

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES “JANE VANINI”
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA A
- PROFHISTÓRIA**

MAURICÉLIA MEDEIROS SILVA

**GUIA DE FONTES PARA PROFESSORES:
O PROCESSO DE LIBERDADE DOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS
EM SÃO LUIZ DE CÁCERES, 1874-1888**

**CÁCERES – MATO GROSSO
AGOSTO/2018**

MAURICÉLIA MEDEIROS SILVA

**GUIA DE FONTES PARA PROFESSORES:
O PROCESSO DE LIBERDADE DOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS
EM SÃO LUIZ DE CÁCERES, 1874-1888**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Área concentração: Ensino de História.

**CÁCERES – MATO GROSSO
AGOSTO/2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SILVA, Mauricélia .
S586g Guia de Fontes para Professores O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888 / Mauricélia Silva - Cáceres, 2018.
142 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.
Orientador: Marli Auxiliadora de Almeida

1. Ensino de História. 2. Guia de Documentos. 3. Escravidão. 4. Africana. 5. Afro-Brasileira. I. Mauricélia Silva. II. Guia de Fontes para Professores : O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888.

CDU 930.85(81)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI CÁCERES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – PROFHISTÓRIA

Aos vinte dias do mês de Agosto de dois mil e dezoito às oito horas, nas dependências do Bloco de História da UNEMAT Campus Cáceres, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mestrado de **Mauricélia Medeiros Silva** com a produção intitulada “**GUIA DE FONTES PARA PROFESSORES: O PROCESSO DE LIBERDADE DOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS EM SÃO LUIZ DE CÁCERES DE 1874 A 1888**”. A Comissão Examinadora foi constituída pela Prof.ª Dr.ª Marli Auxiliadora de Almeida (Orientadora), Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (Examinador Interno) e Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Examinador Externo). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão reuniu-se e considerou a candidata aprovada. Para fazer jus ao título de Mestra em Ensino de História, a versão final da dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Avaliadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória, no prazo de 60 dias, a partir da data da defesa. A dissertação final deverá ser entregue em PDF e uma versão em capa dura. O exemplar definitivo será homologado pelo Colegiado de Curso do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória UNEMAT Campus Cáceres, conferindo título de validade nacional à aprovada. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marli Auxiliadora de Almeida (UNEMAT): Marli Auxiliadora de Almeida

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT): Osvaldo Mariotto Cerezer

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (UNESPAR): Ricardo Tadeu Caires Silva

Mauricélia Medeiros Silva: Mauricélia Medeiros Silva

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer
Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História
UNEMAT – Campus Universitário de Cáceres



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNEMAT 40
Universidade do Estado de Mato Grosso

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, em primeiro lugar, a Deus e ao meu amor de todas as horas Otávio, que deu-me a força necessária pra recomeçar uma caminhada que há muito tempo tinha parado. Aos meus filhos Gabriela e Ricardo e meus familiares que souberam entender minhas ausências, irritações e as tristezas desmedidas em muitas reuniões. Os meus deslocamentos atemporais, com o corpo presente, mas os olhos perdidos em algum lugar; lá estava escrevendo memórias em forma de parágrafos ou frases, quando era tocada com carinho, com beijos dos meus amores que falavam para não desanimar. Sentia-me culpada por voltar para um tempo distante, o século XIX, e esquecer que em minha volta, a minha família lá estava, mas que, às vezes, eu estava distante. Obrigada Amores!

In memoriam: Adail Ribeiro Chaves e José Mauricio da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, este grande foco que deu vida ao universo e com sua poeira de estrelas nos criou. E cada poeira que aqui caiu, um ser foi abençoado por luz e amor. Por eu nascer e colocar-me em uma família cheia de histórias, repletas de lutas pela sobrevivência no alto sertão nordestino, onde ouvíamos e vivenciávamos juntos as histórias não comentadas, mas que todos sabiam. Uma família dentro de uma diversidade tão grande que nos fez crescer como pessoas.

Agradeço, em especial, a minha mãezinha Maria de Assunção, que com suas orações desejava-me saúde para terminar este trabalho, e a todos os meus irmãos e irmãs (Cristiane, Francisca, Macio, Manassés, Mauricléia e Ronaldo) que compreenderam o meu distanciamento das reuniões familiares. Mesmo aqueles que se encontravam distantes, morando em outras cidades, oravam por mim.

Com todo amor aos meus filhos Gabriela e Ricardo, que souberam entender as minhas irritações e fugas e a Otávio que sempre com paciência trouxe-me de volta ao mundo da realidade com a ajuda de amigos do nosso convívio: Maria Aparecida e Luiz Gusmão, que souberam lidar com as confusões que criei na minha mente.

Sou muito grata ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - Universidade do Estado de Mato Grosso e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por ter recebido o auxílio de uma bolsa de estudo que contribui para que eu pudesse concluir um dos meus grandes sonhos: o Mestrado em História; e a organização da minha biblioteca sobre o Ensino de História. Aos nossos professores doutores Carlos Ednei, Domingos Sávio, Edison, João Ivo, Marion, Osvaldo, Otávio, Socorro e, também, ao querido Professor João Edson e “a nossa Fundação Fanaia”. E, em especial, a minha querida orientadora Marli Auxiliadora, que, com paciência e convencimento, soube usar sua tesoura para retirar o que era demais e, ao mesmo tempo, cobrar um cronograma que deixava-me ansiosa ao extremo.

O que falar dos nossos colegas de formação que sempre apoiaram uns aos outros? Afinal, foi a primeira turma do Profhistória da UNEMAT, pois não queríamos fazer feio e um auxiliava ao outro trazendo livros, artigos, sites e até lanchinhos para aplacar o cansaço. Valeu a convivência com vocês, Ana Lúcia, Elba, Evany, Evandro, Leila, Ana Lucia, Marcos, Nelton, Rejane e, em especial, a Solange, que teve a nossa

confiança para nos representar nas reuniões do mestrado. Não esquecendo da “profinha” Helena, filha da Elba, nascida durante esse período de formação. Por fim, agradeço aos meus alunos e colegas da Escola Estadual Onze de Março - Mato Grosso, que ficaram felizes com minha aprovação no ProfHistória.

Durante esta trajetória agradeço, novamente, a Deus pela oportunidade de conviver com minhas enteadas Izadora, Sadora e a minha netinha de adoção Maria Luiza, que nos aproximou como família, pois, devido a sua bela energia, ao seu sorriso forte e verdadeiro, ficamos mais e unidos solidários. Essa criança abençoada é o anjo que nos faltava e que será acompanhada pelo amor de Cristo.

EPIGRAFE

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.
Marc Ferro.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AN – Arquivo Nacional

APMT – Arquivo Público do Estado de Mato Grosso

BN – Biblioteca Nacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena

CNE - Conselho Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NUDHEO - Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral

NDIHR - Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da América do Sul, destacando localidades coloniais de Mato Grosso	72
Figura 2 - Província de Mato Grosso - São Luiz de Cáceres	73

RESUMO

Esta dissertação de mestrado intitula-se “Guia de Fontes para Professores: O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888”, o objetivo principal é contribuir para que o professor da Educação Básica possa complementar suas atividades didático-pedagógicas com base na Lei 10.639/03. O ponto de partida desse estudo foi a nossa prática de trabalho com documentos históricos em sala de aula na Escola Estadual Onze de Março – Cáceres, Mato Grosso. Pretende-se, desta forma, socializar junto a demais professores a valorização da prática interdisciplinar, o incentivo nos jovens para a interpretação de forma crítica dos conteúdos das fontes históricas e propor análises que possam reelaborar as suas percepções sobre o senso comum. As atividades com as fontes que constam no “Guia para Professores” (produto), que faz parte desta pesquisa tem o propósito de demonstrar o caminho trilhado na aplicabilidade da Lei 10.639/03, ancorado no uso da historiografia sobre a escravidão africana e afro-brasileira, cujas abordagens vão além do óbvio sofrimento, da violência e da coisificação escrava. O referencial teórico-conceitual utilizado traz abordagens no âmbito da História Cultural e História Social – dialogando com a historiografia sobre o Ensino de História. O uso de fontes históricas nas aulas de História justifica-se pela sua importância em levar os alunos a reflexão sobre a sua própria realidade vivenciada e a inserção na sociedade. É nosso compromisso na condição de professora de História apresentar aos alunos diferentes interpretações históricas do passado. Os documentos são vestígios de uma época, das formas de sociabilidades de sujeitos históricos que, na maioria das vezes, foram invisibilizados nas narrativas da História ensinada. O Ensino da História dos africanos e afro-brasileiros em São Luís de Cáceres, Província de Mato Grosso, no período de 1874-1888, será estudado através de fontes históricas selecionadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT), no Núcleo de Documentação de História Oral e Escrita/Universidade do Estado de Mato Grosso (NUDHEO/UNEMAT) e na Biblioteca Nacional/Rio de Janeiro (BN). Este corpus documental compõe-se de Cartas de Alforrias (Fundo: Cartório do 1º Ofício), jornal *O Atalaia* (Hemeroteca Digital) e uma Ação Cível de Liberdade (Fundo Tribunal da Relação/APMT). Os documentos que fazem parte do “Guia de Fontes para Professores” foram selecionados levando em consideração a resistência e cultura africana e afro-brasileira escravizada na luta para a conquista da liberdade. O trato com as fontes históricas dependerá dos objetivos traçados por cada professor durante o seu planejamento escolar. A dissertação se estrutura em três capítulos e o produto. O primeiro foi denominado de “Documentos Históricos para o Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais”, que discute sobre a importância do uso de documentos históricos para o ensino de História. Essa discussão está ancorada na historiografia que trata sobre o ensino de História. Outros pontos discutidos referem-se ao uso de documentos no ensino de História e as relações étnico-raciais; a participação do Africano e Afro-brasileiro na formação da sociedade brasileira do século XIX e a valorização da diversidade africana e afro-brasileira na História Local e Regional. No segundo capítulo, “A Província de Mato Grosso: Africanos e Afro-brasileiros”, será discutido sobre a participação dos africanos e afro-brasileiros na formação da Província de Mato Grosso. Em seguida, consta a abordagem sobre a presença do africano e afro-brasileiro escravizado na

composição populacional do município de São Luiz de Cáceres e algumas das atividades que esses sujeitos desenvolviam no município. Para a elaboração do guia, que corresponde ao produto, o primeiro passo foi fazer o levantamento de fontes históricas existentes no site da Biblioteca Nacional, em busca de jornais do século XIX, que circularam em São Luiz de Cáceres; mas somente foi trabalhado um único periódico, *O Atalaia*, publicado na década de 1880, nessa mesma cidade. Nele, foi encontrado anúncios de venda de uma escrava e sobre um homicídio cometido também por uma cativa. Foram realizadas pesquisas nos Livros de Notas do Cartório do 1º Ofício existentes no Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral/UNEMAT e, também, foram analisadas Escrituras ou Cartas de Liberdade passadas pelos senhores proprietários para escravos e escravas moradores do município de São Luiz de Cáceres. Outro documento trabalhado foi a Ação Cível de Liberdade, transcrita do acervo do Tribunal da Relação de Cuiabá, pertencente ao Arquivo Público Estado de Mato Grosso. Essa ação é de 1877, trata-se da luta da escrava africana Joaquina Mendes Malheiros, moradora de Cáceres, durante o difícil e embaraçoso processo de liberdade.

Palavras-Chave: Ensino de História; Guia de Documentos; Escravidão Africana e Afro-Brasileira

ABSTRACT

This Master's dissertation is named "Source Guide for Teachers, the process of Freedom of the Africans and Afro-Brazilians in São Luiz de Cáceres, 1874-1888", its main goal is to provide the Basic Education Teacher with the chance to complement his/her didactic-pedagogical activities based on the Law 10.639/03. The starting point of this study was our practice of working with historical documents in the classroom at the State School Onze de Março - Cáceres, Mato Grosso. In this way, it is intended to socialize with other teachers the appreciation of interdisciplinary practice, the encouragement of young people to critically interpret the contents of historical sources and propose analyzes that can rework their perceptions about common sense. The activities with the sources included in the "Guide for Teachers" (product), which is part of this research, is intended to demonstrate the path taken in the applicability of Law 10.639/03, anchored in the use of historiography on African and Afro-Brazilian, whose approaches go beyond the obvious suffering, violence and slavishness. The theoretical-conceptual referential used brings approaches in the context of Cultural History and Social History - dialoguing with the historiography on the Teaching of History. The use of historical sources in History classes is justified by its importance in taking students to reflect on their own reality and their insertion into society. It is our commitment as a history teacher to introduce students to different historical interpretations of the past. The documents are vestiges of an era, of the forms of sociability of historical subjects that, for the most part, were invisible in the narratives of History taught. The Teaching of the History of Africans and Afro-Brazilians in São Luís de Cáceres, Province of Mato Grosso, in the period 1874-1888, will be studied through selected historical sources in the Public Archive of the State of Mato Grosso (APMT), in the Documentation Center of Written and Oral History / University of the State of Mato Grosso (NUDHEO / UNEMAT) and at the National Library / Rio de Janeiro (BN). This documentary corpus consists of Letters of Emancipation (Fund: 1st Notary Public Office), the newspaper *O Atalaia* (Digital Newspaper) and a Civil Action of Freedom (Fund of the Court of Appeal/APMT). The documents that are part of the "Source Guide for Teachers" were selected taking into account the resistance and African and Afro-Brazilian culture enslaved in the struggle for the conquest of freedom. The dealings with historical sources will depend on the goals set by each teacher during their school planning. The dissertation is structured in three chapters and the product. The first was called "Historical Documents for Teaching History and Ethnic-Racial Relations," which discusses the importance of using historical documents for teaching History. This discussion is anchored in the historiography that deals with the teaching of History. Other points discussed refer to the use of documents in the teaching of History and ethnic-racial relations; the participation of the African and Afro-Brazilian in the formation of Brazilian society of the nineteenth century and the valorization of African and Afro-Brazilian diversity in Local and Regional History. In the second chapter, "The Province of Mato Grosso: Africans and Afro-Brazilians", will be discussed about the participation of Africans and Afro-Brazilians in the formation of the Province of Mato Grosso. Next, there is the approach on the presence of African and enslaved Afro-Brazilians in the population composition of the

municipality of São Luiz de Cáceres and some of the activities that these subjects developed in the municipality. For the preparation of the guide, which corresponds to the product, the first step was to survey historical sources on the website of the National Library, in search of nineteenth-century newspapers circulating in São Luiz de Cáceres; but only a single periodical, *O Atalaia*, was published in the 1880s, in the same city. In it, ads were found for the sale of a slave and about a homicide committed also by a captive. Searches were carried out in the Books of Notes of the 1st Notary Public Office in the Documentation Center of Written and Oral History/UNEMAT and also analyzed the Scriptures or Letters of Liberty passed by the owners of slaves to the slaves and to slaves living in the municipality of São Luiz de Cáceres. Another document that was worked upon on was the Civil Action of Freedom, transcribed from the collection of the Court of Appeal of Cuiabá, belonging to the Public Archive State of Mato Grosso. This action is of 1877, it is the struggle of the African slave Joaquina Mendes Malheiros, resident of Cáceres, during the difficult and embarrassing process of freedom.

Keywords: Teaching History; Document Guide; African and Afro-Brazilian Slavery

Sumário

1. INTRODUÇÃO	16
1.2 Universo e Sujeitos de Investigação	18
1.3 Trilhas a Seguir: a opção metodológica	19
1.4 Estrutura e Organização da Tese	24
CAPÍTULO I: DOCUMENTOS HISTÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
1.1 O uso de documentos históricos em sala de aula	29
1.2 O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais	35
1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Básico (Mato Grosso).....	41
1.4 Alguns obras sobre as ensino de História e as relações étnico-raciais.....	44
1.5 Diversidade africana e afro-brasileira na História Local e História Regional .	47
CAPÍTULO II: AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO: O “OUTRO” NA FORMAÇÃO DA SOCIDADE BRASILEIRA	57
2.1 O “Outro” na formação da sociedade brasileira.....	58
2.2 A Província de Mato Grosso: Africano e os Afro-Brasileiros	66
2.3 Os escravos africanos e afro-brasileiros em São Luiz de Cáceres	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
FONTES	87
BIBLIOGRAFIA	88

INTRODUÇÃO

1.1 Tema de Pesquisa, justificativa, problema e objetivos

Como professora na Escola Estadual Onze de Março, localizada na cidade de Cáceres - Mato Grosso, há mais de duas décadas, e devido a participação no processo de formação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, elaborou-se esta dissertação de mestrado com o propósito de construção de um “Guia de Fontes para Professores: O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888”. Tal iniciativa, no entanto, visa atender o que está regulamentado na Lei 10.639/03, nas Diretrizes Nacionais Curriculares em âmbito federal e nas Orientações Curriculares para o Ensino Básico (Mato Grosso).

Essa escola recebe todos os anos centenas de alunos, vindo de diferentes bairros da cidade e de municípios próximos, estados brasileiros e até de países latino-americanos circunvizinhos. É uma unidade escolar formada por uma diversidade sócio-cultural juvenil incrível! Com a implementação da Lei 10.639/03 pelo governo Federal brasileiro, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas e universidades públicas e privadas, cujo propósito principal visa combater as injustiças sociais que há mais de quatro séculos excluiu dos meios sociais, econômicos, educacionais e até de saúde, os africanos e afro-brasileiros.

A herança colonial que influencia a história da formação da sociedade brasileira, moldou o ensino, o nosso olhar e mentes com base num viés eurocentrista. Descolonizar o imaginário do nosso povo só será possível com uma educação comprometida com ações positivas ou com políticas públicas federais voltadas para uma cidadania plena, que combata os preconceitos e as discriminações historicamente construídos com resultados extremamente nocivos e violentos para os grupos mais desfavorecidos.

Pode-se afirmar que as estruturas sociais políticas e econômicas de domínio e poder herdadas, continuam agir e inspirar-se na violência, no racismo e na desvalorização do “outro”. Nos dias atuais, no seio da sociedade brasileira, esse quadro tende-se agravar, pois forças políticas e sociais conservadoras pautam um

projeto de Nação que pode ferir com intensidade os avanços sociais obtidos a partir do sancionamento de uma legislação progressista, que é resultante das demandas dos movimentos sociais organizados como a dos afro-brasileiro e indígena.

Trata-se da Lei 10.639/03, que, foi complementada pela 11.645/08, que determina a mudança na LDB de 1998 (Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira), com a implementação do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do ensino fundamental, médio e ensino superior. Mas não é criando leis que se muda rapidamente concepções de mundo - mentalidades. Após a aprovação desses dispositivos legais, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vivenciei esforços na escola na qual trabalho, visando a implementação de seus conteúdos.

Ao realizar as comemorações que ocorriam no dia 20 de Novembro – considerado como o dia da Consciência Negra, eram desenvolvidas as mesmas atividades a cada ano, como apresentação de jogo de capoeira, dança do chorado, comidas típicas, desfile da beleza negra e, eram feitos cartazes de personalidades negras, que ficavam em exposição nas paredes das salas ou pelos corredores da escola, durante semanas. Essas atividades ficaram tão rotineiras na escola que colegas guardavam painéis ou trabalhos de um ano para o outro, assim como alguns alunos que comentavam que tinham o desejo de participar do desfile da beleza negra, pois já possuíam turbantes e saias coloridas.

Eis a nossa problemática, a “naturalização” com que se criou essas atividades, causou-me certa inquietação, pois, como professora de História percebi que a historiografia que trabalha temáticas sobre a escravidão africana e afro-brasileira, a descolonização e o período pós-abolição (1888), não apareciam com consistência nestas atividades. Sem comentar que as personalidades pesquisadas pelos alunos limitavam-se a figuras do tempo presente e de procedências norte americanas.

Nas aulas de História passei a levantar questionamentos em sala de aula sobre a escravidão no Brasil, preconceito racial, políticas de ações afirmativas, cotas na universidade e o “apartheid” brasileiro que veladamente vigora no Brasil. Essas temáticas serviram de ponto de partida para o nosso trabalho em sala de aula, com o uso de fontes históricas.

Os alunos ficaram admirados em saber que em Cáceres possuía africanos e afro-brasileiros escravizados nos períodos colonial/imperial brasileiro. Indagavam como

uma cidade centenária não se falava dos seus escravos? Outras questões começaram a surgir em sala de aula como: Por que as histórias dos africanos e afro-brasileiros escravizados foram silenciadas ou excluídas dos cenários da história local e da história regional? Eis, mais uma problemática para se pesquisar! Como podemos acessar a memória desses grupos étnico-raciais? Estão submersas nos porões da História ensinada? Os exemplos apresentados sobre a escravidão africana e afro-brasileira nos livros didáticos sempre são de lugares distantes de nossa vivência.

As pesquisas historiográficas que tratam sobre a resistência e cultura escrava, resumem-se a poucos exemplos nos livros de ensino de História. De acordo com esses materiais didáticos, a existência do sistema escravista brasileiro se apresenta com um padrão para todas as regiões brasileiras, como se não houvesse especificidades. A escravidão em São Luiz de Cáceres, Província de Mato Grosso (século XIX) nem sequer é mencionada nas narrativas dos autores dos livros didáticos, nem tampouco nas obras dos memorialistas da atual cidade de Cáceres.

1.2 Universo e Sujeitos de Investigação

Esta pesquisa direciona-se para o professor que atua na Educação Básica. Trata-se de uma investigação sobre as trajetórias, as formas de resistência de grupos étnico-raciais africanos e afro-brasileiros escravizados que visavam a conquista da liberdade, lutavam contra a dura vida em cativeiro. Por isso, organizou-se uma “Guia de Fontes para Professores: O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888”. Desta forma, espera-se contribuir para que o professor da Educação Básica possa complementar suas atividades didático-pedagógicas com base na Lei 10.639/2003.

O trabalho com documentos de época já vinha sendo desenvolvido por vários professores com diferentes abordagens. O ponto de partida desse estudo foi a nossa prática de trabalho com documentos históricos em sala de aula na Escola Estadual Onze de Março – Cáceres, Mato Grosso. Pretende-se, desta forma, socializar junto a demais professores a valorização da prática interdisciplinar, o incentivo nos jovens para a interpretação de forma crítica dos conteúdos das fontes históricas e propor análises que possam reelaborar as suas percepções sobre o senso comum.

Partimos do argumento que, só é possível compreender a luta do Movimento Negro, com a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e demais dispositivos legais, se voltarmos o nosso olhar para os vestígios existentes no tempo presente sobre o passado, procurando compreender as representações sociais que foram criadas sobre esses grupos étnico-raciais.

Tendo como perspectiva o estudo sobre esses grupos étnico-raciais que viveram na cidade de São Luiz de Cáceres de 1874-1888, o período abordado justifica-se pela elevação em 1874 da Vila Maria do Paraguai em cidade de São Luiz de Cáceres e o término da escravidão no Brasil, a partir do sancionamento pelo Estado Imperial brasileiro da Lei Áurea de 13 de Maio de 1888.¹ Essa época também é conhecida na historiografia brasileira como o da profusão de ações empreendidas pelos abolicionistas, escravos africanos e afro-brasileiros pela extinção da escravidão no Brasil.

1.3 Trilhas a Seguir: a opção metodológica

Desde a aprovação da Lei 10.639/2003 pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ações têm sido implementadas nas escolas e universidades públicas e privadas brasileiras com o propósito de se avançar no ensino e na pesquisa sobre a História da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, para o professor que encontrava-se atuando na Educação Básica, o desafio da implementação dessa lei não é fácil. É preciso lembrar que o professor, que se encontrava em sala de aula, no período da aprovação dessa lei, não tinha obtido preparação para trabalhar com o ensino da África e da cultura afro-Brasileira. Antes da aprovação da Lei 11.645/2008, foi criado as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso, publicada em 2004, esse dispositivo legal contribuiu para o norteamento das discussões sobre os possíveis caminhos para se enfrentar as formas de discriminações étnicos-raciais. Previa-se assim garantia política da Lei no Estado.

A busca é pela construção do conhecimento histórico que propicie ao professor e ao aluno a reflexão sobre as ações e os valores vivenciados por esses grupos étnicos-

¹Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos: Lei Nº 3.353, de 13 de Maio de 1888. Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm

raciais, em que as relações sociais escravistas foram pautadas pelo preconceito, discriminação, violência e segregação. A luta que os movimentos sociais afro-brasileiros travam hoje está pautada na esperança de formação de uma consciência histórica, que tenha como referência as origens, as memórias das formas de resistências criadas pelos grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados no decorrer da formação da sociedade brasileira, desde o período colonial até 1888.

Tive consciência que era preciso avançar no sentido de conhecer as memórias, as experiências desses grupos, que viveram nesse contexto histórico, tomar conhecimento sobre qual foi a relação estabelecida entre esses sujeitos históricos, com os lugares em que viviam, suas crenças, sonhos e lutas. A partir das obras historiográficas que tratam sobre o ensino de História, História Social e História Cultural sobre a escravidão no Brasil, buscou-se o aprimoramento da transposição didática com o uso de fontes locais referente a escravidão africana e afro-brasileira em São Luiz de Cáceres, no período mencionado.

Durante o desenvolvimento deste estudo, dialogamos com um conjunto de autores como o historiador francês Michel de Certeau (1982), nos quais questões foram levantadas como “O que fabrica o historiador quando "faz história"? Para quem trabalha? Que produz?”. Com base neste autor, compreende-se que para se fazer a leitura crítica de documentos ou fontes históricas, prescinde de uma cautelosa operação historiográfica. Nesse sentido, a leitura crítica dos documentos, devem ser entendidos como vestígios de memórias. A seletividade dos documentos faz parte do ofício do historiador, que terá como função fazer as devidas indagações, considerando o tempo histórico, espaço (lugares) e os sujeitos históricos.

Ampliando a discussão sobre o conceito de memória coletiva e os documentos, são importantes as considerações do historiador francês Jacques Le Goff:

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (LE GOFF, 1990, p. 535).

Para se perceber as trajetórias dos africanos e afro-brasileiros escravizados em São Luiz de Cáceres, os atos de resistências contra os maus tratos, a violência desenfreada, o preconceito e a privação da liberdade – suas ações devem ser vistas como parte integrante da memória coletiva. Nesse sentido, o sociólogo Maurice Halbwachs (1990, p. 55) discorre sobre os significados dos conceitos [...] “memória autobiográfica e memória histórica”. Esclarece, que, a primeira se apoiaria na segunda, pois toda a história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira”, pois esta enquadra-se no que Halbwachs denominou de pertencimento a uma memória coletiva (histórica).

Esses conceitos permitem, por exemplo, que professor venha compreender que a memória produzida por grupos étnico-raciais africanos e afro-brasileiros, em uma determinada época, enquadra-se na “memória coletiva”. Que existe um jogo de forças, de disputas entre grupos pelo “controle” da narrativa histórica. O que emerge nos documentos é a materialidade, é a expressão simbólica de quem tem o domínio da escrita, que se situa num lugar social privilegiado; pode ser, por exemplo, uma instituição que faz parte do aparelho estatal, seja do Império ou do período republicano, como foi o caso das narrativas produzidas pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1819).

A historiografia que trata sobre o ensino de História é imprescindível para a compreensão do uso da fonte histórica na Educação Básica. A historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) destaca que que o uso de documentos na Educação Básica não se dá da mesma forma, quando o historiador desenvolve a pesquisa acadêmica – quando acontece a produção do conhecimento histórico. Para Bittencourt, a atuação dos professor que trabalha com o ensino de História na Educação Básica, certamente, não se circunscreve às mesmas atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador que trabalha no interior de uma universidade ou centro de ensino superior. Mas esse profissional deverá se pautar por outros objetivos:

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção no momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

Os historiadores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008), propõem o uso de documentos no ensino de História para a compreensão do mundo em que os alunos vivem; e, também, como uma forma de abandonar a História eurocêntrica. Nesse sentido, conceitos como são importantes

O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados. Também permite abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que outrora em objetos de estudos quase exclusivos da Antropologia (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

O conceito de resistência e cultura escrava apresentado pelo historiador João José Reis é de suma importância – enquadra-se no campo da História Social -, para se pensar a luta cotidiana dos africanos e afro-brasileiros no Império brasileiro do século XIX. Para este autor, os escravos reagiram de várias formas contra o cerceamento da sua liberdade, pois

As evidências são claras: o escravo africano soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas e seculares, enganar seus senhores, às vezes envenená-lo, defender sua família, sabotar a produção, fingir-se doente, fugir do engenho, lutar quando possível e acomodar-se quando conveniente (REIS, 1983, p. 107).

Para o antropólogo estadunidense Sidney Mintz, o conceito de experiência é bastante esclarecedor para se pensar como os africanos e afro-brasileiros escravizados em São Luiz de Cáceres e demais provinciais imperiais se organizavam, pautavam suas lutas com base em suas respectivas experiências socioculturais.

Quando tais indivíduos parecem compor grupos, grupos estes que agem diferentemente em terrenos semelhantes, não é porque necessariamente as “culturas” desses grupos são qualitativamente diferentes, mas porque as alternativas culturais, percebidas por eles como mais apropriadas no momento, emergem em contextos sociais específicos. [...] As pessoas adquirem experiência enquanto estão sendo acionadas e enquanto agem. Na maior parte do tempo e na maioria das formas, elas agem de acordo com um código socialmente herdado de comportamento padronizado, um código histórico de longa permanência [...] (MINTZ, 1982, p. 225-226).

Nesse sentido, pensar nas ações desses grupos, quando lutavam para conseguir a liberdade – ou mesmo para se ter uma certa autonomia para viver em família, ter uma roça para produção de gêneros alimentícios, participar de festejos ou celebrações

religiosas, enfim, se davam não de forma isolada, agiam e “adquiriam experiência” na dura vida em cativeiro, levando-os a tomar decisões coletivas ou individuais.

Os conceitos “Grupos étnicos”, “Identidade étnica” e “Fronteira Étnica” são referências para esta pesquisa. Segundo o antropólogo social Fredrick Barth, que teve sua obra “Grupos étnicos e suas fronteiras” estudada pela antropóloga Tomke Lask,

[...] os grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas. Tentamos relacionar outras características dos grupos étnicos a essa característica básica. Em segundo lugar, todos os trabalhos apresentados assumem na análise um ponto de vista gerativo: em vez de trabalharmos com uma tipologia de formas de grupos e de relações étnicas, tentamos explorar os diferentes processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção dos grupos étnicos. Em terceiro lugar, para observarmos esses processos, deslocamos o foco de investigação da constituição interna e da história de cada grupo para as fronteiras étnicas e a sua manutenção (BARTH, *apud*, LASK, 2000, p. 27).

O conceito de identidade étnica é atribuído de um grupo para outro, de forma relacional. Para Barth (LASK, 2000, p. 32), [...] “A atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação”. Nesse sentido, as representações sociais construídas e identificadas na legislação, nos jornais e na literatura dessa época contribuíram para a construção de uma identidade negativa sobre os grupos africanos e afro-brasileiros, associando suas ações como desprovidas de identidades, como se fossem apáticos politicamente a sua condição servil. O conceito de Representação Social é abordado pelo historiador francês Roger Chartier

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos coma posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Com isso, é possível trabalhar as diferentes representações sociais construídas e divulgadas através do jornal cacerense de 1880, *O Atalaia*; contidos na legislação do Império brasileiro, nas Escrituras ou Cartas de Liberdade (cartório do 1º ofício) e na

Ação Cível de Liberdade (Tribunal da Relação), que, sempre se referiam aos africanos e afro-brasileiros como sujeitos de segunda classe, vistos somente como instrumentos de trabalho, sem direitos, sem privilégios.

A análise das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e de demais dispositivos legais como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena (2004), e as Orientações Curriculares (2010), ganham destaque quando se discute sobre “Documentos Históricos para o Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais” – daí a importância desses instrumentos legais para a implementação das citadas leis.

Pode-se afirmar, portanto, que foi com base nesse percurso metodológico, na condição de professora de ensino de História, com erros e acertos, pautada no trabalho com o uso de fontes históricas em sala de aula, que despertou-me para o desenvolvimento de uma proposta de pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROHISTÓRIA, voltada para esta temática.

1.4 Estrutura e Organização da Tese

Esta dissertação está estruturada em dois capítulos e um produto, o “Guia de Fonte para Professores: O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888”. No primeiro capítulo, intitulado de “Documentos Históricos para o Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais”, discute-se sobre a importância do uso de documentos históricos para o ensino de História. Essa abordagem está ancorada na historiografia que trata sobre o ensino de História. Outros pontos elencados referem-se ao uso de documentos no ensino de História e as relações étnico-raciais; como também aborda sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Básico, em Mato Grosso. Estabelece, ainda, relação entre a aprovação da lei 10.639/2003 e o surgimento de pesquisas sobre o ensino de História e relações étnico-raciais. Trata-se de discutir sobre valorização da diversidade africana e afro-brasileira na História Local e Regional. No segundo capítulo, nominado de “Africano e Afro-Brasileiro: O “Outro” na Formação da Sociedade Brasileira”, são abordagens sobre como a sociedade brasileira do Século XIX, percebia os africanos e afro-brasileiros. Discute também sobre a participação dos africanos e afro-brasileiros escravizados na formação da Província de Mato Grosso. Em seguida, amplia-se a discussão sobre a

presença desses grupos étnico-raciais na composição populacional do município de São Luiz de Cáceres e dá ênfase sobre algumas das atividades produtivas que desenvolviam no município.

A elaboração do “Guia de Fontes para Professores: O Processo de Liberdade dos Africanos e Afro-Brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874-1888”, é material didático (produto) direcionado para o professor de História da Educação Básica de Mato Grosso. O objetivo é contribuir com o ensino e a aprendizagem em história, no desenvolvimento da observação, da reflexão crítica e da compreensão dos sentidos que a realidade mostra ou silencia. Tendo como perspectiva o estudo sobre os grupos de africanos e afro-brasileiros que viveram na cidade de São Luiz de Cáceres no período de 1874-1888. Pretende-se que o professor possa usar as cartas de liberdade, jornais e a ação civil de liberdade em sala de aula como recursos didático-pedagógicos. As fotografias que constam na abertura desse guia também são fontes históricas que podem ser trabalhadas pelo professor, associando-as aos manuscritos como os anúncios de venda de uma escrava que morava na Rua Augusta com a Rua General Osório, no centro da cidade. Por sinal, era uma escola pública de nome não identificado. São imagens do início do século XX, que constam no Álbum Gráfico de Mato Grosso.

CAPÍTULO I

DOCUMENTOS HISTÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O objetivo deste capítulo é discutir a importância do uso de documentos históricos para o ensino de História, considerando inicialmente as questões apontadas pelo historiador Jacques Le Goff, de que o documento não é neutro, vazio, sem intencionalidade. O documento deve ser visto como monumento, ele é o resultado das relações históricas, produtor de imagens de uma determinada época, de como uma sociedade se organizava e via a si mesma. Para esse historiador medievalista, é preciso perceber o documento como um artefato fabricado por pessoas cujos interesses eram variados. Nesse sentido, é preciso “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

Esta pesquisa enquadra-se nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008,² quando torna obrigatório o ensino de história da África e de história e cultura afro-brasileira, com o acréscimo do ensino de história e da cultura indígena. A falta de materiais didáticos sobre África e sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas, tão reclamado pelos professores quando do sancionamento dessas leis, de certa forma, fez com que a escolha em elaborar um guia de documentos para professores possa servir para a abordagem sobre o processo de liberdade dos africanos e afro-brasileiros escravizados em São Luiz de Cáceres, no período mencionado.

Isso significa a possibilidade de se ter o acesso às memórias desses grupos não visibilizadas nas narrativas oficiais. Nessa perspectiva, as trajetórias dos africanos e afro-brasileiros escravizados em São Luiz de Cáceres, os atos de resistências contra os maus tratos, a violência desenfreada, o preconceito e a privação da liberdade devem ser vistas como parte integrante da memória coletiva.

² Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União – Seção 1 de 10/01/2003 e Lei 11.645/2008.

Segundo Maurice Halbwachs (1990, p. 55) existe a [...] “memória autobiográfica e memória histórica”. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda a história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira”, pois esta enquadra-se no que Halbwachs denominou de pertencimento a uma memória coletiva (histórica). Estabelecendo relação entre ensino de História e o conceito de Memória Social, os historiadores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner enfatizam

[...] entendemos que o discurso histórico disputa espaço com outras representações acerca do passado que transitam na nossa sociedade, como aquelas produzidas pela literatura, pelo cinema, pela televisão, pelo rádio, pelas propagandas comemorativas oficiais do governo ou das empresas etc. Na memória social, o passado se constrói num jogo de forças constante e no seu interior a história é um dos discursos que procura marcar lembranças e determinar esquecimentos. É assim que ocorre quando os estudantes da Escola Básica assistem a uma minissérie televisiva como *O Quinto dos Infernos*, por exemplo. Eles são colocados diante de representações que ensinam sobre o passado e produzem memória, tanto quanto ou mais do que a aula de História (MULLET & SEFFNER, 2008, p. 117).

As representações que o aluno do Ensino Básico constrói sobre a realidade, é apreendida no cotidiano. Há um jogo de disputa de memórias. O discurso histórico compõem a memória social, é elaborado a partir de um lugar social – as universidades públicas e privadas brasileiras. O professor que trabalha na Educação Básica estabelece relação com a produção historiográfica através do uso do livro didático, que detém conteúdos resultantes das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras. O professor da Educação Básica também leva para a sala de aula artigos de revistas especializadas e comunicações divulgadas em anais de congressos, fontes históricas, documentários, etc., procurando assim contribuir para a formação do aluno. Nesse sentido, o professor que trabalha com o ensino de História deve ter a percepção sobre as mais intrincadas operações que compõem o ofício do historiador. Argumenta o historiador francês Michel de Certeau: “O que fabrica o historiador quando “faz história”? Para quem trabalha? Que produz?”. Sobre o Lugar Social da produção do conhecimento histórico, ele destaca que

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc.

Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade (CERTAU, 1982, p. 56).

Pode-se dizer, contudo, que o saber histórico é produzido a partir da utilização de documentos criados por nossos antepassados. Mas a leitura crítica dos documentos, como escreveu Michel de Certeau (1982), depende de uma intrincada operação historiográfica. Nessa direção, percebe-se que os documentos podem ser pensados como vestígios de memórias. A seletividade dos documentos faz parte do ofício do historiador, que terá como função fazer as devidas indagações, considerando o tempo histórico, espaço (lugares) e os sujeitos históricos. Sobre a relação entre a memória coletiva e os documentos, o historiador Jacques Le Goff afirma que:

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (LE GOFF, 1990, p. 535).

Percebe-se, segundo Le Goff, que a construção da narrativa histórica faz parte do ofício do historiador que se dedica à “ciência do passado”. Os documentos são vistos como “materiais da memória”, pois foi a partir da década de 1960 que houve uma revolução documental, em que “O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar” (LE GOFF, 1990, p. 541-542). A partir de então, Le Goff cita, como exemplo, que os registros paroquiais passaram a trazer informações sobre “os nascimentos, os matrimônios e as mortes, marca a entrada na história das “massas dormentes” e inaugura a era da documentação de massa”. O que muda é a crítica ao documento estabelecida pelo historiador, pois o documento não é considerado inócuo, mas resulta de uma montagem que pode ser consciente ou inconsciente por parte dos homens que viveram em uma determinada época.

1.1 O uso de documentos históricos em sala de aula

O uso de documentos históricos em sala de aula é um caminho metodológico possível e instigante. Não se trata da utilização de documentos da mesma forma, quando o historiador desenvolve a produção do conhecimento histórico. A historiadora Circe M. F. Bittencourt chama a atenção para essa questão ao afirmar que a atuação do professor que trabalha com o ensino de História na Educação Básica, certamente, não se circunscreve às mesmas atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador que trabalha no interior de uma universidade ou centro de ensino superior. Mas esse profissional deverá se pautar por outros objetivos:

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção no momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN's - Ciências Humanas (2000, p. 40), o uso de documentos históricos está previsto como “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados”, em que o professor torna-se mediador do processo de ensino. Ao analisar os PCN's, as historiadoras Marieta Pinheiro de Carvalho e Vivian Cristina da Silva Zampa (2017) destacaram três roteiros para se trabalhar com documentos: primeiro é preciso construir com os alunos uma análise crítica do documento; segundo utilizá-lo como ferramenta pedagógica que permita realizar conexões entre presente e passado; e, terceiro, contextualização, para que o aluno compreenda em que momento o documento foi produzido.

Para as autoras, essas são inovações importantes porque colocam o aluno como sujeitos da construção do conhecimento histórico. E o professor assume a posição de mediador ou de orientador durante a realização de todas as atividades. Certamente que a utilização de documentos em sala de aula pelo professor que atua na Educação Básica é possível de ser justificado também devido às inúmeras

[...] contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2009, p. 333).

Assim, teremos diferentes interpretações de que na história não há apenas uma única versão. A historiadora Érica Xavier (2016, p. 649) também destaca que os documentos históricos podem ser utilizados [...] como ferramentas de aprendizagem, que possui uma função pedagógica de construir significados específicos que auxiliam os alunos a fazerem abstrações e diferenciações”. Operações essas que são importantes para a formação de cidadãos para que sejam críticos e não apenas consumidores rasos de informações gerais.

As observações da historiadora Verena Alberti (2015) são pertinentes, quando faz a crítica à transmissão de conteúdos prontos, sem questionamento sobre o passado, como se fossem simples mercadorias disponíveis nas prateleiras de supermercado. Como sugestão, a autora indica que, para a realização de um trabalho que tenha significado, se faz necessário o uso de documentos históricos como recursos didático-pedagógicos, capazes de motivar os alunos e a ensiná-los a pensar historicamente, fazendo as perguntas que possam mover a fonte histórica em direção a temas-problemas. Nesse sentido, a autora propõe o uso de documentos que motivem os alunos, ou seja, que se possam desconstruir os saberes comuns e agregue outros novos, pois, assim, de forma coletiva, pode-se construir uma reflexão efetiva sobre o passado.

Para Circe Bittencourt (2009, p. 327), a utilização de documentos em sala de aula é importante, pois estes [...] “são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos *métodos ativos* ou ao *construtivismo*, conforme as justificativas de algumas das propostas curriculares”. Além disso, permite que os alunos possam ter acesso a experiências de como se produz o conhecimento histórico. E, aqui, a autora reafirma que não se trata de torná-lo um historiador de ofício, mas de levá-lo a obter a compreensão sobre como o historiador trabalha, como seleciona e faz as críticas às fontes, enfim, quais são os métodos utilizados pelo historiador ao desenvolver suas pesquisas.

Em um texto inspirador, os historiadores Nilton Mullet Pereira e Fernando

Seffner propõem o uso de documentos no ensino de História para a compreensão do mundo em que os alunos vivem; e, também, como uma forma de abandonar a História eurocêntrica.

O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados. Também permite abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que outrora em objetos de estudos quase exclusivos da Antropologia. Por outro lado, junto a essa revolução quantitativa, a revolução documental foi acompanhada por uma forte crítica de documento. A partir da perspectiva de novos historiadores (LE GOFF, 2005) e, sobretudo, em função da contribuição de Michel Foucault (1987), o documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas de gerações anteriores. O documento não é mais encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas de sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento de poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

Mais do que isso, ao se referir sobre as contribuições da Escola francesa dos *Annales*, os autores apontam que o conceito de documento mudou, ou melhor, sofreu a partir da década de 20 do século passado, interpretações diferentes, pois as novas perspectivas de se trabalhar com o documento fizeram com que o historiador não ficasse mais refém das leituras sobre o conteúdo da fonte histórica, enquanto “verdade absoluta”, pensada pelos historiadores positivistas. Com isso, ampliou-se a possibilidade de se trabalhar com interpretações de filmes, vestígios arquitetônicos, memória oral, enfim, houve o deslocamento da pesquisa histórica para temas que antes eram considerados marginais.

Para esses autores, o uso de fontes históricas pode também contribuir para a formação das identidades³ e interpretar as dinâmicas culturais, possibilitando que o professor possa ensinar a interpretar o passado por meio das representações criadas sobre as memórias e as trajetórias dos diferentes grupos sociais.

O triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade. O critério de verdade empirista, baseado na ideia de uma correspondência entre o relato e a realidade, foi abandonado pela

³ O conceito de Identidade será discutido mais adiante.

história desde a crítica ao positivismo, para qual os documentos eram veículos da verdade do passado. [...] O passado é objeto de estudo do historiador, apenas acessível pela linguagem que o ordena; a história é um discurso que os historiadores produzem como resultado de um longo trabalho de seleção de fontes, de seleção de método e de seleção de teoria, mergulhado em importantes conflitos e lutas políticas do presente. A produção da verdade em história tornou-se um engenho complexo. Ao invés de se mostrar como um trabalho recalcado, de quem quer acessar um passado do qual poderia apenas aproximar-se, a produção da verdade se tornou uma produção discursiva. Isso implicou reconhecer que a ciência história, para se efetivar, precisa considerar toda uma série de mediações, desde o caráter do documento como monumento, até a compreensão da história como um discurso sobre o passado, política e culturalmente informado [...]. Na memória social, o passado se constrói num jogo de forças constante e no seu interior a história é um dos discursos que procura marcar lembranças e determinar esquecimentos (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 117).

Os jovens estudantes que encontram-se na Educação Básica precisam perceber como os valores e as concepções atravessaram os tempos e chegam até os dias atuais. Narrativas que surgem no senso comum trazem conteúdos impregnados de preconceitos, estereótipos racistas e sexistas; e, esses são pulverizados em diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais como se fossem verdades.

Por isso, o professor que trabalha com o ensino de História, ao usar o documento em sala de aula, deve considerar que esse não é um artefato “neutro”, esvaziado de intenções por parte de quem o produziu. O documento deve ser percebido como um artefato moldado por seres humanos cujos interesses são díspares, que foram subtraídos a partir de relações de poder. Nesse sentido, a proposta em se trabalhar com diferentes tipologias documentais na Educação Básica como cartas de alforrias, jornais e ações cívicas de liberdade visa contribuir para se conhecer melhor não somente a cidade de São Luiz de Cáceres, mas, principalmente, os grupos étnico-raciais que nela viviam no período de 1874-1888. Ampliando, dessa forma, o conhecimento sobre a história local e a história regional, trazendo à tona histórias, que normalmente não aparecem nas narrativas contidas na história oficial do município - como é o caso, principalmente, dos grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados.

O uso de documentos no ensino de História não deve ser de forma ilustrativa, mas cujo propósito deve ser também de formação de o professor que atua nas escolas públicas e privadas do estado de Mato Grosso, para que esses profissionais possam ter olhar crítico sobre as histórias dos africanos e afro-brasileiros, da atuação nas esferas

da economia, política, religiosidade e no âmbito das relações socioculturais. Ao propor a elaboração de um guia de documentos históricos, espera-se que os professores da Educação Básica tenham acesso a narrativas sobre esses grupos étnico-raciais, pois pretende-se que, com esse recurso didático-pedagógico, possa ser utilizado, de forma crítica, com o apoio da historiografia, cujos enfoques tratem os africanos e afro-brasileiros como sujeitos políticos ativos.

Outro ponto, não menos importante, como bem afirmou o historiador João José Reis (1983), é perceber como se forjou uma cultura africana e afro-brasileira de resistência durante a vigência do sistema escravista brasileiro. A luta desses grupos não era somente para conquistar a liberdade, mas, quando não se podia atingir frontalmente esse objetivo, estratégias eram criadas, visando se ter algum tempo livre das garras do senhor proprietário para cultivar a sua roça, devotar-se para suas crenças, amar, festejar, dentre outras possibilidades. Para o autor, fica evidente, que o africano e afro-brasileiro escravizado sempre resistiu ao mundo do cativo, não ficando passivo à sua condição servil:

As evidências são claras: o escravo africano soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas e seculares, enganar seus senhores, às vezes envenená-lo, defender sua família, sabotar a produção, fingir-se doente, fugir do engenho, lutar quando possível e acomodar-se quando conveniente. Esse verdadeiro malabarismo histórico resultou na construção de uma cultura da diáspora negra que se caracteriza pelo otimismo, coragem, musicalidade e a ousadia estética e política incomparáveis no contexto da chamada Civilização ocidental (REIS, 1983, p. 107).

As ações dos grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados na luta contra a escravidão não se deu sem alianças, pois estes não agiram de forma isolada. O professor do ensino de História deve considerar, segundo a historiadora Ana Maria Monteiro (2013), as contradições, as trocas simbólicas e a fluidez que existiram entre os grupos étnico-raciais ou as suas diferentes memórias. Com isso, espera-se que a escolha em se trabalhar com documentos em sala de aula, que os professores conseguiram compreender as diferentes formas de lutas contra o preconceito, os maus tratos, a violência institucionalizada contra esses grupos que viveram em São Luiz de Cáceres, Província de Mato Grosso. Espera-se, também, que seja possível que os professores de escolas públicas brasileiras possam trabalhar em sala de aula com as memórias produzidas por esses sujeitos históricos nessa outra época, visualizando suas

experiências. Para o antropólogo estadunidense Sidney Mintz,

Quando tais indivíduos parecem compor grupos, grupos estes que agem diferentemente em terrenos semelhantes, não é porque necessariamente as “culturas” desses grupos são qualitativamente diferentes, mas porque as alternativas culturais, percebidas por eles como mais apropriadas no momento, emergem em contextos sociais específicos. [...] As pessoas adquirem experiência enquanto estão sendo acionadas e enquanto agem. Na maior parte do tempo e na maioria das formas, elas agem de acordo com um código socialmente herdado de comportamento padronizado, um código histórico de longa permanência. Mas esse código não é jamais uma camisa-de-força; existem escolhas e alternativas. Estas - incluindo a opção pela não ação - são utilizadas em várias permutações, embora finalmente sujeitas às condições externas. Tais condições externas variam de acordo com diferentes grupos, é claro, e estão sujeitas ao controle de diferentes formas. Grupos diferentes podem escolher, em sua maioria, soluções diferentes (e às vezes potencialmente contraditórias ou conflitantes), mesmo quando tais soluções em geral se enquadrem em alguma classe de alternativas culturalmente aceitáveis (MINTZ, 1982, p. 225-226).

Daí a importância do uso de documentos no ensino de História enquanto recurso didático-pedagógico. Pois é preciso compreender por meio das narrativas criadas por outros grupos étnico-raciais como foram produzidas essas memórias. Com isso, talvez seja possível que a geração de estudantes, que se encontra em sala de aula, possa, conscientizar-se da importância de como se constrói o discurso histórico. Mas como é possível isso? Para o historiador Luís Fernando Cerri

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (CERRI, 2007, p. 100).

Por isso, consideramos que o aluno ao ter o contato com as histórias dos africanos e afro-brasileiros escravizados em São Luiz de Cáceres no período de 1874-1888, possam perceber que esses grupos detinham trajetórias diferentes, dos que eram considerados livres e não eram propriedades de nenhum senhor escravista. A consciência histórica é um fenômeno humano, pois ter o acesso a essas experiências, questionando como lutaram, amaram, resistiram as diferentes formas de opressão,

quando encontravam-se vivendo na condição de escravizados é importante, pois desta forma o aluno também poderá estabelecer correlações com as demandas sociais colocadas pelos grupos afro-brasileiros nos dias atuais, como também conscientizar-se que a produção do discurso histórico faz parte de uma minuciosa operação historiográfica, cabendo ao historiador essa função.

1.2 O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais

Nesta seção iremos, discutir sobre as “Diretrizes Curriculares” e as Relações Étnico-Raciais que foram aprovadas em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece para todo os níveis de ensino, o trabalho com as temáticas História e Cultura africana e afro-brasileira. Estas “Diretrizes” foram implementadas com base na Lei 10.639/03, assinada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 2004, com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, o Parecer 23001.000215/2002-96 CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consta que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (MEC/CNE/2004).⁴

A aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais” foi fruto das lutas de várias entidades civis, incluindo o Movimento Negro no Brasil, que não deixaram que este dispositivo legal não se tornasse algo sem valor. Este documento representa, de forma

⁴Este parecer encontra-se disponível na Internet: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

perceptível, sinais de lutas políticas desses movimentos sociais contra o racismo velado no Brasil, que impediu por um longo período a participação democrática dos excluídos. O antropólogo congolês Kabengele Munanga assevera que

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005 p. 17).

A partir da aprovação desses dispositivos legais, houve o esforço por parte de inúmeros professores que trabalham na Educação Básica, no sentido de desenvolver estudos pautados na educação sobre as relações étnico-raciais para o ensino de História, ampliando assim a percepção da participação dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

A responsabilidade desta mudança recai sobre nós professores, que precisamos trazer à tona as histórias e culturas destes excluídos e marginalizados pela cultura e poder do colonizador que forjou uma ótica cultural europeia, tão forte que temos no tempo presente um ensino de História com tradições que são difíceis de quebrar como a cronologia, a ideia de heróis, vilões, do enaltecimento de fatos considerados importantes pelo colonizador, sem espaços para outras interpretações e personagens.

As historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) fizeram apropriada crítica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, formulando questões sobre a necessidade de se trabalhar ativamente os conceitos históricos como Identidade Étnica, Pluralidade Cultural e Cultura afro-brasileira. Tais definições são necessárias para o combate as práticas racistas e às discriminações contra as populações africanas e afro-brasileiras contemporâneas. Para as autoras, esse dispositivo legal [...] têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem” (ABREU E MATTOS, 2008, p. 6). Esclarecem, ainda, que a discriminação e o preconceito étnico-racial desferidos contra os afro-brasileiros nos dias atuais têm historicidade, pois

Desde o período colonial, as cores hierarquizavam não apenas livres e escravos, mas uma crescente população livre descendente de

antigos escravizados que se alforriavam das mais diversas maneiras. Silenciar sobre elas foi uma das formas históricas encontradas para tentar negar essas hierarquias (Mattos, 2000). De fato, elas continuavam a atuar, mesmo depois do fim da escravidão, discriminando todos aqueles que não podiam por seu fenótipo escapar da classificação de “negro”. Esse o sentido profundo da ressignificação levada a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX. Assumir-se negro (a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados como escravos ao longo de mais de três séculos (ABREU & MATTOS, 2008, p. 10).

Compartilho com as análises das historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) ao tratar das “Diretrizes Curriculares”, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, pois elas afirmam que devemos ir além das críticas dos PCNs e das “Diretrizes”, pois muitos assim o fazem, quando mostram suas fragilidades de conceitos como cultura, identidade, pluralidade cultural, mestiçagem e multiculturalismo; enxergando apenas a ideia de grupos culturalmente fechados, mas nunca imaginam como tecer outras interpretações, já que a própria lei nos orienta a trabalhar ou educar com vistas a convivência e o respeito entre as diversidades, culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas. As autoras, ainda, esclarecem que essas novas medidas, que modificaram a LDB de 1996, se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação as populações afro-descendentes quando levam para as escolas temas de estudo e discussões que antes eram silenciados na escola, a discriminação racial e as desigualdades de direitos sociais, civis e econômicos, a ideia de democracia racial e a teoria do branqueamento, raça, grupos étnicos, hierarquização das cores e termos como afro-descendentes ou afro-brasileiros. São temáticas que obrigatoriamente fazem os professores a saírem de sua zona de conforto (temas e conteúdos que constam nos livros didáticos) e buscarem novos saberes para manejá-los em sala de aula.

Nesse país multicultural ou pluricultural chamado Brasil, somente é possível vivenciar a verdadeira democracia, quando o respeito as diferenças étnico-raciais forem tratadas de forma primordial na educação, assumindo preconceitos e enfrentando-os com a historicização da sociedade que foi se construindo em cima de hierarquias de cores que fomentou um distanciamento das pessoas ou a negação de sua descendência que trazia a marca do feio, do suspeito, da violência, da ignorância, da brutalidade, da desordem, da cor do pecado, do místico profano e do medo.

A produção cultural do preconceito em nosso país só poderá ser extinto quando as pessoas conhecerem, entenderem e refletirem sobre as contribuições destas diferenças e abrirem as mentes e os espíritos para os “outros”; tendo a consciência de somos o que somos, pela soma e metamorfose que continuamos a ter. Somente com lutas e reivindicações demandadas pela população afro-brasileira, integrantes do Movimento Negro no Brasil, passou a denunciar as políticas de hegemonia cultural racista que os afastava da educação, saúde, trabalho e da História ensinada.

A luta do Movimento Negro no Brasil é visibilizar as histórias dos africanos e afro-brasileiros, e conseqüentemente as suas vivências e lutas na contemporaneidade por direitos e reparações. São vários desafios que temos que enfrentar. Foi sancionada uma lei que precisa ser amplamente implementada e, pensando neste silenciamento desses sujeitos históricos que viveram em Cáceres, procurei levar para a sala de aula fontes históricas para se discutir, dentre várias temáticas, como africanos e afro-brasileiros escravizados na Província de Mato Grosso do século XIX, lutaram em busca da liberdade.⁵

No ensino de História do Brasil, criou-se uma narrativa pejorativa para os afro-brasileiros enquanto enaltecia os brancos colonizadores ou a burguesia colonial, com seus heróis e poderes instituídos. Este ensino com base monoculturalista enraizado na memória coletiva precisa ser enfrentado por todos.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas necessárias [...]. Ele é o responsável em ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível e teimar em aniquilá-los em benefício de uma só idéia tirânica. A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas (SCHMIDT, 2006, p. 118).

⁵Neste trabalho o professor não pode esquecer a problemática que guiará todas essas atividades. Pensando na temática das relações étnico-raciais, consegui colocar em prática essa metodologia didática em sala de aula nas turmas de segundo ano do ensino médio na escola Estadual Onze de Março, cidade de Cáceres – Mato Grosso, quando foi trabalhado a temática “Resistência Escrava em Mato Grosso”. Essa experiência didática foi publicada no JOPEC/ UNEMAT em 2017. Ver: Anais Vol. 8 (2017): Jornada Científica da Unemat, Cáceres/MT, Brasil, 24-26 Outubro 2017, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, Pró-reitoria de Ensino de Graduação, Pró-reitoria de Extensão e Cultura e Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Unemat Editora. Disponível na Internet: <http://siec.unemat.br/anais/jc/?page=sumario&y=MA==>

Para essa autora, além de encontrarmos fontes históricas que possam ser interessantes para o aluno, pois o professor precisa levar para a sala de aula recursos didáticos, com vistas a organizar o saber que será construído mediante atividades do historiador, ou seja buscar articular alguns elementos do fazer histórico com o fazer pedagógico.

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2002) aponta também para a possibilidade de ensinar os conhecimentos históricos com base em um processo didático-pedagógico, que faça o aluno pensar na construção ou na reconstrução da interpretação histórica através de atividades, nas quais ele possa identificar nas diferentes fontes históricas. Pensar também na periodização, questionar sobre quem foram os sujeitos históricos que elaboraram os documentos; quais foram suas intenções; identificar a instituição produtora da fonte histórica; quais são os sujeitos centrais e os periféricos no documento, enfim, perceber como a narrativa foi construída.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 passa a ser atendida mediante as narrativas que podem ser construídas junto com os alunos em sala de aula. Nesta interpretação histórica, saberes do senso comum vão sendo desfeitos, conceitos vão sendo resignificados. Esta forma de trabalho permite aos alunos conhecerem histórias de lutas de grupos étnico-raciais que, ao saírem do mundo da escravidão, enfrentaram o ódio, preconceitos, maus tratos e a hipocrisia de vários segmentos da sociedade brasileira.

O ensino de História pode fazer florescer o orgulho daqueles jovens que trazem na pele uma descendência afro-brasileira, historicamente marcada pelo preconceito e racismo. Tanto a Lei 10.639/2003 como as “Diretrizes Curriculares”, precisam estar articuladas com os conteúdos trabalhados em sala de aula, com vistas para uma verdadeira democracia. Segundo a historiadora Nilma Lino Gomes, “Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade (GOMES 2010, p. 102)”.

A contribuição para esta futura cidadania é nossa capacidade de ir buscar em arquivos históricos, as histórias dos esquecidos pela sua condição de africanos e afro-brasileiros escravizados, libertos, pela audácia em visitar memórias que não são

trabalhadas na história ensinada, mas que, por exemplo, faz parte das lembranças dos remanescentes quilombolas que vivem a nossa volta, mas, que pouco conhecemos.

Os afro-brasileiros através de uma antiga pauta de reivindicações querem o seu lugar no ensino da História, que sempre os representaram (representam) de forma inferior, sem ater as suas memórias e histórias. Sujeitos estes que são percebidos somente através dos livros didáticos em situações de resistência, quando fugiam para quilombos ou diante da violência desferida pelos senhores proprietários. Outras formas de confrontação, negociação, alianças, enfim, travadas no cotidiano, se quer são mencionadas. Esses conhecimentos são passados pela escola e pela mídia – que fazem parte da memória social, que reforçam esses paradigmas que, as vezes, destoam de uma reflexão historiográfica crítica.

Os historiadores Amilcar Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro (2013), nos mostra que diante destas novas mudanças na disciplina de História, esta assume uma importância fundamental para que a Lei 10.636/03, seja de fato efetivada. Em 2008 foi aprovada a Lei 11.645, que acrescentou à lei anterior a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas. Aumentando assim a responsabilidade dos professores em estudar e conhecer novas pesquisas, temas e áreas como a antropologia, linguística e artes. Passamos a transitar por outras áreas para aprender, ensinar e criar novas reflexões para uma mediação didática, longe do senso comum que também povoa nossas mentes e a dos educandos.

O ensino de História sobre a cultura africana e afro-brasileira, também rezam por um compromisso do educador que envolva sua reflexão cultural e política do historiador na busca de um trabalho, cujo significado transpareça a compreensão do mundo no qual fazemos parte. Para Pereira e Monteiro é preciso

Tornar possível, aos alunos, produzir conhecimentos sobre as sociedades e ações humanas do presente e do passado, em diálogo com o conhecimento histórico produzido pelos historiadores a partir de documentos construídos como fontes e com outros diferentes conhecimentos que circulam na sociedade; possibilita a leitura crítica de textos e imagens, e, também, a escrita de suas apropriações-aprendizagem, a (re) construção de representações; selecionar quais saberes, quais narrativas, quais poderes legitimar ou questionar, são alguns de seus desafios no tempo presente (PEREIRA & MONTEIRO, 2013, p. 8).

Neste sentido, pare esse momento, conclui-se que a aprovação da Lei 10.639/2003 e as “Diretrizes Curriculares”, esses dispositivos legais direcionam o

professor para um trabalho efetivamente inovador, quando propõem novos temas e conteúdos, incluindo sujeitos históricos que ficaram longe da história ensinada nas escolas. Segundo Kátia Mattoso (1990, p. 11) [...] ir ao encontro de uma multidão obscura que jamais teve voz própria, cujas sabedorias não são as nossas”; requer ternura e cuidados para se compreender as diferentes vidas perdidas no anonimato coletivo do que chamamos mundo da escravidão brasileira.

1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Básico (Mato Grosso)

Na sequência, será abordado sobre as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para a área de Ciências Humanas, observando os encaminhamentos para o ensino de História, com base na aprovação pelo governo brasileiro da Lei 10.639/2003. Em 2010, o estado de Mato Grosso foi a primeira unidade federativa que implantou as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em recente artigo o historiador Carlos Edinei de Oliveira teceu apurada análise dessas Orientações Curriculares, procurando

[...] analisar as orientações curriculares do Estado de Mato Grosso para o ensino de história, produzindo uma interface entre o currículo formal e o currículo real que acontece nas escolas públicas de Mato Grosso. A análise contempla as orientações curriculares para o ensino de história do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, verificando as estratégias de aprendizagem em ciências humanas e o processo de avaliação (OLIVEIRA, 2014, p. 87).

O autor destaca que é no Ensino Médio que o professor deverá trabalhar com o conceito de identidade cultural e a formação do aluno para o exercício da cidadania. Contudo, percebe no texto das Orientações Curriculares incongruências entre o que está sendo proposto e a ausência de discussões mais esclarecedoras sobre as estratégias metodológicas de ensino. O uso do livro didático e do documento em sala de aula, são temáticas importantes para o ensino de História.

Outro ponto observado por Oliveira trata do uso de recursos como fontes históricas, livros didáticos, filmes e de retroprojetores, que são utilizados, às vezes, como ilustração de conteúdos em sala de aula, ou seja, baseando-se no método tradicional.

As Orientações Curriculares para a Educação Básica, voltadas para o Ensino Médio (2012), têm também por objetivo a valorização do uso de documentos em sala de

aula circunscritos à História Local ou à História Regional; têm função social, pois espera-se que o aluno também consiga perceber a herança histórica que se encontra na cultura social, no econômico, na política, na religiosidade e, principalmente, na educação. Nesse sentido, o historiador Carlos Edinei de Oliveira chama atenção para o uso de fontes históricas em sala de aula:

O uso didático de documentos é uma das grandes possibilidades para o professor de história. O professor precisa escolher documentos que sejam atrativos, adequados à idade do aluno e que permita ser analisado no tempo da aula. O professor precisa escolher um documento motivador e evidenciar o papel e a diversidade de documentos históricos. Dentre estas observações em relação às estratégias metodológicas de ensino, que não foram apresentadas pelas orientações curriculares e se faz fundamental nesta sociedade contemporânea estudos e pesquisas sobre o patrimônio histórico e cultural, visitas em museus, salas de memórias e ou outros espaços de história e memória. Pois os lugares de memória são percepções históricas que implicam escolha de determinados grupos sociais. É importante analisar com os alunos, em especial, nesta proposta do local para o global o que selecionamos e o que esquecemos como lugares de memória (OLIVEIRA, 2014, p. 98-99).

O aluno ao apropriar-se de saberes apreendidos durante a formação em sala de aula, significa também que incorporou os saberes historiográficos sobre as temáticas problematizadas pelo professor.

Essa etapa da educação básica tem por objetivo o estabelecimento de relações com a cultura e com o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, de modo a assegurar a preparação básica para a participação nas relações sociais e produtivas de forma cidadã. Para isso, combinará conhecimentos gerais e específicos de modo a articular pensamento e ação, teoria e prática, escola e sociedade, e contemplará: O universo da ciência contemporânea; As novas tecnologias; As relações sócio-históricas que os homens estabelecem na sociedade e no trabalho; As diferentes formas de linguagem presente nos espaços sociais e produtivos (MT. SEC, 2012, p. 79).

Quando o aluno passa a ter a consciência de como se encontra inserido no mundo em que vive, passa, então, a conhecer as diferenças, as semelhanças, as transformações e as permanências existentes. Dessa forma, é possível construir uma reflexão crítica sobre suas ações, levando em conta que em cada lugar e época, as pessoas criaram e recriaram (criam e recriam) estratégias de vivências, adaptando-se, transformando-se e reinventando-se no mundo social.

Importante assinalar que, ao trabalhar com documentos como cartas de alforrias, jornais e processos cíveis de liberdade que abordem o cotidiano de afro-brasileiros em São Luiz de Cáceres, no período de 1874-1888, parto de um contexto histórico específico. Como foi exposto, não é possível trabalhar o sistema escravista brasileiro sem observar aspectos da Constituição de 1824, do Código de Processo Criminal de 1830, da Lei do “Ventre Livre” de 1871 e demais dispositivos jurídico-legais.

O uso da carta de alforria em sala de aula não escapa a necessidade se conhecer aspectos da legislação escravista, definidor do conteúdo jurídico do documento. Como indicamos no decorrer deste texto dissertativo, a interpretação dessas fontes históricas, a sua formulação é produzida com base em uma ordem jurídico-política, que definia os africanos e afro-brasileiros no território do Império brasileiro como seres humanos sem identidade, despolitizados, apáticos a sua condição social (MALHEIRO, 1976).

Certamente que dependendo da atuação do professor em sala de aula, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, adequações deverão ser feitas, levando em consideração a linguagem do documento, informações sobre a origem dos grupos étnico-raciais, a trama, enfim, cuidados que deverão ter durante a leitura e a crítica documental. É importante que o professor de ensino de História perceba os africanos e afro-brasileiros escravizados como protagonistas de suas histórias, atuando no trabalho, nas relações afetivas, no convívio com a sua família e nas diferentes formas de resistências travadas no âmbito político e cultural.

Espera-se que seja possível explicitar as experiências desses grupos, cujas memórias foram silenciadas e excluídas das narrativas de quem detinha o poder. Com o desenvolvimento desta operação didático-pedagógica, não se pretende construir heróis ou vítimas, pois o que se busca é simplesmente redimensionar os olhares dos alunos para a existência desses grupos étnico-raciais “marginalizados”, que viveram em uma sociedade escravista hierarquizada, sofrendo violências devido a sua posição social, estigmatizado pela cor da pele e por terem suas origens no continente africano, que era considerado na perspectiva ocidental, como atrasado e incivilizado. Portanto, ao se trabalhar com os vestígios existentes nos documentos, podem ser reveladas memórias que permanecem ainda ocultas, como também possibilitar com que o aluno possa em sala de aula refletir sobre a sua atual realidade sociocultural.

1.4 Alguns obras sobre as ensino de História e as relações étnico-raciais

A dissertação de mestrado realizada pela historiadora Carina Santiago dos Santos (2016), intitulada “A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história”, no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é uma produção acadêmica que estuda/analisa os impactos das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro.

A Lei Federal 10.639/03, portanto, complementa e altera a LDB e inclui História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino em todas as áreas, prioritariamente Artes, História e Geografia. A partir de então, tornou-se obrigatório o ensino das temáticas supracitadas, incluindo também no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Deste modo, o Estado assumiu a existência de disparidade de oportunidades entre afrodescendentes e brancos no Brasil, deliberando que a educação, em especial o espaço escolar, constitui terreno preferencial para mudança desta realidade, e reconheceu a ausência da temática nos currículos escolares. [...] A Educação das Relações Étnico-Raciais consta na agenda de instituições e movimentos comprometidos com uma educação plural, de qualidade e engajada na construção de um Brasil igualitário para os grupos que compõem nosso mosaico cultural, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas. Todavia, a partir da Conferência de Durban no ano 2015 e, em especial, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) por meio da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), esta questão ganhou destaque e virou obrigação de toda sociedade, em especial para os profissionais envolvidos com o processo educativo em seus diversos níveis e modalidades (SANTOS, 2016, p. 26).

A criação de um programa de pós-graduação como o ProfHistória⁶, nas universidades brasileiras, voltado para o ensino de História, certamente têm contribuído para o avanço de estudos, tendo como referências esses dispositivos legais

⁶“O ProfHistória - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, visa à formação continuada do docente em História, que atua na Educação Básica, propiciando qualificação certificada para o exercício da profissão”. Informações disponíveis na internet: <http://www.profhistoria.ufjf.br>

– estabelecendo conexões entre os saberes historiográficos e os saberes escolares. A formação de professores nas universidades públicas brasileiras, principalmente, em programas de pós-graduação dessa natureza, certamente, pode contribuir para o surgimento de posturas inovadoras por parte dos professores e alunos que trabalham com o ensino de História em sala de aula.

A dissertação de mestrado “A Educação dos Negros no discurso abolicionista de André Rebouças (1871-1888)” defendida em 2017, pela historiadora Carolina Biasi Pina no Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR/Universidade Estadual de Paranavaí, demonstra a trajetória do intelectual negro André Rebouças, nas últimas décadas do século XIX, também aponta como havia nesse período acirrada disputa pelo controle da mão de obra africana e afro-brasileira. Esse é um exemplo de como é importante a tomada de conhecimento sobre essa historiografia, pois apresenta trajetórias de homens afro-brasileiros, que criaram projetos e desenvolveram ações no sentido de traçar caminhos mais promissores para as populações de africanos e afro-brasileiros, na segunda metade do século XIX.

As elites agrárias brasileiras procuraram de todas as formas impedir que houvesse a emancipação escrava, tão necessária para o desenvolvimento das atividades produtivas em suas propriedades. André Rebouças, abolicionista, engenheiro e educador, lutou não somente pela liberdade dos africanos e afro-brasileiros, também era defensor de que esses grupos deveriam ter o acesso à educação e ao trabalho remunerado.

Sua ação abolicionista o encaminha a pensar as transformações sociais, discorrendo acerca da emancipação e integração do negro após a liberdade, incorporando mesmo que de forma insipiente a esfera da Educação e/ou instrução. Neste sentido, as suas propostas de reformas sociais vão envolver aspectos educacionais, tomando por base a agricultura, o então eixo principal da economia brasileira. [...] Deste modo, percebemos que a educação transcorre as sociedades em seu caráter histórico, e devido a amplitude de possibilidades de análise e interpretação, buscaremos nos voltar a atender a cronologia deste trabalho, sendo realizado um recorte histórico. Iniciando em 1871, tendo como marco a Lei do Ventre Livre, que tornava livre os filhos de escravos ao nascerem a partir daquele ano. Avultava-se por esta e outras leis decretadas anteriormente, uma gradual abolição dos negros. Estas ações se desenvolviam em decorrência do panorama econômico internacional e ações internas, ao qual ambos os reflexos encaminham o Brasil escravista e monocultor, a mudança da mão de obra, principiando controvérsias a respeito da necessidade de se educar a população para constituição do trabalhador livre. O recorte

estende-se até 1888, momento em que encontramos a ação abolicionista mais intensa na busca de reformas sociais, sendo debatida a educação como aspecto central para o desenvolvimento brasileiro (PINA, 2017, p. 13-14).

Estudos dessa natureza colocam em foco como foram estabelecidas as relações étnico-raciais entre os africanos e afro-brasileiros escravizados e libertos, em confronto com os interesses dos senhores proprietários. Abolicionista como André Rebouças concebia outro projeto para esses grupos, quando conseguissem a liberdade. Acompanhava as notícias nos jornais e os debates parlamentares em torno da emancipação escrava. “O trabalho de Rebouças no Brasil se constituiu em diferentes momentos, com características singulares. Atuou como engenheiro, empreendedor, professor e jornalista, trabalhando sempre em busca de transformações do país” (PINA, 2017, p. 07). Rebouças possuía formação na Europa, o que não o impediu de vivenciar atos de preconceitos, devido ser um homem afro-brasileiro. Conhecer as histórias de Rebouças, como de outros sujeitos históricos escravizados durante os períodos colonial e imperial brasileiro, são importantes para se desvelar as memórias não-reveladas, não-privilegiadas pela historiografia de cunho mais conservador.

Ao mesmo tempo, ao trazer essas histórias para serem abordadas em sala de aula, o professor poderá proporcionar aos seus alunos o acesso à história local, a um lugar com singularidades próprias, diferenciadas devido, por exemplo, situar-se em um espaço de fronteira internacional, o que poderia propiciar, no caso de fuga, o início de uma vida em liberdade. Ou então, poderá trabalhar com as trajetórias de escravos que caminhavam pelas ruas da antiga cidade de São Luiz de Cáceres, em uma época em que as relações étnico-raciais eram estabelecidas no contato com homens brancos e indígenas (e também mestiços), que falavam línguas diferentes, vinham de experiências diferentes.

Nesse sentido, pensar nas práticas cotidianas dos grupos africanos e afro-brasileiros escravizados, como viviam, quem eram os seus proprietários, como se organizavam, como manifestavam suas crenças, quais eram os seus sonhos, paixões, indagar como escravos e escravas conseguiam recursos para a compra da carta de liberdade, dentre outras possibilidades. Tais operações podem levar os professores a ter acesso a territorialidades diferenciadas daquelas pertencentes às elites proprietárias estabelecidas na antiga cidade provincial, São Luiz de Cáceres, do século XIX (atual município de Cáceres – Mato Grosso).

1.5 Diversidade africana e afro-brasileira na História Local e História Regional

Para a historiadora Joana Neves (1997, p. 14) [...] “Por história local deve-se entender todos os sentidos decorrentes da palavra história: o processo histórico, a ciência da história e historiografia, considerados da perspectiva de um determinado local”. Dessa forma, espera-se que os professores, quando trabalhar com uma determinada temática, possam compreender que esta deve ser voltada para uma comunidade, um bairro, uma escola, sempre considerando a historicidade do lugar investigado. Pensar a história desses lugares significa considerar a constituição do espaço e a temporalidade como marcador dos acontecimentos históricos. Principalmente, deve-se perceber as diferentes trajetórias dos sujeitos históricos envolvidos. Para a historiadora Circe Bittencourt

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de história, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2009, p. 168-169).

Se a temática de pesquisa extrapolar as fronteiras da escola, do bairro ou da cidade, o professor deverá se apropriar da historiografia, fazendo a articulação com os saberes escolares. Nesse sentido, ao se trabalhar com a História Regional, conforme as Orientações Curriculares voltada para a Educação Básica, se precisa atentar para a configuração sócio-espacial de uma região; esta, que sempre esteve (e está) suscetível às transformações, sejam elas provocadas pelas ações dos homens ou ambientais. Isso pode decorrer também devido a vários fatores como a eclosão de conflitos armados, embates entre grupos étnico-raciais, aumento demográfico, crises agrícolas e decisões políticas por parte de governos. Para o historiador Durval Albuquerque Júnior os conceitos de História Regional e História Local são importantes, mas, é preciso se ter certos cuidados, pois

O historiador deve tomar o conceito de região, por exemplo, por aquilo que ele é desde a sua emergência, um conceito de conteúdo político, um recorte no espaço produzido por afrontamentos e lutas em torno de distintos interesses. [...] O conceito de local talvez seja ainda mais vago e arbitrário, pois afinal de contas todo e qualquer recorte espacial é um local. É, portanto, de maior importância que o historiador se pergunte quem está definindo o que é local e a partir de que critérios ele está sendo definido e delimitado, a que interesses materiais e simbólicos este recorte atende, que conflitos e lutas,

inclusive no campo discursivo, atravessaram e atravessam a constituição desta territorialidade local. O uso do conceito de território, tanto para pensar a região, como para pensar o local, é vantajoso à medida que este conceito agrega as dimensões físicas, políticas e simbólicas dos recortes do espaço que está sendo estudado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015, p. 50-52).

Assim, os conceitos de História Local e História Regional devem ser pensado pelo professor na Educação Básica, com base nas diferentes relações humanas cotidianas inscritas no espaço, na configuração territorial, na construção de territorialidades e de identidades étnico-raciais. Numa perspectiva da “micro-história” – das relações subjetivas dos sujeitos históricos, como explica o historiador José D'Assunção Barros.

Da mesma maneira, assim como a Micro-História não deve ser confundida com a História Regional ao examinar eventualmente um espaço micro-recortado, também não deve ser confundida com o chamado ‘estudo de caso’ ao estudar uma prática social ou uma ocorrência, e nem ser confundida com a Biografia Histórica ao examinar uma “vida” ou uma trajetória individual. Sempre que toma estes objetos – micro-localidade, prática social, ocorrência histórica, trajetórias individuais entrecruzadas ou vida individual – o micro-historiador está no encalço de algo mais do que estes objetos em si mesmos. A prática micro-historiográfica não deve ser definida propriamente pelo que se vê, mas pelo modo como se vê (BARROS, 2011, p. 152-179).

Para as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, o professor que trabalha com jovens no Ensino Fundamental deve ter cuidados ao escolher as temáticas relacionadas com a história local.

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local, não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção da identidade tenha marcos de referências relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial. [...] Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir uma melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento (SCHMIDT & CAINELLI, 2004, p. 112-113).

Márcia de Almeida Gonçalves (2004, p. 178-181) também considera que, ao se trabalhar com a história local, o professor se depara com [...] um campo privilegiado de investigação do traçado e da configuração das relações de poder entre grupos, instituições e indivíduos e, por conseguinte, dos processos movediços de sedimentação das identidades sociais”. De fato, a possibilidade de se trabalhar com o ensino da História Local e História Regional na Educação Básica visa agregar histórias, não somente contidas nos livros didáticos, que, muitas vezes, coloca o aluno frente as narrativas que não têm nenhuma relação identitária com a trajetória do seu grupo social, do seu bairro, da sua comunidade, da escola e família.

Nesse sentido, cabe ao professor da Educação Básica saber relacionar o que determina a Lei 10639/2003, articulando a historiografia que trata sobre os africanos e afro-brasileiros em diferentes contextos históricos e os saberes escolares, que são trabalhados em sala de aula. No texto dessa lei, está explícito que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).⁷

No entanto, nas Orientações Curriculares direcionadas para o Ensino Médio propõem distinções sobre como se trabalhar com a História Local e a História Regional. A primeira voltada para o Ensino Fundamental e a segunda para o Ensino Médio. Contudo, quando se trabalha com a História Local, não é possível descartar a História Regional, a História Nacional e a conexões com as histórias de outras Nações – portanto, de outros territórios. Nas Orientações Curriculares das Ciências Humanas da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, o professor, que trabalha no Ensino Fundamental ou no Ensino Básico, passe a desenvolver o seu planejamento didático-pedagógico se pautando pela valorização do mundo e dos saberes dos alunos. No Ensino Fundamental, busca-se privilegiar o estudo sobre a história local baseado em

[...] situações concretas de vida e de experiência do estudante – família, bairro, comunidade, práticas culturais – conhecimento construído na escola pode se tornar mais significativos do que a

⁷ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei N, 19639, de 09 de Janeiro de 2003. Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

circunscção a realidades abstratas ou distantes (MT, SEDUC, 2012, p. 52).

Espera-se com isso, que, no Ensino Médio, o aluno possa adquirir postura crítica sobre os diferentes aspectos que envolvem o seu mundo, sabendo se posicionar para participar da sociedade. Para esse fim, os objetivos contidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio partem de uma visão geral, mas valorizando a história local e regional, acrescida das percepções da diversidade cultural, buscando quais são as características que identificam os diversos grupos humanos. Por isso, a disciplina de ensino de História no Ensino Médio, “deve ter um comprometimento na construção da consciência crítica, objetivando a participação ativa e produtiva na sociedade e deve configurar-se como condicionante para a formação humana” (MT. SEC, 2012, p. 106-107).

É importante reafirmar que a aprovação da Lei 10.639/2003 pelo Governo Brasileiro, foi uma grande conquista do movimento negro no sentido de garantir o ensino de História da África e da Cultura afrodescendente nas universidades e escolas públicas e privadas do país. O desafio, porém, que os professores enfrentam é a necessidade de se apropriar das discussões historiográficas referentes à África e sobre os afro-brasileiros. Nessa perspectiva, as universidades públicas e privadas têm importante papel na formação do professor da Educação Básica, organizando os currículos dos cursos de Licenciaturas para atender a lei, observando as trajetórias, as formas de resistências desses grupos diante de contextos históricos desfavoráveis, em que imperaram a discriminação étnico-racial, os maus tratos, a perseguição a suas crenças, enfim, as suas formas organizativas socioculturais.

Não são poucos os relatos apresentados por pesquisadores ligados às universidades brasileiras e estrangeiras, além dos resultados de experiências de ensino e pesquisas realizadas por professores que atuam nas escolas públicas, nos quais trazem abordagens sobre o continente africano e sobre a atuação política dos grupos africanos e afro-brasileiros denunciando a discriminação étnico-racial, os preconceitos e as desigualdades percebidas em vários setores da sociedade nacional.

A historiografia social sobre a escravidão africana e afro-brasileira, mesmo a que trata sobre o período pós-abolição, é de suma importância para que os professores tenham acesso a esse debate relacionado a temas como alforria escrava, tráfico transatlântico, irmandades religiosas, quilombos, dentre outras possibilidades,

procurando perceber as formas de resistências ou mesmo de negociações no âmbito do sistema escravista, como também nos governos republicanos brasileiro pós-1889.

É importante destacar que anteriormente ao sancionamento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares (2004) essa produção historiográfica já era vigorosa⁸. O professor, ao trabalhar com o ensino de História, se depara com o desafio de atender ao que é determinado nessa lei e nas diretrizes, procurando estabelecer as relações entre esses saberes de cunho acadêmico com o ensino de História no interior das escolas públicas.

A pesquisa realizada por João José Reis (1989) enquadra-se nessa historiografia, pois enfatiza que onde houve escravidão nas Américas, aconteceu a resistência contra a escravidão. Não são poucas as evidências desses confrontos - resultantes dos embates entre os interesses da classe senhorial escravocrata brasileira e, do outro lado, da cultura de resistência empreendida por africanos e afrodescendentes escravizados. Estudos sobre a legislação escravista, como as Ordenações do Reino (período colonial), a Constituição Imperial de 1824 e o Código Criminal de 1830 e demais dispositivos jurídico-legais, através destes, constatou-se que a classe senhorial brasileira buscou enquadrar, vigiar e disciplinar os comportamentos, as condutas dos escravos e libertos durante a vigência do sistema escravista brasileiro.

Apesar do estudo sobre a legislação escravista não ser o objeto desta pesquisa, é importante destacar a tese de doutorado defendida em 2007 pelo historiador Ricardo Tadeu Caires Silva (2007), intitulada “Caminhos e descaminhos da abolição. Escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888)”. Pois este autor, ao se reportar sobre a Lei de 1871, que previa a liberdade dos filhos de escravos nascidos a partir desse período, ressalta que

Parto da premissa de que a lei de fato reconheceu certos princípios da secular política de alforrias do sistema escravista brasileiro que, como vimos, funcionou muito bem até a vigência do tráfico africano, mas que após o seu fim propiciaram certas vantagens aos escravos

⁸ Esta produção pode ser observada na difusão de artigos e composição de simpósios temáticos, mesas redondas em eventos como organizados pela Associação Nacional de História – ANPUH. Disponível na Internet: <https://anpuh.org.br/> Outros caminhos para possíveis consultas, para acompanhar essa produção é por meio dos Programas de Pós-Graduação em História existentes nas universidades brasileiras e nos centros de pesquisas, como o Centro de Estudo Afro-Orientais ligado à Universidade Federal da Bahia e o Centro de Estudos Afro-Orientais Candido Mendes, pertencente a Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro; essas são referências importantes para se ter acesso a essa historiografia.

no momento de negociarem suas liberdades, como o fato de disporem do direito ao acúmulo de pecúlio. E foi justamente em nome da preservação dessa antiga política, desses antigos “direitos”, que os escravos partiram para a Justiça para superar as dificuldades advindas da concessão das manumissões e da ameaça de serem engajados no tráfico intra e interprovincial. Dessa forma, para os escravos, o uso da lei acabou se constituindo uma via privilegiada da luta contra o fim da escravidão. Assim, mesmo tendo sido concebida no intuito de promover uma transição lenta e gradual para o mercado de trabalho, formando libertos ordeiros e disciplinados, a Lei de 1871 desde cedo acabou sendo também utilizada para o desgaste do poder moral dos senhores e do próprio regime escravista na Bahia (SILVA, 2007, p. 151).

Para esse período, essa lei e as subsequentes foram interpretadas por escravos africanos e afro-brasileiros como uma real possibilidade para se conseguir a alforria, podendo, a partir de então, acessar a justiça por meio de um representante legal e pleitear a compra da carta de liberdade. Diante dessa questão, o uso de fontes documentais como cartas de alforrias, jornais e processos cíveis de liberdade em sala de aula pode permitir que os professores tenham acesso a vestígios sobre essas lutas, os momentos de tensões e negociações entre escravos e senhores proprietários, podendo compreender alguns aspectos do *modus operandi* da cultura política da escravidão.

Fontes essas que podem ser acessadas via Internet, da própria residência do professor/pesquisador, ou seu lugar de trabalho. Esses documentos encontram-se disponibilizados nos endereços eletrônicos dos arquivos públicos, dos centros e núcleos de pesquisas existentes nas universidades brasileiras e estrangeiras. É perceptível que, com o acesso desmesurado a uma tecnologia digital de informação, e com a reprodução inesgotável de livros e documentos digitalizados [...] os historiadores já não têm o monopólio das representações do passado. As insurreições da memória, tanto como as seduções da ficção, fazem-lhes fortes concorrências”. (CHARTIER, 2010, p. 12).

Ou seja, o acesso às fontes históricas existentes nos arquivos e outros lugares de memórias podem ser feitos via Internet por qualquer pessoa interessada, mas a leitura e a crítica, a construção da narrativa historiográfica faz parte do ofício do historiador. Por isso, o uso de documentos históricos em sala de aula requer por parte do professor habilidades não somente para fazer a seleção das temáticas a serem problematizadas, com base na leitura de todo material coletado em arquivos, sejam físicos ou virtuais

(via Internet), mas da necessidade da apropriação do discurso histórico (historiografia), estabelecendo conexões diretas com o ensino de História.

Quando se trabalha com livros didáticos sobre a história do Brasil, por exemplo, lugares, regiões e acontecimentos históricos são privilegiados nas narrativas dos autores. Certamente que há uma seleção de determinados acontecimentos em detrimento de outros durante a produção desse tipo de material. Nesse caso, localidades e regiões que se encontram periféricamente distantes dos centros de poder político e econômico, as histórias dos grupos étnico-raciais que ali viveram, quase sempre não são visibilizadas nas narrativas de quem produziu (autores e editores) esses instrumentos didáticos.

Diante de tais possibilidades didáticas, o professor deve ter a preocupação em situar os acontecimentos históricos, levando o aluno compreender as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos históricos, definindo também a temporalidade trabalhada, o lugar, o objeto de análise, situado no âmbito de uma perspectiva local, regionalizada, nacional ou internacional.

A história narra acontecimentos que necessitam ser explicados e situados em determinadas problemáticas que levam a uma compreensão temporal. Os traços da narrativa histórica distinguem-se pela intenção de aprofundar a realidade, pela busca documental e cuidado metodológico, pela extensão de seu projeto e de suas problemáticas (provenientes da história-problema), que evidenciam personagens representativos de grupos sociais, e pelas temporalidades mais complexas. Existe uma responsabilidade da narrativa histórica que é diversa daquela de caráter ficcional e não pode ser abolida. E tal responsabilidade existe também no ensino (BITTENCORT, 2009, p. 143).

Conforme os Parâmetros Curriculares para a área de Ciências Humanas, o estudo sobre a história local é importante para que o professor possa perceber, junto com os alunos, as transformações e permanências existentes em uma determinada sociedade, não se deixando cair na armadilha de estabelecer classificações como se houvessem sociedades mais civilizadas do que outras, ou grupos humanos “superiores” e “inferiores”. Por isso, o estudo sobre a História Local é importante.

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as

permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados” (BRASIL, PCN’s Humanas, 2007).

Cito, como por exemplo, na obra *“História de Mato Grosso: Da Ancestralidade aos dias atuais”*, de autoria de Elizabeth Madureira Siqueira (2002), o surgimento da Vila Maria do Paraguai, no ano de 1874, passou a ser denominada de cidade de São Luiz de Cáceres - espacialidade de nossa pesquisa, foi apontada no âmbito da colonização luso-brasileira como uma povoação estratégica que fazia a ligação entre as antigas Vila de Cuiabá e a da Vila Bela da Santíssima Trindade. A localização da povoação da Vila Maria do Paraguai, fundada em 6 de Outubro de 1778, encontrava-se a meio caminho entre esses dois núcleos urbanos.

Novamente, vê-se uma narrativa ancorada com base nos interesses geopolíticos de Portugal. Mas, referente à população africana e afro-brasileira escravizada, Siqueira dedica somente um breve capítulo intitulado “Quilombos”. No entanto, a percepção acerca dos africanos e afro-brasileiros escravizados se dá apenas na perspectiva do mundo do trabalho e da atuação desses grupos em ambientes rurais. Outro ponto observado na sua obra é que esses grupos étnico-raciais buscavam a fuga como se houvesse somente esse único recurso para se escapar das garras do senhor proprietário. O que se percebe nesse tipo de narrativa é como se fosse possível de se enxergar o “outro” somente através do buraco da fechadura de uma porta, ou seja, como se houvesse somente uma perspectiva para o exercício da resistência escrava.

Os comportamentos, as práticas socioculturais dos grupos africanos e afro-brasileiros não são visibilizadas, e, quando aparecem, são representados somente no âmbito do trabalho ou da fuga – enquanto ato de resistência ao cativeiro no qual foram submetidos. Para Vera Maria Candau, isso acontece devido a um conjunto de razões:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano da representação e no imaginário social (CANDAU, 2013, p. 17).

Os historiadores João José Reis e Flávio dos Santos Gomes chamam a atenção para essa visão simplista da historiografia, como se não houvesse para esses grupos outras formas de organização socioculturais:

Para a criação dessa nova sociedade, decerto contribuíram fundamentalmente instituições e sobretudo visões de mundo trazidas pelos africanos, os quais não eram *tabula rasa* sobre a qual senhor, governo e Igreja coloniais inscreviam seus desejos de dominação. As trocas coloniais e as alianças sociais foram feitas intensamente entre os próprios africanos, oriundos de diversas regiões da África, além, é claro, daquelas nascidas das relações que desenvolveram com os habitantes locais, negros, mestiços aqui nascidos, brancos e índios. Em toda parte esse processo se deu seguindo ritmos e criando combinações que variavam na imensidão territorial do Brasil escravocrata. É, sobretudo para esse *processo* de construção de novas instituições, culturas e relações sociais que se deve voltar o estudioso, até para descobrir por que quilombolas e escravos em geral escolheram manter certos aspectos de suas origens africanas e não outros e, assim, ao mesmo tempo que africanizavam o seu novo mundo, renovavam o que da velha África conseguiram carregar consigo (REIS & GOMES, 1996, p. 12).

O estudo realizado por Luiza Rios Ricci Volpato, sobre o cotidiano escravo em Cuiabá no período de 1850-1888, aponta também para esta possibilidade interpretativa, ao afirmar que houve uma acirrada vigilância dos passos dos grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados nesse período, mas que esses souberam reagir e criar formas de sociabilidades mesmo em ambientes que lhes eram desfavoráveis.

A legislação escravista havia construído todo um aparato jurídico que legitimava não só a exploração do escravo, mas também o considerava coisa, portanto despossuído de vontade, tendo necessariamente que obedecer sem dúvidas ao seu senhor. No esforço de fazer a sua existência menos penosa, na luta cotidiana que constituía a sua própria vida, o escravo aprendeu a viver nas fímbrias do sistema, buscando resolver questões do dia-a-dia, para ele importantes. Nesse esforço que visava atender a suas necessidades particulares, muitas vezes ofereceu resistência à escravidão ou a seu senhor e, nesse embate, deu dinamismo às relações sociais às quais estava sujeito. Sem dúvida, algum escravo deve ter lutado objetivamente com a finalidade de se tornar sujeito de seu próprio destino: a maioria, porém, lutava para tornar menos penosas suas condições de vida; muitos lutavam para resolver seus problemas imediatos mas, mesmo agindo dessa forma, atuaram no contexto social e, como agentes históricos, foram parceiros na construção da sociedade brasileira tal qual ela se constituiu (VOLPATO, 1993, p. 119).

Não diferentemente de outras regiões do Império brasileiro, na Província de Mato Grosso esses grupos também tinham as suas rotinas acompanhadas pelos senhores proprietários e autoridades policiais. Se eram escravos urbanos, a polícia tinha a função de impedir agrupamentos, como também poderia prender o cativo ou a escrava que não tivesse autorização para circular nas ruas ou em ambientes distantes

do seu local de trabalho ou moradia. Os escravos do campo eram acompanhados pelos feitores, que faziam a linha direta com o senhor proprietário, passando informações sobre o que ocorria na fazenda ou em alguma área de mineração, de engenho, enfim, onde a escravaria desenvolvia suas atividades produtivas.

Os jornais que circulavam em Cuiabá informavam sobre a fuga, prisão e venda de escravos em diferentes cantos da Província de Mato Grosso. Em São Luiz de Cáceres, o jornal *O Atalaia*, fundado em 1887, também anunciava sobre a venda e a fuga de escravos, homicídios que eram cometidos no município.

O professor que trabalha com ensino de História deve procurar ter acesso a esse debate historiográfico e fazer a crítica aos documentos históricos que irá trabalhar em sala de aula, sobre as diferentes experiências dos africanos e afro-brasileiros escravizados, que viveram nesse município. Com isso talvez seja possível estabelecer o contraponto com as narrativas apresentadas nos livros didáticos e também com uma historiografia conservadora, como a produzida desde o século XIX, pelo Instituto Histórico, Geográfico Brasileiro (1838).

CAPÍTULO II

AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO: O “OUTRO” NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O tráfico transatlântico de africanos, ocorrido do século XVI até meados do século XIX, foi o responsável pela introdução aproximada de 15 milhões de africanos escravizados nos domínios de Portugal na América do Sul e, posteriormente, Império brasileiro (1822-1889). Os africanos faziam parte de diferentes grupos étnico-raciais, eram portadores de línguas diversas e provenientes de várias regiões do continente africano (REIS & GOMES, 1996; ALENCASTRO, 2000). Para se desenvolver o estudo sobre esses grupos torna-se necessário compreender os conceitos de grupo étnico e identidade étnica. Trata-se também de perceber como foram estabelecidas as relações étnico-raciais no Império brasileiro.

Nesse sentido, é possível trabalhar com particularidades dessa história, utilizando as memórias dos africanos e afro-brasileiros, que se encontravam situados em uma posição hierárquica socialmente desfavorável, por serem escravizados e estigmatizados devidos à cor da sua pele e a sua procedência africana. Esses sujeitos eram percebidos via ordenamento jurídico-legal do Império Brasileiro e representados nas publicações dos jornais, literatura, legislação, ligando-os apenas ao mundo do trabalho, da servidão e da violência. Eram considerados nas narrativas de seus opressores desprovidos de civilidade, de capacidade criativa. Neste capítulo será também discutido sobre a presença africana e afro-brasileira na Província de Mato Grosso, em particular, na cidade de São Luiz de Cáceres, no período de 1874-1888.

Para isso, será apresentado uma breve contextualização histórica sobre a formação da capitania/província de Mato Grosso, nos séculos XVIII e XIX, procurando apresentar quem eram os africanos e afro-brasileiros que viviam em São Luiz de Cáceres nesse período? Quais eram suas procedências? Quem eram seus proprietários? Quais foram as estratégias de resistências socioculturais empreendidas por esses grupos para a conquista da liberdade? Eram considerados cidadãos pela Constituição Imperial de 1824? Estas e outras questões serão abordadas a seguir.

2.1 O “Outro” na formação da sociedade brasileira

Para o antropólogo social Fredrick Barth, que teve sua obra “Grupos étnicos e suas fronteiras” estudada pela antropóloga Tomke Lask, o principal argumento teórico identificador do conceito de grupo étnico tem como elementos explicativos:

Em primeiro lugar, enfatizamos o fato de que os grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas. Tentamos relacionar outras características dos grupos étnicos a essa característica básica. Em segundo lugar, todos os trabalhos apresentados assumem na análise um ponto de vista gerativo: em vez de trabalharmos com uma tipologia de formas de grupos e de relações étnicas, tentamos explorar os diferentes processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção dos grupos étnicos. Em terceiro lugar, para observarmos esses processos, deslocamos o foco de investigação da constituição interna e da história de cada grupo para as fronteiras étnicas e a sua manutenção (BARTH, *apud*, LASK, 2000, p. 27).

O conceito de identidade étnica é atribuído de um grupo para outro, de forma relacional. Para Barth (LASK, 2000, p. 32), [...] “A atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação”. Nesse sentido, as representações sociais construídas e identificadas na legislação, nos jornais e na literatura dessa época contribuíram para a construção de uma identidade negativa sobre os grupos africanos e afro-brasileiros, associando suas ações como desprovidas de identidades, como se fossem apáticos politicamente a sua condição servil. Para o historiador Roger Chartier

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos coma posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17).

No período pós-1824, no decorrer da organização do território nacional brasileiro, buscou-se criar uma identidade nacional, em que os sujeitos históricos pertencentes a esse Estado-Nação, que emergia, assumissem funções determinadas constitucionalmente. A ideia de cidadania era muito diferente da que temos

conhecimento hoje no Brasil. Africanos e afro-brasileiros escravizados e libertos eram proibidos de terem acesso a cargos políticos, a participar de processos eleitorais

A Constituição Imperial de 1824, revogando finalmente o dispositivo colonial de “mancha de sangue”, reconheceu os direitos civis de todos os cidadãos brasileiros, diferenciando-os, apenas, do ponto de vista dos direitos políticos, em função de suas posses. Para tanto, adotou o voto censitário em três diferentes graduações: o cidadão passivo (sem renda suficiente para ter direito a voto), o cidadão ativo (com renda suficiente para escolher, através do voto, o colégio de eleitores) e o cidadão ativo eleitor e elegível. Neste terceiro nível, uma importante distinção não propriamente censitária se fazia, pois, além das exigências de renda, impunha-se ao eleitor que tivesse nascido “ingênuo”, isto é, não tivesse nascido escravo. Em outras palavras, se os descendentes dos escravos libertos poderiam (se renda tivessem) exercer plenamente todos os direitos políticos da jovem monarquia, os escravos nascidos no Brasil que fossem alforriados não entrariam em pleno gozo dos direitos reconhecidos aos cidadãos e súditos do Império do Brasil. A manutenção da escravidão e a restrição legal do gozo pleno dos direitos civis e políticos aos libertos tornavam o que hoje identificamos como “discriminação racial” uma questão crucial de amplas camadas das populações urbanas e rurais do período (MATOS, 2004, p. 20-21).

A economia brasileira nesse período estava ancorada em um sistema de produção monocultura e de extração mineral voltados para a exportação. A base de sustentação desse modelo era por meio da escravidão africana, afro-brasileira, indígena e de mestiços. O Brasil Monárquico, que se tornou independente de Portugal em 1822, mantinha-se, a partir de então, um estatuto de nação autônoma, mas grande parte da população encontrava-se escravizada ou submetida a uma posição secundária na ordem social. Diferentemente, os homens brancos que tinham renda e propriedades tiveram seus direitos políticos assegurados, mas os brasileiros, que eram considerados como não-brancos (negros, indígenas e mestiços), eram vistos como herdeiros de um passado que os estigmatizava devido a sua antiga condição jurídica e origens.

Segundo a historiadora Ana Maria Maud (2010), na segunda metade do século XIX, o positivismo, enquanto corrente “filosófica”, teve o papel de difusor de conhecimentos que eram aceitos como “científicos”, sendo utilizados por intelectuais brasileiros para justificar a inferioridade do africano, afro-brasileiro e do indígena.⁹

⁹ “O positivismo, por sua vez, também pensará o processo de mudanças históricas. Seu principal representante é, sem dúvida, Auguste Comte (1798-1857), cujo livro Curso de

Para a historiadora Lilia Moritz Schwarcz (1993), não foi somente o positivismo a única doutrina “filosófica” a ganhar adesões por parte de intelectuais e das instituições do Império. Desde o seu início, com a Constituição de 1824, o Estado Imperial brasileiro passou a produzir narrativas sobre sua história e a do seu povo. Começou-se a pensar na elaboração de uma história nacional, suas instituições, suas escolas, seus heróis, seus eventos ou fatos importantes a serem lembrados.

Em 1870, essa memória nacional ganhou novos componentes discursivos, baseados nas “teorias raciais” vigentes, justificadoras das diferenças evolutivas entre as sociedades humanas, alegando, no geral, que o atraso de algumas era devido à existência de grupos inferiores, desprovidos de identidade, de espírito de progresso.

A partir de 1870 introduzem-se no cenário brasileiro teorias de pensamento até então desconhecidas, como o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo. No entanto, a entrada coletiva, simultânea e maciça dessas doutrinas acarretou, nas leituras mais contemporâneas sobre o período, uma percepção por demais unívoca e mesmo coincidente de todas essas tendências. Tais modelos, porém, foram utilizados de forma particular, guardando-se suas conclusões singulares, suas decorrências teóricas distintas. Dessa forma, se a noção de evolução social funcionava como um paradigma de época, acima das especificidades das diferentes escolas, não implicou uma única visão, ou uma só interpretação (SCHWARCZ, 1993, p. 43).

Com o aporte “científico” dessas “teorias raciais”, alicerçado na corrente positivista, refinou-se a “retórica” desqualificadora da cultura africana, afro-brasileira, indígena e mestiça. Para se compreender como se deu a partir desse período, a construção de uma identidade nacional brasileira, é importante perceber como alguns elementos simbólicos foram elaborados ao longo do século XIX. Nesse sentido, as considerações do sociólogo Stuart Hall são esclarecedoras.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* - um modo de construir sentidos que

Filosofia Positiva, de 1830, foi uma tentativa de oferecer um método científico para o estudo das sociedades. [...] O desenvolvimento da inteligência humana se explica pela forma como se explica a história por meio de causas. O estágio mais primitivo vê forças sobrenaturais como causas. São explicações fortemente baseadas na religião. Já o segundo estágio também busca causas absolutas, mas naturais. Já o terceiro estágio procura explicar causas a partir de relações entre coisas específicas, mediante observação controlada. Há, aqui, uma renúncia à explicação por causas absolutas” (MAUAD, 2010, p. 157 a 158).

influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, construir identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2015, p. 31).

Circe Bittencourt (1999) argumenta que o ensino de História nesse período foi formulado pelo Estado Imperial brasileiro, edificando uma memória histórica com programas e currículos escolares criados e direcionados para as escolas primárias e secundárias, tornando-se instrumentos estratégicos para a inculcação de conteúdos que versavam sobre a história oficial da formação da sociedade brasileira – o passado passa então a ser visto somente por meio da ótica das elites, os grupos africanos e afro-brasileiros escravizados e libertos, indígenas e mestiços não tiveram lugar nessas narrativas.

A tese de doutorado “Logo que o seu cofre proporcione esta despesa”: a construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898)”, defendida em 2016, pelo historiador Luís César Castrillon Mendes, demonstra a função do Instituto Histórico, Geográfico Brasileiro, criado em 1819, e também pelo Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 1837, como responsáveis pela formação intelectual de filhos das elites urbanas e agrárias. Cujas educação era pautada por conteúdos conservadores, que contribuíram para promover a construção de um projeto de Nação, ancorados em uma historiografia fecundada por homens ligados à Monarquia brasileira – pertencentes à classe proprietária brasileira.

Os professores que iriam atuar no Imperial Colégio de Pedro II sairiam do quadro social do próprio Instituto, estabelecendo desta forma uma interface que articulava uma ênfase na coleta e sistematização de informações sobre o Brasil por parte do IHGB e a sua divulgação por meio dos materiais didáticos trabalhados pelos catedráticos do Colégio. A construção da memória nacional teria como base as duas instituições: uma destinada à coleta e seleção de material e a outra à publicização, por meio do ensino público de História (MENDES, 2016, p. 54).

Para Stuart Hall [...] “uma cultura nacional nunca foi um ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural. Ou seja, [...] “as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos

étnicos e de gênero” (HALL, 2015, p. 35). Nesse sentido, as representações sociais criadas pelo Estado Imperial brasileiro deixavam de destacar, principalmente, a participação dos grupos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira; e, quando os faziam, eram vistos apenas como propriedades. Ou mesmo, na condição de libertos, apenas como pessoas de “segunda categoria”. Para o historiador Luiz Felipe de Alencastro havia contradições que faziam parte desse processo organizativo do Estado-Nação brasileiro.

Manifesta-se a dualidade que atravessa todo o Império: o escravo é um tipo de propriedade particular cuja posse e gestão demandam, o aval da autoridade pública. Tributado, julgado, comprado, vendido, herdado, hipotecado, o escravo precisava ser captado pela malha jurídica do Império. Por esse motivo, o Direito assume um caráter quase constitutivo do escravismo e o enquadramento legal ganha uma importância decisiva na continuidade do sistema: ao fim e ao cabo, a escravidão desaba de um dia para o outro - de 13 para 14 de maio de 1888 -, quando uma lei de quatro linhas revoga seu fundamento jurídico. Havia, portanto, uma ordem privada específica, escravista, que deveria ser endossada nas diferentes etapas de institucionalização do Império. [...] o escravismo não se apresenta como uma herança colonial, como um vínculo com o passado que o presente oitocentista se encarregaria de dissolver. Apresenta-se, isto sim, como um compromisso para o futuro: o Império retoma e reconstrói a escravidão no quadro do direito moderno, dentro de um país independente, projetando-a sobre a contemporaneidade (ALENCASTRO, 1997, p. 16-17).

José Murilo de Carvalho (2007, p. 10), no entanto, chama a atenção para a diferenciação entre os conceitos de nação e identidade, [...] “Por nação, entendemos, então a formação de identidades coletivas. A principal identidade coletiva, a que tem merecido maior atenção dos estudiosos, é a que se constitui dentro do espaço nacional”. No entendimento desse autor, a identidade nacional se estrutura a partir de identidades étnicas.

As candidatas mais óbvias são as identidades étnicas, incluindo grupos de imigrantes (africanos) ou espontâneos, as religiosas, compreendendo as protestantes e africanas, e as regionais, mais fortes, as últimas, no século XIX, do que a própria identidade nacional. Não se trata, no entanto, de adicionar identidades para, com o somatório, chegar-se à identidade nacional, pois esta última é concebida como diálogo entre as identidades subnacionais. Desse diálogo poderão resultar relações de conflitos ou de complementaridade. Identidades étnicas e regionais podem, por exemplo, conflitar com a construção de uma identidade nacional (CARVALHO, 2010, p. 10-11).

Os escravos foram definidos como propriedades dos senhores escravocratas. Mesmo os libertos (ex-escravos) não podiam votar nem para deputado e nem para senador. Dessa forma, os libertos também não possuíam direitos políticos nem para participar de processos eletivos. Não somente a Constituição Imperial de 1824, mas os demais dispositivos legais que compunham o aparato jurídico brasileiro definiam os papéis que os grupos de africanos e afro-brasileiros deveriam desempenhar. O Código Criminal brasileiro de 1830, por exemplo, também foi um referencial normativo de como esses grupos deveriam ser enquadrados.

Com a implantação do Estado Imperial Brasileiro, criou-se, através do Código Criminal de 1830, dispositivo legal que permitia ao aparelho judiciário maior interferência nas tensionadas relações entre a classe proprietária e seus escravos. Procurou-se legislar, principalmente, sobre os conflitos que resultavam em crimes como assassinato, rebelião, roubo, etc. Além do código, procuraram os presidentes de província e as câmaras municipais, durante a primeira metade do Oitocentos, instituir leis, decretos, portarias, "regulamentando a instituição escravista e a esfera do poder senhorial" (CHAVES, 2000, p. 132).

A Constituição Imperial brasileira de 1824 e o Código Criminal de 1830, certamente são documentos que os professores de ensino de História podem trabalhar em sala de aula como forma de se compreender os aspectos que compõem esse contexto histórico.¹⁰ Como base no estudo dessa legislação, é possível se perceber elementos da mentalidade senhorial escravocrata vigente no século XIX, trazendo à tona as representações sociais construídas sobre os africanos e afro-brasileiros escravizados e libertos. Mais do que isso, é possível também explorar essas fontes históricas estabelecendo apurada crítica, procurando assim perceber como foi criada uma cultura de resistência escrava perante à ofensiva da sociedade brasileira escravista do século XIX.

Nesse sentido, a possibilidade do uso em sala de aula desses documentos, em conjunto com as cartas de alforrias, jornais e ação cível de liberdade podem possibilitar que o professor e os alunos tenham o acesso à outras memórias, diferentes daquelas produzidas pelos sujeitos sociais que eram detentores do poder econômico, político e simbólico. Para isso, é preciso adotar alguns procedimentos:

¹⁰ Ver "Collecção chronologica das Leis, decretos, resoluções de consulta, previsões, etc., etc. do Império do Brazil". Disponível na Internet: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227320>

Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. [...] Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tirar do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação (PEREIRA & SEFFNER, 2008, p. 113-128).

Com base nessa concepção de ensino de História, ao considerar a complexidade de como se produz o conhecimento histórico, como a operação histórica é realizada, os alunos e professores podem almejar uma educação não-pautada pelos vícios de uma história vista somente por meio da perspectiva de um único grupo que era privilegiado por deter o controle do poder, das instituições, da escrita, enfim, dos meios de produção simbólicos.

A tese de doutorado defendida pelo professor Osvaldo Mariotto Cerezer (2015), intitulada: “Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil)”, é bastante elucidativa, pois afirma que uma educação pautada pelo respeito às diferenças é um desafio para os professores e para o próprio sistema de ensino brasileiro.

Desse modo, compreende-se que uma das formas de intervenção na escola e na prática educativa do professor, é o de investigar as representações sociais construídas sobre os grupos africanos e afro-brasileiros e quais são os saberes que levam para a sala de aula, correspondentes a essas temáticas. Para isso, constata-se que todo sistema de ensino terá que mudar, não somente pela força da Lei 10.639/2003, mas por urgências educativas modernas que nos mostra que esse sistema ainda preso às ideias colonialistas que se arrastaram até o século XXI. Segundo Cerezer, será preciso com urgência mudar os olhares ou o foco sobre os considerados “diferentes”, o “outro” na história, pois

É necessário, além disso, adotar uma postura crítico-reflexiva que promova o entendimento sobre a construção histórica do “outro” e a sua diversidade. E, proporcione um processo de ensino e de aprendizagem em que se reconheça e valorize a riqueza representada pela diversidade cultural (CEREZER, 2015, p. 259).

Por isso, a importância dos dispositivos legais como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Se a lei torna obrigatório o ensino de História da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, as universidades brasileiras também deveriam encampá-las. Nesse sentido, as diretrizes apontam os possíveis caminhos para que esse processo possa ocorrer. Um dos pontos contidos nessas diretrizes é a possibilidade de se estudar a história da África, conectando com as experiências dos africanos e afro-brasileiros escravizados e livres que foram trazidos para o Brasil nos períodos colonial e imperial. Sobre as possibilidades dessas abordagens em sala de aula, a partir dessas temáticas, as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos esclarecem que

O que unifica o elenco de temas é uma perspectiva de não vitimização do continente a ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico. Trata-se de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história européia ou brasileira. Esse é um dos pontos mais embasados numa perspectiva dinâmica, crítica e histórica do documento aprovado (ABREU & MATTOS, 2018, p. 16).

O papel do professor de História, o compromisso com os alunos, será o de problematizar saberes tidos como “verdades” para que seja possível levá-los a entender o mundo em que vivem, criticando tradições políticas, visões tendenciosas e valorizando a diversidade cultural. Para assumir esta responsabilidade, será preciso inverter as visões eurocêntricas e colonialistas, que politicamente e culturalmente direcionam o nosso olhar nas escolhas, dos conhecimentos a serem ensinados.

No entendimento dos historiadores Amílcar A. Pereira e Ana Maria Monteiro (2013, p. 11), é a obrigação do professor [...] “realizar novos estudos e pesquisas e a pensar alternativas que redefina e reorganize a história ensinada (conteúdos e didática) para uma história escolar com uma visão crítica e intercultural”. Para que isso ocorra, faz-se necessário deslocar as antigas referências, em que era escolhido o estudo de uma determinada cultura como destaque e as outras consideradas subalternas. É importante mudar essa lógica, que formou centenas de professores e reescrever novas referências

para a sociedade brasileira, cujas memórias desses grupos étnico-raciais, que outrora eram apenas pálidas sombras, tomem o seu lugar na história.

Será preciso, ainda, desnaturalizar saberes que sempre foram vistos como “verdades absolutas” nas relações entre os sujeitos históricos, como por exemplo, o europeu que era superior, civilizado e os africanos e descendentes, sempre representados como bárbaros e selvagens. Concepções essas que explicitamente ou veladamente são apresentadas de diferentes formas nos livros didáticos e no complexo midiático contemporâneo (televisão, Internet, propagandas etc.). Sabe-se, porém, que essas representações sociais não são inocentes, desprovidas de intencionalidades. Essas leituras foram difundidas por meio de materiais didáticos desde o século XIX, amalgamando-se em nossas mentes por gerações e chegaram até nos dias atuais, causando considerável impacto nos jovens estudantes que encontram-se em sala de aula.

2.2 A Província de Mato Grosso: Africano e os Afro-Brasileiros

As decisões políticas da Metrópole portuguesa referentes à Capitania de Mato Grosso, desde a sua criação em 1748, quando essa unidade político-territorial encontrava-se sob o domínio de Portugal, tinha como prioridades a definição de seus limites geográficos configurados tanto no âmbito interno como no externo, levando em conta, a definição de suas fronteiras com os domínios coloniais da Espanha na América do Sul (CHAVES, 2008).

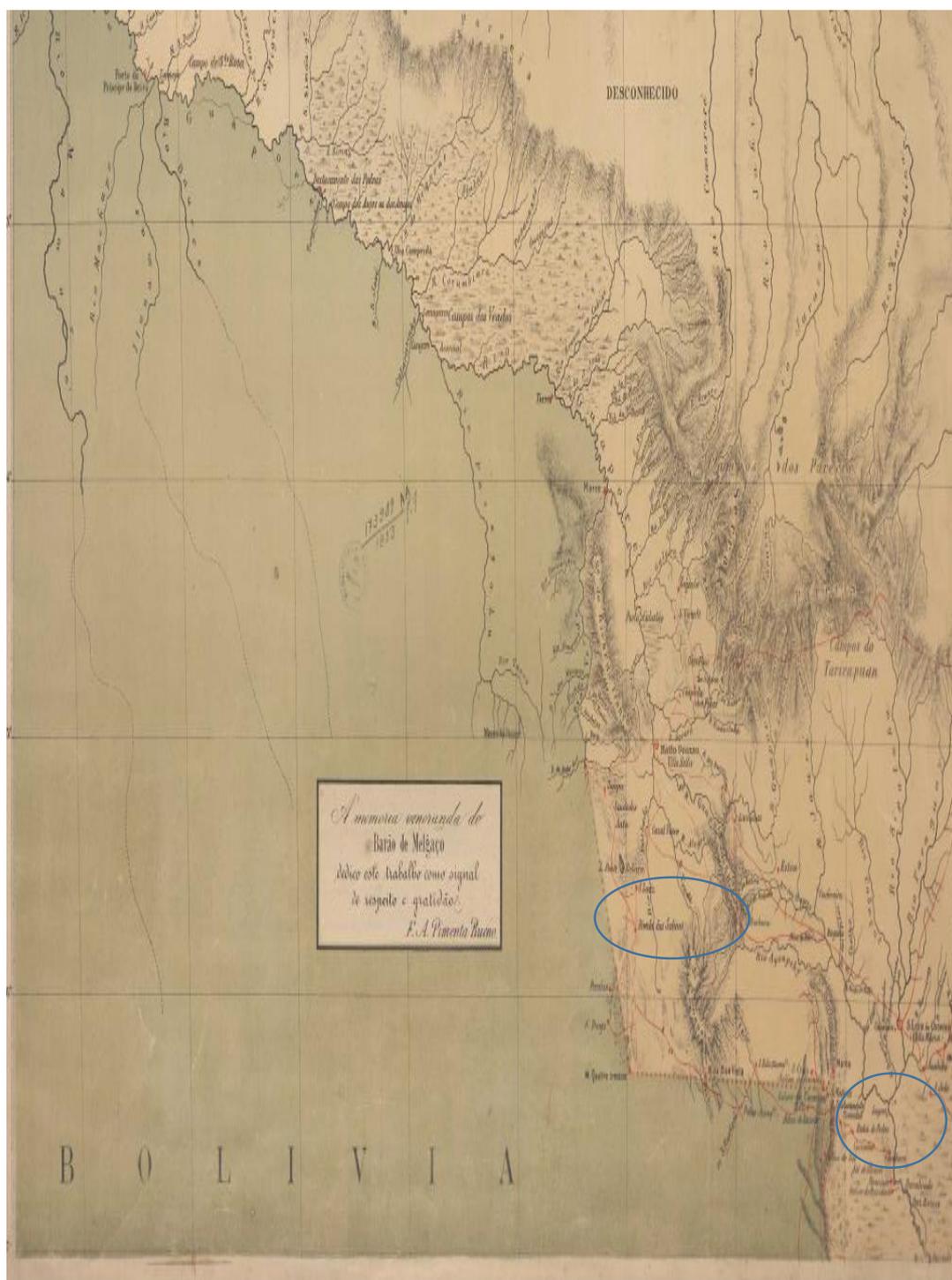
Nesse período, não havia uma região de Mato Grosso como conhecemos hoje, pois o seu ordenamento jurídico, político e territorial era diferente. Mas havia, sim, territorialidades africanas e afro-brasileiras e indígenas, que foram criadas nesses ambientes de colonização lusitana. Houve, desde o início do século XVIII, quando do avanço da colonização luso-brasileira para a parte mais central do continente sul-americano, o processo de desterritorialização das áreas indígenas, provocando deslocamentos dessas populações dos seus ancestrais territórios. Os geógrafos Denise de Castro Pereira e Alexandre de Pádua Carrieri esclarecem sobre a importância dos conceitos de território, territorialidade e desterritorialização para a área de Ciências Humanas.

O território enche o espaço com conteúdos particulares, relacionados a construções históricas entre pessoas, organizações e

Estado. A territorialidade [...] refere-se ao conjunto de práticas e suas expressões materiais e simbólicas, que garantiriam uma apropriação e uma permanência em um dado espaço por determinados grupos sociais, organizacionais. O território agora pode ser visto não somente pela perspectiva do domínio físico, mas também de uma apropriação que incorpora a dimensão simbólica e, pode-se dizer, identitária, afetiva. Em um sentido contrário, o movimento denominado desterritorialização viria para esvaziar o território (e os espaços ocupados) de seu conteúdo relacional e particular, que promoveria uma identificação entre os indivíduos e as organizações. Assim a desterritorialização pode ser vista como uma estratégia dos grupos dominantes para conter, restringir e até excluir pessoas, isto é, como um movimento de (re)apropriação do território, dos espaços físicos e simbólicos (PEREIRA & CARRIERI, 2015, p. 4).

Tais conceitos são importantes para se compreender a formação do território mato-grossense nos períodos colonial e imperial, e por conseguinte, o território nacional brasileiro. Desde a criação da capitania de Mato Grosso, em 1748, até a independência política da colônia luso-brasileira em 1822, pode-se afirmar que a organização do território mato-grossense se deu de forma lenta e conflituosa.

Do período que compreendeu a fundação da Vila Maria do Paraguai, em 6 de outubro de 1778 até 30 de maio de 1874, quando essa antiga povoação tornou-se a cidade de São Luiz da Cáceres, o que se percebe é que a narrativa histórica sobre este lugar está centrada na sua organização político-administrativa e territorial e nos feitos das elites que detinham o poder político e econômico.

FIGURA 1: Província de Mato Grosso

Fonte: Biblioteca Nacional. Cartografia Digital. Matto Grosso. Organizada em 1880. Francisco Antonio Pimenta Bueno. Disponível na Internet: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_cartografia/cart173939/cart173939.pdf

FIGURA 2: Mapa da América do Sul, Destacando as Localidades Coloniais de Mato Grosso

MAPA DA AMÉRICA DO SUL, DESTACANDO AS LOCALIDADES COLONIAIS DE MATO GROSSO



Fonte: (GOES FILHO, 1984, p. 27; COSTA, 2001, p. 1001 *apud* MORAES, 2003, p. 23).

Nesse mesmo período, grupos de africanos e afro-brasileiros fundaram territorialidades como os quilombos, distantes das principais núcleos urbanos da capitania como a Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá (1727) e a Vila Bela da Santíssima Trindade (1752), posteriormente, Província de Mato Grosso. Esses grupos, no entanto, nunca deixaram de estabelecer ligações com os núcleos urbanos que existiam na capitania, posteriormente, província mato-grossense (VOLPATO, 1990; CHAVES, 2000). Conforme estudo do historiador Carlos Alberto Rosa, é possível perceber a diversidade sociocultural africana e afro-brasileira existente na formação da sociedade colonial mato-grossense desde o início do século XVIII.

[...] a predominância Bantu em Mato Grosso tem sido afirmada a partir de trabalhos antropológicos e ultimamente alguns levantamentos documentais tem preliminarmente confirmado essas afirmações, no longo do prazo. Contudo, tais levantamentos apontam também a presença sudanesa, em especial Mina. Com os dados disponíveis até o momento, é possível supor que a predominância de uma ou outra matriz étnico-lingüística variou nos micro-espacos da capitania (freguesias, paróquias, vilas, arraiais, propriedades rurais, quilombos), e no tempo; dados extraídos de testamentos, no período de 1773-1783, por exemplo, indicam predomínio de africanos sobre crioulos-caburés-mulatos-pardos, e entre os africanos, predomínio de sudaneses sobre bantus, particularmente de Mina (e poucos Nagô).’ Os bantus provavelmente viam do Rio, os minas da Bahia (ROSA, 2003, p. 214).

A organização dos grupos africanos e afro-brasileiros em luta pela liberdade ocorreram em momentos distintos – por exemplo, quando um escravo fugia para um quilombo ou ultrapassava a fronteira estabelecida entre a Província de Mato Grosso e o território boliviano, no século XIX – esta ação não era feita sem um mínimo de cuidado. Havia certo apoio para esse tipo de iniciativa, informações que poderiam ajudá-lo a ousar a fazer tal arriscada tentativa. Geralmente, havia relações que foram estabelecidas entre os membros de um mesmo grupo, cujos valores identitários eram comuns, pois existiam atos de solidariedades pautados por códigos culturais instituídos.

Para os historiadores Phillipe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart, o conceito de organização étnica é importante para a compreensão sobre as condutas escravas durante os embates com a classe senhorial mato-grossense, que tinham interesses diametralmente opostos.

A especificidade da organização étnica decorre do papel que nela desempenham os contrastes culturais, mas esse papel não pode ser dissociado dos processos de manifestações de identidades. Tais processos são organizacionais precisamente na medida em que não derivam da psicologia dos indivíduos, mas da constituição de espaços cênicos e das operações externas que os atores aí realizam uns com os outros. É nesses espaços que os atributos culturais adquirem um valor expressivo (e podem ser altamente seletivos), não como reveladores de uma realidade subjetiva, até mesmo inefável, mas como reivindicação a ser julgada como um certo tipo de pessoa, reivindicação pública que necessita ser publicamente validade e ratificada e que supõem um idioma convencional comum (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 112-113).

Para perceber como se deu a atuação desses grupos nesse pequeno núcleo urbano do Império brasileiro – São Luís de Cáceres, o professor deverá levar em conta os vestígios existentes nos documentos produzidos pelos seus algozes, como nos registros cartoriais, nas cartas de liberdades, nas ocorrências policiais, nos processos crimes, nas ações cíveis de liberdade, nas matérias publicadas nos jornais, dentre outros.

Nessa perspectiva, compreende-se que o professor que trabalha com o ensino de História deve levar em conta não somente essas particularidades – a da organização político-administrativa de um território, mas procurar historicizar, com base na documentação, elementos que possam apontar as trajetórias e formas de sociabilidades dos grupos africanos e afro-brasileiros. Deve-se, por escolha, levar em conta a função da memória enquanto instrumento de acesso a “outras” narrativas, diferentes daquelas não privilegiadas pelos detentores do poder político, econômico e simbólico (escrita, rituais cerimoniais etc.).

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1990, p. 411).

A própria noção de tempo também é importante para se compreender, no campo da memória e das identidades, a forma de detenção do poder. Trata-se da compreensão que, devido a existência de diferentes grupos étnico-raciais compartilhando uma mesma espacialização – a da Província de Mato Grosso – estes, provavelmente, detinham noções de temporalidades distintas. Tendo como referência a obra “História e Memória” (1990), de Jacques Le Goff, o calendário é outro ponto que o professor pode discutir em sala de aula, pois trata-se da própria noção de tempo que se encontra inscrito na tipologia documental elencada.

No Ocidente latino, a Igreja católica romana conquistou poder suficiente para impor, como se verá, uma reforma do calendário juliano em 1582. O calendário que daí resultou foi chamado gregoriano, do nome de Gregório XIII, o papa que operou a reforma. Não obstante os estreitos laços entre calendário e liturgia, entre calendário e poder religioso, o calendário litúrgico e o corrente acabaram por ser mais ou menos independentes, quer devido à laicização do tempo à imagem dos poderes públicos, quer devido ao fato de mesmo numa sociedade tradicional se ter introduzido uma distinção entre os dois calendários (LE GOFF, 1990, p. 426).

Também é possível problematizar como foram estabelecidas as relações entre os diferentes grupos, que tinham procedências étnico-raciais diversas, indagando sobre como esses se agrupavam, projetaram suas ações, suas lutas cotidianas. Para fazer a leitura documental, o professor deverá acessar a produção historiográfica sobre o contexto histórico, não deixando de compreender, porém, que o uso de fontes históricas em sala de aula deve ser utilizado enquanto recurso didático-pedagógico – como materiais didáticos. Para que isso seja feito, será preciso que o professor da Educação Básica estabeleça a crítica documental, considerando os seguintes procedimentos teórico-metodológicos, conforme aponta Circe Bittencourt:

É importante, para a compreensão do documento, que se faça uma análise dele como *sujeito* de uma ação e também como *objeto*, formulando três níveis de indagação:

1º) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?

2º) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano?) Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo de produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda a sua existência?

3º) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (MARSON, 1984, p. 52, *apud* BITTENCOURT, 2009, p. 325-343).

Outros aspectos também podem ser explorados a partir das fontes históricas: Qual era a noção de tempo para os diferentes grupos étnico-raciais? Como eram estabelecidas as hierarquias sociais no interior cidade de São Luiz de Cáceres? Como eram atribuídos os nomes das ruas e travessas existentes no quadrilátero urbano formador da cidade? Esses lugares tinham os nomes dos senhores proprietários de

escravos? Quem eram seus proprietários? Quais as procedências dos escravos africanos e afro-brasileiros que viviam nesta cidade? Onde viviam? Como esse grupo se organizava e se relacionava com demais grupos étnico-raciais? Certamente, que caberá ao professor o levantamento das questões em sala de aula, levando em conta os cuidados apresentados anteriormente pela historiadora do ensino de História, Circe Bittencourt.

Voltemos para a Província de Mato Grosso. Com a aprovação da Constituição de 1824 pelo Imperador D. Pedro I, a antiga colônia luso-brasileira, que pertencia a Portugal, passou a condição de nação independente. Com isso, ficou definidas questões como, por exemplo, de que forma se daria a organização política do território, o regime governamental, a forma de governo, o direito sucessório e qual seria a religião oficial do Império brasileiro. Conforme citação abaixo, com a escrita da época¹¹:

Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião.
 Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.
 Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fôrma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado.
 Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo.
 Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil.
 Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.¹²

No artigo 2, foi definida a organização do território imperial brasileiro, que foi dividido em províncias. Desde então, a Província de Mato Grosso ficou sob o controle direto da Monarquia Imperial instalada no Rio de Janeiro. Não diferente de várias outras províncias imperiais, houve tumultos, insatisfações por parte de setores da sociedade mato-grossense, ainda devotas a política colonialista traçada por Portugal.

¹¹ Utilizamos a escrita do século XIX, em vários momentos desta dissertação, principalmente pelo caráter histórico das fontes documentais referenciadas e analisadas.

¹² SENADO FEDERAL. Brasília, DF. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824.** Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

Os ventos políticos sopravam para outra forma de governo, no entanto, um forte legado permanecia como marca da paisagem mato-grossense.

A Província de Mato Grosso, desde o início do século XIX, enfrentou momentos de instabilidades política, econômica e social. Antes de ser proclamada a independência do Brasil, em 7 de setembro 1822, a antiga capitania mato-grossense já demonstrava o declínio do seu principal produto, que era o ouro extraído das margens dos córregos e rios do dilatado território. Parte dos trabalhadores africanos e afro-brasileiros escravizados e livres, que encontravam-se na labuta desse metal precioso, fora transferida para outras atividades produtivas como a pecuária e a agricultura. O historiador Virgílio Corrêa Filho, membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, enfatiza que

A indústria pastoril e agrícola aproveitaram, é certo, grande parte dos braços que se desviaram da cata do metal. Mas se proporcionavam aos fazendeiros relativa abundância, somente em pequena porcentagem poderiam contribuir para enriquecer os cofres reais. Não produziam artigos de alto valor sobre os quais pudesse o fisco aprofundar as suas garras, nem dispunham de meios fáceis de exportação (CORRÊA FILHO, 1994, p. 454).

Nas primeiras décadas dessa centúria, havia problemas nesses setores da economia mato-grossense. Havia forte dependência econômico-comercial da Província de Mato Grosso para com os principais centros urbanos como o Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. Também havia baixa produtividade decorrente da insuficiente mão de obra africana e afrodescendente para levar adiante tarefas como abertura de caminhos terrestres, construção de edifícios públicos, drenagem de pântanos, enfim, atividades que demandavam maior quantidade de escravos. Essas eram as justificativas dos senhores proprietários e das autoridades estabelecidas nessa província.

Sem dúvida alguma, na primeira metade do século XIX, os africanos e afro-brasileiros escravizados e libertos eram a força motriz da economia da Província de Mato Grosso. Segundo o historiador Jovam Vilela dos Santos (1995), na virada do século XVIII para o século XIX, a população da capitania de Mato Grosso chegou a 26.690 habitantes. Desse total, 11.910 eram africanos e afro-brasileiros escravizados, o que correspondia a 43,01%.

De acordo com o estudo realizado por Otávio Ribeiro Chaves, nesse período, a maioria dos africanos e afro-brasileiros, encontravam-se trabalhando em vários setores produtivos:

[...] nas fábricas de mineração, nos engenhos, em atividades urbanas, na lavoura, e outras tarefas desenvolvidas no interior dos fortes existentes na zona de fronteira. A população livre e pobre, geralmente, trabalhava em atividades extrativistas, tirando das matas a poaia, seringa, e outros produtos que tinham alguma aceitação no mercado internacional; além da extração de pequenas quantidades do ouro e diamantes existentes em algumas áreas da província. Funções como peão de fazenda, boiadeiro, tropeiro, eram também executados por parte desse segmento [...]. Os escravos libertos, ocupavam funções urbanas como carpinteiro, ferreiros, carroceiros, vaqueiros, tropeiros, oleiro, ferreiro, etc. Na área rural, possuíam suas próprias lavouras de subsistência, plantando milho, arroz, mandioca, etc., além de criar animais de pequeno porte e viver da pesca. Procuravam sempre arrendar um pequeno pedaço de chão de algum fazendeiro ou proprietário de engenho, para garantir a continuidade dessa pequena produção (CHAVES, 2000, p. 189).

Para Luiza Rios Ricci Volpato (1990), no período de 1850-1888, os africanos e afro-brasileiros que se encontravam vivendo em Cuiabá, principal núcleo urbano da Província de Mato Grosso, ocupavam-se em diferentes funções e eram submetidos ao controle cotidiano pela classe senhorial. Fora desse núcleo, havia também homens livres e pobres que trabalhavam nos engenhos de açúcar existentes na Chapada dos Guimarães e nas proximidades da cidade de Cuiabá. Em algumas dessas propriedades, encontrava-se a figura do feitor, que, às vezes, era um ex-escravo que estava no comando da escravaria. Essa posição de feitorização não era tão tranquila, pois provoca sérios atritos com os demais cativos. Não havia nenhuma confiança por parte dos escravos, pois o ex-cativo era visto como um sujeito que compartilhava mais os valores do senhor proprietário, distanciando-se do seu grupo de origem.

Outro ponto importante a ser considerado é o impacto sofrido na Província de Mato Grosso após a criação da Lei de Terras de 1850 e, também, com o fim do tráfico negreiro para o Brasil ocorrido nesse mesmo período, pois a terra deixou de ser concedida pelo Império brasileiro por meio de sesmarias, como era no período colonial. Somente a partir de 1859, houve a regulamentação de terras públicas na Província de Mato Grosso. Havia, certamente, dificuldades para que se avançasse na aplicação dessa legislação, principalmente, por parte de uma elite agrária acostumada com as benesses do Estado imperial brasileiro. Outro dado importante foi o aumento

da criação de gado na província e a exportação para Minas Gerais. Tal atividade demandava mão de obra africana e afro-brasileira cativa e também a “cabocla”, descendentes de indígenas.

Referente ao fim do tráfico negreiro, o historiador Domingos Sávio da Cunha Garcia (2001, p. 19) ressalta que "Na origem dessa febre tão intensa de reformas estava o fim do tráfico de escravos, que irá proporcionar o redirecionamento dos capitais nele aplicados, e que geravam até então fortunas gigantescas, para uma série de atividades comerciais". O autor também destaca que houve o aumento do preço dessa mão de obra, também a venda a partir das províncias litorâneas, como a Bahia e o Rio de Janeiro, para a Província de São Paulo, que se tornou desde o início do século XIX a maior produtora de café, produto que ganhava projeção no cenário internacional, provocando, assim, o tráfico interprovincial.

Na Província de Mato Grosso, esse fenômeno de importação de escravos também esteve presente, o que atraiu a entrada de escravos afro-brasileiros (crioulos)¹³, oriundos de províncias como a Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco. Conforme estudo apontado por Chaves (2000), essa modalidade de escravo era mais interessante para a classe senhorial mato-grossense, pois ele era nascido no país, estava mais familiarizado com o idioma e não tinha os mesmos “vícios” do africano, que, geralmente, encontrava-se com mais frequência envolvido nos assassinatos de senhores proprietários, insurreições, brigas, etc.

Ademais, no Mato Grosso, durante todo o século XIX, houve instabilidade social provocada também por outros fatores. Um deles, em menor escala, foi causado por africanos e afro-brasileiros escravizados, que desferiam ataques contra os senhores proprietários, o que deixava sempre as autoridades públicas em alerta. Havia, na mentalidade das autoridades provinciais mato-grossenses, o receio de que a Revolta dos Males, ocorrida na Bahia em 1835 (REIS, 2003), deflagrasse em todo território brasileiro revoltas escravas, o que colocaria em risco todo o sistema escravista. A partir de então, aumentou-se ainda mais a vigilância dos passos desses grupos.

A fuga de escravos para o território boliviano também deixava os senhores proprietários alarmados. Além dos prejuízos financeiros, o que mais pesava era a ausência de suas propriedades dessa tão importante mão de obra. A fuga era uma das

¹³Escravos crioulos eram descendentes de africanos nascidos no território colonial/imperial brasileiro.

alternativas de resistência que o africano e o afro-brasileiro escravizado encontravam, visando deixar para trás a dura vida em cativo. No entanto, a fuga não era algo fácil, sempre era uma opção arriscada. Evadir-se para as matas significava estar sujeito aos ataques de animais selvagens ou a possibilidade de ser morto por algum grupo de indígenas inimigos. Não foram poucas as correspondências mantidas entre as autoridades da Província de Mato Grosso com as da Bolívia, visando trazer de volta os escravos fujões. Essas ações escravas não eram esvaziadas de conteúdos políticos e sociais, pois visavam colocar em xeque o brutal sistema escravista. Tal resistência escrava se manifestava das mais variadas formas.

Para o escravo havia a necessidade de reorganizar a escravidão em seus próprios termos, reordenar as relações escravistas entre eles e seus senhores, reafirmar valores étnicos entre seus iguais, são os objetos das lutas coletivas, entre ou individuais dos cativos. Porque o anseio maior era sobreviver e lutar com todas as armas disponíveis contra a ordem estabelecida pelo regime da escravidão (PEREIRA, 2012, p. 71).

Para complicar ainda mais a situação, as autoridades públicas da Província de Mato Grosso se depararam com as revoltas provocadas por soldados de baixa patente, que encontravam-se nos destacamentos militares de fronteira. A maioria desses soldados eram pretos e mulatos livres, que estavam insatisfeitos com o atraso constante de seus soldos, das péssimas condições de trabalho e dos castigos severos nos quais eram submetidos. As deserções eram frequentes, o que deixava a fronteira com o território boliviano ainda mais fragilizada, suscetível a possíveis ataques de tropas estrangeiras.

Isso tudo gerou um clima de intranquilidade na Província de Mato Grosso. A Rusga, movimento que eclodiu em maio de 1834, foi motivado pela iniciativa dos “nativistas locais e na desarticulação das formas tradicionais do controle político e econômico da região” (CORRÊA FILHO, 1994, p. 97). Esse episódio deixou vários mortos, inclusive, escravos que participaram dos confrontos armados

Referente ao período de 1874-1888, deve-se considerar que a Província de Mato Grosso encontrava-se recentemente recuperando do impacto da Guerra do Paraguai (1864-1870). Houve, de fato, certo isolamento da província decorrente da eclosão desse conflito nessa parte do continente sul-americano. Mas após esse período, houve

a entrada de capitais externos, a abertura da navegação do Rio Paraguai e o acesso ao mercado platino (GARCIA, 2001, p. 85).

O breve contexto histórico apresentado é importante para que o professor da Educação Básica possa trabalhar as trajetórias dos africanos e afro-brasileiros na Província de Mato Grosso e tenha como referência os estudos historiográficos sobre essa temática. As questões até aqui discutidas têm como principais parâmetros a articulação entre os saberes historiográficos e os saberes escolares.

2.3 Os escravos africanos e afro-brasileiros em São Luiz de Cáceres

No espaço citadino e rural que compunha o município de São Luiz de Cáceres, no período de 1874-1888, foram várias as histórias vividas por africanos e afro-brasileiros, cujas memórias foram invisibilizadas por não pertencerem a grupos sociais privilegiados como os senhores proprietários de terras, militares, religiosos, burocratas do Império, dentre outros. Mas quem eram os africanos e afro-brasileiros que viviam em São Luiz de Cáceres nesse período? Quais eram suas procedências? Quem eram seus proprietários? A seguir trataremos dessas questões, procurando evidenciar o universo econômico, político e social em que faziam parte, juntamente com outros segmentos sociais, os brancos, indígenas e mestiços, que compunham esta cidade fronteiriça com a nação boliviana.

Para isso, torna-se necessário apresentar alguns dados populacionais sobre a antiga capitania e, posteriormente, Província de Mato Grosso – mais detidamente sobre a cidade de São Luiz de Cáceres. No ano de 1818, havia uma população africana e afro-brasileira escravizada na capitania de Mato Grosso estimada em 1.242 pessoas. Em 1826, já no Império brasileiro, a população mulata e preta escravizada (de ambos os sexos) existente em Vila Maria do Paraguai (posteriormente, São Luiz de Cáceres, em 1872) era de apenas 291 indivíduos (ASSIS, 1994).

Conforme estudo realizado por Maria de Lourdes Fanaia, com base no censo de 1872 realizado na Província de Mato Grosso, é possível estimar que houve aumento demográfico. Para a autora, na Vila Maria do Paraguai, nesse período, viviam “663 estrangeiros, 1.938 mulheres livres e 1.854 homens livres além de 526 escravos”. Dentre estes, haviam escravos libertos e homens brancos ocupando diferentes funções como “alfaiates, pedreiros, carpinteiros, sapateiros, marceneiros, ferreiros, oleiros,

seleiros, farmacêuticos, profissionais agrícolas, médicos, advogados, artistas, professores, empregados públicos, entre outros (FANAIA, 2011, p. 90-92)”.

Em um artigo publicado em 1887, no jornal *O Atalaia*,¹⁴ intitulado “A emancipação em Cáceres”, que circulava na cidade de São Luiz de Cáceres e outras localidades da Província de Mato Grosso, constam informações sobre o número de escravos existentes naquele município. Eram apenas 285 cativos, sendo que 10 estavam fugidos, 9 tinham conseguido a liberdade e 1 havia falecido.

Informava ainda o editorial que destes, 152 eram homens e 133 mulheres. Do total de homens, 16 encontravam desempenhando atividades domésticas. Ainda desse montante, havia 21 escravos com a idade de mais de 50 anos, o que significava que estes não eram mais aptos para o trabalho nas lavouras. Constava ainda que somente 115 encontravam-se trabalhando no campo em atividades ligadas a pecuária e a extração da poaia.

Porquanto, esses grupos escravizados não foram identificados se eram de origens africana ou afro-brasileira (crioula). O grupo de escravos que encontrava-se desenvolvendo atividades domésticas, às vezes, poderia conseguir algum pecúlio com base nas atividades prestadas fora das residências senhoriais. Poderiam ser alugados pelos seus senhores para terceiros como carregadores, limpadores de terrenos, vendedores ambulantes, etc. Com isso, o escravo ou escrava urbano poderia conseguir alguma economia durante os longos anos de trabalho nas ruas ou nas propriedades próximas à cidade, o que poderia ser o ponto de partida para comprar a carta de liberdade.

Nesse mesmo periódico, foi publicado, em 10 de Março de 1877, a venda da escrava de nome Benedicta, com idade de 24 anos, solteira, que morava na rua Augusta, na parte central da cidade de São Luiz de Cáceres (neste endereço funcionava uma escola pública). A escrava foi colocada para venda pelo seu proprietário (nome

¹⁴Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital Brasileira. Jornal *O Atalaia* de 10 de Julho de 1887. Ano 1887\Edição 00004, página 04. Disponível na Internet: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=765392&PagFis=1&Pesq=>

não identificado) por um valor de \$675\$000¹⁵. Tal valor era considerado alta soma para a época, mas foi justificado devido às qualidades da escrava, considerada “perfeita lavadeira, engomadeira, cosinheira, excelente doceira, sem vicio nem defeito algum [...]”. Um ano depois desse anúncio, houve a aprovação da Lei Áurea, em 13 de Maio de 1888, pelo Estado Imperial brasileiro.

Os proprietários de escravos tinham notícias dos debates parlamentares por meio dos jornais e das notícias trazidas por viajantes, que chegavam em São Luiz de Cáceres, anunciando os momentos decisivos do fim da escravidão no Brasil. O editorial publicado no jornal, *O Atalaia*, de certa forma, já sinalizava para os senhores proprietários a disputa tensa travada pelos abolicionistas e também pelos movimentos desferidos pelos grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados, na luta pela extinção da escravidão. A tentativa da venda da escrava Benecedita, com um valor acima do padrão, que era normalmente em torno de \$350 mil réis, demonstra a tentativa do senhor proprietário de se conseguir maior lucro com esse tipo de negócio.

Mas essa prática da venda do escravo ou escrava acima do valor, geralmente, ocorria em outras províncias brasileiras, o que pode ser justificado como uma tentativa de condicionar a concessão da carta de alforria a um conjunto de questões: a liberdade somente seria concedida plenamente após o escravo ou escrava prestar serviços a um filho ou filha do senhor proprietário por mais um período.

No caso da escrava Delfina, “Cabra, de idade de vinte e quatro annos mais ou menos, prestimosa e sem achaques algum, matriculada na Collectoria desta Cidade sob o numero de ordem 55, e da matricula 19”,¹⁶ o preço da sua alforria ocorrida na cidade de São Luiz de Cáceres, em 2 de Janeiro de 1880, foi ainda mais alto: \$1:800#000 (um

¹⁵ Consta no Catálogo de Moedas do Brasil: “Antiga moeda portuguesa e brasileira que em consequência de acentuada desvalorização dos réis, passou a constituir unidade monetária desses dois países. Em Portugal até 1911 quando foi substituída pelo escudo e, no Brasil, até 1942, com a introdução do cruzeiro. Pronunciada ‘merréis’, virou sinônimo de dinheiro: ‘me dá alguns merréis!’. Já popularmente adotada como unidade monetária brasileira, o mil-réis foi oficializado em 08.10.1833 através da Lei 59, assinada no 2º. Império, pela Regência Trina durante a menoridade de D. Pedro II. Essa Lei reorganizou, sob vários aspectos, o Sistema Monetário Brasileiro. Mil-réis passou a designar a unidade monetária e réis os valores divisionários. Na mesma época, ficou conhecido o *conto de réis*, tratando-se do montante equivalente a 1 milhão de réis, ou mil mil-réis”. Disponível na Internet: <http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/tostao.asp>

¹⁶ UNEMAT/NUDHEO. Livro de Notas Nº 5, 1879 A 1880, páginas 30 e 31. Cartório do 1º Ofício de São Luiz de Cáceres. Carta de Liberdade ou Alforria.

conto, oitocentos mil réis). Neste caso, o valor foi pago integralmente. Não se tratava de uma alforria condicional.

Nas cartas de alforrias e na ação civil de liberdade que constam no Guia de Fontes para os Professores (produto), será possível perceber que os escravos que trabalhavam no campo, eram, geralmente, roceiros, provavelmente das lavouras de cana-de-açúcar, onde faziam a limpeza de terrenos e o plantio, cuidavam também dos pastos do gado, construíam currais, da extração da poaia, transportavam mercadorias, dentre várias outras atividades. Esses eram alguns dos lugares que alguns grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados foram estabelecidos.

A pecuária e a agricultura eram ramos da economia da Província de Mato Grosso, parte intrínseca da estrutura produtiva. A cidade de São Luiz de Cáceres nesse período, por exemplo, teve a sua organização agrária estruturada desde quando a Metrópole portuguesa tinha como política a distribuição de sesmarias aos colonos luso-brasileiros (SILVA, 2011). Sendo que uma das obrigações desses sesmeiros era a de garantir o abastecimento das povoações criadas na capitania de Mato Grosso e, principalmente, atender os destacamentos e fortificações militares estabelecidos na fronteira oeste do território da América portuguesa (CHAVES, 2008).

Por isso, a criação de gado se tornou uma alternativa econômica rentável (que permanece até os dias atuais), sobressaindo-se, como parte dessa estrutura agrária, a presença no município de São Luiz de Cáceres (1874) de grandes fazendas como Caité, Caiçara, Casavalsco, Jacobina e Flechas. Havia, porém, propriedades que mesclavam as atividades produtivas, fazendo o plantio de cana-de-açúcar, criação de gado, cavalos e de pequenos animais (galinhas, porcos etc.), como também ocupavam-se da mineração do ouro, atividade esta que nesse período não tinha mais a mesma grandeza como na centúria anterior. A elevação na condição de município de Vila Maria do Paraguai ocorreu em 1860, pois nesse período já havia Câmara Municipal, sendo esta elevada à condição de cidade de São Luiz de Cáceres, no ano de 1874. Segundo Maria de Lourdes Fanaia

[...] todas as deliberações do governo municipal estavam relacionadas à urbanidade. Também competia a Câmara editar o Código de Posturas e, por meio desse dispositivo, arrecadar os tributos. Acrescenta-se ainda que, a Câmara Municipal das vilas e cidades era também um espaço de negociações e de conflitos, mas sem alterar as estruturas políticas do governo provincial ou Imperial (FANAIA, 2011, p. 81).

A maior parte dos africanos e afro-brasileiros escravizados encontravam-se vivendo nas antigas fazendas do município de São Luiz de Cáceres. A fazenda Jacobina era a maior propriedade rural estabelecida na região, pois era grande produtora de açúcar e charque. O seu primeiro proprietário, o português Leonardo Soares de Souza, em 1769, recebeu por parte da Monarquia portuguesa sesmarias, ficando este reinol como o responsável pelo abastecimento das guarnições militares que se encontravam situadas na fronteira oeste do Império. Em uma expedição organizada pelo francês Hercules Florence, integrante da expedição Langsdorff, no período de 1825 e 1829, foi registrado em seu diário de viagem a existência de grande quantidade de gado vacum e uma população de mais de 200 africanos e afro-brasileiros escravizados e também de libertos (MORAES, 2003).

A população escravizada do município de São Luiz de Cáceres, nesse período analisado, poderia ser maior, se for contabilizado os africanos e afro-brasileiros escravizados que viviam nas fazendas, sítios e lugares mais distantes da cidade. No entanto, será preciso uma pesquisa mais detalhada para se obter esses dados.

A cartografia é um instrumento imprescindível para se averiguar a formação político-territorial e identificar quais foram os diferentes grupos africanos e afro-brasileiros estabelecidos na Província de Mato Grosso – mais detidamente, em São Luiz de Cáceres, no período de 1874-1888. Nesse sentido, o território da Província de Mato Grosso pode ser percebido enquanto um recorte espacial e a cidade de São Luiz de Cáceres como um microterritório dessa dilatada espacialização. O território é aqui visto enquanto espaço político, instituído de práticas socioculturais, da demarcação de identidades.

Nas representações cartográficas abaixo, “Província de Mato Grosso” (Figura 1) e no “Mapa da América do Sul, destacando localidades coloniais de Mato Grosso” (Figura 2), percebe-se que os principais núcleos urbanos existentes na Província de Mato Grosso eram Vila Bela da Santíssima Trindade, Cuiabá e São Luiz de Cáceres (Figura 1), que sempre tiveram como referência a proximidade com os rios, servindo para a alimentação baseada no pescado, na caça de animais silvestres, consumo; e, também, eram considerados importantes vias de navegação para as embarcações que faziam o transporte de pessoas e mercadorias.

Também é possível notar microterritórios com a presença de grupos indígenas Bororo dos Cabaçais e os Bororo da Campanha (Figura 2). A tese de doutorado da

historiadora Marli Auxiliadora de Almeida (2013), intitulada “Índios Fronteiriços”: A política indigenista de fronteira e políticas indígenas na Província de Mato Grosso entre a Bolívia e o Paraguai (1837-1873)” traz à tona a trajetória desses grupos de indígenas durante o processo de organização da Província de Mato Grosso e a sua tenaz resistência diante da escravização e invasão de suas terras. Esses grupos habitavam essa região há centenas de anos, antes da chegada dos europeus nesta porção do continente sul-americano.

As relações étnico-raciais entre grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados e libertos com os indígenas dessa região foram mantidas em algumas circunstâncias, durante a formação de companhias militares de fronteira e na circulação próxima a esta povoação, nas fazendas adjacentes e nos Rio Paraguai, Rio Guaporé e afluentes. A fazenda Jacobina, por exemplo, utilizava-se dos Bororo para o desenvolvimento de algumas atividades, como demonstra o estudo do historiador Reinaldo Norberto da Silva (2012).

Mais ao sul da província, situava-se a cidade de Cuiabá, que, desde o século XVIII até os dias atuais, têm a história de sua expansão urbana ligada ao Rio Cuiabá. A cidade de São Luiz de Cáceres aparece situada na parte noroeste da província, em uma posição a meio caminho entre Vila Bela e a Vila Real do Bom Jesus do Cuiabá. A história de Vila Maria do Paraguai, mais tarde denominada de cidade de São Luiz de Cáceres, em 1874, não se desvinculou dessa estreita ligação com esse rio (Figura 1).

É preciso que o professor que trabalha na educação básica com o ensino de História perceba que a discussão, em torno da História Local ou da História Regional, pode possibilitar o acesso a esses lugares de memórias, onde houveram relações estabelecidas entre os diferentes grupos étnico-raciais; deve-se, no entanto, compreender que as formas de convivências poderiam ser ora conflitantes, tensas, mas havia momentos para negociações e, em alguns casos, alianças.

No caso do escravo africano ou afro-brasileiro, quando almejava adquirir a sua carta de liberdade, era um período de negociação, de um jogo de paciência que envolviam diferentes sujeitos históricos, desde o advogado representante do seu pedido, o senhor proprietário, testemunhas arroladas no processo de ação cível de liberdade, etc. Como exemplo, mais adiante, como parte desta dissertação, encontra-se o Guia de Fontes, que, tem como conteúdo os textos de apoio e sugestões voltadas

para o professor que trabalha com o ensino de História na Educação Básica; na verdade, trata-se de um recurso didático-pedagógico para ser usado em sala de aula. Nele, por exemplo, será possível perceber que por meio do jornal *O Atalaia*, periódico publicado na cidade de São Luiz de Cáceres, na década de 1880, anúncios sobre a venda de escravas domésticas que trabalhavam para famílias senhoriais, como também a concessão da carta de liberdade para escravos que trabalhavam em atividades urbanas e rurais nas propriedades senhoriais do município de São Luiz de Cáceres. Eram momentos de cautelosas e tensionadas negociações entre escravas e senhores proprietários, pois o que estava em jogo era a possibilidade da conquista da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de documentos em sala de aula pelo professor da Educação Básica não é algo tão novo. Várias experiências de ensino vem sendo relatadas por meio dos anais publicados em congressos, em revistas e livros que tratam sobre o ensino de História e da História da Educação. Os cursos de pós-graduação, como o ProfHistória, têm sido uma importante referência para o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de História com essa abordagem.

Trabalhar com fontes históricas, que tratem sobre as trajetórias de grupos africanos e afro-brasileiros em determinadas localidades ou região, com recorte temporal definido, é importante para que o professor possa conhecer as relações étnico-raciais, que possivelmente foram estabelecidas entre os mais diversos grupos no passado. Com base na leitura, na crítica documental, o professor poderá perceber como era organizada a cidade, o município, enfim, como se davam as relações societárias numa determinada espacialidade.

O estudo da história local, por exemplo, poderá permitir ao professor trabalhar sobre como se deu a formação de um determinado território e territorialidades estabelecidas por diferentes grupos étnico-raciais; o quilombo, por exemplo, era uma territorialidade criada nas florestas da Província de Mato Grosso, isso no século XIX, configurado a partir da experiência cultural africana e afro-brasileira, às vezes, compartilhado com grupos de indígenas, homens pobres e livres. Pode-se pensar nas diferentes identidades históricas compartilhadas entre os grupos de africanos e afro-brasileiros durante o enfrentamento com forças sociais opostas. Esse processo nunca foi fácil, sempre foi tensionado, circunstancialmente ocorriam alianças tácitas com setores da sociedade escravista brasileira, porém, com risco permanente de rompimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, quando discutiu nos Temas Transversais, a temática da Diversidade Cultural, a Lei 10.639/2003, as Diretrizes e Orientações curriculares para o Ensino de História e Relações étnico-raciais surgidas a partir de 2004, são dispositivos legais importantes para que o professor possa nortear as suas ações pedagógicas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Para o professor, a partir de 2003, o ensino de História da África e cultura-afro-brasileira tornou-se inclusivo no seu planejamento escolar. Nesse sentido, as histórias dos grupos de africanos e afro-brasileiros, que viveram em outros contextos históricos - o da sociedade brasileira do século XIX, por exemplo, são imprescindíveis para se firmar suas memórias no tempo presente por meio da construção de textos didáticos, produção fílmicas como documentários, jogos históricos utilizando a tecnologia etc. Na verdade, trata-se de trabalhar com narrativas que evidenciem, de forma plural, a contribuição de grupos étnico-raciais diversos, que foram igualmente importante para o processo histórico formativo da sociedade brasileira.

Tomando essa lei e demais dispositivos legais como referenciais importantes, é possível trabalhar com a mudança de estruturas curriculares, principalmente, voltando o olhar para a disciplina do ensino de História, buscando ampliar as discussões em torno das histórias das populações africanas e afro-brasileiras, desde o século XVI até o tempo presente. Trata-se de trazer à tona um debate no ambiente da escola pública brasileira sobre os motivos do silenciamento, da quase “proibição” em se falar de temas que envolvam as desigualdades étnico-raciais. Sabe-se, porém, que o enfrentamento desse debate implica no desvelamento de antigas práticas de segregação, exclusão e alijamento de direitos por parte das elites brasileiras. O que implica em revelar os diferentes projetos em curso no interior da sociedade brasileira.

Foi nessa perspectiva, que foi elaborado o presente “Guia de Fontes Para Professores” (em anexo), tendo como referência a implementação da lei 10.639/2003, procurando visibilizar a história de resistência dos africanos e afro-brasileiros em São Luiz de Cáceres, no período de 1874-1888/Província de Mato Grosso. O estudo destas fontes podem contribuir para a consciência Histórica sobre a formação da sociedade pluriétnica do atual município de Cáceres. São histórias do cotidiano desses grupos étnico-raciais, que foram marcadas por dinâmicas socioeconômica e cultural, inseridas no contexto do Império brasileiro. Trata-se de mais um recurso didático-pedagógico, que os professores da Educação Básica poderão utilizar durante suas atividades em sala de aula.

FONTES

LEI Nº 10.639, DE 9 de JANEIRO DE 2003. Diário Oficial da União – Seção 1 de 10/01/2003. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas. Educação Básica. Gráfica Print, 2012.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio. Brasília (DF), 2000. Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. Outubro, 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF), outubro de 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. SECAD, 2006.

SENADO FEDERAL. Brasília, DF. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

BIBLIOGRAFIA

A ABOLIÇÃO NO PARLAMENTO: 65 anos de luta. 1823 – 1888/ Apresentação do senador Humberto Lucena. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Arquivo, 1988. 2v.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo e ALVES, Ronaldo Cardoso (Orgs.). **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALBERTI, Verena. Ensino de História e Fontes Históricas. VII Encontro Nacional de História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). “**O Historiador e suas Fontes**”, novembro de 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. O Objeto em Fuga: algumas reflexões m torno do conceito de Região. In **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.

ALMEIDA, Marli Auxiliadora. “**Índios Fronteiriços**”: A política indigenista de fronteira e políticas indígenas na Província de Mato Grosso entre a Bolívia e o Paraguai (1837-1873). Porto Alegre, RS: 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O Trato dos Viventes**. Formação do Brasil no Atlântico Sul. 3ª reimpressão. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida Privada e ordem privada do Império. In **História da Vida Privada no Brasil**. Coordenador da coleção: Fernando A. Novais; organizador do volume Luiz Felipe de Alencastro – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AMADEU, Maria Simone Utida dos Santos Amadeu... [et. al.]. **Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

ASSIS, Edvaldo. **Os Mapas de Habitantes de Mato Grosso (1768-1872)**. Guia de Pesquisa. São Paulo. 1994. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de São Paulo.

AZEVEDO, Elciene. **O Direito dos Escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

BARROS, José D'Assunção. "Micro-História" In **O Campo da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 8a edição. p.152-179.

BIASI, Carolina. **A Educação dos Negros no Discurso abolicionista de André Rebouças (1817-1888)**. Paranavaí, PR. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Paraná.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho**. O Ensino de História nas Escolas paulistas. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BITTENCOURT, Circe (Org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12ª edição. São Paulo: Contexto, 2015.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, EDUSP, 2º edição:1994.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Lígia. **O Bravo Matutino: imprensa e ideologia no jornal**. O Estado de S. Paulo. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho (org.). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO Marieta Pinheiro de; ZAMPA, Vivian Cristina da Silva. O Arquivo Nacional na "Sala de Aula": fontes históricas na construção do conhecimento. In **Revista História Hoje**, vol. 6, nº 12, 2017.

CASTANHO, Gabriel de Carvalho & SOUZA, Jorge Victor de Araújo. Propostas e Desafios nos Usos de Documentos Históricos em Sala de Aula. In: **Revista História Hoje**. Vol. 6, Nº 12, dez. 2017.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação na formação, saberes e práticas**

- de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). 2015. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica: Dificuldades e possibilidades. In: **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. UFMT/NDHIR, 2013, p. 184.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CERRI, Luís Fernando. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática de História. In **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.
- CHALLHOUB, Sidnei. **Visões da Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. “Escutar os mortos com os olhos”. In **Estudos avançados** 24 (69), 2010.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre Práticas e Representações**. Tradução de Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Betrand Brasil, S/A, 1990.
- CHAVES, Otávio Ribeiro. **Escravidão, Fronteira e Liberdade (1750-1850)**. Salvador, Bahia. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia.
- CHAVES, Otávio Ribeiro. **Política de povoamento e a constituição da fronteira Oeste no império português: a capitania de Mato Grosso na segunda metade do século XVIII**. Curitiba, 2008. 285f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- CORRÊA FILHO, Virgílio. **História de Mato Grosso**. Várzea Grande, MT: Fundação Cultural, 1994.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- DEL PRIORE, Mary. **Documentos de História do Brasil: De Cabral aos anos 90/ Maria de Fátima das Neves e Francisco Lambert** – São Paulo: Scipione, 1997.
- FANAIA, Maria de Lourdes. O Olhar dos Vereadores sobre a cidade de São Luiz de Cáceres nos de 1859-1880. In: CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueiredo de. **História Memória Cáceres**: Editora UNEMAT, 2011.
- FARIA, Maria Alice. **O Jornal na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GARCIA, Domingos Savio da Cunha. **Mato Grosso (1850-1889): uma Província do Império**. Campinas, SP. 2001. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em História/Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Economia.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: **Um Olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o Reconhecimento da Identidade pelo Caminho da Insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES (Orgs.). **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- GRINBERG, Keila. **A lei da ambiguidade: as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro, século XIX**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, SP: Edições Vértice, 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Thomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12ª edição. Rio de Janeiro, 2015.
- JESUS, Nauk Maria de; CERZER, Osvaldo Mariotto e RIBEIRO, Renilson Rosa (Orgs.). **Ensino de História: Trajetórias em Movimento**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2007.
- LASK, Tomke. (Org). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas - Fredrik Barth**. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- LE GOF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et.al.]. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- LIMA, Mônica. Prefácio. In: PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- LIMA, Tatiana Silva de. Os Nós que Alforriam. In **ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa**, 2003.
- PINSK, Carla Bassanezi Pinsky; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O Historiador e Suas Fontes**. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

- MALHEIRO, Perdigão. **A Escravidão no Brasil**: ensaio histórico, jurídico, social. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, INL, 1976.
- MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.) **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MATTOS, Hebe Maria, **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico** - 2ª Edição – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.
- MATTOSO, Kátia Maria de Queirós. **Ser Escravo no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: 1990.
- MAUAD, Ana Maria. **Teoria da História**. v. 1. Ana Maria Mauad, Lucia Griberg. Pedro Spinola Pereira Caldas. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.
- MENDES, Luís César Castrillon. “**Logo que o seu cofre proporcione esta despesa**”: A construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898). 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal de Mato Grosso.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINTZ, Sidney W. **Cultura: uma visão antropológica**. In **Tempo**, Jun. 2010, vol. 14, nº. 28, p. 223-237.
- MORAES, Maria de Fátima Mendes Lima de. **Vila Maria do Paraguai: um espaço planejado na fronteira 1778-1801**. Cuiabá, MT. 2003. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NEQUETE, Lenine. **Escravos e Magistrados no 2º Reinado**: aplicação da Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Brasília: Fundação Petrônio Portella, 1988
- NEVES, Joana. História Local e a Identidade Social. In **Saeculum**. Jan./Dez./1997. Artigo apresentado no Seminário: Construção do Conhecimento e Ação transformadora. Promoção: Tendência Socialista do partido dos Trabalhadores - DS - PT/PB - 14 de março de 2017. Associação Paraibana de Imprensa - API - João Pessoa.
- OLIVEIRA, Carlos Edinei de. O Ensino de História em Mato Grosso: Uma análise das Orientações Curriculares. In **Revista História e Diversidade**, Vol. 5, Nº 2. Cáceres: UNEMAT Editora, 2014.

- PACHECO, Henrique dos Santos Pacheco. O Pensamento de E. P. Thompson e a “Experiência” como mediação necessária para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Itaboraí/RJ. In **Trabalho Necessário**, Ano 12, Nº 19, 2014.
- PEREIRA, Amilcar Araujo e MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PEREIRA, Antutérpio Dias. **A Escravidão na Província de Mato Grosso: Um Estudo das estratégias de resistências dos escravos através dos jornais (1831- 1 1888)**. Comunicação & Mercado/UNIGRAN - Dourados - MS, vol. 01, n. 02 – edição especial, p. 65-78, nov. 2012.
- PEREIRA, Denise de Castro & CARRIERI, Alexandre de Pádua. Momentos de Desterritorialização e Reterritorialização na Transformação das Organizações. In **RAE-eletrônica**, v. 4, n. 1, Art. 13, jan./jul. 2005.
- PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFENER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Ano 90, Porto Alegre. V. 15, Nº 28, p. 113-128, dez. 2008.
- PINHO, Rachel Thegon de. **Cáceres: Olhares sobre a Tessitura Urbana de São Luiz de Cáceres**. In CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueiredo. **História e Memória Cáceres**. Editora Unemat, 2011.
- PINTO, Adriana Aparecida. A Imprensa em Mato Grosso: Subsídios para o ensino da História Regional no Século XIX (1880 – 1890). In **Revista História Hoje**, Volume 3, nº 6, p. 343 – 369, 2014.
- PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 3ª. ed., 2º reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2015.
- PINSK, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e Suas Fontes**. (org.). – 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- POUTIGNAT, Phillipe & STREIFF-FENART, Jocelyne. Tradução Elcio Fernandes. 2ª edição. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.
- PRATS, Joaquim. **Enseñar História: Notas para uma Didática Renovadora**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.
- REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil**. A História do levante dos Malês em 1835. Edição revista e ampliada. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um Fio: História dos Quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. & SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José. Resistência Escrava na Bahia. "Poderemos Brincar, Folgar e Cantar...": O Protesto Escravo na América. In **Afro-Ásia**, 1983.

ROCHA, Edisera. **Memória social e patrimônio cultural das comunidades quilombolas "Coitinho" e "São Benedito" (Poconé-MT)**". 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História) - Universidade do Estado de Mato Grosso.

ROSA, Carlos Alberto. **A Terra da Conquista: história de Mato Grosso colonial**. Cuiabá: Editora Adriana, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em Branco e Negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. Florianópolis, SC. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & FRONZA, Marcelo. **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. Curitiba. W & A Editores, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os Desafios da Formação da Consciência Histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros e MAGALHÃES (Orgs.). **ENSINO DE HISTÓRIA: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A Formação do Professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. In **II Encontro Perspectivas do Ensino de História – Anais**. 2014.

SILVA, Jovam Vilela da. **Mistura de cores: política de povoamento e população na Capitania de Mato Grosso – século XVIII**. Cuiabá: EdUFMT, 1995.

SILVA, Marcos. Introdução: Quais Histórias? Quais Ensinos? In **Que Ensino é esse?** Marcos Silva (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, Marcos & FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI: Em Busca do Tempo Entendido.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Mauricélia Medeiros. Cartas de Alforria, a Luz da Liberdade: "Concedo a Liberdade com a condição de me servir..." In **Revista História e Diversidade.** Vol. 2, nº. 1, 2013.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. **Os Escravos vão à justiça:** A resistência escrava através das ações de liberdade. Bahia, século XIX. Salvador, BA: 2000. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. **Caminhos e descaminhos da abolição.** Escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888). Curitiba: PR. 2007. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Reinaldo Norberto da. **Homens Infames:** Práticas em um Espaço Inventado como Fronteira. Cuiabá, MT. 2012 (Dissertação (Mestrado e História) Universidade Federal de Mato Grosso.

SILVA, Vanda da. **Quem é quem na posse das terras na capitania de Mato Grosso.** Congresso Internacional Pequena Nobreza nos Impérios Ibéricos de Antigo Regime. Lisboa, 18 a 21 de Maio de 2011.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: Da ancestralidade aos dias atuais.** Cuiabá, MT: Editora entrelinhas, 2002.

TEIXEIRA, Julyene Oliveira. **Histórias e Memórias da Comunidade Remanescente Quilombola de Pita Canudos.** Cáceres, MT. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História). Universidade do Estado de Mato Grosso.

XAVIER, Érica da Silva. Ensino de História. **O Uso de Fontes Históricas como Ferramentas na Produção do Conhecimento Histórico.** XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, julho de 2016.

VOLPATO, Luíza Rios Ricci. **Cativos do sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá: 1850-1888. São Paulo: Editora Marco Zero. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.