão composta sob os auspícios do Ministério da Educação através dos seus órgãos executivos e financeiros (FNDE, PNLD). A equipe formada por docentes do ensino superior (especialistas com pesquisa e

²² Vale ressaltar que as políticas públicas voltadas para o livro didáticos, no Brasil, remontam à década de 1930, quando são instituídas a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938).

produção acadêmica na área), técnicos e profissionais do próprio MEC operam, por conseguinte as análises e, por fim, a pré-seleção a qual chegará às mãos dos professores do ensino fundamental para a etapa final de seleção dos livros a serem utilizados no período de quatro anos, nas respectivas unidades escolares.

Os critérios gerais de avaliação do PNLD 2014 foram:

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Os critérios específicos de avaliação do PNLD/2014 são:

1. uso do conhecimento atualizado nas áreas de História e Pedagogia;
2. anúncio da função social da história e dos pressupostos teórico-metodológicos veiculados pela coleção;
3. estímulo ao conhecimento da historicidade das experiências sociais;
4. desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania;
5. emprego de texto iconográfico no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação, considerando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
6. isenção de anacronismos e voluntarismos.

Os critérios gerais e específicos procuram fortalecer a lisura do processo de avaliação e seleção dos livros no plano das relações entre Estado e Editoras.

Tânia Regina de Luca (2004) chama a atenção para o fato de as editoras sofrerem prejuízos financeiros quando as suas coleções não são aprovadas por não atenderem aos critérios previamente apresentados no edital público.

Para a seleção PNLD 2014, foram selecionadas as seguintes coleções:

- 1-Encontros com a história
- 2-Estudar história: das origens do homem à era digital
- 3-História - Coleção Link
- 4-História e vida integrada
- 5-História em documento: imagem e texto
- 6-História nos dias de hoje
- 7-História, sociedade & cidadania: ed. reformulada
- 8-Jornadas. – História
- 9-Leituras da história
- 10-Novo história – conceitos e procedimentos
- 11-Para entender a história
- 12-Para viver juntos: história
- 13-Perspectiva história
- 14-Por dentro da história
- 15-Projeto Araribá – história
- 16-Projeto Radix – história
- 17-Projeto Teláris – história

18-Projeto Velear – história

19-Saber e fazer história

20-Vontade de saber história

As resenhas procuraram abranger os aspectos pedagógicos, o projeto gráfico, a atualização historiográfica e a coerência dos objetivos e propostas com o material efetivamente apresentado nos livros das coleções.

5.3 Exercícios de análises a partir do Guia do PNLD/2014

Aqui, o ponto de investigação são os conteúdos utilizados pelos(as) autores(as) para atender a Lei 10.639/03 e como foram abordados os temas da abolição e do pós abolição nas respectivas resenhas e na escrita do livro didático. A partir dessa abertura, vou me deter, nesse momento, apenas na coleção supra citada com o objetivo de perceber como os livros da coleção abordam os temas recortados para essa análise.

A coleção **História nos dias de hoje** tem como autores(as) Flavio de Campos, Doutor e Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo e ex-professor de História da educação básica; Regina Claro, Mestre em História pela Universidade de São Paulo e Miriam Dolhnikoff, Doutora e Mestre em História Econômica pela Universidade de São Paulo.

A coleção está reunida em quatro volumes perfazendo um livro para cada série do Fundamental II: do 6º ao 9º ano. Trata-se de uma opção pela história integrada, cuja estrutura alterna conteúdos da História Geral e da História do Brasil, como pode ser percebido abaixo.

O primeiro volume, 6º Ano é composto pelos Capítulos: 1. A história, os seres humanos e o tempo; 2. Pré-história e história; 3. A Mesopotâmia; 4. o Egito Antigo; 5. Fenícios e hebreus; 6. A formação da Grécia; 7. Grécia antiga: das polis ao império

Macedônico; 8. A formação da Roma antiga; 9. o império Romano; 10. *A África de muitos povos*.

7º ano – Capítulos: 1. Cristãos e muçulmanos durante a alta idade Média; 2. A baixa idade Média, séculos Xi a XV; 3. A transição da idade Média para a época moderna; 4. A expansão marítima europeia; 5. A disputa por oceanos e continentes; 6. A reforma protestante; 7. A reforma católica; 8. A América antes da chegada dos conquistadores europeus; 9. A América Espanhola; 10. O Brasil antes de Cabral; 11. A conquista colonial portuguesa; 12. A organização política e o antigo sistema colonial; 13. A economia colonial e o tráfico negreiro; 14. A sociedade escravista colonial; 15. A sociedade do Antigo Regime.

8º ano 1. As revoluções inglesas; 2. A ilustração e o despotismo esclarecido; 3. A independência dos Estados Unidos; 4. A Revolução Francesa e o período napoleônico; 5. A primeira revolução industrial; 6. A idade do ouro no Brasil e as revoltas coloniais; 7. As independências da América Latina; 8. A independência do Brasil; 9. A construção do estado e a economia brasileira; 10. nações, nacionalismo e socialismo; 11. A construção dos Estados Unidos da América; 12. A segunda revolução industrial e o imperialismo; 13. o segundo Reinado no Brasil (1840-1889); 14. A crise do regime monárquico.

9º ano – 1. A Primeira Guerra Mundial; 2. A Revolução Russa; 3. A República Velha; 4. Tensões sociais na Velha República; 5. o período entre guerras; 6. o fim da República Velha; 7. A segunda Guerra Mundial; 8. o Brasil sob Vargas; 9. A guerra fria; 10. o fim do Estado novo e a democratização; 11. A América Latina; 12. A descolonização e o terceiro mundo; 13. A era da contestação; 14. Crise política e golpe militar no Brasil; 15. A ditadura militar no Brasil; 16. Democratização do Brasil; 17. A nova ordem mundial.

O tema da abolição da escravidão é abordado no livro do 8º ano, Capítulo 13: O Segundo Reinado no Brasil (1840-1889). O subtítulo ***O fim do trabalho escravo no Brasil*** ocupa nove páginas e reaparece no mesmo capítulo na seção Bate-bola com o título ***o fardo da escravidão*** e se desenvolve em cinco páginas.

Os autores situam o fim da escravidão como a mais importante transformação social ocorrida no Brasil Império. O primeiro parágrafo do texto informa:

“a escravidão dos negros africanos foi estabelecida pelos portugueses na América desde o século XVI. A independência do Brasil não alterou essa situação, mas alguns integrantes da elite começaram a questionar a escravidão. Em 1823, José de Bonifácio de Andrada e Silva apresentou um projeto à Assembléia Constituinte para o fim imediato do tráfico negreiro e a emancipação gradual dos escravos.” (CAMPOS, Flavio et al. História nos dias de hoje, 8º ano, p.264).

Abrir o parágrafo com a “fala” de José Bonifácio de Andrada e do olhar das elites sobre o fim da escravidão foi uma opção absolutamente factível por parte dos autores.

Por outro lado, diante da efervescência da produção historiográfica inspirada pela *History from below*, uma história vista de baixo, da nova historiografia da escravidão, pelas narrativas históricas interessadas na investigação dos sujeitos, pareceria, igualmente, factível introduzir o assunto a partir das tensões próprias de uma sociedade instituída sobre a égide do regime escravocrata, portanto, o texto principal poderia ser aberto com o olhar dos escravizados.

Em, **A Inglaterra contra o tráfico negreiro** os autores procuram elencar as motivações dos ingleses para o fim do tráfico negreiro. De acordo com o texto, o principal motivo foi

[...] A Inglaterra, como outras potências européias, estava interessada em expandir seus domínios na África, controlar os territórios e as populações africanas, de modo a explorar a sua riqueza. [...] Os traficantes escravistas forneciam aos chefes africanos armas e apoio em troca de escravos. Para vencê-los, o governo inglês precisava eliminar os traficantes (CAMPOS, Flavio et al. História nos dias de hoje, 8º ano, p.265).

Os autores consideram as pressões inglesas no contexto mais amplo do processo da emancipação da escravidão em curso no Brasil. A Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, e as leis de 1831 reforçam o argumento no campo das relações comerciais e políticas com a Inglaterra para o tráfico de escravos.

Em **Os movimentos abolicionistas** os autores se ocupam em demonstrar a emergência da organização política em torno do fim da escravidão. Entretanto, não

logram maiores êxitos nessa tarefa pois carecem de um diálogo com a produção historiográfica sobre o contexto social do período de modo a enriquecer o repertório de abordagens para compreensão do momento histórico por parte dos professores e alunos.²³

Um ponto positivo no capítulo sobre o fim da escravidão é o destaque para a atuação dos cometas e caifazes e as suas estratégias contra a escravidão. Também é destacada as lutas empreendidas por negros, como Luis Gama, José do Patrocínio e André Rebouças.

Sobre a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, o texto deixa explícito a falta de ações complementares à lei para a inserção do ex-escravo na sociedade: “nenhuma medida foi adotada para integrar os negros na sociedade como cidadãos plenos” (CAMPOS, Flavio et al. História nos dias de hoje, 8º ano, p.269).

Ainda nesse capítulo, os autores apresentam **O corpo e a alma do Brasil**. Aqui são ressaltados os aspectos relacionados ao legado africano para a constituição do povo brasileiros a partir do olhar sobre os elementos no campo das artes, letras e saberes. Um ponto positivo pode ser destacado ao trazer para cena um elenco de artistas, intelectuais e políticos negros, entre eles o quase desconhecido Antônio Rafael Pinto Bandeira, um jovem artistas plástico considerado um dos maiores nomes da pintura no Brasil, no século XIX.

Sobre o pós-abolição, os autores não demonstram alheamento em vista da produção historiográfica sobre os anos imediatos ao fim da escravidão no Brasil. A coleção oferece as condições para problematizar o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e discute a política imigratória e acaba por desvelar o projeto de branqueamento defendido por alguns intelectuais naquele contexto

“Para pensadores brasileiros, como Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues, o fato de a maioria da população brasileira ser composta por mestiços era um problema à luz das teorias racistas européias, para as quais mestiçagem

²³ Sidney Chalhoub, Visões da Liberdade - Uma história das últimas décadas da escravidão na corte; Célia Maria Marinho de Azevedo - Onda Negra, Medo Branco – O negro no imaginário das elites no século XIX; Maria Helena Machado - O Plano e o Pânico: os movimentos sociais na década da abolição.

significava necessariamente degeneração. Romero defendia o branqueamento da população brasileira. Para ele, cabia ao governo estimular a imigração européia para o Brasil de modo a garantir o predomínio dos brancos e o progressivo desaparecimento de negros e mestiços” (CAMPOS, Flavio et al. História nos dias de hoje, 8º ano, p.279)

Entretanto, os autores não conseguem articular, em nenhum momento da coleção, os diferentes projetos de liberdade engendrados a partir do olhar dos escravizados. Esse é um exercício realizado pelos historiadores da micro-história e tem apresentado bons resultados.²⁴ As investigações em torno dos itinerários, das redes de solidariedade e da memória do cativo tomados como elementos centrais na definição das relações cotidianas poderiam ter sido, de algum modo, contempladas na escrita do capítulo, seja no texto-base, nas seções, box e outros artifícios no quadro da interface textual do livro.

No livro do 9º ano, a História do Brasil ganha espaço no Capítulo 3: A República Velha. Como apêndice do texto base do capítulo é apresentado no quadro “Bate-bola” o seguinte tópico: **O futebol e os setores populares**. Aqui, os autores procuram problematizar as relações entre a elite branca e as classes populares – essa composta essencialmente por negros.

“Com um time composto por negros e brancos, o Vasco conquistou o Campeonato de Futebol do Rio de Janeiro em 1923. Em 1907, o regulamento do campeonato proibia a inscrição de jogadores negros. O Bangú, que contava com um jogador negro naquela ocasião (Francisco Carregal), retirou-se da competição para retornar apenas cinco anos depois. Nos primeiros anos, a prática do futebol era restrita às elites brasileiras, da mesma maneira que a política. (CAMPOS, Flavio et al. História nos dias de hoje, 9º ano, p.52)

Nesse mesmo quadro, os autores apresentam uma proposta de atividade para os alunos a partir de uma fotografia da torcida do Fluminense, na qual o clube carioca

²⁴ Encruzilhadas da Liberdade de Walter Fraga Filho é um bom exemplo de trabalhos realizados nesse viés e baseado em farta documentação primária. Outros trabalhos importantes: GOMES, F. S. (Org.); DOMINGUES, Petrônio (Org.). Experiências da Emancipação. Biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980). São Paulo: Selo Negro, 2011. GOMES, Flavio dos Santos. Experiências atlânticas: ensaios e pesquisas sobre a escravidão e o pós-emancipação no Brasil. Passo Fundo: Ed. UPF, 2003. RIOS, Ana Lúgão. MATTOS, Hebe Maria. Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

enfrentou o Arsenal de Sarandi, em 2009, pela Libertadores da América. Em seguida propõe uma atividade com base no seguinte texto:

Em, 1914, o Fluminense contratou o atleta Carlos Alberto. Para disfarçar sua negritude, o jogador passou pó de arroz no rosto. Com o decorrer da partida, a maquiagem derreteu. A torcida adversária não perdoou: 'É pó de arroz! É pó de arroz!'. Na partida seguinte, a torcida do Fluminense tomou a iniciativa. Quando seu time entrou em campo, saudou-o com entusiasmo e com imensa nuvem de pó de arroz. O apelido acabou acompanhando o clube. E cada vez mais jogadores negros passaram a se apresentar nos principais gramados brasileiros, sem precisar esconder a sua cor da pele. (CAMPOS, Flavio et al. História nos dias de hoje, 9º ano, p.53)

Em outro quadro, paralelo ao texto base, aparece um texto de duas páginas acerca da prática da capoeira. Os autores procuram empreender uma descrição do “jogo” e, em seguida, apresentam elementos para problematizar a criminalização da capoeira no contexto do período da República Velha.

Os professores e alunos têm a oportunidade de construir um diálogo presente/passado a partir de figuras lendárias como Besouro Mangangá, Madame Satã, Mestre Pastinha e Mestre Bimba e compreender o lugar da capoeira na construção de uma identidade negra na construção histórica do Brasil e a sua inserção nas academias e da sua apropriação por parte do discurso esportivo.

A Revolta da Chibata aparece no texto base e nos quadros auxiliares para a compreensão dos temas abordados a partir das páginas 79 e 81, no Capítulo 4: Tensões sociais na República Velha. Os autores observam os aspectos raciais envoltos nos castigos físicos embora não pareçam dialogar com uma produção mais recente sobre o tema.²⁵

A breve menção às lutas políticas empreendidas pelos negros no Brasil, no século XX, aparecem no texto base, no contexto Capítulo 13: a era das contestações. Os autores fazem uma breve referência a criação da Frente Negra Brasileira, em 1931; ao Teatro

²⁵ O livro Quase-cidadãos, entre outros, apresenta importantes contribuições para pensar esse momento da história do Brasil.

Experimental do Negro, em 1944; ao I Congresso Cultural do Negro, em 1954 e ao surgimento do Movimento Negro Unificado, em 1978.

Em razão do pouco espaço dedicado a cada um desses tópicos sou levado a concordar com a resenha apresentada no Guia PNLD/2014/Ensino Fundamental/Séries Finais:

“A contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira é destacada durante a vigência do sistema escravista, como força de trabalho. Após a Abolição, as narrativas dedicadas a esse tema restringem-se às manifestações culturais. Na breve menção ao Movimento negro brasileiro e aos brasileiros afrodescendentes que se destacaram no mundo das artes, não se informa como atuaram no campo político, ou sobre suas vitórias e derrotas na luta contra a desigualdade e a discriminação.” (BRASIL, 2013,p.54)

Aduzir conteúdos capazes de atender as demandas apresentadas pelos ditames da Lei 10.639/03, de modo algum, pode ser considerado uma simples operação de transposição didática, qual seja: traduzir em linguagem ensinável a produção acadêmica.

Esse é um jogo complexo do qual a escrita do texto didático assume um lugar privilegiado para a reflexão dos aspectos relacionados às escolhas políticas e pedagógicas, frequentemente, levando-nos a reconhecer o pedagógico também como lugar dessas escolhas, por isso, um espaço, permanentemente em disputa.

5.4 A escolha do livro didático e o lugar dos professores

Durante o período da escolha do livro, não existe o “período”! Os professores não são devidamente esclarecidos²⁶ a sentarem-se para decidir sobre qual livro será adotado pela sua escola, nas suas respectivas áreas (História, Geografia, Ciências, Português e etc.).

²⁶ Desde já me retrato com os profissionais inclusos na exceção desse ritual escolar da não escolha do livro didático. Aos colegas diretores, coordenadores estendo a retratação cômico da ética e do respeito aos mesmos

Embora, o MEC recomende registrar a participação dos professores na escolha para dar transparência ao processo e sugira que a decisão sobre a escolha das coleções seja documentada no Registro de Reunião de Escolha dos Livros Didáticos esse é um expediente de cunho meramente burocrático realizado em muitos casos internamente pelas direções das escolas para “inglês ver”.

As escolas recebem os exemplares das coleções inscritas no Guia do Livro Didático e as editoras através dos seus promotores de venda ou de marketing ficam impedidas legalmente de promover qualquer tipo de atividade nas escolas durante o período da escolha.

Aqui, fica evidenciado o aspecto mercantil do livro; nesse contexto a sua essência e existência contemplam a sua condição de produto cultural, mercadoria cuja venda é disputada pelo mercado editorial.

O fato dessas etapas não serem atendidas, ou levadas a sério ilustram as formas pelas quais o cotidiano escapa aos olhos; como as práticas podem se distanciar daquilo para as quais foram preferencialmente pensadas: *a não escolha do livro* tem sido a forma mais eficiente de escolher o livro didático nas escolas.

Esse entimema diz respeito à experiência vivenciada por uma parcela significativa de escolas quando a questão é o livro didático. Dessa forma é preciso avançar para além das fronteiras até aqui apresentadas e adentrar ao nível do uso do livro didático por parte dos professores.

Nas entrevistas os professores explicitam as suas dificuldades em trabalhar com o livro didático. Muito o utiliza de forma modesta, pois existe uma grande dificuldade em incorporar os livros na dinâmica diária com os seus alunos, tendo em vista que os mesmos nem sempre cumprem o acordo de estar com o livro em mãos para a utilização efetiva em sala de aula.

O momento é de repensar o lugar do livro didático na cultura escolar. O debate torna-se fundamental para a identificação e desenvolvimento de estratégias traçadas pelos educadores para alcançar os alunos em sala de aula e romper com o direito

consuetudinário de professores, alunos e governos destruir um instrumento de grande potencial pedagógico.

A ausência de metodologias em relação aos usos do livro didático diminuiu sensivelmente o impacto da Lei 10.639 sobre a prática de ensino-aprendizagem na rede pública de ensino brasileira.

Os encontros e cursos de capacitação permanecem como demandas na ordem do dia como condição *sine qua non* para efetivar com maior riqueza e competência o ensino de História da África e dos afrodescendentes na História do Brasil nos nossos bancos escolares.

De acordo com Alain Choppin (2004, p. 549),

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países [...]

No Brasil, O Plano Nacional do Livro Didático alcança cerca de 33.084.463 alunos, em todos os níveis de ensino da educação básica. Não parece razoável negligenciar a importância e o alcance desse instrumento pedagógico no âmbito das políticas públicas de educação no país.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 têm um impacto significativo na produção dos livros didáticos de história, pois a inscrição das obras nos editais públicos lançados pelo Estado – de longe o maior cliente do mercado editorial brasileiro - colocam para as editoras interessadas dentre outros critérios a aplicação das referidas legislação²⁷.

²⁷ As diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais de 2005; as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, os PCN's devem embasar as propostas das coleções de história encaminhadas pelas editoras proponentes.

Na leitura das resenhas apresentadas pelo Guia PNLD/2014 foi possível observar a presença cada vez maior dos conteúdos com o objetivo de atender a legislação vigente. As resenhas procuram analisar nas obras: a abordagem, a metodologia de trabalho proposta para sala de aula e as tendências historiográficas apresentadas pelas coleções.

Nesse sentido, a tese segundo a qual os livros didáticos não abordam a história da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas tem sido enfraquecida a cada processo seletivo do PNLD. Por outro lado, as discussões a respeito das alterações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a despeito da educação das relações étnico-raciais têm colocado para o currículo de história alguns desafios mais amplos para estruturação da própria história como disciplina escolar e saber acadêmico: é possível romper o modelo quadripartite/eurocêntrico na organização dos cursos de graduação de história? Como enfrentar os saberes hegemônicos²⁸ no campo do ensino de história? Ao reconhecer o currículo como espaço de disputa: a descolonização dos saberes e a instituição de uma epistemologia escolar alicerçada na razão pedagógica e no multiculturalismo/pluriculturalismo pode ser um dos caminhos? Todas essas questões aparecem como agenda incontornável para pensar o lugar da história - disciplina escolar e saber acadêmico.

Apenas dentro desse universo mais amplo das aporias e da emergência de um “outro paradigma”, a análise do livro didático de história pode ganhar relevância e alcançar um potencial heurístico em torno das demandas dos professores e alunos em sala de aula e relevância no âmbito dos movimentos sociais em disputa pela influência no currículo.

“Desafortunadamente, é próprio de polêmicas acadêmicas tenderem os problemas metodológicos a obscurecer questões mais fundamentais”, nos diz Hanna Arendt (1992, p.84). Com efeito, na atual conjuntura, os debates em torno da disciplina escolar de história a partir das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na

²⁸ Ver COSTA, Warley da. Currículo de história e produção da diferença: fluxos de sentidos de negro recontextualizados na história ensinada. In MONTEIRO, Ana Maria et al. Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológico e apostas políticas. Rio de Janeiro, Mauad X: Faperj, 2014.

Educação Básica sinalizam a urgência de inscrever os elementos “metodológicos” e as “polêmicas” igualmente no plano das “questões fundamentais”.



6. PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
(EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Apresentação do capítulo

Ensino de História e Educação de Jovens e Adultos

Não era Edward Palmer Thompson, um dos mais influentes historiadores britânicos, um militante entre as classes trabalhadoras na Inglaterra, principalmente, como professor em cursos noturnos?

Lecionar história para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos implica reconhecer e articular instrumentos pedagógicos capazes de abrir canais de comunicação capazes de valorizar a experiência social desses homens e mulheres trabalhadores(as) presentes na escola em seu terceiro turno de atividades diárias.

A garantia desse direito está fundamentalmente ligada a reivindicações ao longo da história do Brasil. Sem uma política pública efetiva, a educação de adultos tem uma profunda ligação com os movimentos sociais urbanos e rurais. O atual currículo da modalidade da EJA do Tempo Formativo III contempla a disciplina de história. Geralmente, trabalha-se com eixos temáticos sob os quais os conteúdos devem ser desenvolvidos.

As maiores dificuldades encontradas consiste em sair da rotina própria do diurno e assumir outra postura no que diz respeito a gestão de sala de aula, a forma de exposição dos assuntos e a falta de material didático específico para essa modalidade. Diante disso, alguns profissionais e técnicos em educação consideram a EJA uma modalidade de ensino fadada ao fracasso. Mas é preciso construir outra práxis educacional. O sempre citado Paulo Freire não construiu um método para alfabetização de adultos?

Pelo lugar estratégico ocupado pela disciplina escolar de história cujo principal objetivo é o desenvolvimento dos valores cidadãos e republicanos precisamos enfrentar os limites e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos.

Como no Brasil as relações étnico-raciais são incontornáveis para a construção de um currículo com base na valorização da diversidade e do reconhecimento das várias formas de saber, fazer e estar no mundo o ensino de história em EJA deve ser visto como um terreno fértil do ponto de vista político-pedagógico.