



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

AGLAENE DOS SANTOS MENDONÇA

**O PÓS-ABOLIÇÃO EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PNLD/2017: compreender para intervir por
meio da construção de um caderno pedagógico**

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2020

AGLAENE DOS SANTOS MENDONÇA

**O PÓS-ABOLIÇÃO EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PNLD/2017: compreender para intervir por
meio da construção de um caderno pedagógico**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Núcleo Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M539p Mendonça, Aglaene dos Santos
O pós-abolição em coleções didáticas de história dos anos finais do ensino fundamental – PNLD/2017 : compreender para intervir por meio da construção de um caderno pedagógico / Aglaene dos Santos Mendonça ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, SE, 2020.
213 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. História (Ensino fundamental). I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 930:37.012

AGLAENE DOS SANTOS MENDONÇA

**O PÓS-ABOLIÇÃO EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PNLD/2017: compreender para intervir por
meio da construção de um caderno pedagógico**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Núcleo Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Área de Concentração: Ensino de História

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini (Orientadora)
UFS

Prof.^a Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita
UNIT

Prof.^a Dr.^a Janaína Cardoso de Mello
UFS

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2020

AGRADECIMENTOS

Sobre o ato de agradecer, como ser complexo pensei, inicialmente, neste fato como algo desnecessário por dois motivos: os agradecimentos não são um elemento obrigatório e o receio de não nomear alguém. No entanto, o percurso de dois anos no Mestrado Profissional em Ensino de História foi uma revolução em minha jornada de ser e estar no mundo. De um ser estar pessoal e profissional.

Assim, os agradecimentos mudaram o *status*: de elemento irrisório a imperioso. Por isso, necessito expor minha gratidão a todos com os quais convivi nessa jornada quase inatingível, difícil, penosa. Estas palavras duras foram pelas dificuldades de uma professora da Educação Básica em conciliar uma carga horária de 45 horas semanais em sala de aula com a necessária qualificação profissional / formação continuada que nos é garantida, mas na prática é negada e não valorizada, pois como professora da rede estadual de Sergipe não existe uma valorização real da carreira e para o município de Aracaju isso é algo esquecido há três anos. Além disso, a negação da administração municipal para o uso de um direito, mais uma vez negligenciado, da licença para curso. Podemos pensar que é para qualquer professora desistir, ao menos senti vontade várias vezes. Contudo, se o fato não ocorreu, preciso deixar meus agradecimentos para diversos grupos de pessoas essenciais neste trilhar. Assim, minha gratidão:

Aos professores do Programa da UFS. Afirmo, a maioria foi fundamental pela continuidade. Sem eles o seguir não se concretizaria.

À turma 2018 do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFS. Nosso primeiro ano foi inesquecível. Em especial à Susy Cléa, mulher, mãe, professora, aluna... Vê-la sempre me dava força para superar cada dia de dificuldade.

Às equipes diretivas: da Escola Estadual 15 de Outubro, que neste processo foi desativada, mas as antigas diretoras Flávia Fernanda e Márcia Correia foram incríveis para a reestruturação dos horários; e da EMEF Sergio Francisco da Silva que, sem muitos entraves e pela existência de uma vaga no turno noturno, migrou meu turno de trabalho.

Aos professores/colegas/amigos que torceram e torcem por esta conquista.

Aos meus alunos, que alimentam minha ilusão de ser professora. Olhar para eles todos os dias é acreditar no amanhã e perceber que sou feliz sendo docente. Apesar de admirar a profissão, reconheço a dificuldade de ser professora, pois a Educação pública não é valorizada.

À Cristina, colega de Programa (ProfHistória/Mato Grosso), com quem o destino me fez esbarrar. Obrigada pelas generosas ilustrações.

Aos meus familiares, em especial meus compadres: Clébio e Marcleide; meus irmãos: Alessandra, Alysson e Alex; meus sobrinhos: Carlos Henrique, Anne Louise e Valentina, as duas últimas provavelmente não sabem o que isso significa, mas não excluiria minhas pequenas; ao meu Pai, Francisco; e minhas mães: Maria Josefa e minha tia, madrinha e segunda mãe, Maria Linda, mulheres fundamentais para mim.

Ao professor Petrônio Domingues minha eterna gratidão, apesar dos interlúdios, se hoje sou professora é graças à interferência dele em um momento crucial.

Agradeço, enormemente, à minha orientadora, Professora Dr.^a Marizeti Lucini, que me acolheu neste processo, me fez continuar, seguir e finalizar e me mostrou uma Universidade que não tinha observado durante a graduação.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). As apresentações coletivas foram fundamentais para meu crescimento.

Às professoras que fizeram parte da Banca de Qualificação e de Defesa: Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita e Dr.^a Janaína Cardoso de Mello.

À Universidade Federal de Sergipe, única universidade pública do nosso estado, responsável pela transformação intelectual e social de várias pessoas. Tenho muito orgulho de ter cursado a graduação e, após vários anos, retornar a este espaço em um curso de Pós-Graduação. A UFS está gigante.

Como bolsista não poderia deixar de agradecer aos contribuintes que sustentam nossos órgãos e, no caso, à Capes.

E, por tudo isso, a DEUS. Sem ELE nada disso seria possível.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender as abordagens dos Pós-Abolição em três coleções didáticas destinadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais aprovadas no PNLD/2017, para posterior produção de alternativas didáticas para o Ensino de História. As coletâneas selecionadas correspondem, aproximadamente, a 59% dos materiais distribuídos às escolas públicas que aderem ao Programa Nacional do Livro Didático. Para tanto, elencamos três objetivos específicos: identificar conteúdos sobre o Pós-Abolição, pautando em quais momentos e como aparecem; analisar as abordagens predominantes por meio de uma classificação na qual observaremos quais as perspectivas historiográficas e as ausências; e construir um caderno didático, direcionado ao Ensino Fundamental, que leve três temas para a sala de aula. No caminho investigativo, procedemos pela pesquisa de tipo documental, numa abordagem qualitativa, todavia o aspecto quantificável não foi desprezado. Ademais, averiguamos documentos oficiais que incluem as normas orientadoras do ensino e os textos construídos no processo da chegada do material educativo à sala de aula. Para análise dos livros didáticos, utilizamos o método de análise de conteúdo, que consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com a pré-análise. Na sequência, partimos para a exploração do material e concluímos com o tratamento dos resultados e interpretações. No processo de análise destacamos dois conceitos para entendimento da problemática: livro didático e Pós-Abolição. A análise revelou a permanência de estereótipos sobre as abordagens do Pós-Abolição em temas como Imediato Pós-Abolição e Revolta da Chibata e a imersão de conteúdos situados nas ações de resistência é pautada pela negação da presença e restrição. Assim, propomos a construção do Caderno Pedagógico I: O Pós-Abolição no Ensino de História: temas, abordagens e construções didáticas como forma de intervenção.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. Pós-Abolição.

ABSTRACT

This research objectified to understand the Post-Abolition approaches in three didactic collections destined to Elementary Education - Final Years approved in PNLD / 2017, for later production of didactic alternatives for Teaching History. The selected collections correspond to approximately 59% of the materials distributed to public schools that adhere to the National Textbook Program. For that, we list three specific objectives: to identify content about Post-Abolition, based on when and how they appear; to analyze the predominant approaches by means of a classification in which we will observe the historiographic perspectives and the absences and to construct a didactic notebook, directed to the Elementary School, that takes three themes to the classroom. On the investigative path, we proceeded by documentary research, in a qualitative approach, however the quantifiable aspect was not neglected. In addition, we have verified official documents that include the teaching guidelines and the texts constructed in the process of the arrival of educational material in the classroom. For the analysis of textbooks, we used the content analysis method, which consists of treating the information from a specific script, starting with the pre-analysis. Then, we started exploring the material and concluded with the treatment of the results and interpretations. In the analysis process, we highlight two concepts for understanding the problem: textbook and Post-Abolition. The analysis revealed the permanence of stereotypes about Post-Abolition approaches on topics such as Immediate Post-Abolition and Chibata Revolt and the immersion of content located in resistance actions is guided by the denial of presence and restriction. Thus, we propose the construction of Pedagogical Notebook I: Post-Abolition in the Teaching of History: themes, approaches and didactic constructions as a form of intervention.

Keywords: History Teaching. Textbook. Post-Abolition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Capa do componente curricular do 6º ano da Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	51
Figura 2 – Capa do componente curricular do 7º ano da Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	51
Figura 3 – Capa do componente curricular do 8º ano da Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	52
Figura 4 – Capa do componente curricular do 9º ano da Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	52
Figura 5 – Capa do componente curricular do 6º ano da Coleção <i>Projeto Araribá</i>	57
Figura 6 – Capa do componente curricular do 7º ano da Coleção <i>Projeto Araribá</i>	57
Figura 7 – Capa do componente curricular do 8º ano da Coleção <i>Projeto Araribá</i>	57
Figura 8 – Capa do componente curricular do 9º ano da Coleção <i>Projeto Araribá</i>	57
Figura 9 – Capa do componente curricular do 6º ano da Coleção <i>Vontade de Saber</i>	62
Figura 10 – Capa do componente curricular do 7º ano da Coleção <i>Vontade de Saber</i>	62
Figura 11 – Capa do componente curricular do 8º ano da Coleção <i>Vontade de Saber</i>	63
Figura 12 – Capa do componente curricular do 9º ano da Coleção <i>Vontade de Saber</i>	63
Figura 13 – Gráfico com a quantidade geral de boxes auxiliares e atividades usadas por coleção e ano	68
Figura 14 – Sinalizadores para as três coleções referentes à Temática africana e afro-brasileira	73
Figura 15 – Fotografia ilustrativa do Pós-Abolição	84
Figura 16 – Fotografia de de duas famílias negras em condições sociais distintas utilizadas ao retratar o imediato Pós-Abolição	85
Figura 17 – Gráfico com as evidências do protagonismo negro.	91
Figura 18 – Fac-símile do periódico na Coleção <i>Vontade de Saber</i>	97
Figura 19 – Fotografia dos amotinados na Coleção <i>Projeto Araribá</i>	98
Figura 20 – Fotografia do grupo de marinheiros na Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	98
Figura 21 – Imagem do arraial de Canudos com a assertiva na Coleção <i>Projeto Araribá</i> ...	101
Figura 22 – Imagem do arraial de Canudos na Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	102
Figura 23 – Imagem do arraial de Canudos na Coleção <i>Vontade de Saber</i>	102
Figura 24 – Fotografia do Morro do Pinto de 1912 na Coleção <i>Vontade de Saber</i>	108
Figura 25 – Fotografia do Morro do Pinto de 1912 na Coleção <i>Projeto Araribá</i>	108
Figura 26 – Fotografia do Quilombo Itamatatiua (MA) / 2009 na Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	109
Figura 27 – Fotografia do Quilombo Mimbo (PI) / 2014 na Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	110

Figura 28 – Fotografia em área de cultivo de quilombolas de Biritinga (BA) / 2015 na Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	111
Figura 29 – Fotografia da Legião Negra na Coleção <i>Projeto Araribá</i>	114
Figura 30 – Fotografia de Almerinda Farias Gama na Coleção <i>Projeto Araribá</i>	114
Figura 31 – Fotografia do quadro “O movimento negro no Brasil” na Coleção <i>Projeto Araribá</i>	115
Figura 32 – Fotografia de Zé Kéti na Coleção <i>Projeto Araribá</i>	116
Figura 33 – Fotografia com a presença de Zé Kéti e João do Vale na Coleção <i>Vontade de Saber</i>	116
Figura 34 – Fotografia do “intérprete Jair Rodrigues” (1966) na Coleção <i>Sociedade e Cidadania</i>	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre o Pós-Abolição relacionados ao ensino e/ou livro didático	33
Quadro 2 – Disposição de elementos da Coleção <i>História – Sociedade e Cidadania</i>	55
Quadro 3 – Disposição de elementos da Coleção <i>Projeto Araribá – História</i>	60
Quadro 4 – Disposição de elementos da Coleção <i>Vontade de Saber – História</i>	65
Quadro 5 – Eixos e indicadores de qualificação (IQ) – PNLD 2017 – História	72
Quadro 6 – Conteúdos do Pós-Abolição na BNCC.....	122

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EJA	Educação Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fafiman	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
INLD	Instituto Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFF	Universidade Federal Fluminense
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unirio	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
1.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	18
2 O PÓS-ABOLIÇÃO COMO CAMPO INVESTIGATIVO	23
2.1 O PÓS-ABOLIÇÃO NA HISTORIOGRAFIA	23
2.2 O PÓS-ABOLIÇÃO: A QUESTÃO DO ENSINO E DO LIVRO DIDÁTICO	32
3 AS COLEÇÕES DIDÁTICAS: CONTEÚDOS, ESTRUTURA ORGANIZACIONAL, AVALIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO	51
3.1 COLEÇÃO <i>HISTÓRIA – SOCIEDADE E CIDADANIA</i>	51
3.2 COLEÇÃO <i>PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA</i>	56
3.3 COLEÇÃO <i>VONTADE DE SABER – HISTÓRIA</i>	62
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO	67
4 CONTEÚDOS E AS FORMAS DE ABORDAGENS SOBRE O PÓS-ABOLIÇÃO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	76
4.1 O IMEDIATO PÓS-ABOLIÇÃO	77
4.2 AÇÕES DE RESISTÊNCIA	92
4.2.1 A Revolta da Chibata	92
4.2.2 Outros movimentos de resistência na Primeira República e a ausência de uma História do Pós-Abolição.	100
4.2.3 Remanescentes de Quilombos.....	109
4.2.4 Negros e Política: o visível e o invisibilizado	112
5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS	119
6 O CADERNO PEDAGÓGICO: CAMINHO ABERTO PARA USOS E INTERVENÇÕES	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Quantitativo de atividades e box/coleção por ano	132
APÊNDICE B – Abordagens / pontos iniciais	133
APÊNDICE C – Caderno Pedagógico I – Indicações aos docentes.....	134

1 INTRODUÇÃO

A escola
 No ato de cristalizar
 Ações colonizadoras
 Segrega, divide e traduz a
 Nossa inferioridade,
 Inapetência
 Assinala a nossa submissão
 Desconstruindo a nossa afirmação
 Criando guetos
 Estigmatizando o negro
 Pelo negro e contra o negro
 Porque é branca.
 Amputando consciência
 Adormecendo resistência
 Do poder reparador
 E a solidez da visão
 Do conjunto
 Diminuindo a presença
 Na consagração das ações negativas
 Imagens negras do negro
 Universo de discriminações
 Faz racismo e amplia reproduções
 Nas práticas pedagógicas
 No dever extra curricular
 (Dr. Severo D’Acelino. Quelóide 54).

Esta pesquisa objetiva problematizar o Pós-Abolição em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2017. Em meu fazer pedagógico, como professora de História, surgiram elucubrações de como a nossa prática reproduz estigmas, traduz estereótipos e reduz a História negra. Esta sensação ou concretude não é uma ocorrência individual ou visível apenas para os docentes. O poeta, escritor, ator e militante negro sergipano Severo D’Acelino¹ mostra, nos versos que uso para iniciar nossa discussão, que a diminuição da presença ou restrição a determinados espaços é real e, muitas vezes, sentida pelos alunos e alunas. Diante disso, faço uma digressão para percebermos o quanto a atitude é nociva.

Em 2014, ano de ingresso na rede estadual de Sergipe como professora da Educação Básica, acendeu a primeira interrogação. No referido ano, não tive a oportunidade de participar da seleção dos materiais aprovados pelo PNLD que usaria, muito provavelmente, até 2016²,

¹ Severo D’Acelino é ativista dos direitos humanos, poeta, ator, dramaturgo, diretor teatral, coreógrafo, pesquisador das culturas afro e indígena de Sergipe. Fundou em 1968 o Grupo Regional de Folclore e Artes Cênicas Amadorista Castro Alves e, em 1973, o Cactueiro Cênico Grupo e Teatro GRFACACA. É coordenador geral da Casa de Cultura Afro Sergipana e autor de várias obras: *Panáfrica África Iya N’la* (2002), *Mariow: o terreiro de B’A Emiliana* (2008); *Opará Revisitado* (2017); *Quelóide* (2018); *Raízes Africanas e Cânticos de Contar Contos* (2019). No ano da publicação do último livro a Universidade Federal de Sergipe, em reconhecimento por sua grande contribuição intelectual, aprovou a concessão do título de *Doutor Honoris Causa* ao grande estudioso.

² A distribuição dos livros didáticos por meio do PNLD é dividida por fase de ensino. Assim, para cada etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao

mas no contato com o suporte didático pairaram alguns questionamentos sobre o tema. A inquietação ficou adormecida e diante das circunstâncias de professora em início de carreira e sem formação complementar, além da graduação, não tive uma atitude ativa de perceber o docente como pesquisador, autônomo e dotado de reflexão. Neste aspecto, não integrava o rol dos chamados professores reflexivos que, segundo Alarcão (2011, p. 34), “[...] tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. [...]”.

Contudo, este problema não engessou minhas atitudes profissionais, por isso, mesmo considerando básico, já notava a importância de tratar as questões relacionadas à História afro-brasileira em consonância com as diversas abordagens sobre temas consagrados como a escravidão e de mostrar aspectos sobre o Pós-Abolição. E, assim, já colocava uma postura crítica de substituição de termos como escravos, ex-escravos por escravizados, pessoas que foram escravizadas, ex-escravizados e, de forma inicial, pautava assuntos sobre o tema proposto para investigação.

Justamente, ao tratar da questão da escravidão no Brasil, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Aracaju no ano de 2017, um ano após ter sido integrada ao corpo docente da capital de Sergipe, em meio às explanações, uma aluna levanta a mão e faz a seguinte pergunta: “Professora, mas por que, apenas por ser preto?”. O que marcou não foi a pergunta, mas o olhar de tristeza, dor e a identificação. Com isso, retomei as indagações, no sentido de visualizar a importância para os alunos afrodescendentes ou não de ir além da escravidão e elencar o Pós-Abolição, no objetivo de me posicionar ativamente na defesa de um Ensino de História, desagregado dos estereótipos, tão presentes na sociedade e, também, no espaço escolar de aprendizagem.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História vislumbrei a possibilidade de compreender como a problemática do Pós-Abolição aparece nos livros didáticos do PNLD/2017. Não apenas para entender como determinados conteúdos, que estão relacionados às orientações educacionais presentes na lei 10.639/2003, reformulada por meio da lei 11.645/2008, são retratados, mas para contribuir com a produção de um material que contemple uma visão crítica e abrangente desse momento histórico.

9º ano) e Ensino Médio, a escolha é feita a cada três anos em processo e ano diferentes. Além dessas fases, há a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas desde 2013 não temos seleção. O prazo de utilização dos livros é de três anos. No que se refere ao Ensino Fundamental - Anos Finais, os últimos anos de seleção foram 2013, 2016 e 2019, sendo que as escolhas ocorreram no ano anterior à vigência do PNLD. Assim, a coleção escolhida em 2013 tem vigência de 2014 a 2016. No último ano de cada vigência faz-se a definição das obras selecionadas para o próximo triênio. A etapa de escolha dos livros analisados na presente pesquisa se deu em 2016, com validade de 2017 a 2019, chamado de PNLD/2017, pois o programa recebe o marco temporal do primeiro ano de vigência.

O Pós-Abolição como temática de estudo sofreu grandes mudanças de orientações nos últimos anos. Tivemos vários avanços que romperam com ideias por muito tempo predominantes presentes em trabalhos de sociólogos como Gilberto Freyre (1933) e Florestan Fernandes (1964). Os trabalhos historiográficos trouxeram novos ângulos, revelando a perspectiva das populações afrodiaspóricas³ diferentes da noção de “democracia racial”⁴ e da “anomia social”⁵.

Na década de 1980, George Andrews dissipou a visão da não preparação do negro para a sociedade industrial capitalista, mas interpretou que este enfrentou uma competição apoiada pelo Estado. Os trabalhos da historiografia social buscaram entender essa situação histórica a partir da própria ação dos afrodescendentes e suas formas de organização. Neste aspecto, destacam-se Sidney Chalhoub (1990), Hebe Maria Mattos (1995), Walter Fraga Filho (2006), Flávio Gomes (1995) e Petrônio Domingues (2004), autores que construíram na historiografia a dinâmica do protagonismo negro.

Assim, as abordagens apresentadas nos livros didáticos também passaram pelo processo investigativo nos últimos anos. Dentre os trabalhos, sublinham-se a tese *A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos*, de Luciano Magela Roza, defendida em 2014; duas dissertações: *Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002)* e *O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada*, cujas autoras são Mirian Cristina de Moura Garrido e Carolina Viana Machado, respectivamente. A primeira defendida em 2011 e a última em 2016.

Os trabalhos citados têm em comum a temática e o objeto, o livro didático, mas se diferenciam em alguns aspectos, pois não trabalham a mesma edição do PNLD. As pesquisas, majoritariamente, foram desenvolvidas em programas acadêmicos e não apresentam uma alternativa prática às abordagens predominantes nos livros didáticos, com exceção da dissertação de Machado (2016), pois é fruto de um Mestrado Profissional em Ensino de História. Portanto, a pesquisa proposta torna-se importante, porque não tivemos trabalhos

³ O conjunto de africanos que migraram, forçadamente, para as diversas regiões do mundo. O termo afrodiáspora é um parâmetro conceitual a partir da ideia de diáspora africana presente no livro *Atlântico Negro* de Paul Gilroy (2001).

⁴ Apesar de estar ligada ao pensamento de Gilberto Freyre, a ideia de o Brasil ser constituído por “três raças”: a branca, indígena e negra não foi elaborada, pioneiramente, por ele, mas sua obra apresenta para a época a inovação de ter valorizado as três, e isso resultou no ideário mítico da democracia racial no qual o Brasil é um produto das três raças. Para Guimarães (1995) o ideal, ou melhor, o mito da “democracia racial” pode ser considerado fundador de uma nova nacionalidade e longe de representar uma composição igualitária é, apenas, uma marca do racismo estrutural brasileiro.

⁵ Termo utilizado por Fernandes (1964) para descrever o estado da população negra com o fim da escravização que não teria sido preparada para o mundo competitivo do trabalho.

desenvolvidos a partir do PNLD/2017 destinado ao Ensino Fundamental que teve como característica a ausência de coleções sob a égide da História Temática, segundo o Guia do Livro Didático do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), fato que diferencia o objeto a ser estudado da investigação concretizada por Roza (2014). O autor analisa coleções do Ensino Fundamental dos PNLDs 2008 e 2011 que foram aprovadas e reeditadas. Estas apresentam suportes ancorados na mencionada vertente da literatura didática. Ademais, o texto de Machado (2016) investiga uma coleção destinada ao Programa Nacional do Livro Didático - Ensino Médio (PNLDEM) e, conseqüentemente, o produto característico da dissertação foi inclinado para a referida etapa da Educação básica. Por conseguinte, enveredar neste diagnóstico levará a uma ampliação da problemática e contribuirá para o desenvolvimento de um ensino de História que integre os diversos sujeitos com a elaboração de alternativas didáticas direcionadas ao Ensino Fundamental.

Por fim, duas dissertações corroboram para pensar o tema: uma desenvolvida por Gláucia R. Murinelli (2012), intitulada de *Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03; e Pós-Abolição: experiências docentes em escolas estaduais de educação básica Cachoeira-BA e São Félix-BA*, defendida por Fábio Batista Pereira no âmbito de um mestrado profissional em 2016. Ambas promovem embasamentos para a construção de um material com o objetivo de ser usado na sala de aula por alunos e professores. Aquela nos mostra a insuficiência formativa dos futuros professores para o tema. E esta desenvolveu um guia didático sobre o Pós-Abolição para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que indica a viabilidade dentro de um programa profissional à execução de uma nova empreitada.

Para tanto, elencamos como objetivo geral compreender as abordagens do Pós-Abolição nos livros didáticos de história destinados ao Ensino Fundamental II, aprovadas pelo PNLD/2017, e intervir por meio da elaboração de um caderno pedagógico. No rastro mais específico elegemos: identificar conteúdos sobre o Pós-Abolição, pautando em quais momentos estes aparecem e como; analisar as abordagens predominantes por meio de uma classificação na qual observaremos as perspectivas predominantes e as ausências; e construir um suporte didático, direcionado ao Ensino Fundamental, que leve três possibilidades para a sala de aula: o Imediato Pós-Abolição, a Imprensa Negra na Primeira República e Remanescentes quilombolas em Sergipe.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O livro didático como uma das ferramentas na aprendizagem agrega várias dimensões e possibilidades investigativas. Neste sentido, ao analisá-lo nos deparamos com a pesquisa qualitativa como a mais adequada ao pretendido, pois interpela variedades procedimentais que vão da observação *in loco*, perpassando textos, imagens e vídeos. Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 15): “A investigação qualitativa em educação assume várias formas e é conduzida em múltiplos contextos”. A observação participante e a entrevista em profundidade são estratégias principais desta abordagem. A abordagem qualitativa apresenta, segundo os autores citados, cinco características, e para ser inserida nesta definição não seria necessário apresentar todas simultaneamente.

Nem todos os estudos que consideráramos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características. A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Assim, verificamos duas características que sustentam a presente pesquisa: o aspecto descritivo e a forma de análise dos dados que é indutiva. Sobre a primeira, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação [...]”. Doravante, observaremos a maneira como o conteúdo, predominantemente formado por texto e imagens, se apresenta. Já a segunda, para os estudiosos citados, “[...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando[...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Com isso, identificaremos, inicialmente, quais conteúdos estão relacionados ao objeto para, em seguida, analisá-los.

A pesquisa qualitativa não exclui o aspecto quantitativo, para fundamentar a análise, se os dados recolhidos possibilitarem uma dimensão quantificável esta não será desconsiderada. Conforme Jean-Yves Grenier (1998, p. 192), “[...] o número – bruto ou elaborado – é uma referência, ou melhor dizendo, um índice. Do mesmo modo que um fragmento de texto ou de um caco de ânfora, ele orienta a intuição.” No processo elucidativo, permeamos o tipo de pesquisa documental. Esta requer uma avaliação do documento que será o centro da inquirição e apresenta cinco extensões, segundo Cellard (2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA;

GUINDANI, 2009): o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto e a análise documental.

A partir das dimensões mencionadas, para concretização do estudo, serão averiguados outros documentos normativos e oficiais que estão relacionados ao nosso objeto. Incluem-se as normas orientadoras do ensino, os textos construídos no processo da chegada do material educativo à sala de aula.

Entendemos que os manuais didáticos são compostos por várias características que revelam o sentido de documento interposto por Appolinário (2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), que o explicita como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”. Neles podemos observar os direcionamentos da temática, o cumprimento normativo ou não. Ademais, é preciso observar a lógica interna de cada instrumento didático, pois apesar de fazer parte de um processo comum, cada material pode ter uma organização específica.

No exame da literatura escolar, utilizamos o método de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), que consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com a pré-análise, na qual se escolhem os documentos, se formulam hipóteses e objetivos para a pesquisa, na sequência, partimos para a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretações. É importante destacar que esse método apresenta entre os domínios de estudo: o linguístico e o icônico.

Existem diversos métodos para a compreensão das fontes principais, mas a análise do conteúdo torna-se significativa, pois viabiliza reformulações no processo analítico a partir do avanço que é dado entre as etapas.

Segundo Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009):

[...] a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. (SÁ-SILVA; ALMEIRA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Com isso, iniciamos com a leitura flutuante para demarcar alguns pontos iniciais por livro destinado a cada ano/série nas coleções nas quais transcreveremos o que trata cada capítulo de maneira geral, nomearemos o conteúdo ligado ao Pós-Abolição, o local onde aparece,

identificaremos se há imagens, a paginação e como aparece. A partir desta construção, dividiremos em eixos analíticos e depois observaremos como cada assunto é retratado, por meio das ideias-chave, no intuito de saber quais elementos constroem o texto, para inferirmos os significados construídos pela presença ou até ausência de uma abordagem.

A partir desse aspecto vamos empreender a descrição das fontes. As coleções foram aprovadas e avaliadas pelo PNLD/2017 e, com isso, passaram a fazer parte do mundo dos alunos e professores. Este PNLD, destinado às séries finais do Ensino Fundamental, é composto de 14 coleções de História. Cada coleção contém quatro livros que serão utilizados do 6º ao 9º ano pelas redes públicas do Brasil que fazem adesão ao programa. A partir destas, o Ministério da Educação (MEC), por meio do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), forneceu os dados estatísticos das coleções mais distribuídas por componente curricular - Séries Finais Ensino Fundamental, nos quais se percebe que 3 (três) coleções correspondem a quase 59%⁶ do material distribuído, quais sejam: *História Sociedade & Cidadania*; *Projeto Araribá* e *Vontade de Saber*.⁷

Neste sentido, colocam-se algumas interrogações sobre o tema do pós-abolição no livro didático: Qual espaço ele ocupa? Como esse evento é retratado nos livros didáticos? Quais informações textuais constroem o impresso? O negro é protagonista ou apenas um agente passivo? As imagens, o que representam? Quais são mais utilizadas?

1.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

A priori, dois conceitos serão fundamentais no entendimento do tema. O primeiro é significado do livro didático e o segundo refere-se ao que seria o Pós-Abolição.

O livro didático é integrante de uma política nacional, custeada pelo MEC e, hoje, sob a sigla PNLD, Programa Nacional do Livro Didático. No entanto, o processo de proliferação como suporte pedagógico de História no espaço educacional brasileiro tem ocorrido há décadas. Neste aspecto, Selva Guimarães Fonseca expressa que é a partir da implantação da ditadura civil-militar, nos termos da autora “pós-64”, com os incentivos governamentais à indústria editorial e por meio do PNLD, que o governo passou a obter quantidade vultosa de livros didáticos. Além disso, “uma outra novidade, visando à maior aceitação do livro didático, foi o

⁶ Pela regra de arredondamento da ABNT NBR 589.

⁷As coleções estão em ordem crescente a partir das quantidades de exemplares distribuídos para alunos e professores.

lançamento dos manuais dos professores, pela editora Ática, em meados dos anos 60” (FONSECA, 2003, p. 52).

No primeiro ano da década de 1970 o programa de distribuição extinguiu-se e criaram outras formas de subsídio ao livro e ao negócio editorial por meio do Instituto Nacional do Livro (INL). Ademais, instaurou-se um processo de ligação entre o espaço acadêmico e as editoras que interferia nas produções didáticas, estas foram revistas e aperfeiçoadas.

A política de distribuição, referida nas primeiras linhas, foi instituída em 1985 e desde então passa por mudanças com o objetivo de expansão, atendendo mais etapas do ensino e com produções didáticas direcionadas às diversas disciplinas. Com a necessidade de avaliação constante, pois em 1994 com a primeira avaliação perceberam a indispensabilidade de aprimoramento e análise que resultou em outra etapa até a chegada do material às escolas, o chamado Guia Nacional do Livro Didático. Sobre este ponto, Fonseca nos alerta:

O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão, ou a retirada do mercado de livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos. A política do Ministério da Educação de avaliação permanente da qualidade das obras e coleções possibilita oferecer aos professores e às escolas em geral, opções e critérios para escolha do material mais adequado às diferentes realidades. (FONSECA, 2003, p. 55).

Com estas informações, percebemos que o livro didático sofre interferências diversas e faz parte de um processo histórico que abrange a implantação de um programa mantido pelo Estado. No entanto, definir a literatura escolar não é algo fácil, apesar de ser um material utilizado em larga escala na educação básica brasileira, conceituá-lo toma várias proporções. Alain Choppin (2004) evidencia que até estudiosos do assunto durante muito tempo se esquivaram desta apreensão. Para o autor,

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambigüidades. Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir. (CHOPPIN, 2004, p. 509).

Neste sentido, alguns autores serão imprescindíveis para compreender o sentido do manual escolar, quais sejam: Choppin (2004), Bittencourt (2004) Guimarães (2003) e Freitas (2009).

Choppin, ao fazer um balanço sobre o estado da arte da literatura didática, empreende uma definição que a situa em confluência com outros três tipos de literatura: a religiosa, a didática e a de 'lazer'. Deste modo, a conceituação pode variar, pois as tipologias não são excludentes, mas se interligam no tempo e espaço.

O autor acrescenta que o instrumento didático assume quatro funções: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. A partir destas, há delineações diferentes. Assim, quando o livro incorpora a primeira “ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Todavia, se torna um “instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político” (CHOPPIN, 2004, p. 553), ao apresentar o cunho ideológico e cultural.

Conforme Selva Guimarães Fonseca (2003), o livro didático é uma das fontes do conhecimento histórico. Desta forma, o que realmente seria um livro didático? Circe Bittencourt nos apresenta a complexidade para responder a este questionamento, pois o livro didático “trata-se de um objeto cultural de difícil definição, mas pela familiaridade de uso é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros.” (BITTENCOURT, 2004, p. 299). Para a autora, a literatura escolar pode ser entendida como uma mercadoria, um suporte de conhecimentos escolares, um suporte de métodos pedagógicos e por um veículo de um sistema de valores. As definições coadunam aos atributos que podem assumir: um produto para ser vendido nas livrarias ou um programa de Estado, suporte no qual encontramos conteúdos, método de ensino e concepções ideológicas de uma dada cultura.

No entanto, consideramos com Freitas (2009) que os livros didáticos são, muitas vezes, o único impresso que o professor e os alunos leem durante um ano. E, para os alunos, o livro didático “contempla a matéria a ser lecionada, as atividades que viabilizam a aquisição de capacidades necessárias ao convívio em sociedade, à sobrevivência no mundo do trabalho e à construção da cidadania” (FREITAS, 2009, p. 7). Percebemos a importância deste não apenas para os professores, mas também para os alunos, pois interferem em diversos aspectos de sua formação social.

Suscitar o conhecimento circunscrito ao Pós-Abolição por meio deste instrumento é entender o Livro Didático como:

[...] um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo, predominantemente, alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. (FREITAS, 2010, p. 242).

Doravante, o que seria o Pós-Abolição? O termo é formado pela junção lexical do prefixo pós e do termo abolição. Consta no dicionário *on-line* Priberam que “pós” é proveniente do termo latim *post* e “exprime a noção de momento posterior”. A acepção do verbete Abolição, no dicionário da Academia Brasileira de Letras, é de o léxico ser um substantivo feminino significando o ato ou efeito de abolir; extinção. Então, o que se extinguiu?

No Brasil, a escravização foi a mais duradoura da América, podemos dizer que nesse período foram construídos mecanismos de lutas e resistências que resultaram no processo abolicionista. Este foi constituído de forma gradual e lenta pela qual se implantaram leis que visavam retardar o fim definitivo. Contudo, para a história o fechamento do ciclo ocorreu com a Assinatura da lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, intitulada de Lei Áurea. Nesta é extinta a lei da escravidão no Brasil.

Destarte, percebemos três momentos históricos relacionados aos povos afrodiáspóricos: a escravização, o movimento abolicionista e o pós-abolição. Para alguns estudiosos há uma ligação entre estes, no entanto é possível perceber aspectos específicos sobre cada um dos temas.

Trata-se, portanto, de rever as clássicas relações entre escravidão, racialização e cidadania. Este último, um dos conceitos mais importantes do mundo contemporâneo e, por isto mesmo, um conceito perigoso de trabalhar historicamente. Não basta defini-lo nos moldes do século XIX, que assistiu a maior parte dos processos de fim da escravidão nas Américas. Há que redefini-lo respeitando as várias percepções que os atores históricos tiveram deste momento. (RIOS; MATTOS, 2004, p. 191).

Com isso, falar no Pós-Abolição é retratar pontos após o fim definitivo da escravização e as ações diversas dos afrodescendentes. Para Carolina Vianna Dantas,

Após as comemorações do dia 13 de maio de 1888 e da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, seguiu-se um período de tensão no qual ex-escravos e seus descendentes procuram se distanciar do passado da escravidão. Nas primeiras décadas republicanas estavam em jogo as possibilidades e os limites de sua liberdade e cidadania. (DANTAS, 2012, p. 85).

Segundo Rios e Mattos (2004), o Pós-Abolição constitui-se uma experiência histórica e, podemos inferir, o que está em questão são as atitudes individuais ou coletivas depreendidas não por ex-escravizados, mas por homens e mulheres que construíram sua história e participaram da História Nacional. Contudo, qual História é balizada nos livros didáticos? Compreender esta assertiva não é tarefa simples, pois a noção de Pós-Abolição implica um processo de longa duração que se relaciona com a ideia do Brasil moderno, sem uma localização e um recorte temporal preciso como dias, anos ou décadas (DOMINGUES; GOMES, 2013).

2 O PÓS-ABOLIÇÃO COMO CAMPO INVESTIGATIVO

2.1 O PÓS-ABOLIÇÃO NA HISTORIOGRAFIA

Definir o Pós-Abolição de forma distintiva de outros momentos que compõem a História Africana e/ou Afro-brasileira é fundamental para a compreensão de aspectos inerentes a este processo. Ao fazê-lo não estamos negligenciando a importância dos outros temas, mas na interlocução com Ana Lugão Rios e Hebe Maria Mattos (2004, 2005), Walter Fraga Filho (2006), Petrônio José Domingues (2013) e Flávio Gomes (2005, 2013), entenderemos o que seria seu significado para análise e delimitações dos conteúdos que se inserem nos ambientes escolares por meio do livro didático.

A lida é complexa, assim como bem explicitou Rios e Mattos (2004) em um artigo publicado na revista *TOPOI*, no qual o “Pós-Abolição como problema histórico” se apresenta. Pensar no Pós-Abolição é, sobretudo, entender o que ocorreu com homens e mulheres a partir do fim da escravização no Brasil, que se concretiza em 13 de maio de 1888 com a assinatura da Lei Imperial n.º 3353, intitulada de Lei Áurea e assinada pela princesa regente Isabel, perpassada por ações resultantes não de um benefício concedido, mas de uma estrutura complexa de luta pela qual os escravizados, libertos e seus descendentes empreenderam durante a história escravagista brasileira.

Para as autoras, a interpretação histórica avultou a posição de sujeitos ativos no processo da abolição e da escravidão e, conseqüentemente, reorientou a historiografia do Brasil a pensar o Pós-Abolição além das estruturas do mercado de trabalho e a marginalização dos negros ante as mudanças políticas, econômicas e sociais. No entanto, as possibilidades investigativas ocorreram, por volta da década de 1990, pois Rios e Mattos (2004) defendem que para alguns estudiosos, antes desse período, com a abolição, os escravizados não saíram apenas da escravização, mas também da história. Assim, a complexidade do Pós-Abolição era ceifada ou substituída por outras demandas.

As argumentações produzidas a partir desse distanciamento não devem ser desconsideradas. As pesquisadoras revelam seu uso para entender “até que ponto estes projetos estiveram informados por um conhecimento pragmático das elites agrárias sobre as expectativas dos últimos libertos e de que maneira interagiram com as atitudes e opções adotadas por eles após o fim da escravidão.” (RIOS; MATTOS, 2004, pp. 170-171).

Na introdução do livro *Memória do Cativo: família, trabalho e cidadania no Pós-Abolição*, impresso em 2005, Ana Lugão Rios e Hebe Mattos seguem, mais uma vez, a análise

depreendida pelo artigo anterior, com o título *Experiência e Narrativa – o “pós-abolição” como problema histórico*. Neste sentido, a constituição do Pós-Abolição é vista a partir das variações dos sentidos que resultariam em compreendê-lo, o que nos leva a considerar que a preocupação com o período não seria tão recente. Assim, nos informam que:

Buscar compreender as relações entre o processo de emancipação dos escravos nas Américas e seu destino nas antigas sociedades escravistas é uma atitude relativamente recente entre os historiadores. Isso não significa dizer que a preocupação com o período pós-abolição, especialmente no que se refere ao estudo das relações raciais, seja recente. Pelo contrário, é uma questão bastante antiga. No entanto durante muitos anos considerou-se mais ou menos a mesma coisa estudar as relações raciais no pós-abolição ou o destino das populações libertas, considerando ambas as situações uma herança do período escravista. Mesmo a preocupação sistemática com a escravidão em si se desenvolveu, em grande parte, como uma função da preocupação sobre as relações raciais, que eram percebidas de forma quase naturalizada como herança direta da escravidão moderna, muitas vezes chamada de escravidão racial. (RIOS; MATTOS, 2005, p. 17).

O pensamento acima se manteve como principal no ambiente acadêmico até a década de 1970. Ele se assentou nas produções de dois autores: Gilberto Freyre e Frank Tannenbaum, respectivamente com as obras *Casa-grande e senzala* (1933) e *Slave and citizen* (1946). As autoras, ao defenderem este argumento, colocaram que para o primeiro estudioso, a escravidão pautou as relações “paternalistas” e de “acomodação” dos embates em espaços de convívio quase harmônicos racialmente. Assim, a tese de Freyre impõe para os anos 1930 uma visão das relações raciais como herança da escravidão. Sobre o autor americano, o ponto significativo da sua obra seria o esforço de uma história comparativa e as diferentes atitudes diante da escravização entre os países católicos e protestantes a partir da familiarização destes ou não com este sistema. Com isso, se cristalizou a simbiose entre escravização e as relações raciais no pós-emancipação.

O segundo delineamento temporal para os estudos do Pós-Abolição foram as décadas de 1950-70. Esse período rompeu com diversas perspectivas, principalmente relacionadas com a ideia de “democracia racial”, contudo, não solapou a noção “de que as relações raciais e a situação do ‘negro’ no pós-escravidão eram frutos, mais ou menos diretos, da herança da escravidão” (RIOS; MATTOS, 2005, p. 20). Estão inseridos neste contexto os autores Florestan Fernandes e Roger Bastide. As autoras destacaram duas obras oriundas de pesquisas elaboradas de forma conjunta ou individual, pelos sociólogos integrantes do projeto financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o objetivo de entender as relações raciais no Brasil: *Branços e Negros em São Paulo* (1955) e *A integração do negro na sociedade de classes* (1964).

Florestan Fernandes, no livro referenciado, buscou entender a situação do negro em São Paulo após a abolição. O autor partiu do pressuposto de que esta cidade, diferentemente de outras localidades, como Pernambuco e Bahia, apresentava três pontos peculiares: a inclusão de São Paulo na economia de exportação colonial ocorreu tardiamente, quando o regime servil já estava em crise; o liberto defrontou-se com a competição do imigrante europeu, era uma cidade menos propícia à absorção do elemento egresso. Ademais, São Paulo havia desenvolvido com maior intensidade os requisitos estruturais e dinâmicos da ordem competitiva. Para o pesquisador, a escravização não desenvolveu o negro e o mulato para agir na nova ordem competitiva, eles foram “deformados”. Assim elucidou o autor:

A situação do negro e do mulato na dupla perspectiva em que ela aparece na formação da ordem social competitiva. No contexto da vida social urbana, emergente ou imperante, na cidade de São Paulo; no contexto mais amplo e inclusivo da vida social rural, nas condições que ela se renova, regionalmente, graças aos efeitos demográfico, econômico, sociais e políticos de substituição do regime de trabalho [...]. Eles se convertem em elementos residuais do sistema social (FERNANDES, 1978, p. 46).

Fernandes, ao entender o negro como portador de elementos do sistema escravista e ver, a partir desta questão, a projeção do negro para o mercado de trabalho, dividiu em dois momentos o processo de inserção do negro e do mulato: um, imediatamente, após o 13 de maio de 1888, no qual o negro, por não ter a capacidade técnica, que estava com o imigrante europeu, fora excluído do processo de industrialização da produção capitalista; e o segundo quando o negro passa a ser incorporado ao mercado produtivo. Na primeira opção, é de bom tom notar que Fernandes inseriu uma visão marginal do negro, por colocar à luz a falta de aptidão dele ao sistema de trabalho livre, inferindo que “o regime escravista não preparou o escravo para agir plenamente como trabalhador livre ou como empresário” (FERNANDES, 1978, p. 53).

Além desse aspecto de exclusão do negro do âmbito social, Florestan entendia que havia uma ausência anterior de formas de sociabilidade e de vida social integrada, herdada do regime escravocrata e senhorial. A ideia desconsiderou a formação de laços de solidariedade desenvolvidos no período escravista. Com os pressupostos arrolados, Fernandes é responsável por uma interpretação da condição do negro no Pós-Abolição em São Paulo, que por um lado denuncia o racismo, todavia contribui com este ao colocar que a escravidão, por herança, transformou o negro em um sujeito provido de uma “anomalia social” que o impedia de ser integrado à sociedade de classes. Apesar de acrescentar outros elementos para além do escravismo, imigração e questões psicológicas, ele trata a história do negro no Pós-Abolição como herdeira da ordem racial daquela.

Doravante, “mesmo em trabalhos como o de Florestan Fernandes e, especialmente, nos de seus muitos discípulos, em si mesma a abolição se apresentaria como um não-fenômeno, incapaz de gerar mudanças.” (RIOS; MATTOS, 2005, p. 21), pois para as autoras, “com a abolição do cativo, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da história, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus. (RIOS; MATTOS, 2004, p. 170).

Um ponto nevrálgico para os estudos do Pós-Abolição decorre do reexame da historiografia sobre a escravidão. Neste sentido, para ultrapassar a ideia de um processo harmônico, as pesquisas passaram a evidenciar o processo de coisificação e personalização do escravo. O cativo teria sido transformado em mercadoria. O padrão conceitual, fortalecido nos anos 70 do século XX, apontado na obra *O Escravismo colonial* (1978), de autoria de Jacob Gorender, reforça o argumento edificado na década de 1960 por Fernando H. Cardoso no livro *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul* (1962).

Por outro lado, as publicações negaram a constituição dos laços familiares, os agenciamentos do próprio escravo nas relações dentro da ordem escravocrata. Contudo, pesquisas realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos revelaram novas propostas e estabeleceram o escravo como agente. Com isso, Rios e Mattos (2005) destacaram três autores que foram significativos para a compreensão: John Blassingame, Herbert G. Gutman e Eugene D. Genovese e as respectivas obras: *The slave community* (1972), *The black family in slavery and freedom, 1750-1925* (1976) e *In red e black: Marican explorations in southern and afro-american history* (1969). Os dois primeiros mostraram a preocupação com a vida familiar e o último pela reinterpretação do paternalismo não como algo específico das sociedades escravocratas ibéricas, mas como integrante de um grupo específico. Outro importante exame de Genovese, por meio do livro *A terra prometida: O mundo que os escravos criaram* (1988), foi perceber que o escravo usou da lógica do paternalismo a seu favor.

Como consequência da construção de paradigmas na literatura de outros países, a historiografia brasileira, constituída no viés da História social, reconfigurou os trabalhos sobre a escravidão e afetou os estudos sobre o Pós-Abolição. Com isso,

[...] Esta mudança de perspectiva implicou uma abordagem das sociedades pós emancipação mais centrada na experiência dos libertos, nos estudos de suas aspirações e de suas atitudes em face ao processo emancipacionista e dos novos contextos sociais por eles produzidos. Afinal, o escravo que emergia da nova história social da escravidão era cada vez mais capaz de ação histórica. Tinha adquirido família, vida cultural e comunitária, negociava e muitas vezes atuava no mercado produzindo e vendendo bens e serviços por conta própria. Desta perspectiva, também as atitudes dos libertos passaram a ser analisadas como iniciativas que respondiam a projetos

próprios, que necessariamente teria interferido nos processos de reconfiguração de relações sociais e de poder que se seguiram à abolição do cativo. (RIOS; MATTOS, 2005, p. 26).

Diante do exposto, não foram apenas as tessituras sobre a escravização que se modificaram, mas também o próprio pós-emancipação. A afirmação expõe que as análises passaram por mudanças e inferiram formas diferentes de pensar a dinâmica dos diversos sujeitos envolvidos na operação. Assim, Rios e Mattos (2004, 2005) externaram como a historiografia do pós-emancipação no Caribe ecoou nas produções do Pós-Abolição no Brasil.

No plano inicial, as discussões estavam superpostas às conotações econômicas, contudo, para as autoras, no ano de 1970 se estenderam às análises macroeconômicas e comparativas de sociedades pós-emancipação. As relações econômicas de diferentes regiões que utilizaram maciçamente o trabalho escravizado na lavoura de cana-de-açúcar: Jamaica e Trinidad, com a emancipação, foram elucidadas a partir da conceituação da “fronteira agrária”. Por consequência, a abertura ou fechamento desta, ditaria a dinâmica dos vínculos. No Brasil ocorreu a transposição dessa ideia que resultou em conclusões diferentes sobre a posição da população negra com o fim da abolição nas regiões Centro-Sul e Nordeste.

Com a exiguidade do conceito para explicar a complexidade das relações e a posição do Estado nas disputas judiciais, sociais e políticas dos grupos integrantes do jogo em que as regras seriam postuladas para controlar o polo mais fraco, em consequência, o Pós-Abolição preocupava-se, também, com as ações do Estado, dos ex-senhores, o direito de cidadania, a influência do pensamento racial e diversas atitudes dos escravizados: os projetos, as visões de “liberdade”, o convívio familiar e comunitário e as perspectivas destes com o 13 de maio, no caso brasileiro. Assim, as análises se tornaram mais complexas e dinâmicas, pois levaram em consideração os múltiplos personagens e contextos. O entendimento sobre o Pós-Abolição foi marcado pelas especificidades e não por ideias generalizantes que tratavam a condição do ex-escravizado idêntica em quase todos os espaços. Rios e Mattos nos alertam para a importância de perceber que ele

Foi diferente para populações que se acostumaram a misturar-se e a relacionar-se, por laços de vizinhança, compadrio, amizade ou casamento, a uma população livre pré-existente. Foi diferente para os que se viram livres em sociedades com forte construção legal relacionando igualdade e acesso à cidadania política, com presunção de plenos direitos a todos os cidadãos (desde que livres e homens) ou em sociedades onde esta presunção não existia na prática, nas quais relações pessoais se faziam definidoras de direitos num quadro de manutenção de relações hierárquicas e clientelísticas, como a brasileira. (RIOS; MATTOS, 2004, p. 173).

Da mesma forma que as diferenças acima foram percebidas, os projetos semelhantes também são pautados:

[...] Dentre eles, destacam-se a busca generalizada por mais autonomia e controle sobre tempo e ritmos de trabalho, a busca da proteção da família com a luta (nem sempre vitoriosa) pela retirada das mulheres e crianças do trabalho coletivo nas *gangs* ou “turmas”, a recusa ao trabalho e as revoltas contra o tratamento que lhes lembrasse a escravidão, dentre eles restrições à mobilidade espacial e os castigos físicos. (RIOS; MATTOS, 2004, p. 26).

No caso da historiografia brasileira, os primeiros trabalhos dedicaram-se a perceber o viés econômico e político, destacando a questão da substituição quase total do escravo negro pelo imigrante europeu, e optaram por generalizar o caso de São Paulo para os diversos territórios brasileiros. Ao se pautar na perspectiva sociocultural, a generalização ainda continuou como traço marcante desses trabalhos.

Contudo, no último decênio do segundo milênio emergem diversos trabalhos que expuseram as experiências individuais e coletivas e as movimentações políticas dos grupos que se organizaram para não ver seus direitos cerceados. Reflexões que observaram o sentido de ser livre no Pós-Abolição. Com isso, foram elaboradas, por historiadores, algumas discussões sobre o Pós-Abolição em estudos que tratavam das relações sociais na escravidão. Nesta condição, a autora Hebe Maria Mattos estudou a região norte fluminense, e entendeu que ser livre no século XIX seria “basicamente não trabalhar, ou mais especificamente viver de rendas” (MATTOS, 1998, p. 35). Informa, ainda,

Que os últimos libertos simplesmente procuraram afirmar, num mundo que não era mais escravista, a experiência de liberdade que esse abria aos homens livres despossuídos, nas últimas décadas do cativeiro. Mobilidade e autonomia eram os signos mais fortes a identificar esta experiência [...] (MATTOS, 1998, p. 376).

Esta definição foi relatada no livro *Das cores do silêncio: Os significados da liberdade no sudeste escravista — Brasil Séc. XIX*, publicado em 1995. Este livro traz, na última parte, intitulada “Nós tudo hoje é cidadão”, uma discussão sobre o que os senhores entendiam por liberdade e a significância desta para o liberto. Posteriormente, a autora parte da interrogativa: “Negro hoje não há mais não?”, título dos três capítulos, e, por fim, a chamada “A outra história”, utilizando-se de diversas fontes, tais como jornais, processos, crimes, inquérito policial, registro de nascimento e de óbito e entrevista oral.

Um fato significativo, estabelecido por meio dos diversos tipos de vestígios, é a consideração que a partir da abolição foram criados meios para silenciar o desígnio de cor que

era oriunda do estigma do cativo. Entre eles a realização de uniões familiares com os nascidos livres. Sobre isso, a autora destaca, ao observar os registros de óbitos de Cachoeiras do Muriaé, que:

[...] os índices mais elevados de legitimidade e de pais declarados para as crianças pardas em relação às negras revelam, pelo menos, que não era de uniões fortuitas entre ex-senhores brancos e suas dependentes não-brancas que crescia o número das crianças 'pardas'. Sugerem, além disto, que uma progressiva indiferenciação com os 'nascidos livres', independentemente de um processo real de miscigenação, tornava 'pardos' os filhos e netos de liberto, na freguesia de nossa senhora de Cachoeira do Muriaé, na última década do século passado (MATTOS, 1998, p. 341).

Em confluência com os procedimentos analíticos acima, Walter Fraga Filho (2006), com *Encruzilhadas da liberdade: Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*, por meio da microanálise, investigou a região do Recôncavo Baiano, onde muitos ex-escravizados estabeleceram alianças familiares por meio do compadrio entre os eles. “Como em outras partes do país, o batismo e a as relações de compadrio tiveram papel fundamental na formação e fortalecimento dos laços familiares e comunitários [...] Muitos desses vínculos foram forjados na escravidão” (FRAGA FILHO, 2006, p. 265).

Além desta prerrogativa, o autor argumenta que os ex-cativos, ao optarem por permanecer nos locais em que trabalhavam, acabavam por estabelecer estratégias de lutas pela ampliação de espaços próprios e das expectativas em relação à nova condição de liberdade. Para este autor,

A ‘proteção’ era uma campo de disputas e negociações entre ex-escravos e antigos senhores. O ex-escravo podia consentir em se tornar protegido do ex-senhor desde que tivesse como contrapartida certas obrigações e respeito à condição de ser livre [...] Colocar-se na condição de ser ‘protegido’ do poderoso ex-senhor poderia ser uma estratégia para movimentar-se no mundo dos brancos. A relação de dependência com o ex-senhor foi o preço que muitos pagaram para continuar a ter acesso a um pedaço de terra para sobreviver e sustentar a família. (FRAGA FILHO, 2006, p. 251).

Os aspectos que perpassam estas obras contribuem para mostrar os negros como agentes ativos no processo de conquista da liberdade pós-emancipação e nas novas pautas do Pós-Abolição. Ademais, os dois autores trabalharam com a percepção de que as denominações, pretos e ex-escravos, são estigmas que vieram do cativo e perpassaram para a vida dos egressos. Fraga Filho escreve que “O passado de escravidão podia ser utilizado como forma de condenação de condutas, ou para inferiorizar socialmente indivíduos envolvidos em crimes” (FRAGA FILHO, 2006, p. 300). E mais “a cor aparece como marca distintiva da condição pregressa do indivíduo” (FRAGA FILHO, 2006, p. 301).

Com isso, as obras abriram as novas possibilidades investigativas com a apropriação de diversas fontes que pudessem dar pistas sobre o modo de pensar, conviver e agir desses sujeitos históricos. Despontaram para este fim o uso de fontes cartoriais, judiciais, correspondências, documentos oficiais, literaturas e fontes orais. Estas com a tentativa de “recuperar” as memórias das gerações de ex-escravos e seus descendentes. Outro exemplo potente foi a obra, já citada, de Ana Lugão Rios e Hebe Mattos (2005), que por meio de diversos depoimentos orais reconstituem várias histórias produzidas na região sudeste, os enfrentamentos, a lógica diferenciadora e as diferentes trajetórias, afinal é a diversidade que, também, caracteriza o Pós-Abolição.

Flávio Gomes (2005) publica o livro *Negros e política (1888-1937)*, estudo curto, mas significativo, pois transborda conteúdos historiográficos que até hoje não verificamos em livros didáticos de forma adequada, quais sejam, as várias organizações com fim político empreendidas pelos negros no Pós-Abolição: a Guarda Negra, Os Jornais e Associações, a Frente Negra Brasileira e a Legião Negra. Esses acontecimentos nos mostram que:

Os ‘homens de cor’, como eram denominados na época, falavam por si mesmos. Discutiam bailes, bons costumes e música, bem como postos de trabalho, serviço de saúde e escolas. Provavelmente não queriam apenas acesso a direitos de uma dada cidadania. Em sindicatos, associações e projetos de partidos políticos agendaram a questão racial. Também o fizeram nas ruas, nas festas, nas religiões, nos espaços de lazer e de trabalho. Talvez não quisessem debater ou participar, mas sim definir uma pauta. (GOMES, 2005, p. 80).

A descrição nos mostra a complexidade envolvida ao retratar o Pós-Abolição, entretanto, nos respalda da significância de perceber como esse momento deve considerar, sobremaneira, os próprios afro-brasileiros, pois na construção do país recente, essas memórias foram “esquecidas”, tanto pelo projeto de Estado quanto pela historiografia. Conforme afirmam Gomes e Domingues,

[...] Num cotidiano politizado não disputavam a vitória sobre um único projeto de nação, mas sim a memória sobre vários deles, muitos; testados, pensados, avaliados e percebidos. Na desmontagem de cenários, o tal Brasil moderno (ou face dele) do século XX se construiu nas memórias ou no apagamento delas) do Pós-abolição [...] (GOMES; DOMINGUES, 2013, p. 18).

A citação acima, descrita no livro *Da nitidez e invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil* (2013), é importante, pois enquadra a questão do Pós-Abolição ao novo contorno político brasileiro, estabelecido com a implementação da República em 15 de

novembro de 1889. Pensar a experiência do Pós-Abolição é refletir, também, sobre as ações do Estado republicano ante as novas dinâmicas sociais instauradas com o fim do cativeiro.

Conforme Ana Flávia Magalhães Pinto (2018, p. 25), a formalização do campo historiográfico do Pós-Abolição ocorreu em 2013. Diante do crescimento de pesquisas e estudos dedicados à compreensão da História Afro-brasileira no Pós-Abolição, a criação do grupo de trabalho vinculado à Associação Nacional de História (Anpuh) simbolizaria a construção formal do referido campo.

A perspectiva do Pós-Abolição como campo não restringiu as investigações ao aspecto da pesquisa histórica em si, mas passou a ser visto como fundamental na constituição do ensino de História. Este sentido foi exposto por Nascimento (2005) e Xavier (2013). O primeiro revelou críticas sobre as visões dos alunos, participantes do vestibular da Unicamp, ao corrigir as provas da primeira fase de 2001. A avaliação tinha a seguinte questão: “Qual a condição social do negro depois do fim da escravidão?”. Ao ler as respostas, o referido autor notou que a maioria ligava os negros a adjetivos pejorativos revelando a não aproximação dos livros didáticos com as perspectivas historiográficas alicerçadas em questões mais complexas do período, noções de liberdade e a imprensa negra, que contribuiria para superar as visões racistas.

No artigo “*Já raiou a liberdade*”: *caminhos para o trabalho da pós-abolição na Educação Básica*, Giovana Xavier (2013) demonstrou a preocupação de como os professores poderiam trabalhar a problemática para vencer a “estereotipização da população negra”. Para tal, além de conhecer o processo histórico, é preciso observar que o Pós-Abolição, como conteúdo, faz parte de um processo mais amplo do currículo de História datado do final dos anos de 1990. Além disso, ao utilizar a imprensa negra como exemplo a ser trabalhado em sala de aula, inferiu o que seria necessário atentar:

Uma vez que os negros livres eram seres humanos, considerar que a pele escura compartilhada significava necessariamente solidariedade e pensamento homogêneo é uma forma um tanto quanto perversa de subtrair suas agências. Desse modo, para trabalhar com o período pós-abolição em sala de aula, é importante estimular os alunos a refletirem algo que pode parecer, mas não é óbvio: descendentes de escravos foram sujeitos múltiplos com visões de mundo e interesses pessoais diversos que convergiram na formação de várias formas de mobilização (XAVIER, 2013, p. 10).

Os dois trabalhos traduzem o Pós-Abolição como campo imbricado à questão do ensino de História no Brasil e, conseqüentemente, ao livro didático. Com isso, nosso próximo ponto é observar as produções que abordaram a relação Pós-Abolição, ensino, livro didático e as conclusões depreendidas.

2.2 O PÓS-ABOLIÇÃO: A QUESTÃO DO ENSINO E DO LIVRO DIDÁTICO

Com a prerrogativa que o Pós-Abolição integra dimensões da História afro-brasileira, de ensino obrigatório nas instituições educacionais brasileiras, surgiu preliminarmente a indagação: Quais produções – teses e dissertações – foram desenvolvidas para a compreensão da temática do Pós-Abolição e o livro didático? Para responder à assertiva seguimos, inicialmente, dois caminhos: um no site do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, por meio da ferramenta de busca, utilizamos a expressão “Pós-abolição nos livros didáticos”; o segundo, entre os trabalhos encontramos uma tese que trabalha o *Estado do conhecimento sobre o livro didático de história: dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil de 1990-2015*. Após perceber que uma pesquisadora tinha feito um estudo específico sobre o *corpus* documental principal do trabalho aqui proposto, o Livro Didático, tivemos acesso à produção acadêmica⁸, a qual foi de suma importância para a seleção das pesquisas que serviram de análise para a construção do processo investigativo sobre quais as abordagens do Pós-Abolição em coleções didáticas do PNLD/2017.

Anne Cacielle Ferreira da Silva (2018) catalogou 229 pesquisas que envolviam a literatura escolar de História no banco de dados disponibilizado pela Capes. As buscas usaram diversos termos, entre os quais “Livro Didático de História” e “Manuais Didáticos de História”. No apêndice da pesquisa podemos encontrar a listagem dos materiais utilizados. A partir da leitura, visualizamos que os temas imbricados à História dos afro-brasileiros foram objetos de averiguação em profundas variações. Em consequência, percebemos que a preocupação com a temática sobre o Pós-Abolição é algo mais recente, sendo o primeiro trabalho datado de 2011 e o segundo de 2014.

Contudo, devido ao recorte temporal realizado na pesquisa de Silva (2018) encerrar em 2015, perseguimos com novas diligências no site oficial e inúmeras obras sobre o livro didático, não apenas de História, mas também de outras disciplinas escolares, revelaram-se. No entanto, como o mote do nosso trabalho é compreender as abordagens do Pós-Abolição em livros aprovados pelo PNLD/2017, sobressaiu um trabalho defendido em 2016 no Programa do mestrado profissional da Universidade do Rio de Janeiro. Por considerar que o mestrado profissional possui características específicas, privilegiamos resultados de pesquisas vinculados ao programa, sem, contudo, negligenciar outras consultas importantes.

⁸ A autora disponibilizou o trabalho, antes da inserção no sistema Capes, após o contato por e-mail.

No percurso exploratório, outro trabalho, defendido no mesmo ano no Programa da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, trata do Pós-Abolição. Ambos os textos não tiveram como pauta única e principal os livros didáticos. O Primeiro dedicou-se a entender o papel do professor na sala de aula e, para tal, além de entrevistas, analisou um livro didático destinado ao terceiro ano do Ensino Médio de 2013. O segundo analisa a coleção “História nos dias de hoje” do PNL/2014, mas o ponto primordial não é inquirir coleções, e sim discorrer sobre “experiências docentes na Educação Básica”. Por fim, esses estudos expuseram a necessidade de entender como se dá o processo formativo de professores ante o Pós-Abolição e, assim, no contato com o grupo de estudos “O Pós-Abolição no Mundo Atlântico”, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), coordenado pelo Professor Dr. Petrônio Domingues, acrescentamos a dissertação sobre o contexto do Pós-Abolição nas narrativas de futuros professores.

Quadro 1 – Trabalhos sobre o Pós-Abolição relacionados ao ensino e/ou livro didático

(continua)

T I P O	TÍTULOS	AUTOR	DATA DE PUBLICAÇÃO/DEFESA	INSTITUIÇÃO
D I S S E R T A Ç Õ E S	<i>Escravo, africano, negro e afrodescendente: A representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)</i>	Mírian C. M. Garrido	2011	Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (Unesp)
	<i>Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: Um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03</i>	Gláucia Ruivo Murinelli	2012	Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-Graduação em História Social
	<i>Pós-abolição: Experiências docentes em escolas estaduais de educação básica Cachoeira-BA e São Félix-BA</i>	Fábio Batista Pereira	2016	UFRB – Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas

(conclusão)

T I P O	TÍTULOS	AUTOR	DATA DE PUBLICAÇÃO/DEFESA	INSTITUIÇÃO
D I S S E R T A Ç Õ E S	<i>O pós-abolição nas aulas de história: Uma análise do papel social atribuído aos negros na história ensinada</i>	Carolina Viana Machado	2016	UFRJ – Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História
T E S E S	<i>A história afro-brasileira: pós-abolição em livros didáticos</i>	Luciano Magela Roza	2014	Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As informações mostram que a construção de um campo investigativo entrelaçado às questões da história e cultura afro-brasileira não ficou restrita a um viés da produção historiográfica, mas tornou objeto de inquirição na interconexão do ensino e do livro didático.

Nesta perspectiva, pensar o ensino é também compreender o processo de formação dos professores ante as novas demandas e transformações impostas ou conquistadas por meio de um processo de disputas e ações afirmativas. Assim, com a concretização da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.648/2008 para acréscimo da questão indígena, esta proposição não passou incólume ao Pós-Abolição. Este aspecto foi abordado por Glaucia Ruivo Murinelli (2012) na dissertação, defendida pela Universidade Estadual de Londrina, *Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: Um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03*, em que buscou compreender quais orientações sobre o contexto do Pós-Abolição estavam presentes nos futuros professores do norte do Paraná. O trabalho evoluiu uma amostra de 141 narrativas de estudantes do último ano das licenciaturas em História das Instituições de Ensino Superior públicas (IES) do Norte do Paraná.

A estudiosa delimita o campo investigativo a quatro IES públicas concentradas no Norte do Paraná, pois esta é a região com a maior concentração desses espaços acadêmicos, das 12

existentes no estado, a área agrega cinco. Assim, o *locus* investigativo recaiu sobre a: Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (Fafiman), em Mandaguari; Universidade Estadual de Londrina (UEL), em Londrina; Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Maringá; e Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), no Campus de Jacarezinho. Na estrutura curricular de cada unidade foi diagnosticado que todas ofertam disciplinas acerca dos estudos africanos e afro-brasileiros, seja em caráter opcional, seja obrigatório. Esta constatação é decorrente das mudanças instituídas pela Lei 10.639/2003 e da instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCN's).

Estruturada em três capítulos: “História Afrobrasileira e Ensino de História: narrativas sobre os afrobrasileiros em meio ao pós-abolição”; “Narrativa Histórica: contextualização e fundamentações”; e “Narrativas de futuros professores de História do norte paranaense sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: em busca de sentidos”, a pesquisadora discorre sobre as representações da população negra, um percurso histórico do pensamento brasileiro desde o Império ao período republicano e a relação deste com o conhecimento escolar. As bases teóricas ligam-se à ideia de narrativa à luz de Jörn Rüsen, para entender e analisar o sentido das narrativas elaboradas pelos futuros professores, ou seja, qual conhecimento, ideia e percepção sobre o Pós-Abolição fundamentam as construções.

Murinelli (2012) expõe como o pensamento construído por Karl Phillip Von Martius e Francisco Adolfo Varnhagen sobre a criação de uma história oficial para o Brasil influenciou os manuais escolares produzidos à época: *Lições de História*, tecido por Manuel Joaquim de Macedo (1820-1882), e *História do Brasil*, de João Ribeiro⁹ (1860-1935). Para tal, a investigação baseou-se em autores como José Reis (2008), Fonseca (2006), Kátia Abud (2008), Bittencurt (2004), Fortuna (2008), Renilson Ribeiro (2004). Os dois últimos fizeram análises sobre os manuais didáticos e os primeiros para sustentar a relação entre a produção acadêmica do período, ligada ao IHGB, e a interferência desta no âmbito escolar. Neste sentido,

⁹ João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes era sergipano, crítico, filólogo, historiador, pintor, tradutor e jornalista. Nasceu em Laranjeiras, Sergipe, em 24 de junho de 1860, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 13 de abril de 1934. Em 1887 prestou concurso no Colégio Pedro II, para a cadeira de Português, escrevendo a tese *Morfologia e colocação dos pronomes*, mas assumiu, três anos depois, a cadeira de História Geral. Autor de várias obras didáticas: *Gramática portuguesa* (3 séries, 1886/1887), *Dicionário gramatical* (1887), *História da literatura brasileira* (com Silvio Romero, 1888); *Exercícios de gramática elementar* (1889) e *Estudos filológicos* (1894) e outros livros: compêndios de *História do Brasil* (1900); *Memória dos sucessos ocorridos no Ginásio Nacional no ano de 1902* (1904); *Exame de admissão para os ginásios* (1916); e publicou livros de *História universal* (1918) e *História da civilização* (1932). Inovou o modo de escrever a História, pois superou a ideia de histórica política linear a partir da junção de várias fontes para uma história por meio de uma abordagem de correlação entre os fatos políticos, econômicos, sociais e culturais. Fonte: ANDRADE, Vera Lucia Cabana. **JOÃO RIBEIRO**: escritor, historiador, professor. IHGB, Rio de Janeiro, a. 174 (458):185-196, jan./mar. 2013.

[...] as primeiras representações sobre a população afrobrasileira foram sendo construídas desde as primeiras décadas do século XIX. Narrativas que – imersas ao contexto político e sociocultural de seu próprio tempo – colocaram a população afrobrasileira como coadjuvante da História “oficial” do Brasil. História “oficial” que prevaleceu tanto em meio à produção acadêmica como escolar. (MURINELLI, 2012, p. 42).

O fato clarifica que as percepções presentes nos livros citados relegaram a História afro-brasileira ao ideário da mistura das três raças, à minimização do processo de escravização e à concepção estereotipada dos negros, corroborada pela influência da ideologia do branqueamento e teorias raciais, perceptível na visão da obra de João Ribeiro. Assim, a história acadêmica e a escolar permaneceriam sob as influências dessas ideias até a década de 30.

O texto arrola dois pensadores que mudaram a rota sobre a imagem da população afro-brasileira: Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. O primeiro, por meio do livro *Casa-grande & senzala*, de 1933, alicerçou a ideia da “democracia racial” e, conseqüentemente, a ausência de desarmonia racial. Já o segundo, integrante de um estudo financiado pela Unesco, juntamente com Roger Bastide, denuncia as relações nada harmônicas entre brancos e pretos na cidade de São Paulo. Fernandes, no livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1964), relatou o processo de exclusão e da não integração do negro ante a sociedade de classes, pois este passou por um processo de “anomia social”, resultante da escravidão e da abolição sem preparação para o mercado de trabalho. Este pensamento foi superado com o trabalho de Andrews (1998), que evidenciou a preferência e iniciativa do Estado no processo de escolha da classe trabalhadora. Assim, os trabalhadores negros foram preteridos ante os imigrantes.

Em consonância com estudos sobre a relação do conhecimento produzido na “academia” e aquele usado no espaço escolar por meio dos livros didáticos, é visto que as ideias de miscigenação, passividade e não preparação do negro para o mercado de trabalho foram incorporadas pelos materiais. Assim, no diálogo com Bittencurt (2008), Murinelli (2012) salienta que o pensamento de Freyre foi logo introduzido nos espaços de aprendizagem escolar. Já sobre o pensamento de Fernandes, três trabalhos foram utilizados para fundamentar esta argumentação, pois esses autores, ao trabalhar sobre a questão do Pós-Abolição, perceberam a ideia preponderante de marginalidade, passividade. Acrescenta-se a negação da presença do negro no período da história do Pós-Abolição.

Na década de 1980 surgiram novos trabalhos historiográficos que colocaram em pauta a história dos negros como sujeitos ativos. Além deste aspecto, várias mudanças seguiram essas produções científicas que influenciaram a questão do ensino. Neste ponto, temos as mudanças

na legislação com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do desenvolvimento do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Importante dizer que estas foram resultantes de lutas e da participação ativa do movimento negro diante das denúncias e batalhas contra o racismo brasileiro, e, invariavelmente, como este se apresentava no ensino de História por meio dos livros didáticos.

Um assunto polêmico é a presença de preconceito racial nos livros didáticos destinados à Educação Básica. As últimas décadas foram marcadas por ações, principalmente do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – e das denúncias de líderes do Movimento Negro, que removeram daqueles textos as manifestações explícitas de preconceito racial contra negros. Este desejo de ver os textos didáticos livres de abordagens preconceituosas refletiu na problemática de uma série de estudos, os quais têm constatado e denunciado a presença de abordagens preconceituosas em relação aos afro-brasileiros. (CATEN, 2010, p. 128).

Neste sentido, as orientações sobre as informações que compõem um livro didático sofreram transformações, não apenas por mudanças na historiografia, mas no processo permanente de luta contra os estereótipos construídos e integrantes de uma sociedade racista.

Sobre a questão de quais seriam as narrativas que formariam os futuros professores de História sobre o Pós-Abolição, com o objetivo de respondê-la, a autora usou Instrumentos de Coleta de Informação e estes foram subdivididos em duas seções: uma destinada aos dados gerais e outra às informações específicas. Acerca da análise das informações gerais, a estudiosa concluiu que: 84% dos estudantes tinham entre 20 e 30 anos de idade, 80% estudaram o ensino Fundamental e/ou médio em escolas públicas, 60% completaram as etapas de ensino citadas nos períodos iniciais da Lei 10. 639/03, 40,5% cursaram disciplinas ligadas à temática africana e afro-brasileira, e que 30% aplicaram o conhecimento na prática.

Antes de compreender as narrativas sobre o Pós-Abolição, Murinelli se debruçou sobre as perspectivas ante a legislação, justamente a partir dela que as estruturas curriculares das universidades foram modificadas, e 82,5% acharam uma medida justa, destes 36% justificaram a partir da categoria de o “Brasil ser africano”. Com isso, as ações afirmativas não devem ser discutidas. Para 40% daqueles que assinalaram a opção outras, 13 alunos, esta vai além da necessidade e deveria estar no currículo há muito tempo.

Os dados fundamentam a importância da lei e de sua aplicabilidade, no entanto as narrativas indicaram a fragilidade da formação dos professores diante dos elementos que a compõem. Doravante, o Pós-Abolição seria um ponto para demonstrar:

[...] a inaplicabilidade da temática tanto na formação como nos ambientes escolares. E, especificamente quanto à falta de discussão na graduação, evidencia-se que tal acontecimento os deixa inseguros quanto ao futuro trabalho com a História da África e Afrobrasileira em sala de aula. (MURINELLI, 2012, p. 130).

Refletir sobre a falta de alicerce para a proliferação de um conteúdo importante para a população afrodescendente nos faz perceber que muitos temos a avançar sobre o que é ensinado na Educação Básica, pois os/as professores/as não têm domínio como ele será colocado em pauta na sala de aula. O que a pesquisa constatou foi a ausência de construções argumentativas entre os entrevistados referente ao Pós-Abolição. Assim, 30,5% não as elaboraram.

Ao fazer um paralelo com um trabalho desenvolvido em 2016 no âmbito do mestrado profissional em ensino de História, *O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada*, por Carolina Vianna Machado, notamos também esta ausência.

A dissertação trabalha dois aspectos da história ensinada: o livro didático e o professor. Por hora não adentraremos às proposições levantadas para o primeiro ponto, mas perceberemos o que foi observado sobre os professores, pois a autora explora, no capítulo “O lugar do negro na História ensinada”, por meio de entrevistas realizadas com quatro docentes que atuam na Educação Básica em diferentes esferas¹⁰ do Rio de Janeiro, quais atuações foram desenvolvidas para além do livro didático. O referido trabalho constatou que os professores não tiveram contato com o tema durante a graduação, tendo como referência a escravização como tema primeiro e único. Assim, Machado (2016) evidencia:

[...] Entre os professores entrevistados, apenas um afirmou ter tido contato com estes conteúdos em sua graduação (UFRJ em 2011). Os demais, um professor Pós-doutor em ciências sociais pela UFF e duas professoras que estão cursando atualmente o mestrado (Graduação em História pela UFF e pela Universidade Gama Filho) afirmaram não ter tido nenhum contato com História da África ao longo de sua formação. No que se refere à participação dos negros na História do Brasil, todos os quatro professores foram unânimes em afirmar que a única referência que tiveram na universidade foi o negro enquanto parte do sistema escravista. O pós-abolição não foi sequer mencionado em suas trajetórias acadêmicas. (MACHADO, 2016, p. 58).

A citação, além de expor a limitação da formação acadêmica no que diz respeito ao Pós-Abolição, informa-nos a defasagem sobre a História da África. No trabalho de Machado (2016), não ocorreu a análise se a formação dos quatro professores se deu após a promulgação da Lei 10.639/2003, mas ela cita que ao menos um docente se enquadra nesse contexto. Na busca por

¹⁰ Os entrevistados atuavam em escolas da rede federal, estadual e municipal e faziam parte do ensino regular ou técnico.

esta averiguação, Glaucia Ruivo Murinelli (2012) aprofunda no aspecto formativo diante da história africana e afro-brasileira e infere:

[...] que os futuros professores de História do norte paranaense foram estudantes em tempos iniciais da obrigatoriedade da legislação. Como graduandos de História, mesmo quase 10 anos após a promulgação da Lei, menos da metade teve contato direto, através de disciplinas específicas com as temáticas em questão. (MURINELLI, 2012, p. 98).

O conhecimento de uma determinada área não é influenciado apenas pela academia, mas no processo formativo anterior a essa etapa e por meio de outros espaços. Assim, a autora, embasada em Rüsen, articulou a relação entre o passado e o presente, no sentido de encontrar as mudanças e permanências. Para tal, Murinelli coletou as informações que foram apreendidas nos espaços escolares de formação básica, foram enquadrados 15 conteúdos, sendo os mais citados: escravidão, o mais mencionado, abolição da escravidão, tráfico negreiro e festividades. As opiniões se fundamentaram com o prognóstico da crueldade e do escravizado como vítima.

Se as explicitações sobre a formação escolar estavam vinculadas muito ao processo escravagista, o que os futuros professores incorporaram sobre o Pós-Abolição no espaço acadêmico? Constataram-se três ambientes: campus versus cidade, campo e cidade. 53% construíram as narrativas na dicotomia cidade campo. Apesar dos diferentes espaços, a percepção evidenciada foi a do negro excluído, marginalizado e explorado. Esta visão foi fundamentada em duas ideias do conhecimento científico: a concepção de “anomia social” arquitetada por Fernandes (1974), que rompeu com o mito da democracia racial e denunciou o racismo presente na sociedade, ao expor a marginalização sofrida pelos afrodescendentes em São Paulo; e as ideias racistas inspiradoras da política de branqueamento evidenciada no trabalho de Lilia Schwarcz (1993).

Conforme Murinelli,

No que diz respeito às rupturas e/ou similaridades dos sentidos entre os tempos remotos e os atuais, acredita-se mais na permanência do que na ruptura. Em outras palavras, se os referentes à “Escravidão”, “Abolição da Escravidão” e “Tráfico Nегreiro” em tempos remotos recaiu na crueldade e sofrimento, os imersos nas narrativas sobre o “Pós-Abolição” foram o da “exclusão exploração e marginalização”. Neste aspecto, entende-se que os sentidos atuais se aproximam aos antigos. (MURINELLI, 2012, p. 132).

O trabalho pode não revelar o que ocorre nas diversas regiões do país, pois é focado em um lugar, no entanto ele mostrou indícios da fragilidade formativa para um tema com uma tradição historiográfica, recente se comparado com outros temas como escravagismo, mas que

está presente nos circuitos intelectuais há mais de duas décadas. Nascimento (2005) nos revela que:

[...] pior ainda ficaria com os trabalhos recentes sobre o Pós-Abolição. Embora ainda sejam poucos, eles cada vez mais demonstram que não se deve pensar a passagem do trabalho escravo para o livre de forma linear e enrijecida, que nada mudou como um estalar de dedos, ou como num espasmo. [...] (NASCIMENTO, 2005, pp. 21-23).

A importância de usar a tradição historiográfica constituída a partir da década de 80 deve-se ao rompimento com a percepção sociológica de Fernandes. O autor elencou o trabalho de Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*, como um exemplo de estudo que ultrapassa o paradigma da marginalização já em 1979, pois “Ele refuta a posição de Florestan Fernandes de que o desenvolvimento da sociedade de classes iria dissipar o preconceito e a discriminação raciais” (NASCIMENTO, 2005, p. 19).

As transformações direcionaram novas perspectivas sobre a História afro-brasileira. Com isso, aprender e propagar um conhecimento que não coaduna com as abordagens fundamentadas cientificamente e que não rompa com estereótipos sociais é perpetuar e contribuir para uma educação racista. Esse problema é mais presente sobre o Pós-Abolição.

Percebemos assim a existência de suportes na constituição de ideias para serem usados tanto no âmbito da formação quanto na prática de ensino. Para o primeiro ponto, o estudo de Murinelli nos mostra a concentração de autores referenciados nas narrativas. A busca por essas referências é importante, pois recai sobre aqueles alunos investigados que produziram informações sobre o Pós-Abolição. Não basta constatar o que não foi produzido e porque não, mas o elaborado possibilita ver quais são os suportes dos futuros e já professores. O primeiro ponto foi o fato de que, dos 94 graduandos, apenas 34,5% os produziram, e a partir da construção de subcategorias a autora delimitou os autores usados pelos alunos como basilar informativo.

Dentre as indicações, alguns estudiosos se destacaram ao totalizar 22 indicações, sendo eles em ordem crescente: Leila Hernandez (3), Lilia Schwarcz (3), Gilberto Freyre (4), José Murilo de Carvalho (6 indicações, com 1 menção ao livro *Cidade Febril*) e Sidney Chalhoub (6 menções, com uma indicação ao livro *Os Bestializados*). (MURINELLI, 2012, p. 136).¹¹

¹¹ A autora trocou o nome dos autores dos livros: *Os Bestializados* é de José Murilo de Carvalho e *Cidade Febril* de Sidney Chalhoub, certamente não foi por desinformação, mas um trabalho acadêmico é algo exaustivo e com muitos detalhes que acabam passando despercebido.

A partir desses dados a autora percebe de maneira eficaz os estudiosos que se afastam da problemática em estudo, como Leila Hernandez e Gilberto Freyre, e ao mesmo tempo verifica a ligação das referências com os prismas dos alunos, pois o trabalho de Schwarcz busca o entendimento e influências das teorias raciais e os dois últimos por “historicizarem sobre a vida da população pobre carioca – em sua maioria afrodescendentes – em meio a Primeira República (CHALHOUB, 1996; CARVALHO, 1987), teriam reforçado o enfoque narrativo voltado para os percalços vividos pelos afro-brasileiros.” (MURINELLI, 2012, p. 136).

Ultrapassando o que foi inferido acima, é sintomática a falta de menção a autores que vêm se dedicando ao Pós-Abolição e que elaboraram estudos profícuos sobre o tema para ser explorado no âmbito acadêmico e escolar. No subtítulo “Afrobrasileiros em meio à liberdade: entre os sentidos narrados e outras possibilidades”, pontua alguns dos autores: “Domingues (2004), Mattos e Rios (2004; 2007), Mattos (1998), Santos (2003) e Silva (2009)” (MURINELLI, 2012, p. 126) que se destacam por “trazer à tona a luta cotidiana e/ou estratégias cotidianas de sobrevivência dos afrobrasileiros na construção de suas vidas no período iminente posterior à Abolição da Escravidão tanto na zona urbana como rural.” (MURINELLI, 2012, p. 126).

Diante do vácuo, como os professores trabalham com o assunto em sua prática de ensinar História? Retornaremos ao estudo de Vianna (2016), no qual temos os relatos de experiências sobre como é exposta a temática no cotidiano da sala de aula e nos projetos interdisciplinares. Estes estão presentes no espaço de ensino dos docentes entrevistados, pois há a obrigatoriedade da realização do projeto anual sobre a questão nas escolas do Rio de Janeiro. Com isso, o momento seria importante pois colocava questões sobre a história do Pós-Abolição de forma reflexiva e ativa no espaço escolar. Diametralmente, nas aulas os relatos mostram a não concretização dos conteúdos por vários fatores: formação, tempo e os currículos. Deste modo, quando é pontuada a História do Pós-Abolição, isso é feito de maneira superficial e restrita às teorias raciais.

Nesta perspectiva, Machado nos responde a interrogação do parágrafo acima:

[...] Os professores conseguem tratar de certas temáticas em projetos específicos fora da rotina escolar, mas no cotidiano costumam deixar de lado estes mesmos temas por não considerá-los tão importantes. A História da África fora da dominação europeia e o pós-abolição, são recorrentemente negligenciados dentro deste contexto, pois estamos habituados a privilegiar uma História Política, eurocêntrica e protagonizada pelos brancos. Reconhece-se a importância do negro mas não se valoriza o seu protagonismo. (MACHADO, 2016, pp. 66-67).

Os trabalhos utilizados para a tessitura do presente texto, apesar de serem com propostas e lugares diferentes, expuseram a problemática que os docentes revelam ao se deparar com o Pós-Abolição na formação: distanciamento de referências “recentes” e conteúdos ligados ao racismo, contribuindo para a não explicitação no espaço escolar, ou restrição a momentos e abordagens.

O Livro Didático no Brasil é um instrumento pedagógico altamente presente nos ambientes de ensino. Quando falamos em escolas públicas, este integra um programa de Estado que torna evidente a influência no processo educativo. Diante da vitalidade, nos últimos dez anos foram desenvolvidos estudos com o objetivo de analisar, especificamente, o Pós-Abolição nos livros didáticos.

Conforme os dados presentes no Quadro 1, duas investigações destacam-se por se dedicarem a averiguar coleções didáticas. Representando o primeiro trabalho denso sobre o tema, a dissertação defendida por Miriam C. M. Garrido em 2011, cujo título: *Escravo, africano, negro e afrodescendente: A representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*¹², orchestra-se por meio de três capítulos: “O livro didático: contexto”; “Livros do ensino médio aprovados no PNLEM: Cotrim; Schmidt; Pedro”; e “História, educação e identidade: por um ensino aprendizagem possível”.

A reflexão enveredou por uma proposta diacrônica na sondagem dos materiais didáticos destinados ao Ensino Médio. Ao tomar como parâmetro coleções do PNLDEM/2008, por base em alguns critérios nos quais, em virtude de este ser o primeiro programa pelo qual ocorreu a distribuição para a disciplina História, houve a preocupação com o perfil dos autores: presença no mercado editorial antes da implementação das avaliações governamentais para o ensino fundamental maior e a influência entre os professores. Assim, o exame recaiu sobre Gilberto Cotrim, Antônio Pedro e Mario Schmidt. A partir da observação da política do livro didático, outras fontes foram usadas: editais de convocação dos anos de 2007, 2008, 2011 e 2012, Guias do Livro Didático e do PNLD e materiais paradidáticos.

A proposta conceitual compreendeu as diversas dinâmicas que envolvem o Livro Didático e dialogou com a análise do Conteúdo de Bardin e do discurso de Eni Pulcinelli Orlandi, perpassando o conceito de representação segundo Chartier. Essas ideias fundamentaram a afirmação de que “os manuais escolares devem ser compreendidos como objetos que são constituídos e capazes de constituir significados” (GARRIDO, 2011, p. 18).

¹² Várias obras foram desenvolvidas para entender a História do negro, mas a referida é a primeira a utilizar o recorte conceitual “contexto do Pós-Abolição”.

Garrido (2011) delimita dois momentos históricos para compreensão das representações do negro, a década de 80, mais especificamente após o fim da ditadura militar e com a promulgação da Constituição de 1988, e os anos 90, devido à aprovação da LDB e aos PCN's. Sobre a primeira cronologia, a importância da luta pela inserção do racismo como crime e do reconhecimento do direito das comunidades remanescentes quilombolas demarcaram mudanças iniciais, mas significativas. Já as diretrizes da educação regulamentaram a organização da estrutura de ensino e ofereceram, no que tange aos PCN's, o tema Pluralidade Cultural, inserido como transversal, inferindo a possibilidade de inserção de conteúdos que abordam questões sobre etnia.

Ao tratar do livro didático e seu contexto, o estudo buscou, inicialmente, expor os múltiplos contextos que cercam os materiais didáticos, numa cronologia que nos remeteu ao século XIX, momento de instituição da História como disciplina no Colégio D. Pedro II e a relação com as publicações dos primeiros manuais, que estava sob a responsabilidade do IHGB, sendo composta por muitos docentes que atuavam naquela instituição escolar, perpassando para as mudanças introduzidas no período Vargas: aumento do alunado e mudança na forma de escrita. Sustentada em autores como Décio Gati Jr. (2004), Circe Maria Fernandes Bitencourt (1998, 2006, 2008) e Selva Guimarães Fonseca (2003), frisa, também, as mudanças durante a Ditadura Militar no mercado editorial.

Por entender a importância da análise deste, Garrido percebeu as diferentes nuances por meio dos editais de convocação, as reações das editoras, autores e meios de comunicação ante a inserção ou não de um autor no programa de Estado. Assim, outra estudiosa despontou para expansão da investigação, Tânia Regina de Luca (2009), pois a participação do Estado foi abordada.

Neste sentido, nos primeiros manuais prescrevia uma relação entre as editoras e o Estado, por meio dos vínculos de amizade. No período republicano, órgãos e programas foram criados para o exercício do controle: Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938, Instituto Nacional do Livro (1937) e o Departamento de Imprensa e Propaganda (1939), durante o Governo de Getúlio Vargas. Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), Instituto Nacional do Livro Didático (INLD), em 1971, Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) do mesmo ano, Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), criada em 1976 e trocada em 1983 pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, enquadrados no Governo Militar. Para Garrido (2011, p. 39), as ações “evidenciam a constante preocupação

governamental com o livro didático e, por essa via, com o que se ensina dentro das instituições escolares”.

É importante destacar que o PNLD enfrentou mudanças desde sua origem e, como fator diferenciador dos programas anteriores, “[...] apresenta grandes inovações para as políticas direcionadas ao livro, culminando no inédito volume de materiais didáticos distribuídos gratuitamente aos alunos do ensino público.” (GARRIDO, 2011, p. 37). Garrido coloca a proposição vinculada a dois momentos distintos partindo de duas propostas: Educação para todos (1983) e Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a partir deste se implanta a preocupação com o processo de avaliação dos materiais por parte do Estado.

Um dos focos é como o mercado editorial e o Estado dialogam, por isso, os editais de convocação e os guias do livro didático não são considerados documentos estáticos, assim, informa-nos as variações nos quesitos e procedimentos avaliativos: a presença de critérios eliminatórios e classificatórios, inicialmente, o fim destes, mas com incorporação de alguns critérios àqueles. As relações são marcadas por conflitos diversos que ao longo do tempo muitas medidas foram tomadas para impedir o cerceamento por parte das editoras às prerrogativas presentes nos editais, guias e demais documentos elaborados no processo, com o sentido de impor uma maior independência aos PNLD’s. Para Garrido (2011, p. 45), “[...] apesar de identificar-se um ‘texto padrão’ dos editais, à medida que ganha experiência com a prática avaliativa e de compra, lacunas são preenchidas ou critérios são mais bem esclarecidos, resguardando o programa de possíveis problemas [...]”. As transformações não seguiram apenas nos editais, mas por pressão das editoras, os guias de avaliação também foram objetos de interferência ao não publicar as relações dos livros reprovados e após o PNLD de 2004 não ocorreu a hierarquia qualitativa nas obras aprovadas. Segundo a estudiosa, as ações realizadas foram para resolver os embates entre editoras-professores-governo.

Em sua análise interpretativa é feito um adendo à questão da escravidão, apesar desta ser diferente do Pós-Abolição, a preocupação com a primeira decorre da tentativa, apresentada no trabalho, de pontuar até que ponto a historiografia acadêmica construída na década de 90 influenciou a escrita didática dos manuais, primeira geração, desenvolvidos pelos autores que são objetos centrais da investigação. Com isso, ela conclui que apenas autor Mario Schmidt conseguiu a aproximação com as discussões mais recentes, pois

[...] apresenta a existência do racismo no Brasil e a sua efetivação no cotidiano do negro liberto; faz crítica à obra de Gilberto Freyre e ao mito da superioridade de raças; fala da existência de núcleos familiares durante o período da escravidão e da possibilidade de se encontrar, no mesmo período, negros libertos donos de escravos. (GARRIDO, 2011, p. 62).

Perceber a questão fez parte de tantos processos de diferenciação que a estudiosa buscou analisar de forma paralela ao Pós-Abolição. Este foi objeto de dedicação exclusiva no capítulo “Livros no Ensino Médio Aprovados no PNLEM: Cotrim; Schmidt; Pedro”. Por meio da estratégia lançada consideramos alguns pontos.

Inicialmente, a autora procedeu pela descrição das obras sobre os aspectos editoriais e gráficos nos quais tivera como parâmetro o PNLD e suas exigências para alcançar as diferenças e semelhanças entre as edições. No total foram oito livros: *História Global: Brasil e Geral* (1997) e *História Global: Brasil e geral* (2005), de Gilberto Cotrim; *História da civilização ocidental: geral e Brasil* (1997) e *História do mundo ocidental* (2005), pertencentes a Antônio Pedro, contudo a edição mais recente teve a colaboração de Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho; *Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história mal contada* (1997), *Nova história crítica: Moderna e Contemporânea* (1996), *História Crítica da América* (1993) e *Nova história crítica* (2005), de Mario Schimidt Furley. A crítica retratou as mudanças, no formato da capa, as quantidades de páginas, no uso das imagens e no manual do professor entre as gerações; como resultantes das modificações inseridas a cada PNLD, por meio dos editais.

Posteriormente, a compreensão do Pós-Abolição ocorre com a preocupação acerca do capítulo no qual a temática está inserida, para de maneira sequenciada pontuar a análise do tema para cada autor no comparativo entre as gerações e considera, também, as seções de atividades. No processo analítico há comparação por meio da estrutura frasal para notar se houve mutações ou não na construção. Apesar de ter realizado as análises em separado, no que se refere ao capítulo em que aparece o tema principal investigado, salientou que as transmutações, de ordem estrutural e organizacional, foram poucas e passava ao retratar sobre a história do Império do Brasil, mais especificamente o segundo reinado. A exceção foi a obra de Furley, que aborda em um capítulo separado, entretanto por meio de uma miscelânea de temas. Para Garrido (2011), a situação denotaria uma vantagem enganosa, pois

[...] o capítulo que supostamente era dedicado a tratar sobre a abolição incorpora assuntos de diversas ordens, referentes às formas existentes de mão-de-obra no período. Desta forma, o capítulo traz considerações sobre escravidão e rebelião; imigração; colonato e parceira; comparação entre o capitalismo e o escravismo; além de possuir críticas à visão mítica da Princesa Isabel, a Redentora. O autor ainda faz referência às pressões inglesas para o fim da escravidão no Brasil. [...] (GARRIDO, 2011, p. 93).

As disposições situam-se com o fim das considerações sobre as leis abolicionistas. O diagnóstico para os três autores sinalizou a não ampliação das abordagens ao longo de dez anos,

a pouca modificação textual e no caso de Antônio Pedro, nenhuma, a restrição a poucos parágrafos, a tentativa de impessoalidade nas afirmações, pois se fundamentam com termos que ligam ideias a outras pessoas. As condições ulteriores reverberam nas escolhas historiográficas pelas quais corroboraram com o mito da passividade do negro, com a sustentação equivocada de que o uso da mão de obra imigrante inviabilizou a existência do negro, sem considerar as formas de lutas, organizações e laços, ou seja, em uma condição de incapaz de formular seu próprio destino, a negação das diferentes noções de liberdade, assim como os diferentes processos na ótica das especificidades locais, regionais, o retrato da marginalização como resultante da falta de disciplina e apatia pelo trabalho, sem expor questões como a lei de terras de 1850, a restrição à participação política e o fato da abolição ter ocorrido sem reparação.

As informações não muito positivas não tiveram seu equivalente para a investigação decorrente do olhar direcionado às seções das atividades, por ter ocorrido uma melhoria no viés utilitário.

[...] Assim longe de mero reduto de memorização e reprodução, essas atividades são situações privilegiadas para emergir conhecimentos prévios dos alunos, opiniões sobre novos conteúdos, bem como trazer à tona as realidades dos alunos e provocá-los a pensar na comparação passado e presente. (GARRIDO, 2011, p. 114).

Contudo, para Furley, a autora destacou a ausência de questão que busca a última afirmação e no paralelo temporal do livro mais recente não houve a abordagem direta sobre o Pós-Abolição. As ressalvas não impediram de as mudanças serem vistas como significativas, o que a autora expressou:

[...] demonstra que esta é uma seção ainda a ser melhorada, visto que não há um trabalho que premie o desenvolvimento das diversas habilidades indicadas. No entanto, em comparação com os livros da década de 1990 de mesmos autores, existe uma evolução nos objetivos e formulações dessas atividades; as orientações ou exigências do Estado parecem ter sido um fator de influência nessa melhora. (GARRIDO, 2011, p. 117).

A obra apresenta, neste sentido, uma discussão que pleiteia denunciar a construção racista inserida nos materiais didáticos, por mais que exista uma produção historiográfica que vá de encontro ao percebido. Com o diagnóstico aterrador, seu trabalho mostrou o quanto o Estado tem um papel importante para modificar determinadas ações, mesmo com pressões de um mercado editorial forte. A escrita, então, tocou no último capítulo “História, educação e identidade: Por um ensino-aprendizagem possível”, pois por mais que tenha havido várias modificações nos editais e a existência da lei 10.639/2013, ainda carecemos de modificar as

orientações para que determinados conteúdos não institucionalizados sejam inseridos como é o caso do Pós-Abolição. A construção de documentos desenvolveu a preocupação com a condição de discriminação, entretanto,

[...] no que corresponde à incorporação de conteúdos, não há avanços, e o alargamento do considerado diferente (condição social, regional, étnico-racial, gênero, orientação sexual, idade ou linguagem) acaba por diminuir a atenção que poderia ser dada aos conteúdos da história do negro africano e brasileiro e sua valorização. (GARRIDO, 2011, p. 140).

Como defensora de um ensino que favoreça a identificação positiva negra, a intelectual acredita que uma alternativa às negligências à efetivação da lei que instituiu nos espaços escolares brasileiros a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira por meio do próprio PNLD seria a utilização de paradidáticos distribuídos pelo mesmo programa.

Após essa leitura, esquadrimos se as afirmações sobre a questão do Pós-Abolição referentes ao Ensino Médio correspondem às realizadas em coleções do Ensino Fundamental. No trabalho, por vezes, ela fez esta aproximação, com a abordagem de dois editais destinados a esta etapa, mas como a autora nos informa a cada PNLD pode haver mudanças e, por conseguinte, os materiais didáticos também podem sofrer as mais variadas alterações. Um exemplo tácito, no PNLD/2017, dos autores investigados apenas Gilberto Cotrim esteve presente, com uma distribuição não tão significativa quanto outrora, pois do total de material distribuído, ocupou a 5ª colocação em ordem de distribuição. Outro fator a considerar a partir de agora é a defesa, três anos após a publicação da dissertação de Garrido (2011), da tese de doutorado cuja autora analisou, especificamente, coleções destinadas ao ensino fundamental.

A história afro-brasileira: pós-abolição em livros didáticos investiga como o Pós-Abolição se impõe em coleções didáticas aprovadas pela primeira vez no PNLD 2008 e reeditadas para o PNLD 2011. Luciano Magela Roza (2014) amplia a dimensão conceitual demandada pelo trabalho de Garrido (2011), pois o privilégio é sobre o Pós-Abolição. A tese buscou entender os sujeitos, fatos históricos, processos, *locus* de apropriação, a dimensão histórica e pedagógica. Inicialmente, seriam trabalhadas cinco coleções: “História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio”, da editora Moderna, cujos autores são Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick; *História em Projetos*, desenvolvida por Andréa Paula, Carla Miucci Ferraresi e Conceição, pela Editora Ática; *História – Sociedade e Cidadania*, sob o auspício de Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD; *História – conceito e procedimentos*, de Eliete Toledo e Ricardo Dreguer, da Editora Saraiva; e *Projeto Araribá – História*, da Editora Moderna.

Contudo, as investigações se restringiram às três primeiras obras, por se enquadrarem na chamada dimensão crítica-reflexiva.

Apesar desta restrição, o autor, ao dedicar-se em apresentar as cinco coleções nas dimensões gerais de conteúdo, organização didática e abordagem sobre o Pós-Abolição, em um levantamento geral, concluiu que as coleções, no recorte político-administrativo, em sua maioria, sofreram um acréscimo no quantitativo das abordagens, com exceção da coleção *Projeto Araribá – História*, no comparativo entre a mesma coleção de um PNLD a outro. Com isso, nota que a dimensão investigativa também é diacrônica.

A partir disso, o processo investigativo será distanciado ao desenvolvido por Garrido (2011), devido ao limite conceitual do Pós-Abolição. “Conteúdos Curriculares da História Afro-Brasileira no Pós-Abolição: Temas, Sujeitos e Eventos Históricos”, capítulo destinado ao primeiro momento analítico, procura sintetizar por meio de uma análise que busca as possibilidades de perspectivas sobre o tema. Sobre este ponto o autor nos alerta a dificuldade de encontrar um parâmetro nítido no Livro Didático, proveniente das abordagens serem dispersas em vários momentos. Para resolver tal dificuldade, construíram-se seis categorias integradoras: O imediato pós-abolição, A Revolta da Chibata, Negros e futebol, as culturas negras no pós-abolição, Remanescentes de quilombos e O movimento social negro. Foram observados os fatos diferentes e similares entre as diferentes coleções e as mudanças significativas no percurso temporal dentro do mesmo título didático.

O segundo momento desvenda as Atividades, com o subtítulo “Apropriação Pedagógica da História Afro-Brasileira no Pós-Emancipação”, por meio de cinco dimensões: A disputa por memória, Articulações com a História africana e afro-diaspórica, valorização de personagens negros, A trajetória histórica do racismo, Visibilidade de práticas de combate ao racismo. A percepção da escrita leva ao rompimento da definição de “lugar encapsulado” proposto por Mattos (2011). Para Roza (2014), a investigação traçou a superação da história escolar reservada ao período da escravidão. A argumentação pondera o porquê com a afirmação que:

Sobre os temas abordados, as análises demonstram também que a produção didática tem realizado uma seleção dos conteúdos que mantém um diálogo relativamente autônomo no que diz respeito à incorporação de temas trabalhados na recente produção historiográfica sobre o pós-emancipação. Muito embora, parte substancial dessa atualização não esteja localizada no texto principal ou em atividades, mas, em seções especiais, temas como a imprensa negra, o movimento social negro, o protagonismo negro nos primeiros tempos do pós-abolição, etc. emergem como temáticas que compõem as diversas dimensões da história republicana brasileira, possibilitando a visibilidade dos afro-brasileiros nesse processo. (ROZA, 2014, p. 234).

A citação acima mostra uma segunda ideia, para o autor, os livros didáticos já incorporaram a produção historiográfica recente. Uma questão interessante sobre a argumentação é a divergência para materiais destinados ao Ensino Médio, pois como vimos, em livros de 2008 não houve a mudança.

Em um trabalho mais recente, de Vianna (2016), uma coleção didática é observada como forma de entender o Pós-Abolição na sala de aula. Na realidade, o estudo recai sobre o terceiro volume da coleção “História III O mundo por um fio: do século XX ao século XXI”, direcionada ao Ensino Médio. A escolha se configurou por ter sido uma obra de uso entre os professores investigados e ter sido a única que chegou à escola onde a estudiosa trabalha com alguma referência sobre o Pós-Abolição. O título é de uma edição de 2013, ou seja, posterior ao período das obras inquiridas por Roza (2014).

No trabalho foram notificadas a presença de um tema no texto principal: a Revolta da Chibata e mais três em boxes complementares. Neste sentido, para a autora

[...] é possível concluir que a forma como grande parte dos livros trata as questões referentes à participação dos negros na História do Brasil, reflete o predomínio de uma historiografia tradicional, linear e eurocêntrica, que tem o escravismo colonial como principal eixo. [...] os estudos sobre o pós-abolição têm pouco ou nenhum destaque, o que dificulta a criação de novas memórias por parte dos alunos. Memórias estas não mais baseadas no sofrimento, na vitimização e na passividade e sim na luta social e política bem como na valorização cultural e histórica dos afrodescendentes. (MACHADO, 2016, p. 55).

Talvez a conclusão positiva do trabalho de Roza (2014) não tenha sido uma constante ao longo do PNLD, entretanto, alterações são perceptíveis. O trabalho de Fabio Batista Pereira, intitulado *Pós-abolição: Experiências docentes em escolas estaduais de educação básica Cachoeira-BA e São Félix-BA*, assim como o de Machado (2016), não se dedicou exclusivamente às coleções didáticas, mas integrou estas na compreensão das práticas docentes. Dois instrumentos serviram de base para compreensão: Guia do Programa Nacional do Livro Didático de História/Ensino Fundamental/Séries Finais/2014 e a coleção História nos dias de hoje, da Editora Leya. Esta nos volumes dos 8º e 9º anos em toda sua extensão mirada para alunos e os professores, e aquele para leitura das 20 resenhas dos livros aprovados no referido PNLD. Ao Pós-Abolição como objetivo de investigação foi acrescida a Abolição.

A coleção destinada ao Ensino Fundamental abordou o Pós-Abolição de forma mais variada do que foi constatado no trabalho do mesmo ano para a coleção do Ensino Médio, porque ocorreram menções às lutas dos negros no Brasil do século XX no texto principal com exposições sobre: a Frente Negra Brasileira, em 1931, o Teatro Experimental do Negro, em

1944, o I Congresso Cultural do Negro, em 1954, e o surgimento do Movimento Negro Unificado, em 1978, contudo, o autor salientou que tais disposições foram superficiais e com a reserva de pouco espaço o fez concordar com as críticas estabelecidas na resenha presente no Guia.

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 apud BATISTA, 2016, p. 95).

O exposto acima mostra as divergências na efetividade da inserção dos diversos temas possíveis, os estudos até então desenvolvidos chegaram a conclusões por hora diversas, apesar dos últimos trabalhos concordarem com o posicionamento sobre as pequenas incursões. Com o propósito de ampliar a compreensão acerca do Pós-Abolição em coleções didáticas do PNLD, decidimos verificar como a temática é desenvolvida em três coleções aprovadas no PNLD/2017 do Ensino Fundamental na área de História. Para tanto, vamos conhecer no próximo títulos as obras.

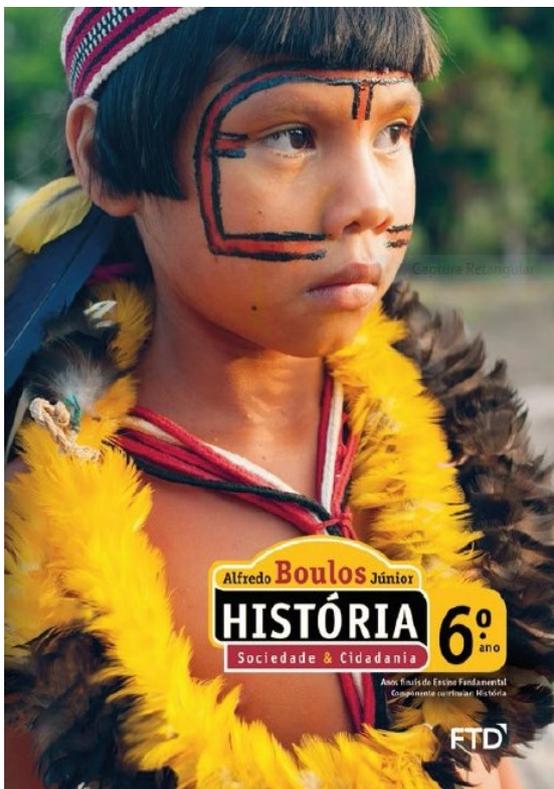
3 AS COLEÇÕES DIDÁTICAS: CONTEÚDOS, ESTRUTURA ORGANIZACIONAL, AVALIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Nesta sessão, apresentaremos de maneira descritiva os elementos que compõem cada coleção selecionada para este estudo, buscando pautar a dimensão individual e, posteriormente, situar as semelhanças e diferenças entre elas.

3.1 COLEÇÃO *HISTÓRIA – SOCIEDADE E CIDADANIA*

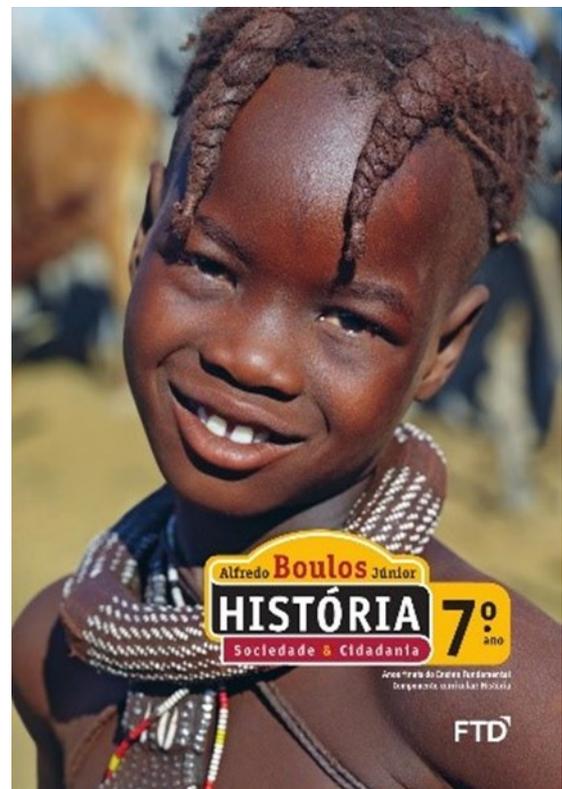
A coleção *História – Sociedade e Cidadania* é composta por quatro livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Esta coleção está na terceira edição pela FTD e faz parte do PNLD, enquanto coleção aprovada desde o PNLD-2008.

Figura 1 – Capa do componente curricular do 6º ano da Coleção *Sociedade e Cidadania*



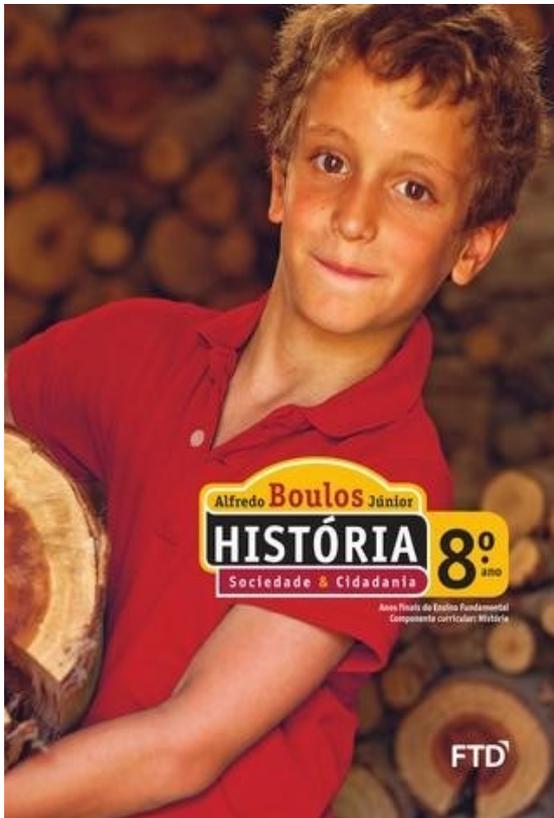
Fonte: Boulos Júnior (2015a).

Figura 2 – Capa do componente curricular do 7º ano da Coleção *Sociedade e Cidadania*



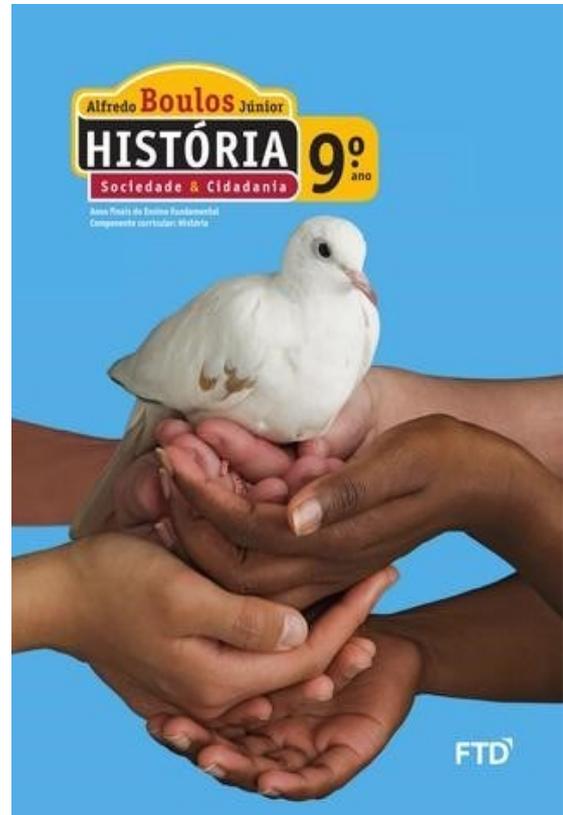
Fonte: Boulos Júnior (2015b).

Figura 3 – Capa do componente curricular do 8º ano da Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2015c).

Figura 4 – Capa do componente curricular do 9º ano da Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2015)

As capas foram desenvolvidas por Alexandre Santana de Paula. As composições fotográficas são construções de diferentes autores, disponibilizadas por empresas de banco de imagens nacionais e internacionais. Com exceção da foto destinada ao 6º ano, as demais são oriundas de obras internacionais.¹³

O predomínio de imagens internacionais ou ligadas às empresas que organizam em plataformas diversas produções fotográficas para uso regulamentar baseado nos direitos autorais é indício de que: “A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado” (BITTENCOURT, 2004, p. 77).

¹³ Renato Soares/pulsar; AWL images RM/ Getty Images; Culture Exclusive/Getty Images; Ron Nickel/Design Pics RF/ Latinstock, respectivamente.

Sobre o que as ilustram temos: sexto ano – uma criança indígena vestida com roupas tradicionais; sétimo ano – criança africana com elementos étnicos característicos; oitavo ano – um menino branco com uma blusa na cor vermelha e segurando um pedaço de tronco. Os três planos de fundo estão desfocados o que é destacado são as crianças e suas faces, trajes e a simbologia étnica que cada uma representa: indígena, africana, branca. A última capa constituiu-se a partir de um plano de fundo azul, mas em primeiro plano estão seis mãos unidas e uma sobre a outra a segurar um pombo da “Paz”.

Sobre a autoria, *História – Sociedade e Cidadania* é registrada por Alfredo Boulos Júnior, mas a composição editorial é integrada por mais de 30 pessoas, característica exposta nos manuais dos alunos de todos os anos. Na página de apresentação, o autor deixa clara a diversidade dos profissionais envolvidos no processo responsável pelo contato do discente com a obra. Ele também salienta que os professores são “os personagens que dão vida ao livro, objeto ao mesmo tempo material e cultural”. A formação do escritor, revelada na contracapa, nos diz: Doutor em Educação (áreas de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Ciências (áreas de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo. Como experiências profissionais teria lecionado na rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares, é autor de coleções paradidáticas e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

Na sequência, mostra-se a organização dos manuais a partir das unidades, dispostas em temáticas e divididas em capítulos. A quantidade destes varia para cada livro por etapa, mas aquelas são segmentadas em três para o oitavo ano e quatro para os demais.

Cada unidade temática é estruturada da seguinte forma: uma página dupla de abertura que contém imagens e textos para a apresentação inicial dos temas que serão trabalhados, e a abertura do capítulo constituída com imagens que têm a função de iniciar a discussão do conteúdo disposto no texto principal.

Sobre a disposição dos conteúdos, para o componente curricular do sexto ano, o conteúdo do livro está organizado em quatro unidades temáticas: História Cultura e Patrimônio; O Legado de Nossos Antepassados; Vida Urbana: Oriente e África; e A luta por Direitos. São 14 capítulos no total: dois, três, quatro e cinco são as quantidades para cada unidade, respectivamente. Quais sejam: História e fontes históricas; Cultura, patrimônio e tempo; Os primeiros povoadores da Terra. A “Pré-História” brasileira; Os indígenas: diferenças e semelhanças; Mesopotâmia; O Egito antigo e o Reino de Kush; Hebreus, fenícios e persas; China; O mundo grego e a democracia; A cultura grega; Roma antiga; O Império Romano; A crise de Roma e o Império Bizantino.

No sétimo ano há a mesma quantidade de unidades e capítulos do ano anterior. As Unidades são: Diversidade e Discriminação Religiosa; Arte e Religião; A Formação do Estado Moderno; Nós e os Outros. Já os capítulos: Os francos; O feudalismo; Os árabes e o islamismo; Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás; China e Japão; Mudanças na Europa feudal; Renascimento e Humanismo; Reforma e Contrarreforma; Estado moderno, absolutismo e mercantilismo; As Grandes Navegações; América: astecas, maias, incas e tupis; Espanhóis e ingleses na América; Colonização portuguesa: administração; Economia e sociedade colonial açucareira. A distribuição por unidade é cinco, três, três e quatro, na ordem citada.

O terceiro volume da coleção se diferencia dos demais, pois possui três unidades: Dominação e Resistência; A Luta pela Cidadania; Terra e Liberdade. Mas são 14 capítulos distribuídos assim, três, quatro e sete, respectivamente na sequência a seguir: Africanos no Brasil: dominação e resistência; Revoluções na Inglaterra; O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; A Revolução Francesa; A Era Napoleônica; Independências: Haiti e América espanhola; A emancipação política do Brasil; O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada; Regências: a unidade ameaçada; O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração; Abolição e República; Estados Unidos e Europa no século XIX.

Por fim, Eleições: Passado e Presente; Política e Propaganda de Massas; Movimentos Sociais: Passado e Presente; e Ética na Política. Estes fazem parte do último componente que abarca 16 capítulos: Industrialização e imperialismo; A Primeira Guerra Mundial; A Revolução Russa; Primeira República: dominação; Primeira República: resistência; A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; A Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria; Independências: África e Ásia; O socialismo real: China, Vietnã e Cuba; Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática; Regime militar; O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu; A Nova Ordem Mundial; O Brasil na Nova Ordem Mundial. A primeira e última unidade apresentam cinco capítulos, e a segunda e terceira com três cada.

No transitar do texto principal encontramos três tópicos suplementares: Para Refletir; Para Saber Mais; e Dialogando. O primeiro apresenta textos e imagens ou apenas textos que podem ser uma fonte histórica ou assuntos explicativos sobre os conteúdos, estes são seguidos de assertivas diretas ou integradas ao tema Dialogando. Para Saber Mais é um box dedicado a complementar as informações do texto principal em um ponto específico. E o último pode estar integrado ao Para Refletir ou ao conteúdo textual principal, que tem como função estabelecer um diálogo com aspectos do presente, a partir de interrogações ou compreensão de imagens, gráficos, tabelas e textos do conteúdo abordado. Os segmentos podem conter questões a serem respondidas pelos alunos e discutidas com os professores.

Em termos de proposições de atividades, a coleção indica a construção de um blog da turma antes da apresentação do sumário e, em acréscimo às elaborações dos exercícios acima citados, propõe no final de todos os capítulos quatro tipos de atividades intituladas de: Retomando; Leitura e Escrita em História (subdividida em três tópicos: Leitura de imagem; Leitura e escrita de textos, com os subtítulos Vozes do Presente e Vozes do passado; Cruzando fontes); Integrando com...; e Você Cidadão.

Quadro 2 – Disposição dos elementos da Coleção *História Sociedade e Cidadania*

(continua)

Seções	Local	Objetivo	Vezes que aparecem nas coleções			
			Ano destinado			
			6º	7º	8º	9º
Blog da turma	Antes do sumário	Indicar a criação de um blog	1	1	1	1
Dialogando	Em diversos momentos paralelos ao texto principal	Estabelecer relações com o conteúdo a partir da retomada de um conceito ou com situações do presente	39	30	34	38
Para refletir	Após a abordagem de um conteúdo	Abordar de forma reflexiva questões da historiografia	11	15	23	17
Para saber Mais	Após a abordagem de um conteúdo	Complementar informações sobre um ponto específico	10	15	23	19
Atividades	No final do Capítulo	Dividido em quatro blocos	-	-	-	-
I Retomando	Após encerrar os temas do capítulo	Retomar pontos do conteúdo principal	14	14	14	16
II Leitura e escrita em História	Na sequência da atividade Retomando	Trabalhar aspectos da leitura e escrita de textos e imagens, por meio de fontes históricas. Há três subtemas	14	14	14	16
2.1 Leitura de imagem	Uma proposta da atividade Leitura e escrita em história	Estudar imagens relacionadas ao tema	9	8	9	6
2.2 Leitura e escrita de textos	Uma proposta da atividade Leitura e escrita em história	Trabalha a interpretação de diferentes textos	-	-	-	-
Vozes do Presente	No local destinado às atividades	Trabalha a interpretação de diferentes textos: geralmente são textos produzidos depois do acontecimento retratado	11	11	7	5
Vozes do passado	No local destinado às atividades	Trabalha a interpretação de diferentes textos: são textos contemporâneos ao acontecimento retratado	10	11	9	7

(conclusão)

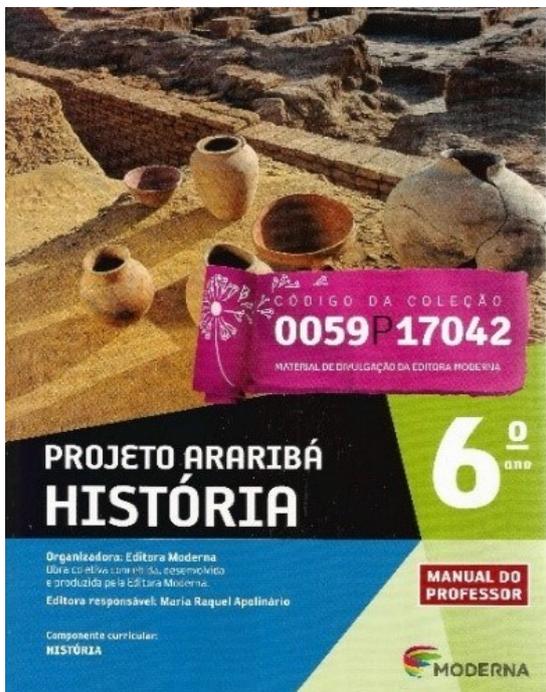
Seções	Local	Objetivo	Vezes que aparecem nas coleções			
			Ano destinado			
			6º	7º	8º	9º
di2.3 Cruzando fontes	Uma proposta da atividade Leitura e escrita em história	Realizar comparações entre os diversos tipos de fontes de um tema	11	5	4	2
III Integrando com Língua Portuguesa	Parte integrante das atividades que estão dispostas no final do capítulo	Integrar a história com Língua Portuguesa para ampliar ou complementar o que foi visto	5	4	5	3
III Integrando com Geografia	Parte integrante das atividades que estão dispostas no final do capítulo	Integrar a história com Geografia para ampliar ou complementar o que foi visto	2	-	-	-
III Integrando com Matemática	Parte integrante das atividades que estão dispostas no final do capítulo	Integrar a história com Matemática para ampliar ou complementar o que foi visto	1	2	3	2
III Integrando com Ciências	Parte integrante das atividades que estão dispostas no final do capítulo	Integrar a história com Ciências para ampliar ou complementar o que foi visto	-	4	3	-
III Integrando com Artes	Parte integrante das atividades que estão dispostas no final do capítulo	Integrar a história com Artes para ampliar ou complementar o que foi visto	-	-	1	1
IV Você cidadão	Última proposta das atividades ao final do capítulo	Questões que envolvem estimular o exercício da cidadania a partir de temas como: meio ambiente, ética, solidariedade e diversidade	13	14	14	13

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.2 COLEÇÃO PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA

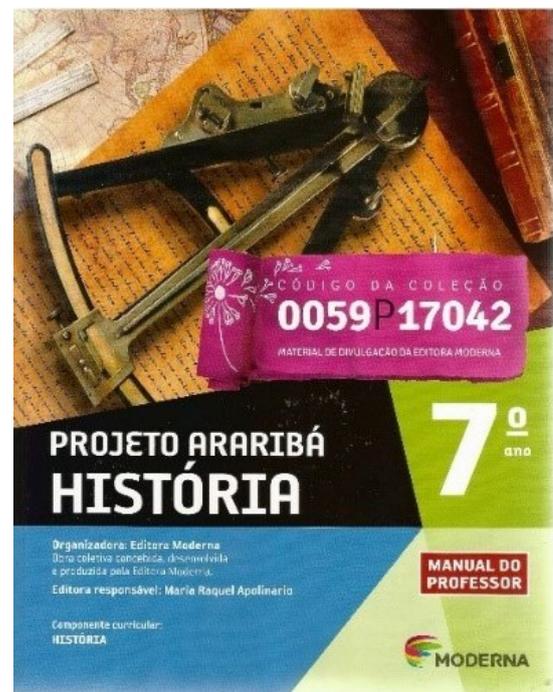
Coleção *Projeto Araribá – História* é organizada pela Editora Moderna. Assim, não se constitui por autores, mas por editora responsável, qual seja: Maria Raquel Apolinário. Faz parte do PNLD, desde a edição de 2008.

Figura 5 – Capa do componente curricular do 6º ano da Coleção *Projeto Araribá*



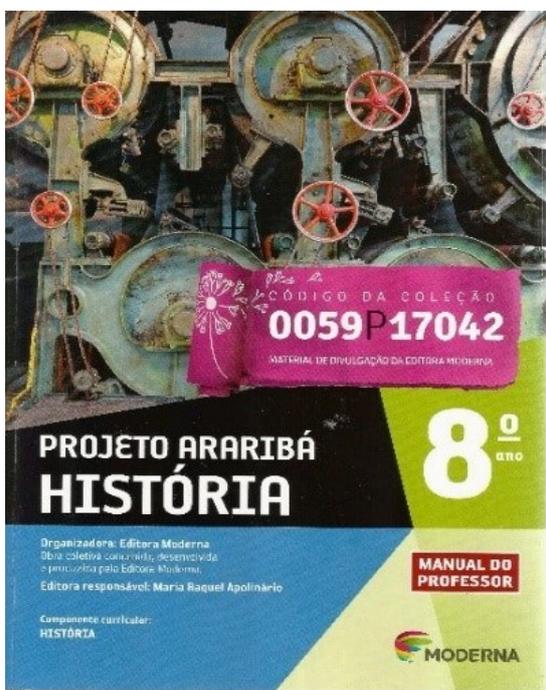
Fonte: Apolinário (2014a).

Figura 6 – Capa do componente curricular do 7º ano da Coleção *Projeto Araribá*



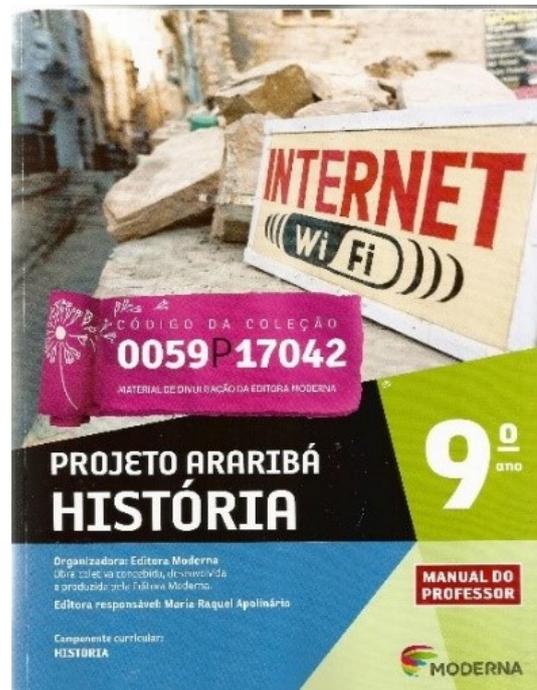
Fonte: Apolinário (2014b).

Figura 7 – Capa do componente curricular do 8º ano da Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014c).

Figura 8 – Capa do componente curricular do 9º ano da Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014d).

Ao constituir as capas da coleção, Sandra Botelho de Carvalho Homma e Mariza de Souza Porto as fizeram por meio do uso predominante de fotos¹⁴, retiradas de acervos dos bancos visuais nacionais e internacionais para a coleção do 6º, 8º e 9º ano. A primeira seria composta por peças de cerâmica descobertas no oásis de Dakhla, no Egito, com idade estimada entre cinco e seis mil anos. A seguinte, Maquinário da antiga fábrica de papel Alte Dombach, do século XIX. E a terceira, Símbolo da internet sem fio na construção do Forte Jaisalmer, em Rajasthan, Índia de 2012. Para o 7º ano a representação imagética dar-se-á por uma fotomontagem com um diário de viagem, uma carta náutica, livros e instrumentos utilizados na confecção de mapas que orientaram os navegadores nas grandes viagens marítimas. Esses elementos dividem o espaço com formas geométricas elaboradas por linhas retas. Diferentemente das outras coleções, as escolhas imagéticas denotariam uma história exclusivamente pautada nas construções e não nos seres humanos, retirando, assim, o que fundamenta a ciência histórica: as pessoas.

A editora responsável possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (USP) e por 12 anos foi professora da rede estadual e municipal de ensino. Ao desempenhar esta função, não atuou sozinha na concretização da obra. O conjunto dos profissionais envolvidos na elaboração dos originais é composto por nove pessoas com formação diversificada: quatro com bacharelado e licenciatura em História pela USP, dois mestres em Ciências no programa de História Social pela USP, dois bacharéis em História pela USP e um licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), também mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

No quesito organização do conteúdo, observamos que as obras se estruturam em Unidades, sendo subdivididas por temas que abordam pontos referentes a cada título daquelas. Cada ano possui nove no total, mas os temas variam entre dois, no mínimo, e seis, no máximo por Unidade. A distribuição curricular para os dois primeiros anos ocorre da seguinte maneira: 6º ano – Introdução ao estudo de história; As origens do ser humano; O povoamento da América; Mesopotâmia, China e Índia; O Egito e os Reinos da Núbia; Hebreus, fenícios e persas; A civilização grega; As origens e a expansão de Roma; A Roma imperial e o mundo bizantino. 7º ano – A formação da Europa feudal; Origens e expansão do Islã; Reinos e povos da África; A Baixa Idade Média; Renascimento e reformas religiosas; Os povos pré-

¹⁴ Kenneth Garrett/National Geographic/Getty Images, Todd Gipstein/National Geographic Society/Corbis/Latinstock, Florian Monheim/Bildarchiv Monheim GmbH/Alamy/Glow Images; jeremysutton-hibbert/Alamy/Globo images.

colombianos; As Grandes Navegações e os portugueses na América; O Nordeste colonial; Espanhóis e ingleses na América.

Nos dois últimos, temos: 8º ano – A expansão da América portuguesa; A mineração no Brasil colonial; A Revolução Industrial na Inglaterra; A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa; A era de Napoleão e as independências na América; A independência do Brasil e o Primeiro Reinado; Revoluções e novas teorias políticas na Europa; Brasil: da Regência ao Segundo Reinado; A expansão dos Estados Unidos no século XIX. 9º ano – A era do Imperialismo; A república chega ao Brasil; A Primeira Guerra e a Revolução Russa; A crise da democracia e a Segunda Guerra Mundial; A era Vargas; Rivalidades e conflitos da Guerra Fria; As independências na África e na Ásia; Democracia e ditadura no Brasil; O Brasil e o mundo globalizado.

Apesar de estar estruturada em temas, estes se relacionam aos títulos das Unidades, no geral das obras a distribuição daqueles ocorre nos quantitativos seguintes, 35, 34, 37, 44, na ordem do primeiro para o último ano. Para além do aspecto dos conteúdos, os livros apresentam diversas atividades. O livro inicia-se com página dupla de abertura preenchida com imagens intercaladas a textos e questões que se ligam aos conteúdos que serão abordados. Antes destas existem duas propostas de elaboração no tópico intitulado “Aprender a fazer”. Para os 6º e 7º anos a proposta é ensinar a elaborar um texto expositivo e uma pesquisa, já para os 8º e 9º anos é buscar o entendimento sobre leituras de imagens e construção de texto argumentativo.

Além disso, encontramos diversos tópicos com proposituras de questões ou com indicação. Assim, todos os temas são introduzidos por uma questão introdutória na primeira página, após a abertura da unidade. Há, também, os tópicos: Pense e responda, Dialogando com, e De olho. O primeiro, disposto de forma variada, com o objetivo de fazer o aluno pensar, o seguinte indica que no texto principal os argumentos integram outras áreas de conhecimento ou propõe outras atividades para este fim. O último tem acrescido ao título os termos: no mapa, na imagem, no mapa ilustrado, no mapa histórico, no texto e no infográfico, por conseguinte, explora questões evoluindo um tema a partir dos elementos da denominação agregada. O final de cada unidade é marcado por quatro tipos de tarefas para o 6º e o 9º ano: Sugestão de trabalho com filme, site ou livro, Atividades: subdividida em Organizar o conhecimento, Aplicar, Arte, Compreender um texto e Em foco. Para os últimos anos do ensino fundamental, acrescenta no final do livro o título Preparando-se para o Enem com atividades apenas objetivas.

Quadro 3 – Disposição de elementos da Coleção *Projeto Araribá – História*

(continua)

Seções	Local	Objetivo	Vezes que aparecem nas coleções			
			Ano destinado			
			6º	7º	8º	9º
Aprender a fazer	Após o sumário, antes do conteúdo propriamente dito	Ensinar a elaboração de um texto expositivo e uma pesquisa para o sexto e sétimo ano e no caso do oitavo e nono ano propõe ensinar a ler uma imagem e construir um texto argumentativo	2	2	2	2
Quadro temático	Margeado ou embaixo do texto principal	Discorrer sobre algum tema ligado ao texto principal, pode vir acompanhado com questões ou integrado a outra seção	20	42	45	25
Pense e responda	Margeado em vários momentos	Levar os alunos a pensar e responder sobre uma questão do presente ou do conteúdo	23	19	21	29
Dialogando com:	Em diversos momentos	Indicar que o conteúdo tem relação com outras áreas do conhecimento ou como proposta de atividade com outros box	21	12	9	24
Matemática	Em diversos momentos	Indicar que o conteúdo tem relação com o conhecimento matemático ou como proposta de atividade independente ou com outro box	2	1	1	1
Ciências	Em diversos momentos	Indicar que o conteúdo tem relação com a áreas de Ciências ou como proposta de atividade independente ou com outro box	3	3	2	4
Artes	Em diversos momentos	Indicar que o conteúdo tem relação com Artes ou como proposta de atividade independente ou com outro box	3	3	4	9
Geografia	Em diversos momentos	Indicar que o conteúdo tem relação com o conhecimento geográfico ou como proposta de atividade independente ou com outro box	8	4	2	9
Língua Portuguesa	Em diversos momentos	Indicar que o conteúdo tem relação com o conhecimento da Língua Portuguesa ou como proposta de atividade independente ou com outro box	4	1	-	1
Educação Física	Em diversos momentos	Relaciona conteúdo da Educação Física com História	1	-	-	-
De olho:	Em diversos momentos dentro de um tema	Trabalhar com mapas, imagens, infográficos e texto para responder assertivas subjetivas	10	10	11	9
No mapa	Em diversos momentos	Trabalhar a partir de três tipos de mapa: ilustrado, histórico ou mapa	1	2	2	3

(conclusão)

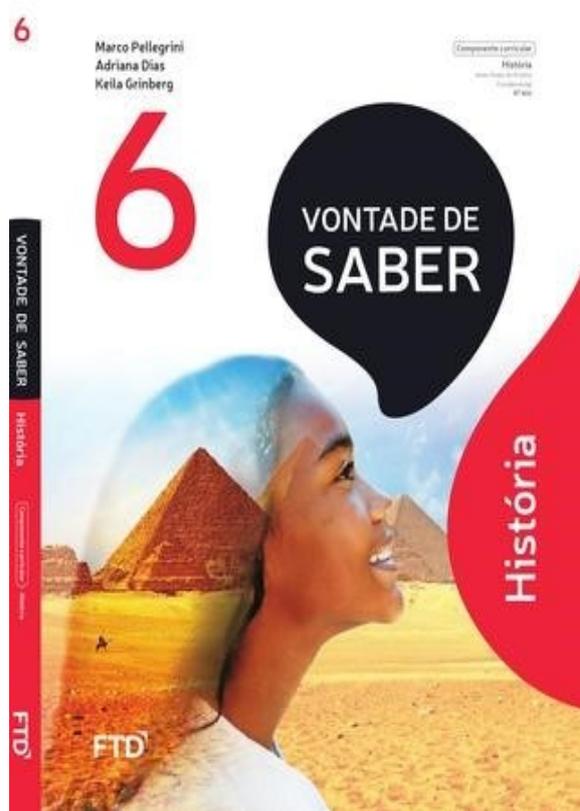
Seções	Local	Objetivo	Vezes que aparecem nas coleções			
			Ano destinado			
			6º	7º	8º	9º
Na imagem	Em diversos momentos	Trabalhar características de alguma imagem com a presença de um texto pequeno e propositura de questões	3	4	3	2
No texto	Ao longo de algum tema	Trabalhar um tema sobre o conteúdo com proposição de questões	4	2	3	2
No infográfico	Ao longo de algum tema	Levar temas não tratados no conteúdo principal com infográfico	2	2	3	2
Sugestão de trabalho	Antes do Box de atividades das unidades	Indicar um trabalho por meio de três fontes para explicar sobre um determinado momento histórico	9	9	9	9
Filme	Antes do Box de atividades das unidades	Indicar trabalho por meio de filmes para explicar sobre um determinado momento histórico	4	3	3	3
Site	Antes do Box de atividades das unidades	Indicar trabalho por meio de site para explicar sobre um determinado momento histórico	2	2	2	3
Leitura	Antes do Box de atividades das unidades	Indicar um trabalho por meio de textos para explicar sobre um determinado momento histórico	3	4	4	3
Atividades	Depois do último tema de cada unidade	Depende do tipo de atividade: são de três dimensões	9	9	9	9
Organizar o conhecimento	Primeira atividade do Box Atividades	Organizar as ideias constituídas no texto principal	9	9	9	9
Aplicar	Segunda atividade do Box Atividades	Observar o que foi aprendido por meio de textos ou imagens	9	9	9	9
Arte	Terceira atividade do Box Atividades	Trabalhar algum elemento da arte ligada ao conteúdo	8	9	9	9
Compreender um texto	No Final da Unidade	Trabalhar a interpretação de texto de época ou historiográfico. Há duas atividades com assertivas subjetivas: explorar e relacionar	6	6	6	6
Em foco	No Final da Unidade	Trabalhar um tema ao longo do tempo com uso de várias fontes. As atividades são focadas em três pontos: organizar o conhecimento, analisar fontes e desenvolvimento de nova atitude	3	3	3	3
Preparando-se para o Enem	No Final do último tema do livro	Exclusividade para o oitavo e nono ano	-	-	1	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.3 COLEÇÃO *VONTADE DE SABER – HISTÓRIA*

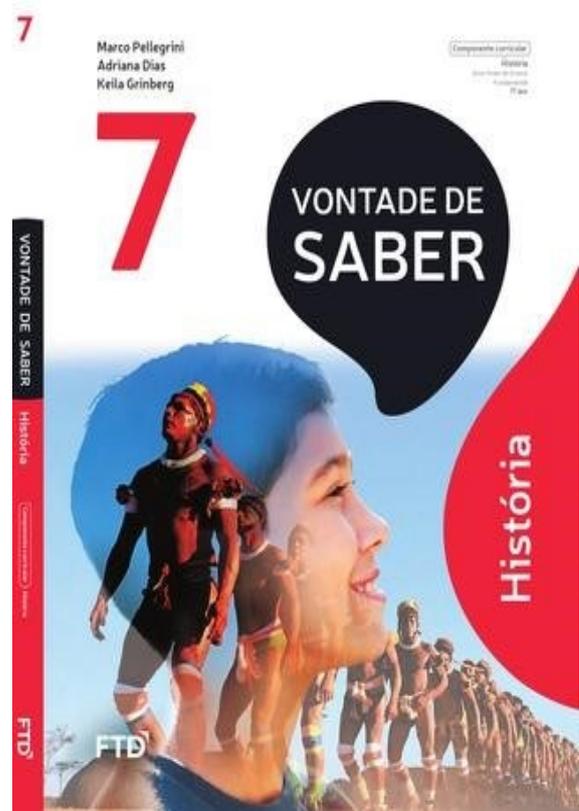
A Coleção *Vontade de Saber – História* é uma obra de tripla autoria: Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg; está em sua terceira edição e integrou o PNLD a partir de 2011.

Figura 9 – Capa do componente curricular do 6º ano da Coleção *Vontade de Saber*



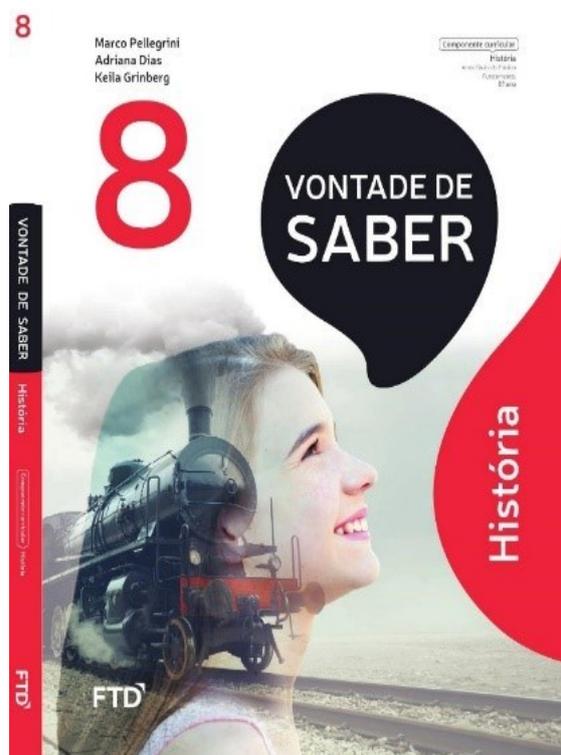
Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015a).

Figura 10 – Capa do componente curricular do 7º ano da Coleção *Vontade de Saber*



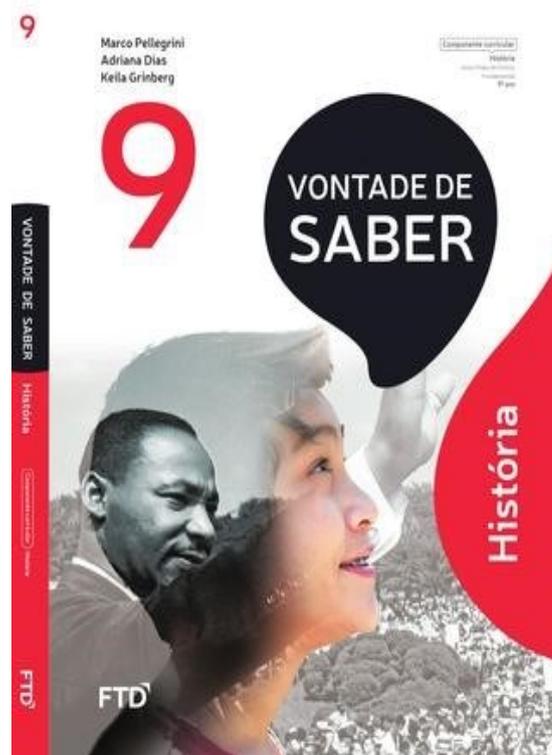
Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015b).

Figura 11 – Capa do componente curricular do 8º ano da Coleção *Vontade de Saber*



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015c).

Figura 12 – Capa do componente curricular do 9º ano da Coleção *Vontade de Saber*



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015d).

A apresentação das capas é formada por elementos fotográficos, fotomontagens, e imagéticos elaborados por formas curvilíneas. Elas têm a assinatura de Marcela Pialarissi, mas as fotomontagens são de José Vitor E. Costa. O último é o responsável pelas fotografias de perfil de adolescentes com fenótipos variados que servem de sobreposição às fotografias para cada ano¹⁵. As destinadas para o 6º e 8º anos priorizaram construções, pirâmides do Egito e uma locomotiva, respectivamente. Já a referente ao 7º ano evidencia uma comunidade indígena e no último componente há uma fotografia clássica de Martin Luther King Jr. Com isso, as criações sinalizam o pensar, a curiosidade sobre as ações humanas.

Os autores são graduados em História. Keila Grinberg é doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) e atua como professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio/RJ); Adriana Machado Dias é especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR); e quanto a

¹⁵ Os perfis são de José Vitor Elorza/ASC Images e as composições do fundo: Dudarev Mikhail/Shutterstock.com; Renato Soares/pulsar; TranceDrumer/Shutterstock.com, Stokkete/Shutterstock.com; Francis Miller/The LIFE Picture Collection/Getty Images, na ordem de cada ano.

Marco Cesar Pellegrini consta na informação da contracapa apenas a graduação pela UEL/PR e sua atuação como professor de História em escolas da rede particular de ensino. Na página de apresentação os autores expõem o entendimento sobre o que é História e a importância desta.

Os conteúdos foram distribuídos para o 6º ano na perspectiva dos títulos de cada capítulo: 1. Construindo a História; 2. A origem do ser humano; 3. Os povos da Mesopotâmia; 4. A África Antiga: os egípcios; 5. A África Antiga: os cuxitas; 6. Os fenícios; 7. Os hebreus; 8. Os persas; 9. Os antigos chineses; 10. Os antigos gregos; 11. Os antigos romanos; 12. A cultura clássica.

No componente do 7º ano tivemos: 1. Construindo a História; 2. A formação da Europa medieval; 3. A época medieval na Europa; 4. A expansão do Islã; 5. A América antes da chegada dos europeus; 6. Reinos e Impérios africanos; 7. A Europa moderna: o Renascimento; 8. A Europa moderna: as Grandes Navegações; 9. A Europa moderna: reformas religiosas e Absolutismo; 10. A colonização da América espanhola; 11. A colonização na América portuguesa; 12. A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa.

Na terceira obra visualizamos: 1. Construindo a História; 2. O Antigo Regime; 3. O Iluminismo; 4. A Revolução Americana; 5. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; 6. A Revolução Industrial; 7. As independências da América espanhola; 8. A independência do Brasil; 9. A consolidação da independência brasileira; 10. O apogeu do Império do Brasil; 11. O fim da Monarquia e a Proclamação da República; 12. A África no século XIX.

No último, destinado ao 9º ano, foram: 1. Construindo a História; 2. A Segunda Revolução Industrial e o Imperialismo; 3. O início da República no Brasil; 4. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia; 5. O mundo depois da Primeira Guerra Mundial; 6. A Era Vargas; 7. A Segunda Guerra Mundial; 8. O mundo durante a Guerra Fria; 9. As independências na África; 10. O pós-guerra no Brasil: democracia e populismo; 11. A ditadura militar no Brasil; 12. O mundo contemporâneo.

Ao observarmos a distribuição fica evidente que o título *Construindo a História* está presente em todas as obras como capítulo introdutório preocupado com questões básicas: conceitos de sociedade, política, economia, trabalho e cultura, fontes e História, no intuito de notificar como ocorre a construção historiográfica.

Percebem-se 12 capítulos por ano. Eles apresentam uma página de abertura com título composta de folha dupla com imagens para introduzir algum aspecto do conteúdo a ser abordado, nela há questões iniciais relacionadas às imagens e ao conteúdo. O texto principal é distribuído em tópicos e subtópicos. Estes são intercortados por links com o objetivo de indicar sites, livros e filmes e Boxes temáticos com propostas e objetivos diversos: “Enquanto isso”,

no qual é feito um paralelismo temporal com o conteúdo principal; “Sujeito na História” trabalha com as pessoas que fizeram parte de processos históricos; “Explorando o tema” aborda um tema específico para refletir; “Investigando na Prática” leva os procedimentos utilizados na ciência Histórica; “Encontro com” articula a história com outras disciplinas; “História em construção” trabalha conceitos e interpretações historiográficas; “Explorando a imagem” aborda questões a partir de imagens e pode vir integrado também a outro box. Com exceções do “Sujeito na História” e “Enquanto isso”, eles propõem questões para serem refletidas, respondidas ou discutidas.

Além dessas assertivas pedagógicas, no final de cada capítulo há as atividades compostas de sete segmentos: Exercícios de compreensão; Expandindo o conteúdo; No Brasil; Trabalho em grupo; Discutindo a História; Passado e presente; e Refletindo sobre o capítulo.

Quadro 4 – Disposição de elementos da Coleção *Vontade de Saber – História*

(continua)

Seções	Local	Objetivo	Vezes que aparecem nas coleções			
			Ano destinado			
			6º	7º	8º	9º
Explorando a imagem	Paralelo ao texto principal ou como tópico de outro box	Analisar uma imagem	12	10	14	17
Encontrando com	Sem local fixo	Explicar aspectos de outras áreas	-	-	-	-
Linguagem	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com português	1	-	-	-
Medicina	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Medicina	1	1	-	1
Sociologia	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Sociologia	1	-	-	1
Filosofia	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Filosofia	1	-	-	-
Geografia	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Geografia	1	-	-	3
Arqueologia	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Arqueologia	1	-	-	-
Matemática	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Matemática	-	1	-	-
Antropologia	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Antropologia	-	1	-	-
Literatura	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Literatura	-	2	1	1
Arte	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com a Arte	-	2	1	4

(conclusão)

Seções	Local	Objetivo	Vezes que aparecem nas coleções			
			Ano destinado			
			6º	7º	8º	9º
Ciências	Sem local fixo	Explicar aspectos da História no diálogo com Ciências	-	-	-	1
Sujeito na História	Paralelo ao conteúdo	Traz informações sobre pessoas/ sujeitos históricos	7	9	12	12
Enquanto Isso	Após tratar um tema	Revela informações sobre o que acontecia em outros locais de forma contemporânea a um conteúdo tratado no capítulo	5	7	11	6
História em Construção	Após tratar um tema	Expõe discussões sobre visões diferentes ou teorias sobre um fato	3	8	6	7
Investigando na Prática	Após tratar um tema	Apresenta imagens ou outros elementos produzidos em um dado momento para os alunos aprenderem sobre os períodos	5	4	4	4
Explorando o tema	Antes do box atividades	Escolhe um tema para tratá-lo na relação temporal com as ações humanas	11	11	12	11
Quadro exploratório	Maior parte abaixo do texto principal e destacado com cor de fundo rosa	Complementar a informação do texto principal sobre pontos do conteúdo	33	41	49	29
Atividades	No final do capítulo	Depende do título: são sete	12	12	12	12
1. Exercícios de compreensão	Integra ao tópico Atividades	Composto de questões diretas sobre o que foi visto no capítulo	12	12	12	12
2. Expandindo o conteúdo	Integra ao tópico Atividades	Questões a partir de textos, imagens com questões mais analíticas e interpretativas	11	12	12	12
3. No Brasil	Integra ao tópico Atividades	Estabelece alguma relação com aspectos da história do Brasil e o conteúdo abordado	6	-	1	-
4. Trabalho em grupo	Integra ao tópico Atividades	Propõe uma atividade em grupo que tenha alguma relação com os conteúdos do capítulo e ou aproximação com a vida do aluno	5	3	1	3
5. Passado e presente	Integra ao tópico Atividades	Trata a partir de textos tema presente de uma região estudada no passado	3	4	3	5
6. Discutindo a História	Integra ao tópico Atividades	Texto para compreender posições divergentes na historiografia	7	6	2	5
7. Refletindo sobre o capítulo	Integra ao tópico Atividades	A partir de afirmações leva o aluno a perceber se entendeu ou não cada uma com o termo autoavaliação	12	12	12	12

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

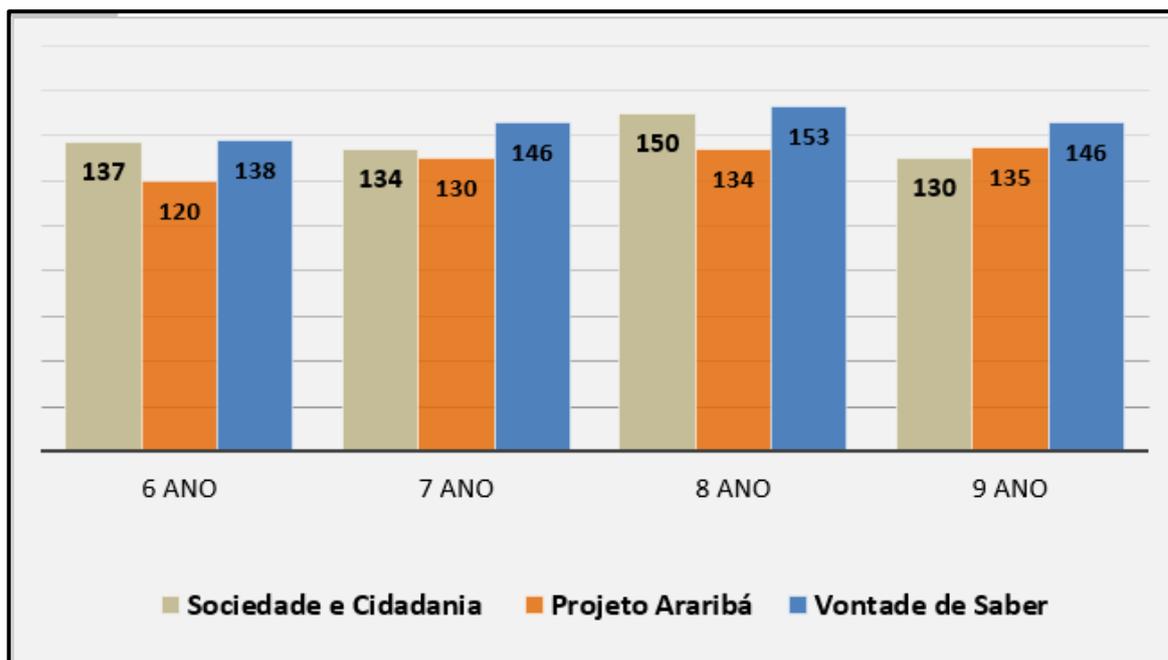
No ponto da organização curricular a partir dos títulos, salvo algumas diferenças, os conteúdos parecem se padronizar por uma História linear que intercala História Geral e do Brasil. Sobre este aspecto, encontramos no Guia do Livro didático do PNLD/2017 a mesma caracterização para as obras. “Na coleção integram-se os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, em uma perspectiva cronológica linear.” (BRASIL, 2016, p. 105). “[...] a abordagem da História está organizada integrando a História do Brasil à História Geral.” (BRASIL, 2016, p. 51). E “[...] os conteúdos estão organizados em torno de uma narrativa linear cronológica e integrada da História do Brasil, da África, da América, da Ásia e da Europa.” (BRASIL, 2016, p. 57). Essas são as frases que expressam as definições das coletâneas *Sociedade e Cidadania*, *Vontade de Saber – História e Projeto Araribá – História*, respectivamente.

As evidências não passaram incólumes às críticas dos avaliadores, porque revelaram “o problema das coleções que abordam ‘toda a história’ de modo detalhado, descritivo e canônico se sobressaísse de modo desfavorável ao bom enfrentamento de uma condição de melhoria do ensino de História na rede escolar”. (BRASIL, 2016, p. 24). O padrão no Guia do Livro Didático do PNLD 2017 produz um efeito negativo, pois não supera a composição eurocêntrica do ensino de História.

No texto *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento*, os pesquisadores Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira, a partir da experiência como avaliadores do programa, pontuaram no chamado processo de “cristalização de uma concepção de livro didático” que as transformações temporais resultaram em “[...] um livro predominantemente marcado pela fragmentação ou, talvez, pela invenção de um novo gênero – que incorpora uma miríade de gêneros textuais. [...]” (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 18). A afirmação é perceptível por meio da mínima diferença em termos de conteúdo, assim como pela quantidade de box que as obras usam.

Podemos perceber que todas as coleções usam várias seções com fins diversos dentro de cada obra. Observa-se que o uso de boxes e atividades, no que se refere ao quantitativo dos conteúdos de História abordados, apresentou similaridades nas coleções. Vamos observar o gráfico abaixo, construído com os dados dos quadros 2, 3 e 4:

Figura 13 – Gráfico com a quantidade geral de boxes auxiliares e atividades usadas por coleção e ano



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As obras se valem maciçamente deste artifício. Verificamos que a terceira apresentou maior uso para os 6º, 7º, 8º e 9º anos. Elas tiveram diferença máxima de 19 entre as coleções do 8º ano e mínima de um para o 6º ano, corroborado com a ideia de fragmentação e similitude entre a literatura didática. Esta pode ser observada no próprio nome e meta das seções de textos e atividades, a exemplo o box que promove a relação com outras disciplinas. Ele é nomeado de forma diferente: “Integrando com...”, “Dialogando com...” e “Encontrando com...”, mas na prática tem o mesmo fim. Além disso, podemos verificar o uso de quadros complementares ou suplementares. A estratégia também está presente nos livros, apesar deles não terem títulos específicos para as coleções *Vontade de Saber* e *Araribá*, em *Sociedade e Cidadania* salientamos as denominações “Para Refletir” e “Para Saber Mais”, os encaminhamentos incrementam informações do texto principal ou tratam de temas que não foram aprofundados nele.

Com isso, para entender sobre as abordagens do Pós-Abolição, não buscaremos apenas como os aspectos historiográficos aparecem, mas também onde. Os conteúdos se posicionam no texto principal ou nos diversos tópicos “auxiliares”, para que as exigências postas nos editais por meio dos critérios legislativos e fundamentais nas avaliações sejam cumpridas? Será que as abordagens tiveram um padrão para determinados temas? É possível ver o protagonismo negro?

Cada PNLD é organizado a partir de editais específicos. Para o de 2017 se destacam dois¹⁶: um de convocação e outro de chamada pública em 2015. O primeiro com o objetivo de descrever as normas para as inscrições e avaliações dos textos didáticos. O seguinte para candidaturas de Instituições Públicas de Educação Superior interessadas em coordenar a fase de avaliação pedagógica, baseada nos critérios do edital de convocação, de obras didáticas destinadas aos alunos e professores. Assim, são quase dois anos até a publicação dos Guias dos Livros Didáticos. A responsabilidade avaliativa dos livros de História, para o referido período, ficou a cargo da Universidade Estadual de Londrina. Sendo

[...] a única instituição estadual selecionada, o que demandou ajustes no sistema de descentralização de verbas por se tratar de transferência de recursos entre esferas administrativas distintas (federal e estadual). Efetivamente, os recursos chegaram à UEL no mês de março de 2016. (CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, pp. 18-19).

As autoras, ao relatarem, no texto introdutório do dossiê *Livro didático de História: conhecimento histórico e didática da história no mundo contemporâneo*, a dinâmica da escolha e as questões enfrentadas pela IES no desenvolvimento das avaliações que culminaram no Guia do PNLD/2017, salientaram, além dos elementos burocráticos/administrativos, os pontos observados na avaliação.

Neste sentido, a avaliação não é feita com critérios elaborados pela própria Instituição, mas a partir dos indicadores mencionados no edital de inscrição e avaliação das obras didáticas. Nele presenciamos as normatizações de ordem documental-contratual, editorial, legislativas e tipologias das obras.

O processo de inserção é realizado por meio das etapas de triagem, da pré-análise e da avaliação pedagógica das obras. Esta tem a possibilidade de classificá-las, caso passem pelas etapas anteriores, em reprovadas, aprovadas e aprovadas na condição de correção total das falhas pontuais, com prazo de 15 dias para correção, pela editora. O Guia é disponibilizado na *internet* pelo site do FNDE e contém apenas as resenhas das obras aprovadas.

Para a construção avaliativa são definidos os princípios alicerçados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394, de 1996), entre outros documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras. Dentre os diversos pontos, presentes no Edital 02/2015 – CGPLI, transcreveremos aqueles que se referem à História Afro-brasileira. São eles:

¹⁶ Chamada Pública SEB/MEC Nº 01/2015 e o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-dolivro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 23 nov. 2018.

[...] promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

[...] promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

[...] abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. [...] (BRASIL. MEC/SEB/FNDE, 2015. p. 40).

Além de contemplar estes aspectos, as obras não podem infringir os critérios de eliminação indicados no Edital. Esses critérios estão divididos em critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos das áreas contempladas no Edital. Como critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, indica-se que devem ser observados na apreciação das obras: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção e adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Quando lemos os desmembramentos dos critérios encontramos os instrumentos normativos: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/2006 e nº 11.525/2007; o Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Além da adequação normativa para não serem excluídos, os textos não podem “[...] veicular estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (BRASIL.

MEC/SEB/FNDE, 2015, p. 42); e devem “[...] reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país.” (BRASIL. MEC/SEB/FNDE, 2015, p. 42).

No que concerne aos critérios específicos eliminatórios das obras de História, indica-se que serão eliminadas as obras que não apresentarem, em seu conjunto:

[...] orientações aos estudantes para pensarem historicamente, para reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo; [...]
 [...] estímulo ao convívio social e para o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;
 [...] isenção de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de quaisquer natureza; [...] (BRASIL. MEC/SEB/FNDE, 2015. pp. 58-59).

Notem que em nenhum aspecto se especificou a questão da história afro-brasileira. No entanto, para o Manual do professor, avaliado em oito pontos, será excluída a obra que não apresente “orientações ao professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08” (BRASIL. MEC/SEB/FNDE, 2015. p. 59).

É importante destacar que a preocupação com determinados conteúdos não é apresentada de forma clara e direta, mas situada na diversidade e generalizações. Sobre a situação e força dos editais para promover mudanças que ultrapassem a fragmentação e a distorção dos diversos conteúdos que são inerentes à questão do Pós-Abolição, Garrido ressalta:

[...] que, embora sejam fundamentais, essas orientações ainda não caminham para uma perspectiva de introdução de conteúdos não consagrados na literatura didática, como é o caso da literatura sobre os negros brasileiros pós-abolição. Pode-se ainda argumentar que, aqui, o considerado diferente se alargou, diminuindo, por conseguinte, a atenção à questão da discriminação racial. (GARRIDO, 2011, p. 139).

Diante disso, questionamos: como os avaliadores usaram as orientações para produzir os prognósticos das obras? Primeiramente foram construídos cinco eixos: O Tratamento Escolar das Fontes Históricas; A Relação entre Texto-Base e Atividades; O Tratamento das Questões da Temporalidade Histórica; A Temática Afro-Brasileira; e A Temática Indígena. Cada divisão possui mais quatro indicadores de qualidade não dependentes um do outro. A configuração se estabeleceu conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 – Eixos e indicadores de qualificação (IQ) – PNLD 2017 – História

Eixo	Tratamento escolar das fontes históricas	Relação entre texto-base e atividades	Tratamento da temporalidade histórica	Temática Africana	Temática Indígena
IQ 1	A função ilustrativa e favorecedora do acesso ao conteúdo dos livros por parte do jovem	Relação entre textos-base e atividades	Apresenta orientações acerca de operações de datação	Inscrição informativa e cronológica	Inscrição informativa e cronológica
IQ 2	A diversidade de gêneros textuais disponíveis para o trabalho didático;	Propõe possibilidades de relacionament o entre passado e presente	Contempla o tratamento da simultaneidade histórica	Densidade na orientação teórico-metodológica para professor	Densidade na orientação teórico-metodológica para professor
IQ 3	A natureza e a densidade da orientação metodológica ao docente;	Favorece o trabalho em coletivo na sala de aula	Favorece uma comparação problematizadora entre passado e presente	Visibilidade ao protagonism o dos sujeitos ao longo do tempo	Visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo
IQ 4	O favorecimento da compreensão do procedimento histórico, por meio de orientações metodológicas precisas ao estudante	Estimula habilidade de pensamento de complexidade variada	Possibilita a construção da noção de duração	Promoção da educação para as relações étnico-raciais	Promoção da educação para as relações étnico-raciais

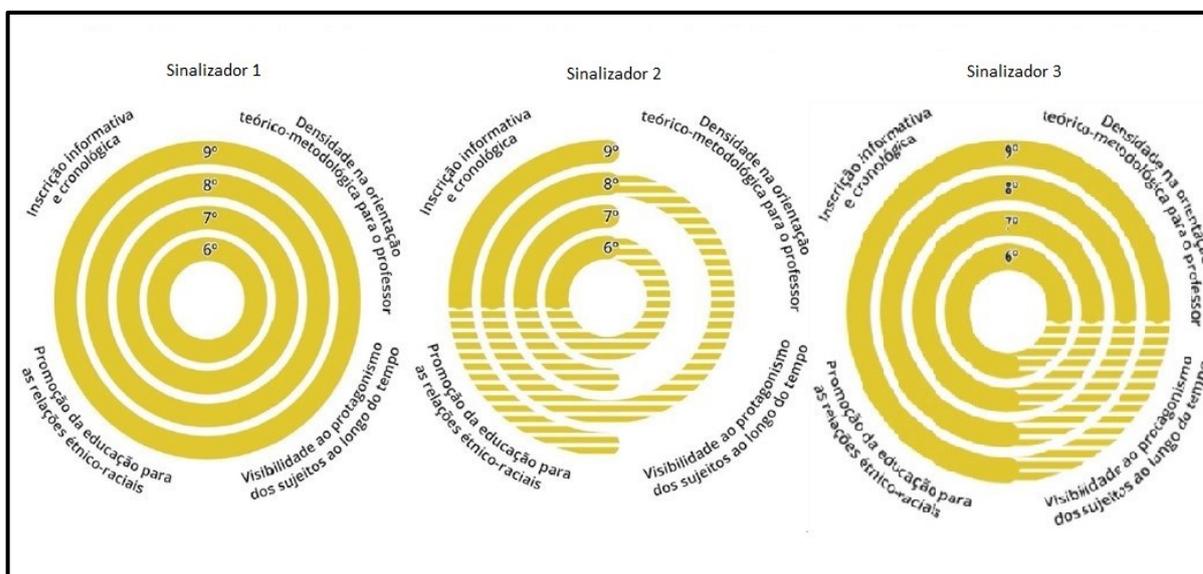
Fonte: Adaptado pelas autoras do Guia do PNLD 2017 – História. (BRASIL, 2016, p. 26-35). Extraído de: Cainelli; Oliveira (2018, pp. 20-21).

Como o presente trabalho trata de algo envolvendo a temática afro-brasileira, observamos que esta balizou os critérios avaliativos e reguladores das resenhas críticas de cada obra. Os elementos presentes envolveram quatro indicadores: a dimensão da inscrição informativa e cronológica de tal temática, a densidade na orientação teórico-metodológica para os professores, promoção da educação para as relações étnico-raciais e visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo da História. Assim, o Guia especifica mais claramente, diferentemente do que ocorreu no edital, a ideia de promover um ensino que envolva as relações étnico-raciais e exponha o protagonismo negro.

Apesar da semelhança em relação ao Guia elaborado há seis anos, é importante destacar a utilização do elemento visual para o de 2017, os sinalizadores, que mostram a densidade de

cada indicador de qualidade por volume das coleções, ou seja, o que foi priorizado ou não em cada eixo e ano. Vejamos:

Figura 14 – Sinalizadores para as três coleções referentes à Temática africana e afro-brasileira



Fonte: Guia de livros didáticos. PNLD 2017: História Ensino Fundamental/anos finais. Brasília: DF, Ministério da Educação, 2016.

O primeiro corresponde à edição da obra *Sociedade e Cidadania*, o seguinte ao título *Projeto Araribá – História* e o último à coletânea *Vontade de Saber*. É possível salientar que existem diferenças significativas no tratamento da problemática, pois somente uma coleção completou todos os eixos e as demais apresentaram falhas e até ausências.

A obra *Projeto Araribá – História* não completa os círculos indicativos do critério “visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo” nos quatro volumes, porém nos demais IQs teve densidade integral. A coleção *Vontade de Saber*, no indicador anterior e em “densidade na orientação teórico-metodológica para os professores”, teve ausências nas edições dos 7º e 9º ano e falhas nas do 6º e 8º ano, no indicativo “promoção da educação para as relações étnico-raciais” a densidade se mostrou incompleta em todos os anos da coleção, e, por fim, o único IQ com preenchimento total foi “inscrição informativa e cronológica”. Segundo o Guia, “a opção por uma abordagem cronológica resultou numa maior quantidade de conteúdos ligados à História da África que dos afro-brasileiros” (BRASIL, 2016, p. 55), para a situação mais deficitária.

Apesar dos pontos negativos presentes nos manuais didáticos sobre a História Africana e Afro-Brasileira, os avaliadores de modo geral consideraram que:

Analisando as obras inscritas no PNLD 2017, percebe-se que o tema não ficou imobilizado e é possível notar alguns avanços, embora ainda sejam muitos os desafios a serem enfrentados. Substantivamente, tais temas ainda são dependentes de uma narrativa mestra de uma História do Brasil assumida em função de uma cronologia eurocêntrica. (BRASIL, 2016, p. 32).

Contudo, somente a avaliação, por mais técnica e amparada por um corpo de profissionais qualificados, não é suficiente para compreender os pormenores do Pós-Abolição. A perspectiva acima indica mudanças que são insuficientes diante de um ensino pautado num currículo eurocentrado. Sem alternativas de materiais escolares de aprendizagem inseridas na História temática, a restrição dos conteúdos ao viés da história europeia ficou mais gritante.

Por fim, é importante considerar a porcentagem de distribuição das obras que serão investigadas. Para tanto, construímos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição de manuais por coleção (2017)

Obra escolhida/Editora	Quantidade	%
<i>História Sociedade & Cidadania/FTD</i>	3.387.161	31.4%
<i>Projeto Araribá-História/Moderna</i>	1.781.362	16.5%
<i>Vontade de Saber - História/FTD</i>	1.162.104	10.8%
Total	6.330.627	58.7%

Fonte: Dados obtidos no *site* do FNDE/2018.

Em termos quantitativos, ocorreu uma preferência significativa para a obra *História – Sociedade e Cidadania*, da editora FTD, que acumula, também, a terceira escolha numérica. Segundo Cassiano (2007), as editoras que concentravam o processo de distribuição do livro didático nas três últimas décadas do século XX tinham como característica serem empresas familiares nacionais, no entanto a FTD era uma exceção a esta lógica, pois é de origem francesa. Outro ponto, que contribuiu para perceber a lógica do domínio sobre o PNLD, é a mudança no mercado editorial brasileiro no início do século XXI: os chamados oligopólios editoriais se configuraram com a entrada do capital internacional espanhol, como o grupo Prisa e seu braço editorial Santillana, compradora da Editora Moderna.

Para o referido autor, a partir dessa fase o mercado editorial, além da importância do Grupo Positivo e da Editora do Brasil, seria dominado por cinco grupos: Saraiva (Editoras Saraiva, Atual e Formato), Grupo Abril (Editoras Ática e Scipione), Grupo Santillana (Editoras Moderna, Salamandra, Objetiva, Richmond Publishing), Grupo IBEP / Cia Editora Nacional e FTD (Editoras FTD e Quinteto).

Com isso, os dados da tabela denotam a preponderância de dois grupos destacados no parágrafo anterior: FTD e Santillana, representada pela Editora Moderna. Os dois abocanharam a distribuição de quase 59,0% dos materiais escolares do componente curricular de História, o que demonstra a permanência da concentração para o PNLD/2017.

Nosso próximo ponto será “Conteúdos e as Formas de Abordagens sobre o Pós-Abolição nas Coleções Didáticas”. Nele observaremos as abordagens por meio de duas classificações depreendidas na fase pré-análise e exploração do material: O Imediato Pós-Abolição e Ações de Resistência. Para esta ocorreu a segmentação em: A Revolta da Chibata; Outros movimentos de resistência na Primeira República e a ausência de uma História do Pós-Abolição; Remanescentes de Quilombos; e Negros e Política: o visível e o invisibilizado.

4 CONTEÚDOS E AS FORMAS DE ABORDAGENS SOBRE O PÓS-ABOLIÇÃO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Enveredar na análise de conteúdos sobre o Pós-Abolição em coleções didáticas do PNLD/2017 demandou, inicialmente, a busca por elementos textuais ou imagéticos que denotariam a abordagem da temática nas referidas obras. Neste intuito, construímos quadros¹⁷ para averiguação dos conteúdos curriculares. Assim, após o preenchimento, procedemos pela delimitação de eixos inspirados no trabalho de Roza (2014).

O autor subdividiu os critérios avaliativos do material didático em duas etapas: “Conteúdos Curriculares da História Afro-Brasileira no Pós-Abolição: temas, sujeitos e eventos históricos” e “Atividades: a apropriação pedagógica da história afro-brasileira no pós-emancipação”. O primeiro segmentado em: O imediato pós-abolição; A Revolta da Chibata; Negros e futebol; As culturas negras no pós-abolição; Remanescentes de quilombos; O movimento social negro; Pelos caminhos da política institucional: sujeitos e legislações. O último comportou cinco: A disputa pela memória; Articulações com a História africana e afro-diaspórica; Valorização de personagens negros; A trajetória histórica do racismo; Visibilidade de práticas de combate ao racismo. Feitas estas observações, importa dizer que este capítulo se inspira em alguns recortes identificados no estudo sobre coleções de 2008 e 2011, mas não pretende se orientar na integralidade do valioso trabalho realizado por Roza (2014), considerando que o tempo de um mestrado se diferencia de um doutorado, bem como são editais diferenciados que orientaram a avaliação das obras. Neste sentido, nossa pesquisa privilegiará no aspecto temporal o imediato Pós-Abolição e as ações de resistência. Nesses dois aspectos selecionados para análise, nos deteremos nos conteúdos apresentados em cada coleção, bem como nos interessa evidenciar como eles aparecem nas obras. Tangenciando esta análise, pretendemos indicar qual história sobre o Pós-Abolição tem sido privilegiada e quais as ausências podem ser observadas. Convém ressaltar que essa análise não prescinde da reflexão sobre o racismo como um elemento que tangencia a abordagem, seja pelo seu combate ou pelo seu reforço nas obras didáticas analisadas.

¹⁷ O modelo de análise está disponível no Apêndice.

4.1 O IMEDIATO PÓS-ABOLIÇÃO

Ao propormos a abordagem do eixo “O Imediato Pós-Abolição”, adotamos o marco temporal de 13 de maio de 1888, entendendo que esse eixo compreende diversas ações ocorridas, imediatamente, ao fim da escravização, que no caso da história do Brasil esteve ligado à monarquia, embora as decorrências estejam implicadas, também, com o processo de implementação da República em 1889 e, conseqüentemente, na consolidação do novo regime com a promulgação da primeira Constituição republicana em 1891.

A limitação, a partir do aspecto político temporal, sinaliza as características das coleções didáticas investigadas, pois elas trabalham a história linear e intercalada numa perspectiva conteudista, que foi objeto de crítica no Guia do Livro Didático do PNL 2017, pois “fez que o problema das coleções que abordam ‘toda a história’ de modo detalhado, descritivo e canônico se sobressaísse de modo desfavorável ao bom enfrentamento de uma condição de melhoria do ensino de História na rede escolar” (BRASIL, 2016, p. 24). Observamos, nas coleções analisadas, que o Imediato Pós-Abolição esteve concentrado nos livros, como parte do texto principal, numa perspectiva cronológica, nos temas entre a Monarquia e o início da República, direcionados ao componente curricular do 8º ano. Assim, vamos situar as configurações do *locus* predominante, e os aspectos do texto para cada coletânea.

A coleção *Sociedade e Cidadania* distribuiu o conteúdo na unidade “Terra e Liberdade”, cujo capítulo “Abolição e República” se destina a discutir dois processos: o da Abolição e o da implantação da República. O primeiro, estabelecido pelo viés da resistência dos escravizados, do movimento abolicionista e das leis da Abolição como fundantes da condição de liberdade, após expor a Lei Áurea, nos oferta como parte do texto principal o tópico “A vida difícil dos recém-libertos”, local destinado à abordagem do Imediato Pós-Abolição.

A obra *Projeto Araribá - História* possui uma distribuição, também, em unidades, e faz uso de temas para a organização destas. Diante do exposto, considerou como denominação da unidade, para desenvolver o conteúdo, “Brasil: Da Regência ao Segundo Reinado” e “República e O fim da Escravidão no Brasil” como título do tema. No último, quarto tema de cinco, após um longo percurso de outros três temas, responsáveis por discorrer sobre o período regencial, o reinado de D. Pedro II e as questões econômicas sobre o café, principalmente, observamos o comprometimento para revelar o fim da escravidão como fruto da pressão inglesa e das leis abolicionistas. Assim, a questão do imediato Pós-Abolição é discutida em um tópico específico, intitulado de “Depois da Abolição”.

A terceira obra, *Vontade de Saber - História*, está dividida apenas em capítulos. Na denominação “O fim da Monarquia e a proclamação da República” há o retrato de conteúdos sobre a crise do Império, a imigração europeia, a modernização do Brasil, a abolição da escravidão e o fim da monarquia. Com isso, no processo que descreve a abolição, observamos a importância do movimento abolicionista, das leis abolicionistas, dos fatores externos e da participação popular. Após dedicar um subtítulo à Lei Áurea, na sequência realiza o mesmo para o tema em análise com a expressão “Os ex-escravos após a abolição”.

As considerações acima, portanto, nos levaram a depreender sobre o *locus* a partir das unidades, que se organizam com páginas de abertura. Nos impressos, as páginas iniciais são recheadas de imagens e textos para introduzir o debate. Então, para análise do espaço reservado ao conteúdo foram observados esses momentos. Destaca-se que as coleções *Sociedade e Cidadania* e *Projeto Araribá*, organizadas em unidades, não pautaram por meio dos textos a questão do 13 de maio e problemáticas posteriores. No entanto, na unidade “Terra e Liberdade”, denominação usada pela coleção *Sociedade e Cidadania*, observamos o uso de uma imagem de mulheres trabalhando em uma estufa de hortaliças da associação de mulheres quilombolas de Biritinga na Bahia em 2015, situando de forma geral a questão do acesso à terra como um problema relacionado, também, com a liberdade. A ideia é significativa, mas a forma como é posta fragmenta e tangencia as discussões sobre o imediato Pós-Abolição, pois não deixa explícito no texto introdutório.

Na continuidade, para entender sobre o lugar e denominações, vamos observar as estruturas dos capítulos ou temas. A coleção *Sociedade e Cidadania* faz referência sobre a “Abolição e a República” no título, *Araribá - História* destaca o “fim da monarquia e da escravidão” e *Vontade de Saber* destaca o término da Monarquia e a chegada da República. Neste sentido, todos os títulos têm referências ligadas à história política como unanimidade. Contudo, as duas primeiras coletâneas inseriram a questão da Abolição. É importante destacar que o centro das colocações historiográficas, nas laudas introdutórias dos capítulos ou temas, é pertencente, majoritariamente, às ideias sobre o fim da Monarquia e o início da República na parte escrita ou imagética, para além do título. Especificamente, apenas a coleção *Araribá*, única estruturada em temas, faz menção à escravidão no texto e aos fatores que contribuíram para o fim desta. Nota-se a primazia de estabelecer o enunciado por meio da divisão política e do passado escravagista. Hebe Mattos (2001) inferiu como a história afro-brasileira é reduzida ao escravismo na perspectiva econômica e de rebelião social sem um projeto político. Neste sentido, a vinculação dos termos dos títulos e das ideias introdutórias dos capítulos e temas pode ser um sinal dos resquícios desta prática.

Aproximando a lente investigativa para o ponto nevrálgico, o Imediato Pós-Abolição, verificamos o consenso de ser ele estabelecido em um tópico específico dentro das estruturas macros: capítulos ou temas. Com isso, mais uma vez, destrincharemos como a abordagem se sobressai nas palavras definidoras dos tópicos, quais sejam: Coleção *Sociedade e Cidadania*, “A vida difícil dos recém-libertos”; *Projeto Araribá*, “Depois da abolição”; e *Vontade de Saber*, “Os ex-escravos após a abolição”. É possível pensar, a partir disso, algumas questões: primeiro a utilização de dois termos que condicionam o pós-abolição à escravidão: ex-escravos e libertos. Em contraponto, a segunda é a tentativa de desvinculação e aproximação com o novo processo que se instaura: o Pós-Abolição, por meio dos termos “depois da abolição” e “após a abolição”. Entretanto, observa-se que o autor que usa o último dá um peso maior ao passado escravagista ao usar “ex-escravos”.

Em relação ao aspecto textual e historiográfico que compõe o corpo principal, os espaços foram semelhantes para discorrer sobre o conteúdo em uma estruturação de no máximo três parágrafos e no mínimo dois. Contudo, *História – Sociedade e Cidadania* faz uso de mais de uma página e as demais dedicam metade em um espaço dividido com as leis abolicionistas. A diferenciação decorre do formato da letra e da quantidade de elementos imagéticos que ilustram os tópicos serem divergentes.

Com estas ponderações, passamos a discutir as informações historiográficas do texto. Para tal vamos fazer a transcrição e entender o comportamento das obras a partir de quatro ideias: reparação, permanência, migração e entraves e protagonismo negro.

Na coleção *Sociedade e Cidadania*, as informações estão configuradas conforme a explicitação abaixo:

Para os recém-libertos a Abolição não trouxe os benefícios esperados. Eles não receberam terra para plantar e nenhum tipo de ajuda do governo; parte deles negociou a sua permanência na fazenda em troca de modestos salários ou de uma parte da colheita. Sem terra, sem instrução, sem dinheiro e sem apoio do governo, muitos migraram para as cidades em busca de emprego. Nas cidades, porém, os empregadores preferiam dar emprego aos imigrantes europeus. Diante disso, os libertos foram obrigados a aceitar os piores serviços, os mais baixos salários e a convivência com um racismo silencioso e carregado de violência. Uns poucos, no entanto, conseguiam ascender socialmente.

Apesar de tantas dificuldades, não desistiram de buscar uma vida melhor. Para amenizar a luta diária pela sobrevivência, organizavam-se de lazer, clubes esportivos e centros religiosos. Aos poucos, passaram também a reivindicar seus direitos da chamada imprensa negra. Segundo Gomes, os primeiros periódicos editados por negros com objetivo de refletir sobre as dificuldades e o preconceito vivido pela comunidade negra no Pós-Abolição são final do século XIX. Eis o nome de alguns periódicos: O Treze de Maio (1888), A Pátria (1889), O Exemplo (1892), A Redenção (1899), O Baluarte (1903). (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 266).

A coletânea *Projeto Araribá – História* apresenta o texto abaixo transcrito:

A abolição não provocou o colapso da produção agrícola, como alardeavam muitos cafeicultores. Os ex-escravos não receberam qualquer tipo de indenização ou auxílio para recomeçar a vida longe do cativeiro. Assim, grande parte deles continuou trabalhando para seus ex-senhores, em uma situação de dependência semelhante à da escravidão, em especial no Nordeste. No Vale do Paraíba fluminense e paulista, foi comum encontrar libertos que estabeleceram regimes de parceria com seus antigos donos, tornaram-se pequenos sitiantes ou ainda tocadores de gado.

Muitos ex-escravos foram buscar trabalho nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em São Paulo, a maior parte deles, sem condições de concorrer com os imigrantes, foi obrigada a aceitar os trabalhos mais pesados e mal remunerados. No Rio de Janeiro, os ex-escravos tiveram mais chances de trabalho nas indústrias.

Para a monarquia, a abolição causou a perda de uma importante força de sustentação política. Setores agrários mais dependentes do trabalho escravo, em particular cafeicultores do Vale do Paraíba, sentiram-se traídos pelo governo, que acabou com a escravidão sem um programa de indenização aos proprietários. Após o dia 13 de a monarquia ficou com os dias contados no Brasil. (APOLINÁRIO, 2014c, p. 205).

Para a coleção *Vontade de Saber*, segue a transposição textual:

A abolição da escravidão foi importante porque trouxe igualdade perante a lei para todos os brasileiros, independentemente da origem étnica de cada um. Porém, ela não foi suficiente para igualar, na prática, os ex-escravos e seus descendentes aos demais cidadãos brasileiros.

Muitos ex-escravos continuaram trabalhando para os fazendeiros em troca de salários muito baixos, enquanto outros buscaram melhores condições de vida nas cidades. Porém, como esses ex-escravos não tinham acesso à educação, nem à moradia ou emprego, eles passaram a viver em condições precárias.

Contudo, foi por meio da formação de redes de solidariedade que os ex-escravos puderam sobreviver e resgatar sua dignidade. Nessas redes, eles se ajudavam mutuamente, arrecadando dinheiro para comprar vestimentas e alimentos, além de trabalharem juntos na construção de moradias. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015c, p. 271).

Para a ideia de reparação duas obras destacam no início a sua ausência: “Para os recém-libertos a Abolição não trouxe benefícios esperados. Eles não receberam terra para plantar e nenhum tipo de ajuda por parte do governo [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 266); “A abolição não provocou o colapso da produção agrícola, como alardeavam muitos cafeicultores. Os ex-escravos não receberam qualquer tipo de indenização ou auxílio para recomeçar a vida longe do cativeiro [...]” (APOLINÁRIO, 2014c, p. 205).

A terceira obra, *Vontade de Saber*, não pontuou a questão, mas coloca a importância da abolição por trazer uma igualdade perante a lei, mas ressalva que “[...] ela não foi suficiente para igualar na prática, os ex-escravos e seus descendentes aos demais cidadãos brasileiros” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015c, p. 271).

Para o conjunto permanência, migração e entraves, o primeiro ponto foi ponderado com as formas verbais continuar e negociar: “Muitos ex-escravos continuaram trabalhando para os

fazendeiros em troca de salários baixos [...]” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015c, p. 271), “assim, grande parte deles continuou trabalhando para seus ex-senhores, em situação de dependência semelhante à da escravidão, em especial no Nordeste” (APOLINÁRIO, 2014c, p. 205). E ainda, “[...] parte deles negociou a sua permanência na fazenda em troca de modestos salários ou de parte da colheita” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 266). O primeiro termo revela a permanência de ideias estigmatizantes, tanto pelo uso da palavra ex-escravos quanto por ligar a permanência às condições relativas à escravidão e, com isso, negarem a atuação dos sujeitos para alterá-las, principalmente no contexto do Nordeste. O reducionismo ao falar do Nordeste é latente, pois além de não pontuarem as informações presentes sobre o processo dinâmico do Pós-Abolição nessa área, objeto de investigação do estudioso Walter Fraga Filho (2006), cujo trabalho apresentou uma reconhecida análise sobre o Recôncavo Baiano, região na qual os conflitos e conciliações entre ex-senhores e ex-escravizados foram observados e destacou que muitos desses decidiram buscar outros caminhos em Salvador e parte permaneceu devido à condição de acesso às rocas, mesmo antes da Abolição. Para o referido autor,

[...] A condição de acesso às rocas foi importante fator de diferenciação nas comunidades de ex-escravos. Os registros da época, quase sempre, faziam distinção entre roceiros e lavradores. A possibilidade de acesso a um lote de terra assegurava mais opções de subsistência [...], sendo uma questão importante para as permanências nos antigos locais. (FRAGA FILHO, 2014, p. 296).

Neste sentido, a predominância da abordagem sobre o Pós-Abolição no que se refere às permanências nas áreas rurais não incorporou as mudanças presentes na historiografia, nem tão recente assim, sobre o tema, principalmente no Nordeste.

Se a construção da permanência nas áreas rurais não ultrapassou as ideias generalizantes que não contribuem para o entendimento da história do Pós-Abolição desvinculada de estereótipos, como ocorreu em relação ao processo de migração e, conseqüentemente, os entraves ou dificuldades enfrentadas? Muitos afrodescendentes viviam ou migraram para as áreas urbanas, este aspecto foi exposto em todos os textos. No entanto, ao constatar a luta por melhores condições de vida, e os entraves enfrentados em decorrência da migração para as áreas urbanas, observamos o destaque apenas nas dificuldades, sem colocar como a imigração europeia contribuiu com um processo que resultou em uma maior exclusão, para áreas como São Paulo ou os caminhos que eles construíram neste espaço.

Assim, apenas uma das obras contempla a abordagem historiográfica que considera que: “Nas cidades, os imigrantes desfrutavam [...] preferência na contratação” (ANDREWS, 1998, p. 111). A Coleção *Sociedade e Cidadania* o faz da seguinte forma: “Nas cidades, porém, os

empregadores preferiam dar emprego aos imigrantes europeus” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 266).

Para o livro *Vontade de saber* existe o silenciamento sobre a imigração e suas consequências para os habitantes das cidades ao expressar que apenas “esses ex-escravos não tinham acesso à educação, nem à moradia ou emprego, eles passaram a viver em condições precárias” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015c, p. 271).

No caso da obra *Projeto Araribá* há a menção específica de São Paulo e do termo imigrantes, mas a forma não aprofunda o processo de exclusão como uma questão de escolha por parte dos empregadores, simplesmente infere que: “Em São Paulo, a maior parte deles, sem condições de concorrer com os imigrantes, foi obrigada a aceitar os trabalhos mais pesados e mal remunerados” (APOLINÁRIO, 2014c, p. 205). Observamos a problemática da última abordagem, pois não deixa claro o que seria esta “falta de condição” e, assim, corrobora com a ideia de falta de preparação dos afrodescendentes, revelando a permanência dos argumentos construídos pelo sociólogo Florestan Fernandes (1978, p. 53), para o qual “o regime escravista não preparou o escravo para agir plenamente como trabalhador livre ou como empresário”.

Desenrolam-se duas perspectivas: a primeira destaca a escolha dos empregadores como decisivas nas dificuldades nas áreas urbanas e pontua o racismo e as práticas discriminatórias que os negros sofreram; e a segunda cristaliza a falta de condição do negro de concorrer com os imigrantes, sem pontuar o racismo. A noção de que a imigração implantou no Brasil uma competição entre brancos e negros, cuja desvantagem recaía sobre os últimos é uma perspectiva usada apenas na coleção *Sociedade e Cidadania*.

As ideias que frisam o protagonismo negro não estão presentes, no *locus* específico, na coleção *Projeto Araribá – História*. Esta opta por desprezar o protagonismo negro e encerra com um parágrafo destinado a pontuar as consequências da abolição para a Monarquia. As coleções responsáveis pela exposição fazem parte da Editora FTD: *História – Sociedade e Cidadania* e *Vontade de Saber – História*. A primeira prioriza citar as diferentes formas de organização e exemplificar por meio de estudos recentes. Esclarecendo que “para amenizar a luta diária pela sobrevivência, organizavam-se em grupos de lazer, clubes esportivos e centros religiosos. Aos poucos, passaram a reivindicar seus direitos, por meio da imprensa negra” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 267). A coleção cita exemplos dessa a partir do trabalho de Flávio Gomes (2005). Assim, encerra a discussão com “o nome de alguns desses periódicos: O Treze de Maio (1888), A Pátria (1889), O Exemplo (1892), A Redenção (1899), O Baluarte (1903)”. (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 267). A segunda coleção destaca as redes de

solidariedade, sem exemplificar quais eram elas, mas colocando a importância e as tarefas, porque:

[...] foi por meio da formação de redes de solidariedade que os ex-escravos puderam sobreviver e resgatar sua dignidade. Nessas redes eles se ajudavam mutuamente, arrecadando dinheiro para comprar vestimentas e alimentos, além de trabalharem juntos na construção de suas moradias (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015c, p. 271).

Além do destaque acima, a referida obra, após a exposição do texto principal, na página seguinte, faz uso de um box cujo título “Sujeitos Históricos” narra a história de Tia Ciata. A questão é importante, pois fortalece o prisma do protagonismo negro. Os aspectos históricos foram descritos conforme a citação abaixo:

[Sujeitos Históricos]

Tia Ciata

Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, nasceu no ano de 1854, em Salvador na Bahia. Quando tinha 22 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro onde exerceu um papel importante na vida cultural da cidade. Líder religiosa e grande doceira, Tia Ciata era conhecida tanto pela sua experiência e sabedoria no candomblé, quanto pelos encontros e festas promovidos em sua casa. Dessas reuniões, de caráter religioso e social, participavam pessoas de diversas condições e camadas sociais, mas principalmente músicos e artistas populares, como Pixinguinha e João da Baiana, que tocavam e cantavam o samba e o chorinho. Por ser um local onde se preservavam as tradições africanas, a casa era conhecida como "Pequena África". As festas e as manifestações religiosas que aconteciam na casa da Tia Ciata eram uma importante forma de resistência cultural afro-brasileira e popular nos primeiros anos da República no Brasil. Além disso, sua casa foi um importante veículo de produção e divulgação da cultura negra urbana para todo o Rio de Janeiro. A casa da Tia Ciata não era frequentada somente pela comunidade negra, mas também por membros da classe média branca, como políticos, policiais e jornalistas. Dessa forma, a convivência pacífica e festiva entre pessoas de diversas classes sociais foi muito importante para a popularização do samba, do chorinho e da cultura afro-brasileira no início do século XX. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015c, p. 272).

Ao discorrer sobre a história de uma mulher negra que construiu uma rede de influências e solidariedade por meio dos valores afro-brasileiros, destaca-se mais uma forma do protagonismo negro para o Pós-Abolição, e, neste caso, o papel da mulher para o contexto.

Além das diferenças textuais tivemos peculiaridades nas obras ao verificar o uso das imagens. O que seria uma imagem? Esta reposta é explicitada por Martine Joly (1994). Para a autora, “a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, 2012, p. 13). As imagens estão relacionadas à mídia, às lembranças, ao psiquismo, às construções científicas e às produzidas por um computador. Com isso, as imagens podem ser aquelas facilmente percebidas como tal: fotografias, pinturas, mas também aquelas construídas e que revelam a

representação de algo (gráficos, mapas). Esta definição será utilizada para quantificar e perceber quais as imagens observadas no contexto de cada coleção para, assim, tentar compreendê-las.

Foi utilizado um total de 94 representações imagéticas que abordam os conteúdos a serem trabalhados nas unidades ou capítulos que tratam da temática da pós-abolição, mas para as situações que expõem o Imediato Pós-Abolição foram reservadas nove. Destas, oito são usadas para compor o assunto e uma está no corpo das atividades. Percebemos que elas estão agrupadas em pinturas, fotografias, cartaz, reproduções de jornais ou livros.

As imagens apresentam uma complexidade e diversidade, mas nelas sobressai a Lei Áurea que contou com quatro usos, três mostram famílias negras do pós-13 de Maio e duas são fac-símiles: de um jornal e de um livro. Com isso, podemos deduzir que no uso imagético existe a permanência de tratamento ligado à lei da abolição.

Além deste aspecto, no comparativo entre as coleções apenas duas fazem exposições específicas do tema, ou seja, todas as imagens concentraram-se em duas coleções. A coleção *Araribá - História* não estabelece qualquer pertinência, o que contribui com o “lugar encapsulado”.

Assim, o que as cinco imagens mostraram? Na coleção *Vontade de Saber*, direcionada ao 8º ano, há duas imagens, uma ligada à Lei Áurea e outra ao Pós-Abolição. Observemos a situação que segue:

Figura 15 – Fotografia ilustrativa do Pós-Abolição



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015c, p. 271).

A imagem acima tem uma legenda informando o seguinte: “Casal de ex-escravos fazendo caldo de cana no Rio de Janeiro”. Doravante, apenas a situação precária é transmutada e a persistência da relação com o passado escravista.

A coleção *História – Sociedade e Cidadania* apresentou maior diversidade imagética, concentrando as quatro imagens restantes. Uma exceção, pois as representações que mostram famílias estão relacionadas à nova situação e elas são legendadas com o termo “família negra”, não remontando ao passado escravista. Além disso, ao serem colocadas uma ao lado da outra, não encastela a situação dos afrodescendentes, porque colocou grupos de diferentes situações sociais: uma em condição de exclusão e outra em ascensão no início do século XX. Doravante, quebra-se a visão estereotipada de condição, exclusivamente, subalterna do negro.

Figura 16 – Fotografia de duas famílias negras em condições sociais distintas utilizadas ao retratar o imediato Pós-Abolição



Fonte: Boulos Júnior (2015c, p. 267).

Na esteira dos conteúdos perseguimos como eles estavam presentes nas Atividades. Como foram retomados ou fixados? O que foi posto na prática? Quais os usos da visão dos próprios negros para o contexto? Deparamo-nos, assim, como nas situações analisadas anteriormente, com variadas perspectivas. Para a coleção *Araribá* não foram enquadrados estes questionamentos, pois se omitiu de fazê-los na segmentação destinada às atividades finais, todavia na seção intitulada “De olho no texto”, com o título de “Vozes negras”, presenciamos um texto, retirado da *Revista de História da Biblioteca Nacional*, no número 32, de maio de

2008, cuja autora Wlamyra R. de Albuquerque¹⁸ intitulou “Ouçam Salustiano”, que elucida sobre a participação dos próprios negros na abolição e o porquê o 13 de Maio ser festejado em algumas áreas. Foram quatro questões: três com o objetivo de identificar e uma para relacionar. Sobre aquelas não há propositura sobre o Pós-Abolição. Apesar da riqueza do primeiro parágrafo: “Em 1889, um grupo de libertos da região de Vassouras, no Rio de Janeiro, endereçou uma carta na qual exigia instrução pública para seus filhos [...]” (ALBUQUERQUE apud APOLINÁRIO, 2014c, p. 206), para revelar as preocupações do Pós-Abolição, uma assertiva primou em retirar a visão de Ruy Barbosa e não do próprio negro: “Porque Rui Barbosa teria ficado descontente com o conteúdo da carta encaminhada pelos ex-cativos?” (APOLINÁRIO, 2014c, p. 206). As demais questões preocuparam-se com abolicionismo e o 13 de Maio, mas numa perspectiva de perceber a atuação do negro.

No livro da coleção *Vontade de Saber*, a atividade é resumida em um item de uma questão sobre a abolição da escravidão no Brasil, o último por sinal, integrante dos exercícios de compreensão. São duas perguntas conjugadas: “O que eram as redes de solidariedade? Qual foi sua importância após a abolição?” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015c, p. 278).

Por fim, na obra *Sociedade e Cidadania*, na tarefa “Retomando”, há seis questões que fazem uso de diversos textos e imagens. Nelas encontramos três propostas de atividades que foram ligadas ao abolicionismo e ao 13 de Maio, apesar da coleção não enquadrar as condições posteriores a essa data é importante salientar que no uso da imagem frisa a ideia de participação popular. Ademais, tivemos mais duas propostas, uma no título “Leitura e escrita em História: leitura e escrita de textos (Vozes do Passado)” e a outra no “Você cidadão”:

[Leitura e escrita de textos: ‘Vozes do Passado’]

Os versos a seguir foram publicados no jornal O Monitor Campista, no município fluminense de Campos, em março de 1888. Leia- os com atenção.

Fui ver pretos na cidade
que quisessem se alugar.
Falei com esta humildade
— Negros, querem trabalhar?
Olharam-me de soslaio,
E um deles, feio, cambaio,
Respondeu-me arfando o peito:
— Negro, não há mais não.
Nós tudo hoje é cidadão.
O branco que vá pro eito.
(O Monitor Campista, 28/3/1888).
MATTOS, Hebe M. A face negra da Abolição. Nossa História, Rio de Janeiro, ano 2,
n. 19, p. 16, maio 2005. 279
a) Interprete. Qual é o significado de "Fui ver pretos na cidade que quisessem se alugar"?

¹⁸ Autora do Livro: *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil (2009)*, que aborda questões do Pós-Abolição.

- b) Levando em conta o contexto de vésperas da Abolição, qual o significado "Negro, não há mais não / Nós tudo hoje é cidadão"?
- c) O diálogo entre os personagens mostrou a tensão existente entre brancos e negros, senhores e escravos, no município de Campos, no início de 1888; levante uma hipótese: às vésperas da Abolição isto era comum em outras cidades com grande número de escravos? Justifique.
- d) Com base no que você estudou e em pesquisa, responda: a Lei Áurea transformou escravos em cidadãos? (BOULOS JÚNIOR, 2015c, pp. 219-280).

Na página seguinte encerra o capítulo com:

[‘Você Cidadão’]

Leia o depoimento do senhor Julião e responda às questões a seguir.

O preto era o mais sacrificado do mundo, a cor preta era escravejada, ninguém gostava, tinha racismo, o preto não tinha valor para nada. A coisa era triste mesmo, era triste lá uns tempos atrás. Depois que acabou o cativo ficou uns quarenta, cinquenta anos naquela escravidão ainda, [...] Mesmo depois da escravidão. Eu mesmo ainda fui muito sacrificado na minha vida de criança... eu tinha um sacrifício danado, Eu com idade de 14 anos estava capinando... trabalhando pros outros, passando mal, dormindo mal dormido, comendo mal comido... eu fui escravo do mundo. Eu fui escravo do mundo, Escravo do mundo... meu pai foi escravo de fazendeiro, eu fui escravo do mundo, sofri muito.

(Seu Julião, R., 81 anos, 27/10/1995)

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- Quem é senhor Julião e o que ele conta?
- Transcreva o trecho em que o senhor Julião afirma que a vida do liberto continuou semelhante ao que era antes.
- Como você interpreta o trecho em que ele diz: ‘meu pai foi escravo de fazendeiro, eu fui escravo do mundo’? (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 281).

O trecho da revista leva para a sala de aula a ideia de liberdade dos ex-escravizados e o conflito que gerou no Pós-Abolição, e o depoimento de o senhor Julião, presente no livro *Memórias do cativo*, mostra a permanência do racismo e dilemas sociais enfrentados pelos “pretos” mesmo com o fim da escravização. Nelas podemos perceber a importância de usar uma historiografia vinculada a autores mais próximos da História social do Pós-Abolição, pois colocam as diversidades que caracterizam essa experiência.

Como o livro didático não é formado por um texto único e linear, como já observamos pela quantidade de box e atividades, é preciso colocar que, além dessas caracterizações presentes a partir da organização cronológica dos livros, as obras *Vontade de Saber e Araribá* retomaram pontos sobre o imediato Pós-Abolição em livros destinados ao 9º ano.

Para a primeira, o lugar escolhido foi no box “Explorando o tema”, do capítulo “O início da República”. Ao retomar o tema percebemos algumas modificações na grafia do termo, nas abordagens e no uso das imagens e atividades. Vamos observar a nova inserção:

[O cotidiano dos afro-brasileiros]

A Abolição da escravidão no Brasil, em 1888, foi resultado da resistência negra durante séculos e da união e luta de diversos grupos sociais brasileiros pela libertação dos escravizados. No entanto, nem o governo monárquico, que aboliu a escravidão, nem o Governo republicano, instalado em 1889, empreenderam políticas de inclusão dos escravizados na sociedade.

Por falta de opção, muitos dos ex-escravizados que trabalhavam nas grandes propriedades rurais permaneceram nas terras dos fazendeiros e continuaram trabalhando em troca de uma pequena remuneração. Outros procuraram um pedaço de terra abandonada se instalaram. Muitos ex-escravizados, porém, se deslocaram para as cidades em busca de melhores condições de vida.

O cotidiano dos ex-escravizados nas cidades, no entanto, também não era fácil. Em razão da discriminação e da falta de boas oportunidades de emprego, tiveram que aceitar os trabalhos mais precários ou prestar serviços nas ruas das cidades recebendo pequenos pagamentos.

[As redes de solidariedade]

Sem contar com o apoio do governo e enfrentando grandes dificuldades de sobrevivência muitos ex-escravizados se organizaram e formaram redes de solidariedade, em que cada um contava com a ajuda dos demais para sobreviver.

As principais tarefas dessas redes de solidariedade eram: arrecadar dinheiro para a construção de moradias e para a compra de alimentos e roupas àqueles que estivessem necessitados conseguir assistência médica aos doentes promover eventos culturais e artísticos; advogados para defender os direitos e a liberdade religiosa dos ex-escravizados.

Essas redes, formadas em diferentes regiões brasileiras, foram importantes iniciativas dos afro-brasileiros para resgatar sua força e dignidade de viver por meio da cooperação e do trabalho comunitário (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 76).

Observamos, por meio das estruturações do texto que integra o box, mudança na grafia de termos: ex-escravizado em detrimento de ex-escravo, presente no 8º ano. A abordagem é ampliada para destacar a negligência tanto do Estado monárquico quanto do republicano para promover as reparações devidas e evidenciar outras possibilidades no campo: conseguir pedaço de terra abandonado para plantar. Sobre as dificuldades nas cidades acrescenta a discriminação, mas não pondera sobre a questão da imigração e a competição no mercado de trabalho, consideração negada, também, na obra do 8º ano. Notamos o destaque dado mais uma vez à rede de solidariedade e o uso da imagem do jornal *O Clarim d'Alvorada*, de 31/01/1932, da “imprensa negra”. Sobre esta, tivemos a modificação do termo na legenda para “jornais que veiculavam notícias sobre a cultura afro-brasileira” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 76). Neste sentido, os autores desconsideram usar o termo consagrado dentro da historiografia sobre a referida temática.

Na página seguinte, visualizamos outro tópico com o nome Resistência Cultural, conforme transcrição:

[A resistência cultural]

Para superar as dificuldades que enfrentavam, era muito importante para os ex-escravizados e seus descendentes manter seus costumes tradicionais. Desse modo, todos os anos eles celebravam diversas festas, como a festa do Divino Espírito Santo, a congada e a festa de Iemanjá, além do moçambique e do carnaval. Durante a

Primeira República, no entanto, as elites brasileiras se empenharam em substituir o elemento africano da cultura popular brasileira por costumes europeus, considerados mais "civilizados". Por isso, os afro-brasileiros tiveram de lutar para manter seus costumes e sua cultura. Atualmente, muitos aspectos da cultura brasileira têm matriz cultural africana, como a capoeira e o culto a Iemanjá (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 76).

Podemos inferir, com a composição acima, uma nova forma de ponderação para relatar sobre o Imediato Pós-Abolição: a permanência dos valores culturais afro-brasileiros e, por consequência, a tentativa de exclusão dos valores africanos em substituição do modelo europeu como forma de progresso.

Além disso, as imagens e atividades foram ampliadas, em comparação com o livro anterior. Mais duas imagens foram adotadas, uma mostra a roda de capoeira e outra a representação imagética da estátua de Iemanjá em grandes proporções. No caso das atividades, foram três itens: a) Explique o que eram as redes de solidariedade. b) Cite algumas formas de resistência cultural dos afro-brasileiros. c) Você já presenciou ou participou de alguma manifestação em defesa dos direitos dos afro-brasileiros? Comente com os colegas. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 77). O primeiro questionamento retoma a ideia desenvolvida no exercício da série anterior e os demais sinalizaram mudanças para mostrar a importância e a presença de manifestações culturais afro-brasileiras.

A segunda obra retoma, no tema 6, "Cultura na Primeira República", da unidade "A República Chega ao Brasil". O tópico "As mudanças culturais da Primeira República", distribuído por meio de uma escrita de seis parágrafos e ilustrado com a fotografia do Estádio do Maracanã, de 2013, apresenta que:

Muitos estrangeiros, e até nós mesmos, associam a imagem do Brasil ao samba e ao futebol. Você tem ideia de quando o futebol começou a ser jogado no país? E o samba, onde e quando você imagina que ele surgiu?

Após a abolição, muitos ex-escravos se dirigiram às cidades e passaram a viver em cortiços e em lugares que hoje são denominadas favelas. Nesses locais, a mistura de diferentes histórias e experiências de vida resultou em manifestações artísticas populares novas ou renovadas.

A mais famosa dessas manifestações foi o samba moderno. Durante toda a Primeira República, esse gênero musical foi considerado uma arte menor, "de negros", acusado de favorecer a criminalidade e a vadiagem. Nesse período, outras manifestações culturais associadas aos negros, como a capoeira e o candomblé, eram proibidas por lei.

A burguesia brasileira do período, fascinada com as inovações europeias no campo da ciência, da tecnologia e do planejamento urbano, tentou criar nas grandes capitais do Brasil um mundo separado da camada mais pobre da população e de todos os aspectos da cultura brasileira que não pudessem ser associados ao modelo europeu. Assim, se as periferias, as várzeas e os morros eram os espaços da população pobre, as elites tinham seus próprios espaços de convivência social: bares e cafés, teatros, museus de arte... configurados conforme os padrões europeus.

O futebol, por exemplo, foi trazido da Europa para o Brasil no final do século XIX e, inicialmente, era jogado por brancos filhos da elite. Os clubes de futebol não admitiam atletas negros. Assim, se os brancos aprendiam a jogar futebol nas academias, os negros aprendiam nas ruas e nos campos de várzea. Apenas na década de 1920 os negros começaram a praticar o esporte em clubes do país, No entanto, apesar do empenho da burguesia brasileira em segregar, geográfica e culturalmente, o mundo dos negros e pobres, as mudanças geradas pelo crescimento industrial e urbano contribuíram para o surgimento de novas formas artísticas, que em parte valorizavam a cultura que as elites queriam apagar. O modernismo representou, na arte, esse período de grandes transformações (APOLINÁRIO, 2014d, p. 69).

Os pressupostos alavancados na transcrição acima revelam a preocupação sobre a formação das favelas, as manifestações culturais afro-brasileiras e a discriminação sobre estas. O racismo no futebol, que se popularizava, e a ideia de exclusão com a adoção do modelo europeu foram relacionados ao contexto do Pós-Abolição. Apesar das incursões, ao prosseguir o tema, o editorial não dá continuidade às formas artísticas do mundo negro. A sequência da página falará justamente sobre o ‘modernismo’ e a ‘Semana de 1922’.

Diante das colocações, vamos retomar os questionamentos feitos no capítulo anterior para o primeiro eixo: Os conteúdos se posicionam no texto principal ou nos diversos tópicos “auxiliares” para que as exigências postas nos editais por meio dos critérios legislativos e fundamentais nas avaliações sejam cumpridas? Será que as abordagens tiveram um padrão para determinados temas? É possível ver o protagonismo negro?

Como resposta ao primeiro, vimos que é padrão em coleções didáticas que trabalham o viés cronológico e linear da história considerar o Imediato Pós-Abolição no texto principal, pois todas as coleções o fizeram, para a consideração em atividades ou imagens o processo foi diferente: apenas as coleções *Sociedade e Cidadania* e *Vontade de Saber* fizeram uso em atividades e imagens. O box foi outro elemento presente, mas nas coleções *Araribá* e *Vontade de Saber*.

Para a segunda, não é fácil estabelecer um padrão para o conteúdo, quanto à abordagem, o arranjo não possibilitou ver um padrão que inferioriza totalmente a condição dos negros no Pós-Abolição, mas verificamos, principalmente no texto principal, as permanências de termos e condições que reproduzem estigmas, como ex-escravos: duas obras insistem no uso da expressão, a ligação com estudos sociológicos que foram superados para a obra *Projeto Araribá*, a negligência em deixar claras as dificuldades encontradas, o porquê e a relação destas com a política imigratória no caso. Por outro lado, conseguimos ver a introdução das redes de solidariedade e associações apenas nas obras *Vontade de Saber* e *Sociedade e Cidadania*, e de trechos que expõem a visão do próprio negro, predominantemente, usados nas diversas seções e atividades complementares nos livros *Araribá* e *Sociedade e Cidadania*, respectivamente,

pautados em autores preocupados com o Pós-Abolição. Sobre este ponto, Garrido já havia alertado que

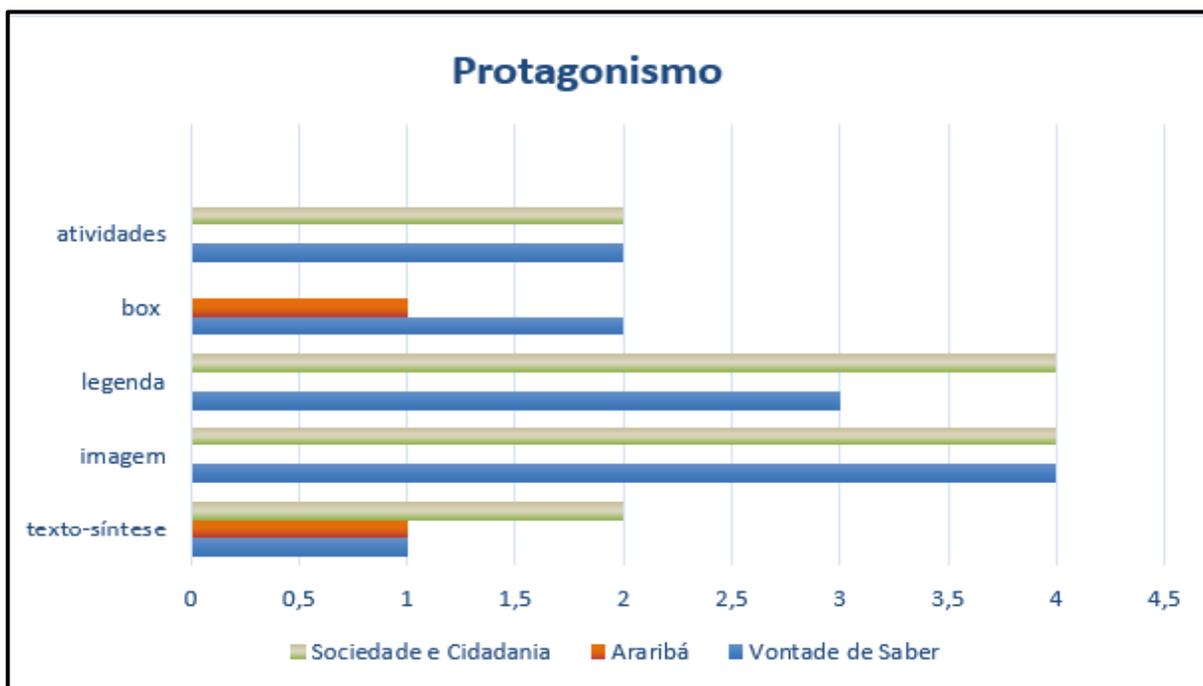
[...] utilizar a historiografia tradicional ou clássica, como se queira chamar, e incluir momentos de contribuição da historiografia mais recente é característica marcante de todos os autores de livros didáticos aqui analisados. Acredita-se inclusive que ela se estende a outros [...] (GARRIDO, 2011, p. 125).

Apesar de as conclusões acima terem sido proferidas para coleções de 1997/2005 e o trabalho ser desenvolvido em 2011, percebemos a continuidade de ações que impedem o tratamento mais amplo para a história do Pós-Abolição. Outro fator importante é o uso, mesmo nas seções, mais significativo da chamada “historiografia mais recente”, que ocorreu na coleção *Sociedade e Cidadania*.

Diante disso, concordamos que o imediato Pós-Abolição, como escreve Roza (2014, p. 264), “é um tema que apresenta diferentes graus de complexidade em sua abordagem, configurando-se, assim, um território em ampla disputa acerca das interpretações sobre o passado afro-brasileiro no referido contexto”. Assim, como espaço de disputa, temos muito a superar e incorporar na literatura didática.

Sobre o último quesito, elaboramos um gráfico para compreender melhor as maneiras depreendidas nas coleções. Analisemos:

Figura 17 – Gráfico com as evidências do protagonismo negro



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O gráfico acima revela em que parte da obra podemos encontrar ideias que liguem as ações como algo organizado e protagonizado pelos afro-brasileiros. Assim, demarcamos cinco localizações e contabilizamos a ideia de protagonismo que aparece no texto-síntese, as imagens por demonstrarem a presença negra ou outro elemento que a valorize, legenda ao fazer relação/reforço, o box que frisa a ideia e as atividades.

Se não podemos inferir sobre o padrão da abordagem de forma geral, dada a variedade de colocações, sobre a ideia do protagonismo a situação é diferente. Sobre os locais de uso: a coleção *Araribá - História* só inseriu a ideia em dois momentos: no texto-síntese, quando o assunto é retomando no 9º ano, e em um box; a obra *Sociedade e Cidadania* só não fez a imersão no box; e *Vontade de Saber* contemplou todos os locais. Se contabilizarmos, a forma predominante é a imagem que geralmente está associada a uma legenda, depois seriam as atividades e texto-síntese com quatro possibilidades para cada, e por fim o box. Com isso, conseguimos perceber que a imagem assume papel central na estratégia dos livros didáticos para a inserção do protagonismo negro.

4.2 AÇÕES DE RESISTÊNCIA

O processo de exclusão, expropriação, desapropriação e discriminações fez parte da realidade social no contexto do Pós-Abolição e do Brasil republicano. Foram vários movimentos de resistência e existência construídos na História nacional. Assim, ao pontuar as ações de resistência situamo-las como sinônimas de atitudes formadas por uma coletividade que impôs pautas de luta e significados por meio das (re)ações sociais e políticas. Neste tópico, pretendemos evidenciar como os materiais didáticos expressaram-nas e quais atitudes se cristalizaram no suporte didático. A leitura dos materiais nos mostra a concentração dessa temática no componente curricular do 9º ano.

4.2.1 A Revolta da Chibata

Como movimento presente em todas as coleções, observamos o acontecimento intitulado a “Revolta da Chibata” que aparece na parte do texto principal em um tópico específico, dentro de uma unidade ou capítulos direcionados aos apontamentos sobre a Primeira República no Brasil. Nas obras há diferenças na organização. Na coleção *Sociedade e Cidadania*, cujo título da unidade é “Eleições: Passado e Presente”, visualizamos três capítulos de eventos da História “Geral” e os dois últimos discorrem sobre a “Primeira República:

dominação” e “Primeira República: resistência”. No último, presenciamos a questão da Primeira República e os movimentos que ocorreram no campo e na cidade como resultantes de um processo de resistência, enquadrados sequencialmente em: “A Guerra de Canudos”, “A Revolta do Contestado”, “O Cangaço”, “A Revolta da Vacina”, “A Revolta da Chibata” e “O movimento Operário”.

Na coleção *Projeto Araribá* a unidade é “A república chega ao Brasil”, segmentada em seis temas: “O advento da república”; “Os primeiros anos da república”; “Os conflitos no campo”; “A industrialização e o crescimento das cidades”; “Os conflitos urbanos e o movimento operário” e “A cultura na Primeira República”, que retratam aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais dessa fase. Assim, é no quinto tema que localizamos “A Revolta da Chibata”.

Na coleção *Vontade de Saber*, organizada apenas em capítulos, a configuração é similar à anterior, pois destina o capítulo para falar sobre “O início da República no Brasil”, organizado em cinco tópicos: “O Brasil no século XIX”; “A grande imigração”; “As cidades brasileiras no início do século XX”; “As reformas no Rio de Janeiro” e “Revolta populares”. Estes retratam pontos sobre os aspectos econômicos e sociais do final do século XIX nos primeiros anos da República, a política imigratória do período republicano, as características urbanas das cidades brasileiras no início do século XX, esclarece as reformas no Rio de Janeiro e relata duas revoltas do referido contexto: Canudos e A revolta dos Marinheiros, nesta ordem.

As coleções assumem características diferentes e ao mesmo tempo próximas. Um sinônimo desta aproximação é o fato de todas as coleções colocarem o movimento como parte de um texto principal. Todavia, a localização e os termos dos títulos maiores são diferentes e podem revelar algumas perspectivas interessantes. As coleções *Araribá* e *Sociedade e Cidadania*, apesar das diferenças inerentes à organização do tema ou capítulos, fizeram um arranjo sequencial parecido, pois na primeira, no tema três, “Conflitos no Campo”, verificamos em ordem os conteúdos: Guerra de Canudos e Guerra do Contestado, e no tema cinco, “Os conflitos Urbanos e o Movimento operário”, foram exploradas a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata e o Movimento Operário, cuja ordem foi adotada pela segunda coleção, mas de forma sequenciada em um único capítulo. No caso da coleção *Vontade de Saber*, não há a sequência anterior, pois nosso tema viria depois da Guerra de Canudos.

Esta situação revela dois pontos iniciais: a questão de tratar a revolta como uma resistência, um ponto da luta pela cidadania, e o segundo como uma revolta popular, como outras, que lutavam por melhores condições de vida. Entre resistência e cidadania ou mais uma

entre tantas, quais os motivos de “A Revolta da Chibata” estar contemplada pelos autores? Por isto, vamos entender como o próprio evento foi abordado.

As coleções *Sociedade e Cidadania* e *Projeto Araribá* comungaram da mesma expressão para o título “A Revolta da Chibata”. No entanto, *Vontade de Saber* modifica o último termo e a preposição que o acompanha para “dos marinheiros”, não obstante no corpo do texto colocou em negrito a primeira forma para evidenciar como o evento ficou conhecido.

Para a estruturação foram utilizados três parágrafos na discussão. Entrementes, existem diferenças visuais, pois na coleção *Sociedade e Cidadania* observamos uma página completa e parte de outra para os relatos. Em *Vontade de Saber* o tema ocupa pouco mais da metade de uma página, e na obra *Araribá* o tema ocupa metade de uma página. As diferenças estão relacionadas ao formato da letra e quantidade de imagens usadas, mas também ao que é explícito de forma textual. Foi possível agrupar a organização da escrita a partir de quatro padrões resumidores: a situação da Marinha brasileira em contraposição às condições dos marinheiros, a relação entre a origem dos marinheiros e os motivos e organização da revolta, reações do governo e consequências para os envolvidos.

Para o primeiro, duas obras iniciaram o texto mostrando a contradição de possuímos uma Marinha “moderna” no uso de maquinários, mas que permanecia com um “Código disciplinar que lembrava os tempos da escravidão” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 86), sendo que “uma das leis mais ultrajantes era a que permitia chibatadas como punição aos marinheiros, o que gerava grande descontentamento entre eles, cuja maioria era descendente de africanos” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 79). Apenas o *Projeto Araribá* não utilizou desta lógica, porém inicia o texto relatando que os “marinheiros dos encouraçados Minas Gerais e São Paulo tomaram posse das suas embarcações e se amotinaram exigindo o fim dos castigos físicos na marinha brasileira, especialmente, as chibatadas que eram estabelecidas pelos oficiais” (APOLINÁRIO, 2014d, p. 67). Neste ponto, verificamos um consenso sobre a insatisfação: as chibatadas. No entanto, a última restringe a motivação apenas aos castigos físicos e aquelas pontuam que, além destes, tínhamos entre as reivindicações o aumento do salário, melhores condições de trabalho, e somente a primeira fala em anistia.

Sobre a origem dos marinheiros, as obras *Vontade de Saber* e *Projeto Araribá* retrataram no texto principal o fato de eles, em sua maioria, serem descendentes de africanos (transcrito no parágrafo anterior) para a primeira obra, mas na segunda ocorre conforme a citação abaixo:

Nas Forças Armadas, principalmente na marinha, os cargos oficiais eram ocupados por membros das camadas mais ricas da sociedade. Os marinheiros, por sua vez, vinham de famílias pobres, e muitos deles eram ex-escravos ou descendentes de

escravos. Para os oficiais, a disciplina só podia ser mantida com a mesma violência aplicada nas grandes fazendas. (APOLINÁRIO, 2014d, p. 67).

Apesar de não expor a relação no texto principal, o livro *Sociedade e Cidadania* faz a vinculação na legenda de imagem com o alerta:

[...] Repare no grande número de afrodescendentes entre os marinheiros; por isso alguns historiadores afirmam que a presença do castigo físico no Código Disciplinas da Marinha era uma manifestação de racismo. Lembre-se aqui que os oficiais da Marinha pertenciam em sua maior parte a famílias ricas, brancas e poderosas, que tinham tido a seus serviços negros e mestiços na condição de escravos e libertos (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 86).

A partir das citações podemos notar como os textos colocam a relação entre a origem e os castigos, ligados ao período escravagista, mas de forma expressamente diferente. Apenas o livro *Sociedade e Cidadania* coloca tal fato como uma relação racista, e somente no texto da legenda. Ao fazê-lo na citação conseguimos visualizar a produção de um sentido que busca positivar e quebrar sentidos construídos por uma sociedade racista.

Perspectiva totalmente oposta foi depreendida no livro *Araribá - História*, pois ao dizer que “para os oficiais, a disciplina só podia ser mantida com a mesma violência aplicada antes nas grandes fazendas”, nega a gravidade da perpetuação de práticas racistas quando reduz a ação como a única maneira encontrada, pois era assim que agiam anteriormente. Além disso, para a mesma obra observamos a presença de estigmas e estereótipos, pois usa os termos “ex-escravos” ou “descendentes de escravos”. No último caso, é preciso colocar que somos descendentes de pessoas que foram escravizadas e não naturalizar a condição da escravidão como o termo tonifica.

Como evento construído por sujeitos históricos inconformados com a discriminação e condições que não condiziam com a ideia de cidadania republicana e cientes de suas atitudes, verificamos se a ideia de organização e de estratégias premeditadas foram transcritas nas obras. Isso posto, apenas uma obra relata-o como fruto de um planejamento estratégico: “essa insatisfação crescente motivou um grupo de marinheiros a articular um movimento, que ficou conhecido como revolta da Chibata” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 79). As demais tiraram o caráter de organização de um grupo étnico específico ante as condições degradante e racista. A configuração é escrita sob a ótica da restrição à causa das chibatadas e do uso destas como ponto decisivo do desenrolar histórico sem articulação. A situação é dita como sendo “liderada pelo marinheiro João Cândido, a revolta contra os castigos se iniciou no encouraçado Minas Gerais e se espalhou por outros navios de guerra” (APOLINÁRIO, 2014d,

p. 67), ou seja, não leva em consideração a organização e articulação entre os marinheiros dos maiores navios de guerra da época para uma causa coletiva. A obra *Sociedade e Cidadania* desenvolveu uma linha parecida, mas com um detalhamento maior, porque nos informou:

Em novembro de 1910, um dia após a posse do presidente Hermes da Fonseca, o marinheiro negro Marcelino Rodrigues Menezes foi condenado a 250 chibatadas embora o regulamento permitisse 25 no máximo. O castigo foi dado no interior de um navio e aos olhos da tripulação. Apesar de ter desmaiado durante o castigo, continuou a ser chicoteado. Era o que faltava para a explosão da revolta. Através de manobras rápidas, os marinheiros liderados por João Cândido, dominaram os oficiais e assumiram o comando dos principais navios de guerra ancorados no Rio de Janeiro (BOULOS JÚNIOR, 2015d, pp. 86-87).

Assim, a ação sem motivo ou planejamento, ou quando se destaca as 250 chibatadas recebidas “como era o que faltava para a explosão da revolta”, restringe a capacidade de integração de uma comunidade para reivindicar uma cidadania negada.

E, por fim, sobre as reações e consequências, as obras foram unânimes ao dizer que o governo cedeu às exigências, inicialmente, mas apenas a obra *Sociedade e Cidadania* detalha de forma mais ampla como os envolvidos foram massacrados após o ciclo.

O governo, porém, quebrou o acordo e partiu para a vingança: baixou um decreto que permitia expulsar da Marinha os elementos ‘indesejáveis’ mandou prender os líderes da Revolta; dezesseis deles morreram no presídio da Ilha de Cobras, nove foram fuzilados na viagem para a Amazônia e dezenas de marinheiros foram condenados o trabalho forçado nos seringais da região (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 87).

Se o trecho acima expõe até dados numéricos e as punições, as demais obras relatam apenas a prisão e expulsão dos marinheiros de forma genérica. Outro ponto comum é o papel de João Cândido como liderança e as consequências diretas para ele, que além de ser preso, citado em todos os textos, foi “internado como louco” ou “em um hospital psiquiátrico”, expressões correntes nos livros *Sociedade e Cidadania* e *Araribá*, que fizeram a menção no texto-síntese ou na legenda, respectivamente. O texto, que faz uso da primeira expressão, acrescenta na legenda de uma imagem de João Cândido de 1910 ao dizer: “[...] apelidado por um jornalista de ‘Almirante Negro’, João Cândido morreu em 1967 sem patente e sem aposentadoria, vendendo peixes que ele próprio pescava no cais de uma praia do Rio de Janeiro” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 87). A obra *Vontade de Saber*, apesar de não ter pontuado a internação, destacou que “ele ficou conhecido como ‘Almirante Negro’ e apesar de sofrer muitas perseguições das autoridades, não deixou de participar de outros movimentos políticos até a sua morte, em 1969” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 79).

Notamos nas referências uma divergência sobre o ano da morte da principal liderança, apesar de não ser uma dúvida na historiografia sobre o fato, pois João Cândido morreu em 1969. Ademais, é importante destacar a preocupação do relato da capacidade de re-existência muito tempo depois do término do movimento diante da injustiça e opressão deferidas sobre ele e sua atuação política.

No aspecto imagético é importante destacar que as três obras se portaram de maneira diferente. A obra *Vontade de Saber* apresenta o fac-símile do jornal da *Gazeta de Notícias*, de 31 de dezembro de 1912, noticiando a soltura de João Cândido. O material é rico, pois é uma fonte da época e apresenta várias imagens na página dedicada à história da vida de João Cândido. O *Projeto Araribá – História* utilizou a imagem do grupo de marinheiros do encouraçado São Paulo, um dos navios capitaneados por eles durante o movimento de 1910, cuja legenda não indica quem são os sujeitos com nomeação, apenas faz a referência sobre João Cândido, sem informar se ele estava presente ou não. Outro ponto é a má qualidade da imagem que torna quase invisível algumas faces.

Sociedade e Cidadania é a única obra que faz uso de duas imagens, escolheu duas fotografias de 1910. Uma retrata um grupo de marinheiros rebeldes, e é justamente nesse momento que há o retrato do ponto já exposto anteriormente, a segunda é João Cândido numa posição de busto. Evidenciaremos três, das quatro utilizadas:

Figura 18 – Fac-símile do periódico na Coleção *Vontade de Saber*



Figura 19 – Fotografia dos amotinados na Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014d, p. 67).

Figura 20 – Fotografia do grupo de marinheiros na Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2014d, p. 87).

Quando comparamos as três formas de exposição, podemos concluir que na Figura 19, além de desfocar as faces, observamos no plano principal o destaque para a aglomeração de pessoas que, além de carregarem vasilhas e uma faixa “VIVA A LIBERDADE”, não estão vestidas com o fardamento de marinheiros, apesar de na mesma fotografia termos no plano lateral direito, quase escondido, outro grupo com a vestimenta. Contrariamente à evocação anterior, a Figura 20 desvencilhou-se, por meio da imagética, da ideia de desorganização, ao escolher uma foto que mostra os participantes alinhados e representantes da Marinha brasileira. Para a Figura 18, a dinâmica é centrada na liderança, os termos e imagens que visualizamos no fac-símile pontuam a demora em anistiá-lo e o destaque na trajetória de vida na perspectiva do próprio João Cândido.

O último quesito averiguado corresponde às atividades. Em algum momento os autores trabalharam pontos nas atividades para complementar ou frisar o tema? Para a assertiva há a negligência e omissão da importância das atividades na aprendizagem dos alunos, e, conseqüentemente, no tratamento dos conteúdos. Apenas o título *Vontade de Saber – História* abordou a questão no tópico intitulado “Expandindo o conteúdo”. Ela é formulada por meio do texto que traz informações não declaradas na matéria principal. Devido à sua importância a transcreveremos abaixo:

[Expandindo o conteúdo]

7. Leia o texto a seguir.

Pensamos no dia 15 de novembro. Acontece que caiu forte temporal sobre a parada militar e o desfile naval, A marujada ficou cansada e muitos rapazes tiveram permissão para ir à terra. Ficou combinado, então, que a revolta entre 24 e 25. Mas o castigo de 250 chibatadas no Marcelino Rodrigues precipitou tudo. O Comitê Geral resolveu, por unanimidade, deflagrar o movimento no 22. O sinal seria a chamada da corneta das 22 horas. O Minas Gerais, por ser muito grande, tinha todos os toques de comando repetidos na proa e popa. Naquela noite o clarim não pediria silêncio e sim combate. Cada um assumiu o posto e os oficiais de há muito já estavam presos em seus camarotes. Não houve afobação- Cada canhão ficou guardado por cinco marujos, com ordem de atirar para matar contra todo aquele que tentasse impedir o levante. Às 22h50m, quando cessou a luta no convés, mandei disparar um tiro de canhão, sinal combinado para chamar à fala os navios comprometidos. Quem primeiro respondeu foi o São Paulo, seguido do Bahia. O Deodoro, a princípio, ficou mudo. Ordenei que todos os holofotes iluminassem o Arsenal da Marinha, as praias e as fortalezas. Expedi um rádio para o Catete, informando que a Esquadra estava levantada para acabar com os castigos corporais. [...]

Revolta da Chibata. Extraído do site

<http://www.projetomemoria.art.br/>

RuiBarbosa/glossario/r/revolta-chibata.htm. Acesso em: 16 out. 2014.

- a) Com base no conteúdo estudado no capítulo, responda: a que levante esse texto faz referência?
- b) Quem é o autor do texto? Como você chegou a essa conclusão?
- c) Que fato acabou antecipando o início do levante para o dia 22 de novembro?
- d) Descreva como se desenvolveu esse levante. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 80).

A descrição acima, apesar de dispensar uma parte do material¹⁹ disponibilizado que superaria a visão da importância apenas nas chibatadas, ao usar o depoimento de João Cândido reconfigura e supera a ideia do movimento como algo sem coesão. No texto fica claro, por meio de “o comitê Geral resolveu, por unanimidade, deflagrar o movimento no dia 22”, como eles vinham articulando o episódio, e diferentemente da maioria dos suportes que retrataram como algo quase espontâneo diante do excesso ou permanência de situações degradantes.

¹⁹ Ao visitar o site existem três trechos de documentos da época: Depoimento de João Cândido ao jornalista Edmar Morel; Ultimato enviado pelos rebeldes a Hermes da Fonseca, presidente da República; e Oswald de Andrade descreve a rebelião dos marinheiros e fala sobre seu desfecho.

4.2.2 Outros movimentos de resistência na Primeira República e a ausência de uma História do Pós-Abolição

Seguindo a dinâmica de compreender as abordagens no Pós-Abolição foi possível observar algumas considerações sobre os movimentos trabalhados pelos autores e a questão da história afro-brasileira. No estudo referência para nossa investigação, o autor expõe a presença dessas ações, mas prefere tomar como parâmetro a Revolta da Chibata e não desenvolve os demais.

Um tema privilegiado nos livros didáticos investigados, relativo a presença afro-brasileira no pós-emancipação, é a participação em revoltas. Episódios como a Revolta da Chibata e a Revolta da Vacina são selecionados com regularidade nas páginas didáticas. Em todas as coleções, tais temas são lembrados (ROZA, 2014, pp. 172-173).

Por isso, ao ler o trabalho emergiram interrogações: há relatos numa perspectiva da história afro-brasileira? Como? Quais? Para sanar estas inquietações tornou-se oportuno buscar esta senda.

Como foi expresso anteriormente, vários movimentos são discutidos no contexto das três primeiras décadas da República, mas ao averiguar os eventos não foram constatados termos na descrição factual que os ligassem à história do negro no Brasil, apesar de estudos fazerem a relação com diversas ações no campo e nas áreas urbanas, esse não é o predominante nos livros escolares.

Assim, em temas como Canudos, Cangaço e o Movimento Operário, não existe uma descrição no texto principal sobre esta relação. Dos temas, apenas a Revolta da Vacina faz uma menção superficial, mas em duas coleções.

Para o caso de Canudos, os autores fazem uso do termo sertanejo, habitantes ou comunidade, sublimando da história a presença negra, pois a referida palavra subtraiu o aspecto étnico-racial: “Os sertanejos, cultivavam milho, feijão, batata e criavam cavalos [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 80). “[...] Os habitantes não trabalhavam para os latifundiários; negociavam diretamente com os comerciantes [...]” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 80). “À medida que a comunidade cresceu, os fazendeiros passaram a notar a perda da mão de obra [...]” (APOLINÁRIO, 2014d, p. 56). Para não generalizarmos, é importante pontuar que a coleção *Araribá*, no tópico “Religiosidade popular, messianismo e banditismo social”, introdutório do tema “Conflitos no Campo”, relatou:

[...] A abolição da escravidão, em 1888, não significou a modernização das relações de trabalho e a criação de leis de proteção ao trabalhador. Nesse cenário de subdesenvolvimento econômico e de superexploração dos trabalhadores, agravado por um regime político e eleitoral excludente, surgiram movimentos sociais baseados na religiosidade popular e na liderança messiânica, exemplo de Canudos e do Contestado, e também nas práticas do chamado banditismo social, como no caso dos cangaceiros. (APOLINÁRIO, 2014d, p. 56).

Apesar de considerar a questão do 13 de Maio e as dificuldades das relações de trabalho como significativas para as diversas ações, ela não adentra no processo descritivo sobre a condição e atuação da população negra campesina. Como relatado, a noção é substituída por outras expressões e o foco é restrito à figura da liderança. Assim, para a Revolta de Canudos o que predomina é uma lógica descritiva de Antônio Conselheiro, dos modos de sobrevivência e os pontos da Guerra. Outro espaço que não apresenta alusão ao evento são as atividades, existe apenas uma questão em um quadro ao lado da imagem de Canudos com esse objetivo.

Figura 21 – Imagem do arraial de Canudos com a assertiva na Coleção *Projeto Araribá*

Os sertões: entre a história e a literatura

Um dos registros mais impressionantes sobre a Guerra de Canudos foi produzido pelo escritor Euclides da Cunha, que cobriu um período da campanha como correspondente de um jornal paulista. Seu livro *Os sertões*, publicado em 1902, é uma combinação de romance com relato histórico e jornalístico. No trecho reproduzido a seguir, Euclides descreve a fundação do arraial.

"Canudos, velha fazenda de gado à beira do Vaza-Barris, era, em 1890, uma **tapera** de cerca de cinquenta **capuabas** de pau a pique. [...]

Estava, porém, em plena decadência quando lá chegou aquele [Conselheiro] em 1893 [...]. Data

daquele ano a sua revivescência e crescimento rápido. O aldeamento efêmero dos **matutos** vadios, centralizado pela igreja velha, que já existia, ia transmutar-se, ampliando-se [...]

Não surpreende que para lá convergissem, partindo de todos os pontos, turmas sucessivas de povoadores convergentes das vilas e povoados mais remotos. [...] O arraial crescia vertiginosamente, coalhando as colinas.

O povoado novo surgia, dentro de algumas semanas, já feito ruínas. Nascia velho. Visto de longe, [...] tinha o aspecto perfeito de uma cidade cujo solo houvesse sido sacudido e brutalmente dobrado por um terremoto."

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. Belém: Unama, s/d, p. 91-93.



O arraial de Canudos, na Bahia, 1897. Museu da República, Rio de Janeiro.

GLOSSÁRIO

Tapera: local em ruínas, tomado pelo mato, de mau aspecto.

Capuaba: residência rústica, geralmente no campo; cabana, choupana.

Matuto: indivíduo que vive no campo; caipira, roceiro; ignorante.

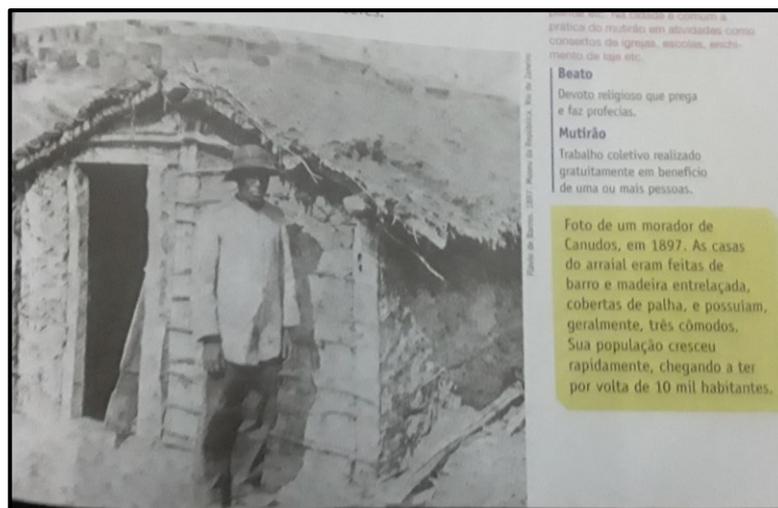
Questão

- Que elementos da foto ao lado podem ser associados à descrição do arraial de Canudos feita por Euclides da Cunha?

Fonte: Apolinário (2014d, p. 57).

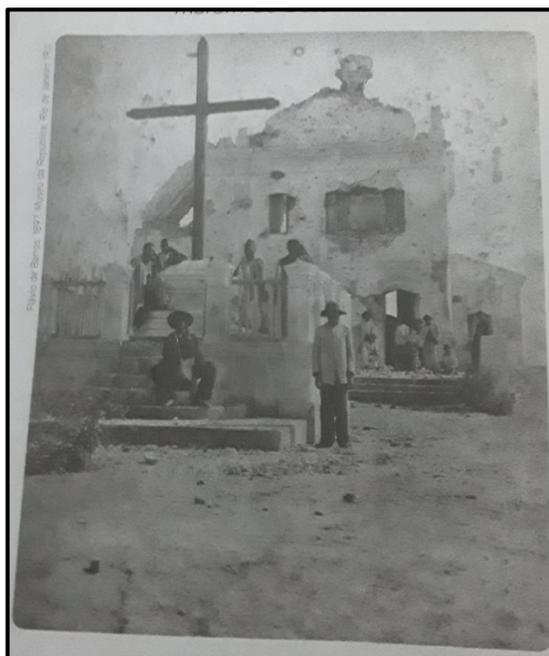
Diferentemente do texto, no uso iconográfico foram apropriadas cinco imagens para o panorama nas coleções: três imagens do arraial à época, uma da estátua de Antônio Conselheiro e um mapa para identificar onde ficava a região. Vamos observar as demais sobre o arraial:

Figura 22 – Imagem do arraial de Canudos na Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2015d, p. 79).

Figura 23 – Imagem do arraial de Canudos na Coleção *Vontade de Saber*



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015d, p. 78).

Doravante, ao expor as duas imagens representativas do arraial e seus habitantes, notamos que o silenciamento sobre a presença da população negra não é verificado por meio da imagética. No entanto, a legenda não explora a questão em Canudos.

Ao adentrarmos ao tema Cangaço a situação é mais deficitária, pois as coleções retratam o movimento histórico a partir da tríade: contexto de opressão e exclusão, forma de atuação e o fim do movimento ligado à morte de um dos seus líderes mais conhecidos, “Lampião”. Nos

dispositivos das tarefas foram construídas questões sobre o tema, mas estas não aprofundam ou incorporam perspectivas sobre a presença afro-brasileira. O que existe é a centralidade na figura de Lampião e no contexto. Mesmo na obra *Araribá*, que dedica uma página com cinco parágrafos ao tema e reserva os dois últimos para discutir as interpretações do cangaço entre os estudiosos, não há uma menção sobre pesquisadores que já destacaram a presença negra no Cangaço.

Esvaziamento similar percebemos sobre a questão do negro no movimento operário. Todas as obras primaram pela imigração como fundamental para a formação do movimento e destacam que a maior parte dos operários, ao menos no Rio de Janeiro e São Paulo, era formada por imigrantes. Não queremos aqui tecer uma crítica apenas pela ausência, porque o livro didático é um suporte e não pode conter tudo, mas quando observamos de modo mais delicado os pesos que os autores dão sobre cada tema é sempre importante questionar.

Para isso, vamos detalhar a forma de organização do conteúdo. No intuito de não ser repetitiva, o local onde o tema é exposto é o mesmo em relação ao tópico “Revolta da Chibata”, em termos de unidades e capítulos. Todavia, a configuração dos títulos é diferente e o quantitativo de espaço ao retratá-lo. Na Coleção *Vontade de saber* ele é aglutinado ao título maior chamado “A grande Imigração”, então, com duas páginas completas e quatro subtítulos: “A República investe na imigração”, “Imigrantes no campo”, “Imigrantes nas cidades” e “As formas de organização”, entremeados por duas fotografias e uma ilustração. Na coleção *Sociedade e Cidadania* são três páginas completas mais dois parágrafos em outra com três imagens, sendo duas fotografias e uma charge. E a Coleção *Araribá* contempla o tema em uma página no texto principal, com o título “O operariado e sua mobilização” e uma fotografia, mais um complemento de duas páginas, localizado no box “Compreender um texto”, com o título de “Braços dados e cruzados”, retirado do site da *Revista de História da Biblioteca Nacional*, composto por uma imagem e duas atividades: “Explorar o texto” e “Relacionar”. Apesar de termos um grande espaço sobre o tema, diferentemente daqueles já citados, eles invisibilizaram a presença negra na nossa história, uma vez que não há encaminhamentos sobre a consequência da imigração para esta população, não mostra a participação nesses movimentos e reduz o movimento operário à ação dos imigrantes. Apenas em dois momentos os autores pautaram a união dos brasileiros e imigrantes na luta: “Esses imigrantes, ao lado dos brasileiros, teriam papel decisivo no processo de formação da classe operária” (APOLINÁRIO, 2014d, p. 74) e “Apesar das frequentes rivalidades entre brasileiros e estrangeiros, assistiu-se na Primeira República à formação de um movimento operário combativo e atuante” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 88).

A última análise recairá sobre a Revolta da Vacina, visto que ela se apresentou de forma mais variada e complexa de analisar. O evento está ligado a um contexto urbano de mudanças e as obras *Vontade de Saber* e *Projeto Araribá* fizeram esta caracterização, enquanto *Sociedade e Cidadania* expressou apenas sobre a Revolta.

Começando por ela, verificamos a utilização de quase duas páginas quebradas para falar simplesmente da Revolta da Vacina. Assim, estruturada em seis parágrafos e entremeados por imagens, observamos que no aspecto factual a utilização do termo “camadas populares” sem especificar quem fazia parte dessas é o predomínio. O fato é narrado a partir dos eixos: reforma-consequência, aplicação da vacina, disputas em torno da obrigatoriedade, aplicação e reações. Os referidos segmentos não indicam ou retratam em imagens quem seriam as pessoas.

Ao analisarmos as obras *Araribá* e *Vontade de Saber* a discussão é ampliada. Para a primeira, antes de expressar sobre o evento no tema 5, “Conflitos urbanos e movimento operário”, foi desenvolvido o tema 4 com o título “A industrialização e o crescimento das cidades”, distribuído em quatro tópicos: “A onda migratória para o Brasil”, “O desenvolvimento da indústria”, “O crescimento das cidades” e “As reformas urbanas”. Observamos no último o destaque dado às reformas no Rio de Janeiro e São Paulo, já que foram situadas em uma página. Seguindo o parâmetro anterior de não demarcar a conotação étnico-racial e optar por termos generalizantes, na descrição da reforma indica-se que “[...] essa grande reforma atingiu principalmente a população pobre que morava e trabalhava no centro e nas redondezas [...]” (APOLINÁRIO, 2014d, p. 63). Contudo, ao falar da primeira cidade fez o uso de uma citação do historiador José Murilo de Carvalho²⁰.

A população que se comprimia nas áreas pelo bota-abaixo de Pereira Passos teve ou de apertar-se mais no que ficou intocado, ou subir os morros adjacentes, ou de deslocar-se para [...] os subúrbios [...]. Abriu-se espaço para o mundo elegante [...]. No Rio reformulado circulava o mundo *Belle Époque* fascinado com a Europa, envergonhado do Brasil, em particular do Brasil pobre e do Brasil negro. (CARVALHO apud APOLINÁRIO, 2014d, p. 63).

Após esta consideração, a página seguinte é dedicada a um box intitulado: “Infográfico, o Rio de Janeiro após as reformas urbanas”, estruturado com o mapa da cidade e destacando as regiões do Rio: Subúrbio, Região Urbana e Centro, sua dinâmica populacional entre 1890 e 1920. Aliás, a cartografia representaria o Rio de Janeiro em 1920 e constam imagens da época de três bairros. Além do texto introdutório, as imagens e a disposição das colunas do gráfico são intercortadas por textos explicativos e um box de questões com três propostas. O registro

²⁰ A obra em questão foi *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987).

concentra em divulgar a desigualdade populacional, as diferentes condições entre os bairros e as opções de moradia de acordo com o valor do aluguel e a localização, sendo que informa o crescimento desigual das favelas em decorrência da reforma.

Com o título de destaque “o centro é para poucos”, nos deparamos com um ponto sobre o controle do espaço público com o seguinte texto:

Além do alto custo de vida no centro, leis passaram a multar atividades que, até então, caracterizavam o dia a dia daquela região: venda de galinhas, miúdos, vassouras etc. Costumes e formas de lazer popular, como o entrudo, os fogos de artifício e os balões, também foram criminalizados (APOLINÁRIO, 2014d, p. 65).

Partindo para a descrição da Revolta, o texto escolar estabelece as questões sanitárias, implantação da vacina, motivos/reações das partes e consequência.

O título *Vontade de Saber* oferece uma estrutura parecida, fala em um tópico maior de: “As reformas no Rio de Janeiro”, diferenciando por não mencionar São Paulo, segmentado em seis temas: “A situação anterior às reformas”, “As políticas públicas”, “O projeto de ‘regeneração’”, “O Bota-abaixo”, “A expulsão da população”, “A revolta da vacina”. Nesses são observadas várias considerações sobre a necessidade de modernizar, por que e para que, todavia, sobre o projeto de regeneração traz um esclarecimento interessante:

As reformas no Rio de Janeiro faziam parte de um projeto de regeneração da cidade, além de reformas urbanas e sanitárias, buscava a mudança nos costumes das pessoas. Além de uma capital “moderna”, as elites brasileiras desejavam que a população fosse “Civilizada”, comportando-se de acordo com padrões europeus. Por isso, vários costumes e tradições considerados perturbadores da ordem, como a serenata e o jogo de capoeira, foram duramente reprimidos durante a Primeira República. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 73).

Além disso, ao ressaltar as consequências da bota-abaixo para os moradores pobres, termo preferencial, foram destacadas a improvisação na construção dos novos lares e a formação das favelas. O texto é descrito por meio das reformas sanitárias, da implantação e aplicação da vacina e das reações.

Diante do exposto, primeiro, ao analisarmos com detalhes as questões acima colocadas, percebemos que o texto principal não mostra o drama vivido pela população negra diante das reformas e reações. O espaço utilizado para marcar a história do Pós-Abolição é uma citação colocada no final sem outra utilização. Segundo, notamos que a ação restritiva policial é exposta sobre alguns elementos culturais da população negra, contudo, mais uma vez, os textos não exploram o processo de exclusão e marginalização vivido pelos afro-brasileiros. Terceiro, ao retratar as consequências se invisibiliza o elemento negro. A finalização produz uma escrita

com colocações sobre mortes ou feridos e o fim da obrigatoriedade da vacina. Como exemplificação da exclusão:

[...] Em 16 de novembro de 1904, após violenta repressão aos populares, a lei de vacinação obrigatória foi revogada. O movimento refluíu até desaparecer completamente. A revolta deixou um saldo de trinta mortos e quase mil presos, dos quais 461 foram deportados para o Acre (APOLINÁRIO, 2014d, p. 67).

Quando expandimos a análise para a atividade, todas desenvolveram questões sobre a temática. No entanto, apenas uma pontua a condição do negro, a mesma que o faz no texto por meio de uma citação. A proposição é uma proposta da (UFRJ):

(UFRJ) "A revolta deixou entre os participantes um forte sentimento de autoestima, indispensável para formar um cidadão. Um repórter de A Tribuna ouviu de um negro acapoeirado frases que atestam esse sentimento. Chamando sintomaticamente o jornalista de cidadão, o negro afirmou que a sublevação se fizera para 'não andarem dizendo que o povo é carneiro'. O importante - acrescentou - era 'mostrar ao governo que ele não põe o pé no pescoço do povo'."

CARVALHO, José Murilo de. Abaixo a vacina. In: Revista Nossa História, ano 2, n. 13, nov. 2004, p. 73-79.

A Revolta da Vacina (1904), a que se refere o texto, é considerada a principal revolta popular urbana da Primeira República (1889-1930).

a) Cite e explique dois motivos geradores de insatisfações que levaram a população da cidade do Rio de Janeiro a rebelar-se em 1904.

b) Identifique dois movimentos populares ocorridos na área rural durante a Primeira República. (APOLINÁRIO, 2014d, p. 672).

O importante da atividade é a informação presente no texto que a integra, mecanismo também explorado no eixo “Imediato Pós-Abolição” pela coleção *Araribá*, pois sinaliza e possibilita a introdução do protagonismo negro como motor de movimentos que foram demandados no referido contexto.

Para concluir sobre a Revolta da Vacina persistimos em observar a imagética que se configurou de forma dinâmica nos percursos anteriores ao tratamento do movimento, assim como ao retratá-lo. Além disso, como a temática está intercambiada por outras questões destacaremos aquelas que envolvem as circunstâncias e a própria Revolta. As fotografias foram predominantes nas situações, as charges estiveram presentes e outros elementos imagéticos como tabela, mapas e gráficos. Neste sentido, vamos deter as ponderações sobre as duas primeiras, por configurarem a estratégia mais acentuada.

Para a primeira coleção são usufruídas duas charges: uma para satirizar Oswaldo Cruz e a outra em uma questão de atividades para explorar a Reforma Pereira Passos e suas consequências, a figura de destaque seria o Próprio “Dr. Passos”, expressão do texto que acompanha a ilustração. A iconografia, terceiro elemento imagético, era o termo para definir a

fotografia da época em que os aspectos autorais e temporais não foram detalhados, mas a evidência serviria para destacar na legenda quais foram as atitudes dos manifestantes nos conflitos de rua, como, por exemplo, incendiar bondes. A referida imagem mostra um bonde revirado e vários transeuntes.

Na segunda obra, foram cinco fotografias e uma charge. As primeiras mostram aspectos urbanísticos: um cortiço e seus moradores no Rio de Janeiro de 1904, retrato de moradias de baixa renda, a Avenida Afonso Pena em Belo Horizonte, c. 1910-1930, exemplo de construção influenciada por modelos de cidades europeias e uma tríade de fotografias, integradas ao infográfico já descrito, que mostram regiões diferentes – Botafogo em 1906, Inhaúma de 1929 e morro do Pinto de 1912. A charge é a caricatura de Oswaldo Cruz, feita por Bambino, na década de 1910, cujo título é o Dr. Oswaldo e a seringa.

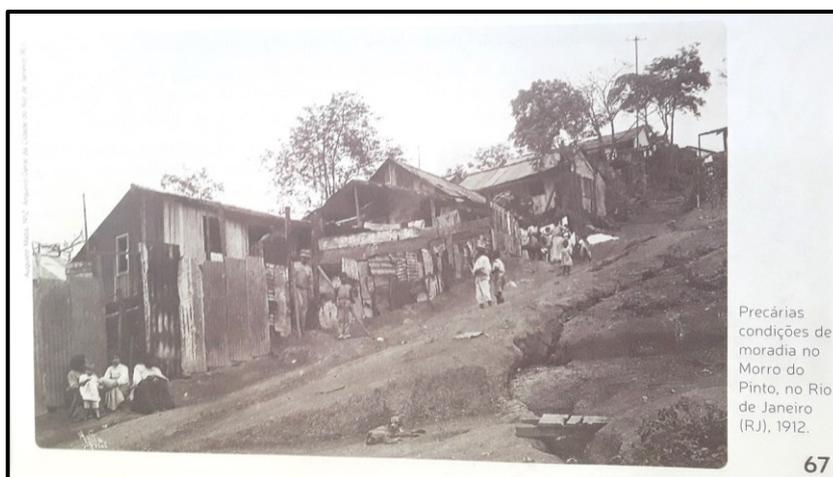
Na terceira coleção, a primeira imagem, posta abaixo do texto introdutório “As desigualdades sociais na Primeira República”, transmuta as condições precárias das moradias no Morro do Pinto, do Rio de Janeiro, em 1912. Mais três imagens são impostas no tema “As reformas Urbanas no Rio de Janeiro”. Todas são fotografias do Rio de Janeiro: uma retrata um cortiço, por volta de 1910, a seguinte serve para visualizarmos os quiosques na Praça da República no início do século XX e destacar que vários deles foram derrubados com as reformas e a terceira para indicar as demolições feitas na Rua Uruguaiana, em 1905. As duas imagens que concluem a exploração do tema no texto-síntese são: uma charge e uma ilustração. Esta, publicada no jornal *O malho*, de 1905, de autoria desconhecida, retrata uma família saindo de suas casas e transportando seus pertences em uma direção. Na composição, o plano central e principal coloca um homem (pai), uma mulher (mãe) que carrega uma criança de colo e arrasta outra pelo braço. Aquela, publicada na *Revista da Semana*, de 1904, por Bambino, é uma representação imagética do congresso e o povo de joelho, o destaque seria a questão da vacinação obrigatória.

Nas atividades constam mais duas fotografias, A e B, nas quais é destacada a autoria de Augusto Malta. A indicação “A” retrata o Morro do Castelo no início do século XX e a “B” seria o mesmo morro, mas em 1920. O objetivo é fazer um comparativo das imagens para perceber um dos elementos das reformas, as demolições, e, com isso, ver as fotografias como fontes históricas.

Assim, a partir da descrição acima as fotografias se concentraram em mostrar as características urbanísticas e arquitetônicas, as pessoas ficaram no segundo plano. As charges retrataram os agentes do Estado, e o “povo” de maneira generalizada, sem interpor a conotação étnico-racial, quer na legenda quer nos contornos dos personagens. Como nosso objetivo não é

generalizar, mas perceber as nuances de uma História do Pós-Abolição, faz-se mister mostrar duas fotografias aproveitadas por duas coleções diferentes. É a mesma imagem, contudo o modo colocado na página é diferente.

Figura 24 – Fotografia do Morro do Pinto de 1912 na Coleção *Vontade de Saber*



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015d, p. 67).

Figura 25 – Fotografia do Morro do Pinto de 1912 na Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014d, p. 65).

Escolhemos as duas imagens para representar como a temática é abordada a partir da imagética, pois elas foram comuns em duas coleções diferentes e por, no caso da imagem, ser possível ver no livro didático a composição étnica da população no Morro do Pinto, único momento ao longo do conteúdo. Assim, podemos inferir a preocupação em situar a questão

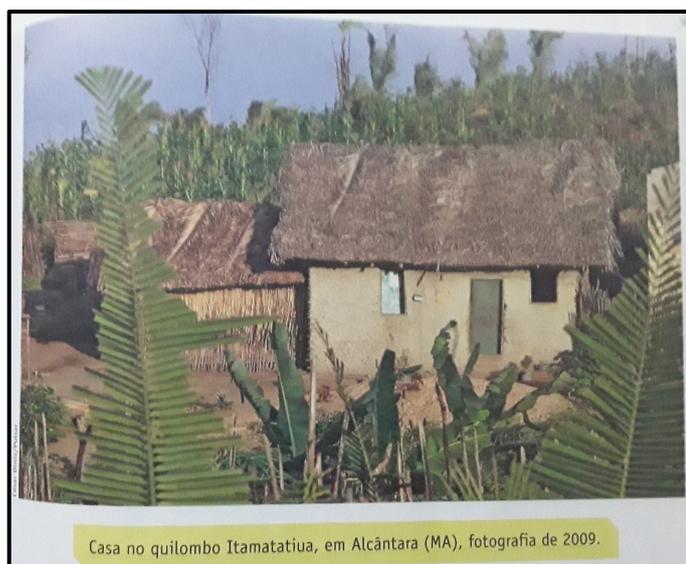
urbanística e a desconsideração na legenda de pontuar a dinâmica da exclusão da população pobre e negra de algumas áreas da cidade.

4.2.3 Remanescentes de Quilombos

Outro movimento de resistência que é colocado de forma restrita e superficial é a temática dos Remanescentes de Quilombos. Parece que é uma constante nos últimos PNLDs, pois a constatação já tinha sido feita por Roza (2014, p. 191): “A temática dos remanescentes de quilombos, um dos aspectos pelos quais a experiência histórica afro-brasileira se manifesta na contemporaneidade brasileira, é um tema praticamente legado ao esquecimento nos livros didáticos analisados”.

Neste afã, esmiuçaremos as inserções para obras do PNLD/2017. A coleção *Sociedade e Cidadania* apresentou o primeiro momento no título do 7º ano, vinculado à unidade 4: “Nós e os outros”, no último capítulo do livro *Economia e sociedade colonial açucareira*, que trata dos aspectos da economia e da sociedade e, nesta relação, aborda a exploração do trabalho escravizado e ao se referir às “senzalas” faz uso da imagem a seguir:

Figura 26 – Fotografia do Quilombo Itamatatiua (MA) / 2009 na Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2015b, p. 303).

A fotografia, datada de 2009, representa a casa do quilombo Itamatatiua, em Alcântara (MA). Abaixo desta observamos a continuação do texto principal sobre os escravizados que relata o seguinte:

O local de moradia dos escravizados chamava-se ‘senzala’, uma palavra de origem banto que quer dizer ‘povoado’ ou ‘comunidade’. Portanto, provavelmente, foram os próprios africanos que deram esse nome às suas moradias. As senzalas eram moradias feitas geralmente de pau a pique e cobertas de sapé. Ainda hoje nas comunidades habitadas por descendentes de escravos é comum vermos casas de pau a pique. (BOULOS JÚNIOR, 2015b, p. 303).

O terceiro momento parte da unidade “Dominação e Resistência”. Situa-se no capítulo “Africanos no Brasil: Dominação e resistência”, do 8º ano. As páginas elucidam várias questões sobre a escravização, entre elas está a resistência. Após falar sobre os quilombos, centrando em Palmares e na guerra contra este território dedica uma página aos “Remanescentes de quilombos”. Com texto e uma imagem:

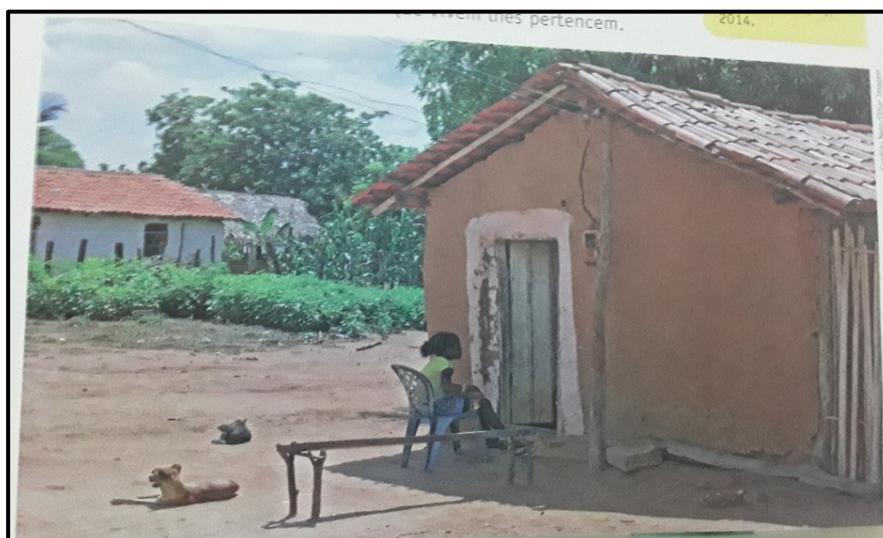
Remanescentes de quilombos

No Brasil de hoje ainda existem povoações habitadas pelos descendentes dos antigos quilombolas. Espalhadas por todo o território nacional, essas comunidades são chamadas de remanescentes de quilombolas. São mais oitenta mil pessoas vivendo de um jeito parecido com o de seus antepassados dessas comunidades, a língua falada conserva termos africanos.

A Constituição brasileira de 1988 reconheceu a propriedade definitiva das terras ocupadas per quilombolas. O artigo 68 diz: ‘Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo os estados emitir-lhes os títulos respectivos.’

[...] Até agora foram concedidos poucos títulos de propriedade, pois há grande dificuldade em documentar a posse da área de forma juridicamente aceita. Além disso, muitas dessas terras são cobiçadas por fazendeiros e, por vezes, estão localizadas em áreas de mananciais e de reservas de extração vegetal e mineral. Muitos habitantes das atuais comunidades quilombolas vêm travando uma luta árdua para reunir provas de que são descendentes de escravizados e de que as terras em que vivem lhes pertencem. (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 25).

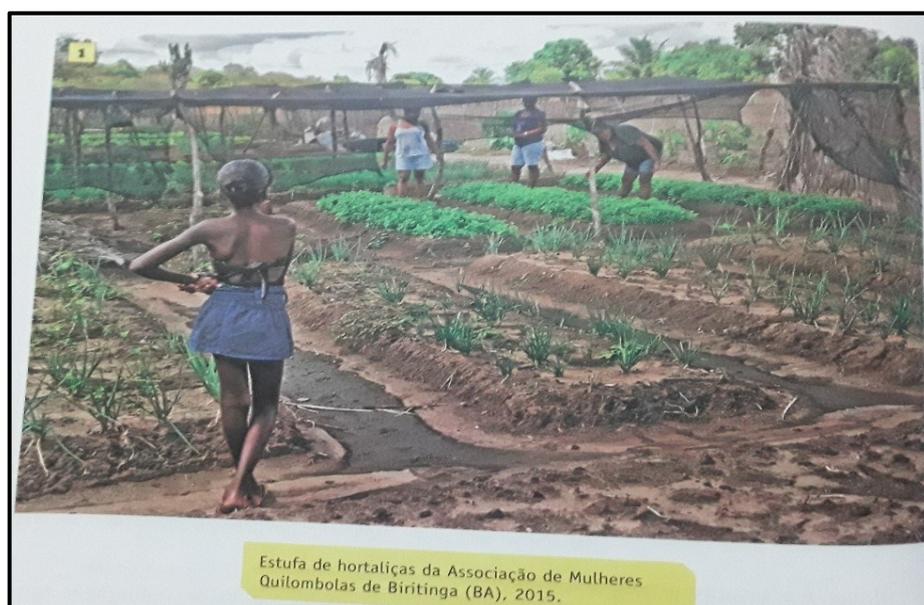
Figura 27 – Fotografia do Quilombo Mimbo (PI) / 2014 na Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2015c, p. 25).

O último momento para mesma série é na abertura da unidade 3, “Terra e Liberdade”. A denominação coloca na pauta da discussão introdutória a questão que dá título à unidade. São duas páginas que usam três imagens representativas de grupos e sua relação com a terra: protesto na Avenida Paulista, em 2004, realizado pelo povo Guarani Mbya, da aldeia Tekoa Pyau contra a reintegração de posse do território onde vivem cerca de 500 indígenas. A fotografia destaca uma faixa com o título “DEMARCAÇÃO SIM! DESPEJO NÃO!”. A outra trata da Marcha das Margaridas, em Brasília (DF), no ano de 2011, o destaque seria as trabalhadoras rurais. Antes das duas fotografias, aparece a representação de mulheres quilombolas. Vejamos:

Figura 28 – Fotografia em área de cultivo de quilombolas de Biritinga (BA) / 2015 na Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2015c, p. 150).

Após esses momentos nos deparamos, somente no final do livro do 9º ano, com apenas uma referência no último capítulo “O Brasil na Nova Ordem Mundial”. No tópico “Desafios”, há a descrição de problemas sociais a serem enfrentados, sete no total, entre eles o autor destacou:

A demarcação de terras indígenas e de comunidades quilombolas: um número grande de terras indígenas e quilombolas aguardam demarcação e titulação garantida a essas, embora a Constituição de 1988 tenha garantido a essas comunidades o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam. (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 325).

As coleções *Araribá* e *Vontade de Saber* abordaram apenas em dois momentos. Na primeira há somente uma menção no livro destinado ao 9º ano. A localização se efetivou no quadro sobre a Constituição de 1988 da unidade “Democracia e Ditadura no Brasil”, no tema o “Processo de Abertura”: “A Constituição de 1988 [...] A Constituição também criou normas de proteção ambiental e reconheceu direitos dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Os crimes de tortura e racismo passaram a ser inafiançáveis e imprescritíveis.” (APOLINÁRIO, 2014d, p. 227).

A última nos apresentou, em “Colonização na América Portuguesa”, denominação do capítulo 11 do 7º ano, entre os temas abordados a escravização e a formação de quilombos desenvolvido no box “Explorando o Tema”, mas o conteúdo é tratado nas “Atividades”, numa questão de “Expandindo o conteúdo”:

[Questão 15]

Agora que você já estudou as mais importantes formas de resistência à escravidão utilizadas no Brasil pelos africanos e seus descendentes, dentre elas a fuga e formação de quilombos, vamos fazer uma pesquisa sobre esse tema na atualidade. Para isso, reúna-se a um grupo com alunos de sua turma e, sob a orientação do professor, pesquise se em sua cidade, região ou estado existem comunidades remanescentes de quilombos. Essas comunidades existem em praticamente todas regiões do nosso país, muitas delas com seus direitos já reconhecidos, mas também há várias que ainda lutam, principalmente, para terem seus territórios demarcados, sua pesquisa, procure informações em livros, jornais, revistas e na internet. Depois de finalizada a pesquisa, organize o material encontrado, como fotografias, reportagens, artigos, entre outros, e monte um painel com as informações obtidas. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015b, p. 254).

As descrições acima deixam claro que das obras investigadas apenas *Sociedade e Cidadania* insere o tema em três séries do Ensino Fundamental com abordagens que usam imagens e elementos do texto principal, mostrando uma luta ligada ao passado escravagista, mas que se encontra no tempo presente. O livro *Araribá* relega o tema a uma única citação sem mais aprofundamento e *Vontade de Saber* refere-se ao conteúdo por meio das atividades. Apesar de esta restringir-se a uma questão, é importante dizer que o texto reforça a luta pela demarcação do território.

4.2.4 Negros e Política: o visível e o invisibilizado

O termo deste título é inspirado na obra de Flávio Gomes (2005), *Negros e Política (1888-1937)*. Por meio dela, o autor traça alguns episódios da mobilização no Pós-Abolição, tais como: Guarda Negra (1888-1889), Frente Negra Brasileira (1931-1937) e da Legião Negra

(1932), mas o limite aqui será ampliado por vários fatores: redução de conteúdos entre os livros didáticos quando falam sobre essa relação e a importância de observar outras formas de mobilização política durante toda a República.

Para o limite temporal explorado por Gomes (2005) existe um vazio, porque duas coleções não apresentaram possibilidades de inserção da história afro-brasileira do Pós-Abolição que pontuam as diversas ações. De maneira pontual, a coleção *Projeto Araribá – História* usou a proposta por meio de duas estratégias: descrição em quadro complementar. O único evento é enquadrado no segundo quartel do século XX.

A unidade à qual pertence intitula-se “A Era Vargas” subdividida em cinco subtemas: “A Revolução de 1930 e o Governo Provisório”; “O Estado Novo”; “Costumes e cotidiano na era do rádio”; “O Brasil na guerra e o fim do Estado Novo”; “O Brasil depois de 1945”. A partir dos títulos é visível que os conteúdos históricos destacam aspectos econômicos e políticos entremeados por questões sociais e culturais. É no primeiro subtema que nos deparamos com a temática “O Governo Provisório e a Revolta dos Paulistas”.

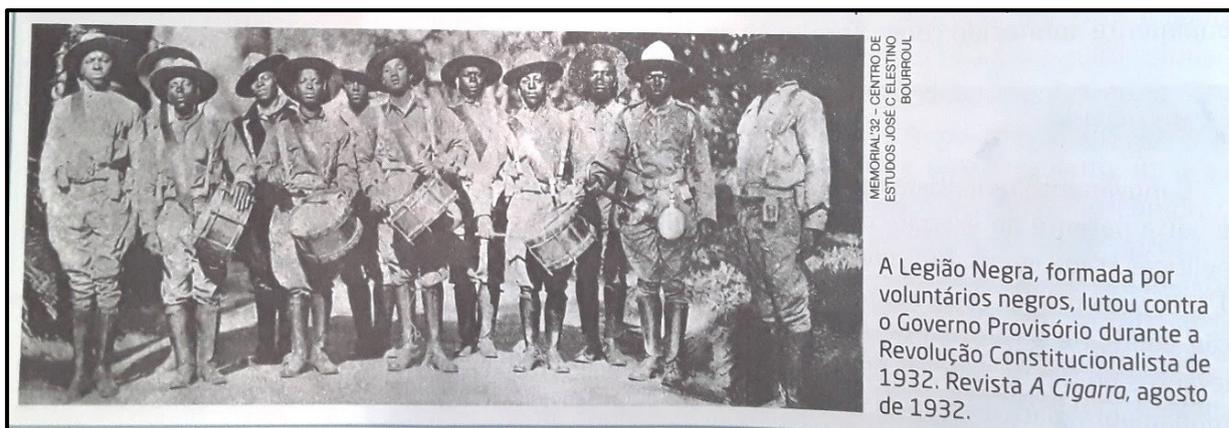
Na construção textual, ao falar sobre a última, organizada em três parágrafos, verificamos a composição do governo provisório, a forma de manutenção do equilíbrio de poder a partir dos interventores, e a resistência de São Paulo e, conseqüentemente, a reação militar contra o governo federal, a derrota no conflito e a vitória política com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Após esta descrição, em um quadro temático chamado de “A Legião Negra”, observamos o momento destinado ao negro na política. Segue a parte textual:

A Legião Negra

Você sabia que os negros de São Paulo organizaram um batalhão específico para combater ao lado das forças paulistas? Ele nasceu no interior da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, em São Paulo, com o objetivo central de promover a 'elevação moral, intelectual e profissional da população negra'. Quando eclodiu a rebelião paulista, a FNB decidiu manter-se neutra no conflito. Dissidentes do grupo formaram, então, a Legião Negra de São Paulo, liderada por Guaraná Santana, Gastão Goulart e Vicente Ferreira. Ela chegou a reunir mil combatentes, mobilizados pelo desejo de liberdade ou por ver no alistamento uma forma de fugir do estado de penúria em que viviam. (APOLINÁRIO, 2014d, p.134).

E a fotografia agregada:

Figura 29 – Fotografia da Legião Negra na Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014d, p. 134).

Na página seguinte da exposição acima, verificamos a fotografia de Almerinda Farias Gama.

Figura 30 – Fotografia de Almerinda Farias Gama na Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014d, p. 135).

Para esse primeiro momento, podemos considerar a forma paradoxal que acompanha os livros didáticos sobre a História do Pós-Abolição. Temos dois sentidos opostos: o fato de inserir um conteúdo com texto e imagem que não é abordado em duas das três coleções, mas a forma de abordagem ser restrita a um quadro e não existe a retomada nas atividades. Além disso, a perspectiva de enquadrar a ação como uma mobilização “pelo desejo de liberdade ou por ver no alistamento uma forma de fugir do estado de penúria em que viviam” (APOLINÁRIO, 2014d, p. 134), o que impõe uma concepção que coloca a luta simplesmente por liberdade, e não por inclusão e cidadania. Segundo Gomes (2005), o movimento envolve uma dimensão política. O contraditório, também, é sinalizado na imagem de Almerinda Farias Gama, pois a

vinculação de uma mulher na história, quer por imagem quer por texto, é algo valoroso. Todavia, no caso em tela, a opção de colocar apenas a dimensão de classe, deixando invisível a questão étnico-racial, não contribuiu para a inserção nos materiais didáticos de abordagens sobre a atuação da população negra na política, pois a mulher exemplificada “foi uma das primeiras mulheres negras na política no Brasil”, (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 34).

Ao ampliarmos nossa busca, temporalmente, aos demais momentos da República, a situação é caótica e fragmentada. Assim, vamos descrever os comportamentos das coleções para, então, compreender o porquê da afirmação. Seguiremos averiguando a Coleção *Araribá*.

No percurso exploratório dos quatro livros por coleção, avistamos no livro do 7º ano na Unidade 8: “O Nordeste Colonial”, subdividida em quatro temas – “A economia açucareira”, “Escravidão resistência, trocas culturais”, “Os holandeses no Nordeste” e “Nem só de açúcar vivia a colônia”. O tema 2 dedica quatro páginas à “escravidão” para explicar sobre o tráfico, as relações entre os senhores e escravizados, as formas de resistência e as influências culturais que os africanos escravizados trouxeram, abaixo do último parágrafo encontramos um quadro com o título “O movimento negro no Brasil”.

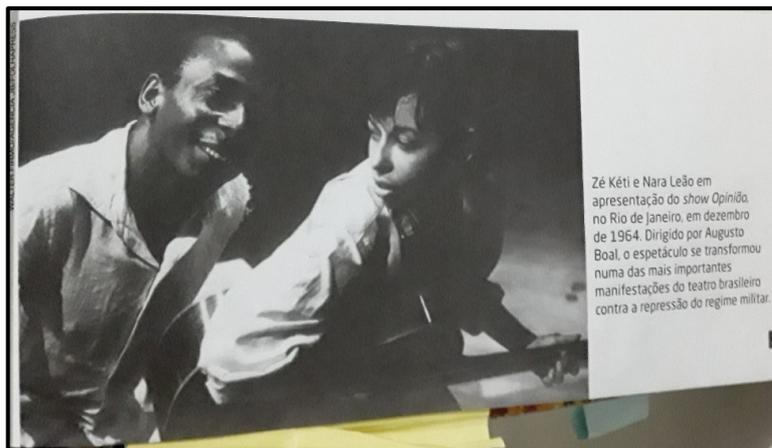
Figura 31 – Fotografia do quadro “O movimento negro no Brasil” na Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014b, p. 194).

O último momento foi na unidade “Democracia e Ditadura no Brasil”, do 9º ano, o tema 2 “O fim das liberdades democráticas” discorre, entre outras questões, sobre o “governo Castelo Branco” e “as novas restrições democráticas”, e se destaca a imagem abaixo:

Figura 32 – Fotografia de Zé Kéti na Coleção *Projeto Araribá*



Fonte: Apolinário (2014d, p. 217).

As demais coleções fizeram a imersão de maneira similar, no caso da recorrência às imagens. Assim, os livros *Sociedade e Cidadania* e *Vontade de saber* situaram-nas para representar a luta contra a Ditadura Militar por meio da Canção de Protesto. Para o último, a ocorrência se deu no box “Encontro com a Arte”, integrado ao capítulo “Ditadura no Brasil”, que considera, então, a importância da Música Popular Brasileira e destaca o nome de vários cantores. O uso da imagem representa três deles:

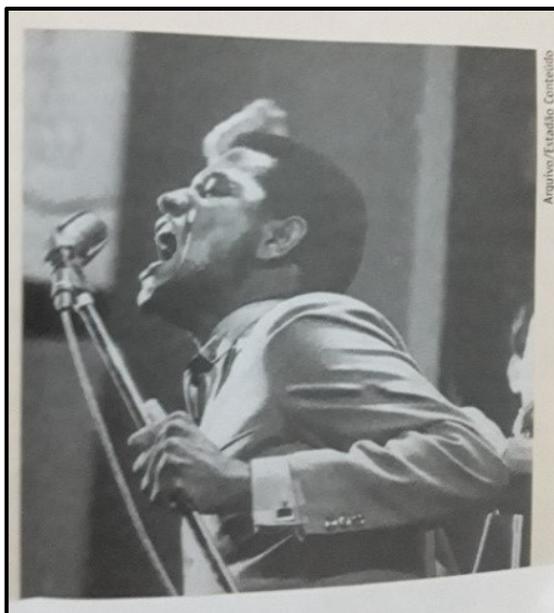
Figura 33 – Fotografia com a presença de Zé Kéti e João do Vale na Coleção *Vontade de Saber*



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini (2015d, p. 277).

Àquele a inferência é no box “Para Refletir”, com o título “Canção de Protesto”, em que fixa a imagem de Jair Rodrigues:

Figura 34 – Fotografia do “intérprete Jair Rodrigues” (1966) na Coleção *Sociedade e Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2015d, p. 229).

Para os demais momentos da República, as circunstâncias apareceram por meio de citação e a exposição fotográfica de sujeitos históricos negros envolvidos em questões políticas, mas não colocados como representantes de uma mobilização da coletividade negra. Esses momentos são reveladores das ações de sujeitos históricos e não de um grupo. Se por um lado podemos entender a ação como positiva diante da fragilidade da inserção de alguns conteúdos que vimos anteriormente, por outro é necessário entender a negação da questão do negro na política como algo representativo de um grupo, pois ao retratá-la destaca-se mais a figura do sujeito do que do coletivo. A tipificação da postura é evidente no quadro sobre “O movimento Negro no Brasil”, o título traz uma dimensão coletiva, mas o desmembramento do texto pondera sobre a figura de Abdias do Nascimento. Além disso, o *locus* é ligado à história da escravidão e não ao Pós-Abolição conjugado à República.

Neste sentido, ocorre a invisibilidade de vários movimentos em detrimento do indivíduo e a visibilidade deste é construída por imagens e fragmentos dispersos que, muitas vezes, são apresentados com termos generalizantes, e não especificam a questão étnica. Um caso típico, nesta perspectiva, é a participação dos movimentos na elaboração da Constituição de 1988.

Todas as obras suprimiram a mobilização do movimento negro para a pauta do racismo e das comunidades quilombolas nos textos didáticos. As obras *Sociedade e Cidadania e Vontade de Saber* fazem a constatação da participação popular. A primeira no capítulo intitulado “Regime Militar”, no tópico “A Constituição Federal de 1988”:

[...] Os constituintes incorporaram exigências populares de diferentes movimentos sociais, inclusive do movimento indígena, que se fez presente nos debates da constituinte. Depois de um ano e oito meses de trabalho, os constituintes aprovaram a Constituição de 1988. Apresentamos a seguir algumas de suas principais características: [...]

f) Relações raciais: o artigo 5º da Constituição definiu o racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à reclusão, nos termos da lei. (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 245).

Na segunda, o capítulo “O mundo contemporâneo” possui o subtítulo “O Brasil depois da ditadura” e o tópico “A constituição de 1988” reflete:

Conhecida também como ‘Carta Cidadã’, a atual constituição brasileira foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988. Em sua elaboração, houve uma significativa participação popular por meio de manifestações e, também, de propostas de emendas encaminhadas aos membros da Assembleia Constituinte por sindicatos, associações e movimentos civis.

Além de novas leis que garantiram os direitos civis, a Constituição de 1988 restituiu muitos direitos que foram suprimidos durante o regime militar. Veja. [...]

A prática de racismo passou a ser considerada um crime grave e inafiançável. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2015d, p. 309).

As duas citações mostram a invisibilização para pautas inerentes à perspectiva de luta política da população negra no Pós-Abolição: o racismo.

5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

O percurso investigativo nos levou a tentar responder à questão central: Quais as abordagens do Pós-Abolição em três coleções didáticas de história destinadas ao Ensino Fundamental II do PNLD/2017? As segmentações: O Pós-Abolição como campo investigativo e As coleções didáticas alicerçaram o processo de análise focado nos livros didáticos e, com isso, partimos para o mais significativo: os conteúdos e as abordagens.

Neste sentido, foram elencadas duas dimensões: o Imediato Pós-Abolição e as Ações de resistência. Esta foi segmentada em A Revolta da Chibata; Outros movimentos de Resistência na Primeira República e a ausência de uma História do Pós-Abolição; Remanescentes de Quilombos e; Negros e Política: o visível e o invisibilizado.

Assim, notamos que as abordagens sobre o Pós-Abolição sofrem variações em cada coleção didática de acordo com o conteúdo. Por isso, há coleções que detalham mais um tema ou reduzem outros. Para as divisões internas dos livros didáticos, observamos que a presença da temática no texto principal e sua implicação como conteúdo sobre o Pós-Abolição, tivemos: O Imediato Pós-Abolição e a Revolta da Chibata como consenso para as coleções. No entanto, as abordagens revelaram para o primeiro caso a dificuldade de estabelecer um padrão de maneira geral, mas quando recortamos para a ideia do protagonismo negro, este não esteve presente da mesma forma nas obras. Verificamos o padrão na utilização das imagens, seguidas das atividades e do texto principal, sendo que a concentração dos dois últimos foi em duas coleções: *Sociedade e Cidadania* e *Vontade Saber*. Além disso, há vinculação no aspecto historiográfico com ideias que foram superadas pela história social do Pós-Abolição. Sobre a Revolta da Chibata, o movimento em si já é revelador do protagonismo negro, entretanto, apenas a obra *Vontade de Saber* considera o sentido de articulação e organização do movimento.

Para os demais conteúdos observamos ausências, restrição e negação do Pós-Abolição como parte de uma História que deveria ser ensinada, contribuindo para a invisibilidade do protagonismo negro no ensino de História e, assim, não contribuem para superar estereótipos. Conteúdos como Cangaço e Movimento Operário são ausência e negação em todas as coleções. Não há qualquer relação historiográfica com o contexto do Pós-Abolição. Sobre Canudos e A Revolta da Vacina as abordagens privilegiam imagens e citações esparsas. Em relação ao tema Remanescentes Quilombolas, a abordagem foi restrita a uma coleção. Por fim, a abordagem sobre o tema Negro e Política revelou a presença de forma paradoxal na coleção *Araribá* para o período delimitado na obra de Gomes (2005), e ao estender aos demais momentos da

República não temos apenas ausências, restrição e negação, mas uma fragmentação caótica que desconsidera a ideia de coletividade e a participação do Movimento Negro na política e História do Pós-Abolição no Brasil. Diante disso, desconsideraram o que está expresso nas DCNs sobre o ensino da história afro-brasileira:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro) (BRASIL, 2004, p. 12).

Percebemos que duas coleções não consideraram os remanescentes quilombolas como conteúdo a ser pautado no texto principal. Ademais, as organizações negras, tais como imprensa negra e o Movimento Negro contemporâneo, não são contempladas.

Soma-se às pontuações acima, a associação das nomeações dos títulos das unidades, capítulos e temas ao padrão linear da divisão da História a partir do mundo europeu. A grande questão que surgiu: os autores não observam as possibilidades de ver o Pós-Abolição em uma dimensão macro, construído ou referenciado em uma unidade, capítulo ou tema? Não estamos dizendo, como isso, que a solução para a ideia de um Pós-Abolição que leve em consideração as experiências seria, simplesmente, inseri-lo na denominação. O fundamental é apresentar uma história desse momento sem a fragmentação e negação que ocorreu para as ações de resistência. E, assim, contribuir para uma identificação positiva.

É importante destacar que os próximos livros didáticos estarão orientados, também, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nela há expressos o termo e questões do Pós-Abolição. No entanto, como se dará o comportamento dos organizadores das coleções? Mais uma vez, veremos as inserções por imagem, box ou atividades? O texto estará em um título específico ou em um tópico de um subtítulo de um capítulo? É imprescindível pensar sobre esta estratégia, haja vista os conteúdos sobre a escravidão serem abordados em capítulos completos e parte de outros nas situações didáticas dos 7º e 8º anos. Segundo Roza (2014), a ideia de lugar encapsulado foi superada, mas precisamos avançar. Defendemos aqui o imprescindível: a História brasileira do Pós-Abolição nas escolas, no ensino de História.

Por fim, não basta apenas denunciar, é preciso propor. Por isso, apresentaremos três indicações de conteúdos no Caderno Pedagógico I, para serem desenvolvidos no ensino de História, nas salas de aulas por professores em confluência com os alunos, com o título “O Pós-Abolição no Ensino de História: temas, abordagens e construções didáticas”.

6 O CADERNO PEDAGÓGICO: CAMINHO ABERTO PARA USOS E INTERVENÇÕES

Como foi expresso na introdução, o mestrado profissional em Ensino de História aborda uma dimensão propositiva de interferência na prática docente. Assim, diante das informações construídas por meio da revisão bibliográfica sobre o tema e da análise sobre as coleções do PNLD/2017, conseguimos refletir como poderíamos contribuir para o Ensino de História, além do entendimento sobre como o Pós-Abolição é abordado em um material de uso recorrente entre professores e alunos.

O percurso da decisão não foi simples, em meio às angústias do que fazer e como. Ao visualizar o trabalho desenvolvido por Pereira (2016), percebemos a necessidade e a viabilidade na opção de elaborar um Caderno Pedagógico composto por três dimensões: temas, abordagens e construções didáticas. A primeira refere-se à escolha de conteúdos que serão discutidos como forma de incrementar a ausência e insuficiências recorrentes nos livros didáticos. A segunda seria a produção de textos didáticos para uso dos alunos por intermediação dos professores nos espaços de aprendizagem sobre o tema proposto. E a última ocorrerá ao longo do caderno de indicações de atividades pedagógicas.

Após a definição, nos deparamos com um novo dilema: escolhas de temas. Há vários assuntos que envolvem a história afro-brasileira no Pós-Abolição. Diante disso, e considerando que o fim do guia não é exaurir as possibilidades, mas sim produzir um material pedagógico que se soma às diversas produções passíveis de mobilização em salas de aula, elencamos três temáticas: O Imediato Pós-Abolição, A Imprensa Negra e Remanescentes Quilombolas em Sergipe.

Os referidos temas sobressaíram por vários motivos: o Imediato Pós-Abolição, mesmo presente nas coleções didáticas no texto principal e em outros espaços (box e atividades), não valoriza a diversidade das ações da população negra no Pós-Abolição. A Imprensa Negra é objeto de estudo há décadas, mas os livros não trabalham como conteúdo, e, no caso de São Paulo, temos um site que disponibiliza o acervo de forma organizada e didática. E quanto aos Remanescentes Quilombolas, a maior parte das obras não apresentou uma sistematização no texto didático principal, com isso, dificultando a presença desta forma de resistência que não está distante dos dias atuais. É importante colocar que para o tema 1 e 3 tentamos inserir elementos direcionados ao Nordeste e, especificamente, a Sergipe, lugar de minha atuação docente.

Outra dimensão que fortaleceu as escolhas é a presença ou indicação de abordagens sobre os temas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao observar os pontos da nova forma de organização curricular nacional, verificamos a inserção do Pós-Abolição de forma explícita no texto para o componente curricular do 9º ano. Esta questão foi objeto de estudo da dissertação *O 13 de Maio na imprensa sergipana do século XIX: História, historiografia e ensino*, de Josimari Viturino Santos, mais especificamente, no Capítulo III: “O Ensino da História Afro-Brasileira do Pós-Abolição: Desafios e Possibilidades”, a autora dedica o título, “A História Afro-Brasileira do Pós-Abolição nas Legislações Educacionais e nos Referenciais Curriculares”, justamente para ver como o Pós-abolição se apresentou nas DCNs, no Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe (2012) e na BNCC destinada ao Ensino fundamental de 2017. Para o último, ficou clara a introdução nos procedimentos básicos e em duas unidades temáticas do 9º ano, estruturadas em objetos de conhecimento e com proposta de desenvolvimento de três habilidades para cada uma. Assim, quais foram as unidades temáticas:

Quadro 6 – Conteúdos do Pós-Abolição na BNCC

(continua)

Ano	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. 1

(conclusão)

Ano	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades
9º ano	Modernização, Ditadura Civil e Redemocratização: O Brasil após 1946	As questões indígena e negra e a ditadura; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Fonte: Dados extraídos de: SANTOS, 2018, pp. 71-72.

Com as informações expostas no quadro podemos notar que os temas escolhidos estão indicados na BNCC. O que orientou a decisão, pois são muitas possibilidades de conteúdo.

Depois deste processo, foi necessário entender como produzir um material didático. Para ancorar os direcionamentos nos fundamentamos no artigo *Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB*, de Leandro Antônio de Almeida, publicado na *Revista História Hoje*, em 2016. O referido texto é baseado na experiência do autor como professor da disciplina “Metodologia da Pesquisa e da Produção de Materiais Didáticos”, obrigatória no âmbito do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB, com uma carga horária de 68 horas. Por conseguinte, a análise do artigo teve como eixo refletir sobre a formação docente por meio da produção de materiais didáticos. A turma matriculada na disciplina era composta de 15 discentes com experiência e formação variada (dois em artes, um em letras, duas pedagogas e dez licenciados em história).

Além de outras discussões que integravam a disciplina, esta teve como avaliação a produção do material didático acompanhado de um guia para o professor. Este poderia conter o referencial teórico e legal sobre o tema ou ser um suporte com sugestões de atividades e projetos para trabalho em sala e indicações de apoio por meio de bibliografia, filmes e sites. No final foram entregues sete, pois o trabalho foi desenvolvido em grupo. Além disso, mais oito

relatórios sobre a experiência foram produzidos, pois uma aluna com experiência em diagrama ficou responsável por auxiliar este processo.

Diante de todo processo elaborado pelo professor/autor do artigo, as reflexões produzidas, por meio dos elementos que compuseram a integralidade das ações na disciplina, revelaram possibilidades e angústias que poderíamos enfrentar. Entre as primeiras, que grande parte dos alunos optou por produzir um paradidático em formato digital (PDF), e justamente um dos trabalhos, o livro de aprofundamento temático, voltado para EJA (Ensino Médio), *Pós-Abolição: Liberdade e Cidadania*, serviu de inspiração para a elaboração do Caderno Pedagógico; e a demanda da produção vincularia saberes acadêmicos, pedagógicos e práticos e não excluiria meus objetivos e contexto de formação.

Até as considerações acima, tudo bem, mas como qualquer trabalho, o estudo mostrou as maiores angústias e dificuldades: 1. Diagramação/edição; 2. Adequação dos conteúdos e linguagem ao público-alvo; 3. Atividades para o professor, exercício do pensar pedagógico; 4. Tempo reduzido devido a muitas tarefas, seja do trabalho, seja de outras disciplinas do Mestrado; 5. Lidar com diferenças e visões conflitantes no trabalho em equipe. Ao visualizá-las, foi apontado que as duas primeiras são unanimidades, mesmo no caso de pessoas com alguma experiência nos quesitos.

Neste sentido, para amenizar ou orientar o trabalho fizemos uso de um segundo artigo, *Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD*, de Maria Otilia Bocchini (2007). A pesquisadora observou os critérios de avaliação do PNLD nos aspectos denominados pelo programa de “gráfico-editoriais”; para tal se alicerçou nos trabalhos sobre legibilidade visual de autores como Richaudeau, Tinker e Wheildonem, e estudos sobre tipos e projeto gráfico dialogando com White, Willberg e Forssman, McLean e outros.

Como o artigo produziu uma crítica no sentido de mostrar que as recomendações presentes nos critérios do PNLD não favorecem a leitura, e, conseqüentemente, o melhor aproveitamento pedagógico, também destacou autores que fizeram estudos sobre as recomendações para a produção de manuais escolares: Richaudeau, Gérard e Roegiers. Ao perceber que os recortes avaliativos definidos não eram os melhores possíveis, por meio da leitura, foi possível aprender e entender alguns fatores que contribuíram para uma melhor leitura por parte dos alunos do material que iríamos produzir. Assim, quais foram os elementos gráficos considerados pertinentes para o suporte: a ideia de usar, preferencialmente, letras com serifa, de entender que o tamanho da letra não poderia ser muito pequena, por isso optamos por um tamanho máximo de 13,5 para as abordagens do próprio conteúdo e nos diversos quadros com

proposta de atividade não poderia ser menor que 8. Evitar linhas com mais de 60 caracteres. E não usar entrelinhamento muito estreito.

Além destas considerações, foi importante ver os argumentos referentes ao tamanho da folha, e a cor da letra e o fundo. No trabalho, colocou-se que o tamanho padrão dos livros didáticos não facilita a leitura, por ser muito grande e não propiciar uma posição plana ao colocar sobre a mesa. Neste sentido, optamos por um tamanho da página inferior ao utilizado pelo livro didático.

Devido aos custos não optamos pelo formato impresso, mas ele será disponibilizado em PDF no site do PROFHISTÓRIA para que os professores tenham acesso e, com isso, solicitar ou encaminhar a impressão ou xerografia aos setores responsáveis em seus locais de trabalho. Sou professora de duas redes diferentes e aquelas escolas que não possuem ou não tenham a possibilidade de providenciar o material, são amparadas pelas respectivas secretarias para cumprimento da solicitação. Entendo que o material, talvez, não possa ser xerografado em sua totalidade. Diante do exposto, optamos por temas que podem ser trabalhados separadamente. Além disso, por causa do formato da página e dos tamanhos da letra ele poderá ser impresso no sistema de duas páginas por folha Ofício 2 sem perder muito a qualidade.

No total foram três temas organizados a partir de um título e subdivididos em subtítulos para a exploração da temática. Além disso, foram construídas cinco propostas de atividades: “Hora da Ação”, “Perspectiva Historiográfica”, “Analisando...”, “Contextualizando e aprendendo significados”, “Desafios da História” e um “Agora é sua vez! ”.

As orientações para o professor foram elaboradas no próprio Caderno Pedagógico do aluno, mas tivemos que ampliar a largura da página para anexar as orientações página a página em quadros paralelos. Neste quesito, o Caderno Pedagógico para o professor se diferencia em relação ao do aluno. Por fim, entendemos o Caderno como um caminho inicial que pode e deve sofrer várias intervenções no uso e abordagens. Entregamos não um material pronto, polido, acabado, mas um suporte passível de construções e intervenção.

REFERÊNCIAS

LIVROS DIDÁTICOS:

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá – História**. 6º ano. 4. ed. Moderna, 2014a.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá – História**. 7º ano. 4. ed. Moderna, 2014b.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá – História**. 8º ano. 4. ed. Moderna, 2014c.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá – História**. 9º ano. 4. ed. Moderna, 2014d.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História – sociedade e cidadania**. 6º ano 3. ed. São Paulo: FTD, 2015a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História – sociedade e cidadania**. 7º ano 3. ed. São Paulo: FTD, 2015b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História – sociedade e cidadania**. 8º ano 3. ed. São Paulo: FTD, 2015c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História – sociedade e cidadania**. 9º ano 3. ed. São Paulo: FTD, 2015d.

DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber – História**. 6º ano. 3. ed. FTD, 2015a.

DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber – História**. 7º ano. 3. ed. FTD, 2015b.

DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber – História**. 8º ano. 3. ed. FTD, 2015c.

DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber – História**. 9º ano. 3. ed. FTD, 2015d.

DOCUMENTOS NORMATIVOS:

BRASIL. Lei no 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 2002. Seção 1. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Parecer CP/CNE n.3/2004, de 14 de agosto de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Resolução CP/CNE 1/2004, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1. p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017.** Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htmimpressao.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Guia de livros didáticos – PNLD 2017: História – Ensino Fundamental anos finais.** Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2016. 140 p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1. pp. 41-44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/História.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ALMEIDA, Leandro Antônio de. Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. **Revista História Hoje.** v. 5. n. 9. p. 221-248. 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/228/176>. Acesso em: 20 out. 2019.

ALVES, A. J. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa.** n. 81. São Paulo: 1992.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana. **João Ribeiro: escritor, historiador, professor.** IHGB, Rio de Janeiro, a. 174 (458): 185-196, jan./mar. 2013.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988).** Bauru, SP: EDUSC, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e técnicas.** São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In:* BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto-Portugal: Porto, 1994.

BOCCHINI, Maria Otilia. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. **Anais do Simpósio Internacional Livro Didático, Educação e História.** São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 2007.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Livro didático de História: conhecimento histórico e didática da história no mundo contemporâneo. **História & Ensino.** Londrina, v. 24, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2018.

CASSIANO, Clélia Cristina de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** São Paulo, 2007, 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público.** Cascavel, PR. 256 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes.

D'ACELINO, Severo. **Quelóide.** Aracaju: J. Andrade, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. 2v.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento. *In:* COSTA, Aryana; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.). **Para que (m) se avalia?** Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 11-25.

FREITAS, Itamar. **História Regional para a escolarização básica no Brasil: O texto didático em questão (2006/2009).** São Cristóvão/SE: EDUFS, 2009.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais).** São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. Livros didáticos e paradidáticos de história. *In:* FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 49-57.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: Histórias e trajetórias de escravos e libertos na Bahia, 1870-1910.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GARRIDO, Mirian C. M. **Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002).** 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937).** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GRENIER, Jean-Yves. A História Quantitativa ainda é necessária. *In:* BOUTIER, J.; JULIA, D. (org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da História.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, 1998. p. 183-192.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, 1995. p. 26-44.

- JOLY, Martine. O que é uma imagem? *In*: JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas SP: Papirus, 2003. p. 13-40.
- MACHADO, Carolina Viana. **O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada**. 2016. (Dissertação) – Mestrado Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro, 2016. 98 f.
- MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.
- MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MURINELLI, Gláucia Ruivo. **Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: Um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03**. Londrina, 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Estadual de Londrina.
- NASCIMENTO, Álvaro P. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. *In*: Salgueiro, Maria Aparecida (org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, pp. 11-26.
- NASCIMENTO, Álvaro P. **Cidadania, cor e disciplina na revolta dos marinheiros de 1910**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2008.
- PEREIRA, Fábio Batista. **Pós-Abolição experiências docentes em escolas estaduais de Educação Básica Cachoeira-Ba e São Félix-Ba**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-Graduação, Cachoeira, BA, 2016.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: Literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.
- RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Revista Topoi**. v. 5. n. 8. Rio de Janeiro. Jan./Jun. 2004.
- RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no Pós-Abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.
- SILVA, Fernando Teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virgínia C. (org.). **República, liberalismo, cidadania**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.

SANTOS, Josimari Viturino. **O 13 de Maio na imprensa sergipana do século XIX**: história, historiografia e ensino. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018, 103 f.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ROZA, Luciano Magela. **A História Afro-brasileira Pós-abolição em Livros Didáticos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 268f.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica. *In*: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 85- 100.

VERBETES DE DICIONÁRIO:

PÓS. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa (DPLP). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

ABOLIÇÃO. *In*: DICIONÁRIO escolar da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

APÊNDICE B – Abordagens / pontos iniciais

Ano, nome da unidade e conteúdos abordados	Capítulo e do que ele trata	Local onde aparece	Como aparece	Imagens usadas	Atividades sobre o tema	Página	Obs.

APÊNDICE C – Caderno Pedagógico I- Indicações aos docentes

PÓS-ABOLIÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

TEMAS, ABORDAGENS E CONSTRUÇÕES DIDÁTICAS



Prof.^a Aglaene dos Santos Mendonça
CADERNO PEDAGÓGICO I
São Cristóvão, 2020.

PÓS-ABOLIÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: temas, abordagens e construções didáticas

CADERNO PEDAGÓGICO I

Autora: Aglaene dos Santos Mendonça

Orientadora: Prof^a Dr^a Marizete Lucini

Capa: Cristina Soares dos Santos
(ProfHistória-MT)

Ilustrações: Cristina Soares dos Santos

São Cristóvão/SE, 2020.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Núcleo Universidade Federal de Sergipe (UFS).



SUMÁRIO

1 O IMEDIATO PÓS-ABOLIÇÃO 6

- Trilhos da Liberdade.
- Quais direções?
- Havia várias pedras no caminho!
- E o 14 de Maio? “Já raiou a liberdade”?

2 A IMPRENSA NEGRA34

- Não era apenas papel.
- Um pedaço da História.
- Noticiar sim! Lutar também!

3 REMANESCENTES QUILOMBOLAS EM SERGIPE.....52

- O que são?
- Não basta estar na Lei!
- Em Sergipe, onde encontramos?
- Modos de ser, viver, saber e crer.

APRESENTAÇÃO

Por que Pós-Abolição?



Como professora da Educação Básica percebo a necessidade de ir além, refletir, ver e rever no processo de ensinar. Quando falamos em ensinar História, o processo nos remete a questionar sobre qual tema ensinar? Por quê? Como? Em que medida um ou outro conteúdo torna-se mais preponderante? Observar as normas e os livros didáticos, para alguns seria o caminho. No entanto, também questiono se a formação do docente contribui para pensar o fazer pedagógico. Esse fazer que nos coloca diante de escolhas, de decisões, de definições, tanto no campo do que ensinar como no âmbito do como ensinar. Quais temas, quais exercícios, enfim, qual história? Muitas vezes, um dos caminhos possíveis é o livro didático, talvez um “paliativo” diante da precária formação. Entretanto, caso o livro didático não contemple um conteúdo como “deveria” ou quando a forma é insuficiente, o que fazer?

Por isso escolhi o Pós-Abolição como eixo principal desse trabalho, principalmente pela ausência, omissão e por vezes reprodução de estereótipos que negam ou silenciam a história afro-brasileira. Este caderno pedagógico não significa a solução, mas um apoio. Lembrem-se de que o espaço está aberto para complementações e mudanças.

Olá, meu nome é Carolina Maria! Nessas páginas vocês encontrarão um pouco da nossa história, caminharão por pontos que são importantes: a nossa ancestralidade, força e ações. Meu sentimento é de alegria por lhes apresentar temas como o Imediato Pós-Abolição, a Imprensa Negra e os Remanescentes Quilombolas de Sergipe. Eu não conhecia esses conteúdos, mas com esse caderno soube coisas que nunca imaginei. E, mais, li, construí e aprendi. Agora é sua vez.... Mas se liguem: não deixarei vocês sozinhos, dois outros colegas indicarão alguns pontos dessa jornada pela História Negra. São eles: Beatriz e Severo. Vocês podem se perguntar por que faremos isso. Primeiro, como bem expressou a antropóloga sergipana Beatriz Nascimento: “é preciso saber de onde se vem, para saber aonde se vai [...]”. Segundo, conhecer sobre a História do Pós-Abolição e outras do nosso povo, que está escrito em uma lei de 2003. Além de ser um direito, imaginem! Em 17 anos ainda temos muito que dividir e compartilhar. Já falei demais, ‘né! Acho que serei professora de História ou escritora. Ainda não terminei preciso deixar com vocês alguns versos:



Ser negro
 Não é pele
 É atitude
 Não é cor
 É raça
 Não é Submissão
 É luta
 Não é sim
 Nem não
 É decisão
 Compromisso
 Identidade
 Reversão
 Debate
 Participação
 É a dor coletiva
 Individualizada [...]
 Dr. Severo D’Acelino
 Queloide-61

1 O IMEDIATO PÓS-ABOLIÇÃO

➤ O que ocorreu com os negros após o 13 de maio de 1888?

Imagem 1: Família Negra em Cachoeira, 1911.



Fonte: FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: Histórias e trajetórias de escravos e libertos na Bahia, 1870-1910**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

➤ SOBRE A SEÇÃO

A seção versará sobre o questionamento inicial: “o que ocorreu com os negros após o 13 de maio”?

O texto do tema se desenvolve por meio de 4 subtítulos:

Os dois primeiros mais introdutórios, além das indicações de outros trabalhos que aprofundaram a abordagem.

Os dois últimos apresentam as ações dos antigos senhores frente à nova situação e o discorrimento acerca das atitudes dos “novos cidadãos” negros diante das mudanças.

A proposta de trabalhar a questão inicial atrelada à imagem é inspirada no artigo de Álvaro Pereira do Nascimento, pois em seu texto, produzido em 2005, há a denúncia da produção de sentidos negativos por parte de alunos em provas de vestibular da UNICAMP.

-Observação: para iniciar o tema o ideal é frisar a pergunta sem abordar a imagem.

Depois das respostas ou reflexão dos alunos, partimos para a compreensão imagética.



A partir da imagem 1 acima responda:

A) O que ela mostra?

B) Quando foi produzida?

C) Faça o comparativo com a reflexão inicial. Sua ideia é diferente da transmitida pela fotografia, sim ou não? Justifique.

Hora da Ação é a primeira construção de atividade presente no caderno e se apresenta na parte introdutória do problema.

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**

Após introdução do tema com a pergunta inicial e desenvolvimento por parte dos alunos das assertivas A e B, solicitar aos alunos a construção de um texto para a questão C;

A atividade não deve ser encerrada, seria interessante realizar uma roda de conversa para compartilhamento das respostas e discussão entre os integrantes da sala (alunos e professor).

OBJETIVOS:

- Conhecer as ideias prévias dos alunos;
- Levar os alunos a retirar informações básicas da fonte introdutória do tema;
- Produzir textos para compreensão da visão do discente e romper com ideias internalizadas de forma estereotipada.

TRILHOS DA LIBERDADE

Revelar o imediato Pós-Abolição é refletir sobre as ações realizadas por homens e mulheres que enfrentaram um longo processo de escravização e ao mesmo tempo elaboraram pautas de reação. Essas sob as diversas formas. A partir da década de 1870 com a organização do movimento abolicionista e as diversas legislações decorrentes de pressões exercidas, também, pelos escravizados, ex-escravizados e pessoas livres, o término parecia inevitável.

Entendemos o termo não apenas por um período da história afro-brasileira, mas a partir das experiências demarcadas por lutas com o fim da escravização e a implantação da república que estabeleceu um princípio de igualdade que foi negado pelo estado.

Contudo, no Brasil o fim emerge somente com a promulgação da Lei nº 3353 de 13 de maio de 1888. A chamada Lei Áurea, longe de ser aquela que libertou os escravizados, foi responsável pelo fechamento da abolição lenta e gradual, sem uma reparação prevista nos artigos da Lei, sem um programa para uma comunidade que buscou formas e projetos diversos nas variadas regiões do país.

Um pouco mais de um ano depois, nosso país passaria por outra mudança, a implantação da República em 15 de novembro de 1889. O novo regime teria como característica um ideal de cidadania na teoria e outro na prática, pois excluiu do projeto de nação desenvolvida cultural e economicamente grande parte da população negra ao defender e implantar medidas fundamentadas no “ideal do branqueamento”.

Podemos pensar quais atitudes, reações e práticas ocorreram em algumas áreas? E você, como agiria? Faremos agora uma caminhada pela história vivida por muitos brasileiros que viram o fim da escravização e o nascimento de uma nova forma de governo sustentada pela igualdade entre os cidadãos, mas que a negou por meio das ações do próprio Estado.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

- Usar o quadro para expor a definição do Pós-Abolição;
- Integrar o tópico após retratar os abolicionismos e as leis;
- Retomar a participação dos próprios escravizados para o fim do escravismo.

➤ INDICAÇÃO SOBRE O TEMA:

Capítulo de Livro:

GODOY, Clarissa; LUCENA, Evelyn Beatriz. Abolição muito além da princesa: os negros tomam a frente dessa luta. IN: XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da Escravidão e do Pós-Abolição para as Escolas**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p.117-132 (Coleção UNIAFRO; 7).

- Relata a construção de uma oficina pedagógica com a proposta de desconstruir a ideia da Princesa Isabel como centro do movimento abolicionista;
- Nas três últimas páginas temos uma sugestão de atividade didática e outras dicas bibliográficas.

QUAIS DIREÇÕES?

Após um longo período de discussões sobre os termos que a Lei Áurea poderia estabelecer, com a concretização dessa, quais foram as reações possíveis com o novo momento? Será que podemos formular um padrão de atitudes para a complexidade das relações estabelecidas nas diversas regiões mesmo antes de sua implementação? Essas questões serão as norteadoras para o entendimento do que apresentaremos.

Os interesses envolvidos foram diversos, pois a ação afetou regiões e sujeitos diferentes: senhores, pessoas livres, escravizados e representantes do Estado. Com isso, longe de respondê-las, iremos percorrer alguns caminhos.

HAVIA VÁRIAS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO!

A situação dos senhores com o fim da escravização não foi desesperadora como alardeavam muitos dos resistentes à promulgação da lei, mas resultou em mudanças significativas nas relações de trabalho e, principalmente, gerou conflitos e conciliações entre os sujeitos envolvidos no processo em



➤ NO ÂMBITO DO MESTRADO INDICAMOS O TRABALHO DE:

SANTOS, Josimari Viturino. **O 13 de maio na imprensa sergipana do século XIX:** história, historiografia e ensino. São Cristóvão, 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe.

- Existem atividades para trabalhar especificamente a Lei de 13 de maio, a partir de fontes documentais escritas (jornais) e visuais;
- O texto trabalha também sob a perspectiva do contexto de Sergipe.

LINK PARA ACESSAR O TRABALHO:

https://www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430544/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_JosimariViturinoSantos.pdf

Acesso em 22 de nov. 2019.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

- Usar a ilustração para estimular os alunos a refletirem sobre os interesses dos senhores após o 13 de maio.

A ideia de liberdade para o escravizado era diferente do pensamento colocado pelo senhor. As diferenças foram construídas no contexto das últimas décadas da escravização, porém, com o Pós-Abolição a autoridade e as velhas condutas não foram aceitas no interior das relações de trabalho.

que a noção de liberdade era diferente para as partes. Com isso, quais foram as preocupações dessas pessoas no aflorar das transformações que se delineavam na História?

No primeiro momento observamos a preocupação de alguns senhores em conseguir por via legal uma indenização. A ideia foi concebida mesmo antes da aprovação da lei. Em algumas áreas,

como no recôncavo da Bahia, parte deles ao notar que a escravização estava por um fio decidiram dar a alforria a várias pessoas submetidas ao cativo para diminuir a insatisfação da população cativa que intensificou as fugas e a desobediência aos senhores e feitores ou demonstrar uma bondade e, então, ter um controle nas decisões dos seus antigos escravizados ao chegar a liberdade para todos.

Obviamente que os agraciados pela estratégia não tinham a obrigação de corresponder a expectativa da “gratidão” e puderam seguir seu caminho ou impor novas condições de trabalho, afinal o fim teria chegado de qualquer forma.

Diante das incertezas, a atitude não foi generalizada, pois havia a esperança da aprovação de um projeto que declarasse uma indenização ou a validação de outro projeto com o mesmo propósito. Dessa forma, muitos senhores seguraram até o último momento o final dessa história.

Podemos pensar que eles estavam sonhando. Depois de explorar o trabalho de seres humanos que foram escravizados ainda quererem algum retorno financeiro por parte do Estado. Então, João Maurício Wanderley, o Barão de Cotegipe, tentou colocar o plano em ação. Se por um lado não se concretizou, por outro esteve presente no imaginário de muitos donos de escravizados.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

- Expor o quadro para explorar os sentidos de liberdade;
- Evidenciar que as expectativas dos senhores eram diferentes dos escravizados;
- Mostrar quais eram as prioridades e interesses dos senhores;
- Destacar que homens e mulheres provenientes do cativo pautaram condições que não correspondiam aos interesses dos antigos donos

➤ INDICAÇÃO SOBRE O TEMA:

PEREIRA, Fábio Batista. **Pós-Abolição experiências docentes em escolas estaduais de Educação Básica Cachoeira-Ba e São Félix-Ba**. 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Cachoeira-BA 2016.

DIVIDIDO EM 4 PARTES: A DIVISÃO C APRESENTA UMA ABORDAGEM SOBRE “VISÕES DE LIBERDADE” PARA OS ALUNOS

LINK PARA ACESSAR O TRABALHO:

https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/F%C3%A1bio_Batista/C_continuacao_11.pdf .

Acesso em 18 dezembro de 2019.



Contextualizando e aprendendo significados

“Três meses antes da abolição, nem todos os senhores estavam certos de que as alforrias coletivas fossem a melhor estratégia para fazer frente às fugas e à recusa ao trabalho nos engenhos[...]. Porém, a alforria dos escravos, naquele momento, inseria-se numa estratégia política que buscava evitar o abandono das propriedades após a abolição. Entretanto muitos senhores se mantiveram fiéis à escravidão até o 13 de maio, na crença de que teriam condições legais para exigir indenização. Em 11 de julho de 1888, ao elogiar a iniciativa de Cotegipe de apresentar projeto de indenização dos senhores de escravos na Câmara, Arisitides Novis, comerciante e dono de engenho da região, lembrou que, antes da abolição, os senhores estavam divididos em torno da questão. Por isso, haviam resistido até o último instante. Disse Novis que foi consultado por diversos senhores se deviam ou não libertar seus escravos, mas absteve-se de opinar sobre o assunto. Aliás, Novis revelou que não concedeu a alforria antes da lei, fiado na possibilidade de indenização.”

Fonte: FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**: Histórias e trajetórias de escravos e libertos na Bahia, 1870-1970. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 108.

a) Busquem os significados das palavras marcadas.

b) Por que muitos senhores não utilizaram da estratégia política de conceder alforrias coletivas?

c) Podemos afirmar que a reparação aos ex-escravizados e seus descendentes, e não a indenização aos senhores seria fazer justiça? Por quê?

Atividade faz parte de vários momentos do caderno, pautando duas ideias básicas: a contextualização de uma discussão anterior, ou seja, mostrar as condições de um dado momento e ampliar o vocabulário com palavras e seus sentidos.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

- Leitura do texto pelos alunos e pesquisa das palavras marcadas;
- Interpretar o sentido de estratégia política. O que seria esse termo? Como ele se aplica as ações dos senhores?
- Expor a necessidade de defesa da reparação para os afro-brasileiros.

Se o sonho indenizatório não chegou, quais outras estratégias foram tomadas para restringir as ações daqueles que tinham conquistado recentemente ou não a liberdade?

Usar o aparato do Estado para o controle dos destinos e atrapalhar a sobrevivência de muitos que decidiram seguir um caminho distante das antigas relações. O artifício foi traduzido no uso da força policial, na criação de leis que impediram ou dificultaram a reorganização dos novos trilhos. Diante disso, tivemos intervenções em vários núcleos urbanos, pela lei ou pela força repressiva, na vida da população negra.

Uma das possibilidades no pós-13 de maio foi a migração das áreas rurais para a **urbe**. A estratégia levou muitos a buscarem novas condições

em Aracaju, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e outras cidades com características e mudanças específicas. Vamos conhecer um pouco do contexto da capital de Sergipe como destino para a vida nova.

Aracaju no final do século XIX e início do século XX era uma cidade “nova”, pois sua implantação enquanto capital planejada de Sergipe ocorreu em 1855 e, foi vista, trinta e três anos depois, no Pós-Abolição, como uma via alternativa para os novos destinos da população

negra **egressa** ou não.

A capital de Sergipe, no marco temporal acima colocado, implantaria indústrias não muitos grandes, mas destinadas aos bens de consumo: alimento, bebidas, cigarros e charutos, vestuário e calçados e outras maiores como fábricas de fiação e tecelagem de algodão, além de desenvolvimentos de outros setores: construção civil, comércio, serviços públicos, serviços domésticos e pessoais e transportes. Com isso, geraria outras dimensões de trabalho, desvinculado do ambiente totalmente agrário e de renda para a população que se estabelecesse na região.

Significados

Urbe: s.f. Cidade, em especial, a muito populosa.

Egressa: adj. Que deixou alguma instituição, grupo ou lugar que saiu.

Fonte: DICIONÁRIO escolar da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

O texto das próximas páginas revelará aspectos da história de Aracaju. Fizemos o referido recorte, por considerar que cada cidade pode ter desenvolvido elementos próprios de exclusão da população negra no Pós-Abolição. Entretanto, o professor ou a professora podem pesquisar sobre seu lugar de atuação e fazer a abordagem específica usando o presente material para mostrar aspectos comuns e as diferenças.

Além disso, no caso de Aracaju, indicamos retomar a história da fundação da cidade por meio das indicações abaixo:

OS DOIS LINKS OFERECEM ACESSO À HISTÓRIA DE ARACAJU EM FORMATO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS.

<http://tecned.com.br/aracajuHQ/revista1/Default.html>.

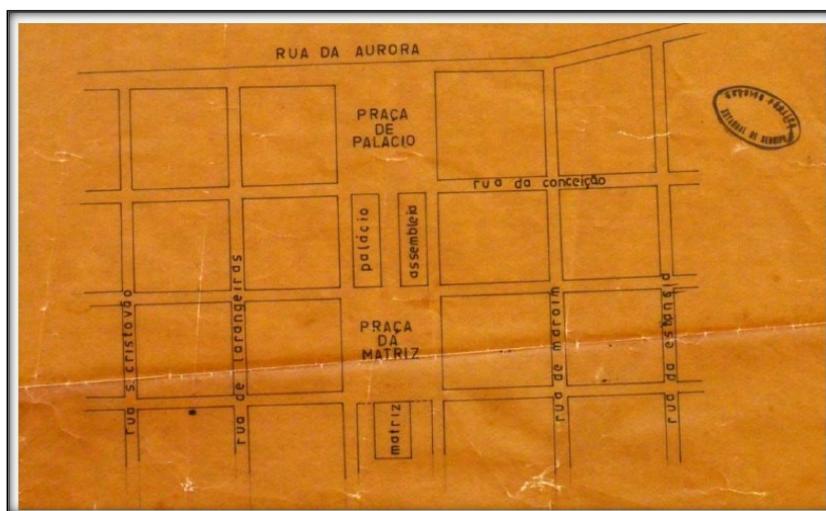
<http://www.tecned.com.br/aracajuHQ/revista2/Default.html>.

Acesso em 20 de janeiro de 2020.

As possibilidades de uma vida longe das antigas áreas ou mesmo a permanência, mas desvinculada das velhas relações viáveis por meios das novidades urbanas que gerariam meios de sobrevivência e construção de novos caminhos preocupavam os senhores, e no caso de Aracaju parece certa a “ameaça”, local com áreas desocupadas e fonte de renda.

Para falarmos como se deu o controle nessa circunstância, precisamos pensar o processo de construção e algumas configurações da cidade. A condução do plano arquitetônico esteve a cargo do engenheiro Sebastião José Basílio Pirro, inicialmente, e contou com os serviços do engenheiro Francisco Pereira da Silva. O plano de Pirro obedecia um traçado de quadras rígidas que rememoraria a ideia do “tabuleiro de xadrez”. Para construção da cidade obedecendo o padrão inicial foi necessário interferir em lugares com manguezais, dunas, morros.

Imagem 2 – Configuração das ruas no Quadrado de Pirro em 1868



Fonte: SOUZA NETO, 2017, p. 37.

Estabelecido o projeto, após a sobreposição do ambiente, verificou-se o aumento progressivo no número de habitantes e medidas, que foram implantadas para dar continuidade relativa à planta inicial e preservar a visão moderna da cidade por meios das posturas e dos códigos de posturas. As últimas deferidas no período republicano.

Para explorar a configuração espacial de Aracaju no trabalho de Waldefrankly Rolim de Almeida Santos, **Práticas e Apropriações na Construção do Urbano na Cidade de Aracaju/SE**, dissertação de 2007, há várias cartografias que podem ser usadas para complementar a ilustração ao lado

Disponível em:
<https://ri.ufs.br/handle/riufs/4107>. Acesso em 18 de dez.2019.

Apesar da tentativa de controle, outra cidade surgia, a cidade real, da “desordem” com moradias mais populares e baratas.

A dinâmica urbana pode ser vista no aumento populacional, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Variação populacional de Aracaju entre 1856-1924

Ano	População estimada
1856	1.484
1860	5.000
1872	9.559
1889	15.000
1890	16.336
1900	21.132
1920	37.440
1924	42.469

Fonte: SOUZA NETO, 2017, p. 34 e SANTOS, 2007, p. 94 e p. 114.
Elaborada pela autora, 2020.

Analisando.....



Para responder, observe a tabela:

1. O que podemos concluir sobre a população aracajuana entre os anos de 1872-1889?

2. Qual fato ocorreu um ano antes do término do período analisado na questão anterior?

3. Observando as conclusões anteriores, é possível afirmar que Aracaju foi uma possibilidade encontrada pela população egressa para os novos destinos? Justifique.

Título da terceira proposta de atividade, com o intuito de explorar as informações sob as diversas formas (texto, mapa, imagem...).

Para o caso usamos uma tabela.

OBJETIVOS:

- Observar os dados da tabela;
- Relacionar com as informações textuais anteriores à tabela.

Um dos indícios que fundamenta Aracaju como um núcleo receptor de vários migrados no contexto do Pós-Abolição é o significativo aumento populacional no decorrer dos anos e o salto nos tempos seguintes ao do fim da escravização. Os censos demográficos servem também para entender a composição da população em relação a “cor”.

Tabela 2 – Porcentagem aproximada da população de cor entre 1872-1890 de Aracaju

Ano	População geral	% pretos	% pardos ou mestiços*
1872	9.556	26,6	36
1890	15.000	13,6	49,1

* No censo de 1872 o termo era pardo. Já o de 1890 mestiços.
Fonte: SOUZA NETO, 2017, p.34. (Elaborada pela autora, 2020).

Verificamos acima que a porcentagem da população negra no período posterior à abolição seria de aproximadamente de 62, 7%. Portanto, mais que a metade da população, o que não significou que ela teve um tratamento prioritário, contudo, seria observada e vigiada e que suas ações de sobrevivência e existência desde as formas de trabalho, de lazer e de construções das moradias seriam objetos de restrição nos chamados **códigos de posturas**.

Os locais de estabelecimento, predominantemente, ficariam fora do quadrado de Pirro, pois, esse seria destinado às camadas mais abastadas. Mesmo assim muitos sofreram com o impedimento fiscal de reformas ou construções nas delimitações dos espaços que poderiam, por exemplo, ter habitações fora do padrão determinado.

Desse modo, as restrições não impediam apenas as mudanças, mas também restringiam os espaços, pois

São leis mais complexas e abrangentes criadas para gerenciar a cidade assumidas pelo Estado. Segundo SANTOS (2007) foram acompanhadas de um conjunto de instrumentos jurídicos que garantiam seu policiamento [...] e [...] foram favoráveis para a definição de uma periferia desestruturada e segregada sócio ambientalmente. Elas variavam em estrutura, mas a preocupação com as edificações foi mais constante nas três primeiras do século XX.

As normas denominadas códigos de posturas mostram as restrições impostas à população negra.

As duas Páginas seguintes exploram os códigos de posturas sob duas perspectivas: como fonte primária para o aluno perceber a limitação e o uso da fonte por parte de um historiador.

os terrenos disponíveis na área central da cidade teriam um preço elevado e as construções deveriam obedecer às normas dos códigos de posturas.

Abaixo está a transcrição de três artigos do código de postura de 1903



Art. 8º É proibida a edificação ou mesmo qualquer reparo ou concerto em casa de palha na área da cidade. Essa proibição estende-se até cem metros dos limites edificados. Pena de 20\$000 de multa ou cinco dias de prisão, ficando o infrator obrigado a demolir a obra feita.

Art. 9º A construção de casas de palha nos logares não compreendidos no artigo antecedente, não se dará sem o pedido de alinhamento que será concedido gratuito, em continuação do alinhamento urbano em todos os sentidos, de norte a sul, de leste a oeste. — Penas de 5\$000 de multa, ou 2 dias de prisão, além da obrigação de demolir a obra feita ou começada.

Art. 10º nos logares em que é permitida a edificação de casa de palha deverá mediar de uma a outra o espaço de 3 metros. — Penas de 5\$000 de multa, ou 2 dias de prisão.

Fonte: Lei n. 84 de 1903 *apud* SANTOS, 2007, p. 110.

Quarta sugestão de atividade. A meta é usar tarefas relacionadas à profissão do historiador.

OBJETIVOS:

- Explorar a fonte para retirar informações básicas: período de produção e temática principal;
- Evidenciar as restrições para a ocupação do espaço;
- Desenvolver um censo de posicionamento por parte dos alunos.

1. Quando foi estabelecida a norma? Qual é o tema central dos artigos?

2. Que tipo de edificação não era permitida na área da cidade?

3. Você acha a medida de proibir correta ou não? Por que? As penalidades são justas ou injustas?

A essa altura do texto vocês podem estar se perguntando: para que serve entender as regras de edificações do final do século XIX ou início do século XX? Qual a relação desse fato como as atitudes que emperraram a vida da população negra em Aracaju?



Perspectiva historiográfica

“No código de posturas de Aracaju de 1890 é possível observar uma preocupação em seguir padrões – altura, aspectos arquitetônicos, reparos nos muros, alinhamento das calçadas, etc. – no modo como deveriam ser construídas as habitações na área citadina, formada por limites bastante flexíveis. Proibia-se, por exemplo, no artigo 4º a edificação ou reparo de casas de palha dentro da cidade ou “a dez braços do seu limite edificado. O contraventor incorrerá multa de 20\$000 réis ou oito dias de prisão, além de ser obrigado a demoli-la”. O Art. 6º informava a proibição da construção de casas “nos altos denominados – Pyrrho, Borburema, Crespo, Desperta e quais quer outros nas circunvizinhanças dessa cidade”. Como pena, estava previsto a demolição e o pagamento de multa no valor de 30\$000 réis ou oito dias de prisão. Nos locais onde se permitia erguer moradas de palha, havia uma limitação quanto ao estabelecimento de uma distância de 10 metros entre as residências, sob a penalização de 6\$000 réis de multa ou 3 dias de prisão para o contraventor. Medidas desse caráter, com uma atenção exclusiva aos morros localizados nas proximidades do quadrado, buscava evitar que a população pobre se instalasse nessa região, sendo empurrada aos poucos, para as partes suburbanas. Nos bairros Chica Chaves e Fundição, terrenos de marinha, também havia uma série de restrições que impediam construir livremente nessas localidades.”

Fonte: SOUZA NETO, Edvaldo Alves de. **Saindo das Senzalas, mas não da História**: libertos em Sergipe no pós-abolição (1888-1900). São Cristóvão: Editora UFS, 2017. p.38.

Qual a preocupação em relação as construções nos morros próximos ao quadrado de Pirro?

Quinta proposta de atividade com o fim de explorar as produções historiográficas sobre as temáticas abordadas.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a capacidade leitora;
- Perceber a qual conclusão o trabalho chegou.

Além do controle sobre o espaço, que não foi algo exclusivo de Aracaju, os historiadores destacaram uma série de medidas que visavam criminalizar práticas culturais de grande parte da população negra. Os “batuques” ou samba, as religiões de matrizes africanas, como o candomblé e a capoeira sofreram perseguições do aparato policial.

Sobre a capoeira havia no CÓDIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL, estabelecido por meio do DECRETO Nº 847, DE 11 DE OUTUBRO DE 1890, a descrição da prática como crime no Livro III: das contravenções em espécie no Capítulo XIII destinado a compor “Dos vadios e Capoeiras”. Observem no quadro abaixo o que expressava o código:

[...]

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem;[...]

Pena - de prisão cellular por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. E' considerado circunstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400. [o infractor será recolhido, por um a tres annos, a colonias penaes que se fundarem em ilhas maritimas, ou nas fronteiras do territorio nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presidios militares existentes.]

Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Fonte: BRASIL. Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 10 de janeiro de 2020.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

Usamos o caso da capoeira como exemplificação, mas na mesma norma existe a questão da vadiagem passível de exploração. Outra forma de abordagem seria por meio de canções de samba da época.

OBJETIVOS:

- Expor uma legislação federal do final do século XIX;
- Mostrar pontos da marginalização e discriminação que a norma carrega.

A legislação acima simboliza como a população negra foi perseguida e marginalizada por uma legislação nacional. Com isso, não podemos negar a atuação do Estado republicano nesse processo. Obviamente, no percurso de mais de um século essa relação foi se transformando ou ganhando novas dimensões e, principalmente, não devemos esquecer que em todos os momentos os afro-brasileiros resistiram para permanências das diversas práticas e costumes que foram e, até hoje, são discriminados.

Nosso próximo passo é entender como os novos cidadãos reagiram, se posicionaram e elaboraram caminhos próprios e autônomos dos desejos dos antigos senhores e das ações repressivas do Estado.

E O 14 DE MAIO? “JÁ RAIOU A LIBERDADE”?

Quando você recebe uma notícia sobre alguma conquista que vem lutando sob as diversas formas, mas que não tinha se concretizado para todos completamente, como reagiria? Gritaria, pularia, choraria, sairia correndo ou festejaria? Festejar e celebrar faz parte de nossas atitudes como sujeitos históricos. Quantos vezes não comemoramos nossas conquistas? A aprovação em uma disciplina difícil na escola? A vitória de nosso time predileto em um campeonato? Por isso, a primeira reação que vamos compreender são as festas do “13 de maio”.

Hoje, temos várias formas de receber uma notícia: ligação telefônica, *e-mail*, mensagens pelo *WhatsApp*, as diversas redes sociais (*facebook*, *twitter*), outros meios de comunicação (televisão, rádio). A comunicação, nos dias atuais, é quase instantânea; em segundos uma informação se espalha facilmente, basta um *click*. Contudo, nos idos do dia 13 de maio de 1888, em um domingo, quando, finalmente, foi assinada a lei, a notícia não se espalhou rapidamente em todos os lugares. Alguns receberam a comunicação mais rapidamente, outros demoraram alguns dias. O tempo que demorou para chegar não importa tanto, mas ao se comunicar a novidade, oficialmente, por meio da **telegrafia** e de um jornal, ou de boca em boca entre os escravizados que viviam nas fazendas, as celebrações ocorriam.

Processo de telecomunicações que transmite textos escritos (telegramas) por meio de um código de sinais (código Morse), através de fios. Em 1889, havia 10.755 quilômetros de linhas telegráficas com 18.488 quilômetros de fios condutores, ligando 173 estações. Com a implantação da República, apenas três estados não possuíam telégrafo: Goiás, Mato Grosso e Amazonas.

Último tópico do título: O Imediato Pós-Abolição.

Assim, versaremos sobre a recepção da lei, revelando o protagonismo da população negra nas festas da Abolição.

Elencamos recortes para evidenciar diversas ações, que a população egressa realizou com o novo momento, reveladoras das lutas construídas para a afirmação da “liberdade”.

Longe de representar um momento de euforia e loucura, as festividades “do 13 de maio”, expressão utilizada na época para demarcar os libertos com a abolição, marcaram espaços de disputas e atitudes

recentes. O rompimento com a ordem escravagista aconteceu por meio das celebrações. Apesar de muitos quererem colocar os direcionamentos e as organizações dos eventos, a população negra, os novos cidadãos, estabeleceu suas ideias e lugares na ordem que, até mesmo alguns organizadores ou antigos senhores, quiseram tomar a frente.



Perspectiva historiográfica

“As comemorações oficiais duraram uma semana; o ápice foi o desfile dos libertos com o carro alegórico da Cabocla, uma figura indígena, um dos símbolos da independência nacional comemorada na Bahia anualmente, no dia 2 de julho, desde 1823. [...]. A celebração do fim da escravidão, mantendo a Cabocla como símbolo, revela alguns nexos simbólicos. [...]. A ideia de emancipação política que o Dois de julho encarnava tinha forte apelo popular. [...]. Os caboclos também fazem parte do panteão religioso das casas de candomblé. Eles representam os "donos da terra", os que já habitavam este território antes da chegada de europeus e africanos. Em torno do culto aos caboclos, adeptos do candomblé construiriam uma das encruzilhadas entre o legado africano e o pertencimento à nação brasileira. Nesse sentido, os caboclos personalizavam o continuum entre a independência nacional e a abolição, no qual a liberdade estava encarnada em entidades religiosas do "povo do santo"[...]. Os libertos solicitaram à intendência que levasse às ruas os dois carros emblemáticos: o Caboclo e a Cabocla. Entretanto, só o que conduz a imagem da índia foi liberado. Por certo, mais uma atitude política cautelosa: a figura da cabocla estava revestida de um sentido conciliador, representa a lendária Catarina Paraguassú, a bela índia que encantou o aventureiro português Caramuru. Já o caboclo incorporava a altivez guerreira capaz de contagiar perigosamente a multidão. Antes permitir que os "treze de maio" saudassem a índia sedutora que o índio guerreiro.”

Fonte: ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O Jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 2009. pp.126-129.

Quais os sentidos da manutenção do símbolo da Cabocla nas festividades da Abolição na Bahia? Quem fez a solicitação? E, por que permitiram apenas o uso do carro que conduzia a figura feminina?

Proposta de atividade com o fim de explorar as produções historiográficas sobre as temáticas abordadas.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a capacidade leitora;
- Mostrar como a população negra impôs suas concepções para comemorar a liberdade.

Como percebemos na página anterior, dentro de determinados limites, a população negra colocou suas práticas e expressões. Contudo, como foram os preparativos para as festas? As celebrações tiveram uma lógica na organização? Fiquem atentos às questões, pois nas próximas linhas apresentaremos alguns episódios e situações.

Contando com a participação de populares – ex-escravizados, forros, livres, negros e brancos – as festas oficiais poderiam ocorrer em lugares estratégicos – prédio público, igreja, associação abolicionista, em frente à sede de um jornal – os locais eram enfeitados, havia a presença de bandas para acompanhar os cortejos nas ruas, muitas formadas por libertos, fogos, luzes e flores. Além disso, os eventos não ficaram restritos ao mês de maio de 1888, apesar de, no período, ter sido mais intenso e os festejos se desenvolveram em clima de quase carnaval, com duração de oito dias.

As comemorações não foram realizadas ao mesmo tempo, no caso de Sergipe. A partir de fontes jornalísticas da época, o historiador Edvaldo Alves Sousa Neto descreveu as notícias de várias festas em momentos diferentes. Em Itabaiana, ocorreu no dia 12 de maio de 1888, um dia anterior à assinatura. No 20 de maio de 1888, foi a vez de Laranjeiras; na cidade de Riachão do Dantas, o 13 de maio foi celebrado no dia 2 de julho. No dia 09 de setembro, foi a vez de Japaratuba e, em Aracaju, além das festas próprias do 13 de maio de 1888, um ano depois, no dia 19, há notícias de novas celebrações.

Os modos de celebrar também tiveram contornos específicos. Na cidade de Salvador-Bahia, a população egressa manteve suas posições e não permitiu apenas o que era definido pela elite ou por grupos que não foram beneficiados e não tiveram participação no processo. Ademais, além de contar com a presença da Cabocla, ocorreu o cortejo ao Senhor do Bonfim, Santa Efigênia e São Benedito, santos ligados à população negra, que também estiveram presentes nas festividades, mas dessa vez no sul e sertão baiano. Várias canções ou versos/sambas eram criados e recriados pelos “novos cidadãos”.

As próximas páginas abordarão as celebrações do 13 de maio, não apenas como um momento de alegria, mas entendemos as festas como espaços de disputas, de reafirmação de sentimentos ou de negação de condições.

Além da descrição textual, foram construídas três atividades para exploração.

Analisando.....



IMAGEM 1



Registro de mobilização popular em virtude da abolição

Crédito da imagem: Augusto Elias.

IMAGEM 2



Acervo Museu da Arte da Bahia

Missa campal no adro da igreja do Bonfim em ação de graças pela abolição, 18 de maio de 1888. O ato foi promovido por Eduardo Carigé, abolicionista baiano.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

A ideia é dialogar com os alunos, inicialmente, sobre o que as imagens representam.

OBJETIVOS:

- Descrever elementos das fontes imagéticas;
- Identificar espaços das comemorações oficiais;
- Evidenciar a mobilização popular.

Fonte: ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O Jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 2009. p.116; p.132, respectivamente.

1. Descreva o que você observa nas imagens.

2. Quais locais foram escolhidos para as celebrações?

3. Explique se é possível notar a grande mobilização que os eventos promoviam? Quem poderiam ser as pessoas?

Em Laranjeiras-Sergipe, as celebrações oficiais teriam ruas arrumadas, casas iluminadas e pessoas conhecidas recitariam poesias. Com início no paço do município, a concentração seria aberta com fogos. O cortejo passaria por várias ruas: Porto dos Oiteiros, Poeira, e Cangaleixo, provavelmente lugares onde residiam muitos libertos. Nesse caso, havia a preocupação de controlar o contorno popular dos libertos na celebração, então, a passeata foi separada em segmentos através da linha de cor, renda e título. Segundo a historiadora Sharyse Piroupo do Amaral, na frente da banda com o maestro viriam os “cavalheiros”; na sequência, estaria a banda dos barbeiros seguida por “ex-escravizados”. Não sabemos mais sobre os detalhes da festa, mas percebe-se a tentativa de controlar a situação.

No Estado São Paulo, há registro nos jornais da imprensa negra de eventos ligados ao 13 de maio até as primeiras décadas do século XX. Eram festas organizadas por diversas associações e membros da imprensa. Havia passeatas, visitas aos túmulos dos abolicionistas, entre eles Luís Gama e José do Patrocínio, assim como discursos para homenageá-los e prestar agradecimentos à princesa Isabel, chamada de “Redentora da raça”; várias lideranças negras discursavam para defender a igualdade e os anseios dos cidadãos negros.

Havia também as festas espontâneas ou “não oficiais”. Essas seguiam em bairros ou ruas onde havia negros morando, nas fazendas, locais em que se produzia sambas, batuques que tinham um terreiro ou vasto quintal para a realização de diversas danças, músicas ou manifestações próprias das culturas negras (capoeira, lundu, jongo, congada) acompanhadas de instrumentos rítmicos: chocalhos, pandeiros, atabaques, triângulos, maracás, tamborins, reque-reques e os comes-e-bebes dos mais variados.

Durante a primeira República, a partir de primeiro de janeiro de 1890, 13 de maio seria considerado feriado nacional, mas com a chegada de Vargas ao poder, em 1930, o feriado foi suspenso. Em nossas escolas não se fala muito na data, no Dia da Abolição, pois ela foi ressignificada

como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, e substituída pelo movimento negro como data fundamental para a comunidade negra pelo 20 de novembro, Dia nacional da Consciência Negra. Mas o 13 de maio não deixou de ser lembrado. Em algumas comunidades negras a data é celebrada.



Contextualizando e aprendendo significados

“Embora desprestigiadas, as festas em torno da Abolição não foram esquecidas em todos os lugares e os tambores do jongo, ao longo do século XX e início do XXI, não silenciaram nessa data. Para os descendentes de escravos do Vale do Paraíba as atuais festas e as referências ao 13 de maio muitas vezes em pontos de jongo passaram a fazer parte do patrimônio cultural, festivo, religioso e musical de suas comunidades, mesmo que tenham adquirido diferentes e conflituosos significados. E desde muito tempo [...]. Sem dúvida, as festas em torno da Abolição, comemoradas nos antigos vales do café com jongs e caxambus, podem ser vistas atualmente como um importante canal de expressão e de comunicação para os descendentes da última geração de africanos e escravos do Sudeste. Sem acesso à terra e à política formal, transformaram a prática cultural local de memória e história; a festa, em canal de expressão identitária e política. As festas de maio do Quilombo São José da Serra são um dos melhores exemplos dessa transformação...”

Fonte: ABREU, Martha; Mattos, Hebe. Festas e lutas políticas: das festas do 13 de maio às festas do Quilombo de São José da Serra, RJ, 1888-2011. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, ERIC. (orgs.). **Cultura Negra: festas, carnavais e patrimônios negros**. Niterói: Eduff, 2018. pp. 34-37.

a) Busquem os significados das palavras marcadas:

b) Em qual local podemos observar, nos dias atuais, as comemorações com referências ao 13 de maio? Por que a festa ainda é importante?

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

Por meio da leitura do texto, é preciso expor que o 13 de maio é rememorado em comunidades negras, portanto, não desapareceu.

OBJETIVOS:

- Pesquisar as palavras marcadas;
- Mostrar lugares onde o 13 de maio é comemorado;
- Compreender a festa como uma expressão identitária e política.

Após o tempo comemorativo mais intenso, ou mesmo durante, construíram-se procedimentos no cotidiano para romper com o passado. Entre várias reações e mudanças que se estabeleceram no processo podemos destacar: a não aceitação das ordens de um senhor ou senhora, o direito de ir e vir, sem dar satisfação; a escolha de quando começar ou recomeçar o trabalho etc. Os castigos ou a intimidação destes não surtiram mais efeito como forma de controle, pois, não deveriam ser mais usados.

As mudanças não foram tão simples, visto que a população negra sofreria as pressões dos velhos senhores, do aparato policial e das necessidades de sobrevivência para impor suas ações e, até mesmo, conseguir melhores condições de vida. No entanto, ela criou ou recriou diversas estratégias

Nesse sentido, um ponto importante foi a mudança do nome. Durante o período da escravização, muitos recebiam os sobrenomes de seus senhores e dos locais onde exerciam suas atividades. À vista disso, para muitos o novo momento demandava uma ruptura dos antigos laços e uma forma expressiva foi a mudança na denominação ligada ainda à ideia da posse e do cativo.

O artifício já era usado durante o cativo, mas por outros motivos - quando os escravizados fugiam e buscavam refúgio em outro lugar. Entretanto, no imediato Pós-Abolição o sentido revelou uma redefinição da identidade ou uma segurança. Os tempos eram incertos, então, garantir a cidadania seria uma maneira de manter segura e certa a condição de livre.

Dessa maneira, o medo da reescravização era recorrente, porém o temor não cortou os espaços de autonomia sentidos e aproveitados. Mais uma vez a população negra nos ensina como reagir diante das pressões e opressões.

O receio da reescravização, resultou em ações que esbarraram no serviço censitário realizado no

Termo usado para se referir a ideia de que a escravização poderia retornar, mesmo depois de aprovada a lei. E, com isso, retiraria a cidadania recém-conquistada e os ex-escravizados voltaria à antiga condição.

primeiro ano da República, 1890. Para a contabilização, agentes recenseadoras realizaram as tarefas, mas encontraram dificuldades em áreas que contavam com a presença de libertos. Havia a desconfiança por parte da população em Sergipe, então, nem sempre o trabalho era fácil.



Perspectiva historiográfica

“Os indícios nos mostram que para vencer essas desconfianças o melhor caminho parecia não ser utilizar as sanções penais, o que muito provavelmente aumentaria a resistência dos libertos. Ao que tudo indica, a maioria dos agentes optou pelo diálogo com a comunidade, visitando os locais mais de uma vez a fim de negociar formas de cooperação da população liberta com os trabalhos censitários. É o que sugere o agente recenseador Luiz Gonzaga de Moura, que diz ter sido preciso “fazer algumas viagens” e “ser-me preciso entender-me com todos a fim de arredar deles semelhante ideia [da reescravização]”. Suas palavras deixam transparecer a existência de uma correlação de forças entre a imposição do decreto e a resistência dos “ex-escravizados”. Desse modo, era necessário fornecer, previamente, alguns esclarecimentos para que os libertos contribuíssem com a medida legal. Uma forma de aliviar as tensões desses diálogos era recorrer à ajuda de pessoas “de boas maneiras” para que essas pudessem mediar a relação. Luiz Gonzaga de Moura, por exemplo, disse que: “indo neste trabalho auxiliado por meu tio Tenente Antônio Nunes de Moura, que voluntaria e interessadamente acompanhou-me nesta excussão conseguindo com suas boas maneiras um resultado satisfatório para o bom êxito do meu trabalho, sem que me fosse preciso usar de reação ou ameaça em castigo a sua rebeldia”. Certamente o uso de medidas mais rígidas, como o castigo, comum ao tempo do cativo, poderia confirmar entre os antigos escravizados as suspeitas da reescravização. ”

Fonte: SOUZA NETO, Edvaldo Alves de. **Saindo das Senzalas, mas não da História: libertos em Sergipe no pós-abolição (1888-1900)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2017. p.38.

Por que os agentes recenseadores optaram pelo diálogo em seu trabalho? E o que poderia significar o uso das medidas mais rígidas?

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**
Atividade com a finalidade de explorar na produção historiográfica o medo da reescravização.

OBJETIVOS:

- Evidenciar como os libertos agiram para fazer valer sua autonomia;
- Expor que o receio da reescravização não era incomum.

Assim, os agentes a serviço do Estado sabiam que se impusesse de forma violenta ou usando a força da lei, o trabalho seria mais difícil. Com isso, a população egressa colocava as formas válidas de aproximação. Foram vários os caminhos para demonstrar a autonomia estabelecida, também, com o 13 de maio.

As escolhas ou condições não estavam restritas em momentos ligados as festas ou atuações do próprio aparelho estatal. Nas áreas urbanas e rurais a população negra ia construindo espaços de resistência, autonomia e liberdade, seja longe do passado ou convivendo com ele.

trouxe uma diversidade de trilhos que a população egressa poderia seguir nas diversas áreas do país. Logo, o caminho dependia dos desejos da população negra. Ao sair, os desejos poderiam ser a busca da autonomia para escapar do trabalho forçado, da disciplina e da vigilância nas fazendas, o interesse de reunir parentes e amigos, a busca de um estilo diferente de vida, a necessidade de se ausentar dos antigos postos de trabalho em busca de outros e, assim, experimentar novas formas de trabalho.

Ao permanecer, criaram estratégias de lutas pela ampliação de espaços próprios e das expectativas de liberdade. Muitos tinham adquirido um pedaço próprio de terra na época da escravização, então, continuar seria ter esse direito garantido e, com isso, poderiam sobreviver e sustentar sua família.

Na próxima página, teremos a transcrição de relatos orais de descendentes das últimas gerações de escravizados da região Sudeste do Brasil. Esse trabalho foi realizado por duas historiadoras, Ana Lugão Rios e Hebe Mattos. Os depoimentos são incríveis, justamente, por tentar trazer a visão de autonomia e os caminhos que alguns seguiram no Pós-Abolição.

**Leiam os depoimentos abaixo.
A partir deles vocês deverão
responder algumas questões.**



“Contavam que quando acabou o cativoiro, o dono lá bateu o sino, chamou eles tudo “pra” roda, aí quando eles chegaram no terreirão, gritou: de hoje em diante vocês passam a ser senhor do seu destino, vocês não precisam trabalhar “pra” mim, trabalhem “pra” quem vocês quiserem... E voltou “pra” dentro de casa chorando e eles como bobos ficaram imaginando o que tinha acontecido com o senhor, porque eles não sabiam por que ele chorava. E agora? Como ia ser “pra” alimentar aqueles meninos todos lá? Aí depois ele tornou a explicar, o capataz dele explicou e mandou eles trabalharem. Aí depois foi explicando, explicando, até que eles entenderam que podiam trabalhar para outro. Aí foi trabalhar “pra” fora, ou já começou a entender, aí já veio os filhos e foi indo e já foi saindo “pra” trabalhar “pra” fora.”

(D. Zeferina, RJ, 66 anos, 15/5/1995)

1

“Depois que terminou a escravidão meus pais não ficaram na mesma fazenda. Os escravos foram todos se mudando, foram saindo. No tempo do cativoiro havia muito café aqui, mas os camaradas foram largando os fazendeiros... iam embora, saíam da fazenda, não ficavam mais. E os fazendeiros queriam pagar eles “pra” ficar, mas eles não ficavam. Meu pai trabalhava assim de volante...saía de uma fazenda, trabalhava na outra, não era colono, trabalhava os dias que precisava trabalhar. Quem ficavam na fazenda tinha que continuar na senzala. Ninguém queria. No final, cada um já tinha suas casas na roça. Um tinha uma casa aqui, outro lá. Casas separadas um do outro. Todo mundo tinha uma casa na roça.”

(Seu Julião, RJ, 81 anos, 27/10/1995)

2

“Viveram como escravo até o fim da escravidão, terminaram aí. Depois acabou o cativoiro, ficaram como colono. Meu avô que contava, meu pai, meu pai também alcançou bastante. O meu pai nasceu como ventre-livre, muita coisa.”
[...]

(Benedita, SP, 80 anos, 15/8 e 16/8/1987)

3

O uso de vários depoimentos serve para colocar as possibilidades orquestradas no Pós-Abolição.

Trabalhar com o Pós-Abolição é perceber os diversos caminhos de um processo complexo, que considera os posicionamentos dos sujeitos, seus interesses e diversidades.

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**

Leitura individual de cada depoimento para identificar ações possíveis no Pós-Abolição;

Indicamos uma discussão coletiva, após a leitura individual, para esclarecimentos de algumas dúvidas por parte dos alunos e, em seguida, sugerir que os alunos respondam as assertivas.

LINK PARA ACESSAR:

Site com informações sobre o trabalho com as fontes orais da atividade.

<http://www.labhoi.uff.br/>

Acesso em 20 de jan. 2020.

“Morar em casa de fazenda é isso aí. Papai brigava com o fazendeiro, ia embora. Carregava tudo que era plantação, bicho, não é Ninha? Era muita coisa. Tinha que levantar três horas da madrugada “pra” moer cana. Às vezes tinha Trinta caixas de colheita por semana. Brigava com o fazendeiro, ele arrancava a colheita. Chegava em outro lugar, ele plantar de novo. Até lá em Queimados ele chegou a fazer na Baixada Fluminense ele plantou roça [...]”

(D. Jorgina, RJ, a depoente não informou a idade, 19/9/1994)

4

“Já ia e nesse tempo aí não trabalhava como escravo, pegava talhão de café, cada um pegava seu talhão...quantidade grande. Cada um tinha que dar conta daquilo. Hoje em dia fala empreitada. Aí quando acabava de capinar aquele café todo, os homens chegavam cá embaixo e recebiam aquele dinheiro e ficavam com aquele dinheirinho na mão. Eles também plantavam e colhiam milho, arroz, feijão, mas aí não era “pro” fazendeiro, já era “pra” eles.”

(D. Zeferina, RJ, 66 anos, 15/5/1995)

5

“Cada um ganhou uma coisinha lá e saíram “pra” viver. Um ganhou uma vaca de leite, outro lá ganhou um animal começou a vida assim. O terreno aquele tempo era barato, então eles requeriam os pedacinhos de terra, pequenininhos, que davam para fazer uma casinha para cada um ter. Mas não era dentro da própria fazenda não. Quando a Princesa Isabel gritou a liberdade eles saíram... Só ficaram lá antes de saber que eles eram libertos. Quando foram libertos eles saíram.”

(M.L.F., ES, nascida em 1916, não consta a data da entrevista)

6

Fonte: MATTOS, Hebe; RIOS, Ana Lugão. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 109. 125.

1. Qual era o sentido de liberdade apresentado no depoimento 1?

2.No depoimento 2, aqueles que continuavam nas áreas se negavam a morar em qual local? Por quê?

3.Ao ler o relato 4, se tivesse algum tipo de “briga”, quais poderiam ser as ações?

4.Nos depoimentos 3, 5 e 6, quais os caminhos percorridos com a autonomia?

5. Agora, contem-nos suas impressões sobre os relatos. E se vocês vivessem naquele período quais dos caminhos seguiriam?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. (Orgs.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Festas e lutas políticas: das festas do 13 de maio às festas do Quilombo de São José da Serra, RJ, 1888-2011. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, ERIC. (orgs.). **Cultura Negra: festas, carnavais e patrimônios negros.** Niterói: Eduff, 2018. pp. 34-37.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O Jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 2009. pp.126-129.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **Um pé calçado outro no chão.** Salvador: EDUFBA; Aracaju: Editora Diário Oficial, 2012.

AVELINO, Camila Barreto Santos. **Novos cidadãos: trajetórias, sociabilidade e trabalho em Sergipe após Abolição (Cotinguiba 1888 – 1910).** Dissertação. Mestrado em História. Universidade do Estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e técnicas.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890.** Promulga o Código Penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

D'ACELINO, Severo. **Quelóide.** Aracaju: J. Andrade, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. “A redempção de nossa raça”: as comemorações da abolição da escravatura no Brasil. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, n. 62, 2011, pp. 19-48.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRAGA, Walter. O cotidiano moveido do pós-abolição: ex-escravizados na cidade de Salvador, 1889-1890. In: DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio dos Santos

(Orgs.). **Políticas da raça:** experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro edições, 2014. pp. 155-172.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da liberdade:** Histórias e trajetórias de escravos e libertos na Bahia, 1870-1910. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade:** legados do pós-emancipação no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio:** os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

MATTOS, Hebe; RIOS, Ana Lugão. **Memórias do cativo:** família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Waldefrankly Rolim de Almeida. **Práticas e Apropriações na Construção do Urbano na Cidade de Aracaju/SE.** 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) — Núcleo de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Programa Regional de Desenvolvimento e Meio Ambiente, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe. 144 f.

SILVA, Mauro Costa da. A telegrafia elétrica no Brasil Império – ciência e política na expansão da comunicação. **Revista Brasileira de História da Ciência,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 1. p. 49-65, jan/jun. 2011.

SOUZA NETO, Edvaldo Alves de. **Saindo das Senzalas, mas não da História:** libertos em Sergipe no pós-abolição (1888-1900). São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade.** 50 Textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

2 A IMPRENSA NEGRA

➤ Por que ocorreu a construção da Imprensa Negra?



➤ SOBRE A SEÇÃO

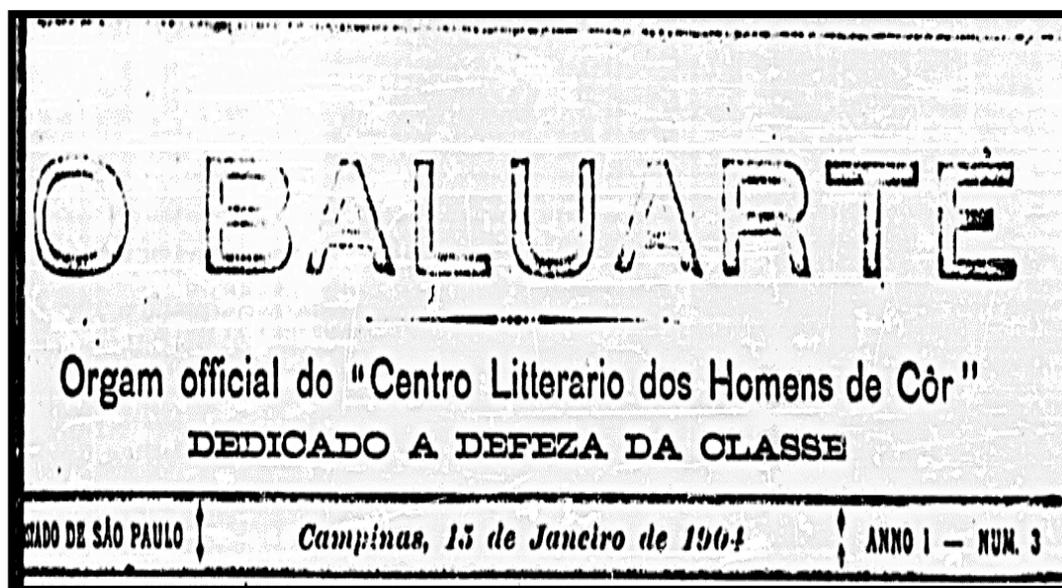
O Segundo tema do nosso caderno propõe falar sobre a Chamada “Imprensa Negra” e está dividido em três partes.

As páginas de introdução contam com questões que nortearão o desenvolvimento do texto como um todo. Para esse caso, o foco será: por que construir uma imprensa negra?

Muito provavelmente os alunos nunca ouviram falar, então, colocamos de início a primeira página do *Jornal o Baluarte* de 1904 (o mais antigo disponível pelo site da fonte) com o objetivo de perceberem a resposta ao analisar a própria fonte na atividade da página seguinte.

Por uma questão de tempo e espaço restringimos nossa análise à chamada Primeira República, mas a imprensa negra foi formulada mesmo antes da Abolição.

Fonte: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/o-baluarte/482-2/> . Acesso em: 18 de nov. 2019.



A) Qual o título e subtítulo do impresso?

B) Quando e onde foi publicado?

C) O que a denominação do jornal nos revela sobre o objetivo da publicação?

O símbolo **ZOOM** é usado para ampliar a fonte jornalística que iremos trabalhar na atividade Hora da Ação e Desafios da História (p. 44).

Hora da Ação

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

- Solicitar que os alunos olhem e leiam detalhadamente os elementos presentes na parte escolhida;
- Orientar os alunos para observar o que seria cada parte textual.

OBJETIVOS:

- Retirar informações básicas da fonte;
- Situar o local e o tempo da produção;
- Construir uma possibilidade de resposta para a pergunta inicial.

NÃO ERA APENAS PAPEL!

Para começo de conversa, quando falamos em imprensa, na contemporaneidade, nos defrontamos com diversos meios de comunicação presentes em nossas vidas: televisão, jornais, revistas e sites, e outros suportes que utilizam a internet para propagar, divulgar e informar. Ela é um veículo que contém informações (notícias) e ideias (presentes nos editoriais e diversos artigos), mas o nosso título se refere a um contexto temporal específico das primeiras décadas da República e, nesse sentido, apresenta pontos específicos para entendermos o protagonismo negro no Pós-Abolição.



Contextualizando e aprendendo significados

“Os jornais, no plano da política, movimentam-se no tempo longo e curto da história. Segundo alguns autores, eles se parecem com os partidos, mas não são. Num país de estrutura partidária frágil ou na ausência de um pluripartidarismo, como foi o caso da Primeira República no Brasil, a imprensa tende a assumir papel semelhante ao dos partidos, chegando a sobrepujá-los.”

Fonte: CAPELATO, Maria Helena Capelato. Imprensa na República: uma instituição pública e privada. In: SILVA, Fernando teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virgínia C. (orgs.). **República, Liberalismo, Cidadania**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003. p. 148.

a) Busquem os significados das palavras marcadas.

b) Pesquise quais partidos havia no contexto expresso no texto. Relacione o resultado encontrado com a importância dos jornais na Primeira República.

Primeiro subtítulo do tema.

Iniciamos o texto situando a imprensa no presente, para colocar que, na época trabalhada, a dimensão era diferente, dada a importância dos jornais impressos.

Além disso, contextualizamos o papel dos jornais na Primeira República.

Mais uma proposta de atividade para fundamentar e contextualizar a importância dos jornais no passado.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

- Direcionar os alunos na leitura e busca dos significados das palavras, facilitando a compreensão;
- Relacionar com o conteúdo que já foi discutido, pois a ideia é inserir o presente tema ao falarmos da Primeira República;
- É interessante trazer para a discussão o papel da imprensa hoje.

➤ OBJETIVOS:

- Mostrar a importância dos Jornais para o período;
- Ampliar o vocabulário dos alunos.

Naquele período, era muito utilizado o jornal impresso, hoje menos difundido, mas também usado no formato online, o principal veículo de comunicação. Desse modo, quando falamos em imprensa, nos referimos aos diversos periódicos existentes. No entanto, são ‘Os Jornais dos filhos e netos de escravos’ que compõem a imprensa negra.



Perspectiva historiográfica

“Os ex-escravos e seus descendentes foram abandonados a toda ventura [...]. Para mudar esse quadro desfavorável, um grupo de afro-brasileiros fundou o que se denominou ‘imprensa negra’ uma série de jornais alternativos voltados para a luta em defesa dos interesses dos homens de cor.”

Fonte: DOMINGUES, Petrônio José. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p.20.

Na percepção do autor, qual a definição de imprensa negra?

Atividade desenvolvida para os alunos. Por meio de trabalhos dos historiadores do tema, retirar e internalizar o prisma defendido.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

Leitura pelos alunos e construção da definição de Imprensa Negra.

UM PEDAÇO DA HISTÓRIA

Com o fortuito da abolição, a liberdade não sinalizou aos novos cidadãos a integração à nação. Percebemos que o advento de teorias raciais na análise da possibilidade do Brasil República excluiu os negros em diversos setores. Na área urbana, tiveram a presença do imigrante uma concorrência desigual, pois estes não estavam fadados ao atraso.

Segundo subtítulo.

Restringimos nossa análise a Primeira República, mas nada impede de você professor, assim ache oportuno e viável expandir a abordagem.

As ideias deterministas, o evolucionismo e darwinismo social se estabeleceram nos circuitos intelectuais para produção de uma nacionalidade, na qual o negro se tornou um entrave. Além disso, saímos do eixo econômico do Nordeste açucareiro em direção à cultura cafeeira do Sudeste, onde a utilização da mão de obra imigrante foi valorizada. O imigrante teve a função de desenvolver a nação no sentido econômico e cultural, pois seria responsável pela proliferação dos valores “civilizados”.

Ideal defendido por intelectuais brasileiros, segundo o qual a população brasileira ao receber imigrantes brancos europeus, iria “branquear”, pois a “raça branca” era superior à negra. O pensamento teve o aval do Estado republicano, que incentivou a política imigratória europeia.

← A teoria do branqueamento se revelou como solução para alguns pensadores frente à noção de fracasso de um país formado por negros e à pontuação da miscigenação como característica degenerada.

Diante do entrave, como solução, foi desenvolvida uma política imigratória pelo Estado. As condições para a população negra não foram mais fáceis, pois sofreram com o processo de exclusão na principal área de recebimento desses imigrantes, São Paulo, durante a Primeira República.

Com isso, aos negros foram observadas restrições para exercer determinadas atividades e frequentar espaços públicos que se estabeleceram de uso da população branca. Os problemas cotidianos não foram questionados tanto na grande imprensa quanto na imprensa operária.

Nesse contexto, os negros buscaram na criação da “Imprensa Negra” e de diversas associações meios para resistir e modificar as condições impostas. Os jornais em circulação no “meio negro” colocavam os entraves de atitudes “inadequadas” que fortaleciam a imagem negativa construída por uma sociedade racista, informavam sobre movimentações e organizações de eventos e transmitiam ideias e articulações no Brasil e em outras nações cujo povo negro lutava para superar o racismo diário.

Para aprofundar sobre a questão do ideal de Branqueamento, indicamos dois livros citados na referência: O Espetáculo das Raças e Preto no Branco.

Para trabalhar com os alunos, mais uma vez, o estudo de Fábio Batista Pereira serve de complemento, pois a abordagem é destinada aos alunos:

LINK PARA ACESSAR:

https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/F%C3%A1bio_Batista/C_continuacao_11.pdf
Acesso em 20 novembro de 2019.

NOTICIAR SIM! LUTAR TAMBÉM!

A produção jornalística foi diversa e não se restringiu a São Paulo. Outros Estados, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul tiveram a presença de uma elite negra, que se preocupou em construir essas fontes impressas. Contudo, vamos centrar nossos estudos na imprensa negra paulista entre 1889-1930.

Os pesquisadores elaboraram diversas periodizações para a imprensa negra, mas para esse recorte de tempo apresentaremos a divisão em dois períodos: Primeira fase (1889-1923), caracterizada por um discurso mais defensivo e menos crítico sobre a questão do racismo, e a Segunda fase (1923-1930), inaugurada com o jornal *Getulino* (1923-1926) no qual é observado um discurso que denunciava de forma aberta e combativa a discriminação racial.

Quem seriam essas pessoas que estiveram à frente da luta? Temos duas posições que se complementam. Uma, que intitula esse grupo de “elite negra”, e outra, que o chama de “esfera pública letrada afrodescendente”.

O termo elite não significa um grupo social composto por pessoas com altos padrões econômicos dentro da sociedade. Não pensem que eles eram necessariamente ricos ou qualquer coisa do tipo, mas eram letrados ou tinham uma postura social valorizada por seus pares. “Elite negra” agregava três sentidos: político, educacional ou cultural e ideológico. Além disso, não era o grupo majoritário no meio negro, contudo, se apresentava como porta-voz deste.

Pensando nisso, é importante que vocês saibam que havia outro grupo que não era representado, a massa negra, disposto a negar os valores considerados civilizados para a época, mas construindo sua História e resistindo pela permanência de valores culturais independentes do modelo branco.

Essa separação não pode ser vista como negativa, todavia compreendida dentro da complexidade de sentidos que foram dados no Pós-Abolição por esses brasileiros. Os jornais expressam uma forma de

Para compreender a questão dos jornais e das associações como forma de luta, indicamos a leitura do verbete: Associativismo Negro, presente no Dicionário da Escravidão

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. 50 Textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Bibliografia especializada:

A imprensa negra é objeto de estudo há muitos anos, principalmente, o caso paulista. Assim, no próprio site que disponibiliza os jornais, observamos uma lista das produções.

LINK PARA ACESSAR:

<http://biton.uspnet.usp.br/impresnanegra/index.php/bibliografia/>

Acesso em 20 novembro de 2019.

luta, entre várias desenvolvidas. Como fonte histórica, serve para entender os ideais, valores e ações de um segmento da população negra paulista. Vários historiadores buscaram compreender quais os temas recorrentes, como eram veiculados e o que eles revelavam sobre o meio negro. Perceberam que tinham o objetivo de estimular, promover a autovalorização, expor sua visão de mundo, formas políticas, culturais e religiosas construídas e organizadas por eles.

Agora, qual era o modelo “ideal” que seria veiculado? Vocês viram que a imprensa surge no contexto das ações do ideal de branqueamento, no qual o valor do homem branco era tido como superior e responsável pelo desenvolvimento das nações civilizadas.

Como parte da população agiu diante do processo de marginalização e exclusão? Reelaborou esse pensamento que não foi excluído, mas usado para mostrar que o negro teria o mesmo valor ao se comportar de maneira igual. Eles não negaram sua identidade negra, pelo contrário, defenderam-se e denunciaram o racismo que viviam.



Perspectiva historiográfica

“A percepção da diferença entre os ‘irmãos negros’ pertencentes a esses grupos passava igualmente pela elaboração de determinados códigos comportamentais. Paradoxalmente foram eles que produziram, ao mesmo tempo, a diferença e igualdade entre os negros e brancos. No plano da diferença, percebe-se o evidente caráter reativo de tais ambientes. Mas o que seria apenas reação não estava isento de elementos de invenção de alternativas e estratégia de sobrevivência. Foi uma constante nos jornais a denúncia da existência de ‘preconceito de cor’ em determinados salões e bailes das da cidade.”

Fonte: GOMES, Flávio. **Negros e Política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. p. 38.

O que o autor defende sobre o uso de atitudes e comportamentos análogos aos brancos?

Atividade desenvolvida para os alunos, por meio de trabalhos dos historiadores do tema, para compreender e internalizar o prisma defendido.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

Leitura pelos alunos para compreender que a utilização dos valores “civilizatórios europeus” não significava simplesmente a negação da “identidade negra”, mas foi uma estratégia de luta que também serviu para combater o racismo.

Quando abrimos um jornal hoje, o que temos nele? Uma multiplicidade de elementos. E no caso da “Imprensa Negra”, como os jornais eram?

Os jornais possuíam de 4 a 18 páginas, organizadas de forma que a primeira página apresentava o nome, o slogan ou símbolos representativos, lugar, ano e número, nome dos responsáveis, aspectos da assinatura e colunas, que poderiam versar sobre os diversos temas e teriam várias utilidades. Não existiu um padrão na organização, todavia, ao observamos aqueles que tiveram uma maior duração, tinham colunas permanentes e até um espaço dedicado ao mundo das mulheres. As publicações eram diversas, artigos publicados com pseudônimos, poesias, crítica social, posicionamentos políticos, notícias nacionais e internacionais.

Acesse o link e conheça um jornal

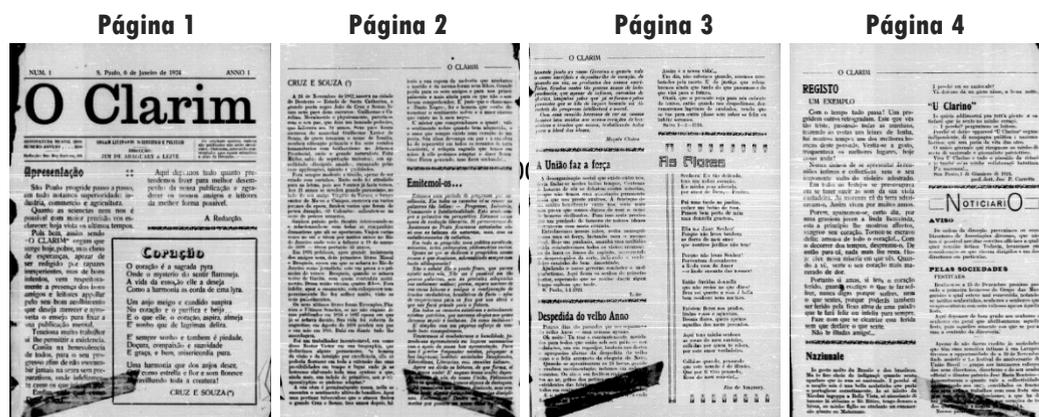
➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

Dependerá da oferta, ou não, de uma sala de informática nas escolas ou do contato que os alunos têm com computador ou outra tecnologia conectada à rede.

A intenção é a aproximação do aluno diretamente com a fonte. Então, cada professor(a) será responsável por decidir qual caminho.

A experiência prática em uma escola sem a tecnologia e com alunos sem computadores e acesso a uma internet de qualidade, fez com que baixássemos exemplares de jornais. Existe essa opção no site e, além disso, levamos impressões das primeiras páginas de vários impressos diferentes. Outra possibilidade é a exposição em um Datashow de um exemplar.

Páginas do jornal “O Clarim da Alvorada”: número I do Ano I de 06 de janeiro de 1924.



Fonte : <http://biton.uspnet.usp.br/imprensaneagra/index.php/o-clarim-da-alvorada/>. Acesso em: 02/12/2019

Quadro 1 – Listagem de jornais existentes para o período

TÍTULOS (ano da 1ª edição)-(último ano encontrado)	LOCALIDADE / FUNDADOR / OCUPAÇÃO
A Pátria (1889) - (0)	Fundado na Capital, pelo tipógrafo abolicionista Ignácio Araújo Lima
O Baluarte (1903-1904)	Fundado em Campinas, por Benedicto Florêncio, jornalista, e Francisco José de Oliveira.
O Propugnador (0)-(1907)	São Paulo – SP
A Pérola (1911-1916)	Fundado na Capital, por Benedito Prestes, funcionário da Cia de Gás.
O Combate (1912)-(0)	Campinas – SP
O Patrocínio (1913)-(0)	Fundado pelo Dr. Olimpio Gentil de Arruda.
O Menelick (1915-1916)	Fundado na Capital, por Deocleciano Nascimento. Na época, fundador e estudante do curso noturno de contabilidade, no Liceu Salesiano.
Binóculo (1915)-(0)	Fundado na Capital, por um grupo de rapazes na Barra Funda, era chefiado por Teófilo de Camargo; alfaiate.
Princeza do Oeste (1915)-(0)	São Paulo – SP
A Rua (1916-1916)	Jornal que existiu no Brás, na Capital; fundado por Domingos José Fernandes.
O Xauter (1916-1916)	Fundado na Capital, por Deoclecio Miné.
A União (1917)-(0)	Campinas-SP
O Alfinete (1918-1921)	Fundado na Capital, por Augusto Euzébio de Oliveira; solicitador.
O Bandeirante (1918-1919)	Fundado na Capital, entre outros, por Antonio dos Santos e Joaquim Cambará, militar do Exército.
A Protetora (1918)-(0)	Campinas-SP
A Liberdade (1919-1920)	Fundado na Capital, por Gastão R. da Silva, fiscal municipal.
A Protectora (1919)-(0)	Campinas-SP
A Sentinela (1920-1920)	Dirigido por Ernesto A. Balthasar, na Capital.
O Kosmos (1920-1920)	Fundado na Capital, sob a chefia de Frederico Batista de Souza, bedel e depois amanuense da Faculdade de Direito do Largo do São Francisco.
Getulino (1923-1926)	Fundado em Campinas, por Lino Guedes e Gervasio Moraes, jornalistas.
Elite (1923-1924)	Fundado na Capital, por Alfredo E. da Silva, funcionário da Recebedoria de Rendas.
O Tamoio (1923-1923)	Fundado por Alberto Orlando, jornalista e distinto orador da raça.
O Clarim da Alvorada (1924-1940)	Fundado por Jaime de Aguiar, funcionário público estadual, e José Correia Leite, que trabalhava em “serviço de drogaria ou depósito de artigos farmacêuticos”.
Nosso Jornal (1924-1924)	Fundado na Capital, por Teófilo Camargo e Cornélio Aires
Maligno (1924)-(0)	Campinas-SP
A Auriverde (1927-1928)	Fundado na Capital, por João Augusto de Campos.
Tribuna Negra (1928)(0)	São Paulo – SP
O Patrocínio (1928)-(0)	Piracicaba-SP
Progresso (1928-1932)	Fundado na Capital, por Argentino Celso Wanderley, funcionário da Companhia Telefônica.
O Quilombo (1929)-(0)	Fundado na Capital, por Augusto Euzébio de Oliveira

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**

O uso da tabela com a listagem dos jornais existentes servirá para os alunos atentarem as denominações, o tempo de duração, as pessoas que estavam à frente do processo, sua ocupação e o local de atuação dos jornais.

Na página seguinte as informações serão exploradas por meio de questões subjetivas.

Fonte: DOMINGUES, Petrônio José. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.pp. 33-35. Adaptado pela autora, 2020.

Analisando.....

Para responder, observar o quadro.

1. Quantos jornais fizeram parte da Primeira Fase (1889-1923)? Quais denominações receberam?

2. Quantos jornais fizeram parte da Segunda Fase (1923-1930)? E como foram chamados?

3. Analisando os dados, informe:

a) Quantos jornais duraram até um ano? _____

b) Quantos jornais duraram até dois anos? _____

c) Qual jornal teve o maior tempo de existência? _____

4. Cite no mínimo cinco ocupações dos fundadores. O que elas têm em comum?

5. Com as respostas da questão 4 e as informações do texto anterior ao quadro, qual a definição de “elite negra”? Podemos dizer que ela era composta de ricos ou de classe intermediária?

6. Qual título de jornal chamou mais sua atenção? Por que? Pesquise sobre ele ou outros do seu interesse.

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**

Atividade para analisar as informações contidas na tabela e relacionar com a abordagem do conteúdo das páginas 38-40.

OBJETIVOS:

- Quantificar os jornais por fase;
- Observar as variações da duração da triagem;
- Compreender os sentidos que as denominações podem revelar;
- Perceber quem fazia parte da chamada “Elite Negra”.

As informações presentes no quadro não informam todos os jornais existentes, mas mostram algumas características deles, como: a denominação, o tempo e o local de atuação, os fundadores e suas profissões.

Nos elementos de organização dos jornais, como triagem, duração, distribuição, editoração e objetivos, é perceptível a diversidade que eles apresentaram. No geral, podemos informar algumas características importantes: triagem pequena, falta regularidade (semanais, quinzenais ou mensais), curto período de existência, distribuição nas associações, bailes e eventos ou na casa do próprio editor, proximidade da relação editor/leitor, pois era feito por negros para os próprios negros, instrumento de Educação e formação, instrumento de comunicação para intelectuais, grupos, associações e entidades negras e predomínio do masculino.

O interessante é que muitos jornais nasceram vinculados a diversas sociedades: dançantes, clubes recreativos e associações beneficentes. Assim, funcionavam como espaços de divulgação dos eventos (palestras, reuniões, bailes e festas). E, era por meio delas que as despesas eram financiadas, além dos valores pagos pelos assinantes ou contribuições voluntárias.



DESAFIOS DA HISTÓRIA

TRANSCRIÇÃO

A PRÁTICA

1. Quem era o Redator Chefe e o Redator gerente?

2. Pesquise a relação deles com a sede da administração.

3. Quais eram as formas de assinaturas?

EXPEDIENTE
 REDACTOR CHEFE –Benedicto Florêncio

REDACTOR GERENTE- Prof. Francisco José de Oliveira.
 (Não legível)

Redação e Administração
 Collegio de S. Benedicto
 Rua General Carneiro n. 153
 CAMPINAS
 (Não legível)

Toda correspondência relativa a administração e cartas com valores.
 (Não Legível) dirigida ao redactor gerente na sede da administração.
 Redação somente se responsabiliza pelos artigos que forem publicados sem assinaturas.
 (Não legível)

ASSIGNATURAS
 Anno 6\$000
 Semestre4\$000
 Trimestre 2\$000

EXPEDIENTE
 Director Chefe - Benedicto Florêncio
 Director Gerente - Prof. Francisco José de Oliveira.
 Redação e Administração
 Collegio de S. Benedicto
 Rua General Carneiro n. 153
 CAMPINAS
 Toda correspondência relativa a administração e cartas com valores.
 (Não Legível) dirigida ao redactor gerente na sede da administração.
 Redação somente se responsabiliza pelos artigos que forem publicados sem assinaturas.
 ASSIGNATURAS
 Anno 6\$000
 Semestre 4\$000
 Trimestre 2\$000

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**

Retiramos um trecho específico do jornal e realizamos a transcrição para os alunos perceberem uma das atividades dos historiadores: a transcrição da fonte. O foco não é a transcrição, mas a exploração do que está transcrito.

OBJETIVOS:

- Mostrar uma parte do trabalho do historiador;
- Explorar as informações para os alunos notarem o local da sede dos jornais e uma das formas de conseguir



Contextualizando e aprendendo significados

Através das páginas desses jornais noticiavam-se festas, competições esportivas, bailes, casamentos, aniversários, falecimentos, homenagens, cerimônias religiosas e outros eventos ligados ao cotidiano dos negros na cidade, além de conselhos de etiqueta, dos anúncios publicitários dirigidos à comunidade negra e das biografias dos principais personagens daquela comunidade na história. Aliás, a construção de heróis negros era uma preocupação permanente desses periódicos. Luiz Gama era figura mais exaltada, seguido pelos abolicionistas José do Patrocínio e André Rebouças, pelo militar Henrique Dias e pelo escritor Cruz e Sousa. Contraditoriamente, a mitificação história da elite política branca também era recorrente. É possível encontrar em praticamente todos os números dos jornais o progresso e O clarim da alvorada pelo menos um artigo ou nota ressaltando as supostas virtudes do visconde de Rio Branco, a generosidade de D. Pedro II, a coragem de José Bonifácio – descrito como o patriarca da Independência – e elogios à princesa Isabel, considerada a ‘redentora’ da raça negra. ”

Fonte: DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. p. 343.

a) Busquem os significados das palavras marcadas.

b) Qual a relação da origem dos jornais com o que se noticiava?

c) Quais heróis negros foram exaltados? Pesquisem sobre eles e informe os motivos da escolha?

d) Por que a escolha da elite política branca seria contraditória? E quais outros sujeitos históricos negros não foram referenciados, mas são lembrados hoje?

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

Atividade para contextualizar o que se noticiava nos jornais e a relação desta questão com a própria origem dos jornais.

OBJETIVOS:

- Apresentar quais eram os tipos de notícias;
- Mostrar que muitos jornais estavam vinculados às associações;
- Expor quem era referenciado como exemplo para parte da comunidade negra;
- Observar como as influências do passado foram ressignificadas.

Além dos espaços de celebrações, por meio dos diversos artigos foi possível aprender sobre os posicionamentos desse segmento sobre temas complexos ligados sobre o ponto de vista dos negros. Então quais temas são possíveis? Dois historiadores, Antônio Liberac Cardoso de Simões Pires(2005) e Petrônio Domingues (2008) pontuaram alguns: as ideologias políticas - Monarquia ou República, o racismo e aspectos das ideologias raciais: como o mito da harmonia racial, estratégias contra o racismo, os caminhos da ascensão social: pátria, família educação e trabalho, movimento antiimigracionista, relações internacionais, e a própria identidade negra.

Observe as notícias retratadas abaixo e indique, da lista citada acima, a qual tema pertence:



“O estado lamentável em que jazem os homens de cor no brasil, oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas, que de todo não desapareceram do nosso meio social, e de outro, pela nefasta ignorância em que vegetam este elemento da raça brasileira inconsciente da sua humildade(...) a ignorância e a fraternização dos povos preconizados pelos princípios de 89 na França e que a República implantou como símbolo de nossa democracia, com relação aos negros é uma ficção , é uma mentira que até então não foram postas em prática(...)A raça branca opulenta, como é, exercendo seu poderio revoltante compele a preta a viver em eterna inferioridade.”

Oliveira A, de. Homens de cor. O Alfinete São Paulo, 12 de outubro de 1918, p. 1.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. Associações de Homens de cor: imprensa negra, movimentos negros e ideologias sociais (1915-1935). In: SALGUEIRO. Maria Aparecida (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p.75.

“Quando fundamos O Alfinete tínhamos em vista, estimular os nossos homens de cor, inveterados aos vícios, de vontade enfraquecida e de caracteres enervados, ao ressurgimento moral deles, da família e da pátria. ”

Oliveira A, de. O Alfinete São Paulo, 12 de outubro de 1918, p. 1.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. Associações de Homens de cor: imprensa negra, movimentos negros e ideologias sociais (1915-1935). In: SALGUEIRO. Maria Aparecida (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p.81.

“Marcus Garvey (Presidente da Associação Universal para o levantamento da raça negra) é o ilustre Jamaicano, que pretende fundar um Império na África, para a raça negra, a sua divisa é esta: ‘a África para os africanos’” (O Clarim da Alvorada, São Paulo 28 set. 1930, p.4)

DOMINGUES, Petrônio José. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p.46.

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**

Trabalhamos com trechos de jornais colocados nas obras que constam nas referências para aproximar o aluno das diversas temáticas que estavam presentes nos impressos. Deixaremos a critério dos docentes a ampliação, com mais exemplos de notícias, ao pesquisarem os jornais.

OBJETIVO:

- Relacionar o que está escrito ao parágrafo que antecede a atividade.

Antes de um *stand by* em nossa história, vamos conhecer quem estava à frente dessa jornada. Essa modalidade de imprensa envolvia um grupo variado de pessoas. Elas se destacavam pela função, tempo de contribuição, artigos publicados e contribuições financeiras para a manutenção dos periódicos.

Tivemos vários nomes: Abílio Rodrigues, Benedito Vianna, Benedicto de Oliveira Paula, Deocleciano Nascimento, Frederico Batista de Souza, Gastão Rodrigues da Silva Gentil Marcondes, Joaquim Cambará, Joaquim Domingues, Marcos dos Santos e Pedro Chirico. Além desses, acrescentemos: José Correia Leite, Jaime Aguiar, Celso Wanderley, Lino Guedes, Salatiel Campos Vicente Ferreira Palmerino, Gervásio de Moraes, Raul Joviano do Amaral e tantos outros que lutaram e custearam esse projeto de superação do racismo e modificação social.

Como vocês podem perceber, a predominância era da figura masculina, mas em um quantitativo menor as mulheres participaram. A estudiosa Regina Pinto contabilizou entre os anos de 1907 e 1937 que de 244 colaboradores, 17 eram figuras femininas. No entanto, no cargo de chefia foi observada uma na função de redatora para um jornal publicado em 1935, apesar de extrapolar nossa limitação de tempo, é significativo pontuá-la. Com o nome de Eunice de Paula, no contato com as duas edições do Jornal Clarim de 1935, disponibilizada no site indicado para a consulta dos impressos digitalizados, verificamos que, antes de ser redatora, ela exerceu a função de secretária como atesta a página 3 do número 2 do ano 1.

Esse episódio não se encerra em 1930, pois a imprensa negra foi atuante até 1963 e retomada em 1970. Para a historiadora Mirian Nicolau Ferrara (1985, p.205) “com características diferentes dos jornais das décadas anteriores, por se tratar de outro momento histórico [...]”. Por isso, incentivamos a busca por outras etapas de processo. Até mesmo pensar e investigar se em sua cidade, estado ou região existiu esse tipo de imprensa, se a encontramos no presente ou não. Vamos lá! Não pintou uma curiosidade? Então! Se ocorreu, quais suas características?

Na presente página, tentamos colocar os nomes das pessoas envolvidas atentando para a presença de homens e mulheres.

Além disso, o último parágrafo deixamos claro que a história não se encerra. Por isso, caberia aos professores planejar como ampliar a discussão em suas turmas.

O trabalho de MACHADO, Carolina Viana. **O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada.** Rio de Janeiro, 2016. 98 f. (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino de História, apresenta outra forma de abordar a Imprensa Negra na sala de aula.

LINK PARA ACESSAR:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174583>

Acesso em 20 novembro de 2019.

Novos Horizontes: biografar



Lino Guedes

Nascido na cidade de Socorro/São Paulo, em 24 de junho de 1897, faleceu no dia 4 de março de 1951. Conhecido como o “medianeiro da literatura negra”, sendo o primeiro escritor negro do século XX a expressar sua identidade racial nas produções. Filho de ex-escravizados, estudou na cidade de Campinas, onde, em 1915, teve início a sua carreira de jornalista.

Lino Guedes trabalhou em diversos jornais tanto em Campinas quanto na cidade de São Paulo. Atuou na “imprensa negra” como fundador e editor-chefe do Jornal *Getulino* (1923), dirigente do *Maligno*, em 1924, ambos em Campinas e editor-chefe do *Progresso* (1928). Iniciou sua carreira de escritor em 1926 com o livro *Black* e realizou outras publicações: *O canto do cisne preto* (1927), *Ressurreição Negra* (1930), *Negro preto cor da noite* (1936), *Urucungo* (1936), *Ristre Domingos* (1937) e *O pequeno bandeirante: sorrisos do cativo* (1938). Além disso, participou da Sociedade Paulista de Escritores.

Sua obra é caracterizada pelo discurso poético em benefício do negro. Defendia a adoção de um novo comportamento, valorizava a família, o trabalho e a educação, enaltecia a beleza da mulher negra e considerava apenas o casamento dentro do mesmo grupo étnico como princípio básico da família negra.

Fonte do texto: DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada:** negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. pp. 365-369.

Fonte da Imagem: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/642-lino-guedes>. Acesso em 15 de nov. 2019.

O título coloca uma das perspectivas de estudo de quem trabalha com o Pós-Abolição: a elaboração de biografias como forma de expor o protagonismo.

Dessa forma, construímos o exemplo de uma biografia para propor, na página seguinte, uma construção biográfica por parte dos alunos.

No mestrado profissional em Ensino de História dois trabalhos centraram seus estudos sobre a questão do uso de biografias no ensino de História, se for de interesse aprofundar sobre a temática. Para conhecer os trabalhos, segue link abaixo:

LINK PARA ACESSAR:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432146/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.JeronimoCisneirosvers%C3%A3oSecretariadoMestrado%20pdf.pdf>

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432146/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.JeronimoCisneirosvers%C3%A3oSecretariadoMestrado%20pdf.pdf>

Acesso em 20 novembro de 2019.

Agora é a sua vez.....



Fotografia

Nome

Fonte da Pesquisa:

OBJETIVOS:

- Construir uma biografia de sujeitos envolvidos com a imprensa negra;
- Socializar a produção entre os alunos ou a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. (Orgs.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988).** Bauru, SP: EDUSC, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e técnicas.** São Paulo: Cortez, 2004.

CAPELATO, Maria Helena Capelato. Imprensa na República: uma instituição pública e privada. In: SILVA, Fernando teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMIOTTI, Virgínia C. (orgs.). **República, Liberalismo, Cidadania.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003. pp. 139-150.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição.** São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

DOMINGUES, Petrônio José. **A nova abolição.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

FERRARA, Miriam Nicolau. A imprensa negra paulista (1915/1963). **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.5, n. 10, março/agosto 1985. p. 197-207.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GOMES, Flávio. **Negros e Política (1888-1937).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **Educação no pós-Abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931).** 2010. F. 108 dissertações (Mestrado em História – Área: História do Tempo Presente) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2010.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. Associações de Homens de cor: imprensa negra, movimentos negros e ideologias sociais (1915-1935). In: SALGUEIRO, Maria Aparecida (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 69-89.

SALGUEIRO, Maria Aparecida (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. 50 Textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

3 REMANESCENTES QUILOMBOLAS EM SERGIPE

➤ Você conhece alguma Comunidade Quilombola do seu Estado?

Imagem 1: Comunidade Mocambo, em Porto da Folha — Foto: TV Sergipe



Fonte: Disponível em: < <https://gshow.globo.com/TV-Sergipe/giro-sergipe/noticia/comunidades-quilombolas-e-o-tema-do-giro-sergipe-deste-sabado.ghtml> > Acesso em: 22 de dez.2019.

Trechos da composição de um Samba de Pareia de D. Nadir, quilombola da comunidade Mussuca Laranjeiras/SE.

“A Mussuca é um quilombo
Eu nasci e me criei aqui.
O cadê o samba?
Olha ele aí. [...]
O Samba de Pareia
Foi no Tempo da escravidão
Onde os escravos sambavam
Na noite de São João [...]”.

➤ SOBRE A SEÇÃO

O terceiro tema do nosso caderno será *As comunidades Remanescentes Quilombolas em Sergipe*.

As páginas de introdução contam com questões que nortearão o desenvolvimento do texto como um todo. Para esse caso, o foco será: você conhece alguma comunidade Quilombola do seu Estado?

O primeiro subtítulo buscará a apresentação da definição construída na Constituição de 1988, mas recorreremos ao entendimento do Quilombo, não como algo restrito ao período da escravidão.

Os três últimos títulos envolverão aspectos das comunidades do estado de Sergipe.



Para responder, observe a imagem e leia o trecho do samba:

A) Quais as localidades a que a imagem e o trecho do samba de pareia estão vinculados? O que elas são?

B) A partir do Samba de Dona Nadir, a qual passado se refere?

C) Você já ouviu falar nessas comunidades, sim ou não? Conhece outras? Em caso afirmativo, o quê? Pesquise mais sobre a existência de comunidades quilombolas em Sergipe.

Hora da Ação atividade introdutória do problema.

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO:**

Ao questionarmos os alunos sobre a presença das comunidades no estado de Sergipe, sondaremos, inicialmente, se há a inviabilização na área de atuação docente.

Assim, caso se verifique o desconhecimento da presença, por parte dos alunos, a imagem e o texto da página introdutória deverão ser explorados para aproximar a questão

OBJETIVOS:

- Conhecer o grau de familiaridade por parte dos alunos sobre a temática;
- Mostrar a presença de comunidades quilombolas a partir de dois exemplos;
- Aproximar os alunos do tema por meio de uma pesquisa.

O QUE SÃO?

Caros alunos, quando falamos em remanescentes quilombolas em Sergipe, vamos nos ocupar de uma definição que foi instituída oficialmente pela Constituição brasileira de 1988. É nela que encontramos, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), a seguinte conceituação: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Para o historiador Flávio Gomes dos Santos o termo seria uma definição ampla e com o objetivo prático por reconhecer os direitos sobre a posse da terra e da cidadania.

Então, o que seria uma comunidade de remanescentes quilombolas? Para entender a proposição teremos que recorrer a outra definição, em um contexto diferente do Pós-Abolição, o de **Quilombo**.

Vocês sabem que o Brasil explorou a mão de obra de africanos por meio da escravização. Assim, ao chegar em nosso território, os africanos escravizados e, posteriormente, seus descendentes elaboram várias pautas de reação e resistência. Entre elas estão os chamados quilombos/mocambos.

O quilombo foi uma das formas de resistência durante o período da escravização. Nas várias regiões da América as comunidades de fugitivos se formaram e tiveram várias denominações: *cumbes*, na Venezuela; *palenques*, na Colômbia; *maroons*, na Jamaica, no Caribe inglês e no Sul dos EUA; e no Haiti e no Caribe francês, o termo era *marronage*. No Brasil, eram conhecidos como "mocambos", inicialmente, e, depois foram denominados quilombos".

Longe de ter um padrão na organização e atuação, os quilombos foram diversos em forma, ações e meios de existência. No caso do Brasil os quilombos se formaram nos campos, mas também nas áreas urbanas. E não eram compostos apenas por africanos escravizados e seus descendentes. A definição é muito mais complicada. Não pensem que podemos falar em quilombo só antes do 13 de maio.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO:

O primeiro momento para abordar o conteúdo do tema será destinado a compreender o conceito de remanescente quilombola aliado à ideia de Quilombo, não apenas como uma “comunidade de fugitivos

Existiram vários tipos: aqueles formados por pequenas comunidades (dezenas de pessoas), outros que tiveram comunidades maiores (com mais de mil habitantes) e os formados por pequenos grupos de pessoas, que se mudavam constantemente. Em relação às atividades, eles poderiam ser agrícolas, extrativistas, mineradores, pastores, de serviços – que saíam para trabalhar nos centros urbanos, e os predatórios, que viviam de saques.

Longe de viverem isolados, os quilombolas ou mocambeiros, nome dos habitantes dos quilombos/mocambos, desenvolveram redes de comunicação com escravizados da senzala ou das cidades, comerciantes, trabalhadores livres, sitiantes. Tudo para resistir e poderem realizar compras e trocas ou vendas dos produtos que plantavam e colhiam, dos objetos que produziam e das criações dos diversos animais.

No caso de Sergipe, a forma majoritária de existência de quilombos foi por meio da formação de pequenos grupos. Tínhamos três áreas de atuação: a do Rio Real, a do Rio São Francisco e as das matas de Itabaiana. Muitas vezes, os quilombos localizavam-se perto dos núcleos urbanos da Zona da Mata. Nesse caso, os quilombolas viviam dos assaltos às estradas, tinham uma rede de informantes e usavam a tática da guerrilha, de se esconder na mata para se defender ou atacar. Uma das grandes lideranças de Sergipe foi João Mulungu, que nasceu em Itabaiana e depois que fugiu do cativeiro se tornou um conhecido e temido quilombola.

O processo de formação de quilombos dos mais variados tipos foi uma constante durante a escravização e quando seu fim estava próximo, as fugas e, conseqüentemente, a formação de quilombos se intensificaram. Apesar do término da escravização, os quilombos continuaram a se formar. Não podemos entender o quilombo como algo ligado apenas ao passado escravagista, pois por essa lógica vocês poderiam pensar que se acabou a escravização, em 13 de maio de 1888, então não teríamos mais quilombos, pois o que o fez surgir foi justamente as fugas do cativeiro. Pois bem! Não é tão simples assim. Podemos dizer que, mesmo com esse fato, o processo de formação de quilombos não acabou, mas ganhou

contornos mais complexos. As mudanças formariam um campesinato formado por famílias negras, organizadas por parentesco, culturas ancestrais e uso comum do território. Essas características formam uma das dimensões dos remanescentes quilombolas no presente.

Além das novas formações nas áreas rurais, as áreas urbanas também passaram por esse processo. Um exemplo da formação desse tipo em Sergipe, depois da Abolição, é o caso da Comunidade Maloca, já certificada, e segundo quilombo urbano reconhecido, situado no Bairro Getúlio Vargas em Aracaju.



Perspectiva historiográfica

“O que aconteceu com os quilombos depois de 1888 com o fim da escravidão? Com sua extinção não havia mais escravos e, portanto, fugitivos. Mas os quilombos e mocambos continuaram a se reproduzir mesmo com o fim da escravidão. Eles nunca desapareceram, porém não os encontramos mais na documentação de polícia e nas denúncias dos jornais. Os vários quilombos – já eram verdadeiras micro comunidades camponesas – continuaram se reproduzindo, migrando, desaparecendo, emergindo e se dissolvendo no emaranhado das formas camponesas do Brasil de norte a sul. Há quem diga que parte da população de Canudos – movimento milenarista da Bahia que foi destruído em 1897 - era de fugitivos da escravidão e também de libertos do 13 de maio de 1888.

No século XX, os quilombos ficaram em parte invisíveis e em parte estigmatizados, O processo de invisibilidade data desde a escravidão [...]. No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas ou a falta delas que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc.[...].”

Fonte: GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015. p.120.

O que aconteceu com os quilombos com o fim da escravidão?

A atividade revela a perspectiva historiográfica sobre os Quilombos não ligados, exclusivamente, à escravidão.

OBJETIVO:

- Expor a ideia da formação de quilombos no Pós-Abolição.

NÃO BASTA ESTAR NA LEI!

Retomando a definição estabelecida na constituição de 1988, ela foi responsável por garantir o direito de reconhecimento para legalização do acesso à terra. No entanto, a normatização ou as regras e etapas para concretizá-lo não ficaram bem definidas na lei maior do nosso país. Assim, outros instrumentos legais foram elaborados e publicados: o decreto 3.912/2001 e o decreto 4.887/03. O primeiro gerou um impasse judicial que dificultou a regularização do processo, sendo revogado com a publicação do último.

O referido decreto foi instituído no Governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 e, é por meio dele que se “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (Brasil, 2003). Finalmente, a legislação deixava claro como seria e quem estaria à frente dos roteiros que garantem o direito constitucional. Pensem na burocracia! São vários documentos produzidos. Vejam qual o caminho deve ser percorrido. A luta é grande e nem sempre a vitória é certa.

As etapas são, a partir de então, organizadas por meio da:

- ◆ Identificação;
- ◆ Reconhecimento;
- ◆ Delimitação;
- ◆ Demarcação;
- ◆ Titulação;

O processo de execução da tarefa acima pode envolver vários órgãos estatais e as diferentes esferas (federal, estadual e municipal), mas são dois órgãos que ficaram responsáveis pelo andamento das etapas: A Fundação Cultural Palmares e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Após toda essa peleja, a primeira questão é a identificação. Esse processo depende de um processo de autorreconhecimento e autodefinição

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

No segundo título do tema mostraremos o percurso para a certificação e titulação das comunidades quilombolas. A proposta servirá para abordar as dificuldades do processo e alguns empecilhos que travam os processos.

da comunidade, onde o território está localizado, ou seja, são as próprias pessoas que se definem como tal. Depois que os grupos se reconhecem, é preciso encaminhar à Fundação Palmares os documentos necessários para a certificação e abertura do processo, o que pode ser realizado por qualquer interessado ou por entidades e associações representativas de quilombolas ou pelo próprio INCRA.

◆ O que cabe A Fundação Cultural Palmares?

A emissão da Certidão da comunidade como sendo Remanescente de quilombo que se dá por meio da Certificação de Remanescente de Quilombo (CRQ), que é expedida pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Além disso, se a comunidade receber a certificação, a FCP deve auxiliá-la em todas as demais etapas.

A etapa da certificação exige documentações, tais como: ata de assembleia, na qual a comunidade aprova o seu reconhecimento como quilombola e a história da comunidade. Depois disso, não há prazo definido para a emissão da certidão. Então, sem a certidão não é possível passar para as próximas etapas que são realizadas pelo INCRA.

◆ O que cabe ao INCRA?

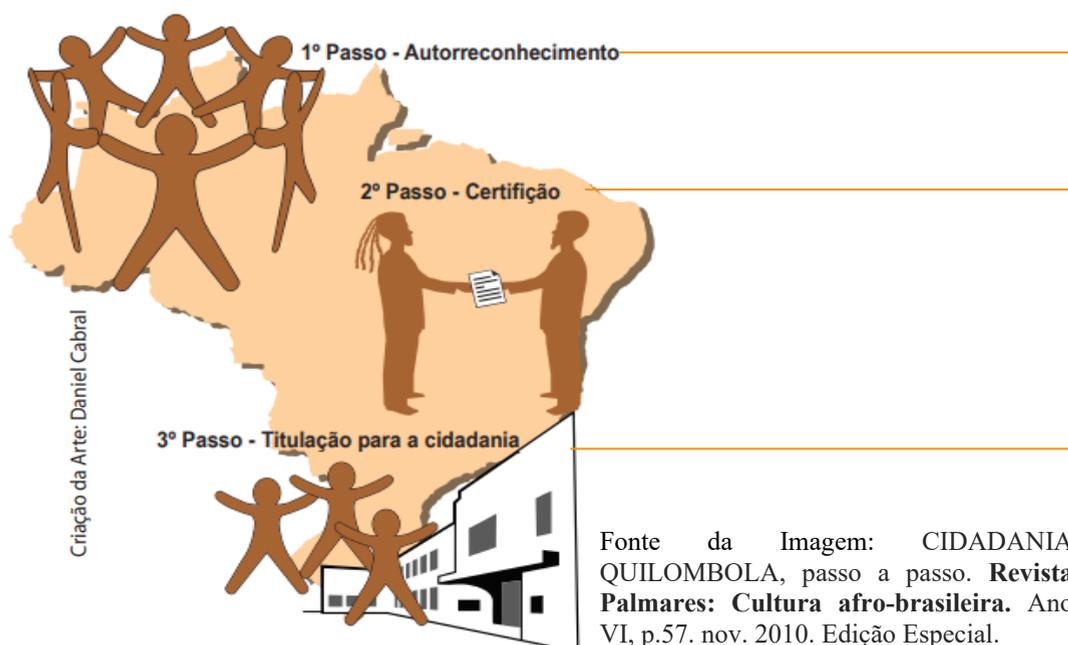
A elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID, que tem como objetivo identificar o território quilombola e a situação fundiária da terra. A comunidade tem direito de participar da etapa de elaboração do estudo e o INCRA também deve notificar mais de sete outros órgãos e a própria Fundação Cultural Palmares. O RTID contém a seguinte documentação: relatório antropológico, levantamento fundiário, planta e memorial descritivo, cadastramento das famílias quilombolas, levantamento da eventual sobreposição a unidades de conservação, a áreas de segurança nacional, faixa de fronteira, terras indígenas, terrenos de marinha, terras públicas federais e terras dos estados e municípios, e parecer conclusivo da área técnica e jurídica sobre a proposta de área a ser titulada.

Se não tiver nenhuma contestação e a conclusão for favorável, o Presidente do INCRA faz a publicação de uma portaria reconhecendo e declarando os limites da terra quilombola. O processo não acabou, pois temos a demarcação física, a outorga do título, que é entregue em nome da associação que representa a comunidade ou as comunidades e, por fim, o registro no cartório.

Como vocês podem perceber, o processo não é tão simples. Por isso, muitas comunidades lutam, não apenas pelo reconhecimento, mas também pela titulação. É por meio destas ações que o direito de posse à terra é garantido e outras políticas públicas destinadas aos quilombolas.



Após a leitura sobre o Direito Constitucional e luta por reconhecimento, escreva quem é responsável por cada passo.

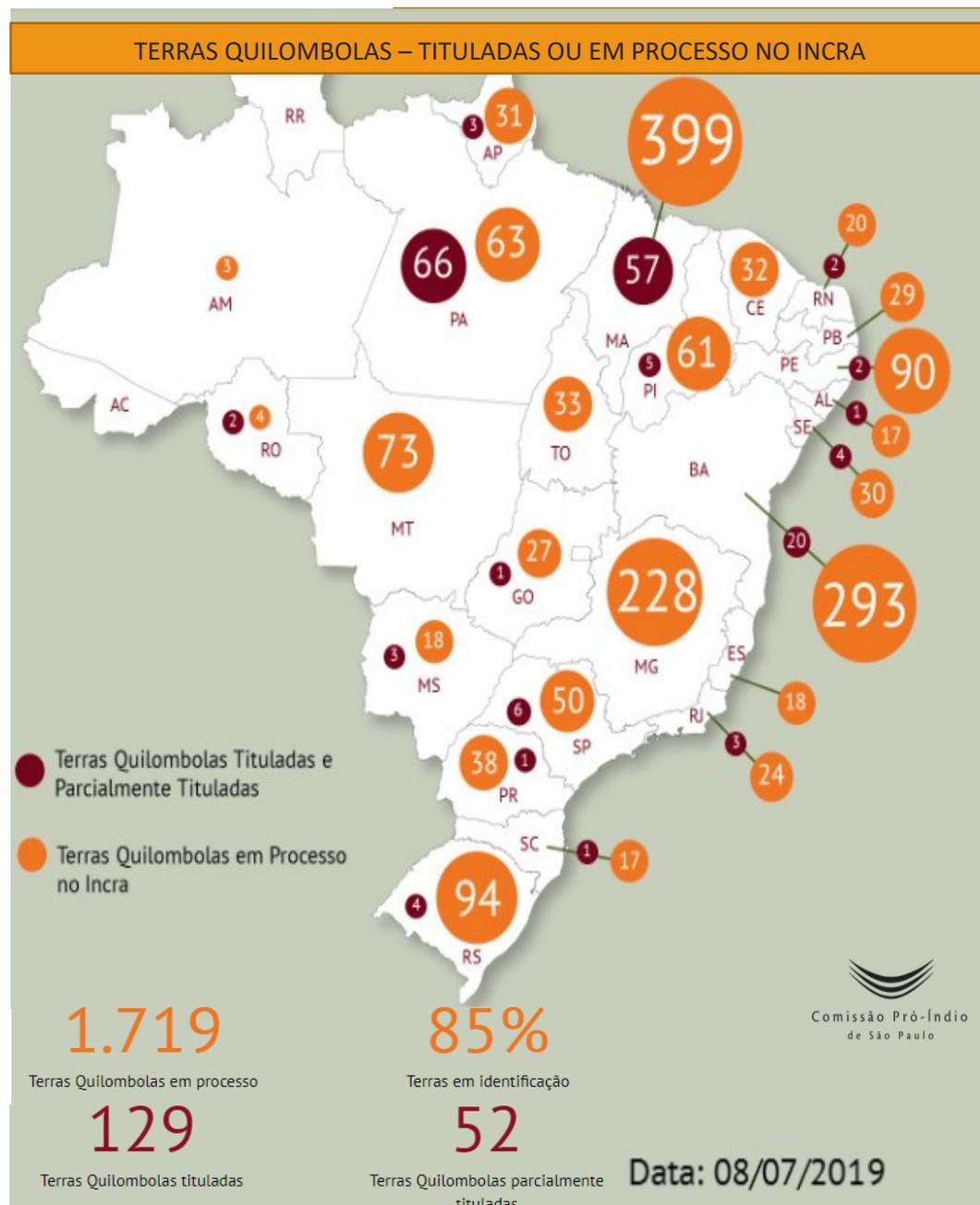


A proposta “**Analisando**” observará a ilustração para mostrar os passos para a garantia do direito à terra.

OBJETIVO:

- Identificar quem são responsáveis pelo autorreconhecimento, certificação e titulação.

O processo não é tão simples como a imagem deixa transparecer, pois vários conflitos podem ocorrer em todos os passos e, até mesmo, após a titulação. Por não ser tão simples que devemos observar o mapa abaixo.



Para não deixar a impressão que a titulação é simples, colocamos o mapa, disponibilizado no site indicado, com o intuito de mostrar a lentidão do processo.

Indicamos o uso de outro infográfico acessível no referido site.

Para acesso direto

LINK PARA ACESSAR:

<http://cpisp.org.br/caminho/>
Acesso em 12 outubro de 2019.

Fonte: Disponível em <http://cpisp.org.br/>. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

No mapa, percebemos que, até julho de 2019, existiam centenas de processos abertos e tínhamos apenas 129 “Terras Quilombolas tituladas”, sem problemas, e 52 com a denominação de parcialmente tituladas, provavelmente territórios com dificuldades após a publicação da titulação, pois é preciso ver a questão das terras, mesmo com o relatório aprovado.



Contextualizando e aprendendo significados

Vejamos o que acontece após a aprovação:

“[...]Relatório aprovado, o INCRA publica uma portaria de reconhecimento que declara os limites do território quilombola. Segue-se então a regularização fundiária, quando não-quilombolas são removidos das terras demarcadas e os imóveis particulares, desapropriados.

Somente após esse processo, chamado “desintrusão”, é concedido o título de propriedade à comunidade, que é coletivo, inalienável e em nome da associação dos moradores da área. O título é registrado no cartório de imóveis sem qualquer ônus financeiro para a comunidade beneficiada. ”

Fonte: CIDADANIA QUILOMBOLA, passo a passo. **Revista Palmares: Cultura afro-brasileira**. Ano VI, pp.58-59. Novembro de 2010. Edição Especial.

a) Busquem os significados das palavras marcadas.

b) O que seria o período de desintrusão? Como essa fase pode afetar os quilombolas?

Para contextualizar o porquê dos entraves, utilizaremos o texto integrado à atividade.

OBJETIVOS:

- Identificar termos presentes nos processos de titulação;
- Buscar os significados das palavras grifadas;
- Definir desintrusão;
- Mostrar como a desintrusão afeta as comunidades quilombolas.

Com os dados presentes no mapa, observa-se que Sergipe tem 30 comunidades, mas apenas 4 estão com titulação. Se visitarmos o site da Fundação Palmares o número de comunidades certificadas são 32.

Apesar do número de certificações, as comunidades enquadradas com o título de tituladas ou parcialmente tituladas em Sergipe são: Lagoa dos Campinhos, Mocambo, Pirangi e Serra da Guia. A questão do parcialmente tituladas decorre de ainda existirem processos na justiça. Observemos as questões para os três primeiros casos:

Comunidade Quilombola	Município	Quantidade de famílias	Tempo do processo de titulação	Situação do processo administrativo de titulação
Lagoa dos Campinhos	Amparo do São Francisco	117 famílias	15 anos	O território foi titulado em quase sua totalidade, mas pende de conclusão. O último título foi entregue em setembro de 2017, referente a uma área da União. Essa fase encontra-se parada há mais de 2 anos.
Pirangy	Capela	67 famílias	12 anos	O processo está em fase de desintrusão, pendente de vistoria e avaliação dos imóveis incidentes. Processo parado há mais de um ano.
Mocambo	Porto da Folha	183 famílias	11 anos	O território está em estágio avançado de titulação, todavia não foi concluído; a desintrusão e registro cartorial das áreas em nome da comunidade, georreferenciamento e certificação estão em fase final, porém sem previsão de conclusão.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

Especificaremos situações em Sergipe por meio da análise do quadro e das informações contidas.

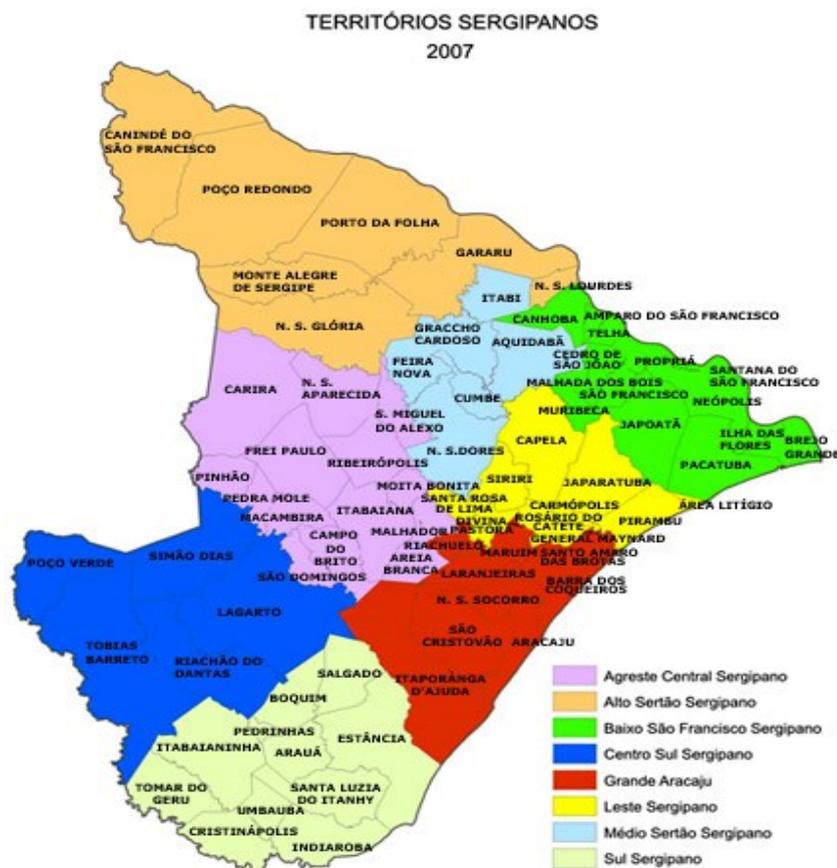
Sugerimos que os detalhes informativos sejam discutidos coletivamente entre professores e alunos.

Fonte: Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/mpf-quer-a-regularizacao-de-dez-territorios-quilombolas-em-sergipe> . Acesso em 22/12/2019. (Adaptado pela autora, 2020)

Com isso, quais são essas comunidades? Em qual(is) região de Sergipe estão localizadas? Esse será o foco da nossa próxima parada. A localização das comunidades já certificadas, com titulação ou não.

EM SERGIPE, ONDE ENCONTRAMOS?

Sergipe possui um território diverso, apesar de seu tamanho territorial. A partir de então, a Secretaria de Estado do Planejamento e a Universidade Federal de Sergipe/UFS elaboraram uma divisão em oito territórios, de acordo com as características econômico-produtivas, geoambientais, sociais, político-institucionais e culturais.



Fonte: <https://sindifiscose.org.br/leitura/5692/home> . Acesso em 19 de dez. de 2020.

Cada área possui características, como clima, vegetação e relevo, um pouco diferente uma das outras. Além disso, historicamente, cada região teve uma dinâmica na formação. Essas diferenças podem, também, ser observadas nas formas e organizações das comunidades quilombolas existentes nas diversas localidades. Mas afinal, quais são as comunidades?

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

O penúltimo ponto do tema buscará mostrar onde estão as comunidades de Sergipe. Para tanto, há a necessidade de os alunos conhecerem os territórios do estado, identificando os municípios.

Para essa abordagem seria interessante trabalhar de forma interdisciplinar com os professores de Geografia.

Para conhecer, vamos dar uma olhada no quadro:

Quadro 1 – Comunidades quilombolas certificadas de Sergipe

	MUNICÍPIO	NOME	DATA DA CERTIFICAÇÃO PELA FCP
1.	Amparo de São Francisco Aquidabã Canhoba Cedro de São João Telha	Caraíbas	12/09/2005
2.	Amparo de São Francisco Telha	Lagoa Dos Campinhos	04/06/2004
3.	Aquidabã	Mocambo	25/10/2013
4.	Aracaju	Maloca	07/02/2007
5.	Barra Dos Coqueiros	Pontal da Barra	12/05/2006
6.	Brejo Grande	Brejão dos Negros	28/05/2006
7.	Canindé De São Francisco	Rua dos Negros	25/10/2013
8.	Capela	Fazenda Pirangi	13/12/2006
9.	Capela	Terra Dura e Coqueiral	10/02/2011
10.	Capela	Canta Galo I	08/11/2011
11.	Cumbe	Povoado Forte	20/01/2006
12.	Estância	Curuanha	11/05/2011
13.	Estância	Porto D´Areia	10/07/2012
14.	Frei Paulo	Catuabo	07/06/2006
15.	Ilha Das Flores	Bongue	17/06/2011
16.	Indiaroba	Desterro	19/08/2005
17.	Japarutuba	Patioba	12/05/2006
18.	Japoatã	Ladeiras	12/05/2006
19.	Lagarto	Campo do Crioulo, Crioulo, Madalena, Pindoba e Saco do Tigre	20/05/2016
20.	Laranjeiras	Mussuca	20/01/2006
21.	Pirambu	Alagamar	08/11/2011
22.	Pirambu	Aningas	10/07/2012
23.	Poço Redondo	Serra da Guia	19/08/2005
24.	Poço Verde	Lagoa do Junco	10/07/2012
25.	Porto Da Folha	Mocambo	04/06/2004
26.	Propriá	Santo Antônio Canafistula	10/02/2011
27.	Riachão Do Dantas	Povoado Forras	24/09/2014
28.	Riachuelo	Quebra Chifre	11/05/2011
29.	Santa Luzia do Itanhy	Luzienses	19/08/2005
30.	Simão Dias	Sítio Alto	24/09/2014
31.	Siriri	Castanhal	20/05/2016
32.	Siriri	Lagoa Grande	26/04/2018

➤ **PROPOSTA DE DISCUSSÃO**

O quadro tem a relação das comunidades certificadas no estado de Sergipe. Será importante frisar a diferença entre a certificação e titulação.

A leitura por parte dos alunos para a identificação dos municípios e os nomes das comunidades presentes.

Fonte: Tabela da relação por Estado atualizada em 02/08/2019 do Site da Fundação Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-se-02082019.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2019. (Adaptada pela autora,2020).

Com a tabela notamos que em todos os territórios do estado de Sergipe há comunidades certificadas e existem municípios com mais de uma comunidade reconhecida. Outra questão interessante é que comunidades diferentes podem se unir na certificação e apesar da comunidade receber apenas um nome ela pode ser formada por várias localidades. A exemplo de Brejão dos Negros que envolve as localidades de Brejão, Carapitanga, Brejo Grande e Saramem.

Leia as páginas 62 a 64 para realizar as duas propostas a seguir:



Analisando.....1

Identifique no mapa os municípios que possuem as 4 comunidades tituladas de Sergipe. Para isso, construa uma legenda indicativa, composta com cores diferentes e o nome da comunidade.



As duas propostas de “**Analisando**” situam-se na identificação das comunidades.

Para o primeiro o eixo será o das comunidades certificadas.

Objetivos:

- Identificar e nomear as comunidades tituladas;
- Construir uma legenda para realizar o primeiro objetivo.

Analisando.....2



Observe as comunidades não tituladas que fazem parte da cidade ou microrregião onde você mora e realize os mesmos procedimentos do *Analisando.....1*.

Continuação da proposta anterior, contudo o foco serão as comunidades não tituladas e situadas na região do aluno.

OBJETIVOS:

- Identificar e nomear as comunidades não tituladas por cidade ou microrregião onde o aluno se inserir;
- Construir uma legenda para realizar o primeiro objetivo.



Fonte: <https://www.tce.se.gov.br/portaldojurisduccionado/Prefeituras.aspx?app=Licitacoes>.
Acesso em 19 de dez. 2019.

Modos de ser, viver, saber e crer

Para ser quilombola é preciso se reconhecer. Às vezes o processo não é tão simples, mas em termos de territórios, as comunidades quilombolas têm suas áreas identificadas por várias expressões: Terras de Santo, Terras de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandades, Terras de Herança e Terras de Preto e Terras de Heréu. São terras de uso comum, e, muitas das vezes, objeto de conflitos sobre a posse. As comunidades sergipanas têm em seus espaços as identificações acima. Mussuca, Laranjeiras, seria “terra de pretos”; Brejão dos Negros, Brejo Grande, há a denominação “terras de Heréu”.

O sentido de pertencimento a partir do uso coletivo da terra é fundamental para o reconhecimento. Além disso, a ancestralidade recontada por meio da oralidade é um traço marcante das comunidades. Em várias, existem pessoas, as mais antigas ou mais velhas, que são portadoras das histórias e fundamentais para a recuperação da história das localidades. Zefa da Guia, na comunidade Serra da Guia; D. Maria Santos e Sr. Genilson, no Povoado Forte; Dona Nadir, na Mussuca; Dona Caçula, na Maloca; Sr. Robério, no Pontal da Barra, entre tantos outros nomes importantes dentro das comunidades.

O último ponto frisarão alguns caminhos da identificação por meio do nome do lugar, dos seus representantes e a relação de pertencimento, da importância da terra e da ancestralidade. Além disso, pontuaremos os saberes e crenças

MULHERES QUILOMBOLAS



ZEFA DA GUIA

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

O ponto que destacaremos é a presença das mulheres quilombolas e o protagonismo delas dentro e fora da comunidade.

Tomaremos como exemplo duas mulheres: Zefa da Guia e Nadir da Mussuca.

A partir disso, indicamos dois vídeos que poderão ser trabalhados.



NADIR DA MUSSUCA

Fontes das imagens: Zefa da Guia- Disponível em: <https://al.se.leg.br/zefa-da-guia-sinonimo-de-forca-e-muita-fe/>. Acesso em : 10 de jan. 2020.

Nadir da Mussuca: foto de Fernando Correia, Disponível em <http://sintufs.org.br/conteudo/828/cultura> . Acesso em : 10 de jan. 2020.

Dica de vídeos:

Documentário sobre Maria Nadir dos Santos de Alexandra G. Dumas

<https://www.youtube.com/watch?v=eG-X3Cx77iw>

Acesso em 25 de janeiro de 2020.

Eu Sergipe - Zefa da Guia

https://www.youtube.com/watch?v=jmfZ3T_pFeY

Acesso em 25 de janeiro de 2020.

O Modo de ser quilombola pode ser visto nos nomes. Zefa e Nadir são identificadas com o seu lugar, sua comunidade.

Até o próprio nome da comunidade revela um pouco de sua origem, da memória coletiva, de uma história comum que se relaciona às identidades negras.

DENOMINAÇÕES DOS QUILOMBOS



MOCAMBO

Comunidade Quilombola de Mocambo, em Porto da Folha (SE) — Foto: INCRA/SE



Contextualizando e aprendendo significados

O texto faz referência à comunidade de Porto da Folha-SE.

“A história do nome da comunidade é composta por uma sucessão de alusões ao termo de origem quimbundo, mukambu, usado no Brasil para denominar povoações de negros fugidos. A primeira alusão concerne propriamente aos grupos de negros que ocuparam a região nos séculos 17 e 18. Em referência a esses grupos, o nome foi dado a um riacho: Mocambo. Mais tarde, o nome foi dado à primeira fazenda de gado instalada na área, a Fazenda Mocambo. O povoado que permaneceu dentro da Fazenda Mocambo passou a ser Comunidade de Mocambo, Já no século 20, o nome Mocambo passou a se referir a uma comunidade quilombola mais extensa, reunindo moradores de outros povoados.”

Fonte: CARVALHO, Maria Leticia de Alvarenga. **Quilombo de Mocambo**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. pp.2-3. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe).

a) Busquem os significados dos termos grifados.

b) O nome da Comunidade Mocambo faz referência a qual termo?

c) Escolha cinco nomes de comunidades presentes no quadro da página 64 e faça uma pesquisa sobre a relação da denominação e a construção da identidade quilombola.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

Contextualizar os significados das denominações dos quilombos tomando como exemplo o caso de Mocambo.

OBJETIVO:

- Compreender a relação do termo mocambo com a história da escravização no Brasil.

Existem várias expressões de referência ancestral africana nas comunidades. Uma das expressões mais comum é a das danças circulares:

Manifestação de Matriz africana criada por pessoas escravizadas que se refugiaram na Mussuca a partir do século XVIII. Era uma brincadeira para comemorar o nascimento de uma criança. Hoje é dançado por mulheres em pares.

o Samba de Pareia, o Samba de coco, e as danças de roda. Além da performance do corpo, as cantigas entoadas são reveladoras do ser quilombola, das lutas, das angústias, da fé, das pessoas importantes para a comunidade. O Samba de Pareia é específico da Mussuca, em Laranjeiras, mas o Samba de Coco é referenciado em várias comunidades: Desterro, Catoabo, Ladeiras, Caraíbas, Mocambo. Para as comunidades, o momento do Samba de Coco é de união,

cooperativismo para ações coletivas: festas, épocas de colheitas, mutirões. O sentido pode ser observado na citação:

“ ‘O samba de coco foi inventado pelo pessoal mesmo. Era o dia que quisessem. Não tinha hora certa. Era o dia que quisessem’, diz o Sr. João, saudoso dos velhos tempos. ‘Mas era pela noite! Ainda cantamos samba de coco. Cantamos pisando no chão de soar.’ No chamado batalhão, um mutirão organizado pelos quilombolas para construir casas, o samba de coco anima todo mundo, como nos tempos antigos, rememorados durante o trabalho de tapagem e assentamento do chão de terra. ‘As pessoas da vizinhança vinham e tapavam tudo cantando. Era aquele batalhão danado, aquela serenata danada até quando o sol se punha’, lembra o Sr. João. ‘As mulheres carregavam água para molhar o barro. Os homens mexendo. Outros carregando e outros tapando. Era assim’, detalha, sem esconder a saudade’.”

Fonte: SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. **Quilombo Catuabo**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016, p.7. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe).

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

A presença dos “sambas” nas comunidades será exposta nas próximas linhas. O documentário sobre Nadir da Mussuca coloca em evidência o Samba de Pareia.

Sobre o Samba de Coco

Indicamos o Registro audiovisual da comunidade ribeirinha de Mocambo. Direção: Oscar Malta e Tuca Siqueira

<https://www.youtube.com/watch?v=GU6P2cugzzo>

Acesso em 25 de janeiro de 2020.

Analisando.....



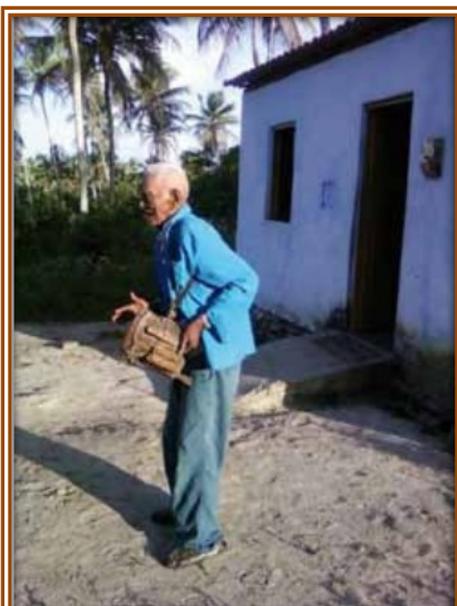
Releia a citação da página anterior para responder

1. Quem poderia ser Sr. João?

2. Em qual momento o Samba de Coco era entoado?

SIMBOLOGIAS DO SAMBA DE COCO E PAREIA

Quilombola do Desterro



Sr. José Félix da Cruz tocando o Samba de Coco
Fonte: Relatório Antropológico.

Fonte: COSTA, Luciana Célia da Silva
Quilombo Desterro. Belo Horizonte:
FAFICH, 2016. p. 10.

Ô negro, vamo tirá coco no
coqueiro do sertão,
Quem não aguenta tirá coco,
não aguenta a luta não

(Trecho de samba de coco,
cantado em Mocambo)

Quilombolas da Mussuca



Fonte: Disponível em:
<https://www.lugaresdememoria.com.br/2018/08/mussuca-tradicao-e-resistencia-em.html>. Acesso em
10 de jan. 2020.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

Propomos a análise da citação para os alunos conhecerem a visão dos próprios quilombolas sobre suas práticas.

OBJETIVOS:

- Identificar a fala de um quilombola;
- Compreender o uso do Samba de Coco para a comunidade.

que ser quilombola é resistência frente às várias dificuldades, pois o modo de viver está relacionado àquilo que a “terra” possibilita. Assim, para as comunidades, as formas de sobrevivência material ligam-se às possibilidades de aproveitar das águas do rio, dos peixes, mariscos, crustáceos, das plantações, do coco, das criações e dos objetos que os quilombolas produzem com a matéria-prima vinda da natureza. Para algumas comunidades, isso ainda não é possível, pois, sem a titulação, muitos espaços são restritos.

Ademais, para sobreviver as comunidades realizam diversas atividades, que são diferentes ou semelhantes entre as comunidades. As atividades podem ser: agricultura, criação de animais, pesca, horticultura, fruticultura e os trabalhos com artesanato.

O que é cultivado depende das características da região. A comunidade Catoabo, em Frei Paulo, agreste sergipano, produz mandioca e tem casas de farinha. O mocambo de Porto da Folha, no sertão sergipano, margeado pelo rio São Francisco, já desenvolveu plantação de arroz. No Pontal da Barra, Barra dos Coqueiros, a presença do mar, de mangues e do Rio Japarutuba possibilita a pesca como principal forma produtiva e, além disso, objetos podem ser produzidos. Na Serra da Guia, as mulheres produzem vassouras, cestos, esteira com a palha de Ouricuri ou licuri. Na comunidade do Desterro, em Indiaroba, são produzidas panelas de Barro.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

Nesta página, mostraremos, de modo geral, quais os meios de sobrevivência que as comunidades realizam por meio do uso da terra. Assim, deve-se direcionar o aluno ao entendimento de o porquê a terra é fundamental.

Para buscar novos exemplos ou elementos, nas referências bibliográficas há os livros da série Terras de Quilombos. Os textos darão um aprofundamento para 10 comunidades de Sergipe.

Quilombo Serra da Guia



Fonte: FRIZERO, Mariana Gonçalves
Quilombo Serra da Guia. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.p.12.

Quilombo Desterro



Fonte: COSTA, Luciana Célia da Silva.
Quilombo Desterro. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. p. 14.

No aspecto das religiosidades, observa-se a presença de diversas influências: catolicismo, protestantismo, espiritismo, além das religiões de matrizes indígenas e africanas, como o candomblé e a umbanda. Trata-se de uma questão que varia de acordo com cada localidade. Por exemplo, na comunidade da Mussuca, em Laranjeiras, há forte influência das religiões afro-brasileiras, o que se reflete na presença de terreiros nesse território. Um aspecto particularmente interessante é que muitas comunidades mesclam elementos de diferentes tradições religiosas, o que impacta diretamente seus saberes e crenças.



Contextualizando e aprendendo significados

Leia o que acontece na Comunidade Quilombola Serra da Guia:

“Na Serra da Guia são praticadas as religiões católica e espírita, englobando a doutrina kardecista, a umbanda, o candomblé, o toré, entre outras manifestações de matrizes africana e indígena. A prática do catolicismo não exclui outras e as mesclas passam a conformar religiosidades próprias. Alguns dos mais antigos moradores da Serra da Guia relatam que são rezadores e espíritas pela herança de pais e avós, que lhes transmitiram seus conhecimentos. D. Zefa da Guia usa da força de entidades como Preto Velho, Iemanjá, Padre Cícero, Jesus, entre outros, em suas rezas e benzimentos. Sua fama de benzedeira é reconhecida muito além da Serra da Guia. É procurada com frequência por pessoas vindas de diversas partes do Brasil e até por políticos importantes. Seu renome de rezadeira e parteira motivaram a produção de uma reportagem veiculada no programa Globo Repórter sobre suas atividades. D. Zefa da Guia também usa ervas e receitas medicinais, que ela conhece profundamente.”

Fonte: FRIZERO, Mariana Gonçalves. **Quilombo Serra da Guia**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. p.9.

a) Busquem os significados dos termos grifados.

➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

As últimas questões abordadas foram as religiosidades e os saberes. Essa perspectiva foi trabalhada por meio de uma citação e de imagens que evidenciam a função das rezadeiras/benzedeiras ou rezadores, assim como o conhecimento sobre as plantas medicinais.

b) Como são transmitidos os saberes dos rezadores?

Observa-se que há vários saberes e crenças que permeiam as comunidades. Os saberes medicinais são alguns, entre muitos outros. O conhecimento sobre as diversas plantas medicinais é comum nas várias comunidades. Além disso, o papel das rezadeiras/benedeiras ou rezador é muito importante para todas as comunidades.

Sr. Zé rezador da Comunidade Sítio Alto



Fonte: LACERDA, 2017, p. 149.

Sr. Francisco do Quilombo Desterro



Fonte: COSTA, Luciana Célia da Silva. **Quilombo Desterro**.
Belo Horizonte: FAFICH, 2016, p.9.

Um caderno não será suficiente para entender a dinâmica e a riqueza das comunidades quilombolas, os seus aspectos mais peculiares, sensíveis e a riqueza que cada território carrega, pois isso é feito pelas pessoas, em seus espaços de convivência, conhecimento e saber. Os quilombolas são memórias vivas de resistência, sabedoria e comunidade. Por isso, encerro nosso caderno com um último desafio: conheça uma comunidade, da forma mais completa e viva, indo até ela, entrevistando os sujeitos históricos.



➤ PROPOSTA DE DISCUSSÃO

Professoras e professores, este ponto é lançado como um estímulo para desenvolvermos atividades de conhecimento sobre as comunidades quilombolas fora da sala de aula, visitando as próprias comunidades. Temos consciência de que isso não é fácil, e muitos nem sequer poderão tentar. Mas o caminho está aberto.

Se a visita não for possível, seria interessante construir, com os alunos, alguma prática que aprofunde o conhecimento sobre uma ou mais comunidades, preferencialmente aquelas que estejam ligadas à área dos alunos.

Vamos nessa?!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **Um pé calçado outro no chão**. Salvador: EDUFBA; Aracaju: Editora Diário Oficial, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e técnicas**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOMFIM, Wellington De Jesus. **A “Luta pela Terra” no Processo de Regularização Fundiária de Território Quilombola: o caso da Comunidade Brejão dos Negros (SE)**. SÃO CRISTÓVÃO. 2017. 253f. (Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia) Universidade Federal de Sergipe.

CAMPOS, Juliana Soares. **Comunidade Quilombola Povoado Forte**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/povoado_forte-se.pdf. Acesso em: 28 de dez.2019.

CARVALHO, Maria Leticia de Alvarenga. **Quilombo de Mocambo**. Belo Horizonte : FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/mocambo-se.pdf> . Acesso em: 28 de dez.2019.

CIDADANIA QUILOMBOLA, passo a passo. **Revista Palmares: Cultura afro-brasileira**. Ano VI, pp.56-59. Nov. 2010. Edição Especial. http://www.incra.gov.br/sites/default/files/ladeiras-se_26-10-16_miolo.pdf . Acesso em: 28 de dez.2019.

CORRÊA, Máira Leal. **Quilombo Ladeiras**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). IN: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

COSTA, Luciana Célia da Silva. **Quilombo Desterro**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/desterro-se.pdf> . Acesso em: 28 de dez.2019.

FRIZERO, Mariana Gonçalves. **Quilombo Serra da Guia**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em:

http://www.incra.gov.br/sites/default/files/terras_de_quilombos_serra_da_guia-se.pdf . Acesso em: 28 de dez.2019.

FRIZERO, Mariana Gonçalves. **Quilombo Pirangi**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/pirangi-se_26-10-16_miolo.pdf . Acesso em: 28 de dez.2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

LACERDA, Roberto dos Santos. **Territorialidade, Saúde e Meio ambiente: conexões, saberes e práticas em comunidades de Sergipe**. São Cristóvão, 2017.246f. (Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Universidade Federal de Sergipe).

SANTOS, Franklin Timóteo Souza do Espírito. **Quilombo Urbano Maloca: territorialidade e ressignificação de processos identitários**. Natal, 2011. 127 f. (Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SANTOS, Nivalda Batista. **Resistência e desafios na garantia da posse da terra na comunidade quilombola de Mocambo no município de Porto da Folha - SE**. Fortaleza. 2014. 106 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

SANTOS, Suely Virgínia dos O. **Quilombo de Caraibas**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/caraibas-se_26-10-16_miolo.pdf . Acesso em: 28 de dez.2019.

SANTOS, Vera Maria dos Santos. A Formação do Espaço Urbano e suas Regiões In: SANTOS, Vera Maria dos Santos; ARAÚJO, Hélio Mário. **Geografia de Sergipe**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2012. Geografia de Sergipe. p.95-109

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. 50 Textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. **Quilombo Catuabo**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/catuabo-se_26-10-16_miolo.pdf . Acesso em: 28 de dez.2019.

SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. **Quilombo Pontal da Barra**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/pontal_da_barra-se_26-10-16_miolo.pdf . Acesso em: 28 de dez.2019.

SILVA, Fernanda Cristina de Oliveira e. **Comunidade remanescente de quilombos do território Luziense**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. (Coleção Terras de quilombos- Sergipe). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/luziense-se_26-10-16_miolo.pdf . Acesso em: 28 de dez.2019.

REFERÊNCIAS DE SITES

Acervo fundiário INCRA. Disponível em: <http://acervofundiario.incra.gov.br/acervo/acv.php/>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

Comissão Pro-Índio de São Paulo. **Observatório Terras Quilombolas**. Disponível em: http://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/?terra_nome=&situacao=0&uf%5B%5D=63&ano_de=&ano_ate=&orgao_exp=0http://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/?terra_nome=&situacao=0&uf%5B%5D=63&ano_de=&ano_ate=&orgao_exp=0. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

Comissão Pro-Índio de São Paulo. **O caminho da Titulação**. Disponível em: <http://cpisp.org.br/caminho/>. Acesso em 12 de out. de 2019.

DUMAS, Alexandra Gouvea. Nadir da Mussuca- quilombola Sergipe. Vídeo documentário sobre DONA NADIR, líder da comunidade quilombola Mussuca- SE. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/nadir-da-mussuca/>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

G1-SE. **Incra reconhece comunidade quilombola de Sergipe**. Aracaju. 22 de novembro de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/incra-reconhece-comunidade-quilombola-de-sergipe.ghtml>. Acesso em 22 de dezembro de 2019.

INCRA. Disponível em: http://www.incra.gov.br/memoria_quilombola. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

LEITE, Sylvia. **Mussuca:** tradição e resistência em comunidade quilombola. Blog Lugares de Memórias, 02 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.lugaresdememoria.com.br/2018/08/mussuca-tradicao-e-resistencia-em.html>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

MACÊDO, Stephanie. **Zefa da Guia:** sinônimo de força e muita fé. Rede Alese; Aracaju. 16 de agosto de 2018. Disponível em: <https://al.se.leg.br/zefa-da-guia-sinonimo-de-forca-e-muita-fe/>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

MPF, Ministério Público Federal. MPF quer a regularização de dez territórios quilombolas em Sergipe. 8 de novembro de 2019. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/mpf-quer-a-regularizacao-de-dez-territorios-quilombolas-em-sergipe>. Acesso em 22 de dezembro de 2019.

Página do Facebook. Quilombo Mocambo, Porto da Folha-SE. Disponível em: <https://www.facebook.com/quilombomocambo.se>. Acesso em 10 janeiro de 2020.

PNUD, Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento. **HISTÓRIAS DE “MAL’ASSOMBRO” E CANTIGAS DOS MANGUES E DAS MATAS DO QUILOMBO BREJÃO DOS NEGROS.** 30 de novembro de 2017, Sergipe. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/planeta/HistoriasBrejaodosnegros.html>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

PNUD, Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/publications.html?start=30&sort=date&view=list>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

Palmares-Fundação Cultural. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=538. Acesso em 12 de outubro de 2019.

TCE-SE, **Portal das Prefeituras Municipais do Estado de Sergipe.** Disponível em: <https://www.tce.se.gov.br/portaldojurisdicionado/Prefeituras.aspx?app=Licitacoes>. Acesso em 19 de dezembro de 2020.