

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

SUZANE JARDIM MALANGA

**QUILOMBOS E QUILOMBAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO PARADIDÁTICA DE CLÓVIS MOURA**

**GUARULHOS
2019**

SUZANE JARDIM MALANGA

**QUILOMBOS E QUILOMBAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO PARADIDÁTICA DE CLÓVIS MOURA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Cleber Santos Vieira

**GUARULHOS
2019**

Malanga, Suzane Jardim.

Quilombos e quilombagem no ensino de história:
estudo sobre a contribuição paradigmática de Clóvis
Moura / Suzane Jardim Malanga. Guarulhos, 2019.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, 2019.

Orientador: Cleber Santos Vieira.

1. Ensino de História 2. Quilombos 3. Clóvis Moura
I. Orientador. II. Título.

SUZANE JARDIM MALANGA
QUILOMBOS E QUILOMBAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO PARADIDÁTICA DE CLÓVIS MOURA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Ensino
de História.

Universidade Federal de São Paulo

Área de concentração: Ensino de História.

Aprovação: ____/____/____

Prof. Dr. Cleber Santos Vieira
Universidade Federal de São Paulo

Profª. Drª. Maria Rita de Almeida Toledo
Universidade Federal de São Paulo

Profª. Drª. Teresa Maria Malatian
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Profª. Drª. Veruschka de Sales Azevedo (suplente)
Universidade de Guarulhos

Para Carol, Anderson e Nicolly, cujas histórias
e trajetórias me levaram ao engajamento na
luta contra o racismo na escola.

AGRADECIMENTOS

Concluir pesquisa de mestrado conciliando-a com o trabalho docente não é tarefa das mais fáceis. Soma-se a isso o cenário político bastante delicado no qual se encontra o Brasil. Foi um processo por vezes doloroso e solitário, mas necessário e que me proporcionou grande amadurecimento profissional, pessoal e acadêmico. A partir de toda turbulência vivida ao longo desses últimos dois anos, a conclusão dessa pesquisa não seria possível sem o apoio de pessoas que acreditaram, até mais do que eu mesma, que esse término seria possível.

Deste modo, agradeço primeiramente à minha família: meu pai Mário, minha mãe Ezilva e minha irmã Carine, por todo incentivo, compreensão e carinho. Mãe, obrigada por sempre enfatizar o papel transformador da educação e por toda a sua luta para que as filhas tivessem as oportunidades que lhe foram negadas.

Agradeço aos grandes mestres que tive o imenso privilégio de conhecer durante todo meu percurso escolar. Nos anos iniciais, às Professoras Gisele, Sônia e Ângela, pelos livros emprestados, pelas dicas de leitura e pelo imenso amor que dedicaram à profissão, me servindo de inspiração desde a mais tenra idade. Já na graduação, agradeço à Prof^a Any e ao Prof^o Henri pelo imenso conhecimento e criticidade que compartilharam conosco, sobretudo pela sensibilidade em perceber nossas fragilidades e por fazerem da educação uma arma para a superação das desigualdades sociais. Já no mestrado, agradeço à todos os professores do programa, em especial ao Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto por sua atenção especial em atender nossas demandas e responder nossas dúvidas. Agradeço à Prof. Dr^a Maria Rita de Almeida Toledo e ao Prof. Dr. Carlos José Lírio pelos apontamentos valiosos no exame de qualificação. Evidentemente, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cleber Santos Vieira, por ter me apresentado as obras de Clóvis Moura auxiliando-me na escolha do objeto de pesquisa e por ter me deixado livre para construir essa pesquisa no meu tempo.

Agradeço aos queridos amigos e amigas que me apoiaram incondicionalmente nessa caminhada. Em especial ao querido amigo Allan, grande professor e ser humano excepcional, que me acompanha desde a graduação e com quem tive o prazer de cursar também o mestrado. Obrigada pelo apoio absoluto e por toda ajuda. Ao querido Douglas que foi mais que um amigo, mas um coorientador. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos, por ler alguns dos meus textos e contribuir de maneira sincera e valiosa. À querida Priscila, professora engajada na luta contra o racismo, pela parceria importante que construímos na docência e por me fazer perceber que o ócio também é produtivo. Aos professores e

professoras que tive o imenso prazer de conhecer nessa primeira e tão inesquecível turma do ProfHistória, núcleo UNIFESP: Aline, André, Bruno, Cibele, David, Diógenes, Grazielly, João Misael, Jonas, Juliana, Liz, Lucas, Marina, Matheus, Mayra, Patrícia, Rafaela e Rui. Obrigada pela força, vocês são incríveis e necessários/as. Aos amigos e amigas da docência, pelo companheirismo e por me servirem de inspiração.

Deixo meu obrigada à equipe gestora da Escola Estadual Prof^a Salime Mudeh, em especial à diretora Nilma Figueiredo Gaspar que, com muita solicitude, atendeu ao meu pedido de mudança de horário para que pudesse conciliar trabalho e estudo.

Agradeço, evidentemente, aos meus queridos alunos da EE Prof^a Salime Mudeh, que me inquietam, desafiam e surpreendem. Que me estimulam nesse ofício e me fazem querer ser melhor a cada dia.

Por fim, agradeço à todos e todas que de alguma forma contribuíram com essa caminhada.

Numa sociedade racista não basta não ser
racista. É necessário ser antirracista.
Angela Davis

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir algumas possibilidades de inserção das temáticas relativas aos quilombos, como principal forma de resistência à escravidão, no ensino de história. Partimos das contribuições de Clóvis Moura presentes em sua obra de referência, o livro *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*, e em duas obras paradigmáticas do autor publicadas entre os anos de 1987 e 1993: os livros *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do negro brasileiro*. Estes últimos foram publicados em um contexto no qual o movimento negro vem à público reivindicar nova leitura sobre o passado escravista brasileiro ao mesmo tempo em que o mercado de livros paradigmáticos atinge seu ápice. Deste modo, o intuito da pesquisa é analisar as ações do movimento negro no contexto das décadas de 1970 e 1980, à luz das contribuições de Nilma Lino Gomes, e seus impactos no campo editorial, historiográfico e do ensino de história. Para a análise das fontes, recorreremos às contribuições de Norman Fairclough e da Análise Crítica do Discurso de modo a compreender de que maneira o discurso presente em *Rebeliões da Senzala* ecoa nos livros paradigmáticos. Por fim, as discussões levantadas ao longo dos primeiro e segundo capítulos são articuladas ao ensino de história, levantando algumas possibilidades de trabalho para o ensino da história dos quilombos na ótica da valorização da história da população afro-brasileira e do combate ao racismo.

Palavras-chave: Ensino de História; Quilombos; Quilombagem; Clóvis Moura; Antirracismo; Movimento negro.

ABSTRACT

The objective of this research is to discuss some possibilities of insertion of the themes related to quilombos, as the main form of resistance to slavery, in the teaching of history. Our study is based on the contributions of Clóvis Moura present in his work of reference, the book *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas* and in two author paradigmatic works published between 1987 and 1993: *Quilombos – resistência ao escravismo* and *História do negro brasileiro*. The latter have been published in a context in which the black movement comes to the public to demand a new reading about the Brazilian slaveholding past while the market for paradigmatic books reaches its apex. In this way, our intention is to analyze the actions of the black movement in the context of the 1970s and 1980s, in the light of the contributions of Nilma Lino Gomes, and their impact on the editorial field, historiographic and historical teaching. For the analysis of our sources, we turn to the contributions of Norman Fairclough and Critical Discourse Analysis in order to understand how the discourse present in *Rebeliões da Senzala* echoes in the paradigmatic books. Finally, we articulate the discussions raised during the first and second chapters to the teaching of history, raising some possibilities of work to the teaching of quilombos history in the perspective of valuing the history of the Afro-Brazilian population and the fight against racism.

Key-words: History teaching; Quilombos; Quilombagem; Clóvis Moura; Antirracism; Black movement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - As ações do Movimento Negro e as mudanças no campo historiográfico e editorial no contexto de redemocratização	18
1.1 - O movimento negro, os saberes e a educação	18
1.2 - As estratégias editoriais por trás da Série <i>Princípios</i>	30
CAPÍTULO 2 - Ecos de <i>Rebeliões da Senzala em Quilombos – resistência ao escravismo e História do negro brasileiro</i>	47
2.1 - O discurso contra-hegemônico de <i>Rebeliões da Senzala</i> e o papel do quilombola	47
2.2 - A “quilombagem” como força de desgaste ao sistema escravista	56
2.3 - O quilombo como negação radical da sociedade escravista	66
CAPÍTULO 3 – As contribuições de Clóvis Moura para o ensino de história	76
3.1 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o ensino da história dos quilombos.....	76
3.2 - Possibilidades para o ensino da história dos quilombos a partir de Clóvis Moura	84
3.2.1 - Os quilombos ontem: negação radical do sistema escravista	85
3.2.2 - Os quilombos hoje: comunidades remanescentes de quilombos e sua luta pela terra	94
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

O intuito desta pesquisa é discutir algumas possibilidades de inserção das temáticas relativas à história dos quilombos como principal forma de resistência à escravidão, a partir da contribuição paradigmática de Clóvis Moura, no ensino de História. São analisados dois livros paradigmáticos do autor publicados entre os anos de 1987 e 1993: *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do negro brasileiro*, ambos pela Editora Ática. As obras foram publicadas em um contexto de *boom* efetivo do mercado de livros paradigmáticos, ao mesmo tempo em que movimentos sociais de diversas naturezas vinham a público reivindicar novos objetos de pesquisa. Se faz importante tecer algumas considerações acerca da trajetória política e intelectual deste autor, cuja importância e relevância tive o prazer de descobrir apenas quando já cursava o mestrado.

Clóvis Steiger de Assis Moura nasceu em Amarante, Piauí, no ano de 1925. Membro de família de classe média, foi filho do meio de Elvira Steiger de Magalhães Moura e Francisco de Assis Moura. Ainda criança muda-se com a família para Natal, onde permanece até 1941. Logo em seguida, a família Steiger Moura muda-se para Salvador (BA), onde permanece por curto período de tempo, embora suficiente para Clóvis Moura relacionar-se com grupo de “aspirantes a intelectuais” (OLIVEIRA, 2011, p. 38) que se reunia na *Feira do Recôncavo* para discutir literatura e política. De acordo com Oliveira (2011, p. 38), a partir dos encontros, “Clóvis Moura se ligou à minoria esquerdista do grupo” com quem manteve intensa amizade mesmo após a transferência da família para Juazeiro (BA).

De acordo com Souza (2013), por volta dos seus vinte e quatro anos de idade Clóvis Moura é convidado para criar em Juazeiro a seção local da Associação Brasileira de Escritores (ABDE), por seus “colegas comunistas” (p. 26). Na mesma época o autor cria o jornal *O Jacuba* e se filia ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) por volta de 1945. Dois anos depois, Clóvis Moura candidata-se a deputado estadual, mas tem sua candidatura cassada pelo Tribunal Eleitoral junto com outros candidatos comunistas (SOUZA, 2013, p. 27).

Em 1949 Clóvis Moura transfere-se para São Paulo e passa a atuar na Frente Cultural do PCB. De acordo com Mesquita (2003, p. 560), além de militar no Partido Comunista, Moura passa a atuar profissionalmente como jornalista nos *Diários Associados* e, também, passa a pesquisar sobre a rebeldia negra e a luta de classes no período colonial. Em 1959 publica seu primeiro livro, *Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas*, pela Edições Zumbi, micro editora de São Paulo fundada por uma militante política comunista que

publicava obras rejeitadas pela editora Vitória do Partido Comunista Brasileiro (MAESTRI *apud* SOUZA, 2010).

O livro pioneiro, revisionista da escravidão e da história social do negro, foi “pouco acolhido” (MESQUITA, 2003, p. 561) pelos intelectuais brasileiros pertencentes ou não ao Partido Comunista. Érika Mesquita (2003), ao utilizar as acepções de Marco Aurélio Garcia sobre as diferenças entre o “intelectual de partido” e o “intelectual simpatizante”¹, enquadra Clóvis Moura nesta última ala, pois ele “não seguia disciplinadamente os ditames do Partido Comunista” (*Ibid*, p. 562) e atribui a marginalização do autor no interior do Partido a este fato. A autora também situa a relação de Clóvis Moura com a academia, ressaltando sua postura relutante em relação à mesma:

Esbarramos também em outra questão, a do intelectual inserido na universidade e daquele autônomo. Mas, além da condição de estar ou não no meio acadêmico, essa situação carrega consigo a ilação de uma ideologia particular, que no caso de Moura é a de não estar à venda (quer dizer, a serviço do capital), de poder ter uma desvinculada e mais ampla liberdade de expressão, sem se preocupar em agradar esse e desagradar aquele, portanto, de possuir integridade, no significado mais amplo desta palavra. Logo, de postar-se na contramão do capitalismo e de suas estruturas, no caso a academia. A postura do autor era a de buscar conhecer a realidade e a partir dela produzir conhecimento por meio dos questionamentos feitos, sem se preocupar com carreira acadêmica, política ou militância (MESQUITA, 2003, p. 562).

Mesquita elucida que insere a militância em sua abordagem, pois Clóvis Moura, posteriormente, “conseguiu verificar a incongruência entre livre pensador e militante” (MESQUITA, 2003, p. 563), patamar de interpretação só alcançado através da vivência e através da própria militância. Nesse sentido, segundo a autora, Clóvis Moura passa a entender que é possível ser crítico e ser de esquerda sem pertencer a determinado partido.

Nas décadas de 1960 e 1970, o autor se destaca na carreira jornalística, trabalhando nos jornais *Correio Paulista* e *Folha de São Carlos* (SOUZA, 2013, p. 29). Na década de 1970, participa de eventos internacionais sobre a questão negra e ajuda a fundar o Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas (IBEA). Ao que tudo indica, de acordo com Souza (2013, p. 23), foi neste período que Clóvis Moura se filia ao Movimento Negro, tendo atuando como simpatizante antes dessa época.

Na década de 1980, de acordo com Mesquita (2003, p. 563), o autor se desvincula da militância partidária, mas passa a contribuir intelectualmente para uma ou outra causa e

¹ Para Marco Aurélio Garcia, conforme citado por Mesquita, embora por vezes os dois conceitos se fundam e se confundam, o “intelectual de partido” é aquele que segue à risca a disciplina imposta pelos ditames internacionalizantes vindos do Partido Comunista russo; já o ‘simpatizante’ não tende ao mesmo rigor” (MESQUITA, 2003, p. 561).

proposta, sem abandonar, entretanto, a bandeira dos excluídos do sistema, principalmente negros e não-brancos. Na mesma década Clóvis Moura passa a ser reconhecido formalmente pela academia (SOUZA, 2013) e recebe pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo o título de Doutor Notório Saber, que o permite participar de bancas de mestrado e doutorado em várias universidades.

Esse breve resgate biográfico se faz necessário para situar a trajetória política e intelectual do autor, seu percurso no Partido Comunista, nos movimentos sociais e sua relação com a academia. Concordamos com Oliveira (2011) quando diz que o pensamento de Clóvis Moura contribuiu, de forma crítica, para a reconstrução simbólica do negro como sujeito político em torno da práxis negra. Destacamos seu caráter de intelectual autônomo, que constrói sua interpretação da sociedade brasileira através da prática, vivência e militância, sem perder, conforme Mesquita (2003) ressalta, sua integridade.

Esta pesquisa nasceu da prática pedagógica na rede estadual de ensino paulista. No decorrer de minha experiência na educação pública, enquanto professora de história, pude perceber que apesar da existência da Lei Federal nº 10.639/03, que instituiu obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, esses temas são abordados por meio do currículo prescrito de maneira estereotipada e eurocêntrica. Daí surge uma primeira inquietação.

Além disso, é válido mencionar que sempre lecionei em escolas da rede pública, localizadas em regiões periféricas do município de Guarulhos. Nas escolas pelas quais passei, percebi grande número de estudantes negros e pardos cujo incômodo era visível nos momentos em que eu abordava a história da escravidão no Brasil em sala de aula.

Apesar do grande número de estudantes negros, as manifestações de racismo na escola estão presentes e são constantes, culminando, inclusive, na expulsão e evasão desses alunos. Deste modo, percebo que, ao mesmo tempo em que o racismo na escola se manifesta nas relações entre estudantes, professores e a própria instituição, temas relativos à história afro-brasileira, não somente relativos à escravização de negros africanos, causam imenso desconforto.

A despeito dessas situações preocupantes, tive o grande privilégio de trabalhar com professores e professoras engajados(as) na luta contra o racismo na escola e formamos uma parceria valiosa. Conseguimos, não sem relutâncias e até mesmo sabotagens por parte de alguns membros da comunidade escolar, desenvolver projetos ao longo dos últimos três anos. As atividades enfatizam a denúncia contra o racismo, a valorização da história e cultura afro-brasileira, tal como as resistências da população negra no Brasil e no mundo. Ao longo desses

anos de projeto, percebo que, cada vez mais, os jovens estudantes estão se engajando na luta antirracista e que, como diz Rincon Sapiência, “pretas e pretos estão se amando”².

Entretanto, trata-se de uma pequena vitória diante dos vários desafios e obstáculos que temos adiante. Um deles é conseguir transpor para o cotidiano escolar essas discussões que ficam restritas às datas comemorativas como o 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, mesmo com a existência da Lei 10.639/03. Outro obstáculo é o sistema apostilado da rede estadual paulista que reduz a autonomia do professor e, conseqüentemente, seu engajamento em procurar aportes teóricos que subsidiem o trabalho em sala de aula, limitando-se às indicações das apostilas do Programa São Paulo Faz Escola³. Essas foram as primeiras inquietações e situações que me conduziram à pesquisa. Ao ingressar no mestrado tive contato com a obra de Clóvis Moura cujo pensamento respondeu ao interesse em pesquisar a questão do racismo no contexto escolar.

No que diz respeito ao ensino da história dos quilombos no Brasil, trata-se de uma maneira de desvelar e problematizar as contradições existentes na sociedade brasileira durante o período escravista. Além disso, é uma valiosa oportunidade de desconstruir narrativas enraizadas no imaginário social. O ensino de história, conforme veremos, se insere num campo de disputas cujas narrativas acerca do passado tornam-se objetos de interesses de grupos distintos, com diferentes objetivos políticos.

Em um contexto de expansão do acesso à internet⁴, em que figuras conhecidas como *digital influencers*⁵, como o próprio nome diz, exercem grande influência sobre parte considerável dos jovens em idade escolar com acesso às mídias digitais, não é incomum o professor se deparar em sala de aula com questões controversas, levantadas pelos estudantes. A história costuma ser o alvo preferido de grupos com objetivos políticos bem delineados e com grande influência através de seus canais de comunicação que, muitas vezes sem nenhuma

² SAPIÊNCIA, Rincon. Ponta de Lança (Verso Livre). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vau8mq3KcRw> (Acesso em 10 de dezembro de 2018).

³ Currículo oficial da rede estadual de educação paulista desde 2010. O *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno* são partes integrantes do Currículo e consistem em apostilas com propostas de atividades e leituras para os professores e alunos da rede.

⁴ De acordo com o IBGE, entre 2005 e 2015 o número de casas conectadas à internet subiu de 7,2 milhões para 39,3 milhões. Em 2017 o índice de domicílios que possuíam acesso à internet foi de 57,8%. O aumento se deve principalmente pela ampliação de conexão através de celulares e dispositivos móveis. Apesar da expansão, entretanto, o número ainda é pequeno em comparação a outros países do mundo. Informações retiradas do site: <https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/> (acesso em 10 de dezembro de 2018.)

⁵ O *digital influencer* ou influenciador digital é uma pessoa capaz de influenciar a opinião e/ou comportamento de milhões de pessoas através do conteúdo que produz em seus canais de comunicação como *Facebook*, *Youtube*, *Instagram* e *Twitter*.

formação acadêmica em história, divulgam teorias da conspiração e distorcem fatos históricos com objetivos ideológicos evidentes. Uma de nossas principais funções enquanto professores de história, nesse contexto, torna-se ainda mais importante: a de possibilitar aos estudantes a construção de sua autonomia intelectual tornando-o capaz de analisar criticamente a sociedade, no passado e no presente, fugindo das naturalizações.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições de um intelectual que foi durante algum tempo negligenciado pela academia, cuja obra é de grande importância para se compreender a história da população negra no Brasil a partir da perspectiva da luta, da resistência, do protagonismo. Deste modo, gostaríamos de apresentar, principalmente a outros professores de história, as contribuições de Clóvis Moura para o ensino da história dos quilombos no Brasil de maneira a oferecer outra narrativa acerca do passado escravista brasileiro, esta construída com todo o rigor que a história enquanto ciência exige.

No primeiro capítulo é feito um breve resgate sobre a atuação do movimento negro organizado, no contexto da década de 1980, em prol de uma educação antirracista. As ações do movimento negro são analisadas à luz das contribuições de Nilma Lino Gomes, que o interpreta como um ator político capaz de produzir conhecimentos emancipatórios e educar a sociedade, no prisma de uma *pedagogia da diversidade*.

No contexto da comemoração do Centenário da Abolição, em 1988, o movimento negro vem a público para reivindicar uma nova leitura sobre o passado escravista brasileiro, com ênfase no protagonismo negro ao longo da história, e contribui desta forma para o repensar do ensino de história. No mesmo contexto, ocorria um deslocamento do mercado editorial e as editoras passam a investir nos chamados livros *paradidáticos*. A Editora Ática, especificamente, amplia seu leque editorial aproveitando-se do momento de abertura política, em que ocorrem mudanças no campo da produção historiográfica e também no âmbito escolar através de mudanças na legislação e nos currículos. Nesse sentido, a editora publica coleções que absorvem as novas demandas e a *Série Princípios*, em que os livros paradidáticos de Clóvis Moura que analisamos foram lançados, é uma dessas coleções. Nesse segundo momento, é feita uma breve discussão editorial e análise das fontes em sua *materialidade*, articulando as ações e reivindicações do movimento negro com as mudanças ocorridas no campo editorial, historiográfico e do ensino de história. São utilizadas as contribuições dos estudos sobre a história do livro e da leitura a partir de Roger Chartier e as contribuições de Maria Rita de Almeida Toledo, que analisa as coleções de livros como produtos de uma estratégia editorial relacionada a interesses econômicos específicos.

No segundo capítulo a análise das fontes é priorizada através das contribuições de Norman Fairclough e da Análise Crítica do Discurso para compreender o discurso de Clóvis Moura em suas três dimensões: prática social, análise textual e prática discursiva. Inicialmente fizemos uma breve análise da obra de referência de Clóvis Moura, o livro *Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas*, no sentido de destacar alguns pressupostos de interpretação do autor em relação às contradições inerentes à sociedade escravista e ao papel do quilombola. Enquanto prática social o discurso presente em *Rebeliões da Senzala* questiona as relações de poder existentes e as interpretações dominantes acerca do papel do negro escravizado durante o período escravista e, por isso, localizamos o pensamento do autor em um campo de luta hegemônica.

Em um segundo momento, analisamos diretamente nossas fontes, os livros paradigmáticos *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do negro brasileiro*, a partir das duas outras dimensões do discurso: a análise textual e a dimensão de prática discursiva. Nosso objetivo foi compreender de que maneira o discurso central de *Rebeliões da Senzala* ecoa nos livros paradigmáticos.

No terceiro capítulo as discussões levantadas até então são articuladas ao ensino de história. Para isso, recorreremos a uma breve análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamenta a Lei Federal nº 10.639/03, destacando algumas determinações para o ensino de história, especificamente no que diz respeito à história dos quilombos. Em seguida, levantamos algumas possibilidades de trabalho para o ensino da história dos quilombos, a partir das contribuições de Clóvis Moura, na ótica da valorização da história da população afro-brasileira e do combate ao racismo. Essas possibilidades de trabalho não esgotam a riqueza da obra de Clóvis Moura, tampouco se tratam de prescrições ao professor de história. Tratam-se de reflexões nascidas de minha prática enquanto professora de história e construídas através da pesquisa. São frutos, portanto, da prática articulada à pesquisa, tão inerentes à profissão docente, conforme pensado por Paulo Freire (1996).

CAPÍTULO 1 - As ações do Movimento Negro e as mudanças no campo historiográfico e editorial no contexto de redemocratização

1.1 - O movimento negro, os saberes e a educação

Mais do que um ator político, o movimento negro é analisado por Nilma Lino Gomes (2017) em seu papel como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador do conhecimento sobre a questão racial no Brasil. Suas ações são vistas como conhecimentos e produtoras de conhecimentos pois, ao agir política e socialmente, o movimento negro traz indagações, reconstrói identidades, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social (GOMES, 2017, p. 28). Ao construir saberes contra-hegemônicos, os movimentos sociais, de acordo com a autora, atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais, indagando o conhecimento científico e fazendo emergir novas temáticas. A partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos e de Miguel Arroyo a autora entende que uma “pedagogia da diversidade” faz parte da história de luta dos negros e negras brasileiros. Tal pedagogia é considerada como “produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação” (*Ibid*, p. 135). É a partir dessa perspectiva que pretendemos tratar brevemente as lutas do movimento negro em prol da educação, inserindo o pensamento e a contribuição de Clóvis Moura dentro do contexto mais amplo dos saberes produzidos pelo movimento negro e que incidem sobre a educação na construção de uma pedagogia da diversidade.

Sobre a definição de movimento negro, reconhecemos que há diversos caminhos interpretativos para elucidar esse fenômeno. Entretanto, para nossa abordagem concordamos com Domingues (2007), sendo o movimento negro:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça” e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

De acordo com Gomes (2017), o movimento negro contemporâneo pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que emerge de forma mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo esse movimento é visto

como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se

identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, como uma composição mutável e intercambiável (GOMES, 2017, p. 47).

Por outro lado, enquanto sujeito político o movimento negro “produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados” (*Ibid*, p. 47).

Como movimento político de mobilização racial, por vezes, assumindo um viés fundamentalmente cultural, o movimento negro, segundo Domingues (2007), se caracteriza em quatro fases a partir do advento da República: a primeira fase durante a Primeira República até o Estado Novo (1889-1937); a segunda fase se estende da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); a terceira fase vai do início do processo de redemocratização até a República Nova (1978-2000) e por fim, a quarta fase inicia-se nos anos 2000. Nosso foco será sobre a terceira fase, especificamente entre 1978 e meados dos anos de 1980 por se tratar do contexto de redemocratização a partir do qual o debate sobre a educação é redimensionado pelo movimento negro e, também, por se tratar do contexto no qual as obras paradigmáticas de Clóvis Moura se inserem.

O golpe civil-militar de 1964 desmobilizou as lideranças negras através da repressão e, segundo Domingues (2007, p. 111), significou um refluxo para o movimento negro organizado. A cassação de importantes membros da intelectualidade negra, como a de Guerreiro Ramos em 1964, o autoexílio de Abdias do Nascimento em 1968, além de algumas iniciativas por parte do Estado brasileiro no sentido de invisibilizar a luta de negros e negras contra o racismo, são indícios do período de semiclandestinidade que o movimento negro organizado enfrentaria durante o regime militar (AMORIM, 2011, p. 86). Entretanto, conforme destacado por Osmundo Pinho (2003), citado por Gomes (2009, p. 45), a criação de diversos grupos em diferentes lugares, como o Grupo Palmares no Rio Grande do Sul, o grupo Evolução em Campinas e a própria fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo, demonstram a efervescência do movimento negro no mesmo período.

Em 1978, com a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU), temos a volta do movimento negro organizado à cena política do país (DOMINGUES, 2007) com a diferença que este, de forma inédita, passa a articular várias entidades do movimento negro em uma organização de caráter nacional. Influenciados pelos movimentos de luta pelos direitos civis nos EUA e pelos movimentos de libertação de países africanos como Guiné Bissau, Moçambique e Angola, o Movimento Negro Unificado assume um discurso radicalizado contra a discriminação racial. De acordo com Domingues (2007):

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 115).

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia reivindicações como: a desmistificação da democracia racial brasileira, a organização política da população negra, a transformação do Movimento Negro em movimento de massas, a formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, a organização para enfrentar a violência policial, entre outras.

No que diz respeito ao campo educacional, Gomes afirma que o movimento negro, por meio de suas principais lideranças e ações, “elegu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista” (GOMES, 2017, p. 25). Nesse sentido, o sistema escolar, especialmente o público, pode ser visto como resultado de uma luta popular pelo direito à educação como parte do processo de emancipação social, ao mesmo tempo em que se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora. A autora analisa o campo educacional como um espaço-tempo inquieto, nem fixo e nem somente conservador, mas indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos simultaneamente.

De acordo com Gonçalves (2000), a educação sempre esteve presente na agenda do movimento negro, ocupando lugar de destaque, mesmo que concebida com significados distintos ao decorrer do tempo:

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Conforme Gonçalves e Silva (2000) desde seu manifesto primeiro até os desdobramentos que sofreu ao longo do tempo, o movimento negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta. O próprio Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 4 de novembro de 1978, de acordo com os autores, funda uma nova perspectiva de luta contra o racismo, propondo combatê-lo onde o negro estivesse, inclusive na escola.

Conforme destaca Rachel de Oliveira:

Assim, em 1978, com a eclosão do Movimento Negro Unificado (MNU), as necessidades educacionais específicas dos negros começam a ser rediscutidas, esboçando-se uma proposta de educação que não somente reivindica escolarização para negros, mas, principalmente, questiona o modelo educacional vigente (OLIVEIRA, 1992, p. 17).

Segundo a autora, as duas propostas políticas que norteavam as discussões do movimento negro acerca da questão educacional eram a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a introdução da história da África nos currículos escolares. Nesse sentido, dentro da primeira proposta era consenso entre os militantes rediscutir o dia 13 de maio – dia da abolição da escravatura – e introduzir no calendário escolar a comemoração do dia 20 de novembro – data presumível da morte do líder negro Zumbi dos Palmares. Além disso, conforme destaca Domingues (2007, p. 116), dentre as proposições do movimento negro para a educação estavam também a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a formação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica e a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. É válido destacar que o MNU, conforme Gomes (2012, p. 738) “talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.”

No contexto de redemocratização, movimentos sociais de naturezas diversas emergem no cenário público reivindicando novos objetos de estudos. Estudos que investigam as necessidades educacionais de grupos excluídos começam a aparecer (GONÇALVES; SILVA, 2000). O debate específico sobre o negro e a educação, conforme Oliveira (1992, p. 19), “sai do espaço reservado (entidade negra) e vai para o espaço público (universidades, escolas), desembocando, na década de 80, no interior do próprio Estado”.

Deste modo, a redefinição do papel da educação escolar por parte do movimento negro, no contexto da década de 1970, estava em consonância com a luta de outros movimentos sociais em prol da educação, agora vista como um direito. De acordo com Arroyo:

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina (ARROYO, 2003, p. 30).

Afirma o autor que as lutas coletivas pela escola básica explicitam tensões existentes entre o discurso que reduz a escolarização à mercadoria, investimento, à capital humano e a

nova cultura política emergente que coloca a educação na fronteira do conjunto dos direitos humanos.

As iniciativas do movimento negro pós-78 que buscaram interferir na situação de abandono e exclusão dos negros em relação ao sistema educacional são retomadas por Gonçalves e Silva (2000), sendo algumas delas: a Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1982 em Belo Horizonte, na qual organizou-se uma mesa-redonda cujo tema era a discriminação nos sistemas de ensino; a Convenção do Movimento Negro Unificado, também em Belo Horizonte, em 1982, momento em que as delegações aprovaram o *Programa de Ação* do MNU e, entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança nos currículos visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira; os Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação, realizados entre 1984 e 1985 e organizados pela Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora e o evento organizado em 1986 pela Fundação Carlos Chagas, intitulado Raça Negra e Educação. Este último tratou-se de um encontro político-acadêmico no qual apresentaram-se experiências de políticas públicas e de ação educativa comunitária e participaram educadores, pesquisadores ligados às universidades brasileiras, técnicos e assessores das secretarias de educação.

A partir das mudanças nos governos estaduais em 1982 em algumas administrações desses estados foram organizados grupos de assessoria para assuntos da comunidade negra. Algumas secretarias de educação, como a dos estados de São Paulo e da Bahia passaram a contar com assessores que buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e nas próprias escolas. Uma dessas intervenções ficou registrada na dissertação de mestrado de Rachel de Oliveira, de 1992⁶. Os processos educativos vivenciados pelos assessores/as educacionais junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo durante a década de 1980 foram objeto de pesquisa de Erivelto Santiago Souza em sua dissertação de mestrado, em 2009⁷. É válido destacar que esses assessores eram recrutados na própria comunidade negra, muitos deles com histórico de militância em movimentos, partidos ou sindicatos e que possuíam algum vínculo com a academia.

Nosso objetivo não é retomar ou listar todas as ações do movimento negro em prol da educação, mas destacar que todos esses exemplos mostram o esforço desse ator político em

⁶ OLIVEIRA, Rachel. Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Puc-SP, 1992.

⁷ SOUZA, Erivelto Santiago. Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2009.

articular a luta contra o racismo com diversos setores, desde a esfera acadêmica até a esfera da educação básica.

Retomando as reflexões realizadas por Gomes (2017), que afirma existir ausências no campo da produção científica sobre os movimentos sociais, mesmo com a grande participação destes através de organização da sociedade civil e de pressão sobre o Estado, percebemos que, no contexto estudado, o impacto das ações do movimento negro sobre a produção acadêmica foi quase incipiente. Conforme destacam Gonçalves e Silva (2000), houve um aumento na comunicação entre os pesquisadores que estudavam o tema da educação e os militantes negros, que buscavam qualificação em nível superior com vistas a compreender e combater de forma mais eficiente os mecanismos de exclusão da população negra. Essa comunicação propiciou novas formas de trocas de experiências e de conhecimento, mas, conforme ressaltam os autores “o grosso da produção tem sido realizado fora da academia. Esses trabalhos têm sido feitos por estudiosos e militantes, muitos dos quais vinculados a entidades negras” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 208).

No contexto atual, as contribuições do movimento negro no campo da educação, da cultura e da política são inegáveis⁸, ainda que o processo de implementação das leis e políticas que visem combater o racismo e as desigualdades racial e social existentes no país nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram (GOMES, 2017, p. 36). Embora com uma imensa capacidade de construir saberes não hegemônicos, tais saberes estão inseridos em um contexto de constantes disputas, incertezas e perigos, fazendo-se necessário retomar constantemente o protagonismo do movimento negro de modo a legitimá-lo. Nesse sentido, é importante retomarmos a discussão de Nilma Lino Gomes (2017) a esse respeito.

Fundamentando-se no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2002), a autora destaca o caráter hegemônico da ciência moderna, “promovida a racionalizador de primeira ordem da vida social assume o extraordinário privilégio epistemológico de ser a única forma de conhecimento válido” (GOMES, 2017, p. 56). Outras formas de conhecer são invalidadas ou marginalizadas. Deste modo, Santos aponta um caminho para a superação do epistemicídio, compreendido como a destruição de saberes que estão fora do cânone da

⁸ Para citar alguns exemplos: Lei Federal nº 10.639/03, que modifica a LDB tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira; a Lei Federal 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei 12.711 de 2012 que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades e instituições federais de ensino; a sanção da Lei 12.990 de 2014 que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, entre outras.

ciência moderna e dos sujeitos que os produzem, fazendo emergir os saberes invisibilizados e transformados em ausência pela produção científica: a construção de uma sociologia das ausências e das emergências. Assim sendo:

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. [...] Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível (GOMES, 2017, p. 40-41).

A sociologia das emergências, por sua vez, “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado” (*Ibid*, p. 41).

Nesse sentido, o conceito *ainda não* guia essa sociologia. Esse conceito é compreendido por Gomes como capacidade (potência) de um lado, e como possibilidade (potencialidade), esta entendida como movimento do mundo. Ainda de acordo com a autora:

[...] a sociologia das emergências consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, das prática e dos agentes, de modo a identificar nele as tendências de futuro (o *ainda não*) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Essa ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa a um duplo objetivo: de um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; de outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades, por isso ela se move no campo das expectativas sociais (GOMES, 2017, p. 42, grifo da autora).

Ao adotar a sociologia das ausências e emergências de Santos em seu estudo sobre a relação entre o movimento negro brasileiro e a educação, a autora desenvolve o procedimento teórico-epistemológico ao qual chama de *pedagogia das ausências e das emergências*, de modo a fazer emergir o protagonismo do movimento negro na relação educação e movimentos sociais. O pressuposto do qual parte a autora é o de que o movimento negro tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade.

Gostaríamos de nos atentar, mesmo que brevemente, na relação de mediação entre o movimento negro e a escola básica, especificamente no que diz respeito ao ensino de história. O movimento negro, através da negação da história oficial, busca construir uma nova perspectiva acerca do passado escravista brasileiro e do protagonismo negro ao longo da história. Conforme Gomes (2017):

Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a chave para

compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 1970 (GOMES, 2017, p. 48).

Nesse sentido, um exemplo da maneira como o movimento negro reconstrói memórias e subjetividades através da negação de uma interpretação fixa do passado está na ressignificação da figura de Zumbi e na reivindicação do dia 20 de novembro em detrimento ao 13 de maio.

O engrandecimento historiográfico da figura de Zumbi e o caráter revolucionário do Quilombo dos Palmares remontam já a segunda metade do século XX, com os escritos de Astrojildo Pereira que analisa Palmares sob um viés marxista. Em meados do século XX, Edison Carneiro, segundo França e Ferreira (2012, p. 102) “é um dos pioneiros na construção de Palmares como um dos mais importantes núcleos de ‘resistência negra à escravidão no Brasil’ e de Zumbi como um herói negro, uma encarnação da luta pela liberdade”. Em 1959 é publicado o livro *Rebeliões da Senzala*, de Clóvis Moura, voltado para os estudos das rebeliões negras no Brasil, que também trata Palmares como lugar de luta revolucionária pela liberdade.

De acordo com Ferreira e França (2012), que analisam ao menos três construções simbólicas de Zumbi e de Palmares ao longo do tempo e da historiografia, Astrojildo Pereira inaugura simbolicamente a terceira linha de tradição, de coloração marxista e contestatória, em torno de Zumbi e Palmares, seguido por Edison Carneiro que é, segundo os autores, o responsável por estabelecer suas bases.

Oliveira (2009) analisa o movimento de revisão intelectual dos estudos sobre a população negra a partir da segunda metade do século XX, de modo a inserir o pensamento de Clóvis Moura no processo de reconstrução simbólica do negro como sujeito político. De acordo o autor, ao término da Segunda Guerra Mundial, uma nova geração de intelectuais passa a explorar o caráter político de Palmares, dentre eles, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Décio Freitas, entre outros. Esses estudos, de inspiração marxista, contrariam a ideia de relações raciais harmoniosas no Brasil, construída a partir da obra de Gilberto Freyre. Conforme Oliveira (2009):

Nessa ampla revisão intelectual sobre o negro, que se intensifica com o fim da Segunda Guerra Mundial, no intervalo democrático entre 1945 e 1964, Clóvis Moura concentrar-se-á no significado político das lutas dos africanos escravizados e das rebeliões, insurreições e guerrilhas como um instrumento de afirmação dos negros (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

No que diz respeito às reivindicações do movimento negro em torno do dia 20 de novembro, é válido destacarmos o papel do poeta Oliveira Silveira que propõe a evocação da data como Dia da Consciência Negra, em julho de 1971, surgindo na mesma data o Grupo Palmares. De acordo com Flávio dos Santos Gomes (2011), Silveira se debruçou sobre livros e demais materiais a respeito da história de Palmares e, entre uma reflexão e outra, chegou a uma fonte transcrita com a data de 20 de novembro de 1695: dia do assassinato de Zumbi.

Após a ocasião, diversas atividades e eventos envolvendo o 20 de novembro ocorreram nos anos seguintes. Entretanto, a consolidação da data veio somente em 1978, com a criação do MNU. De acordo com Silveira, conforme citado por Gomes (2011):

eventos realizados no estado de São Paulo pelo Grupo Teatro Evolução, de Campinas, e pelo Centro de Cultura Negra – CECAN, na capital, entre 1975 e 1976, além de grupos do Rio de Janeiro [...] a consolidação veio a partir de 1978, sete anos mais tarde, quando entre outros fatos – literários, jornalísticos, culturais –, surgiu o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – MNUCDR, em 18 de junho daquele ano, aderindo e propondo em novembro em Salvador-BA a designação *Dia Nacional da Consciência Negra* para o dia 20, sugestão do militante Paulo Roberto dos Santos (*apud* GOMES, 2011, p. 91).

No manifesto de 4 de novembro de 1978, o MNU divulga o 20 de novembro. Sobre a importância da data, Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do MNU, diz:

na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira, ao se constituir como efetiva democracia racial e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração. E hoje, temos aí, constatando a importância da iniciativa do MNU, uma vez que grupos e entidades negras de todo o país se mobilizam em torno dessa data magna. E o treze de maio, cada vez mais, caracteriza-se como data oficial de órgãos governamentais, ou seja, como papo de branco (o que é até coerente, pois, a chamada abolição resolveu problemas das classes dominantes brancas e não o nosso) (GONZALEZ, 1982, *apud* AMORIM, 2011, p. 110).

Além das ações do movimento negro e das mudanças na historiografia e produção teórica, as imagens e símbolos de Zumbi surgiram com força no cinema nacional (GOMES, 2011). É o caso de filmes como *Ganga-Zumba*, de 1963 e *Quilombo*, de 1984.

Também na ocasião do Centenário da Abolição, em 1988, que deu origem a uma série de iniciativas governamentais em comemoração ao evento, o movimento negro vem a público para reivindicar uma nova leitura acerca do passado escravista brasileiro. De acordo com Chalhoub e Fontes:

As efemérides propiciaram aos historiadores ocasião para divulgar uma nova historiografia, cuja ênfase principal estava nos escravos como sujeitos de sua própria história, na importância da atuação deles no processo de extinção da escravidão. Simultaneamente, o movimento negro ocupava a cena pública criticando de modo incisivo as celebrações e a ideia da Abolição como concessão, dádiva. Desde então, o dia 13 de maio perdeu grande parte do seu apelo público de comemoração do final da escravidão, sendo em grande medida substituído pelo dia 20 de novembro, [...] o dia em que Zumbi dos Palmares morreu. A visão crítica de historiadores e de militantes negos sobre as celebrações de 1988 transformou a sensibilidade pública e

a interpretação de eventos históricos, reconstruindo o significado da Abolição e os discursos sobre raça no Brasil, num processo que continua até os dias de hoje, com o intenso debate sobre ações afirmativas, por exemplo (CHALHOUB; FONTES, 2009, p. 220).

De acordo com Amorim (2011, p. 134) o grande desafio intelectual assumido por diversos ativistas e pelo Movimento Negro Unificado foi o de verticalizar as pesquisas, os estudos, as experiências educativas sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. O autor enfatiza, deste modo, a importância da experiência do ativismo negro no processo de repensar o ensino de história no âmbito do ensino formal.

As ações e produção do movimento negro no âmbito da história, da cultura, da educação e da política demonstram sua imensa capacidade de criar novos significados e de educar e reeducar a sociedade e a própria escola. De acordo com Arroyo:

Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que conselhos moralizantes tão do uso das relações entre mestres e alunos. Recolocam a ética nas dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza, socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça.

[...] Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades de formação e humanização, inclusive da infância popular que conduzimos como educadores (ARROYO, 2003, p. 42-43).

Percebemos, através das ações e denúncias e da crítica à história oficial em relação à abordagem a respeito da trajetória da população negra, a tensão existente na relação entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecimento. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 53), esta tensão extrapola o mundo da ciência e atinge a sociedade de um modo geral, sendo a escola uma das principais instituições afetadas pelo fato dela ser socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento.

Nesse sentido, os saberes construídos pelo movimento negro, no contexto da década de 1970, incidem sobre a historiografia, sobre a universidade, sobre a educação e sobre o ensino de história. Dentro do contexto mais amplo desses saberes, destacamos para o âmbito do ensino de história a colaboração de Clóvis Moura, através de sua produção paradigmática. Esses livros podem ser enquadrados na perspectiva de um conhecimento decolonial.

A decolonialidade compreende a rede de investigação de intelectuais latino-americanos que, a partir da crítica ao pós-colonialismo, buscaram lançar outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina. Deste modo, de acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel:

o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente. [...] Para além disso,

a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 16-17).

Os autores afirmam que a modernidade funda-se através do colonialismo e, dentro do novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada através da ideia de raça. A formação do eurocentrismo a partir do século XVI como imaginário dominante do mundo moderno/colonial, fez com que o outro passasse a ser visto como atrasado em relação à Europa. Criam-se sistemas de classificações baseados em uma suposta superioridade civilizacional da Europa em detrimento ao supostos atraso e inferioridade de outros povos. Destacam os autores que “ao lado desse sistema de classificação dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades” (*Ibid*, p. 18).

Nesse sentido, o século XVI significou também, para além do apogeu dos impérios Espanhol e Português, a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno que subalternizou populações indígenas, povos africanos, mulçumanos etc. Esse discurso, conforme os autores, é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial. O projeto decolonial pode emergir justamente dessas fronteiras, surgindo como resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade. Deste modo:

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente o espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (*Ibid*, p. 19).

Deste modo, intelectuais brasileiros que buscaram compreender a condição do negro a partir de seu lugar epistêmico na sociedade brasileira, partem, segundo os autores, de uma perspectiva decolonial. Clóvis Moura se insere nesse perfil.

Sobre as contribuições de pesquisadores e intelectuais brasileiros, a partir de uma perspectiva decolonial, Bernardino-Costa e Grosfoguel destacam:

[...] reconhecemos as contribuições de inúmeros intelectuais e pesquisadores negros e negras brasileiros também como intervenções político-acadêmicas decoloniais. Intelectuais como Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, para citar apenas alguns, pensam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial. A partir do lugar epistêmico de negro nessa sociedade (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 20).

Os autores afirmam que reler autores que foram silenciados pela academia significa, além de se deparar sobre os efeitos da dominação colonial, também “deparar-se com o

registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que luta contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam transformação social” (*Ibid*, p. 21).

No caso específico de Clóvis Moura, trata-se de um intelectual que contribuiu com o rompimento da interpretação tradicional de que os africanos escravizados não lutaram contra a escravidão. Na introdução de *Rebeliões da Senzala*, obra de referência do autor, ele argumenta que a principal barreira histórica que dificultaram o trabalho era essa ideia, ainda “arraigada e difundida mesmo entre historiadores empenhados em conhecer a nossa verdade histórica” (1981, p. 13).

Fábio Nogueira de Oliveira (2009), ao analisar *Notas sobre o negro no sertão*, artigo de Clóvis Moura publicado em 1959, mesmo ano da publicação da primeira edição de *Rebeliões da Senzala*, percebe o momento de tensão entre as duas formas de interpretar o negro no Brasil: o culturalismo de Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, entre outros e o marxismo de viés estruturalista que reduz o negro à categoria de escravo. De acordo com o autor:

Através desta porta de entrada – a crítica às representações tradicionais sobre o negro – Clóvis Moura radicalizará seu projeto intelectual, por dentro e contra um marxismo que coisifica o africano-negro-escravo e assentará as bases, em nosso entender, de uma sociologia da práxis negra. Desta maneira, ao analisar a luta e as guerrilhas dos quilombos nos sertões nordestinos, Clóvis Moura faz referência às ações comuns praticadas por quilombolas e indígenas (OLIVEIRA, 2009, p. 79).

Conforme Mesquita (2002) o livro *Rebeliões da Senzala* foi “pouco acolhido” pelos intelectuais brasileiros pertencentes ou não ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), partido ao qual Clóvis Moura se filia na década de 1940. A autora utiliza como uma das hipóteses desse pouco acolhimento o fato do autor não aceitar as teorias divulgados pelo Partido:

E, por conta de sua posição, digamos radical dentro do “Partidão”, desde logo, proveniente de suas interpretações, consideradas verdadeiras aberrações por seus companheiros de partido, Moura começa a ser isolado ou “desqualificado” dentro da verdadeira e profícua bandeira de luta do PCB – a luta de classes, que a época, para os partidários do comunismo, nada tinha a ver com questão racial (MESQUITA, 2002, p. 177).

A postura do autor frente à academia era a de crítica, principalmente em relação à sociologia acadêmica. Sobre a marginalização da obra de Moura junto à academia, Mesquita sugere:

Podemos cogitar que talvez não tinham realmente o conhecimento de sua análise, mas não podemos descartar a possibilidade de não citá-lo porque este autor não fazia parte do seletor grupo dos intelectuais vinculados a academia. Interpretamos essa preterição como sendo uma questão de poder, ou seja, Moura é um intelectual autônomo, isto é, sem poder, então, cita-se um autor ou não como forma de fazer política (*Ibid*, p. 180).

O reconhecimento acadêmico só vem na década de 1980, quando recebe o título de Doutor Honório Saber pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Foi também nesse período que Clóvis Moura passa a constituir um círculo de intelectuais mais amplo, entretanto, conforme Oliveira (2009, p. 128), essa proximidade com os círculos intelectuais acadêmicos não o fez alterar sua crítica às ciências sociais.

Através de suas interpretações acerca do passado escravista brasileiro, que traz a tona o protagonismo negro, de sua crítica incisiva à sociologia acadêmica, vista pelo autor como “um precipitado ideológico daquelas camadas da nossa população que desejam estagnar, contra as leis objetivas da história, o processo antinômico do desenvolvimento do país”⁹ e da análise crítica da historiografia representada por historiadores como Rocha Pita, Robert Southey, Varnhagem, entre outros, vistos pelo autor como “intelectuais orgânicos” do sistema escravista¹⁰, Clóvis Moura, ao nosso ver, demarca sua intervenção político-acadêmica decolonial. De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 21) “central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder”, esta última entendida como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação do capital e das relações de poder do sistema-mundo (*Ibid*, p. 17).

1.2 - As estratégias editoriais por trás da Série *Princípios*

Neste subcapítulo pretendemos analisar brevemente a coleção da Editora Ática na qual os livros paradigmáticos de Clóvis Moura, *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do Negro Brasileiro*, foram publicados. Trata-se da Série *Princípios*, surgida em meados dos anos de 1980, contexto de *boom* efetivo do mercado de paradigmáticos. Pretendemos articular a discussão editorial com o contexto analisado no subcapítulo anterior, no qual o movimento negro organizado vem a público reivindicando novos objetos de pesquisa.

Chartier (1990) nos alertou para o fato de que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá ao ler e da necessária separação dos dispositivos que decorrem do estabelecimento do texto – estratégias de escrita, intenções do autor – dos dispositivos que resultam da passagem ao livro, produzidos pela decisão editorial. De acordo com o autor:

⁹ MOURA, 1962: 92, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 81.

¹⁰ *Apud* OLIVEIRA, 2009, p. 87.

Contra a representação [...] do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os de decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”, e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecidas pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige (CHARTIER, 1990, p.126-127).

Para Chartier existe uma tensão entre a liberdade dos leitores e as tentativas de controle dessa liberdade por parte dos autores e editores. Estes últimos, através de algumas estratégias, produzem um texto de acordo com a “leitura implícita” de “leitores implícitos”, que podem ou não coincidir com os leitores imaginados pelo autor ou com o leitor efetivo.

Por outro lado, o distanciamento entre algo como é concebido para ser e como esse algo é utilizado, significado e reapropriado foi estudado por Michel de Certeau em *A Invenção do Cotidiano*. O autor distingue as “estratégias” das “táticas”, estando as primeiras relacionadas ao “cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’” (CERTEAU, 2007, p. 46) e as segundas, “um cálculo que não se pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível” (*Ibid*, p. 46). As estratégias são imposições feitas através de um lugar de poder, na medida em que as táticas podem ser vistas como pequenas formas de burlar ou alterar tais imposições. As táticas, como denomina o autor, se tratam das astúcias, da “arte do fraco” (*Ibid*, p. 101).

Uma coleção de livros pode ser caracterizada como estratégia e foi a partir dessa perspectiva que Toledo (2013) analisou as coleções da Companhia Editora Nacional. Partindo da hipótese de que “decifrar os usos peculiares que os editores fazem dessa modalidade de estratégia editorial, permite compreender como o espaço dos leitores e suas práticas são esquadrihadas por eles” (TOLEDO, 2013, p. 18), a autora afirma que uma coleção é marcada por um duplo lugar de poder: de um lado um interesse econômico que visa ampliar o mercado editorial e atingir novos leitores e, do outro, uma política cultural que deposita no livro uma missão. A análise das coleções a partir de alguns dispositivos editoriais – como as padronizações em termos de cobertura, de estrutura interna e de estratégias de divulgação, a seleção de textos e autores e o *aparelho crítico* – e da materialidade do livro permitiria o

reconhecimento das estratégias que fazem constituir os seus leitores e lhes prescrevem leituras e modos de ler.

Partindo das contribuições de Chartier e dessa perspectiva, que toma a coleção como estratégia editorial, pretendemos analisar a Série *Princípios* da Editora Ática, de modo a identificar quais leitores ideais tal estratégia visava atingir a partir de alguns dispositivos editoriais.

A Editora Ática tem como origem o setor gráfico de uma escola, onde os professores do Curso de Madureza Santa Inês produziam suas próprias apostilas. Passando de Sociedade Editora do Santa Inês Ltda em 1962, para editora Ática em 1965, ganha espaço no mercado de livro didáticos no começo da década de 1970, publicando materiais para subsidiar o trabalho docente (ZAMBONI, 1991). O *Estudo dirigido de português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, que utilizava jogos, quadrinhos, ilustrações coloridas e outras artimanhas para atrair o interesse do aluno, e o *livro do professor*, que trazia a resolução das questões propostas no volume do estudante e sugestões de atividades para a sala de aula, vieram como novidades ao setor fazendo com que “a iniciativa derrubasse os títulos tradicionais do mercado e estabelecesse um novo padrão para os livros escolares” (PAIXÃO, 1997, p. 160). As novidades trazidas pela editora, nesse sentido, estavam nas propostas de utilização do livro didático. Foi também durante a década de 1970 que a editora Ática começa a diversificar sua linha editorial, passando a englobar literatura e ensaios.

Conforme observado por Borelli (1996, p. 97), o projeto editorial da Ática não objetivava atingir somente o público estudantil crescente, mas visava atingir também o professor. Trata-se de uma estratégia de divulgação que deposita no professor a função de mediar a relação entre editora e público. A editora mantinha uma relação estreita com o professorado que, através de um cadastro, recebia lançamentos de livros para análise. Tal estratégia de divulgação caracteriza a Ática desde sua origem:

Desde o começo a Ática teve essa proposta de relacionamento direto com o professor. Grande parte de seu sucesso no campo dos livros didáticos resulta dessa prática. Distribui seus livros pelos processos normais, mas sempre teve cadastro com dados de todos os professores, que tomam conhecimento de cada novo lançamento. Teve uma época, não sei como está agora, em que a relação com professores era tão estreita que se passavam telegramas de aniversário (José Adolfo de Granville Ponce. Depoimento. São Paulo, 18/01/1995 apud BORELLI, 1996, p. 97).

Em um período de quase trinta anos após sua fundação, a editora Ática se torna a maior editora do país. É válido retornarmos brevemente ao contexto brasileiro que impulsiona o mercado de livros didáticos para compreendermos melhor de que forma se dá esse rápido

crescimento, para além das novidades em relação ao mercado de livros didáticos e das estratégias de divulgação que a Ática utilizava.

De acordo com Fonseca (1993), durante as décadas de 1960 e 1970 ocorre uma massificação do ensino, como resultado das demandas por vagas na rede escolar. A ampliação das condições de modernização da indústria de produtos educacionais e culturais acompanha essa massificação e é a partir desse período que o Estado entra em cena, impulsionando a indústria cultural. Os incentivos à indústria editorial variavam desde a isenção de impostos a todas as fases de produção e comercialização de livros, jornais e periódicos, até o financiamento direto ao mercado editorial através de subsídios a livros. Em 1966 é criada a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED), com a finalidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (Decreto nº 59.355/66 – Conforme citado por Munakata, 1997, p. 47). De acordo com Paixão (1997, p. 158), financiada pelo Ministério da Educação e pela agência americana Usaid (United States Agency for International Development), a COLTED favoreceu o livro escolar com um investimento de US\$ 9 milhões, impulsionando de forma decisiva o mercado de didáticos. Segundo Fonseca:

Até 1971, o governo, através da COLTED, adquiriu grandes quantidades de livros didáticos, tornando-os o principal negócio da indústria editorial e do setor livreiro. A expansão do setor dá-se de tal forma que, em 1970, realizou-se, no Brasil, a primeira feira bienal internacional do livro (FONSECA, 1993, p. 138).

Em 1971 a COLTED foi absorvida pelo Instituto Nacional do Livro (INL), mas o subsídio ao livro didático por parte do Estado continua, tornando-o uma das principais mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial (FONSECA, 1993, p. 139).

Um dos impactos das políticas de financiamento do livro didático no mercado de livros didáticos é o aumento da competitividade com a entrada de novas editoras, como a Ática em 1965, a Moderna em 1968, a Atual em 1973 e a Editora Cortez em 1969. Em números, as edições educacionais voltadas para os 1º, 2º e 3º graus passam de 24.852.715 exemplares em 1966 para 134.524.768 em 1979.¹¹

A partir da década de 1980, de acordo com Zamboni (1991), a alta inflacionária atinge o mercado editorial, que passa a vender em menor escala até 1987. O livro didático, entretanto, se mantém como “retaguarda econômica” (*Ibid.*, p. 10) das editoras. No contexto de sucessivas crises econômicas e a consequente instabilidade no mercado editorial, o

¹¹ HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil. São Paulo: Edusp, 2005. Tabela 27, p. 559

comércio do livro se desloca para a juventude através da literatura infanto-juvenil e dos chamados paradidáticos.

A denominação “paradidático” aparece nos catálogos editoriais no final da década de 1970, a partir de uma política de marketing, com finalidade comercial, lançada por Jiro Takahashi que na época trabalhava para a editora Ática (ZAMBONI, 1991):

Tais publicações encontram espaço nas editoras para o seu crescimento, pois a venda de livros didáticos se faz maciçamente nos primeiros quatro meses do ano, quando tem início o ano letivo; nos demais meses, as editoras ficam praticamente ociosas, trabalham em ritmo lento. Com o objetivo de aproveitar essa ociosidade, começam a investir na produção de paradidáticos e novas séries de publicações surgiram, apresentando títulos variados (*Ibid*, p. 12).

Kazumi Munakata (1997) também ressalta o caráter comercial dos livros paradidáticos, sendo sua principal diferença em relação aos livros didáticos o fato que estes precisam obedecer alguns requisitos e possuem sua compra assegurada pelo Estado:

Livros paradidáticos talvez sejam isso: livros que, sem apresentar características próprias dos livros didáticos (seriação, conteúdo, segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, *por causa da carência existente em relação a esses materiais*. Essa carência pode também ser produzida e fomentada pela crítica sistemática, justa ou não, dos livros didáticos. (MUNAKATA, 1997, p. 103, grifos do autor)

O autor destaca que, por não existir a compra assegurada pelo Estado, a circulação desses livros precisa ser estimulada. É necessário mostrar que esses livros são imprescindíveis, que o livro didático não basta. Trata-se de empreender estratégias para conquistar um público leitor recém surgido.

Através da fala do então editor da coleção *Ensaio* da editora Ática, conforme citado por Borelli (1996), é possível perceber o caráter subsidiário dos livros paradidáticos para a editora:

Os paradidáticos constituem área bastante interessante. De repente é possível produzir um livro de História, por exemplo, sobre o abolicionismo. Você pode escrever um livro de ficção ou de pesquisa, de ciência, que trate da abolição de maneira não didática tradicional. Isso atrai o aluno, o aluno vai se interessar por aquela leitura, às vezes até mais do que pela leitura do manual didático (José Adolfo de Granville Ponce. Depoimento. São Paulo. 18/01/1995 *apud* BORELLI, 1996, p. 111).

A fala de Granville evidencia algumas estratégias utilizadas pela editora Ática em relação ao estímulo das vendas dos livros paradidáticos: o aprofundamento em relação ao livro didático e a linguagem diferenciada. Os paradidáticos são vendidos como livros que auxiliariam o trabalho do professor, seja através do aprofundamento de determinada temática ou até mesmo através de uma linguagem mais atraente para professores e alunos. São livros

necessários, “interessantes”, porque vão além do livro didático. A linguagem, que pode ser até mesmo uma ficção, atrairia o aluno.

Em *Momentos do Livro no Brasil*, obra comemorativa dos 30 anos da Editora Ática, a seguinte menção aos livros paradidáticos é feita:

Uma nova ampliação do leque editorial da Ática ocorreu na década de 80, quando a abertura política estimulava o debate pedagógico e a exploração de novas propostas de ensino na rede escolar. A editora decidiu investir numa linha que logo conquistaria professores e alunos: os livros paradidáticos. Utilizando a criação literária para explicar fatos e conceitos científicos, eles inauguraram uma nova maneira de abordar os diversos campos do conhecimento, adequando-os à linguagem e ao universo dos estudantes. Coleções como *O Cotidiano da História*, *Viagem pela Geografia* e *A Descoberta da Matemática* deram suporte a uma forma lúdica e inovadora de trabalho educativo (PAIXÃO, 1997, p. 161).

Os paradidáticos são descritos como inovadores, lúdicos, nascidos em um contexto de debate pedagógico e exploração de novas propostas de ensino. Mais adiante o texto diz: “Desde o início, a trajetória da Ática foi marcada pela preocupação com a ampliação da leitura, por meio da publicação de obras mais adequadas ao enorme contingente de leitores potenciais do país” (PAIXÃO, p. 161).

A publicação evidencia o objetivo da editora: conquistar leitores em potenciais. Entretanto, através do exame minucioso das coleções *O Cotidiano da História*, da editora Ática, *Discussão da História*, editora Atual e *Redescobrendo o Brasil*, da editora Brasiliense, Zamboni (1991) critica que a inovação prometida ficou restrita à forma dos livros e não aos seus conteúdos, que segundo a autora, se tratavam de uma história que exaltava heróis, excluía minorias e reforçava laços de dominação. Conforme conclui Zamboni (1991):

[...] apesar da ênfase com que é veiculada a relação entre paradidático e inovação pedagógica, ela não se concretiza em termos reais. Isto porque o simples emprego de uma técnica discursiva (seja história em quadrinhos, documentos ou narrativa ficcional) considerada a priori como inovadora, seja no sentido de não usual, seja no sentido de facilitadora da percepção, não define a produção da mudança cultural, no caso, o livro paradidático, como objeto inovador.

[...] o emprego da forma isolada, por mais inovadora que seja, impossibilita o alcance de inovações que apontem para a transformação, que somente será alcançada com mudanças substanciais nas abordagens do conteúdo proposto. E isto [...] não ocorreu, pois, no final a história veiculada continuou sendo aquela exaltadora de heróis, excludente das minorias, reforçadora dos laços de dominação (ZAMBONI, 1991, p. 200).

Atenta às potencialidades do mercado, a Ática lança ao longo dos anos de 1970 a série *Bom Livro*, inaugurando assim o setor de paradidáticos nas áreas de português e literatura (BORELLI, 1996). Através de coleções como as séries *Vaga-Lume*, *Sinal aberto*, *Eu leio* e *Para gostar de ler*, por exemplo, a editora consolida seu lugar entre o público infanto-juvenil, demonstrando sua capacidade em perceber as mudanças na sociedade e no campo educacional:

O que chama a atenção em todas elas [as séries de coleções] é a presença de *feeling* editorial e mercadológico que acompanha as transformações na sociedade e, mais especificamente, mudanças no campo da educação. Percepção capaz, por exemplo, de avaliar potencialidades e concluir que, na diversificação de público, emergem jovens que se distanciam mais rapidamente da infância e tornam-se consumidores mais autônomos, com melhor atuação social e maior voz ativa na escola, família e sociedade (BORELLI, 1996, p. 108).

Em 1974, momento em que a Ática já era uma editora bem-sucedida no mercado dos didáticos e já havia iniciado o fluxo dos paradidáticos de português e literatura, Granville propõe a coleção *Ensaio*, visando o 3º grau para fechar o circuito educacional. Essa coleção publica teses produzidas nas universidades brasileiras com o objetivo de tornar o conhecimento acadêmico acessível ao grande público:

Naquela época era muito difícil uma editora que publicasse ensaios, teses acadêmicas. Mas existia mercado para isso: o mercado das escolas de nível superior que estava em franca expansão, principalmente na área de humanas (José Adolfo de Granville Ponce. Depoimento. São Paulo, 18/01/1995 in BORELLI, 1996, p. 109).

De acordo com Borelli, além de abrir as portas para o mercado do 3º grau, a coleção *Ensaio* marca também a nova postura que a editora passa a assumir: “conquistar novas frentes, novos contatos, outras perspectivas” (1996, p. 110). Não podemos perder de vista, entretanto, a conquista de novos mercados, objetivo primordial da editora evidenciado no depoimento de Granville. Através da publicação de um número considerável de coleções universitárias, das mais variadas densidades, a autora afirma que algumas delas continuam a responder por uma das propostas originais que seria editar livros que “permitam acesso e ampla divulgação do conhecimento produzido em campos culturais, científicos e técnicos, nem sempre permeáveis ao grande público” (*Ibid*, p. 110). Nesse sentido, nascem séries como *Princípios*, *Básica universitária*, *Fundamentos*, *As religiões na história*, *Grandes cientistas sociais*, entre outras.

As séries *Princípios* e *Fundamentos* surgem em meados da década de 1980, momento do *boom* efetivo do mercado de paradidáticos, e foram criadas pelo professor Benjamin Abdala Junior e por Samira Youssef Campedelli. Ambos já possuíam experiência no ramo editorial, dirigindo entre os anos de 1981 e 1982 a série *Literatura Comentada*, pela Editora Abril¹², que dedicava cada volume ao estudo de um autor específico. No ano de 1985 são publicados os primeiros livros de ambas as séries, sendo *Na sala de aula – Caderno de análise literária*, do professor Antonio Candido, pela *Fundamentos* e *Paródia, paráfrase & Cia.* de Affonso Romano de Sant’Anna, pela *Princípios*.

¹² GEBALY, Maged T. M. A. El, *Literatura e política numa letra só: Benjamin Abdala Junior, em perfil*, Revista Crioula, 2009.

Encontramos duas descrições da própria editora que caracterizam tais coleções. A primeira diz que se tratam de séries resultantes de um trabalho editorial “intenso” e “realista”, que apresentam livros ligados aos currículos das faculdades elaborados por autores representativos de diversas áreas do conhecimento e “integrados ao Ensino Superior do país”¹³. A segunda caracteriza a série *Princípios* como “uma das mais importantes coleções destinadas ao público universitário”¹⁴, cobrindo áreas como: administração e economia, artes e comunicação, ciências humanas, educação, letras e lingüística.

Borelli (1996, p.110) caracteriza as coleções da seguinte maneira:

A série Princípios, por exemplo, com quase 250 livros editados, propõe que cada volume seja uma aula expositiva do tópico de um programa. [...] A série Fundamentos, com mais de 100 títulos publicados, propõe o aprofundamento de temas curriculares.

Para além das caracterizações da própria Editora Ática acerca das séries, consideramos importante descrever, mesmo que brevemente, os livros em sua materialidade, buscando reconhecer no impresso sua configuração “produtora de sentido”¹⁵ de modo a enriquecer a discussão sobre tais coleções.

No que diz respeito à cobertura da série *Princípios*, o *layout* da capa, da quarta capa e da lombada seguem o mesmo padrão para as edições dos anos de 1980 e 1990. A partir dos anos 2000 alguns títulos ganham edições atualizadas e muda-se também o *layout*. Como nosso objeto de estudo são particularmente os livros de Clóvis Moura, publicados pela série *Princípios*, cujas edições estão restritas ao fim dos anos de 1980 e início dos anos 1990, focaremos nossa análise nos títulos da série publicados nesse período.

Pela ordem na capa estão o nome da série, o nome do autor e o título da obra em destaque e o logotipo da editora Ática. Na lombada, de baixo para cima, estão o número do volume dentro da série, o título da obra e o nome do autor. Ao fundo, a mesma cor que se mantém na quarta capa. Aparentemente não há um padrão de cor por áreas de interesse. Por exemplo, o livro *História do negro brasileiro* de Clóvis Moura, que abrange as áreas da Antropologia, História e Sociologia, tem o amarelo como cor de fundo e o livro *Quilombos – resistência ao escravismo*, do mesmo autor, que abrange as mesmas áreas de interesse, tem como cor o vermelho.

¹³ Descrição encontrada no livro *Sociologia do Negro Brasileiro*, de Clóvis Moura, publicado pela Ática na série Fundamentos, em 1988.

¹⁴ Descrição encontrada em uma edição de 2008 do primeiro livro da série Princípios, *Paródia, paráfrase & Cia.* de Affonso Romano de Sant’Anna.

¹⁵ CARVALHO E TOLEDO (2004) apud FONSECA (2010, p. 19).

Na quarta capa há um breve resumo sobre o que se trata o título, seguido de informações sobre o autor. Em *Quilombos – resistência ao escravismo*, de 1987, Clóvis Moura é descrito como “um dos principais estudiosos da cultura e dos movimentos negros no Brasil. Publicou, entre outros títulos, **Rebelião da Senzala** (*sic*)”. Em *História do negro brasileiro*, de 1989, o autor é descrito como “sociólogo, jornalista e professor do Ensino Superior em São Paulo, publicou, na Editora Ática, **Sociologia do negro brasileiro** (Série Fundamentos) e **Quilombos – resistência ao escravismo** (Série Princípios)”. Ainda na quarta capa aparecem as *Áreas de interesse do volume* e as *Outras áreas da série*, que variam desde as ciências humanas, linguagens até medicina, saúde e enfermagem, por exemplo. Nos outros títulos da série o mesmo padrão descrito é seguido: na quarta capa o resumo da obra, uma breve descrição do autor com a indicação de uma de suas obras, sendo ela publicada ou não pela Editora Ática.

O formato dos livros também segue um padrão: 12cm X 18cm, livros curtos que não ultrapassam as cem páginas. O mesmo não ocorre com a *Série Fundamentos*, por exemplo, a qual não há um padrão de formato ou número de páginas e o *layout* externo também varia.

Nas orelhas dos livros há um catálogo com os últimos lançamentos da série, que funciona como um veículo de propaganda da coleção. Outra forma de divulgação não só da própria *Série Princípios*, mas da outra coleção relacionada, a *Série Fundamentos*, está nas últimas páginas dos livros. Em *História do negro brasileiro*, por exemplo, a seguinte definição é encontrada:

“Série Fundamentos

Fundamentação teórica avançada, aprofundando a abordagem da matéria.

Abordagem crítica e detalhada de um tema – ou conjunto de temas correlatos – de uma determinada disciplina.

Alguns dos mais destacados autores nacionais e estrangeiros de cada área.

Subsídios para o acompanhamento de programa completo de uma disciplina.

Veja, agora, nossos últimos lançamentos.”

Seguida do catálogo com mais de 50 títulos lançados pela série *Fundamentos* e, na página seguinte, o catálogo com mais de 200 títulos da série *Princípios*, ambos organizados pela numeração dos volumes.

O mesmo ocorre em um livro da série *Fundamentos*, o *Sociologia do negro brasileiro*, também de Clóvis Moura:

“As séries *Princípios* e *Fundamentos* são fruto de um trabalho editorial intenso e realista, e apresentam livros intimamente ligados aos currículos de nossas faculdades, sempre

elaborados por autores representativos de diversas áreas do conhecimento e integrados ao Ensino Superior do país.”

Seguida também de listas com os últimos lançamentos das duas séries. Aparentemente não se trata de um padrão: em outros títulos da série *Princípios* encontramos apenas o catálogo da própria série nas duas últimas páginas.

No que diz respeito à padronização da estrutura interna, os livros são organizados da seguinte forma: folha de rosto, verso da folha de rosto, sumário, capítulos, vocabulário crítico e bibliografia comentada. Alguns volumes possuem um catálogo da série, conforme dito anteriormente.

Na folha de rosto há uma pequena descrição sobre o autor abaixo de seu nome. Clóvis Moura é descrito como “Sociólogo e Professor Universitário em São Paulo Presidente do Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas” no livro *Quilombos – resistência ao escravismo* e como “Professor do Ensino Superior e Jornalista em São Paulo” no livro *História do negro brasileiro*. As descrições sobre Clóvis Moura demonstram o esforço editorial em associar sua figura a de professor universitário, condizente com a proposta da coleção de trazer autores “integrados ao Ensino Superior do país”. Mesmo tendo recebido o título de Doutor Notório Saber pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo nos anos de 1980, o que permitiu a Moura participar de bancas de mestrado e doutorado em universidades como USP e UNICAMP, ele nunca exerceu atividade acadêmica com vínculos em universidades.

Notamos a ausência de prefácios ou introduções nos volumes da série, mas todas possuem um “vocabulário crítico” e uma “bibliografia comentada”. O primeiro funciona como um glossário das palavras pouco usuais encontradas nos livros, para além de uma definição simples de dicionário e condizente à temática abordada no livro. A bibliografia comentada apresenta autores que abordam temáticas relacionadas ao assunto do livro, seguida de um pequeno resumo crítico das obras. Tais dispositivos funcionam como o “aparelho crítico” da coleção. De acordo com Toledo (2013, p. 19):

O *aparelho crítico* é dispositivo de homogeneização dos livros e de sua integração à coleção; e ao mesmo tempo, dispositivo de produção de um diferencial: o volume que pertence à coleção apresenta-se como um produto diferenciado, que oferece algo mais para o leitor, além do texto publicado. O investimento nesse *aparelho crítico* pode promover a didatização da obra ou a sofisticação de sua apresentação. Em ambos os casos, é dispositivo de produção da unidade e da identidade da coleção. Índices remissivo e onomástico, prefácios, exercícios, sumários, temários, notas de tradução ou do editor etc. adaptam o texto e o integram ao padrão da coleção.

Ainda de acordo com a autora, a “fórmula editorial estabelecida para cada coleção toma como referente a representação que o editor faz do leitor destinatário” (*Ibid*, p. 8). Deste

modo, as formas materiais com as quais os livros são apresentados ao mercado, o aparelho crítico, a escolha dos textos e dos autores traduzem tais representações, indicando quais leitores a coleção pretende atingir.

Em relação à escolha dos textos notamos que, embora a série seja bastante abrangente, as áreas de interesse que possuem mais títulos publicados são: linguística, literatura, história, sociologia, antropologia e artes. Especificamente na área de história, além dos títulos que tratam as temáticas consideradas tradicionais no campo da história como as Cruzadas, feudalismo, iluminismo, nazismo, fascismo, Brasil Colônia, Brasil Império, Revolução Industrial, entre outras, há títulos que abordam a questão operária (*Greve – fatos e significados*, de Pedro Castro; *História do movimento operário no Brasil*, de Antonio Paulo Rezende; *Anarquismo e Anarcossindicalismo*, de Giuseppina Sferra, *Imprensa operária no Brasil*, de Maria Nazareth Ferreira), a questão da mulher (*Imprensa feminina*, de Dulcília Schroeder Buitoni), a questão agrária e camponesa (*Camponeses*, de Margarida Maria Moura, *Abolição e reforma agrária* e *Lutas camponesas no Nordeste*, ambos de Manuel Correia de Andrade, *A posse da terra*, de Cândida Vilares Gancho, Helena Queiroz F. Lopes e Vera Vilhena), títulos sobre religiões afro-brasileiras (*Umbanda*, de José Guilherme Cantor Magnani e *Candomblé – religião e resistência cultural*, de Raul Lody) e referentes à questão do negro no Brasil (*Negritude – usos e sentidos*, de Kabengele Munanga, *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do negro brasileiro*, ambos de Clóvis Moura, *A abolição*, de Antonio Torres Montenegro e *Escravidão negra no Brasil*, de Suely Robles Reis de Queiroz). Essa variedade temática é estratégica no sentido de manter temas pertinentes a uma historiografia já consolidada e tradicional, ao mesmo tempo em que capta as tendências historiográficas da época. Tais tendências se preocupavam em investigar os papéis desempenhados pelos grupos historicamente excluídos como negros, mulheres, operários e camponeses. Conforme Zamboni (1991, p. 25) os temas são desenvolvidos levando em consideração, fundamentalmente, seu público consumidor, ou seja, os textos são escolhidos para cobrirem as expectativas da população a atingir. Deste modo, a série *Princípios* visa atingir um número de leitores mais amplo e diverso possível, dada a variedade de áreas de conhecimento, de títulos, temáticas, abordagens etc.

Alguns autores como Ciro Flamarion S. Cardoso, Manuel Correia de Andrade, Hamilton M. Monteiro e Jorge Luiz Ferreira escreveram mais de um título para a coleção. Outros, como Samira Youssef Campedelli (uma das criadoras da coleção), Amini Boainain Haüy e Lígia Militz da Costa, por exemplo, possuem títulos publicados também pela Série *Fundamentos*. Clóvis Moura, especificamente, teve dois títulos publicados pela *Série*

Princípios e um pela *Série Fundamentos*. A partir disso, das descrições das duas séries reproduzidas anteriormente e das formas de divulgação de ambas, presentes nos próprios livros, podemos concluir que os leitores idealizados pela edição da série *Princípios* são os mesmos da série *Fundamentos* e vice-versa. Tratam-se de duas coleções que visam atingir o mesmo público leitor.

Sobre os possíveis critérios de escolha dos autores, Zamboni (1991, p. 26) afirma que “normalmente, os textos são encomendados aos ‘bons professores’, com larga experiência em sala de aula de primeiro e segundo graus, mas o mais frequente é convidarem professores universitários e autores que têm experiência nesse tipo de redação”. Notamos que, assim como outros autores de títulos da série *Princípios*, Clóvis Moura já havia escrito um livro paradidático para outra coleção anteriormente. Trata-se do livro *Os quilombos e a rebelião negra*, de 1981, pela coleção Tudo é História da editora Brasiliense. Este pode ser um indício para compreendermos a maneira pela qual a editora Ática chega ao nome de autores como Clóvis Moura para escrever um título para a coleção.

E quais seriam esses leitores ideais? As descrições das séries, que prometem o aprofundamento à abordagem da matéria, a abordagem crítica do tema de uma determinada disciplina, livros ligados aos currículos das faculdades, além do esforço editorial de vincular os autores à figura do professor universitário, a abrangência de diversas áreas de conhecimento, as especificidades de cada título e o aparelho crítico, com a bibliografia comentada que fornece indicações de livros que podem aprofundar as temáticas, nos levam a acreditar que o principal público ao qual essas séries destinaram-se era o público ingressante no ensino superior, que poderia utilizar os livros como subsídio teórico. A proposta de “editar livros que permitam o acesso e ampla divulgação do conhecimento produzido em campos culturais, científicos e técnicos, nem sempre permeáveis ao grande público” (BORELLI, 1996) que estão por trás da *Série Princípios* e da *Série Fundamentos*, entretanto, abre um grande leque para um público que vai além da universidade: professores e estudantes da escola básica, por exemplo.¹⁶

¹⁶ Nas apostilas do Programa São Paulo Faz Escola, transformado em currículo oficial da rede estadual paulista desde 2010, notamos indicações de livros paradidáticos em uma parte reservada como “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”. Algumas dessas indicações incluem livros como: *Conquista e colonização da América Espanhola*, de Jorge Luiz Ferreira; *Iluminismo*, de Francisco José Calazans Falcon; *Brasil Império*, de Hamilton M. Monteiro; *Nazismo: o triunfo da vontade*, de Alcir Lenharo, dentre diversos outros da *Série Princípios*, demonstrando a amplitude da coleção para além do público do 3º grau.

É importante destacar que, no contexto da ditadura, houve a expansão do ensino superior (graduação e pós-graduação). A demanda por matrículas faz com que o número de vagas também aumentasse e há a criação de novas universidades públicas e, principalmente, faculdades privadas. De acordo com Fonseca (1993):

[...] em 1978 alcançamos um total de 875 (oitocentos e setenta e cinco) Instituições de Ensino Superior, sendo 65 (sessenta e cinco) Universidades (7,4%) e 810 (oitocentos e dez) Escolas Isoladas ou Federação de Escolas. E, deste total de IES, 228 (duzentos e vinte e oito) eram públicas (26%) e 647 (seiscentos e quarenta e sete) eram particulares (74%) (FONSECA, 1993, p. 112).

A autora ressalta, entretanto, que o crescimento dos cursos de graduação deu-se não seguindo os parâmetros mínimos de qualidade, resultando na criação de cursos superiores sem condições para o desenvolvimento da pesquisa (*Ibid*, p. 113).

Não é nosso objetivo fazer uma discussão detalhada sobre a concepção de ensino por trás da expansão das universidades brasileiras no contexto da ditadura, apenas salientar que algumas coleções de livros visavam esse público universitário em crescimento.

Até o momento fizemos uma breve contextualização do surgimento da editora Ática e descrevemos brevemente os dispositivos editoriais constitutivos da série *Princípios*, de modo a compreendermos quais são os leitores ideais contidos nos textos. É válido destacar, entretanto, que essa breve análise não esgota as possibilidades de leitura desses livros. Não tratamos do leitor empírico e nem das possibilidades de usos dos livros de Clóvis Moura na sala de aula, apenas buscamos inseri-los na discussão mais ampla das coleções e do mercado editorial.

Deste modo, resta-nos perguntar quais os impactos das demandas dos movimentos sociais sobre o mercado de livros didáticos, especificamente de paradidáticos, no contexto de redemocratização. Fonseca (1993) ao abordar as mudanças ocorridas no ensino de História a partir do final dos anos de 1970, destaca as mudanças no campo historiográfico e no próprio ensino. De acordo com a autora:

No campo da produção historiográfica acadêmica, vários balanços divulgados apontam, a partir dos anos 70, um repensar dos temas, dos pressupostos e das interpretações. Há uma expansão do campo da História através da busca de novos temas e novos documentos. [...] Assim, a bibliografia especializada passa a revelar uma ampliação do universo dos objetos e dos documentos, uma diversidade de interpretações que nos possibilita aprender múltiplas leituras do social (FONSECA, 1993, p. 85-86).

Sobre as mudanças no ensino de História:

[...] por pressões dos setores organizados começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da

política educacional dos anos 70 já estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teoria e politicamente (*Ibid*, p. 86).

Ao citar as mudanças ocorridas nos livros didáticos de História a partir dos anos de 1970, Fonseca destaca:

Constatamos um duplo movimento de renovação. Um tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-la aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções de livros visando atingir o leitor médio. Os livros destas coleções, denominados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros (FONSECA, 1993, p. 144-145).

Aparentemente, algumas coleções voltadas para o 1º grau, como *O Cotidiano da História* analisada por Zamboni (1991), não tiveram a preocupação (ou a necessidade mercadológica) de absorverem as mudanças historiográficas que ocorreram nesse contexto. Entretanto, conforme observado anteriormente, nas coleções voltadas para o público do 3º grau, especificamente na *Série Princípios*, há a inserção das temáticas emergentes, relacionadas às reivindicações dos movimentos sociais e às mudanças no campo da historiografia.

Ao mencionar algumas coleções de livros paradidáticos de História, Fonseca prossegue, sobre o possível público-alvo:

O público consumidor destes livros é bastante variado. Alunos das últimas séries do 1º grau e de 2º grau, especialmente os de maior poder aquisitivo, frequentadores de escolas particulares e algumas exceções de escolas públicas. [...] É frequente, também, a utilização destes livros nos cursos de nível superior. Uma vez que um grande número deles foi escrito por professores universitários, é natural que viessem a tornar-se objeto de reflexão e indicação bibliográfica em seus cursos (*Ibid*, p. 145).

A autora afirma que o surgimento dos livros paradidáticos está relacionado às exigências do mercado consumidor e tais exigências seriam decorrentes das mudanças advindas, sendo elas o relaxamento da censura, as mudanças nas relações da sala de aula, as tendências dos novos currículos etc. Entretanto, o que norteia o movimento de renovação dos livros didáticos é a busca do lucro, independentemente de uma dada ideologia ou concepção educacional. No que diz respeito às diretrizes ideológicas das editoras, a autora analisa:

Para eles [os editores], no momento de redemocratização vivido por nós, o que importa não é a ideologia contida no livro e sim a sua aceitação no mercado; ou seja, a ideologia do mercado. Não importa se o livro é de “tendência x ou y”, mas suas vendas. Pode ser um livro crítico, bem elaborado, atual e interessante, mas se ele não for bem vendido deixa automaticamente de ser publicado. O importante é agradar o leitor, socializar o conhecimento e torná-lo um excelente negócio. (*Ibid*, p. 147)

Munakata (1997), ao falar do trabalho dos profissionais da edição, também destaca a ausência de uma ideologia específica por parte da editora que norteie a produção de livros didáticos e paradidáticos. João Guizzo, então editor da Ática, ao ser perguntado se existe uma concepção educacional própria da editora, responde:

Não, isso não. Realmente, o pensamento educacional, a ideologia, a metodologia – isso tudo tem que atender à necessidade do mercado. A gente procura ter diversas coleções em cada área, diversas coleções. Assim, por exemplo, um livro com uma visão um pouco mais tradicional, um livro com uma visão mais avançada, mais crítica, assim por diante. Então, se você tem três, quatro, cinco coleções, a área está praticamente atendida, desde que se tenha uma venda boa, porque se eu tenho três coleções, mas nenhuma vende, então tem espaço para outras (*Apud* MUNAKATA, 1997, p. 146).

Nesse sentido, não há como negar o caráter mercadológico dos livros paradidáticos. Entretanto, para além da análise do livro como mercadoria, a qual entendemos como necessária, consideramos importante compreender a tensão existente entre os saberes produzidos pelos movimentos sociais e o conhecimento científico, tensão esta que se reflete nos sistemas educacionais, currículos, materiais didáticos e também no ensino de história. Deste modo, compreendemos que os temas relacionados às mulheres, ao movimento operário, aos negros e demais minorias incidem sobre os livros paradidáticos, no contexto de redemocratização, como resultado dessas tensões.

Vimos, através dos depoimentos citados e das análises de Fonseca e Munakata, que o interesse mercadológico das editoras ultrapassam uma possível ideologia ou projeto educacional editorial. O interesse primeiro gira em torno de publicar livros que vendam, que estejam de acordo com os anseios de um público leitor. Entretanto, norteamos nossa análise em torno dos seguintes questionamentos: o que gerou a demanda por livros que tratem dessas temáticas? Por que no contexto de redemocratização no qual, mesmo com a censura relaxada e a sociedade civil indo as ruas exigir o direito às eleições diretas, ainda vivíamos um período de autoritarismo? Sustentamos a hipótese de que justamente nesse contexto, com os movimentos sociais vindo a público reivindicar seu protagonismo junto à história, é que a tensão entre conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e o conhecimento científico acadêmico fica evidente. Deste modo, voltando nossa atenção ao movimento negro, percebemos que suas ações, denúncias, produção teórica e historiográfica e reivindicações impactam a produção paradidática e exatamente por isso livros como os de Clóvis Moura emergem. As editoras, nesse contexto, tendem a captar o deslocamento que ocorre no campo historiográfico e absorver essas reivindicações produzindo livros que atendam as novas demandas. Qual grande editora publicaria tais livros se não houvesse um público leitor que os adquirisse? Ocorreria tal demanda e, conseqüentemente, a formação de um mercado para esse

tipo de leitura se as reivindicações e ações em torno da memória e protagonismo negro não fossem tão incisivas? Concluimos, deste modo, que a publicação de tais livros é resultado dos saberes produzidos pelo movimento negro, tanto em termos de conhecimento acadêmico, ressignificando conceitos e trazendo à tona uma outra interpretação da população negra na história, quanto em termos de saberes políticos produzidos através de suas ações. Os livros paradigmáticos de Clóvis Moura, nesse sentido, são compreendidos como muito além de objetos da indústria cultural, mas como uma das transfigurações dos saberes produzidos pelo movimento negro, responsável também por educar a sociedade como um todo e gerar novos hábitos de leitura.

Convém destacar que no contexto das publicações das primeiras edições dos livros paradigmáticos (*Quilombos – resistência ao escravismo*, publicado pela primeira vez em 1987 e *História do Negro Brasileiro* publicado pela primeira vez em 1989¹⁷) o livro de referência de Clóvis Moura, *Rebeliões da Senzala*, ganhava sua quarta edição pela editora Mercado Aberto, de Porto Alegre, no ano de 1988. Souza (2013, p. 96) associa a reedição de *Rebeliões da Senzala* às comemorações do Centenário da Abolição, no mesmo ano. Conforme afirmamos no subcapítulo anterior, na ocasião do Centenário, uma série de iniciativas governamentais se origina em comemoração ao evento ao mesmo tempo em que os historiadores aproveitam a ocasião para divulgar uma nova historiografia, com ênfase nos escravizados como sujeitos de sua própria história. Além disso, houve grande participação do movimento negro na cena pública no sentido de criticar a ideia da Abolição como uma concessão da Princesa Isabel. De acordo com o historiador Stuart B. Schwartz, conforme citado por Souza (2013, p. 96), vários setores da sociedade se mobilizam no sentido de lembrar da abolição, vários livros sobre a questão negra foram publicados, ao mesmo tempo em que eventos públicos e acadêmicos, congressos e simpósios ocorreram pelo país. Deste modo, também associamos as publicações dos livros paradigmáticos de Clóvis Moura às comemorações do Centenário da Abolição.

Para finalizar, ressaltamos que o movimento negro, no contexto de redemocratização, através da pressão que exerce sobre a política, sobre a educação escolar e sobre a sociedade como um todo, gera novos hábitos de leituras que são captados pelo interesse comercial das editoras. Em nossa análise, sem desconsiderar o lugar de poder ocupado pela editora, buscamos destacar o protagonismo desse movimento que culminou na publicação de livros cujas temáticas eram sequer consideradas pelas grandes editoras anteriormente. Entretanto

¹⁷ O livro *Quilombos – resistência ao escravismo* teve três edições pela Série Princípios: a primeira em 1987, a segunda em 1988 e a última em 1993. O livro *História do Negro Brasileiro* ganhou apenas duas edições: a primeira em 1988 e a segunda em 1992. Não houve modificações nos livros de uma edição para outra.

compreendemos que nossa análise não esgota os questionamentos em torno dessas obras paradigmáticas que podem ser analisadas a partir de seus usos ou possibilidades de usos em sala de aula.

CAPÍTULO 2 - Ecos de *Rebeliões da Senzala* em *Quilombos* – resistência ao escravismo e História do negro brasileiro

2.1 - O discurso contra-hegemônico de *Rebeliões da Senzala* e o papel do quilombola

Neste subcapítulo, pretendemos fazer um breve resgate de *Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas*, de Clóvis Moura, de modo a destacar os pressupostos de interpretação do autor em relação à sociedade escravista brasileira e ao papel do quilombola. Recorremos a alguns pressupostos da Análise Crítica do Discurso¹⁸, especialmente às contribuições de Norman Fairclough (2001) que considera “o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). O autor, na tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social, considera o conceito de discurso em uma perspectiva tridimensional: em sua dimensão textual, que cuida da análise linguística de textos; em sua dimensão de prática discursiva, que especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual e em sua condição de prática social, que “cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22). Nesse primeiro momento, procuramos analisar o discurso central de *Rebeliões da Senzala* a partir da dimensão de prática social¹⁹, de modo a explicar como são investidos no texto aspectos ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia, ou, no caso de Clóvis Moura, de contra-hegemonia.

Uma das implicações em se considerar a linguagem como prática social é que o discurso passa a ser visto como um modo de ação e também um modo de representação, inserido em uma relação dialética²⁰ com a estrutura social:

¹⁸ A Análise Crítica do Discurso é uma abordagem teórico-metodológica que tem como objetivo investigar a maneira como as formas linguísticas funcionam na reprodução, manutenção e transformação. Seu pressuposto central é de que a linguagem é uma prática interligada a várias outras práticas da vida social e portanto deve ser estudada através da relação que estabelece com elementos externos de modo a verificar a forma como as estruturas sociais se engendram no discurso. (MELO, 2011)

¹⁹ Melo (2011), ao dissecar as três dimensões de análise proposta por Fairclough, afirma que a investigação da dimensão de prática social implica a investigação das duas dimensões anteriores (dimensão textual de prática discursiva). Entretanto, optamos por fazer o movimento inverso por considerarmos o discurso de Clóvis Moura um discurso contra-hegemônico. Nesse sentido, antes da análise textual e das práticas discursivas, achamos necessário localizar o autor em um campo de disputa que vai contra as ideologias dominantes.

²⁰ De acordo com o autor, “a perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Ao adotar essa perspectiva, Fairclough busca fugir das ênfases na determinação social do discurso ou na construção social do discurso.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em seu significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Como prática social, o discurso pode estar implicado em uma orientação política e/ou ideológica, podendo estabelecer, manter ou transformar as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Além disso, as práticas discursivas, de acordo com Fairclough (2001), podem contribuir para a construção de identidades sociais, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença. Os textos, a partir dessa perspectiva, podem representar a realidade, ordenar as relações sociais e estabelecer identidades. É com esse potencial constitutivo e construtivo do texto e da linguagem que analisaremos as contribuições de Clóvis Moura, a partir da obra *Rebeliões da Senzala*.

O livro foi publicado pela primeira vez em 1959, após ficar engavetado durante alguns anos por falta de editor. A obra, considerada pioneira em trazer uma abordagem marxista acerca da sociedade escravista brasileira, rompe com uma historiografia empenhada em legitimar o discurso de que os escravizados não lutaram contra a escravidão. De acordo com João José Reis e Flávio dos Santos Gomes (2012):

[...] o livro surgiu num momento em que vários estudiosos, os mais conhecidos ligados à Universidade de São Paulo, esforçavam-se para combater a concepção de que tivemos no Brasil relações escravistas em geral harmoniosas, uma velha ideia sistematizada por Gilberto Freyre no início da década de 1930. Mas se nas análises revisionistas da chamada “escola paulista” – leia-se Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni – a resistência escrava foi posta em plano secundário com o intuito de enfatizar a coisificação do escravo, Clóvis Moura e posteriormente Luís Luna, José Alípio Goulart e Décio Freitas, entre outros, irão privilegiar essa resistência (REIS; GOMES, 2012, p.12-13).

Clóvis Moura, através do uso de extensa documentação, fontes primárias impressas e fontes secundárias retiradas do Arquivo Público da Bahia, do Arquivo do Estado de São Paulo e da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, entre outros, enfatiza o papel dos escravizados na luta contra o instituto da escravidão, contrapondo-se às visões dominantes da história que viam o escravo como vítima passiva de seu destino²¹. Nesse sentido, consideramos que o discurso de Clóvis Moura, refletido em sua obra, subverte o discurso dominante acerca do papel do negro escravizado na sociedade brasileira do período escravista. Essa posição ocupada pelo autor, de ressignificar discursos hegemônicos, coincide com a concepção de sujeito (ou ator social) adotada pela Análise Crítica do Discurso (ACD). O sujeito da

²¹ RUY, José Carlos. Clóvis Moura investigava o passado histórico para compreender melhor as lutas do presente. In: *Revista do Espaço Acadêmico*, nº 32, 2004. Publicação Eletrônica.

linguagem, a partir dessa perspectiva, adquire uma posição intermediária entre a determinação estrutural e a agência consciente. De acordo com Iran Ferreira de Melo (2011):

[...] a ACD opera com o conceito de sujeito tanto propenso ao moldamento ideológico e lingüístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos. Sob essa ótica, o indivíduo ora se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, resignificando-as, reconfigurando-as [...] (MELO, 2011, p. 1338)

Conforme Fairclough (2001), o discurso pode manter relações de poder ou transformá-las, pode legitimar ideologias ou questioná-las. Sobre ideologias, o autor afirma:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. [...] As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’, mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Ao analisar se todo discurso é ideológico, o autor afirma:

Mas daí nem todo discurso é irremediavelmente ideológico. As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (*Ibid*, p. 121).

A partir desse ponto de vista, o discurso da democracia racial inaugurado por Gilberto Freyre, que se tornou senso comum na sociedade brasileira, ou até mesmo a abordagem da chamada escola paulista, com sua pouca ou nenhuma ênfase ao agenciamento escravo, de certa forma contribuíram com a legitimação de uma ideologia predominante que invisibiliza o racismo no Brasil. Por um lado, o Brasil passa a ser visto como um berço de relações harmoniosas entre senhores e escravos, brancos e negros e, por outro, há um silenciamento sistemático dos movimentos de resistência e do protagonismo da população negra na história do Brasil. A ideologia que permeia tais discursos é estratégica, no sentido em que contribui para a manutenção de uma hegemonia, abafa as lutas empreendidas no seio da sociedade brasileira e valida, desta forma, as relações de dominação social, econômica e cultural para com a população negra. Entretanto, conforme Fairclough (2001), as práticas discursivas não são totalmente determinadas pelas ideologias, existindo a possibilidade de transcendência. Os discursos presentes na obra de Clóvis Moura ilustram bem como se dá a luta ideológica e a tentativa de romper com as visões predominantes.

A história enquanto discurso se insere em um campo de disputas dentro de relações de poder e, considerando-se a relação dialética entre discurso e estruturas sociais, pode legitimar ou questionar tais relações, contribuindo para suas perpetuações ou transformações. Fairclough (2001, p. 123) afirma que uma ordem do discurso pode ser considerada como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia. Influenciado pelas análises de Antonio Gramsci, o autor afirma que a hegemonia se trata da liderança como exercício de poder a nível econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade; se trata do poder sobre a sociedade por parte das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sobre a sociedade como um todo, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente através de um “equilíbrio instável”; trata-se também de construção de alianças e integração mediante concessões, mais do que a dominação de classes subalternas e, por fim, hegemonia é um foco constante de luta sobre pontos de instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação e subordinação que assumem formas econômicas, políticas e ideológicas (*Ibid*, p.122).

As práticas discursivas, a produção, distribuição e o consumo de textos, nesse contexto, são uma faceta da luta hegemônica e podem contribuir para a reprodução ou transformação tanto da ordem de discurso existente, mas também das relações sociais assimétricas existentes (*Ibid*, p. 124). No que diz respeito à dimensão textual do discurso, Fairclough (2001) afirma que novas hegemonias na esfera do discurso são estabelecidas quando ocorre um processo de naturalização de uma tendência de mudança discursiva que, antes vista como textos contraditórios, passam a ser considerados como inteiros. Ao desarticular ordens de discurso existentes e rearticular novas ordens, novas hegemonias discursivas se constituem. Essas mudanças podem afetar a ordem do discurso local de uma instituição ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária (*Ibid*, p. 128).

Retomando a análise do discurso central de *Rebeliões da Senzala*, a partir dessa perspectiva, enfocamos as tentativas do autor em rearticular novas ordens discursivas em uma direção contra-hegemônica. O livro, publicado inicialmente em 1959, passou por algumas modificações ao longo de suas cinco edições. Nossa análise será em torno da terceira edição, de 1981, que abarca as mudanças da segunda edição²² e adiciona um comentário do próprio Clóvis Moura nas primeiras páginas, intitulado “Duas Palavras Necessárias”, o qual julgamos

²² Gustavo Orsolon de Souza defende que a segunda edição de *Rebeliões da Senzala* é “praticamente um novo livro, de um intelectual mais maduro e profissional” (2013, p. 6).

importante para compreender de que maneira o autor reposiciona sua originalidade e posiciona seu discurso em um campo de luta hegemônica. De acordo com Clóvis Moura, o livro:

Surgiu solitário e pioneiro numa época em que, por exemplo o próprio Fernando Henrique Cardoso, apesar da sua contribuição à análise do sistema escravista no Brasil, afirmava que os escravos foram “testemunhos mudos de uma história para a qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo”. Esse discurso que leva a se encarar o escravo como *coisa* reflete-se, por extensão, em muitos historiadores, sociólogos, antropólogos e economistas que estudaram o nosso escravismo colonial (MOURA, 1981, p. 11, grifo do autor).

O autor faz uma crítica direta ao discurso predominante na historiografia e nas outras áreas do conhecimento que estudaram o escravismo no Brasil. Mais adiante, ele afirma que o aparecimento de *Rebeliões da Senzala*, reposiciona o assunto e a discussão sobre o tema adquire nova dimensão, abrindo caminho para pesquisas posteriores cujo enfoque está no agenciamento escravo²³. A conscientização da comunidade negra, de acordo com o autor, que passa a questionar o problema da história oficial do Brasil no que diz respeito ao papel do negro escravo, também contribui para o aumento das discussões e as mudanças nas práticas discursivas acerca da história brasileira. O autor prossegue:

O mérito do nosso trabalho poderá ser centrado apenas neste aspecto: haver despertado não apenas a Inteligência, mas a comunidade negra para o debate de um assunto/problema que era considerado tabu pelos historiadores e sociólogos acadêmicos, especialmente em consequência da herança da obra de Gilberto Freyre que apontava o Brasil como o paraíso da *democracia racial*, fruto e decorrência da benignidade inicial do nosso escravismo patriarcal, e, depois, das relações inter-étnicas democráticas surgidas após o 13 de maio. Esta visão deformada levava a que se repetissem chavões, muitos deles usados ainda hoje no sentido de se escamotear o conteúdo altamente violento das relações entre senhores e escravos (MOURA, 1981, p. 11-12, grifo do autor).

O trecho acima evidencia os impactos das mudanças discursivas trazidas por Clóvis Moura tanto na historiografia e na produção acadêmica quanto para a própria comunidade negra. Essas mudanças discursivas reverberam também nas práticas de leitura, conforme analisamos no capítulo 1. Além disso, o autor critica abertamente os discursos predominantes, legitimadores de uma ideologia racista, que delinea de forma branda as relações escravistas silenciando as lutas dos escravizados. Essa crítica, a nosso ver, desvela as relações contraditórias e instáveis que constituem a hegemonia e delimita a posição do autor em um cenário de luta contra-hegemônica.

Para construir seu discurso contra-hegemônico, Clóvis Moura parte de uma premissa teórica marxista fundamental: a de que existiu luta de classes também na sociedade escravista. As duas classes sociais que protagonizaram a luta de classes foram os senhores e os

²³ MOURA, 1981, p. 11

escravizados. Nesse sentido, o pressuposto central de *Rebeliões da Senzala* é de que senhores e escravos constituíam a dicotomia básica da sociedade brasileira durante regime escravista, sendo os últimos “o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista” (*Ibid*, p. 14). As relações escravistas, entretanto, produziram movimentos de reação, por parte dos escravizados, que iam desde suicídios e fugas até a formação de quilombos, insurreições e guerrilhas. Nesse sentido, o autor alerta:

Nosso trabalho não tem em mira estudar as lutas dos escravos do ponto de vista de simpatia ou piedade para com os oprimidos, vistos através de uma ótica paternalista ou filantrópica. Procurará, pelo contrário, fazer uma análise mais profunda e, na medida do possível, científica do processo histórico que as gerou. Fugimos, portanto, das deformações românticas, procurando restaurar a verdade histórica, desfigurada por inúmeros estudiosos. Algumas vezes deliberadamente desfigurada (*Ibid*, p. 14).

Percebe-se, mais uma vez, a crítica de Clóvis Moura em relação aos discursos hegemônicos e seu posicionamento contra as visões predominantes.

O autor, através da análise das diversas formas de resistência da população escravizada como: a participação dos escravizados em movimentos políticos, a formação dos quilombos, as guerrilhas e as insurreições citadinas, alerta que esses fatos só adquirem sentido se vistos na perspectiva de um *processus* dinâmico, ou seja, “perspectivados como componentes de um todo que era a sociedade escravista e, além disto, como conteúdo da dicotomia básica na qual ela se assentava” (*Ibid*, p. 247). Os escravizados, através de reações de rebeldia, se transformavam na força dinâmica que contribuiu de forma ativa para o processo histórico de transição de uma forma de trabalho para a outra, pois solapavam as bases da sociedade escravista criando uma série de desajustes.

Se, por um lado, o trabalho escravo foi central para a formação da sociedade brasileira:

[...] ao mesmo tempo, foi o quilombola, o negro fugido nas suas variadas formas de comportamento, isto é, o escravo que se negava, que se transformou em uma das forças que dinamizaram a passagem de uma forma de trabalho para a outra, ou, em outras palavras, a passagem da escravidão para o trabalho livre. O escravo visto na perspectiva de um *devir* (*Ibid*, p. 16, grifo do autor).

Cabe aqui, algumas breves considerações acerca do que o autor entende por “quilombola”. Se em diversos momentos do livro *Rebeliões da Senzala* o autor se refere a ele como o negro escravizado que, fugindo de sua condição de escravo, se refugiava nas matas e formava os quilombos, em poucas passagens, entretanto, o termo ganha contornos que vão além do ato de se aquilombar. Utilizamos como exemplo o seguinte trecho, no qual o autor fala sobre a participação dos escravizados em movimentos políticos, especificamente na revolução pernambucana de 1817:

Como vemos, duas foram as formas fundamentais de participação dos escravos na revolução de 1817: a primeira como elemento que agia por ordens do seu senhor, sem consciência, portanto, da essência, do significado da sua participação; a segunda, como elemento consciente que se rebelava contra o *status* em que se encontrava e que engrossava as fileiras dos insurgentes sabendo que eles tinham como objetivo extinguir a escravidão. A primeira forma de participação mostra o escravo *alienado*, ainda ideologicamente estruturado nos quadros institucionais que vigoravam, isto é, participando sem se transformar em elemento de negação do sistema escravista, mas, pelo contrário, através da sua obediência às ordens senhoriais, dando (paradoxalmente) substância ao regime. A outra forma de participação leva o escravo a se negar como tal – ao transformar-se em quilombola – e se inserir como elemento de negação da ordem escravista (MOURA, 1981 p. 71, grifo do autor).

Percebe-se que o quilombola pode ser compreendido como o escravo que negava sua condição. Essa negação poderia se dar através da fuga e formação dos quilombos, das guerrilhas, das insurreições citadinas e, também, através da participação em movimentos políticos²⁴. O quilombola, apreendido nesse sentido mais amplo, contribuía para o desgaste da sociedade escravista, de forma consciente ou não:

Uma parte desses elementos escravos, mesmo sem conscientização do processo e sem possibilidade de autoconsciência social era já *para si*, criava barreiras defensivas ao sistema, organizava-se contra o mesmo. Outra parte dos escravos, no entanto, vivia ainda prostrada sob o complexo escravista, não tinha óptica para ver sequer a sua situação imediata, o que o levaria à rebelião, era ainda componente de uma classe *em si*, simples objeto do fato histórico. Enquanto os componentes da primeira categoria compunham a parte dinâmica da escravidão – por negação ao regime – no sentido de a transformar em organização superior de trabalho, extinguindo-a, a outra compunha a parte que consolidava aquele regime de trabalho (*Ibid*, p. 250, grifos do autor).

O trecho acima, presente nas Conclusões de *Rebeliões da Senzala*, trata de uma discussão complexa e cara ao marxismo: a questão da consciência de classe. Na tentativa de elucidar, mesmo que de maneira singela, os fundamentos marxistas da análise de Clóvis Moura acerca das relações escravistas no Brasil, consideramos importante tecer breves linhas sobre essa discussão em Marx.

Embora não seja possível encontrar nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels uma formulação sistematizada do conceito de classe social, destacamos a seguir dois fragmentos que podem nos ajudar a compreender os termos de “classe em si” e “classe para si” utilizados por Clóvis Moura em *Rebeliões da Senzala*. Em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, diz Marx:

Os pequenos camponeses constituem uma imensa massa, cujos membros vivem em condições semelhantes mas sem estabelecerem relações multiformes entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo [...] Uma pequena propriedade, um camponês e sua família; ao lado deles outra pequena propriedade, outro camponês e outra família. Algumas dezenas delas

²⁴ Clóvis Moura dedica um capítulo de *Rebeliões da Senzala* para falar da participação dos negros escravizados em movimentos políticos como a Inconfidência Mineira, a Revolução dos Alfaiates, a Revolução Pernambucana de 1817, entre outras, afirmando não ser lutas esporádicas, mas uma sequência “decorrente da própria estrutura econômico-social da Colônia e do Império” (MOURA, 1981, p. 83).

constituem uma aldeia, e algumas dezenas de aldeias constituem um Departamento. A grande massa da nação francesa é, assim, formada pela simples adição de grandezas homólogas, da mesma maneira que batatas em um saco constituem um saco de batatas. Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude dos seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe (MARX, 1997, p. 127 – 128).

Nesse sentido, é possível afirmar que as classes sociais se constituem na relação de uma com a outra. Somente a inserção dos indivíduos no processo produtivo e a posição que ocupam no modo de produção não são suficientes, de acordo com o fragmento acima, para definir uma classe social. Além das condições objetivas determinadas através da relação com a propriedade, é necessário que os agentes sociais tenham consciência de sua situação.

Em *Miséria da Filosofia*, sobre o aparecimento da classe trabalhadora, Marx afirma:

As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classe é uma luta política (MARX, 1985, p. 159).

Os termos “classe em si” e “classe para si” ganham contornos específicos a partir da citação acima. A posição ocupada pelos indivíduos na estrutura econômica constitui uma classe em si. Quando esses indivíduos tomam consciência de sua posição, eles constituem uma classe para si. O que diferencia uma da outra é justamente a consciência de classe. Ridenti (2001), ao falar das interpretações de José Arthur Giannotti acerca da concepção marxista de classe, afirma:

[...] para determinar a existência de uma classe, não basta a inserção na produção de um conjunto de homens, mesmo daqueles a quem é atribuída uma consciência. Além da posição no processo produtivo, importa como os agentes sociais constroem sua própria consciência. Esta não pode ser literalmente trazida “de fora” da classe em si, por partidos ou intelectuais que supostamente tenham o domínio das leis da História, ela deve brotar de dentro da própria classe, de sua práxis (RIDENTI, 2001, p. 24).

Retornando às interpretações de Clóvis Moura acerca do agir quilombola, o autor afirma que se cria dicotomia entre o quilombola e o escravo passivo. Essa dicotomia, entretanto, era permeável na medida em que havia um fluxo e refluxo de escravizados que se transformavam em quilombolas e de quilombolas que retornavam à passividade após capturados. O fato é que, inseridos na dicotomia maior da sociedade escravista brasileira que opunha senhores e escravizados, havia uma dicotomia complementar entre o quilombola, que constituía uma classe para si ao negar sua condição de escravo através de sua resistência, e os

escravizados que não se rebelavam, não compreendendo sua situação imediata e portanto compondo ainda uma classe em si. Um desgastava o regime e contribuía para sua extinção, o outro, segundo o autor, o consolidava.

Flávio dos Santos Gomes (1995), sem deixar de reconhecer o pioneirismo de *Rebeliões da Senzala*, assevera que, na percepção de processo histórico de Clóvis Moura, “parecia que as experiências eram quase que exteriores às ações dos sujeitos históricos que as vivenciavam” (GOMES, 1995, p. 14) e que as ações dos escravizados não representavam um processo de transformação “com sentido político definido” (*Ibid*, p. 15). Afirma que:

Numa determinada visão de luta contra a dominação escravista existiam dois tipos de escravos. Um, considerado acomodado, não resistente e que aceitava passivamente a escravidão, pois não tinha nenhuma “consciência” da condição social na qual vivia. O outro tipo era o “rebelde”, o quase-herói, o quilombola. Este, entretanto, não tinha uma “autoconsciência social” (GOMES, 1995, p. 14).

Gostaríamos tecer breves observações acerca desta crítica, que consideramos válida, entretanto, que não apreende toda a complexidade das análises marxistas apresentadas por Clóvis Moura. Concordamos com José Carlos Ruy quanto ele alerta que a consciência de classe “não se reduz à percepção imediata, pelo oprimido, de sua situação, mas envolve uma reflexão aprofundada sobre as relações sociais” elaborando uma compreensão mais complexa do que mera sensação imediata. Assim,

uma compreensão do processo histórico com as ambições que a análise marxista se impõe não pode resumir-se à apreensão dos significados com que a ação social, em seu sentido mais amplo, aparece para a consciência que dos próprios agentes históricos. É preciso ir além disso: compreender o grau de consciência que a própria ação indicava (RUY, 2004, n.p.).

Clóvis Moura, ao apreender o grau de consciência que a ação rebelde e constante do quilombola indicava, afirma que este teve um papel importante no processo de transição da escravidão para o trabalho livre: “não tanto por suas intenções ou atitudes ideológicas, mas pelo desgaste econômico e assimetria social que produzia” (MOURA, 1981, p. 248).

No que diz respeito ao “sentido político” das ações dos quilombolas é importante destacar que ele “não se define apenas subjetivamente, mas depende também das condições objetivas da ação e da compreensão da relação entre estes dois aspectos, subjetivo e objetivo” (RUY, 2004, n.p.). A ação do quilombola expunha a contradição central da sociedade escravista. Influenciava, como afirma Clóvis Moura, o comportamento de toda a sociedade da época: fez com que se criassem mecanismos de controle pela classe senhorial, contribuiu com a formação de uma consciência antiescravista nas camadas médias e, principalmente, dentre os próprios escravizados que “ainda não havia perspectivado o problema [...] despertou

elementos de intuição²⁵ capazes de fazê-los entrar no rol dos que, através da práxis revolucionária, negavam o sistema vigente” (MOURA, 1981, p. 252). Nesse sentido, essa ação, inserida na condição histórica, material e objetiva da sociedade escravista, possuía um sentido político próprio mesmo sem um projeto de Estado, pois negava o regime escravista e abria possibilidades para a substituição do mesmo. Fábio Nogueira de Oliveira (2011), resume muito bem as contribuições marxistas de Clóvis Moura, diferenciando sua posição de um “marxismo enrijecido”:

[...] Clóvis Moura é um marxista clássico, no sentido de que não se atém ao significado particular de cada ação para os sujeitos nela implicados, mas o significado geral das ações, consideradas em sua totalidade. A mediação entre sujeito e estrutura é, assim, a práxis, o que o diferencia de um marxismo enrijecido de base estruturalista – e o faz afirmar a condição de sujeito histórico do negro escravizado -, sem, no entanto, optar por análises micro-históricas (OLIVEIRA, 2011, p. 58).

O autor afirma que, se em *Rebeliões da Sensala* há uma preocupação com as formas ativas de resistência, como os quilombos, as insurreições e as guerrilhas, ao longo da obra de Clóvis Moura elas assumem outros contornos, sem deixar de convergir para seu núcleo que era o quilombo. O autor se refere a “quilombagem”, que é “tomada como práxis, ou seja, como processo histórico, de caráter coletivo, decorrente do acúmulo de ações contínuas e permanentes que incidem positivamente na mudança da estrutura social” (OLIVEIRA, 2011, p. 57). Faremos uma análise mais detida sobre esse conceito no próximo item, focalizando, através das contribuições de Fairclough, de que maneira ele é delineado em *Rebeliões da Sensala* e sua ressonância nos dois livros paradigmáticos utilizados: *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do Negro Brasileiro*.

2.2 - A “quilombagem” como força de desgaste ao sistema escravista

Nosso objetivo nesse item é analisar as formas através das quais o discurso contra-hegemônico trazido por Clóvis Moura em *Rebeliões da Sensala* ecoa nos livros paradigmáticos *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do Negro Brasileiro*. Ambos, conforme analisamos no Capítulo 1, foram publicados pela Editora Ática na década de 1980, em um contexto de *boom* efetivo do mercado paradigmático ao mesmo tempo em que as reivindicações dos movimentos negros ganham força nos âmbitos acadêmico e educacional. Além disso, conforme afirma Souza (2013, p. 93), a década de 1980, tal como as décadas de 1960 e 1970,

²⁵ Clóvis Moura utiliza o termo “intuído” de acordo com o sentido que Georg Lukacs dá ao termo: “nada mais é do que a entrada brusca na consciência de um processo de reflexão até então subconsciente” (*apud* Moura, 1981, p. 250).

foi marcada por uma revisão historiográfica e os estudos que têm como recorte os movimentos sociais sustentam a ideia de que os trabalhadores foram “sujeitos de sua própria história”. Nesse sentido, *Rebeliões da Senzala* a partir de sua segunda edição (1971) e os dois livros paradigmáticos foram publicados em momentos de revisão historiográfica em que antigas interpretações são questionadas.

Continuaremos utilizando as contribuições de Norman Fairclough em nossa análise. O autor, conforme já destacamos, analisa o discurso em suas três dimensões (textual, como prática discursiva e como prática social). No subcapítulo anterior, procuramos analisar o discurso presente em *Rebeliões da Senzala* em sua dimensão de prática social, buscando suas conexões em termos de ideologia e hegemonia. Nesse sentido, localizamos o discurso de Clóvis Moura em um campo de luta hegemônica que busca romper com as ideologias dominantes e transformá-las. Neste subcapítulo, nossa análise recai nas outras dimensões do discurso: a dimensão textual e a dimensão de prática discursiva.

Fairclough (2001) afirma que nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referência à produção ou interpretação textual, por isso, a divisão dos tópicos analíticos entre análise textual e análise da prática discursiva não é nítida (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101-102). A divisão entre formas de análise linguística e formas de análise orientadas para o sentido é ilusória, na medida em que analisar um texto recai sempre em análises sobre seu significado. Priorizaremos, então, duas categorias centrais, que, a nosso ver, melhor se encaixam no quadro comparativo que estamos propondo: a categoria de “intertextualidade” e a categoria de “interdiscursividade”. Outras categorias secundárias serão utilizadas no sentido de complementar nossa análise.

Sobre a intertextualidade, Fairclough afirma:

Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

O autor distingue a “intertextualidade manifesta”, em que um texto recorre explicitamente a outros textos específicos da “intertextualidade constitutiva” ou, interdiscursividade que “é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso” (*Ibid*, p. 152).

A partir dessas duas categorias de análise, procuramos destacar de que forma os textos e discursos presentes em *Rebeliões da Senzala* incidem nos livros paradigmáticos *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do Negro Brasileiro*.

Ao longo da leitura intensiva²⁶ dos textos, percebemos que o discurso central de *Rebeliões da Senzala*, de que o desgaste do sistema escravista foi causado pelas formas de resistência dos escravizados, permeia os dois livros subsequentes, embora cada obra tenha focos diferentes. Além disso, em alguns capítulos de *Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do Negro Brasileiro* Clóvis Moura reproduz passagens e/ou notas de rodapé contidos em sua obra de referência. Para além das repetições, notamos que os três livros juntos representam o resultado final de uma análise densa, iniciada em *Rebeliões da Senzala*. Acreditamos que Clóvis Moura, mesmo partindo da mesma premissa, ao longo das três obras delineia conceitos e complementa suas análises trazendo elementos novos em relação ao primeiro livro. Um desses conceitos é o termo “quilombagem”, que só ganha uma definição explícita em *História do Negro Brasileiro*, conquanto observemos que seu significado já estivesse presente em *Quilombos – resistência ao escravismo*.

O livro *Quilombos – Resistência ao escravismo*, publicado pela primeira vez em 1987, busca analisar os quilombos em suas dimensões históricas, sociais, nacionais e internacionais. O primeiro capítulo traz uma breve introdução acerca das especificidades do escravismo brasileiro, tal como as proporções da diáspora negra no Brasil e a distribuição numérica e geográfica dos escravizados no país. Os cinco capítulos seguintes trazem análises acerca dos quilombos, como sua presença nacional, sua expansão geográfica, como se organizavam, um capítulo específico sobre o Quilombo dos Palmares e, por fim, as conexões internacionais do que chama de “quilombagem”. Já no capítulo introdutório o autor evidencia sua tese:

Daí podemos ver que a estratificação dessa sociedade na qual as duas classes fundamentais – senhores e escravos – se chocavam, era criada pela contradição básica que determinava os níveis de conflito. Em outras palavras, a classe dos escravos (oprimida) e a dos senhores de escravos (opressora/dominante) produziam a contradição fundamental. Essa realidade gerava a sua dinâmica nos seus níveis mais expressivos. Dessa forma, os escravos negros, para resistirem à situação de oprimidos em que se encontravam, criaram várias formas de resistência, a fim de se salvaguardarem social e mesmo biologicamente, do regime que os oprimia (MOURA. 1993, p. 9/10).

Nesse trecho a premissa central presente em *Rebeliões da Senzala* é evidenciada: da sociedade escravista brasileira surgem duas classes antagônicas, que produzem sua contradição fundamental. Clóvis Moura projeta em um livro paradigmático os pressupostos teóricos marxistas com os quais analisa a sociedade brasileira desde sua obra de referência. Conceitos como classes sociais e luta de classes evidenciam, no texto acima, a abordagem marxista utilizada por Clóvis Moura. O autor, conforme afirma Érika Mesquita (2003, p. 566),

²⁶ Chartier, Roger (Org). *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

“explica a realidade social brasileira a partir de bases materiais e de relações de classe”. Entretanto, prossegue a autora, utiliza o marxismo como ferramenta para pensar o Brasil e não o contrário.

Fábio Nogueira de Oliveira (2009, p. 85) observa um rompimento de Clóvis Moura com um “marxismo enrijecido”. Afirma que, em *Rebeliões da Senzala*, o autor desloca sua análise ao protagonismo dos sujeitos históricos, centrando-se nas rebeliões dos africanos escravizados, especialmente através dos quilombos e das guerrilhas:

[...] apesar da presença escrava em movimentos políticos e de suas insurreições, Clóvis Moura dará premência a outras formas de luta e resistência: as guerrilhas e os quilombos. No entanto, as guerrilhas se inscrevem como uma estratégia de preservar o modo de vida quilombola e não de assalto ao poder: se desgasta o sistema aos poucos, a práxis negra fissa a estrutura do sistema de forma intermitente, mas desigual, ao longo do tempo, aplainando o terreno acidentado do escravismo para que se pudesse assentar o modo de produção capitalista (OLIVEIRA, 2009, p. 86).

Em *Quilombos – resistência ao escravismo*, Clóvis Moura concentra sua análise nos quilombos, sem deixar de citar, entretanto, outras formas de resistência como as guerrilhas e insurreições urbanas. O autor justifica sua escolha afirmando que os quilombos representam “uma forma contínua de os escravos protestarem contra o escravismo. Configura uma manifestação de luta de classes” (MOURA, 1993, p. 10).

O livro *História do Negro Brasileiro*, publicado pela primeira vez em 1989, tem objetivos distintos: busca analisar de que maneira a população negra contribuiu para a formação da sociedade brasileira desde o período colonial até a década que antecede a publicação do livro. Clóvis Moura destaca o negro como o grande povoador do Brasil e especialmente como um “semeador de cidades” (MOURA, 1992, p. 14) através da formação de quilombos por todo o território nacional. Além disso, destaca o negro como o grande produtor de riquezas, como agente de mudança social, destaca sua contribuição para a crise do sistema escravista e sua luta pela cidadania no pós-Abolição.

O discurso central de *Rebeliões da Senzala*, também aparece no livro, tal como em *Quilombos – resistência ao escravismo*, conforme destacamos. Entretanto, há um termo novo em relação à *Rebeliões da Senzala*: o conceito de “quilombagem”:

Entendemos por quilombagem o movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciou poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre. A sua dinâmica expressava a contradição fundamental da época, isto é, aquela que existia entre os escravos e os seus senhores e aparecia, em consequência disso, em todas as áreas e épocas em que o sistema de produção escravista foi estabelecido (MOURA, 1992, p. 22).

O autor destaca o caráter radical da quilombagem, que opunha escravos rebeldes de um lado, e os senhores com seu aparelho repressivo, do outro. O quilombo aparece como o centro organizacional da quilombagem, embora se apresentassem outros tipos de manifestações de rebeldia como as guerrilhas e os protestos individuais ou coletivos. Deste modo, conforme o autor:

Entendemos, portanto, por quilombagem uma constelação de movimentos de protesto do escravo, tendo como centro organizacional o quilombo, do qual partiam ou para ele convergiam e se aliavam as demais formas de rebeldia (*Ibid*, p. 23).

Adiante o autor diz: “O fenômeno da quilombagem, achamos nós, tem como epicentro o quilombo, mas nele podem ser englobadas todas as manifestações de resistência da parte do escravo” (*Ibid*, p. 24).

Percebe-se, nos trechos acima, que a ideia central presente nas análises de Clóvis Moura, tanto em *Rebeliões da Senzala*, quanto em *Quilombos – resistência ao escravismo*, também permeia o terceiro livro. Entretanto, o autor cria o termo “quilombagem” para agrupar todo movimento de resistência dos escravizados que expressava a contradição principal da época. A quilombagem, vista como processo, era o elemento de desgaste do sistema escravista, traduzida em um movimento permanente e de mudança social, empreendido pelos próprios escravizados. Esse conceito, a nosso ver, sintetiza as análises que Clóvis Moura inicia em *Rebeliões da Senzala*, e compreender seu significado requer a compreensão das maneiras através das quais o próprio autor interpretava a realidade social brasileira e a atuação dos escravizados dentro dessa realidade.

Retornando às contribuições metodológicas da Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2001), ao analisar os aspectos da análise de texto que se relacionam com a função ideacional da linguagem (os modos pelos quais os textos significam o mundo, reproduzindo, desafiando ou reestruturando os sistemas de conhecimento e crenças), utiliza a “criação de palavras” como um tópico analítico. De acordo com o autor “a perspectiva de estudo do vocabulário que focaliza a criação de palavras contrasta com a visão de vocabulário que tem por base o dicionário” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 236). Deste modo, enquanto os dicionários tendem a apresentar os significados das palavras como únicos, o autor ressalta uma “multiplicidade de meios de expressar um significado” e “formas alternativas de significar domínios particulares da experiência” (*Ibid*, p. 236) que requerem lexicalizações alternativas.

Um adendo deve ser feito em relação ao “significado das palavras”, outro tópico analítico utilizado por Fairclough. De acordo com o autor

como produtores [de textos] estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes

sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

O termo “quilombagem” cunhado por Clóvis Moura reúne toda a complexidade de sua análise acerca da sociedade escravista brasileira, sintetizando as ideias e discursos presentes inicialmente em *Rebeliões da Senzala*. Entretanto, os significados que o termo adquire ganham contornos específicos somente no livro *História do Negro Brasileiro* (dentre as três obras analisadas) mesmo estando presente no livro anterior, *Quilombos – resistência ao escravismo*. Neste, o termo aparece em diversos trechos, mas com significados pouco explícitos e por vezes ambíguos, conforme veremos a seguir.

No capítulo 2, intitulado “O que eram os quilombos” o termo quilombagem aparece pela primeira vez. Clóvis Moura, ao utilizar a definição das autoridades portuguesas acerca dos quilombos²⁷, afirma que tais ajuntamentos proliferaram-se também em outros países da América onde houve escravidão e cita exemplos no Haiti, Cuba, Venezuela, Colômbia, nas Guianas, entre outros. Conclui:

Como podemos ver, a *marronagem* nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos (MOURA, 1993, p. 13).

No trecho acima, quilombagem adquire o sentido de quilombos ou ato de se organizar nos quilombos, comunidades formadas por escravos fugitivos. O mesmo sentido aparece no seguinte trecho:

O fato é que, no Brasil, como nos demais países nos quais o escravismo moderno existiu, a revolta do negro escravo se manifestou. Devemos dizer, para se ter uma ótica acertada do nível de resistência dos escravos, que a quilombagem foi apenas uma das formas de resistência. Outras, como o assassinio dos senhores, dos feitores, dos capitães-do-mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastravam por todo o período. Mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo (*Ibid*, p. 13 e 14).

Percebe-se no trecho acima, que o termo quilombagem é adotado de maneira restrita, excluindo-se outras formas de resistência ao escravismo.

Em outro trecho, o autor utiliza o termo de forma mais abrangente, embora de maneira sutil, para caracterizar todas as formas de luta dos escravizados. Ao utilizar a caracterização de Édison Carneiro, que define a luta dos escravos brasileiros em três tipos (revolta

²⁷ De acordo com o autor o quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, de 2 de dezembro de 1740, “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1993, p. 11). A mesma definição se encontra em *Rebeliões da Senzala*, através de uma nota de rodapé na página 87, edição de 1981.

organizada pela tomada do poder político; insurreição armada e fuga para o mato e formação dos quilombos), Clóvis Moura afirma:

De fato, essas três formas fundamentais de luta caracterizam, de modo geral, os movimentos rebeldes dos escravos, *a quilombagem no Brasil*. Devemos nos lembrar, para que a visão não fique incompleta, de outras formas de luta usadas pelos escravos: a) as guerrilhas; b) a participação dos escravos em movimentos que, embora não sendo seus, adquirirão novo conteúdo com sua participação. Finalmente, devemos acrescentar o banditismo quilombola (*Ibid*, p. 14 e 15, grifo nosso).

Vale salientar que tal contribuição às caracterizações feitas por Carneiro é anterior à obra *Quilombos – resistência ao escravismo*. Clóvis Moura a faz inicialmente em *Rebeliões da Senzala* em parágrafo que foi praticamente reproduzido na íntegra no livro paradidático:

Édison Carneiro, estudando as formas de luta dos escravos, caracteriza-as da seguinte maneira: a) a revolta organizada, pela tomada do poder, que encontrou a sua expressão nos levantes dos negros malês (muçulmanos), na Bahia, entre 1807 e 1835; b) a insurreição armada, especialmente no caso de Manuel Balaio (1839) no Maranhão; c) a fuga para o mato, de que resultaram os quilombos, tão bem exemplificados no de Palmares. De fato, estas três formas fundamentais de luta caracterizaram, de um modo geral, os movimentos dos escravos contra o instituto da escravidão. Devemo-nos lembrar, porém, para que não fique o panorama incompleto, de duas outras formas de resistência usadas pelos escravos: 1) as guerrilhas, como já foi dito acima e 2) a participação [...] do escravo em movimentos que, embora não sendo seus, adquirirão novo conteúdo com a sua participação (MOURA, 1981, p. 88).

Nos trechos acima temos exemplos bem delineados da “intertextualidade manifesta”. Clóvis Moura em *Rebeliões da Senzala* recorre explicitamente ao texto de Édison Carneiro²⁸, concordando com o autor no que diz respeito às formas fundamentais de luta dos escravizados contra a escravidão, e ampliando suas caracterizações ao adicionar as guerrilhas e a participação dos escravos em movimentos políticos. Em *Quilombos – resistência ao escravismo*, o autor recorre a sua própria análise feita em *Rebeliões...*, mas utiliza o termo “quilombagem” e adiciona o banditismo quilombola como outra forma de resistência²⁹. Conforme destacamos, de maneira sutil o termo “quilombagem” aparece adquirindo um sentido amplo que engloba as formas de luta citadas por Édison Carneiro e as demais adicionadas por Clóvis Moura.

Em outros trechos do livro paradidático, novamente Clóvis Moura utiliza o termo para se referir ao fenômeno quilombola, como em um subcapítulo intitulado “Espalha-se a quilombagem” no qual o autor cita a formação de quilombos no atual estado da Paraíba. Além disso, ao falar da continuidade histórica do quilombo, em subcapítulo assim intitulado, o autor diz:

²⁸ Carneiro, Édison – O Quilombo dos Palmares, São Paulo, 1947, p. 13.

²⁹ Em *Rebeliões da Senzala* (1981, p. 88, nota 2-A) Clóvis Moura cita o “bandoleirismo” de Lucas da Feira, mesmo exemplo que utiliza em *Quilombos – resistência ao escravismo* para falar do banditismo quilombola.

Pelo que se pode constatar dessa série de fatos, uma das características da quilombagem é sua continuidade histórica. Desde o século XVI, ela é registrada e vai até as vésperas da Abolição. Outra característica é sua expansão geográfica. Mesmo naquelas regiões onde o coeficiente demográfico do escravo negro era pequeno, o fenômeno era registrado (MOURA, 1993, p. 27).

Mais uma vez o termo é utilizado para se referir ao fenômeno exclusivo dos quilombos, não abrangendo outras formas de luta.

No último capítulo intitulado “Articulação internacional da quilombagem”, o autor busca analisar as possíveis influências de ideias e eventos internacionais (como as ideias de igualdade disseminadas através da Revolução Francesa, a própria revolução, a Revolução Haitiana e as conexões entre quilombolas do Brasil e negros de outros países da América) nos levantes que ocorreram no Brasil, como por exemplo, a Inconfidência Baiana e a Revolução Pernambucana de 1817. Além disso, nas últimas páginas do capítulo, o autor analisa brevemente o temor senhorial acerca de uma possível aliança entre imigrantes europeus, trazidos para o Brasil na última fase da escravidão como tentativa de substituição ao trabalho escravo, e os quilombolas. Analisa também a aliança entre estes últimos com civis norte-americanos, tripulantes de navios dos Estados Unidos que recolhiam os quilombolas dando fuga aos mesmos. Percebemos que as análises deste capítulo não se restringem aos casos específicos dos quilombolas – no sentido de escravos que se aquilombavam - e suas conexões ou fugas para outros países, mas estão dentro de um escopo mais amplo que abrange desde as revoltas escravas até as conexões de outros países com os quilombolas. Para finalizar o capítulo e também o livro, Clóvis Moura diz:

Como vemos, várias foram as conexões internacionais da quilombagem. Quando uma pesquisa sistemática for feita sobre este assunto, temos certeza de que os seus resultados serão surpreendentes. De qualquer forma, nas proporções deste livro, damos as primeiras indicações para um aprofundamento futuro (MOURA, 1993, p. 89).

Devemos fazer duas observações sobre este trecho: a primeira diz respeito ao reconhecimento do autor em relação aos limites de um livro paradigmático e suas indicações de pesquisa. Notamos algo parecido em outras passagens, nas quais o autor inicia análises e temáticas breves e sugere caminhos de pesquisa para o aprofundamento das mesmas. Por fugir do objetivo de nossa análise, não reproduziremos essas passagens. A segunda diz respeito ao contexto no qual o termo *quilombagem* é utilizado: o autor faz um escopo analítico abrangente, mesmo que breve, e, assim como o próprio título do subcapítulo, ressalta as “conexões internacionais da quilombagem”. Entendemos que dentro da própria abrangência do capítulo, o termo não pode ser entendido de maneira restrita ao ato de formar quilombos,

conforme nas passagens analisadas anteriormente. Ao contrário, implicitamente, o autor demonstra que o termo envolve outras manifestações de lutas para além dos quilombos.

A principal consequência da quilombagem, conforme Clóvis Moura afirma, foi o constante desgaste que provocava no sistema escravista. Do ponto de vista do desgaste psicológico, destacamos uma situação muito particular, que atingia principalmente as classes dominantes e particularmente os senhores de escravos. Trata-se do que o autor chama de *síndrome do medo* termo que, tal como o conceito de quilombagem, aparece de forma implícita e explícita ao decorrer das três obras analisadas.

Essa síndrome do medo era caracterizada pelo sentimento de constante sobressalto e temor de uma possível revolta promovida pelos escravizados. O termo e sua definição aparecem de maneira precisa em *Quilombos – resistência ao escravismo*, no capítulo em que o autor analisa as conexões internacionais da quilombagem. Baseando-se nas contribuições do historiador norte-americano Herbert Aptheker que, em seu livro *American Negro slave revolts*, afirmava existir entre os senhores durante a escravidão um sentimento de medo de uma revolta de escravos, Clóvis Moura questiona se no Brasil também houve “essa *síndrome do medo*, entre aqueles que constituíam a classe senhorial?” (MOURA, 1993, p. 63). Deste modo, o autor se debruça sobre a documentação da época para demonstrar não somente a existência desse medo, mas que havia fundamento para tal.

Ao citar um documento³⁰ enviado pelo Desembargador Encarregado da Polícia da Corte do Rio de Janeiro, Pedro Antônio Pereira Barreto, ao ministro da Justiça, falando de negros da ilha de São Domingos que desembarcaram no Rio de Janeiro “com missão política” (*Ibid*, p. 76), Clóvis Moura afirma:

Como vemos, houve, de um lado, o medo da classe escravista, senhorial, diante da revolução haitiana, isto é, a *síndrome do medo*, mas, por outro lado, não se pode mais negar a existência de uma conexão ideológica (embora imprecisa) e de contatos diretos entre os escravos rebeldes brasileiros e os militantes daquela revolução (MOURA, 1993, p. 76, grifo do autor).

Em *Rebeliões da Senzala*, o autor não utiliza o termo “síndrome do medo”, mas faz uma referência implícita a ela, esmiuçando em detalhes os seus significados especificamente no caso de São Paulo:

A ameaça constante da rebelião por parte da massa escrava, como vimos, desgastava constantemente o aparelho coator das classes dominantes. Tal fato irá criar um clima

³⁰ Trata-se de um ofício enviado ao ministro da Justiça, que diz o seguinte:

“Relativo aos pretos da Ilha de São Domingos que aqui existem, informo que ordenei ao comandante da Polícia a sua apreensão. Conseguiu-se prender Pedro Valentim, que residia na hospedaria das Três Bandeiras. Tenho continuado na diligência de apreender o outro, que consta que é clérigo e fui informado que foi visto ontem na rua dos Tanoeiros, em meio de muitos pretos, não sendo porém encontrado quando foi mandado prender” (*Apud* Moura, 1993, p. 76).

geral de expectativa permanente, um estado de incerteza pronunciado, além das medidas materiais e administrativas necessárias à manutenção do *status quo*. Um clima de medo generalizado, mercê desta contradição, estendia-se, assim, por todas as áreas do trabalho escravo em São Paulo. Não apenas nas fazendas do interior, isto é, no setor rural, onde os escravos matavam constantemente feitores e administradores, para eles representantes do aparelho coator, mas nas próprias relações familiares com os escravos domésticos, pois não foram poucos os casos de envenenamento de senhores ou de elementos de sua família praticados por cativos. [...] Esta expectativa coletiva produzia em contrapartida uma situação psicológica que atingia, de maneira diversa, ou melhor, antagônica, o senhor e o escravo. No primeiro criava elementos de controle querendo defender o seu *status* e, muitas vezes, a sua vida ameaçada pela camada rebelde; no segundo criava elementos explosivos, muitas vezes dissimulados, para modificar o seu *status* e suprimir a vida daqueles que o oprimiam diretamente e que simbolizavam, dentro da sua redoma de raciocínio, o próprio regime opressor (MORUA, 1981, p. 212-213).

Percebemos que em *Rebeliões da Senzala*, embora a “síndrome do medo” não seja nomeada como tal, o autor faz uma análise abrangente acerca do impacto dessa “expectativa coletiva” tanto nos senhores, quanto nos escravos. Dentre os primeiros criava elementos de controle em defesa de seu *status* e de sua vida ameaçada, dentre os últimos criava elementos explosivos para modificar seu *status* e acabar com a vida daqueles que os oprimiam.

Em *História do Negro Brasileiro*, Clóvis Moura menciona a síndrome do medo, embora sem defini-la, partindo talvez do pressuposto de que o leitor consiga entender seu significado no contexto do texto:

O papel da quilombagem, mesmo na fase do capitalismo tardio, quando era apenas passiva, conseguia influir na aplicação de capitais, pois a *síndrome do medo* inibia esses especuladores que passam a procurar outros ramos mais favoráveis e seguros de investimento (MOURA, 1992, p. 62, grifos do autor).

Nesse sentido, a “síndrome do medo”, gerada pela quilombagem, incidia sobre as margens de lucros da classe senhorial de maneira indireta ou direta. Indireta porque inibia a aplicação de capitais, já na fase denominada pelo autor de “escravismo tardio”³¹. Direta porque gerava, entre a classe senhorial, a necessidade de montar um eficiente aparelho repressor que impedisse, inibisse e punisse as ações de rebeldia dos escravizados. Sobre os sistemas de controle criados pela classe de senhores e pelo aparelho do Estado, Clóvis Moura afirma:

Os senhores de escravos, por outro lado, não desdenhavam a sua importância [da quilombagem] e se municiavam de recursos (militares, políticos, jurídicos e terroristas) para combatê-la. Essa estratégia senhorial vai das leis da metrópole aplicadas na Colônia, alvarás e outros estatutos repressivos, à formação de milícias

³¹ Clóvis Moura divide o escravismo brasileiro em dois períodos: o escravismo pleno e o escravismo tardio. O primeiro é caracterizado pelo período em que a escravidão era uma instituição sólida e somente os escravizados lutavam radicalmente para extingui-la. O segundo representa a fase final da escravidão, em que o escravismo estava em crise e a simples “fuga passiva dos escravos já era suficiente para desestabilizar o sistema ou condicionar psicologicamente os membros da classe senhorial e outras camadas sociais em desenvolvimento” (MOURA, 1992, p. 61). Durante a fase do escravismo tardio somavam-se à quilombagem o movimento abolicionista e o papel do capitalismo dependente.

de capitães-do-mato, confecção e uso de aparelhos de suplício e outras formas de repressão não-institucionalizadas mas que se haviam transformando em costume (MOURA, 1992, p. 24).

Em *Rebeliões da Senzala*, o autor também destaca o desgaste econômico causado pela quilombagem, mesmo sem utilizar diretamente este termo:

O sistema de controle social que por causa disto foram obrigados a montar os senhores de escravos, isto é, os elementos repressores, as instituições de combate ao quilombola, a mobilização de recursos econômicos para combater o escravo fugido, o pagamento aos capitães-do-mato e, além de outras despesas, a perda do próprio escravo que se rebelava, durante todo o tempo da escravidão, pesava como fator negativo (MOURA, 1981, p. 248).

Por fim, além do desgaste econômico e psicológico (através da síndrome do medo) que a quilombagem causava, devemos destacar o significado que o quilombo, epicentro da quilombagem, adquire dentro da sociedade escravista. Nos ocuparemos desta análise no próximo item.

2.3 - O quilombo como negação radical da sociedade escravista

Prosseguiremos nossa análise verificando as maneiras através das quais as análises de Clóvis Moura acerca dos quilombos se projetam nos dois livros paradigmáticos (*Quilombos – resistência ao escravismo* e *História do Negro Brasileiro*). Nosso foco recai sobre o capítulo “Quilombos e Guerrilhas” de *Rebeliões da Senzala*, de modo a identificar as principais contribuições que Clóvis Moura traz acerca dos quilombos e de seu papel na sociedade escravista brasileira.

Ainda que nossa análise se concentre nesse capítulo específico, um adendo deve ser feito. Em *Rebeliões da Senzala*, conforme já afirmamos anteriormente, o autor analisa diversas formas de resistência dos escravizados contra a escravidão, desde a participação nos movimentos políticos, até as guerrilhas, os quilombos e insurreições. Embora o autor organize o livro de maneira a analisar cada forma de resistência em capítulos específicos, por vezes as análises se entrecruzam e, no caso específico dos quilombos, Clóvis Moura os aborda no transcorrer de diversos capítulos. Do mesmo modo, o autor não abandona as análises acerca das outras formas de luta – como as revoltas, coletivas e individuais, e movimentos políticos como a Balaiada – no capítulo específico dos quilombos.

O autor inicia o capítulo *Quilombos e Guerrilhas* destacando o papel do quilombo no prisma de lutas dos escravizados:

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do sistema servil. O

fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava (MOURA, 1981, p. 87).

Da longa citação acima gostaríamos de fazer alguns destaques. Primeiro, que o mesmo trecho foi utilizado por Clóvis Moura em *História do Negro Brasileiro*, em um evidente exemplo de intertextualidade manifesta, na qual o autor recorre explicitamente a outra obra, só que neste caso, de sua própria autoria. Fazemos esse primeiro destaque porque notamos, através da leitura das três obras, que Clóvis Moura raramente cita diretamente trechos de *Rebeliões da Senzala* nos livros paradigmáticos, embora o discurso, análises e dados presentes no primeiro permeiem os demais. Fairclough (2001) quando apresenta a categoria analítica da “intertextualidade manifesta” a discute em relação ao que chama de “representação do discurso”. O autor diz:

Os tipos de discurso diferem não somente no modo como eles representam o discurso, mas também nos tipos de discurso que eles representam e nas funções do discurso no texto representador. Desse modo, há diferenças no que é citado, quando, como e por quê, entre sermões, ensaios científicos e conversação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 153).

Em *História do Negro Brasileiro*, Clóvis Moura recorre ao seu próprio discurso, através de uma citação direta, no capítulo em que explica o conceito de “quilombagem”, fenômeno que tem o quilombo como elemento central, mas que envolve outras formas de luta. Deste modo, o contexto no qual o autor recorre a si mesmo é um contexto de criação de palavras, em que um novo conceito é utilizado para nomear o conjunto de lutas dos escravizados durante todo o período da escravidão. A função que essa representação do discurso adquire nesse contexto é o de reforçar o papel central do quilombo no prisma das demais formas de resistência ao mesmo tempo em que o autor expande suas análises.

Outro ponto a ser destacado diz respeito aos significados que o quilombo adquire nas análises de Clóvis Moura, explicitados na citação, tais como sua abrangência e continuidade histórica. O quilombo surgia em todos os lugares onde existisse escravidão e resistia, enquanto fenômeno, durante todo o período de vigência desse tipo de trabalho. Como o autor diz, era “um fato normal” dentro da sociedade escravista. Para provar essa hipótese, Clóvis Moura, ao transcorrer de todo o capítulo *Quilombos e Guerrilhas*, resgata informações de diversos quilombos que existiram nas regiões da Paraíba, Minas Gerais, Rio de Janeiro,

Bahia, Mato Grosso, Maranhão, Alagoas e Sergipe, buscando reconstituí-los historicamente, sem desconsiderar, entretanto, as particularidades das táticas de luta dos quilombolas de acordo com as circunstâncias e condições de cada região. Em *Quilombos – Resistência ao escravismo* o autor alarga sua análise e destaca brevemente não somente a presença nacional dos quilombos, mas sua presença nos demais países da América, como Cuba, Venezuela, Colômbia, Haiti, México e nas Guianas:

Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos. Na Colômbia, Cuba, Haiti, Jamaica, Peru, Guianas, finalmente onde quer que a escravidão existisse, o negro *marron*, o quilombola, portanto, aparecia como sinal de rebeldia permanente contra o sistema que o escravizava (MOURA, 1993, p. 11).

Além disso, notamos que em *Rebeliões da Senzala*, não há uma definição de quilombo no corpo do texto, mas em uma nota de rodapé com a citação de uma fonte primária:

As autoridades entendiam por quilombo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Resposta do Rei de Portugal a consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740).³²

Essa mesma definição aparece em *Quilombos – resistência ao escravismo* em capítulo intitulado “O que eram os quilombos”, desta vez não em uma nota de rodapé e sim no corpo do texto.

Uma das análises que permeia *Rebeliões da Senzala* e *Quilombos – resistência ao escravismo* diz respeito às alianças entre os quilombolas e os escravos das senzalas ou demais elementos excluídos e oprimidos da sociedade escravista brasileira, como os índios. No primeiro livro, na medida em que Clóvis Moura busca reconstituir historicamente alguns quilombos de variadas regiões brasileiras, ele destaca essas alianças. Em Minas Gerais, ao falar dos quilombos e de outras formas de luta dos escravizados, o autor diz:

Mas não foi somente o quilombo a forma de resistência usada pelos escravos mineiros. Procuraram também insistentemente organizar sublevações nas cidades e vilas, aliando-se nesse intento aos quilombolas das matas próximas (MOURA, 1981, p. 97).

O autor cita uma revolta organizada em 1864 na cidade do Serro, como exemplo dessas revoltas em alianças. O plano consistia em, através de um sistema de senhas, tanto os quilombolas quanto os escravos da cidade atacarem simultaneamente:

Tinham marcado a data e esperavam para êxito do movimento o apoio dos quilombolas, ou, como eles diziam, “a rapaziada sujeita das matas”. O levante tinha como objetivo “a liberdade dos cativos”, segundo depoimento do escravo Adão, um dos seus líderes. [...] O plano seria o seguinte: lançariam fogo em algumas casas e, quando os brancos estivessem distraídos na tarefa de extinguir as chamas,

³² MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala*, 1981, p. 87 em Nota do Autor.

assassinariam “todos quantos chegassem e por meio dessa insurreição obteriam a liberdade” (MOURA, 1981, p. 99).

Clóvis Moura infere, através da leitura das fontes que trazem informações sobre esse levante, que duas seriam as tendências dos escravizados no movimento: a primeira de fugir para o sertão e transformarem-se em quilombolas tão logo a revolta se saísse vitoriosa e a segunda, de continuarem na cidade e liquidarem completamente os seus senhores. Aparentemente, haveria uma combinação dessas duas táticas. O plano não se concretizou, entretanto, pois a delação ocorreu antes.

Para além da aliança com o objetivo de planejar levantes, os quilombolas e os escravos da senzala se aliavam também para obterem informações, suprimentos e refúgio, no caso de perseguição e emboscadas. Sobre o Quilombo do Buraco do Tatu, localizado na cidade de Salvador e que oferecia perigo aos moradores da vizinhança pelos diversos ataques praticados pelos quilombolas, Clóvis Moura afirma, baseando-se na obra de Pedro Tomás Pedreira³³:

O mais interessante, no entanto, é que esses escravos, à noite, penetravam na cidade a fim de “prover-se de pólvora, chumbo e das mais bagatelas que precisavam para a sua defesa”. É óbvio, portanto, que tinham cúmplices no interior da cidade. Aliás, quase sempre os quilombolas dispunham de aliados quer nas senzalas quer nos centros urbanos. Parece que as constantes incursões dos escravos ali homiziados contra os moradores irritaram as autoridades (MOURA, 1981, p. 111).

Em Sergipe, as alianças também eram comuns:

Os quilombolas sergipanos homiziavam-se com muita frequência em alguns engenhos onde obtinham facilmente ligações com os escravos que lá se encontravam. As senzalas eram o ponto de encontro entre os escravos fugidos e os dos engenhos e fazendas que com eles estavam solidários. Conseguiram desses aliados informações e víveres, estabelecendo-se um verdadeiro serviço de ligação entre os primeiros e os últimos. O Chefe de Polícia não estava alheio a esses fatos e verberará constantemente contra os mesmos. No relatório citado dirá claramente o grau de desgaste a que chegaram as forças do governo. Porque – usando a tática de guerrilhas – esses quilombolas jamais se empenharão em batalhas de envergadura. [...] Como elemento auxiliar dessa tática funcionava o sistema de ligação com os escravos das senzalas dos engenhos e fazendas, muito eficaz e que os auxiliará muito na luta (MOURA, 1981, p. 121).

Essas alianças preocupavam as autoridades. Em um episódio, também em Sergipe, uma expedição enviada para os engenhos de Capim-Açu, Varzea Grande e Jurema com objetivo de atacar os quilombolas, teve seus planos frustrados graças à comunicação entre os escravos dos engenhos e os quilombolas:

Os escravos haviam batido em retirada para mais longe. “Avisados a tempo – diz um jornal da época – apenas perderam grande “porção de sebo de gado, cordas, alimentos etc. A amizade e a proteção que quase todos os escravos dos engenhos votam aos quilombolas são sérios obstáculos: dão não só aviso como guarida no

³³ PEDREIRA, Pedro Tomás. Os Quilombos Baianos, in Revista Brasileira de Geografia, 1962.

caso de qualquer emergência,, mesmo dentro das senzalas”, afirmava o mesmo órgão (MOURA, 1981, p. 121)³⁴.

Mais um episódio em 1872 é citado pelo autor:

Em agosto de 1872, com a aproximação do inverno, os escravos fugidos se acercarão dos povoados para conseguirem “a proteção dos parceiros dos engenhos”. Aproveitando essa particularidade – a proximidade dos quilombolas – as autoridades reforçarão o combate. Na vila de Japarutuba realizaram uma diligência que fracassou pelo auxílio que os quilombolas conseguiram receber dos escravos dos engenhos. Foram avisados, deixaram os seus ranchos e refugiaram-se nas próprias senzalas, onde foram escondidos pelos escravos que ali se encontravam (MOURA, 1981, p. 123).

Outra hipótese levantada por Clóvis Moura foi a aliança com os índios e o autor retoma essa hipótese em alguns capítulos no transcorrer do livro. Destacamos duas passagens do capítulo *Quilombos e Guerrilhas*, foco de nossa análise. Ao falar dos focos dos quilombolas nas margens do Rio Paraíba, o autor evidencia essa aliança:

Ali juntar-se-ão aos índios que também lutavam contra a escravidão, constituindo força capaz de atacar inesperadamente os senhores de engenhos que, alarmados e temerosos de suas atividades, várias vezes solicitarão providências à Câmara contra tais atos (MOURA, 1981, p.90).

No Mato Grosso, de acordo com o autor, há evidência da existência de quilombos: “Esses negros fugidos, aliados aos índios daquela área, durante muito tempo viveram aquilombados” (*Ibid*, p. 125).

Em *Quilombos – resistência ao escravismo* Clóvis Moura, sem citar exatamente os exemplos acima, destaca as alianças entre quilombolas e índios ou entre os primeiros e demais elementos excluídos da sociedade. Ao falar da ligação entre quilombolas e índios, destaca as providências tomadas pela classe senhorial:

Juntam-se, também aí, aos índios rebelados, constituindo força capaz de atacar de surpresa os senhores de engenho e suas propriedades. Em face das atividades desses quilombolas e índios rebeldes, muitas providências serão tomadas. Grupos de capitães-do-mato são formados e percorrerão as estradas e matas em busca de escravos fugidos ou de grupos de quilombolas (MOURA, 1993, p. 17).

As alianças com demais camadas marginalizadas é retomada no capítulo seguinte, em que o autor justifica a necessidade dessas alianças para a própria sobrevivência do quilombo:

[...] como se constatou no quilombo do Ambrósio, em Minas Gerais, e na República de Palmares, os negros tiveram de entrar em contato com outras camadas, grupos e segmentos oprimidos nas regiões onde atuavam. Precisavam de armas, pólvora, facas e outros objetos. Realizavam, então, um escambo permanente com pequenos proprietários locais, mascates, regatões, a fim de conseguirem aquilo de que necessitavam, especialmente armas e pólvora (MOURA, 1993, p. 24).

³⁴ Informações retiradas pelo autor do Jornal de Sergipe, 19 de março de 1873.

Há um breve subcapítulo intitulado *Alianças dos quilombolas*, em que o autor justifica a necessidade de tais alianças e cita um exemplo também utilizado em *Rebeliões da Senzala*, retirado de Aires da Mata Machado Filho, que fala do garimpeiro mineiro que se alia ao quilombola, “um e outro fora da lei [...] não tardou se encontrassem solidários buscando a subsistência na mineração furtiva” (*apud* Clóvis Moura, 1981, p. 95; 1993, p. 25). Analisa o autor:

Essa ligação geral do escravo aquilombado com outros grupos sociais oprimidos não se dá por acaso. O escravo, quer em Minas, quer nas outras áreas, tinha necessidade de assim proceder para poder sobreviver. O escravo mineiro, por exemplo, ligava-se com muita frequência ao faisgador e ao contrabandista de diamantes e ouro, com eles mantendo um comércio clandestino, que era severamente combatido. Em face dessa concordância de interesses, os contrabandistas prestavam serviços aos quilombolas, informando-s das medidas tomadas pelo aparelho repressivo (MOURA, 1993, p. 25).

Os diversos exemplos utilizados por Clóvis Moura em *Rebeliões da Senzala*, apoiados em documentos da época, têm como função, conforme já afirmamos, reconstruir historicamente os diversos quilombos que permearam todo o território brasileiro. Além disso, as alianças as quais se refere ainda são hipóteses que o autor busca provar através dos exemplos citados. Em *Quilombos – resistência ao escravismo* essas alianças aparecem como fato e o autor analisa a necessidade delas – sobrevivência e fortalecimento dos quilombos – e as reações que geravam – o aparelho repressor que se constituía.

Sobre a organização interna dos quilombos, em *Rebeliões da Senzala*, Clóvis Moura diz:

Sua organização interna tinha como elemento importante as instituições tribais que os negros traziam da África e que aqui deixavam de ser meros elementos supérstites à medida que o escravo se rebelava, tornando-se elementos de negação do sistema escravista. A hierarquia que se estabelecia nos quilombos exprimia um novo sistema de valores criado pelos rebeldes, isto é, significava que a dicotomia senhor-escravo deixava de existir para se estabelecer outra que funcionava dentro dos padrões de controle dos próprios elementos do quilombo (MOURA, 1981, p. 87).

Ao falar do Quilombo do Campo Grande, um dos mais importantes quilombos de Minas Gerais, o autor também traz alguns elementos que nos permitem compreender sua organização interna. Tratava-se de uma série de quilombos interligados “por diversos escalões de interesse, tendo em vista o bem comum” (*Ibid*, p. 93). Um dos aspectos mais importantes era a segurança de seus moradores e sua organização interna se vinculava a esse aspecto. Diz o autor:

O interesse que os unia era, sem sombra de dúvida, a defesa contra essas expedições enviadas para destruí-los. Segundo informações que temos, possuíam um rei e uma rainha, embora documentos se refiram ao quilombo como sendo dirigido por uma *república*. [...] Usavam também um sistema defensivo parecido com o de Palmares, com paliçadas protetoras. Além de se defenderem faziam surtidas, sendo as suas atividades predatórias tão temidas que a região se foi despovoando, pois os

moradores se retiravam à medida que eles investiam, com medo de novos ataques, coisa que se repetia frequentemente (MOURA, 1981, p. 93, grifo do autor).

Para além dos trechos acima, há poucas informações acerca da organização interna dos quilombos. Mesmo no capítulo específico sobre o Quilombo dos Palmares, o autor não desenvolve um estudo sistematizado sobre sua estrutura interna. Compreendemos que as dificuldades que permearam esse tipo de pesquisa, à época da publicação de *Rebeliões da Senzala*, se relacionam com a ausência de documentos que trouxessem a visão interna dos quilombos a partir dos próprios quilombolas e com os limites de uma historiografia tradicional empenhada em legitimar a visão do colonizador. Essas dificuldades são destacadas por Clóvis Moura em *Quilombos – resistência ao escravismo*, no capítulo em que também analisa o Quilombo dos Palmares:

De tudo isso surge uma dificuldade fundamental: a de se conseguir aquilo que poderíamos chamar de uma *visão interna* da República, através de documentação produzida pelos próprios palmarinos.

Como coroamento dessa dificuldade, há todo um passado da historiografia tradicional-conservadora, ideologicamente comprometida com os valores do colonizador (MOURA, 1993, p. 39, grifo do autor).

Mesmo diante de tais dificuldades, Clóvis Moura sistematiza brevemente algumas análises sobre a organização interna dos quilombos na obra *Quilombos – resistência ao escravismo*. As análises contidas em *Rebeliões da Senzala* são alargadas e o autor desenvolve um breve capítulo no livro paradigmático destacando os tipos de atividade econômica praticadas nos quilombos, sua organização política e seus valores religiosos.

Sobre as atividades econômicas, utilizando a tipologia proposta por Décio Freitas, o autor as divide sete tipos fundamentais: os agrícolas, os extrativistas, os mercantis, os mineradores, os pastoris, os de serviços e os predatórios. Essas variadas formas de organização econômica iam de encontro ao sistema de *plantations* da sociedade escravista:

A organização dos quilombos era muito variada, dependendo do espaço ocupado, de sua população inicial, da qualidade do terreno em que se instalavam e das possibilidades de defesa contra as agressões das forças escravistas. Aproveitavam-se desses recursos naturais regionais, e os exploravam ou industrializavam, dando-lhes, porém, uma destinação diferente no setor da distribuição. Ao invés de se centrarem na monocultura que caracteriza a agricultura escravista, que também monopolizava a produção na mão dos senhores, os quilombos praticavam uma economia policultura, ao mesmo tempo distributiva e comunitária, capaz de satisfazer as necessidades de todos os seus membros. Enquanto na economia escravista a produção fundamental e mais significativa era enviada para o mercado externo, e a população produtora passava privações enormes incluindo-se o pequeno produtor, o branco pobre, o artesão e outras categorias, que eram esmagadas pela economia latifundiário-escravocrata, nos quilombos, o tipo de economia comunitária ali instalado proporcionava o acesso ao bem-estar de toda a comunidade (MOURA, 1993, p. 34).

No que diz respeito à organização política, Clóvis Moura afirma que “quando os quilombos se consideravam já estabilizados, organizavam tipos de governo que determinavam

a harmonia da comunidade e eram responsáveis por ela” (MOURA, 1993, p. 35). Citando a “monarquia eletiva” (*Ibid*, p. 35) de Palmares, mas sem detalhar os tipos de governo de outros quilombos, o autor afirma que a função dos dirigentes quilombolas era resguardá-lo das investidas inimigas. Nesse sentido

O binômio *economia-defesa* era o eixo das preocupações mais importantes dos dirigentes dos quilombos. Isso porque, se, de um lado, tinham de manter em atividade permanente grande parte da mão-de-obra ativa da comunidade na agricultura e em outras atividades produtivas, de outro, tinham de manter um contingente de defesa militar permanente, a fim de preservar sua integridade territorial (MOURA, 1993, p. 35, grifo do autor).

A análise acima condiz com a análise acerca do Quilombo de Campo Grande, citada anteriormente, contida em *Rebeliões da Senzala*. Para o autor, portanto, a estrutura organizativa interna dos quilombos se vinculava à necessidade de defendê-los das diversas expedições enviadas para destruí-los. Em outro trecho de *Quilombos – resistência ao escravismo*, o autor retoma essa análise:

Segundo podemos depreender de documentos da época (todos eles escritos pelos repressores, pois os quilombolas mantinham a tradição oral africana), havia obediência incondicional àquele que era escolhido como chefe pela comunidade. Assim foi com Ganga-Zumba e Zumbi, em Palmares, e assim foi também no quilombo do Ambrósio. Ao que nos parece, isso não decorreu de tradições africanas, como alguns autores sugerem, num paralelismo culturalista contestável, mas da necessidade objetiva, permanente, de defenderem a integridade territorial e social dos quilombos das permanentes ameaças das expedições constantemente enviadas contra eles (MOURA, 1993, p. 36).

A abordagem marxista e a crítica a abordagem culturalista³⁵ são evidenciadas no trecho acima. Para o autor, a organização política e social dos quilombos decorre da necessidade objetiva de defesa e proteção e não são meras reproduções de tradições africanas. O quilombo, desempenhando a função de negação radical ao sistema escravista, depois de formado, necessitava de uma organização interna que possibilitasse sua sobrevivência e resistência social. É através dessa perspectiva, portanto, que Clóvis Moura analisa suas estruturas política e social internas.

É importante destacar o poder de desgaste do quilombo, face à sociedade colonial escravista. Vistos na perspectiva de um *continuum* social, cultural, econômico e político durante a vigência do sistema escravista³⁶, os quilombos desgastavam permanentemente as bases desse sistema. Podemos caracterizar esses desgastes em três tipos: o desgaste político e militar, o desgaste econômico e o desgaste psicológico.

³⁵ Os estudos culturalistas (representados principalmente por Arthur Ramos e Edison Carneiro) analisam os quilombos como um local privilegiado para o escravizado desenvolver as práticas culturais originadas na África. Seria um esforço “contra-aculturativo”, uma resistência à “aculturação” europeia imposta aos escravizados nas senzalas (REIS; GOMES, 2012, p. 12).

³⁶ MOURA, 2001, p. 110.

Do ponto de vista político e militar, em *Rebeliões da Senzala*, ao falar das providências tomadas para combater os quilombos, Clóvis Moura diz:

Em consequência desses fatos, grupos de capitães-do-mato percorrerão o interior dando caça aos escravos fugidos. A Câmara instituirá prêmios para os captores de quilombolas. Em 1669, apesar das inúmeras medidas repressivas, são vistos refugiados na Serra dos Órgãos, onde continuaram suas investidas contra os seus senhores (MOURA, 1981, p. 90).

Não somente os governos locais e os senhores de escravos empreenderão ações para conter os quilombos, o Governo de Portugal enviará instruções para que eles sejam “impiedosamente destruídos” (*Ibid*, p. 90). Clóvis Moura destaca um Alvará de 1741 com ordens da Metrópole contra os quilombolas:

A Metrópole, ante o agravamento de situação tão vexatória, tomará novas providências contra tal estado de coisas e, em 1741, mandará que seja rigorosamente cumprido o Alvará de 7 de março daquele ano, que estatuiu fosse ferrado – ferro em brasa – com um “F” na testa todo o cativo que fugisse e fosse encontrado em quilombo e cortada uma orelha em caso de reincidência. Essas medidas, porém, não conseguirão deter a marcha da luta dos escravos paraibanos contra o estatuto da escravidão. Pelo contrário: as cadeias públicas se encherão de escravos rebeldes. Assassínios de feitore, de senhores de engenho, de capitães-do-mato serão fatos comuns na região paraibana durante a vigência da escravidão (MOURA, 1981, p. 91).

Ao falar da luta dos quilombolas sergipanos, o autor afirma:

O pessimismo das autoridades ao se referirem a esses quilombolas é uma constante. Sempre se referem à agilidade dos mesmos, à solidariedade dos escravos dos engenhos ou à falta de recursos suficientes como causas dos sucessivos fracassos. Mas, o certo é que os escravos sergipanos, negaceando combates nos quais estavam inferiorizados, fugindo para as matas ou refugiando-se nos próprios engenhos, organizaram uma tática de luta que não foi derrotada até o fim (*Ibid*, p. 125).

Em *Quilombos – resistência ao escravismo*, o autor também destaca os esforços por parte dos governantes para destruir os quilombos e cita o Alvará de 1741 na íntegra, como documento que comprova as ações legais para punir os quilombolas. Além disso, o autor se refere à falta de recursos para combatê-los:

Os negros fugiam para as matas e depois de praticarem desordens se aquilombavam. As Câmaras sentiam-se impotentes para combatê-los, por falta de recursos, e a Metrópole, muitas vezes, recriminava-as por não terem condições de destruir os quilombolas (MOURA, 1993, p. 16).

Em *História do Negro Brasileiro*, Clóvis Moura cita as estratégias para combater os quilombos (e a quilombagem, no sentido geral):

Os senhores de escravos, por outro lado, não desdenhavam a sua importância e se municiavam de recursos (militares, políticos, jurídicos e terroristas) para combatê-la [à quilombagem]. Essa estratégia senhorial vai das leis da metrópole aplicadas na Colônia, alvarás e outros estatutos repressivos, à formação de milícias de capitães-do-mato, confecção e uso de aparelhos de suplício e outras formas de repressão não-institucionalizadas mas que se haviam transformado em costume (MOURA, 1992, p. 24).

O aparelho repressivo montado para destruir os quilombos, deste modo, onerava as classes dirigentes. Além desses gastos, a subtração de mão-de-obra gerava sérios prejuízos aos senhores de escravos contribuindo ainda mais para o desgaste econômico do sistema escravista:

Infelizmente não se pode fazer um cálculo da porcentagem de *mercadoria escrava* que não rendia aos seus senhores por se encontrar nas matas. Tal cálculo demonstraria como, durante todo o transcurso da escravidão, o quilombola diminuía a margem de lucros que o sistema escravo proporcionava à classe senhorial. Esse desgaste, em certas regiões do Brasil e em determinados momentos deve ter contribuído para a decadência do regime servil, eufemismo sob o qual a escravidão era disfarçada em nosso País (MOURA, 1981, p. 113, grifo do autor).

O desgaste psicológico que os quilombos causavam se dava através do que o autor chama de “síndrome do medo”, que tivemos a oportunidade de discutir anteriormente. Em *Rebeliões da Senzala*, no capítulo analisado, Clóvis Moura cita os alardes e temores causados nos senhores de escravos pelos constantes focos de ação dos quilombolas que, utilizando a tática das guerrilhas, atacavam as estradas, roubando mantimentos e objetos que os quilombos não produziam (MOURA, 1981, p. 88). Na Bahia, “a Província vivia inquieta com as atividades dos quilombolas” (*Ibid*, p. 111).

Para finalizar nossa análise, gostaríamos de destacar o papel do quilombo para o negro escravizado. Em *Quilombos – Resistência ao escravismo* (p. 23) e em *História do Negro Brasileiro* (p. 21) Clóvis Moura afirma que era no quilombo que o negro escravizado reencontrava sua condição humana. Isso significa que, diante de toda opressão e violência que sofriam, a única forma de restabelecer sua integridade e dignidade seria através de um rompimento radical com o sistema que o oprimia. Em *Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil*, o autor afirma:

O escravo só poderá, portanto, reencontrar-se como homem, restabelecer a sua interioridade, a sua subjetividade integralmente a partir do momento em que não apenas recusa-se ao trabalho, mas recusa-se juntamente com outros, coletivamente, socialmente através da organização de um território livre. É a partir deste momento que o escravo restabelece a sua plenitude humana que lhe foi socialmente negada pela força, pela coerção econômica e extraeconômica, pela violência. Na sua totalidade, por isto, o quilombo é uma instituição radical, negando social e economicamente o regime escravista. Negando-o na medida em que cria e recria uma unidade de protesto social e cultural restabelecendo a cidadania confiscada do escravo (MOURA, 2001, p. 109).

O quilombo, para Clóvis Moura, era portanto, uma forma radical de negação do sistema escravista e somente nele o negro escravizado encontraria sua liberdade e humanidade. Desgastava o sistema escravista e demonstrava que outra lógica social era possível somente através da total ruptura com esse sistema.

CAPÍTULO 3 – As contribuições de Clóvis Moura para o ensino de história

3.1 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o ensino da história dos quilombos

Neste item nos debruçaremos com especial atenção sobre alguns pontos que se referem ao ensino de história contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamenta a Lei 10.639/03. Nosso objetivo inicial é destacar algumas determinações das *Diretrizes...* para o ensino da história da população afro-brasileira, especialmente no que diz respeito aos quilombos e demais formas de luta.

Em 9 de janeiro de 2003 o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei Federal nº 10.639, que altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), adicionando-lhe dois artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 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.

Parágrafo 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em 10 de março de 2008, a LDB, alterada pela Lei 10.639/03, é novamente modificada pela Lei Federal nº 11.645 que incorpora também a cultura e história dos povos indígenas. Sem invalidar ou revogar as leis anteriores, o texto da LDB passa a ter a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, o Art. 26-A define o que ensinar, de modo que o parágrafo 2º estabelece que tais conteúdos devam ser objeto de todas as disciplinas, especialmente Educação Artística, Literatura e História brasileiras. O Art. 79-B inclui a data cívica de 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”, fazendo alusão à data da morte do último líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi dos Palmares. De acordo com Silva e Fonseca:

A inclusão da data no calendário escolar foi considerada por lideranças dos movimentos sociais e por historiadores como um importante contraponto à memória oficial da nação. No calendário escolar mais tradicional, comemora-se o dia 13 de maio, data da Lei Áurea, marco da abolição da escravatura, fato herdado, que traz a ideia de libertação como dádiva e consagra a princesa Isabel como a Redentora dos Escravos (SILVA; FONSECA, 2010, p. 21).

No ano de 2004 a Lei 10.639/03 foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Vale ressaltar que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares são fruto de um longo processo de lutas sociais (GOMES, 2009). Conforme destacamos no Capítulo 1, a partir da década de 1980 o movimento negro organizado redimensiona o debate público sobre a educação, reivindicando a reavaliação do papel do negro na História do Brasil. Os processos de lutas desencadeadas na década de 1980 culminaram em mudanças políticas expressas na Constituição de 1988, e, no que tange à política educacional, na LDB de 1996. Especificamente sobre a disciplina de História:

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantados em 1997, que em um de seus volumes dedicados aos temas transversais volta-se para a discussão sobre “Pluralidade Cultural”. De acordo com as autoras:

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as “Diretrizes”. As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-

redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial (*Ibid*, p. 6).

As reivindicações do movimento negro, a partir dessas medidas, acabam sendo contempladas de maneira distorcida e parcial nos textos legais e o tema “Pluralidade Cultural” dos PCN contempla as questões da diversidade ainda dentro de uma perspectiva universalista de educação (GOMES, 2009).

A partir dos anos 2000, entretanto, de acordo com Gomes “as políticas de ação afirmativa passam a fazer parte do compromisso assumido internacionalmente pelo Estado brasileiro” (GOMES, 2009, p. 47). A autora destaca como fato marcante a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, na cidade de Durban, África do Sul. O Brasil torna-se signatário do Plano de Ação de Durban, reconhecendo internacionalmente a existência do racismo institucional em nosso país e compromete-se a construir medidas para sua superação. Deste modo, a partir de então, algumas políticas públicas passam a se concretizar no sentido de reduzir as desigualdades raciais existentes no Brasil. No âmbito educacional, destacamos a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se propõem a desenvolver políticas de reparação e de ações afirmativas para a população afro-descendente de maneira mais incisiva. A pessoa responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004 que regulamenta as Diretrizes foi a professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que passou a ocupar a função de conselheira junto à Câmara de Educação Superior no ano de 2002. De acordo com Gomes (2009), a presença, pela primeira vez, de uma intelectual e ativista do movimento negro na composição do Conselho Nacional de Educação é um importante aspecto a ser considerado. A professora Petronilha foi indicada pelo movimento negro ao Presidente da República e ao Ministro da Educação. Nesse sentido:

O parecer foi realizado em um clima de articulação entre a conselheira e vários integrantes do movimento negro. Além disso, foi feita consulta sobre a educação das relações étnico-raciais por meio de questionário encaminhado a grupos do movimento negro, militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que desenvolvem trabalhos que abordam a questão racial, pais e mães de alunos e outros (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 3-4 *apud* GOMES, 2009, p. 51.)

Com um tom mais político que o dos PCN, as Diretrizes abordam questões relacionadas à denúncia e ao combate ao racismo, destacando o papel do Estado como promotor e incentivador de políticas de reparação à população afro-descendente:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretize em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

No que diz respeito ao ensino de história, é importante salientar que este se insere em um campo de disputas³⁷. O passado, tal como as narrativas sobre ele, tornam-se objetos de interesse e de uso político de diferentes grupos, de modo a legitimar ideologias ou contestá-las. As Diretrizes, a partir dessa ótica, tornam-se importante ferramenta para a defesa do chamado *dever de memória*³⁸ da população afro-descendente. De acordo com Abreu, Mattos e Dantas (2010, p. 25) “na defesa, ou combate, de ações afirmativas no presente, está em jogo uma dada visão do passado – especialmente da escravidão e das relações raciais – a qual é disputada por diversos agentes sociais e políticos”.

As autoras se concentram na análise das Diretrizes como exemplo de argumentos a favor dos direitos à reparação, diretamente ligados a uma determinada leitura do passado, e, por outro lado, destacam algumas polêmicas envolvendo historiadores na imprensa contrários à obrigatoriedade do ensino da história da África e da educação das relações raciais que representam outras leituras e usos políticos do passado escravista brasileiro.

Para além do tipo de leitura do passado que é apresentado no texto das Diretrizes, devemos destacar algumas determinações mais específicas para o ensino de história. De acordo com o documento, com a Lei 10.639/03 a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos passou a ser apoiada, já que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras (BRASIL, 2004, p. 11). O reconhecimento, de acordo com o texto, implica justiça e direitos sociais, civis, culturais e econômicos iguais, tal como a valorização da diversidade. Alguns dos requisitos apontados nas Diretrizes para atingir esse reconhecimento seriam as mudanças nos discursos, a desconstrução do mito da democracia racial e a valorização, divulgação e respeito aos

³⁷ Como exemplo do campo de disputa no qual se inserem tanto o ensino de história quanto o currículo em seu sentido prescrito, Silva e Fonseca destacam dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares deste período. De acordo com os autores “os textos dos documentos curriculares ‘prescritos’ são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar” (2010, p. 16).

³⁸ Abreu, Mattos e Dantas (2010, p. 21-22) definem o dever de memória como a “garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, mas continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país”.

“processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade” (BRASIL, 2004, p. 12).

Nesse sentido, ensino de história passa a ter como uma de suas funções o combate ao racismo e, a partir dessa ótica, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo promover o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros através de um ensino sem distorções e envolvendo “articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (BRASIL, 2004, p. 20).

O documento também destaca datas significativas como o 13 de maio como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, no qual além das denúncias deve-se divulgar os significados da Lei Áurea para os negros; o dia 21 de março como Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial e o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Esta última data, conforme já assinalamos, foi incluída no calendário escolar por determinação da Lei 10.639/03.

No que diz respeito à História da África, esta deve ser “tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente” (BRASIL, 2004, p. 21). O texto sugere temas relativos ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica, à história da ancestralidade e religiosidade africana, aos núbios e egípcios como civilizações que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade, ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados, às lutas pela independência política dos países africanos, entre outros.

Sobre o ensino de Cultura Africana, as Diretrizes destacam as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais, as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI, as tecnologias de agricultura, mineração, edificações e beneficiamento de cultivos trazidas pelos escravizados, tal como a produção científica, artística e política na atualidade. No que diz respeito ao ensino de cultura afro-brasileira, o texto destaca celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

Por fim, duas determinações em particular se relacionam com nossa pesquisa. A primeira diz respeito ao ensino de história afro-brasileira, que deve abordar, entre outros conteúdos:

Iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será

dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004 p. 21).

Ainda sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, as Diretrizes destacam a contribuição e participação dos africanos e seus descendentes:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas de conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros) (*Ibid*, p. 22).

A partir dessas determinações, nota-se que uma das grandes preocupações apresentadas pelas Diretrizes é dar visibilidade à história da população afro-brasileira, no sentido de valorizar sua contribuição para a construção da cultura e história do Brasil. Ao tornar visível essa contribuição, entretanto, a recomendação é para que se evite distorções e estereótipos acerca da História da África e não se reduza a contribuição do negro como mera mão-de-obra escrava. A valorização das formas de resistência da população negra, nesse sentido, torna-se um importante elemento para a mudança dos discursos acerca do papel do negro na história brasileira e uma valiosa estratégia de combate ao racismo. Por outro lado, a divulgação e o estudo sobre a participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história do Brasil, especialmente no que tange a suas lutas no combate a escravidão, opressão e racismo dá voz a vozes antes silenciadas e constitui importante ferramenta para a divulgação do conhecimento em uma perspectiva decolonial.³⁹

Por fim, consideramos importante tecer breves linhas sobre outra grande conquista do Movimento Negro e do Movimento Quilombola. Trata-se da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, documento publicado quase uma década após a promulgação da Lei 10.639/03. Essas Diretrizes derivam do debate histórico em torno das necessidades específicas desses grupos no âmbito educacional e das reivindicações do movimento negro. De acordo com Cruz e Rodrigues (2017)

[...] essas diretrizes são construídas a partir do debate realizado por ocasião da Conferência Nacional de Educação de 2010, que conferiu à educação quilombola uma etapa da educação básica. Tal definição exige a formação de uma política curricular específica que seja orientada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 que define

³⁹ Sobre decolonialidade, ver capítulo 1

as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana (CRUZ; RODRIGUES, 2017, p. 169).

A partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essa comissão foi composta por alguns conselheiros e teve como parceria uma comissão quilombola de assessoramento composta por quilombolas, pesquisadores, representantes da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e da Fundação Cultural Palmares. Durante o ano de 2011 três audiências públicas ocorreram de modo a subsidiar a elaboração das Diretrizes, cujo tema foi “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e contaram com a participação de representantes das comunidades quilombolas, docentes, estudantes, movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), pesquisadores e demais interessados no tema. Percebe-se que se tratou de um amplo debate que contou com a contribuição de diferentes setores da sociedade civil.

De acordo com o texto do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que trata das Diretrizes, cuja relatora foi a Prof^ª Dr^ª. Nilma Lino Gomes:

Nas audiências públicas realizadas, revelaram-se a consciência que as comunidades quilombolas têm de sua história e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 5).

O documento trata os quilombos como “uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagem em cada país” (BRASIL, 2012, p. 5). De acordo com o texto, os quilombos não se perderam no passado, mas mantêm-se vivos na atualidade por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país (*Ibid*, p. 5). Partindo dessa perspectiva, o Parecer ressalta como uma das reivindicações históricas dessas comunidades o direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos.

Nesse sentido, os objetivos apontados nas Diretrizes são:

- I – orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;*
- IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme disposto na Convenção 169 da OIT;
- V – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- VI – zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;*
- VII – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012, p. 62-63, grifos nossos).*

Concordamos com Cruz e Rodrigues (2017) quando dizem que a concretização da educação escolar quilombola, como definido nas Diretrizes, representa a possibilidade de interferência no contínuo cenário de discriminação racial e de descaso que, ao ser rompido, é capaz de produzir outra imagem dos quilombos e da realidade das comunidades quilombolas no Brasil e que “os estudos dos quilombos possibilitam discutir e permitir que as comunidades remanescentes de quilombos tenham direito ao território que habitam e permitelhes preservar vivências de suas histórias e culturas em seus significados próprios” (p. 170-171).

Nesse sentido, em consonância com as determinações para o ensino da história africana e afro-brasileira, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a perspectiva e objetivos apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, pretendemos destacar, nos próximos itens, algumas possibilidades de trabalho para o ensino da história dos quilombos, a partir das contribuições de Clóvis Moura, na ótica de valorização da história da população negra no Brasil e de combate ao racismo. Nosso objetivo é destacar a contribuição do autor para a construção de uma pedagogia da diversidade⁴⁰.

⁴⁰ Sobre pedagogia da diversidade, ver capítulo 1.

3.2 - Possibilidades para o ensino da história dos quilombos a partir de Clóvis Moura

Não pretendemos nesse item elaborar um manual de como planejar aulas sobre a história dos quilombos, tampouco desenvolver um material didático como síntese das obras paradigmáticas do autor. Nosso objetivo é compartilhar ideias concebidas a partir da leitura e pesquisa de nossas fontes, no intuito de fornecer subsídios teóricos a professores de história da educação básica em torno do tema das lutas dos escravizados durante o período escravista brasileiro, apresentando-lhes uma narrativa que desconstrói estereótipos tão enraizados e constantemente reforçados na sociedade brasileira. Reconhecemos as inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula a partir das contribuições de Clóvis Moura contidas nos livros analisados: os paradigmáticos e sua obra de referência, *Rebeliões da Senzala*. Trata-se de um rico material que pode e deve ser usado como suporte teórico ao trabalho docente, tanto por seu rigor metodológico, quanto pela vasta documentação que apresenta. Deste modo, partimos da perspectiva de uso desse material como subsídio teórico e documental para o estudo e ensino da história dos quilombos considerando-os dentro de uma ótica que valorize seu poder de negação e desgaste do sistema escravista. Em um segundo momento, tecemos breves considerações acerca das comunidades remanescentes dos quilombos, fazendo uma ponte entre passado e presente para compreender algumas rupturas e permanências na sociedade brasileira através do estudo dos quilombos.

Antes de apresentar essas possibilidades, cabe-nos aqui algumas breves linhas acerca da tarefa de ensinar.

Compreendendo o currículo como construção histórica e social (MOREIRA; SILVA, 2013), que se desenvolve dentro de relações de poder, não podemos perder de vista que sua elaboração envolve disputas entre vários grupos sociais. O exemplo da Lei 10.639/03 e suas devidas formas de regulamentação, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ilustram bem o modo como as tensões que envolvem o ensino, a história, o currículo e a escola se desvelam de forma contraditória e contestatória. A inserção no currículo das temáticas relacionadas à história africana e afro-brasileira, embora importante, não esgota os problemas e obstáculos que uma educação crítica e comprometida no combate ao racismo enfrentará.

Nesse sentido gostaríamos de destacar alguns aspectos necessários relativos à prática docente para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, autônoma, que contribua com a

formação de seres curiosos, inquietos, críticos e inconformados com qualquer tipo de opressão, discriminação e exclusão social.

Contra um ensino “bancário”, concordamos com Freire (1996) quando ele diz que:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

Isto posto, ao educador, sujeito ativo junto com o educando do processo de ensino-aprendizagem, cabe a tarefa de ensinar a “pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27). Pensar certo exige, dentre outras coisas, criticidade, exige a compreensão da dialética existente entre conhecimento e a realidade concreta, exige humildade e exige conhecer o mundo para intervir nele. A rejeição a qualquer forma de discriminação também faz parte do pensar certo. O pensar certo, a partir dessa perspectiva, é uma exigência ao próprio educador. “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (*Ibid*, p. 27), diz o autor.

Consideramos que o pensar certo e, portanto, o ensinar a pensar certo, é uma exigência primordial de uma educação que se pretenda anti-racista. Deste modo, não se trata apenas de introduzir novas temáticas e conteúdos a serem trabalhados de maneira mecanicista nas aulas de história. Trata-se de construir, através desses conteúdos, conhecimentos capazes de transcender a lógica racista que permeia a sociedade brasileira, formando indivíduos conscientes e críticos de seu papel para a transformação da realidade.

3.2.1 - *Os quilombos ontem: negação radical do sistema escravista*

O estudo e o ensino da história dos quilombos nos permite, enquanto professores de história, tocar em feridas ainda não cicatrizadas na história do Brasil, desvelar contradições existentes durante todo o período escravista que ecoam de diversas formas na atualidade e colaborar para a construção de um discurso que enfatize o papel e o agenciamento do negro escravizado na história deste país. O sistema escravista, em toda violência sobre a qual foi construído, exigia uma forma radical de negação. O quilombo foi a principal delas.

O primeiro discurso que visamos combater é o de que as relações entre senhores e escravizados foram harmoniosas e que o escravismo no Brasil foi mais complacente do que em outras regiões da América. Esse discurso pode até já ter sido superado no âmbito acadêmico, mas em sala de aula se faz presente de maneiras sutis. Compreendemos, deste modo, que o fenômeno da quilombagem⁴¹ só pode ser compreendido como forma de resistência se analisado à luz das formas de violência as quais os escravizados eram submetidos. Assim, propomos, em um primeiro momento, a utilização da vasta documentação apresentada por Clóvis Moura e que ilustram alguns exemplos da crueldade através da qual os escravizados eram tratados.

O uso didático de documentos nas aulas de história pode favorecer a introdução do estudante no pensamento histórico, apresentando-lhes aos métodos e à matéria-prima do historiador. Por outro lado, se mal conduzido, pode se tornar uma tarefa enfadonha e pouco atraente, gerando no estudante o efeito contrário do esperado pelo professor. Por isso, alguns cuidados devem ser tomados pelo docente, que não deve almejar transformar o aluno em um “pequeno historiador” (BITTENCOURT, 2008, p. 327). Concordamos com Circe Bittencourt (2008) quando diz que a intenção da história enquanto disciplina escolar⁴² é “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (2008, p. 327). Portanto, os usos dos documentos pelo historiador possuem finalidades distintas de seus usos pelo professor de história, que não deve perder de vista esse objetivo. De acordo com a autora:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (BITTENCOURT, 2008, p. 330, grifo da autora).

Cuidados com a seleção dos documentos, com a linguagem que apresentam, como devem ser utilizado em sala de aula, se estão de acordo com o nível de escolarização da turma, em que momento inseri-los e quais métodos devem ser utilizados para sua análise, são

⁴¹ Termo cunhado por Clóvis Moura para se referir às manifestações de resistência dos escravizados contra a escravidão. Este termo foi analisado com mais detalhes no capítulo 2.

⁴² A autora resgata algumas polêmicas envolvendo a definição das “disciplinas escolares”. Por um lado há os defensores da ideia de que se tratam de “transposições didáticas”, dependentes da produção das universidades e que servem como instrumento de vulgarização do conhecimento produzido por um grupo de cientistas (BITTENCOURT, 2008, p. 36). Por outro lado, há pesquisadores que concebem as disciplinas escolares como entidades relativamente autônomas, que devem ser estudadas historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico (*Ibid*, p. 38). A escola, a partir dessa perspectiva, é concebida como lugar de produção de conhecimento e de criação, sendo a disciplina escolar produto da própria escola.

importantes para tornar a experiência em sala de aula mais proveitosa e rica possível. Nesse sentido, o professor deve ficar atento a essas situações e às especificidades de cada turma, de modo a observar a melhor ocasião e maneira de inserir os documentos nas aulas de história.

Feitas as ponderações necessárias, vamos aos exemplos.

A animalização do negro e a mutilação de seu corpo

O primeiro, diz respeito às condições de vida e trabalho dos negros escravizados. Arrancados de seus lugares de origem, vendidos como mercadorias, passando pela dolorosa experiência dos navios negreiros, submetidos ao trabalho forçado, os negros escravizados viviam nas mais péssimas condições de vida. Não possuíam direitos e podiam ser vendidos, trocados, castigados e mortos sem nenhuma intervenção externa. Além disso, as condições de vida, de trabalho e de alimentação eram das mais desumanas. A descrição do jesuíta italiano André João Antonil ilustra bem essas condições:

No Brasil costumam dizer que para o escravo são necessários três pés, a saber: pão, pau e pano. E posto que comecem mal, principiando pelo castigo, que é o pau; contudo provera a Deus, que tão abundante fosse o comer, e o vestir, como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer cousa pouco provada ou levantada; e com instrumentos de muito rigor, ainda quando os crimes são certos; de que se não usa nem com os brutos animais, fazendo algum senhor mais caso de um cavalo, que de meia dúzia de escravos; pois o cavalo é servido, e tem quem lhe busque capim, tem pano para o suor e freio dourado.⁴³

De acordo com o documento, o escravizado era mal alimentado, mal vestido, mas muito castigado, recebendo tratamento pior do que os animais. A jornada de trabalho se estendia de catorze até dezesseis horas diárias, sob constante vigilância do feitor. A alimentação, conforme veremos a partir de outros dois fragmentos, era fornecida em situação de calamidade. O português e professor de grego, Luís Santos Vilhena, que viveu na cidade de Salvador no século XVIII, assim descreve a situação dos negros escravizados:

[...] dever-se-ia de justiça e caridade providenciar sobre o bárbaro e cruel e inaudito modo como a maior parte dos senhores tratam os desgraçados escravos de trabalho. Tais há que não lhes dando sustento algum lhes facultam somente trabalharem no domingo ou dia santo em um pedacinho de terra a que chamam de “roça” para daquele trabalho tirem seu sustento para toda a semana acudindo somente com alguma gota de mel, o mais grosseiro, se é tempo de moagem.⁴⁴

Percebe-se que o senhor de escravo se via desobrigado até mesmo de alimentar suas “peças”, que poderiam trabalhar em um domingo ou dia santo na roça para produzir seu próprio sustento da semana. Quando eram alimentados, entretanto, a situação era tão

⁴³ ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Salvador, Progresso, 1950, p. 55 Apud MOURA, Clóvis. *História do Negro Brasileiro*, 1992, p. 16.

⁴⁴ VILHENA, Luís dos Santos. *A Bahia no século XVIII*. Salvador, Itapoã, 1969, 3v., v.1, p. 185. Recompilação de notícias soteropolitanas e brasílicas apud MOURA, Clóvis. *História do Negro Brasileiro*, 1992, p. 17.

desumana quanto a anterior. Segundo Ademar Vidal, que viveu na Paraíba no início do século XX, baseado em uma testemunha da época:

A comida era jogada ao chão. Seminus, os escravos dela se apoderavam num salto de gato, comida misturada com areia, engolindo tudo sem mastigar porque não havia tempo a esperar diante dos mais espertos e mais vorazes.⁴⁵

Os castigos eram aplicados sem critério quando um escravizado era considerado preguiçoso ou insubordinado. O feitor ou um escravo designado por ele era o executor da sentença que variava conforme a falta. Clóvis Moura afirma que havia, de um modo geral, alguns principais instrumentos de tortura, aviltamento ou disciplina de trabalho, que variavam desde correntes, máscaras e palmatórias até o tronco e o pelourinho. Entretanto, alguns senhores criavam seus próprios métodos e instrumentos de tortura próprios, para além dos convencionais à época. Os dois instrumentos de suplício mais usados eram o tronco e o pelourinho, onde eram aplicadas as penas de açoite. O primeiro, de acordo com o autor, poderia ser considerado símbolo da Justiça privada e o segundo, símbolo da Justiça pública.

O escravo que fugia recebia cruéis penas, ancoradas no Direito da época. Um exemplo ilustra esse caso. Trata-se de um alvará expedido em 1741 pelo rei de Portugal, impondo penas aos escravos “fujões”. Segue o documento na íntegra:

Eu El-Rey faço saber aos que este Alvará em forma de lei virem: que sendo-me presente, os insultos que no Brasil cometem os escravos fugidos a que vulgarmente chamam de calhambolas, passando a fazer excesso de se juntar em quilombos e sendo preciso acudir com os remédios que evitem esta desordem, hei por bem que a todos os negros, que forem achados em quilombos, estando neles voluntariamente, se lhes ponha com fogo, uma marca em uma espádua com a letra F, - que para este efeito haverá nas Câmaras, e se quando se for executar esta pena for achado já com a mesma marca, se lhe cortará uma orelha; tudo por simples mandado do Juiz de Fora, ou Ordinário da terra, ou do Ouvidor da Comarca, sem processo algum e só pela notoriedade do fato, logo que do quilombo for trazido antes de entrar para a Cadeia; Pelo que mando ao Vice-Rei, e Capitão-General de mar e terra do Estado do Brasil, Governador e Capitão-General do Brasil, Governadores e Capitães-Generais, Desembargadores de Relação, Ouvidores de Justiça do dito Estado, cumpram e guardem, e façam cumprir e guardar este meu Alvará em forma de lei, que valerá posto que seu efeito haja de durar mais de um ano, sem embargo da ordenação do livro 2º. § 4º. em contrário o que será publicado nas Comarcas do Estado do Brasil, e se registrará na Relação e Secretaria dos Governos, Ouvidoria, e Câmaras do mesmo Estado para que venha a notícia a todos. Dado em Lisboa ocidental a três de março de mil e setecentos e quarenta e um. a) *Rei*.⁴⁶

A ordem do alvará é de que todos os negros encontrados nos quilombos, que lá estejam voluntariamente, tenham em suas testas marcadas com ferro em brasa a letra “F”. Em caso de reincidência a ordem é para que lhes cortem uma orelha. Todas as penas deveriam ser aplicadas “sem processo algum e só pela notoriedade do fato”, assim que o negro for trazido

⁴⁵ VIDAL, Ademar. Costumes e práticas do negro. In: II Congresso Afro-Brasileiro. Salvador, 1937. *O negro no Brasil*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1940, p. 37 Apud MOURA, Clóvis Op. Cit.

⁴⁶ In MOURA, Clóvis. Quilombos – resistência ao escravismo, 1993, p. 20

do quilombo e antes de entrar na cadeia. Trata-se de um exemplo que demonstra as atrocidades cometidas por ordem do próprio Estado contra o corpo negro, que não tem sequer direito à defesa.

É importante destacar, entretanto, as razões pelas quais são criados mecanismos legais para punir os escravizados que fugissem e fossem encontrados nos quilombos. Conforme vimos no Capítulo 2, uma das principais consequências da quilombagem foi o constante desgaste que provocava no sistema escravista, incidindo sobre as margens de lucros dos senhores de escravos, e gerando a necessidade de se montar um eficiente aparelho repressor que inibisse e punisse as ações de rebeldia dos escravizados. O Alvará expedido em 1741 é um exemplo das diversas providências tomadas pela Metrópole para inibir a ação dos quilombolas. Tais medidas, entretanto, apesar de demonstrar a extrema violência com a qual eram tratados os escravizados, especialmente aqueles que fugissem para os quilombos, não conseguiam impedir as fugas. Conforme analisado ao longo do capítulo 2, o quilombo passou a ser um fato normal dentro da sociedade escravista, no sentido de que surgia em todos os lugares onde existisse a escravidão e resistia durante todo o período de vigência desse tipo de trabalho.

Diferentemente desse primeiro exemplo, que elucida de que maneira o corpo do quilombola era mutilado pelas forças de repressão, destacamos um segundo caso, praticado pelo próprio “dono” de escravo. Destaca Clóvis Moura que “no *Monitor* de 5 de julho de 1846 o padeiro francês, Constantino Labrousse, anunciou que lhe fugira o escravo Gonçalo de nação Cabinda, de 25 anos com ‘uma orelha cortada e muitos sinais de chicote nas costas’” (MOURA, 1993, p. 23). Percebe-se que o escravo Gonçalo, que foge de seu “dono”, o faz já com o corpo marcado. No mesmo jornal, o seguinte anúncio de fuga aparecia:

Fugiram dous escravos a Caetano Dias da Silva, da vila de Itapemirim, os quais estavam na fazenda do Limão, um chama-se Manuel Paulo e tem ambas as pás, ou ombros, pelas costas, a seguinte marca CDS entrelaçados; o outro de nome Luciano, tem a mesma marca nas duas apás [sic] e em ambos os peitos; dá-se 25\$ de alvíceras a quem os pegar.⁴⁷

Esses exemplos e documentos demonstram que o corpo do escravo era marcado, mutilado, violentado e equiparado ao corpo dos animais. A ideia de que as relações entre senhores e escravos eram harmoniosas no Brasil, a partir desses documentos, não se sustenta. Contudo, a violência extrema com a qual eram tratados os negros escravizados só poderia ser combatida através da total ruptura com o sistema que transformava seres humanos em animais. Os quilombos representam essa ruptura. Nos ocuparemos deles no próximo item.

⁴⁷ Jornal Monitor de 5 de julho de 1846 *apud* MOURA, 1993, p. 23

Os quilombos e a reumanização do negro

Existem inúmeras possibilidades de se trabalhar com a temática dos quilombos em sala de aula, que podem variar desde a mera descrição, partindo da perspectiva do quilombo como fato isolado, até um estudo mais aprofundado do significado dos quilombos na sociedade brasileira. Nosso objetivo é trazer uma narrativa que compreende o quilombo como espaço onde o negro escravizado reencontrava sua condição humana e seu caráter de negação radical da sociedade escravista. Enfocamos o discurso que compreende o quilombo não como elemento isolado da dinâmica social e econômica brasileira, mas justamente seu contrário: o quilombo como fator de dinamização desta sociedade. Discurso este tão bem representado através da obra de Clóvis Moura.

Por questões didáticas, destacamos que as definições e descrições acerca do quilombo enquanto fenômeno social são necessárias. Entretanto, estas, a partir da abordagem que pretendemos dar ao tema, se tornam elementos complementares de um objetivo mais amplo no contexto do ensino da história dos quilombos: compreender como os indivíduos, neste caso o quilombola, através de suas ações, modifica a história e de que maneira o quilombo, enquanto elemento dinâmico, contribui para a transformação da sociedade brasileira.

De acordo com a definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino⁴⁸, o quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MOURA, 1993, p. 11). Esses ajuntamentos surgiam onde quer que a escravidão moderna se fizesse presente, não restringindo-se apenas ao Brasil.⁴⁹

Essa primeira definição de quilombo, como ajuntamentos de “negros fugidos”, foi modificada ao longo do tempo através das ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema (BRASIL, 2012, p. 6). O livro *Rebeliões da Senzala*, conforme afirmamos oportunamente, trouxe contribuições significativas para a construção de novas concepções acerca dos quilombos. Ao tratá-los como unidade básica de resistência ao escravismo, com forte poder de desgaste do sistema servil e que agregava dentro de si diversos elementos marginalizados pela sociedade escravista, Clóvis Moura percebe esse fenômeno em seu sentido histórico e político, para além do reducionismo intrínseco à primeira definição.

⁴⁸ Órgão criado em 1642 para tratar dos assuntos relativos às colônias portuguesas. Entre suas atribuições estão os regimentos, as expedições e a legislação.

⁴⁹ Como por exemplo os *palenques* em países como Cuba e Colômbia

No Brasil, o quilombo marcou presença durante os períodos Colonial e Imperial, surgindo por toda a extensão do território brasileiro como resposta ao sistema escravista. Se configurava, portanto, como forma de resistência dos escravizados contra o instituto da escravidão, embora não fosse a única⁵⁰. Duas características gerais dos quilombos, portanto, eram a sua abrangência geográfica e sua continuidade histórica. De acordo com Clóvis Moura:

Desde o século XVI, ela [a quilombagem, como ato de se aquilombar] é registrada e vai até as vésperas da Abolição. Outra característica é sua expansão geográfica. Mesmo naquelas regiões onde o coeficiente demográfico do escravo negro era pequeno, o fenômeno era registrado (MOURA, 1993, p. 27).

Deste modo, o ensino da história dos quilombos deve considerar essas duas características como primordiais para se compreender os quilombos como resposta dos escravizados à escravidão e não como fenômeno isolado. O negro, como o autor destaca, desempenhou o papel de “semeador de cidades, através da formação de núcleos quilombolas em âmbito nacional” (MOURA, 1992, p. 14).

Outra característica geral fundamental eram as alianças estabelecidas entre os quilombolas e outros grupos sociais. As alianças poderiam ser com índios rebelados, com os quais atacavam de surpresa os senhores de engenho e suas propriedades, com os escravos das senzalas, com os quais conseguiam suprimentos, informações e abrigo em caso de emboscada, e até mesmo com comerciantes e contrabandistas, com os quais formavam um verdadeiro comércio clandestino, conseguindo armas, pólvora, facas e outros objetos⁵¹. Essa ligação entre os quilombolas com outros grupos sociais era necessária para a própria manutenção e sobrevivência dos quilombos, na medida em que os quilombolas não apenas conseguiam suprimentos necessários, mas eram muitas vezes avisados sobre alguma medida repressiva, como expedições enviadas para destruí-los. Em contrapartida, gerava um desgaste ainda maior para os senhores de escravos que necessitavam de um aparelho repressivo constante como, por exemplo, os grupos de capitães-do-mato que percorriam as estradas em busca de escravos fugidos e de grupos de quilombolas.

A partir dessas considerações, adentramos em alguns aspectos importantes sobre a organização interna dos quilombos. Contra o combate e perseguição empreendidos pelo aparelho repressivo formado pelas autoridades e senhores de escravos, os quilombolas precisavam se organizar de modo a defender permanentemente seus redutos. Para além das

⁵⁰ Outras formas de resistência foram os suicídios, os assassinatos de senhores, as revoltas coletivas, para citar apenas alguns exemplos.

⁵¹ No capítulo 2 analisamos mais detidamente essas alianças, utilizando exemplos pontuais apresentados por Clóvis Moura em *Rebeliões da Senzala* e em *Quilombos – resistência ao escravismo*.

alianças externas, internamente os quilombos desenvolviam uma verdadeira indústria de guerra, fabricando lanças, arcos, flechas, facas e outros instrumentos bélicos. Ademais, estabeleciam muralhas, paliçadas, buracos com estrepes para surpreender os invasores.

No que diz respeito às atividades econômicas praticadas internamente, existia certa diversidade produtiva que variava de acordo com a região na qual se encontrava o quilombo. Podemos utilizar a tipologia de Décio Freitas, apresentada por Clóvis Moura em *Quilombos – resistência ao escravismo*. O autor destaca ao menos sete tipos fundamentais:

a) os agrícolas, que prevaleceram por todas as partes do Brasil; b) os extrativistas, característicos do Amazonas, onde viviam de drogas do sertão; c) os mercantis, também na Amazônia, que adquiriam, diretamente de tribos indígenas, as drogas para mercadejá-las com os regatões; d) os mineradores, em Minas Gerais, Bahia, Goiás e Mato Grosso; e) os pastoris, no Rio Grande do Sul, que criavam o gado nas campanhas ainda não apropriadas e ocupadas por estancieiros; f) os de serviços, que saíam dos quilombos para trabalhar nos centros urbanos; e, finalmente, g) os predatórios, que existiam um pouco por toda parte e viviam dos saques praticados contra os brancos. Nos seis últimos tipos, a agricultura não estava ausente, mas desempenhava um papel subsidiário.⁵²

É importante destacar, para se compreender o quilombo como antinomia da sociedade escravista brasileira, a importância do que chamaremos aqui por *economia de confronto*⁵³ praticada em seu interior. Se, por um lado, a estrutura econômica da sociedade brasileira escravista se refletia dentro dos quilombos, especificamente no que diz respeito ao que era produzido, dadas as possibilidades ecológicas e disponibilidade de matéria-prima, por outro lado, a lógica econômica da monocultura das *plantations* não se aplica à economia praticada dentro dos quilombos. Pelo contrário, neles se desenvolvia uma economia em abundância, baseada na policultura-comunitária que satisfazia as necessidades dos quilombolas e ainda produzia um excedente que poderia ser comercializado. De acordo com Clóvis Moura:

Ao invés de se centrarem na monocultura que caracterizava a agricultura escravista, que também monopolizava a produção na mão dos senhores, os quilombos praticavam uma economia policultora, ao mesmo tempo distributiva e comunitária, capaz de satisfazer as necessidades de todos os seus membros. Enquanto na economia escravista a produção fundamental e mais significativa era enviada para o mercado externo, e a população produtora passava privações enormes, incluindo-se o pequeno produtor, o branco pobre, o artesão e outras categorias, que eram esmagados pela economia latifundiário-escravocrata, nos quilombos, o tipo de

⁵² FREITAS, Décio. *O escravismo brasileiro*. 1980, p. 43 apud MOURA, Clóvis. *Quilombos – resistência ao escravismo*, 1993, p. 33

⁵³ Clóvis Moura utiliza o termo para se referir a economia de Palmares. Diz o autor que era um “confronto permanente com o sistema escravista e um exemplo de como o trabalho cooperativo e comunitário era superior àquele que existia onde predominavam os meios de coerção extra-econômicos mais degradantes, como acontece nas sociedades escravistas” (1993, p. 49). Consideramos que as atividades econômicas praticadas nos demais quilombos brasileiros também se caracterizam como “economia de confronto”, por desenvolver uma lógica contrária à lógica econômica predominante.

economia comunitária ali instalado proporcionava o acesso ao bem-estar de toda a comunidade (MOURA, 1993, p. 34).

No ensino da história dos quilombos, destacar esses aspectos organizacionais pode ser uma maneira de provocar reflexões acerca de sua função enquanto nódulo de resistência. Por um lado desgastava o sistema escravista em decorrência da subtração nas áreas de trabalho, através das fugas, e dos gastos com todo um aparato repressivo com o objetivo de impedir, perseguir, combater e punir os quilombolas, onerando ainda mais as classes dirigentes. Por outro lado, os quilombos representavam outra forma possível de organização social que se desenhava por dentro da sociedade escravista.

Quando afirmamos, com base nas contribuições de Clóvis Moura, que era somente no quilombo que o negro escravizado reencontrava sua condição humana, nos referimos ao fato de que, ao fugir e formar comunidades livres, o escravo tirava do senhor o poder de transformá-lo em homem livre, tomando esse poder para si. Dentro da sociedade escravista, a única forma radical possível de reivindicar o poder ao próprio corpo era subtraindo-se do trabalho, refugiando-se nas matas e formando os quilombos. Outros tipos de resistência, conforme mencionamos, existiam. Entretanto, o quilombo se expressava como forma mais radical justamente por esse caráter de negação a toda a estrutura escravista.

Para finalizar esse item, gostaríamos de apresentar outro fragmento, que resume o caráter de negação radical inerente ao quilombo e que sintetizam as análises de Clóvis Moura:

É somente no quilombo que ele [o escravo] adquire a cidadania. No nível de posse da terra o quilombola também tem de ser radical. Não pode comprá-la, arrendá-la ou mesmo alugá-la. Tem por isto de desapropriá-la, ocupá-la através de um ato radical pela violência muitas vezes. A terra, o espaço quilombola, é um reduto livre que também nega o sistema de propriedade escravista. E tem de manter a posse desse território através do radicalismo social em face das tentativas da ordem escravista de reavê-lo. O território quilombola é também uma negação dialética do tipo de propriedade legal no escravismo. A mesma coisa podemos dizer do ponto de vista político. O quilombo é um reduto que expressa a sua radicalidade através da formação de um outro poder: o Poder quilombola. Somente assim o quilombo poderá ser governado. Socialmente o quilombo também é uma expressão de radicalidade. Ele não reproduz o tipo de propriedade, família e distribuição de renda de acordo com o sistema escravista. Pelo contrário. Economicamente o seu sistema de trabalho, executado por homens livres é outra negação ao trabalho escravo praticado nos engenhos, nos latifúndios e fazendas. Além disto, é também uma negação à monocultura de exportação, produzindo uma policultura para o consumo. Em todos os níveis de sua estrutura, portanto, o quilombo expressa essa radicalidade de negação à ordem social escravista, suas instituições e valores. (MOURA, 2001, p. 106)

Destrinchar cada análise contida em cada frase do fragmento acima pode ser uma experiência rica no ensino da história dos quilombos. Além disso, pode introduzir uma questão cara a reflexão das comunidades remanescentes de quilombos na atualidade: a questão da luta pela terra.

3.2.2 - *Os quilombos hoje: comunidades remanescentes de quilombos e sua luta pela terra*

Uma possibilidade de desconstruir a ideia de que os quilombos foram fenômenos restritos ao passado, que teriam desaparecido com o fim da escravidão, é abordar a temática relativa às comunidades remanescentes de quilombos que existem atualmente em praticamente todos os estados brasileiros. A abordagem dessa temática nas aulas de história pode partir de questionamentos diversos, como, por exemplo: quais as diferenças entre os quilombos que proliferaram por todo o território brasileiro durante a vigência da escravidão e as chamadas comunidades remanescentes de quilombos na atualidade? O que caracteriza essas comunidades? Quais os direitos de sua população, garantidos por lei? Como se deu a conquista desses direitos? Quais os desafios e dificuldades enfrentados pela população das comunidades dos remanescentes de quilombos? Como se dá a demarcação de suas terras?

O estudo acerca das comunidades remanescentes dos quilombos nos permite, enquanto professores de história, mobilizar saberes diversos e reflexões acerca de permanências e rupturas históricas. Por isso, não pretendemos esgotar as possibilidades de trabalho com essa temática nas breves linhas abaixo, apenas destacar alguns marcos legais que nos permitiriam situar, junto aos estudantes, o fenômeno dos quilombos no presente, destacando alguns desafios ainda enfrentados por essa população no que diz respeito ao direito à terra.

Através da Constituição Federal de 1988 os direitos quilombolas foram formalizados. A partir de então, inicia-se o processo de legitimação e titulação das chamadas “comunidades remanescentes dos quilombos”. O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”⁵⁴, reconhecendo os direitos territoriais dessas populações. A interpretação do Artigo 68, contudo, não pode se restringir leitura do texto apenas, devendo-se levar em consideração as reivindicações dos movimentos sociais que culminaram na elaboração de dispositivos constitucionais que amparassem as populações dos remanescentes de quilombos. De acordo com Mattos e Abreu:

Para entender a redação do Artigo 68 e sua inclusão nas disposições transitórias da Constituição é preciso levar em consideração, primeiramente, o fortalecimento dos movimentos negros no país, ao longo da década de 1980, e a revisão por eles

⁵⁴ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-publicacaooriginal-1-pl.html> (Acesso em 1 dezembro de 2018) .

proposta da memória pública da escravidão e da Abolição. À imagem da princesinha branca, libertando por decreto escravos fugidos submissos e bem-tratados, que durante décadas se difundiu nos livros didáticos brasileiros, passou-se a opor a imagem de um sistema cruel e violento, ao qual o escravo negro resistia, especialmente pela fuga e formação dos quilombos (MATTOS; ABREU, 2012, p. 140-141).

Nesse sentido, a compreensão das chamadas comunidades remanescentes dos quilombos está diretamente relacionada a uma leitura crítica do passado escravista, que considera a formação dos quilombos formas de resistência empreendida pelos escravizados como resposta à crueldade e violência do sistema escravista.

Apesar do caminho aberto pela Constituição de 1988, somente em 2003, com o Decreto nº 4.887, que foi regulamentado o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), assistido e acompanhado pela Fundação Cultural Palmares, é o órgão competente para identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e titular essas terras.

De acordo com o Decreto nº 4.887, de 2003, são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”, entendendo-se que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”.

É importante destacar que a Constituição de 1988 amplia a noção de direitos, estendendo às práticas culturais essa noção (MATTOS, ABREU, 2012, p. 142). A implementação do Decreto 3.551, de 24 de agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, permitiu considerar patrimônio da nação brasileira as manifestações culturais imateriais e se relaciona com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Brasileira de 1988. Através desses dispositivos legais, a ideia de quilombo é ampliada não o restringindo apenas aos remanescentes dos acampamentos de escravos fugidos. As manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras passam a ser valorizadas e protegidas pelo Estado e se transformam em um elemento a ser considerado no processo de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos. De acordo com Mattos e Abreu:

A posse de patrimônios culturais relativos à experiência da escravidão e à memória da África ou do tráfico, exemplos contundentes da “resistência à opressão histórica sofrida”, fortaleceu as reivindicações e transformou-se em moeda de legitimação do processo de demanda pela posse de territórios ocupados coletivamente por descendentes das últimas gerações de africanos trazidos como escravos para o

Brasil. Todos eles, de forma geral, remanescentes de um campesinato negro formado no contexto da desagregação do escravismo no país, ao longo da segunda metade do século XIX (MATTOS; ABREU, 2012, p. 143).

Isso porque a maior parte das comunidades negras rurais espalhadas pelo país nem sempre se associa à ideia histórica clássica do quilombo. Muitos dos grupos referenciados à memória da escravidão e à posse coletiva da terra se originaram de doações senhoriais realizadas no contexto da Abolição (Soares, 1981; Slenes, 1996 *apud* Mattos; Abreu, 2012, p. 141). Um exemplo interessante é o Quilombo do Campinho da Independência, localizado próximo ao município de Paraty, Rio de Janeiro. Originado de propriedades abandonadas por fazendeiros após a Abolição, essas terras foram divididas entre aqueles e aquelas que ali trabalhavam, sendo os moradores atuais descendentes de ex-escravos⁵⁵.

Deste modo, defendemos a necessidade da abordagem dessa ideia clássica do quilombo como forma de resistência à escravidão no ensino da história dos quilombos, porém, ao se abordar as comunidades remanescentes, as pontuações e diferenciações àquela ideia são necessárias. O destaque para o reconhecimento das práticas culturais como elemento de identificação dos quilombos contemporâneos também são necessários.

Para fazer valer a legislação que trata dessas comunidades, no que diz respeito à demarcação de terras quilombolas, é realizado um processo que se inicia com a autodefinição pela própria comunidade como “remanescente de quilombo”, passa pela certificação realizada pela Fundação Cultural Palmares que reconhece essa autodefinição através de alguns critérios como a pesquisa histórica e visitas técnicas, se necessárias, e o processo de regularização fundiária realizado pelo Incra. Até essa regularização, entretanto, o Incra age através de diversas etapas, sendo algumas delas: a abertura do processo para o reconhecimento de Territórios Quilombolas, a elaboração do Relatório Técnico de Identificação Delimitação (RTID) e a etapa final, que é a emissão de título de propriedade coletiva para a comunidade⁵⁶.

Apesar dos direitos conquistados a partir da Constituição de 1988, cem anos após a Abolição, e especialmente a partir de 2003 com a regulamentação trazida pelo Decreto 4.887,

⁵⁵ Sugerimos como suporte didático o **gibi Quilombos: Espaço de Resistência de crianças, jovens, mulheres e homens negros**, que apresenta de maneira lúdica histórias relacionadas à população quilombola existente no território brasileiro. Traz histórias sobre o Quilombo Campinho da Independência, sobre o Quilombo de Santa Rita do Bracuí, o Quilombo de Santana, entre outros, abordando suas origens e questões relacionadas à luta pela terra. Está disponível no site do Ministério da Educação (MEC), através do endereço: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/quilombos_espaco_resistencia_aluno_capa.pdf (acesso em 1 de dezembro de 2018).

⁵⁶ Quadro Geral da Política de Regularização Quilombola, disponível em: <http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas> (acesso em 1 de dezembro de 2018)

as populações das comunidades remanescentes dos quilombos ainda enfrentam sérios problemas e desafios. De acordo com Souza:

As comunidades remanescentes de quilombo em todo o Brasil vivem em uma situação de desigualdade socioeconômica e de espoliação de direitos que são assegurados pela Constituição. Na prática, sua titulação de terras – o último passo do processo de reconhecimento – esbarra em preconceitos e interesses que conflitam com os seus de terem a demarcação de suas terras garantida. A maioria desses conflitos surge por motivos fundiários e/ou interesses econômicos nas regiões em que se situam os quilombolas. (SOUZA, 2012, p. 96)

A luta pela terra é, sem dúvida, um grande desafio que essas comunidades enfrentam, haja vista o sério problema fundiário que remonta a séculos de existência no Brasil. Conforme destacado no texto do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva (BRASIL, 2012, p. 16).

O documento considera as distinções entre terra e território, sendo que este último:

diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento (*Ibid*, p. 16).

Para os quilombolas, a terra e o território se tratam de uma necessidade econômica, social, cultural e política, vinculados ao seu direito de autodeterminação. Nesse sentido, a opção de reivindicação quilombola, conforme ressalta o documento, é pela titulação coletiva ao invés do parcelamento individual de propriedades.

Além dos problemas relativos à morosidade no processo de demarcação e suas terras⁵⁷, essas comunidades enfrentam dificuldades para ter acesso a serviços básicos como saneamento, educação e transporte. Tentativas judiciais de retiradas dos direitos já conquistados também representam um problema⁵⁸. Todas essas questões relacionadas às

⁵⁷ Segundo reportagem da *Agência Brasil*, de 29/05/2018, desde 1988 o Estado reconheceu oficialmente cerca de 3,2 mil comunidades quilombolas, 80% delas certificadas a partir de 2003. Entretanto, nos últimos 15 anos somente 206 áreas quilombolas foram tituladas pelo Incra. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/menos-de-7-das-areas-quilombolas-no-brasil-foram-tituladas> (acesso em 1 de dezembro de 2018).

⁵⁸ Em 2004 o Partido Democratas (então Partido da Frente Liberal - PFL) entrou com uma ação direta de inconstitucionalidade questionando o direito das comunidades remanescentes de quilombos à autodeclaração instituído pelo Decreto 4.887/03. Em 2018 a ação foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal que decidiu manter

dificuldades no acesso aos direitos podem suscitar a reflexão crítica de que há séculos a sociedade brasileira aguarda uma equiparação social pelos danos causados pela escravidão. Mesmo garantidos constitucionalmente, esses direitos na prática ainda estão longe de serem experimentados, torando os quilombos atuais, ainda, espaços de luta e resistência.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições de Clóvis Moura para o ensino da história dos quilombos à luz do contexto da atuação incisiva do movimento negro organizado em prol de uma educação antirracista. Vimos que, através de suas ações e reivindicações, o movimento negro incide sobre a educação, sobre as pesquisas acadêmicas, sobre a produção editorial e até mesmo sobre os hábitos de leitura da população.

Destacamos as principais análises de Clóvis Moura, que rompe com visões predominantes acerca das relações entre senhor e escravo, supostamente harmoniosas, e da atuação dos negros escravizados durante o período escravista. Os quilombos passam a ser perspectivados enquanto nódulos de resistência permanente e elementos de dinamização da sociedade brasileira escravista. O quilombola, através de suas ações, nega radicalmente sua condição de escravizado desgastando as bases desse sistema.

No que diz respeito ao ensino de história, consideramos que a Lei Federal 10.639/03 foi, sem dúvida, uma importante conquista do movimento negro na luta contra o racismo. Entretanto, sua implementação nas escolas brasileiras encontra ainda alguns obstáculos para se efetivar. Um desses obstáculos é o de desconstruir discursos ainda tão enraizados no imaginário social brasileiro que se alastram no âmbito escolar.

Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo trazer uma pequena contribuição para o ensino da história dos quilombos, partindo das análises de um intelectual que em seu tempo ultrapassou barreiras. Em seu discurso contra-hegemônico, Clóvis Moura desvela as principais contradições do sistema escravista brasileiro ao mesmo tempo em que analisa o negro escravizado, especificamente o quilombola, como protagonista que contribui para a dinamização e transformação da sociedade brasileira. Ao trazer suas contribuições para o âmbito da sala de aula nós, enquanto professores de história, tomamos para nós a tarefa de combater visões distorcidas e estereotipadas acerca da atuação da população negra escravizada neste país. Tomamos para nós a tarefa de combater o racismo, de valorizar a história de uma população que foi há muito tempo massacrada, silenciada e marginalizada. Tomamos para nós a tarefa de provocar reflexões em nossos alunos, construindo, junto com eles, conhecimentos capazes de transcender a lógica racista que insiste em permanecer em nossa sociedade.

Temos a humildade de reconhecer, entretanto, que nossa contribuição é muito pequena diante do longo caminho a ser percorrido para a construção de uma sociedade igualitária e antirracista. Terminamos nosso trabalho com vários caminhos abertos e, até mesmo, com mais

dúvidas do que certezas. Contudo, uma certeza se faz necessária: a de que a construção de uma educação que combata todo e qualquer tipo de opressão, discriminação e preconceito não só é possível, mas necessária. E, em tempos como estes, é também um ato de resistência.

REFERÊNCIAS

- 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. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, janeiro-junho de 2008.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*, v. 3, n. 6, p. 21-37, jul-dez. de 2010.
- AMORIM, Alessandro Moura de. **MNU representa Zumbi (1979-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de história**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1. Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf> (acesso em 10 de dezembro de 2018)
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil**. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.
- BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL/CNE. Parecer CNE/CEB n. 16/2012. Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf (acesso em 29 de dezembro de 2018).
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9494.htm (Acesso em 10 de dezembro de 2018)
- BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm (Acesso em 10 de dezembro de 2018)
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHALHOUB, Sidney; FONTES, Paulo. História social do trabalho, história pública. *Perseu: História, memória e política*, v. 3, p. 219-228, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, p. 161-174, jan/abr de 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, n. 23, p. 200-122, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de M. I. Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Silvia Asam da. **A coleção *Bibliotheca do Espírito Moderno*: um projeto para alimentar espíritos da Companhia Editora Nacional (1938-1977)**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho; FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Três Vezes Zumbi: a construção de um herói brasileiro**. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBALY, Maged T. M. A. El, Literatura e política numa letra só: Benjamin Abdala Junior, em perfil, *Revista Crioula*, nº 6, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2009.55234> (acesso em 21 de dezembro de 2018)

GOMES, Flávio dos Santos. **História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

_____. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Educ. Soc. (Impresso)*, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, p. 134-158, 2000.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. “Remanescentes das comunidades dos quilombos”: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). **O negro no Brasil**: Trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso: modelos de análise linguística e intervenção social. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 40 (3): p. 1335-1346, set-dez 2011.

MESQUITA, Érika. **Clóvis Moura**: uma visão crítica da história social brasileira. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, nº 3, p. 557-577, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas. 3ª ed. São Paulo: LECH, 1981.

_____. **História do negro brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: ed. Ática, 1992. (Série Princípios).

_____. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 3ª ed. São Paulo: ed. Ática, 1993. (Série Princípios).

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. **Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis Negra**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito. Niterói, 2009.

_____. Modernidade, política e práxis negra no pensamento de Clóvis Moura. Plural, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 18.1, p. 45-64, 2011.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola**: uma experiência de intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

PAIXÃO, Fernando. **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1997

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Uma história de liberdade. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

RIDENTI, Marcelo. **Classes sociais e representação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RUY, José Carlos. Clóvis Moura investigava o passado histórico para compreender melhor as lutas do presente. In: *Revista do Espaço Acadêmico*, nº 32, 2004. Publicação Eletrônica.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33 – 2010.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Formação de intelectuais negros e negras**: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SOUZA, Gustavo Orsolon. Clóvis Moura e o livro *Rebeliões da Senzala*: um breve panorama sobre o debate da resistência escrava. *Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG*, vol. 2, nº 2, Agosto/Dezembro de 2010.

_____. **“REBELIÕES DA SENZALA”**: diálogos, memória e legado de um intelectual brasileiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleções Autorais, traduções e circulação**: ensaios sobre geografia cultural da edição. Tese (Livre Docência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.