



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ÂNGELA MARIA SANTOS MOURA

**TV ABOLIÇÃO: CANAL WEB EDUCATIVO
COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO
PROCESSO ABOLICIONISTA NO COLÉGIO
ESTADUAL MANOEL DEVOTO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

04/2026



ÂNGELA MARIA SANTOS MOURA

**TV ABOLIÇÃO: CANAL *WEB* EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO
PROCESSO ABOLICIONISTA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL
DEVOTO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob orientação do Professor Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta.

Salvador
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5 / 918

M929t Moura, Ângela Maria Santos

TV abolição: canal web educativo como estratégia didática para o ensino-aprendizagem da história do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto / Ângela Maria Santos Moura . – Salvador, 2026.

237 f. : il.

Orientadora: Alfredo Eurico Rodrigues Matta.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino, de História - PROFHISTÓRIA, Campus I. 2026.

Contém referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino - Salvador (BA). 2. História - Prática de ensino - Salvador (BA). 3. História – Estudo e Ensino – Efeito das inovações tecnológicas. 4. Televisão na educação - Salvador (BA). 5. Internet na educação. 6. Tecnologia educacional – Salvador (BA). I. Matta, Alfredo Eurico Rodrigues. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus VI. III. Título.

CDD: 907

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

ÂNGELA MARIA SANTOS MOURA

**TV ABOLIÇÃO: CANAL *WEB* EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO PROCESSO
ABOLICIONISTA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL DEVOTO**

Aprovado em: 24/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA**
Data: 09/05/2026 21:07:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta
PROFHISTÓRIA/UNEB

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA CONCEICAO DE ALMEIDA MARTINS**
Data: 19/05/2026 21:46:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins
PROFHISTÓRIA/UNEB

Documento assinado digitalmente
 **LUIS REZNIK**
Data: 21/05/2026 12:04:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Reznik
PROFHISTÓRIA/PPGHS/ UERJ

AGRADECIMENTOS

Sou grata à minha família, especialmente, ao meu esposo, pela ajuda e pelo apoio, principalmente, nos momentos necessários.

Sou grata ao meu Orientador, Professor Dr. Alfredo Matta, pela orientação atenta, generosa e crítica durante todo o processo de realização desta pesquisa. Os diálogos com o professor Matta possibilitaram que este trabalho amadurecesse como reflexão e como proposta comprometida com a realidade concreta do ensino de História.

Agradeço aos professores, colegas, amigos e a todos que compartilharam desse processo formativo durante as aulas, nas discussões e nas trocas de experiências. A cada educando que motivou as inquietações que deram origem a esta pesquisa, deixo também meu reconhecimento. Sou grata aos estudantes, aos funcionários, enfim, a todas as pessoas do Colégio Estadual Manoel Devoto, que realizaram esta pesquisa comigo.

Por fim, agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. Esta dissertação carrega um pouco de cada um e, por isso, é um trabalho coletivo.

RESUMO

Esta dissertação analisa a TV Abolição: Canal *Web* Educativo como recurso pedagógico para o ensino de História, entrelaçando História Pública, tecnologias digitais e práticas colaborativas. A pesquisa contextualiza historicamente a cidade de Salvador, com destaque para o Complexo do Nordeste de Amaralina, analisando — à luz do materialismo histórico-dialético — as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais ao longo da colonização até a contemporaneidade. Discute-se o processo abolicionista brasileiro como resultado de lutas plurais, ressaltando a atuação de abolicionistas baianos. Abordam-se ainda as potencialidades do *YouTube* para o ensino de História e o arcabouço conceitual de Vygotsky, Bakhtin, Marx e Freire. A dissertação apresenta a modelagem da TV Abolição e a metodologia baseada na *Design-Based Research* (DBR). Conclui-se, com a análise dos resultados, que há potencial pedagógico na integração entre tecnologia, práticas colaborativas e ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, Tecnologias Digitais, História Pública, Sociocostrutivismo

ABSTRACT

This dissertation analyzes TV Abolição: Canal Web Educativo as a pedagogical resource for the teaching of History, intertwining Public History, digital technologies, and collaborative practices. The research provides a historical contextualization of the city of Salvador, with particular emphasis on the Nordeste de Amaralina Complex, examining — through the lens of historical-dialectical materialism — the social, economic, political, and cultural dynamics from the colonial period to contemporary times. The Brazilian abolitionist process is discussed as the result of plural struggles, highlighting the role of abolitionists from Bahia. The study also addresses the potential of YouTube for the teaching of History, as well as the conceptual framework of Vygotsky, Bakhtin, Marx, and Freire. The dissertation presents the design of TV Abolição and the methodology based on Design-Based Research (DBR). It is concluded, based on the analysis of the results, that there is pedagogical potential in the integration of technology, collaborative practices, and the teaching of History.

Keywords: History Teaching, Digital Technologies, Public History, Socioconstructivism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Roda de Capoeira Regional.....	p. 50
FIGURA 2 -	Roda de Capoeira Angola.....	p. 50
FIGURA 3 -	Igreja de São Lázaro e São Roque.....	p. 52
FIGURA 4 -	Antigo Mercado do Peixe no Rio Vermelho em meados dos anos 1990....	p. 56
FIGURA 5 -	Atual Mercado do Peixe no Rio Vermelho depois da reforma de 2015.....	p. 56
MAPA 1 -	Limites territoriais do Complexo do Nordeste de Amaralina.....	p. 70
FIGURA 6 -	Festa de Iemanjá (02 de fevereiro).....	p. 79
FIGURA 7 -	Imagem do desfile da Escola Diplomatas de Amaralina em 1970.....	p. 80
FIGURA 8 -	Imagem do carnaval no Nordeste de Amaralina em 2025	p. 81
FIGURA 9 -	Fachada, antes da reforma, do Colégio Estadual Manoel Devoto	p. 85
FIGURA 10 -	Primeira placa do Governo do Estado sobre a reforma do Colégio Estadual Manoel Devoto	p. 86
FIGURA 11 -	Fachada atual do Colégio Estadual Manoel Devoto.....	p. 86
FIGURA 12 -	Segunda placa com o aviso do Governo do Estado sobre a reforma do Colégio Estadual Manoel Devoto	p. 87
GRÁFICO 01 -	Taxas de Adesão x Taxas de desistência das reuniões realizadas para a construção da TV Abolição.....	p. 189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclos de aplicação, análise, avaliação e validação da DBR.....	p. 20
Quadro 2 - Das tensões sociais nos períodos Colonial e Imperial	p. 43
Quadro 3 - Das tensões sociais sobre o usufruto da terra	p. 73
Quadro 4 - Comparativo das tensões sociais na sociedade baiana.....	p. 88
Quadro 5 - Das tensões sociais (sistema escravista, processo abolicionista e heranças no presente).....	p. 109
Quadro 6 - Modelagem da TV Abolição: Canal <i>Web</i> Educativo para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto	p. 144
Quadro 7 - Programação da TV Abolição (1º Ciclo)	p. 147
Quadro 8 - Categorias de Acompanhamento da TV Abolição: da construção e análise ao <i>redesign</i>	p. 156
Quadro 9 - Categorias de referências do Ensino Médio da TV Abolição	p. 157
Quadro 10 - Categorias de referências dos Princípios Socioconstrutivistas da TV Abolição	p. 158
Quadro 11 - Categorias de referências do Contexto da TV Abolição	p. 158
Quadro 12 - Categorias de referências do Processo Abolicionista da TV Abolição	p. 159
Quadro 13 - Categorias de referências do <i>Youtube</i> para serem utilizados na TV Abolição	p. 160
Quadro 14 - Categorias de referências da História Pública da TV Abolição	p. 161
Quadro 15 - Critérios de análise das categorias de referências das fontes de pesquisa ...	p. 162
Quadro 16 - Engajamento Geral da <i>Live</i>	p. 186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AI	Anistia Internacional
AMNA	Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	<i>Common Creative</i>
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEMD	Colégio Estadual Manoel Devoto
CPP	Conselho Pastoral dos Pescadores
DBR	<i>Design-Based Research</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HRW	<i>Human Rights Watch</i>
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização Internacional para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNED	Política Nacional de Educação Digital
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REA	Recurso Educacional Aberto
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SMA	Solução Mediadora de Aprendizagem
SUDMNA	Sociedade União e Defesa dos Moradores do Nordeste de Amaralina
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 14
1. CONTEXTO HISTÓRICO DE SALVADOR.....	p. 24
1.1 Período Pré-Colonial.....	p. 24
Origem, organização sociocultural e relação dos Tupinambá com o território litorâneo brasileiro.....	p. 24
1.2 Período Colonial.....	p. 26
1.2.1 Colonização luso-brasileira, apropriação dos recursos naturais e subjugação das populações indígenas no litoral baiano	p. 27
1.2.2 Introdução da mão de obra africana: tensões entre as populações escravizadas de origem africana e a colonização portuguesa.....	p. 29
1.2.3 Hegemonia senhorial e dinâmicas de abastecimento: entre o controle da terra e a economia do mar.....	p. 34
1.3 Período Imperial.....	p. 36
1.3.1 Consolidação das fazendas como centros de exploração econômica e a presença de estruturas repressivas.....	p. 36
1.3.2 Primeiras mudanças territoriais impulsionadas pelo turismo de veraneio e a valorização da orla.....	p. 41
1.4 Século XX.....	p. 44
1.4.1 Urbanização gradativa da orla e expulsão das populações tradicionais.....	p. 45
1.4.2 Resistências locais, incluindo formas de organização comunitária herdadas da escravidão.....	p. 48
1.4.3 Crescimento da especulação imobiliária, transformação do Mercado do Peixe em centro turístico e o processo de gentrificação parcialmente fracassado.....	p. 55
1.5 Contemporaneidade.....	p. 61

1.5.1 Controle territorial por facções e tráfico de drogas.....	p. 61
1.5.2 Permanência de tensões socioeconômicas, acentuadas pela desigualdade racial e de classe e a luta de comunidades locais para preservar práticas culturais e resistir às forças capitalistas de urbanização.....	p. 68
1.5.3 Celebrações tradicionais, como a Festa de Iemanjá, como expressão de identidade comunitária.....	p. 75
1.5.4 Presença de estruturas educacionais de influência histórica, como o Colégio Manoel Devoto.....	p. 82
2. DA ESCRAVIDÃO À LIBERDADE: MÚLTIPLOS SUJEITOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO ABOLICIONISTA.....	p. 92
2.1 A luta abolicionista contra a escravidão na Bahia.....	p. 92
2.2 Os mais conhecidos abolicionistas baianos.....	p. 99
3. ARCABOUÇO CONCEITUAL.....	p. 112
O <i>Youtube</i> como recurso pedagógico e a TV Abolição	p. 112
4. PEDAGOGIA DA HISTÓRIA.....	p. 134
A História Pública e o Ensino de História.....	p. 134
5. MODELAGEM DA TV ABOLIÇÃO: CANAL <i>WEB</i> EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO PROCESSO ABOLICIONISTA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL DEVOTO	p. 143
6. METODOLOGIA DA PESQUISA	p. 150
6.1 Metodologia da pesquisa (teoria).....	p. 150
6.2 Categorias de pesquisa.....	p. 155
6.3 Fontes e critérios de análise das fontes.....	p. 161
7. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CICLO 1 (PESQUISA APLICADA).....	p. 164
7.1 Descrição da prática	p. 164
7.1.1 Parte 1	p. 165
7.1.2 Parte 2	p. 168
7.1.3 Parte 3	p. 169
7.1.4 Parte 4	p. 172

7.1.5 Parte 5	p. 172
7.2 Análise de Fontes e Avaliação	p. 173
7.3 Resultados do Ciclo 1	p. 190
CONCLUSÃO	p. 193
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	p. 196
APÊNDICE A - Sequência Didática: A Escravidão no Brasil e o Processo Abolicionista	p. 206
APÊNDICE B - Roteiro da Primeira Entrevista da Programação da TV Abolição.....	p. 211
APÊNDICE C - Modelo de Formulário de Coleta de Dados (Pesquisa <i>Quali</i> -quantitativa)	p. 215
APÊNDICE - D Avaliação de Riscos e Benefícios da Pesquisa	p. 218
APÊNDICE E - Transcrição da Primeira <i>Live</i> da TV Abolição	p. 22

INTRODUÇÃO

A presente dissertação investiga e analisa o desenvolvimento da TV Abolição: Canal *Web* Educativo como estratégia didática para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto (CEMD). Nas linhas seguintes, descrevemos como se deu a escolha da pesquisa, expomos qual é o arcabouço conceitual, dialogando com algumas referências bibliográficas, apresentamos a problemática, mostramos o objetivo geral e os objetivos específicos, justificamos a importância do estudo da temática, detalhamos a metodologia do trabalho e descrevemos as Seções que compõem esta dissertação.

A carreira profissional na área da educação começou ainda na juventude. Aos dezessete anos, veio a formação em Magistério no interior baiano (Teofilândia/BA). Após dar aulas de reforço escolar para crianças e adolescentes, por um ano, a necessidade de cursar uma graduação forçou a saída do sertão para Salvador — já que, à época, não havia opção de faculdades no interior do Estado (Região do Sisal), tampouco cursos superiores à distância. A necessidade de trabalhar fez com que o tempo de estudo para conseguir a licenciatura em História fosse dividido com ministrar aulas para crianças (trabalhei como professora efetiva da Prefeitura de Salvador) e, a partir do terceiro semestre da faculdade, também passei a ensinar no Ensino Fundamental II.

Antes mesmo de terminar a graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ainda no início do sétimo semestre, passei no concurso para professor efetivo do Estado da Bahia. No final do oitavo e último semestre de graduação, passei em outro concurso para docente efetivo do Estado da Bahia. No início de 2001, assim que recebi o certificado de licenciatura em História pela UFBA, assumi as vagas dos concursos realizados no ano anterior. Assim que acedi às vagas, solicitei exoneração da Prefeitura de Salvador e iniciei a vida profissional como servidora pública do Estado da Bahia.

Ao longo de mais de vinte anos dedicados ao magistério, trabalhei como docente do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atuei também na área de gestão escolar. Fiz pós-graduação *lato sensu* nesta área (exerci a função de vice-diretora por três ocasiões em duas Unidades Escolares diferentes). Durante todo esse período, tentei diversificar as aulas de História no intuito de

fomentar o aprendizado significativo dos estudantes.

Depois de passar por algumas Unidades de Ensino, fui trabalhar no Colégio Estadual Manoel Devoto. O desempenho como professora no CEMD já ultrapassou uma década (começamos em 2013). Durante esse período, testemunhei a mudança de gestão por quatro vezes. Entre 2015 e 2016 fui selecionada pelo Instituto Anísio Teixeira para trabalhar como professora formadora pelo programa Pacto do Ensino Médio. Retornei para o CEMD no final de 2016 na função de docente. Em 2021, logo após o retorno das aulas presenciais que haviam sido suspensas no início de 2020 por causa da Pandemia da Covid-19, assumi, pela segunda vez, o cargo de vice-diretora do CEMD. Devido aos problemas de saúde e à decisão de estudar para participar da seleção do Mestrado do ProffHistória, solicitei exoneração do cargo e voltei para a sala de aula em 2023.

Com o objetivo de dinamizar as aulas, tentei trabalhar com filmes desde os primeiros anos de exercício na docência. Contudo, enfrentei problemas tais quais: inexistência de espaço adequado para exibição de obras cinematográficas; horário de aula curto para assistir a um filme na íntegra; aparelhos inoperantes e/ou quebrados etc. Com a redução da carga horária da matéria de História no Ensino Médio, para apenas uma hora aula por semana, desisti temporariamente de trabalhar com obras cinematográficas. Atualmente, apenas indico nomes de produções cinematográficas que sirvam para fomentar o pensamento crítico dos educandos sobre determinado conteúdo histórico visto na sala de aula. Também, quando algum discente solicita indicações ou pergunta sobre filmes ou documentários históricos, faço comentários e incentivo os demais aprendizes a conhecerem obras cinematográficas.

Devido à Pandemia da Covid-19, com o retorno às aulas de forma virtual, comecei a exibir pequenos vídeos no intuito de tornar as aulas mais interessantes para os discentes. Mas os alunos não se envolviam ativamente na escolha dos vídeos. A inatividade dos estudantes sempre deve ser incômoda para os professores. Assim, dialogando com o Orientador desta dissertação, criei, com a comunidade escolar, a TV Abolição. A meta inicial da TV Abolição é o engajamento dos estudantes para aprenderem e discutirem sobre a História do processo abolicionista de maneira crítica e reflexiva. O conteúdo histórico, trabalhado a partir de um Canal *Web* Educativo, também tem o desígnio de difundir os conhecimentos sistematizados por alunos, professores, especialistas e membros da comunidade do CEMD.

Esta dissertação tem como arcabouço conceitual os seguintes autores: Vygotsky (1987, 1991) e o Socioconstrutivismo que enfatiza que a aprendizagem ocorre na relação dialógica entre indivíduo e sociedade, mediada pela linguagem, pelos signos e pelas práticas

culturais. Nessa perspectiva, o conhecimento não é uma simples reprodução da realidade, mas uma construção compartilhada que emerge das experiências coletivas e da negociação de significado; Bakhtin (2006, 2008, 2013) e o dialogismo e a polifonia que propõem um entendimento da linguagem como fenômeno essencialmente interacional, marcado pela presença constante do outro na constituição do sentido; Marx (1988, 2017) e o materialismo histórico-dialético que interpreta a realidade social a partir das relações materiais de produção e das contradições que nela se instauram. A dialética é apreendida como movimento de transformação permanente, no qual os conflitos e contradições internas impulsionam o desenvolvimento histórico. Assim, para o materialismo histórico-dialético o conhecimento é resultado da práxis — a unidade entre teoria e prática — e da luta entre forças sociais antagônicas; e Freire (1987, 1996) que compreende que o processo educativo deve ser crítico, dialógico e libertador. Ensinar e aprender são atos políticos e éticos, indissociáveis do contexto histórico e cultural dos sujeitos.

O problema levantado por esta pesquisa é: como uma TV *Web* Educativa pode adequar-se ao ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto? A partir da formulação do problema, depreendemos as seguintes questões para serem respondidas ao longo da dissertação:

1. Qual é o contexto histórico de Salvador e, principalmente, do Complexo do Nordeste de Amaralina, região à qual pertence a maioria dos estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto?
2. Como podemos compreender a História do processo abolicionista analisando o conteúdo histórico a partir do presente (desigualdades econômicas, sociais, raciais etc)?
3. Qual arcabouço conceitual devemos adotar à pesquisa aplicada?
4. Como engajar os alunos no desenvolvimento do ensino da História Pública (TV *Web* Educativa)?
5. Como modelar uma TV adequada aos estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto?
6. Qual é a metodologia, quais são as categorias e quais são os critérios de análise que devem ser utilizados no trabalho?
7. Como avaliar os resultados obtidos da aplicação da pesquisa?

O objetivo geral deste trabalho é: Desenvolver uma proposta de TV *Web* Educativa, intitulada TV Abolição, para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar, na experiência histórica dos Tupinambá e das populações africanas que foram escravizadas em Salvador/BA, as transformações das práticas de dominação do sistema capitalista, bem como as formas de resistência, resiliência e solidariedade que organizam modos de vida comunitários até a atualidade;
2. Compreender o contexto do processo abolicionista no final do século XIX;
3. Demonstrar o arcabouço conceitual de ensino-aprendizagem de História que permeia o trabalho a ser desenvolvido para/com os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto;
4. Construir uma TV *Web* Educativa, intitulada TV Abolição, para/com os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto, para conhecer e discutir o processo abolicionista.

A presente dissertação justifica-se, em primeiro lugar, pela tendência de incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em todos os níveis educacionais. Em segundo lugar, pela inexistência de uma TV *Web* Educativa para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista. Em terceiro lugar, pela relevância das discussões a respeito das distorções, dos preconceitos, dos silenciamentos, das pré-noções, dentre outros problemas, presentes no ambiente cibernético. A produção de conteúdo educacional relevante, que passa pelo escrutínio coletivo (professores, estudantes e especialistas), é a quarta importância da pesquisa. E, em quinto lugar, deve-se ao fato de ser um tema que pode ser mais explorado pelas dissertações do ProfHistória. Há espaço acadêmico para mais trabalhos nessa área de pesquisa do Ensino de História.

A metodologia de pesquisa desta dissertação é a *Design-Based Research* (DBR) — Pesquisa Aplicada ou Pesquisa de Desenvolvimento — de abordagem Qualitativa. A DBR integra tanto a abordagem Qualitativa quanto a Quantitativa. A pesquisa de natureza aplicada, intervém na realidade educacional e é refinada a cada Ciclo. Portanto, a TV Abolição visa promover o engajamento dos alunos, para gerar aprendizado significativo, e de todas as pessoas implicadas na tessitura desta dissertação.

O desenvolvimento de um Canal *Web* Educativo, acessível em múltiplos aparelhos

digitais (computadores, *smartphones* e outros dispositivos conectados à Internet), é um recurso tecnológico que pode ter sua eficácia pedagógica potencializada ao incorporar princípios do Sociointeracionismo. Essas premissas se manifestam em três eixos principais: a aplicação didática e a difusão do conhecimento; a legitimação do recurso pedagógico pela ativa colaboração e participação das comunidades envolvidas em sua gênese; e a contínua capacidade de aprimoramento didático fomentada pela interatividade e pelos processos iterativos.

A iteração estabelece um Ciclo contínuo de envolvimento no qual o sujeito, além de absorver o conteúdo, também é instigado a uma reflexão metacognitiva sobre ele. A cada Ciclo de aplicação, os indivíduos são convidados a conhecer, refletir, repensar e propor melhorias para o recurso educacional — esse processo envolve polifonia, colaboração, interatividade e mediação —, valendo-se tanto de suas memórias quanto de seu processo de pensamento sobre o próprio aprendizado.

Propomos o desenvolvimento de um canal de televisão digital — alocado na plataforma *YouTube* e construído por meio da colaboração ativa da comunidade escolar — com a intenção primordial de promover o debate histórico. Esse Canal *Web* Educativo dedicar-se-á, inicialmente, à discussão aprofundada do processo abolicionista brasileiro e, principalmente, baiano, tomando como referencial conceitual o materialismo histórico-dialético. A escolha dessa abordagem visa desnaturalizar as relações sociais e históricas, permitindo que a análise do passado sirva para a compreensão e enfrentamento dos problemas sociais do presente.

O desenvolvimento da TV Abolição, estruturada a partir da colaboração ativa da comunidade escolar, materializa os princípios do Sociointeracionismo e, sobretudo, da História Pública. A iniciativa não se limita à utilização de uma tecnologia educacional, mas constitui um espaço de produção, circulação e difusão do conhecimento histórico orientado pelo diálogo, pela participação social e pela construção coletiva de sentidos sobre o passado. A conexão entre a História Pública e a construção da TV Abolição manifesta-se na compreensão de que o conhecimento histórico deve ultrapassar os limites acadêmicos e escolares tradicionais, alcançando diferentes públicos no intuito de promover a formação de uma consciência histórica crítica e socialmente comprometida.

A metodologia da Pesquisa Aplicação integra a produção científica e a intervenção prática no campo educacional. Sua proposta central é dissolver a dicotomia entre pesquisadores e profissionais da educação, constituindo grupos colaborativos de investigação e desenho instrucional. Nessa perspectiva, o processo compreende a produção de conhecimento fundamentado na interação com o contexto de origem da demanda, o planejamento e desenvolvimento de construtos pedagógicos, sua aplicação e avaliação sistemática. O método trabalha em Ciclos iterativos que permitem o refinamento contínuo das soluções, resultando tanto em intervenções concretas para problemas educacionais quanto em conhecimento generalizável acerca de estratégias de enfrentamento de questões pedagógicas (Matta, *et al*, 2018).

Este é o entendimento basilar da Pesquisa Aplicada: a partir do modelo de abordagem e programação desenvolve-se uma TV *Web* Educativa, intitulada TV Abolição, acompanha-se os resultados e aprimora-se a solução em Ciclos. Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados são: formulário, “curtiu”, “não curtiu”, comentários de todos que participam da organização, da execução e que assistem aos vídeos da TV Abolição. A avaliação das fontes coletadas segue categorias e critérios de análise que estão detalhadas na Seção 6. A Pesquisa de Desenvolvimento tem como uma de suas principais características ser iterativa. Portanto, trata-se de uma metodologia baseada em Ciclos de estudos, análise, projeção, aplicação e resultados, que depois são reciclados. Há o propósito de refinamento da solução prática encontrada (Matta, 2014). Assim, o Ciclo adaptativo depende da análise de dados e vice-versa. Como afirma Freire:

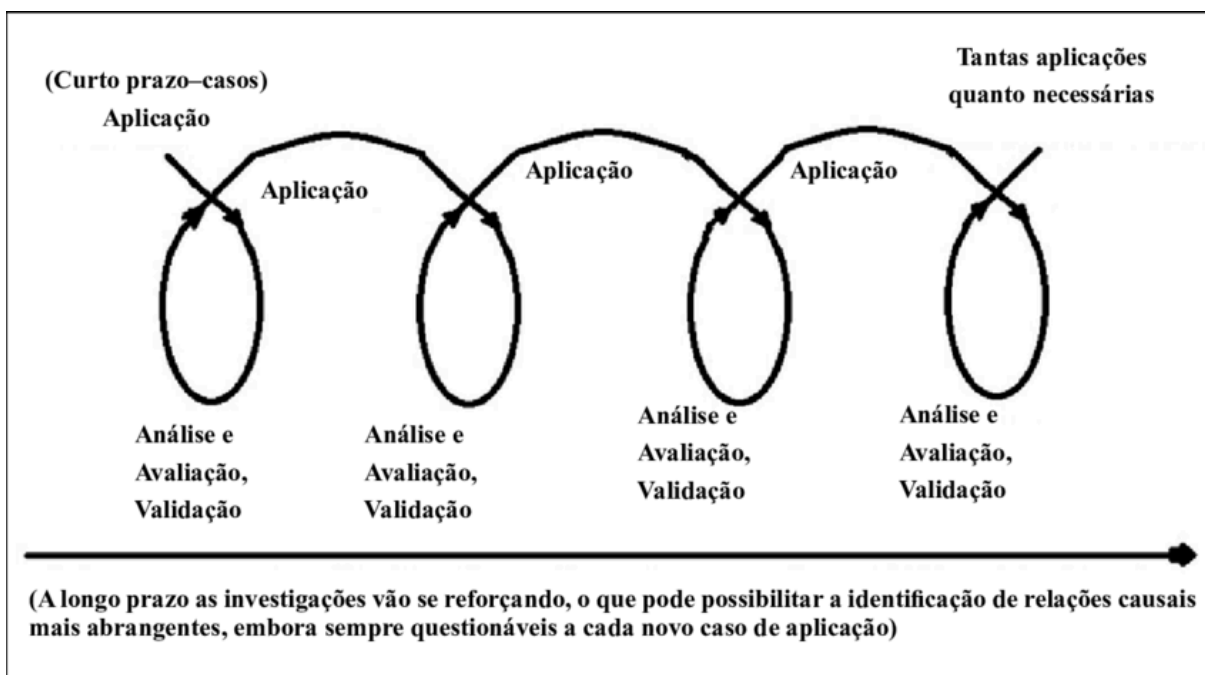
É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (1996, p. 12).

Depreende-se daí a importância de oferecer aos educandos as múltiplas fontes necessárias para que haja a constituição de um ambiente propício ao debate aprofundado das questões sociais prementes, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e empenhados na transformação da sociedade.

Nessa condição, a responsabilidade é interativa. Todos os membros da equipe estão implicados com o projeto e as finalidades são comuns a todos. Assim, é necessário uma constante avaliação do processo para, se necessário, reestruturar o desenvolvimento das ações.

A capacidade de voltar atrás e refazer itinerários se torna uma força, não uma falha. A lógica de retorno e reconstrução dos itinerários conecta-se diretamente aos Ciclos de Aplicação característicos da Pesquisa Aplicada. A prática de avaliar, revisar e reformular não apenas sustenta a interação entre os membros do grupo, mas também estrutura o próprio método, que se apoia em Ciclos sucessivos de aplicação, análise, avaliação e validação. Mesmo quando apenas o primeiro Ciclo é concluído, ele percorre todas as fases previstas (planejamento → aplicação → análise → redesenho). Assim, na DBR, a responsabilidade coletiva se consolida num processo de construção colaborativa que alia rigor científico e relevância prática no campo educacional. Abaixo, temos a imagem dos Ciclos de aplicação/modelagem/aperfeiçoamento característicos da Pesquisa Aplicada:

Quadro 1 - Ciclos de aplicação, análise, avaliação e validação da DBR



Fonte: Matta *et al.*, 2014.

A Pesquisa baseada em *Design* ou a Pesquisa Aplicação é uma abordagem, para investigar o processo de ensino-aprendizagem, que promove a colaboração entre teóricos e educadores, superando a dificuldade histórica de integrar esses atores em ambientes de aprendizagem. Estruturada em múltiplas fases de ação, análise e redesenho, essa metodologia adota um Ciclo iterativo e exploratório que inclui disseminação, experimentação e revisão dos resultados, visando à calibração contínua tanto do pensamento conceitual quanto das práticas pedagógicas (Matta, 2018).

O *Design* pode ser compreendido como um processo investigativo e construtivo, no qual a busca por soluções é inseparável da produção de conhecimento. A *Design-Based Research* (DBR) é uma abordagem de pesquisa sistemática e iterativa, que articula arcabouço conceitual e prática na resolução de problemas complexos situados em contextos reais. Assim, mais do que produzir resultados tangíveis, o *Design* baseado em pesquisa busca compreender fenômenos sociais, testando e ajustando intervenções de modo colaborativo e participativo. O *Design* é uma atividade compartilhada, cujos objetivos transcendem a satisfação individual e se voltam às consequências coletivas, à aprendizagem e à transformação social. O *Design*, como meio de investigação e mudança, pode produzir conhecimento científico e inovação significativa, ao mesmo tempo em que mantém o compromisso ético de promover o bem comum. Santos define *Design* como:

[...] um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas. Comumente associado a plasticidade do belo e ao estético, porém esses princípios só fazem parte de uma de suas faces do design. Conceitos como ergonomia, pregnancy, usabilidade, acessibilidade são componentes do processo coletivo próprio do design na busca de soluções (2020, p. 158).

Em síntese, a Pesquisa Baseada em *Design* (DBR) apresenta-se como uma abordagem metodológica potente para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino-aprendizagem, ao vincular, de modo indissociável, teoria e prática em um processo colaborativo e reflexivo. Ao valorizar Ciclos contínuos de aplicação, análise, avaliação e redesenho, a DBR não apenas favorece a produção de conhecimentos cientificamente rigorosos, mas também assegura sua pertinência e aplicabilidade no contexto educacional. Dessa forma, consolida-se como um caminho metodológico capaz de promover práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas, ao mesmo tempo em que fortalece a responsabilidade coletiva, a autonomia dos sujeitos envolvidos e o compromisso com a transformação dos processos educativos.

Esta dissertação estrutura-se em sete Seções. Na Seção inaugural, delineia-se o panorama histórico da cidade de Salvador e, de modo particular, da região que compõe o Complexo do Nordeste de Amaralina, abarcando desde o período pré-colonial até a contemporaneidade. Sob o enfoque do materialismo histórico-dialético, examinam-se as dinâmicas econômicas e sociais que moldaram esse território, ressaltando-se as contradições inerentes às formas de exploração econômica e social do passado e do presente.

Na segunda Seção, discutimos a respeito do que foi o processo abolicionista e endossamos o argumento historiográfico contemporâneo: a abolição foi resultado da luta de

mulheres e homens, anônimos e famosos, pessoas das mais diversas profissões e/ou ocupações na sociedade oitocentista. Também argumentamos sobre os motivos que sustentaram o trabalho compulsivo no Brasil até o final do século XIX. Ademais, a Seção apresenta baianos que se destacaram na luta contra a escravidão, cada personagem histórica representando uma corrente abolicionista, reforçando o caráter plural e multiforme dessa luta.

A terceira Seção desta dissertação destaca a interface tecnológica da plataforma de vídeos *Youtube* para a História e para o Ensino de História. Ademais, explanam-se os motivos que levaram à decisão de disponibilizar a TV Abolição: Canal *Web* Educativo na plataforma digital *Youtube*. Considerando esse conjunto de fatores, esta Seção também dialoga e se aprofunda no arcabouço conceitual desta dissertação: Vygotsky (Socioconstrutivismo); Bakhtin (dialogismo e polifonia); Marx (materialismo histórico-dialético) e Freire (educação crítica e reflexiva).

A quarta Seção desta dissertação também discute o arcabouço conceitual de História Pública no processo de ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista. Na perspectiva da História Pública, o conhecimento histórico deve ultrapassar os limites acadêmicos e alcançar diferentes públicos, reconhecendo a pluralidade de sujeitos envolvidos na produção, circulação e interpretação das narrativas sobre o passado. A História Pública questiona a centralidade exclusiva do historiador como autoridade única, valorizando processos colaborativos, dialógicos e socialmente situados de construção do saber histórico. Parte do entendimento de que a História é produzida em contextos de disputa de sentidos, nos quais memória, identidade, poder e uso público do passado se entrecruzam.

A quinta Seção apresenta a modelagem da TV Abolição, concebida segundo princípios de construção coletiva, dialogicidade, polifonia e criticidade. A modelagem da TV Abolição tem os seguintes elementos estruturantes: início, programação (*lives*, *shorts* e vídeos), diálogos (espaço de interação e comentários), *playlist* e sobre. A organização do Canal não se limita à dimensão técnica; ela se orienta por pressupostos pedagógicos comprometidos com a democratização do conhecimento histórico.

Na sexta Seção, encontra-se a metodologia desta pesquisa. A *Design-Based Research* (DBR), Pesquisa Aplicada ou Pesquisa de Desenvolvimento implica: partir de um problema real e situado; conceber uma intervenção intencional; articular teoria e prática de forma indissociável; desenvolver em Ciclos Iterativos; produzir fontes a partir da implementação;

valorizar a participação ativa dos sujeitos; gerar princípios de *Design* transferíveis. Montar um Canal *Web* de TV em uma pesquisa DBR, portanto, pressupõe assumir o canal como uma intervenção pedagógica planejada, analisada criticamente, situada teoricamente e produtora de conhecimento educacional. Nesta Seção também estão descritos as categorias e os critérios de análise das fontes utilizadas nesta pesquisa.

A última Seção é dedicada à descrição da prática e análise das fontes. Também são apresentados os resultados pedagógicos decorrentes da implementação da DBR na construção da TV Abolição: Canal *Web* Educativo. Nesta última Seção, também analisamos o potencial pedagógico ao entrelaçar tecnologia, Ensino de História, História Pública e práticas colaborativas como caminho para a produção de saberes críticos e socialmente comprometidos.

Ao discutir ambientes e situações do passado de forma contextualizada, colaborativa e crítica, esta investigação alcança relevância pedagógica. O trabalho também pode contribuir com o estudo sobre temáticas históricas digitalmente veiculadas. Ao integrar o passado ao debate das questões sociais contemporâneas, utilizando o suporte digital como recurso pedagógico, o estudo fortalece os pilares socioeducativos, permitindo que temáticas históricas complexas sejam apreendidas por pessoas interessadas no assunto debatido na TV Abolição, consolidando a função social da pesquisa científica.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DE SALVADOR

1.1 Período Pré-Colonial

A colonização no Brasil instaurou um padrão recorrente de exploração, no qual os direitos da maioria foram sistematicamente sacrificados em benefício de uma minoria dominante. Assim, a análise da organização social e econômica dos Tupinambá é fundamental para compreendermos os fortes contrastes que a diferenciavam da lógica mercantil europeia. A liderança descentralizada, o papel dos pajés e a dimensão simbólica das guerras e rituais eram características de uma sociedade complexa, cuja destruição pelas guerras, epidemias e pela violência colonial representa não apenas um processo de extermínio físico, mas também uma tentativa de apagamento cultural.

Origem, organização sociocultural e relação dos Tupinambá com o território litorâneo brasileiro

As pesquisas arqueológicas indicam que a ocupação humana do continente americano ocorreu entre 20 mil e 15 mil anos atrás, havendo evidências de presença humana no território brasileiro desde o final do Pleistoceno, como demonstram os achados de Lagoa Santa, datados de aproximadamente 12 mil anos (Júnior, 2017; Lopes, 2017). Já a presença Tupi no litoral brasileiro é relativamente recente, sendo atribuída a sucessivas ondas migratórias oriundas da Amazônia entre os séculos XI e XII d.C. Ao longo da costa brasileira, grupos integravam a macro unidade cultural Tupiguarani e, à época da chegada dos portugueses, compunham um mosaico pluriétnico dinâmico, marcado pela hegemonia Tupi, sem excluir a coexistência de outros troncos linguísticos e culturais (Lopes, 2017). No litoral baiano, destacavam-se os Tupinambá, povo de ampla ocupação territorial entre Sergipe e Camamu, cuja presença foi registrada tanto por estudos arqueológicos quanto por relatos de missionários jesuítas, como padre José de Anchieta, que descreveu, na segunda metade do século XVI, aldeamentos Tupi próximos ao núcleo urbano de Salvador (Etchevarne, 2020; Schwartz, 1998).

O conhecimento histórico sobre os Tupinambá no período colonial deriva majoritariamente de fontes europeias — crônicas de viagem, cartas e relatos de religiosos e colonizadores dos séculos XVI e XVII — produzidas por autores de origens e interesses diversos, como Anchieta, Nóbrega, Léry, Staden e Gandavo (Cunha, 1992). Embora relativamente uniformes em aspectos centrais, tais registros são culturalmente enviesados, sobretudo em razão da ausência de documentação escrita indígena e da limitada produção de cultura material duradoura pelos Tupinambá, o que impõe restrições analíticas à historiografia (Schwartz, 1998). Ainda assim, os estudos indicam que os colonizadores dependeram amplamente do saber ambiental indígena, acumulado pela tradição oral, que envolvia o conhecimento detalhado da fauna, da flora, dos ciclos naturais e das práticas agrícolas, fundamentais para a exploração e a sobrevivência no litoral e no Recôncavo baianos (Dean, 1996).

A economia Tupinambá baseava-se na subsistência e no autoconsumo, estruturada por práticas de reciprocidade, solidariedade e cooperação, e não pela lógica da acumulação ou do lucro (Schwartz, 1998). Agricultura, caça, pesca e coleta constituíam os pilares dessa economia, com destaque para o cultivo da mandioca — planta domesticada a partir de variedades amazônicas —, além do milho e do feijão (Lopes, 2017). A pesca, realizada de forma artesanal com canoas, jangadas e redes de fibras vegetais, e a caça complementavam a dieta, sendo integralmente aproveitados os recursos animais e vegetais para alimentação, confecção de utensílios, armas e ornamentos (Alves, 2021; Lopes, 2017). O trabalho nas comunidades indígenas era cooperativo, com divisão de tarefas e distribuição dos alimentos segundo critérios de idade, parentesco e necessidade, refletindo uma organização social baseada na coletividade (Tavares, 2001).

As comunidades Tupinambá, geralmente compostas por quatro a oito malocas dispostas em torno de um pátio central, podiam reunir de quinhentos a até três mil indivíduos e mantinham relações de aliança, ritualidade e guerra com outras aldeias, sem constituir unidades políticas centralizadas ou fronteiras rígidas (Fausto, 1992; Cunha, 1992). A liderança era exercida por morubixabas, cuja autoridade se fundamentava na bravura, na eloquência e na capacidade de organizar a vida material, social e bélica, sem caráter hereditário ou obediência coercitiva (Monteiro, 1994; Lopes, 2017). Paralelamente, o pajé exercia liderança religiosa. As práticas xamânicas do pajé envolviam cura, transe, uso de ervas e comunicação com entidades espirituais, desempenhando papel central na cosmologia e na saúde coletiva.

A guerra ocupava lugar estruturante na sociedade Tupinambá, não para a expansão territorial ou acumulação de riquezas, mas como prática simbólica ligada à honra, à vingança e à reprodução da vida social (Fausto, 1992; Cunha, 1992). Os conflitos visavam, sobretudo, à captura de inimigos para rituais antropofágicos, nos quais o canibalismo assumia significado cosmológico e social, integrando o sistema de alianças, o acesso ao casamento e a afirmação do *status* do guerreiro (Vainfas, 1995; Schwartz, 1998). Relatos como os de Hans Staden registram tais práticas sob o olhar europeu, frequentemente marcado pelo espanto e pela incompreensão cultural. A guerra, longe de representar aniquilação total, produzia coesão social, chefia e profetismo, estabelecia vínculos com outras dimensões da vida indígena, como o culto aos mortos e a ritualização (Cunha, 1992).

Os Tupinambá, descritos pelos cronistas europeus como guerreiros e carniceiros, foram dizimados pelas guerras de conquista, pela escravização, pelas epidemias — como varíola, sarampo, tifo e gripe — e pelo deslocamento forçado promovidos pelos colonizadores. Em menos de dois séculos, foram praticamente expulsos da costa brasileira, sobrevivendo aqueles que fugiram para o interior (Fausto, 1992). Ainda assim, apesar da violência colonial e da ruptura demográfica, cultural e territorial, as sociedades indígenas persistem por meio da memória, da transmissão de saberes, das línguas e das tradições.

1.2 Período Colonial

A colonização portuguesa inseriu a Baía de Todos os Santos na lógica do capital mercantil europeu por meio da exploração de recursos naturais, como o pau-brasil e as drogas do sertão, com a subjugação dos povos nativos e, posteriormente, de africanos. O escambo, inicialmente marcado por reciprocidades, foi substituído pela escravidão, consolidada com o sistema de Donatarias e o Governo Geral. A escravização de povos africanos sustentou o sistema produtivo e se estruturou pela violência senhorial, sintetizada na regra dos “três pê”. Contudo, os quilombos, as sabotagens, as resistências cotidianas e o sincretismo religioso demonstram que a dominação nunca foi total. A Igreja Católica, ambígua, legitimou a escravidão africana enquanto condenava a indígena, reforçando a ordem colonial. Assim, a Baía de Todos os Santos tornou-se um território marcado pela espoliação econômica, pela violência colonial e pelas múltiplas formas de resistência que caracterizam a formação social do Brasil.

1.2.1 Colonização luso-brasileira, apropriação dos recursos naturais e subjugação das populações indígenas no litoral baiano

A Baía de Todos os Santos, denominada pelos Tupinambá de *Kirimurê* (Mar Grande), foi desde o início da colonização portuguesa um espaço estratégico para a ocupação e exploração do território. Navegada em 1501 por uma expedição liderada por Gaspar de Lemos e rebatizada em referência ao calendário cristão, a Baía tornou-se o principal elo entre Salvador e o Recôncavo Baiano, integrando circuitos de abastecimento, circulação de pessoas e escoamento da produção colonial, sobretudo açúcar, fumo e couro (Schwartz, 1998). Até o século XIX, a centralidade das vias marítimas e fluviais condicionava a própria existência e viabilidade econômica das vilas e cidades. A Baía de Todos os Santos foi um espaço logístico fundamental da colônia (Portela, 2012).

A primeira atividade econômica dos colonizadores no litoral foi a exploração do pau-brasil (*Paubrasilia echinata*), madeira corante de alto valor comercial na Europa, conhecida pelos Tupinambá como *Ibirapitanga* (Dean, 1996). A extração dessa e de outras riquezas naturais, como gêneros alimentícios nativos — mandioca, milho, pimenta e frutas tropicais — e, posteriormente, as chamadas “drogas do sertão” (urucum, cacau, guaraná e resinas), estruturou-se inicialmente por meio do escambo com as populações indígenas. Portugueses, franceses e, em menor escala, espanhóis e ingleses estabeleceram feitorias ao longo da costa, sendo os franceses particularmente ativos no comércio clandestino de madeiras corantes, com presença expressiva na Baía de Todos os Santos até a instalação do Governo Geral (Dean, 1996; Tavares, 2001).

O escambo, frequentemente interpretado pela historiografia tradicional como instrumento unilateral de dominação colonial, constituiu, na prática, uma rede relacional mais complexa, ancorada em valores indígenas de aliança, reciprocidade e cooperação. Para os Tupinambá, a troca de bens não se restringia aos interesses materiais imediatos, mas simbolizava pactos políticos e militares, incluindo ajuda mútua em conflitos (Dean, 1996). O corte do pau-brasil integrou-se aos padrões tradicionais do trabalho masculino coletivo, especialmente porque as árvores se encontravam dispersas na floresta, exigindo o conhecimento indígena do território (Schwartz, 1998). Contudo, esse sistema entrou em crise à medida que os artefatos europeus introduzidos — como machados de metal e armas de fogo

— alteraram as dinâmicas econômicas e sociais indígenas e que a Coroa portuguesa passou a adotar políticas mais agressivas de ocupação territorial.

Com a instituição do sistema de Capitânias Hereditárias, na década de 1530 e, posteriormente, do Governo Geral em 1548, intensificou-se a transição do escambo para a escravização dos indígenas. A fundação da cidade de Salvador, sede administrativa da colônia, respondeu à necessidade de defesa contra corsários, sobretudo franceses, à dificuldade de subjugar os povos nativos e à busca por maior rentabilidade econômica (Behrens, 2004). O ordenamento urbano seguiu o modelo português, estruturado em freguesias, termo e rossio, reforçando o controle político, religioso e territorial (Costa, 1989).

Nesse contexto, os Tupinambá do litoral baiano, incluindo os da região do atual Rio Vermelho — então área de pesca e ocupação indígena na foz do rio Camurujipe —, foram progressivamente alvo de ações militares e políticas de expropriação territorial. O contato inicial mediado por Diogo Álvares Correia, o Caramuru, que manteve relações de escambo com franceses, foi substituído pela repressão sistemática após a chegada de Tomé de Souza e a consolidação do poder colonial português. O regimento do primeiro Governador Geral previa a submissão violenta dos indígenas considerados hostis, legitimando as escravizações realizadas sob a justificativa da “guerra justa” (Vainfas, 1995). Sesmarias foram concedidas a membros da classe dominante colonial e expedições punitivas resultaram na destruição de aldeias Tupinambá, como ocorreu durante os Governos Gerais de Duarte da Costa e Mem de Sá.

Entre 1540 e 1570, a escravização indígena atingiu seu auge, impulsionada pela expansão da economia açucareira no Recôncavo Baiano após o estabelecimento do Governo Geral (Schwartz, 1998). As guerras de conquista, associadas à introdução de doenças epidêmicas como varíola, sarampo e gripe, provocaram mortandade em massa entre os povos nativos, tornando a mão de obra indígena instável e de alto risco econômico. Como observa Dean (1996), as epidemias foram tão ou mais eficazes do que as armas no processo de dominação europeia. Esse cenário contribuiu para a intensificação do tráfico de africanos escravizados a partir da década de 1570, embora a exploração do trabalho indígena tenha persistido mesmo após sua proibição legal.

Apesar da violência física, social e cultural imposta pela colonização, os povos indígenas não podem ser compreendidos apenas como vítimas passivas do processo colonial.

Grupos aldeados e sobreviventes desenvolveram estratégias de adaptação e resistência que permitiram sua continuidade biológica e cultural, ainda que profundamente transformada, especialmente no âmbito religioso, sob forte influência da ação missionária jesuítica (Etchevarne, 2020). Como sintetiza Cunha (1992), o extermínio indígena resultou menos de uma linha política definida e mais da combinação entre ganância, ambição e expansão do capitalismo mercantil. Isto posto, afirmamos que a história dos Tupinambá e de outros povos indígenas permanece central para o entendimento da formação histórica, social e territorial do Brasil.

1.2.2 Introdução da mão de obra africana: tensões entre as populações escravizadas de origem africana e a colonização portuguesa

O tráfico atlântico não foi um processo unilateral de captura e transporte, mas resultou de interações complexas entre agentes africanos e europeus. Chefes locais, lideranças políticas e mercadores africanos participaram ativamente do fornecimento de cativos, utilizando o tráfico como uma estratégia para fortalecer seus próprios Estados e consolidar o poder regional. “No continente africano, o comércio de cativos pela região do Saara já existia antes do início do tráfico transatlântico, no século XV, e persistiu mesmo após a sua abolição, no século XIX” (Mota, 2022, p. 20). A introdução da mão de obra africana no Brasil durante o período colonial foi um dos marcos mais significativos da formação social, econômica, política e cultural do país. Entre fins do século XVI e início do XVII, a escravização dos aborígenes foi substituída pela escravização dos africanos. Essa transição ocorreu aos poucos, ao longo de aproximadamente meio século. Robinson afirma que o tráfico de escravizados e o sistema escravista nas Américas integraram a economia do mundo moderno:

A relação com o capitalismo foi histórica e orgânica ao invés de meramente acidental ou sintética. Os financiadores e mercadores italianos, cujo capital subsidiou a exploração dos ibéricos nos oceanos Índico e Atlântico, também controlaram as colônias escravistas no Mediterrâneo (em grande parte “Europeias”). O trabalho escravo certamente foi um dos pontos de partida do que Marx denominou “acumulação primitiva” (2000, p. 4).

A chegada da mão de obra africana, que se intensificou ao longo dos séculos, gerou complexas tensões entre as populações originárias da África e a estrutura colonial imposta

¹ Their relationship to capitalism was historical and organic rather than adventitious or synthetic. The Italian financiers and merchants whose capital subsidized Iberian exploration of the Atlantic and Indian oceans were also masters of (largely "European") slave colonies in the Mediterranean. Certainly slave labor was one of their bases for what Marx termed "primitive accumulation." (Tradução nossa).

pelos portugueses. Onde os lusitanos puderam estabelecer redes de comércio, para traficar seres humanos para trabalhar como escravizados no Novo Mundo, eles o fizeram:

As áreas da África mais ligadas ao comércio de escravos para as terras do Brasil, e portanto da Bahia, foram a costa ocidental (do atual Senegal até a atual Angola), o interior, vales e terras das bacias dos rios Congo, Níger e Benin, e da costa oriental (do atual Moçambique até a atual Etiópia) (Tavares, 2001, p. 55).

Os escravizados africanos foram a “mercadoria” de um rentável comércio atlântico. O sistema escravista se inseriu em uma lógica capitalista emergente, na qual os seres humanos eram tratados como mercadorias, objetos de transações que garantiam lucros significativos para os envolvidos no tráfico transatlântico. O termo “mercadoria” aponta para o processo de desumanização à qual foram submetidos milhões de africanos ao longo de mais de trezentos anos do sistema escravocrata no Brasil e em outras partes da América.

Muitos donos de escravizados praticavam a regra dos “três pês” com seus cativos: pau, pão e pano². Essa teoria de administração dos escravizados era criticada por muitos visitantes estrangeiros e pelos clérigos. Embora houvesse crítica ao tratamento desumano dado por muitos proprietários aos escravizados, os padres e os estrangeiros partilhavam a ideia de que a escravidão era necessária para o desenvolvimento das colônias. Esperava-se que o senhor agisse como uma figura paternal, provendo sustento e descanso, mas mantendo o direito de punir seus cativos sob o pretexto de correção moral. Assim, a relação entre senhores e escravizados era revestida por uma retórica de benevolência cristã que, na prática, servia para justificar e perpetuar o trabalho compulsório:

O certo é que, se o senhor se houver com os escravos como pai, dando-lhes o necessário para o sustento e vestido, e algum descanso no trabalho, se poderá também depois haver como senhor, e não estranharão, sendo convencidos das culpas que cometeram, de receberem com misericórdia o justo e merecido castigo (Antonil, 2011, p. 110).

Na prática, a violência era o instrumento da dominação senhorial. A administração da vida dos escravizados tinha como objetivo a manutenção da força de trabalho e a garantia da ordem social. A ideia dos “três pês” reflete uma visão utilitária da escravidão: os senhores garantiam o mínimo necessário para que os cativos trabalhassem (pão e pano) e mantinham a ordem pelo castigo (pau).

² No Brasil, costumam dizer que para o escravo são necessários três PPP, a saber, pau, pão e pano. E, posto que comecem mal, principiando pelo castigo que é o pau, contudo, prouvera a Deus que tão abundante fosse o comer e o vestir como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer causa 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 sela e freio dourado (Antonil, 2011, p. 108-109).

Os cativos tinham pouquíssimos recursos contra os castigos recebidos. A menos que a punição resultasse em morte e alguém se dispusesse a informar o caso às autoridades civis, pouco ou nada podia ser feito. Os senhores de engenho e os feitores governavam a senzala com muito pouca interferência externa. A maioria dos comentaristas sobre a escravidão na Bahia no mínimo mencionaram a crueldade como sendo comum nesse regime. Antonil acreditava que abusos brutais levavam as escravas a provocar aborto para não darem à luz crianças que viveriam em cativeiro (Schwartz, 1998, p. 123).

Malgrado o governo tenha instituído regulamentações para fornecer aos escravizados alguma proteção legal ainda no século XVII, o que predominou no período colonial foi uma política de não interferência nas decisões tomadas pelos senhores no trato com seus cativos. A manutenção do número de escravizados se dava muito mais pela aquisição de novas levas de cativos do que pelo crescimento natural das pessoas escravizadas. Da alimentação escassa aos castigos físicos, do trabalho exaustivo às acomodações insalubres, não foi à toa que o sistema escravista conviveu com resistências individuais e coletivas durante todo o período em que existiu.

A fuga era uma das formas mais visíveis de resistência. Diversos motivos estimulavam a fuga dos escravizados: desejo de liberdade, vontade de se reunir à família, violência dos senhores etc. Nas palavras de Brito:

Havia os que fugiam para pressionar o senhor a atender alguma reivindicação (não realizar algum tipo de trabalho, não ser ou ser vendido para outro senhor, escapar de ameaça de morte ou castigos exagerados), para participar de festas, rever amigos ou familiares, escapar de uma punição ou mesmo se livrar momentaneamente dos rigores da escravidão (1996, p. 165).

Muitos escravizados tentavam escapar das fazendas e engenhos buscando refúgio em áreas isoladas. Quando grupos de escravizados conseguiam se reunir e formar comunidades, surgiam os mocambos, que se tornaram símbolos de resistência. O mais famoso deles foi o quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Pernambuco, que existiu/resistiu por quase um século (XVII) contra as tentativas de destruição do governo colonial e da classe senhorial. Ele foi o maior e mais duradouro mocambo brasileiro. Palmares se tornou o maior símbolo de resistência dos africanos da diáspora. Para Vainfas:

Palmares foi, quando menos, uma resistência maior pelo seu próprio nome. Os próprios rebeldes o chamavam de *Angola Janga*, “pequena Angola”, e o reduto ficou registrado na história não com um nome português e cristão, a exemplo da santidade dos tupis rebeldes, senão como quilombo, vocábulo de origem banto (*kilombo*) alusivo a acampamento ou fortaleza (1996, p. 62).

É importante notar, porém, que tentativas de fuga e fuga efetiva dos escravizados sempre fizeram parte do sistema escravista. Essa prática foi conhecida desde sempre pelos senhores, embora nunca tenha sido vista como um crime. De acordo com Lara:

É evidente que houve medidas para evitá-las e que os fugitivos recapturados eram presos, reconduzidos a seus senhores e castigados. Tratava-se de um castigo ao mesmo tempo punitivo e, sobretudo, preventivo de novas fugas; exemplar e dirigido para o futuro, constituía-se em meio para tentar evitar reincidências. Criminosos eram considerados aqueles que ajudavam o escravo em sua fuga e contra eles legislou-se desde muito cedo (Reis; Gomes (Org.), 1996, p. 83).

A Coroa portuguesa buscou expandir e consolidar seu domínio sobre o território brasileiro durante todo o período colonial. No entanto, as zonas limítrofes das cidades eram, muitas vezes, áreas de difícil acesso, com densas matas e terrenos acidentados. Isso dificultava a presença constante e efetiva do poder colonial nessas áreas, proporcionando um espaço fértil para o surgimento de quilombos. A resistência dos escravizados não se restringia apenas aos confrontos diretos com as autoridades, mas também à criação de espaços fora do controle colonial, onde era possível reconfigurar formas de organização social.

Os quilombolas comercializavam produtos nas cidades por meio de relações clandestinas com contrabandistas, taverneiros, negros de tabuleiro e até fazendeiros. Guimarães afirma que os mocambos mantinham diversos tipos de ligações com a sociedade escravista:

[...] ataques a viajantes, tropeiros, fazendas, periferias de vilas e aldeias; uma rede de informações que começava dentro das senzalas e terminava dentro dos quilombos, relações afetivas estabelecidas entre escravos, forros e quilombolas, visto que estes comumente frequentavam as periferias dos centros urbanos ou as fazendas no meio rural (Reis; Gomes (Org.), 1996, p. 143).

Os quilombos, como o de Palmares, não eram isolados, mas ao contrário, mantinham uma relação complexa com a sociedade colonial. Os mocambos eram vistos pelas autoridades como uma ameaça à ordem natural das coisas. Para Ramos, eles significavam para os potentados:

[...] violação dos princípios de propriedade e hierarquia que eram parte importante do paradigma cultural dominante. Mas a verdadeira ameaça era a possibilidade de que os calhambolas se unissem aos escravos, negros libertos e livres para juntos organizarem uma rebelião. Era a possibilidade de uma grande rebelião que carcomia a imaginação da população livre (Reis; Gomes (Org.), 1996, p. 176).

Além da resistência armada, os mocambos eram também espaços de comércio, com a troca de produtos, como alimentos, tecidos e outros bens, sendo uma estratégia para o fortalecimento econômico de seus habitantes. Com o aumento populacional, muitos

quilombolas se mesclavam à população da cidade durante o dia, para retornar aos quilombos à noite, o que revela a complexidade das estratégias de sobrevivência dessas pessoas.

Outra forma de resistência foi a sabotagem do trabalho. A recusa em cumprir ordens, a lentidão no desempenho das tarefas e o uso de estratégias para desgastar os senhores e os capatazes eram formas sutis de resistência que não gerava grandes confrontos, mas que enfraquecia a produtividade das plantações e engenhos. A sabotagem do trabalho também reflete um aspecto importante da relação de poder entre senhores e escravizados. O controle do tempo e da produtividade era uma das maiores fontes de poder dos senhores. Quando os escravizados intervinham nesse processo, estavam desafiando a autoridade dos senhores e feitores. Em muitas situações, essas práticas de resistência implicavam uma forma de subversão silenciosa das hierarquias estabelecidas. No contexto de uma sociedade escravocrata, a sabotagem era uma forma de resistência psicológica, pois envolvia um jogo de forças, no qual os escravizados tentavam minimizar os danos sem colocar em risco sua própria sobrevivência imediata. Portanto, representava um importante ataque à legitimidade da autoridade dos senhores.

A preservação de crenças religiosas, muitas vezes em forma de sincretismo, também foi uma forma de resistência. Escravizados trazidos de diferentes partes da África mantinham suas tradições e práticas religiosas, mesclando-as com o catolicismo imposto pelos senhores. Disso resultou o catolicismo praticado na Bahia atualmente. Para Reis: "não há dúvida sobre o compromisso dos baianos com o catolicismo, não o de Roma certamente, mas aquele de feitio mágico, impregnado de paganismo e sensualismo, adotado pelo povo e mesmo membros da elite" (1991, p. 60). Essa resistência espiritual também se manifestava por meio do uso de amuletos, rezas, danças e outras práticas culturais que representavam uma continuidade das crenças africanas. Mesmo no contexto da repressão religiosa, onde a Igreja Católica e as autoridades coloniais viam as crenças africanas como heréticas ou diabólicas, essas práticas foram mantidas e adaptadas como uma forma de subversão da ordem social imposta pelos colonizadores. Segundo Ramos:

A Igreja se tornou um canal para a imposição de valores que tanto aculturariam como controlariam o escravo, mas também serviu para provê-lo com um inestimável espaço para sua sobrevivência cultural. A Igreja se tornou uma instituição e um conjunto de crenças importante tanto para senhores como para escravos (Reis; Gomes (Org), 1996, p. 168).

Essa persistente resistência cultural e religiosa dos africanos escravizados também foi praticada nos locais em que houve resistência mais direta e organizada, como os

quilombos. Um exemplo disso foi o quilombo do Rio Vermelho. O povoamento dessa área cresceu em 1624, quando os holandeses invadiram a cidade de Salvador e muitos moradores foram buscar abrigo no distante lugarejo do Rio Vermelho, onde foi organizada uma resistência à invasão. Além de sofrer a invasão neerlandesa, que perdurou um ano (1624-1625), os colonos baianos tiveram que enfrentar, ao longo do governo de Maurício de Nassau, governador batavo de Pernambuco, várias outras tentativas de retomada da Bahia.

As tentativas de invasão holandesa causaram instabilidade no controle dos escravizados. Aproveitando a desordem da cidade, muitos cativos fugiram e alguns formaram em 1629, o quilombo do Rio Vermelho, destruído três anos depois, segundo Costa (2011). Já Martins, afirma que o mocambo foi destruído em 1642 “sob ordens do governo de Diogo Luís de Oliveira, em uma expedição liderada por Francisco Dias D’Ávila e João Barbosa de Almeida” (2017, p. 63). Pouco é conhecido a respeito do mocambo do Rio Vermelho devido à carência de fontes para pesquisa.

Apesar da fuga de parte dos moradores de Salvador para a região do Rio Vermelho durante a invasão holandesa, o crescimento populacional dessa área foi lento. O local era habitado, predominantemente, por pescadores e “trabalhadores braçais que além da pesca se dedicavam à produção de tubérculos, como a mandioca usada para confecção de farinha, tapioca e beiju como faziam os antepassados indígenas que ali vivam antes de serem expulsos” (Santos Jr., 2023, p. 52). Do século XVII até meados de XIX, havia no Rio Vermelho apenas três núcleos de povoamento definidos: Paciência, Mariquita e Sant’ana.

1.2.3 Hegemonia senhorial e dinâmicas de abastecimento: entre o controle da terra e a economia do mar

A estruturação socioeconômica de Salvador e do Recôncavo Baiano, nos primórdios da colonização lusitana, alicerçou-se sob a égide da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica, respectivamente, simbolizadas pelo cetro e pela cruz. Ambas as instituições foram beneficiárias diretas da expropriação de terras indígenas e da exploração do trabalho compulsório. O controle senhorial sobre o território consolidou o modelo de grandes lavouras voltadas à exportação açucareira. Enquanto os engenhos reais — movidos a água e dotados de maior contingente de escravizados — representavam o topo do prestígio e do poder político junto à metrópole, as engenhocas e as pequenas produções comerciais de mantimentos

gravitavam em torno desse núcleo, garantindo o abastecimento interno e a subsistência da capital colonial.

No Brasil colônia, as ordens religiosas, notadamente a Companhia de Jesus e os beneditinos, desempenharam papel central na organização do espaço e do trabalho. Os jesuítas, por meio do *Ratio Studiorum*³, implementaram um projeto pedagógico-doutrinário que visava não apenas a catequese, mas a submissão dos indígenas ao sistema produtivo colonial sob a justificativa da "guerra justa" e da proteção contra a escravização desenfreada perpetrada pelos colonos. Essa gestão de mão de obra gerou conflitos persistentes entre padres e colonos, ambos disputando o controle sobre o trabalho nativo. Simultaneamente, ordens como a de São Bento geriam fazendas estratégicas, como a do Rio Vermelho, que integravam o sistema de abastecimento de Salvador com a produção de gado, gêneros agrícolas e olarias, operando sob a mesma lógica escravocrata dos engenhos particulares.

A integração entre as comunidades, como a do Rio Vermelho, e os mercados de Salvador encontrou na pesca uma de suas bases mais longevas. Originalmente praticada pelos Tupinambá, a atividade pesqueira foi gradualmente assumida por negros escravizados e libertos, que imprimiram ritos, cantos e saberes africanos a técnicas como a puxada de rede do xaréu. A pesca da baleia, em especial, foi um empreendimento complexo que associava o trabalho escravo a redes de comércio informal controladas por forros. Seus derivados — óleo para iluminação e construção, carne para consumo popular e ossos para fins utilitários — formavam uma teia econômica que permitia a sobrevivência e, em certos casos, a ascensão econômica de pessoas negras, apesar da fiscalização das posturas municipais.

Contudo, a transição para a modernidade alterou as pressões sobre essa atividade econômica. Se no século XIX o declínio da pesca da baleia deveu-se ao advento do petróleo, a contemporaneidade impõe novos desafios às comunidades pesqueiras. A expansão do capital — consubstanciada na especulação imobiliária, no turismo de massa e na industrialização — gera conflitos socioambientais que ameaçam a ontologia do pescador artesanal. Atualmente, o Rio Vermelho e outras zonas costeiras do Nordeste figuram como palcos de resistência, onde a preservação da pesca artesanal e o direito ao território confrontam-se com a lógica predatória da ocupação litorânea. Assim, fica evidente que as disputas pelo controle da terra e do mar permanecem como um traço indelével da formação social brasileira.

³ Detalhado plano de estudos e organização pedagógica da Companhia de Jesus, criado em 1599. Disponível em: [google.com](https://www.google.com) Acesso em: 26/01/2026.

1.3 Período Imperial

A sociedade colonial brasileira se estruturou com base na lógica do capital mercantil e na exploração do trabalho escravizado, gerando uma aristocracia rural que dominava os meios de produção. Essa estrutura de poder, no entanto, não se limitava ao campo. Os dados sobre a valorização dos terrenos próximos às praias para banhos curativos no século XIX demonstram como a lógica de acumulação do capital e a segregação social se reproduzem em novos contextos. A fama curativa da água salgada, disseminada por jornais oitocentistas, transformou uma prática medicinal em um motor de especulação imobiliária. A valorização das terras litorâneas no Rio Vermelho, motivada pelo interesse da burguesia em tratamentos balneários, levou à remoção das casas de pescadores para locais menos privilegiados e ilustra como o desenvolvimento urbano e a infraestrutura (estradas, bondes, etc) serviram aos interesses das classes dominantes.

1.3.1 Consolidação das fazendas como centros de exploração econômica e a presença de estruturas repressivas

A escravização fazia parte da sociedade lusitana antes do período de colonização brasileira. A transferência do cultivo do açúcar de Portugal para as ilhas do Atlântico e destas para o Brasil foi consequência natural que acompanhou a expansão marítima portuguesa nos séculos XV e XVI. Schwartz analisa a formação de uma complexa estrutura social no Brasil cujas raízes remontam ao entrelaçamento do trabalho forçado, do capitalismo comercial e das tradições e atitudes senhoriais ibéricas. Para ele:

Desse processo resultou uma sociedade multirracial e estratificada, profundamente influenciada pelo sistema de grande lavoura e pelas hierarquias das diferentes condições sociais inerentes à sua força de trabalho, bem como pela estrutura hierárquica derivada dos códigos jurídico e religioso (1988, p. 9).

A vida colonial no Brasil girava em torno das fazendas e dos engenhos. No início da colonização, essas fazendas se situavam próximas às primeiras cidades, vilas e povoados. Elas produziam alimentos para a própria manutenção e para abastecer os primeiros núcleos urbanos. Com a expansão colonizadora, ainda na segunda metade do século XVI, terras ideais para o cultivo da cana-de-açúcar passaram a ser exploradas. A mão de obra escravizada

indígena logo se mostrou insuficiente diante da demanda da lavoura e da ganância de exploração dos colonizadores. Além de se tornar escassa por causa da fuga dos cativos, as epidemias, como já vimos, que dizimaram aldeamentos e comunidades inteiras, decresceram abruptamente a mão de obra escravizada indígena. À medida que os portugueses se expandiram pelo litoral e fizeram as primeiras incursões pelo interior do Brasil, os primeiros fluxos de africanos escravizados aportaram nestas terras. Os escravizados executavam quase todos os incontáveis trabalhos na manutenção da fazenda:

Nas fazendas, apenas um terço dos escravos, às vezes metade, dedicava-se normalmente a atividades diretamente ligadas ao plantio e cultivo do café. Os demais aplicavam-se a outras atividades: construções de galpões e abrigos, desde o preparo das madeiras e a estrutura de pau-a-pique ou taipa até as cobertas de sapé, a abertura e conservação dos caminhos, construção e reparo das cercas, a manutenção das tropas, as plantações de milho, feijão ou mandioca, a criação de porcos e aves, o fabrico da farinha e, às vezes, de aguardente, os trabalhos de beneficiamento do café. Havia os tropeiros, amansadores, lenhadores e carreiros, cesteiros, vaqueiros e hortelãos e um sem-número de oficiais. Onde se mantinha a produção mista de açúcar e café, o escravo ocupava-se também dos serviços nos canaviais e nos engenhos. todos trabalhavam, mesmo os velhos e as crianças eram aproveitados em atividades compatíveis com sua capacidade, com a construção de cestas, cabos de enxada ou a escolha de grãos (Costa, 1998, p. 325).

A organização social da colônia brasileira tentou seguir a estrutura tradicional de estados e corporações de Portugal. Contudo, a disponibilidade de inúmeros indígenas como escravizados possibilitava ao gentil-homem aspirar ares de nobreza. Devido a presença de nativos e, mais tarde, de africanos de diferentes etnias, as distinções e hierarquias sociais no Brasil se sedimentaram tendo como base a economia, a cultura e a cor da pele. A principal divisão social que caracterizou a sociedade brasileira até a abolição da escravidão foi a divisão entre escravizados e livres:

As pessoas de cor livres formavam, na verdade, um grupo heterogêneo, com elementos de várias origens, locais de nascimento, habilidades, graus de aculturação e cores. Pouco havia de comum que os unisse, exceto a cor. A raça criara um sistema alternativo de estados — branco, pardo, negro, índio — que se fundiu com a sociedade europeia e a transcendeu. Se todos os negros tivessem sido escravos e todos os cativos permanecido cativos, a situação brasileira poderia ter-se ajustado com pouquíssimas alterações aos princípios tradicionais de organização social. A complexidade originou-se da alforria de escravos e do nascimento de indivíduos mestiços, alguns nascidos livres e outros, escravos, estes últimos sendo favorecidos no processo da manumissão. Esses indivíduos criaram novas categorias sociais que precisaram ser ajustadas à hierarquia social (Schwartz, 1998, p. 213).

As fazendas não apenas garantiam o abastecimento alimentar das primeiras vilas e povoados, elas também se tornaram grandes produtores de riqueza para a metrópole portuguesa. Contudo, com o crescimento populacional das cidades, como a de Salvador, muitas vezes, o sistema de produção de mantimentos não conseguia atender às demandas.

Segundo Costa, apesar do poder público tentar promover o plantio de gêneros alimentícios, como a mandioca, os fazendeiros desobedeciam constantemente a lei e a cidade era obrigada a importar quase todos os produtos básicos de alimentação:

Mesmo a cidade de Salvador apresentando características semi-rurais, com a existência de inúmeras roças em seus arredores, o cultivo de gêneros alimentícios básicos se dava em pequenas proporções, sendo insuficiente para atender à demanda. [...] Produtos como o feijão, arroz e milho integrantes da alimentação dos escravos, também sofriam os mesmos problemas de abastecimento, e a flutuação de seus preços, assim como o da farinha de mandioca, ligava-se a questões de conjuntura local, como a deficiência em atender o mercado consumidor, e à baixa produtividade, que se agravava com as intempéries climáticas, com períodos de seca prolongados seguidos de anos muito úmidos (1989, p. 54).

O domínio da terra foi um dos principais motores da economia colonial. A sociedade brasileira começou a se estruturar e se consolidou em torno da posse e exploração das terras, criando uma aristocracia rural que moldou as relações sociais, econômicas, políticas e culturais por séculos.

De acordo com Guimarães, nessa sociedade escravista, “o domínio do senhor sobre o escravo se constitui como eixo fundamental de exercício de poder, tanto na esfera econômica quanto na política e ideológica” (Reis; Gomes (Org.), 1996, p. 146). Embora o domínio do senhor sobre o escravizado tenha sido um eixo fundamental de poder, o sistema escravocrata também foi palco de diversas formas de resistência. Como já vimos, os escravizados não foram passivos: suas fugas, as organizações de quilombos e a manutenção de práticas culturais próprias demonstraram a agência desses indivíduos, que contestaram e subverteram, ainda que de forma limitada, a ordem imposta.

O medo senhorial das rebeliões dos povos subjugados começou ainda nos primeiros anos de colonização. Os nativos foram os “verdadeiros ancestrais dos quilombos em terra brasílica, comunidades de índios foragidos da escravidão e da catequese” (Vainfas, 1996, 61). Segundo Lara, o medo da formação de novos Palmares fez com que emergisse uma das figuras centrais no combate à fuga dos escravizados — o capitão-do-mato:

Penso que Palmares — ou melhor, o medo do surgimento de muitos e novos Palmares — teria desempenhado um papel importante para que as mentes senhoriais e, sobretudo, a cabeça de alguns estadistas coloniais maquinassem e aperfeiçoassem esse novo “engenho”. Não houve planejamento, nem foi feito de caso pensado por uma só pessoa, mas pode ter sido resultado de um longo processo, cujo movimento irregular e contraditório teria tido seu epicentro no impacto causado pela força da resistência dos habitantes dos Palmares às sucessivas e cada vez maiores expedições repressivas (Reis; Gomes, 1996, p. 85).

Havia várias denominações para o termo capitão-do-mato: capitão-do-campo, capitão-das-entradas, capitão-das-entradas-do-mato e capitão-das-entradas-e-assaltos. As primeiras referências documentais a respeito da função e das recompensas pela apreensão de escravizados datam de meados do século XVII. Lara informa que as nomeações para os postos de capitães-do-mato passaram a ser feitas, quase exclusivamente, pelas Câmaras das cidades a partir do início do século XVIII. Os regimentos estabelecidos pelos vereadores para a função de capitão-do-mato determinavam: quais eram os valores a serem recebidos por cada cativo recapturado; que todos os escravizados fugitivos recapturados deveriam ser entregues ao juiz ordinário, que o capitão-do-campo não podia ficar mais de quinze dias com o cativo; que a morte do escravizado só seria admitida se houvesse resistência e que o capitão-do-mato que não cumprisse o regimento ou prendesse escravizados que não fossem fugitivos podia perder ou ter sua patente suspensa (Reis; Gomes, 1996).

A institucionalização do cargo ocorreu no início do século XVIII. Mas, ainda nos primórdios da colonização portuguesa, indígenas recebiam pagamentos para capturar escravizados fugitivos. De acordo com Schwartz (1988), com o passar do tempo, negros e mulatos livres substituíram os indígenas no trabalho como capitães-do-mato. Segundo Reis, “era comum que mestiços e sobretudo crioulos, inclusive ex-escravos, fossem caçadores de escravos fugidos” (2003, p. 101). De acordo com Ramos, além do capitão-do-mato existiu outro oficial disponível para tentar controlar a vida dos escravizados: o capitão-mor. Cabia ao capitão-mor “patrulhar a vila e seu termo em busca de todo tipo de fora-da-lei, com atenção especial para as matas circunvizinhas que pudessem abrigar calhambolas” (Reis; Gomes, 1996, p. 179). Ramos afirma que, mesmo tendo como função proteger a sociedade escravocrata, os capitães-do-mato, muitas vezes, agiram prejudicando a mesma:

Frequentemente eram acusados de preguiçosos e relutantes em arriscar suas vidas correndo atrás de calhambolas, preferindo ficar nas vilas e patrulhar o interior; eram acusados também de maltratar os escravos capturados e usá-los para ganho próprio, ou de apresentar em troca de recompensa cabeças de escravos que não eram na verdade fugitivos. Por essas e outras, o capitão-do-mato nunca ganhou inteiramente a confiança das autoridades, que muitas vezes dependiam deles como primeira linha na defesa contra os quilombos. É evidente que, embora pudessem ser eficazes na captura de escravos isoladamente, eles não eram muito eficazes contra os quilombos. Essa ineficiência frequentemente provocaria a ira dos governantes (Reis; Gomes (Org.), 1996, p. 178).

Fundamentais para a manutenção do sistema escravista, os capitães-do-mato também foram importantes para as conquistas do Império português. A figura do capitão-do-mato representou uma posição ambivalente dentro da engrenagem administrativa: por sua

experiência, muitas vezes, pessoal com a escravidão, conhecia os modos de agir, pensar e resistir dos cativos, o que o tornava eficiente na captura de escravizados fugitivos. Exercer esse ofício podia representar, para muitos homens livres ou libertos, uma rara oportunidade de inserção no mercado de trabalho colonial, marcado pela escassez de alternativas dignas de sobrevivência. Contudo, essa posição era paradoxal pois se, por um lado, conferia autoridade e algum grau de reconhecimento social, por outro, implicava o estigma do desprezo: da burguesia branca, por sua origem racial, e dos negros escravizados ou libertos, que os viam como traidores de sua própria condição.

A existência desses intermediários não decorreu de escolhas puramente individuais, mas das determinações estruturais do sistema escravista, que produzia desigualdades, limites de mobilidade social e mecanismos de cooptação de sujeitos considerados subalternizados para a reprodução da ordem. Os libertos, embora juridicamente livres, permaneciam vinculados às marcas da escravidão, e sua trajetória social era frequentemente determinada pela necessidade de negociar com as estruturas de dominação. Inserir-se como capitão-do-mato pode ser lido como parte dessa estratégia de sobrevivência, mas também como forma de conquistar distinção simbólica e se aproximar, ainda que de modo limitado e precário, do universo dos senhores.

Os capitães-do-mato não devem ser vistos apenas como traidores ou colaboradores, mas como sujeitos históricos inseridos em uma lógica de contradições de classe, raça e poder, forjadas pelo modo de produção escravista colonial. Perscrutar a função leva à exposição tanto dos limites da mobilidade social dos negros libertos quanto das estratégias do sistema escravocrata para se perpetuar. A ordem escravocrata, portanto, se sustentava não apenas pela coerção direta, mas também pela cooptação de setores subalternos. A institucionalização da função de capitão-do-mato representou um dos esforços da classe dominante para conter a ameaça constante representada pelas fugas, pelas formações de quilombos e pela insubmissão cotidiana dos escravizados. Contudo, tais diligências nunca lograram um controle pleno dos cativos: a resistência, em suas múltiplas formas, persistiu e tensionou de modo contínuo a ordem escravista que, embora fosse o sistema dominante, sempre foi instável e contestada.

As leis provinciais e posturas municipais buscavam impor um rígido controle sobre a população cativa e também sobre os livres pobres, mostrando a necessidade de vigilância sistêmica em uma sociedade estruturada pelo trabalho coercitivo. Expressões centrais da cultura africana, como festas, batuques, manifestações religiosas e comunitárias, foram

reiteradamente perseguidas, pois eram vistas como prenúncios da rebeldia. As práticas repressivas foram constitutivas do sistema escravista. Cada medida repressiva — da legislação restritiva às expedições anti quilombos — reflete as contradições de uma sociedade marcada pelo trabalho compulsório em que o poder da classe dominante dependia da permanente contenção de sujeitos que, mesmo subjugados, criaram espaços de insurgência e alternativas à ordem vigente.

1.3.2 Primeiras mudanças territoriais impulsionadas pelo turismo de veraneio e a valorização da orla

Imemorial em todo o mundo, o banho salgado ou banho-de-mar e o passeio à beira-mar são praticados no Brasil há muito tempo. O poeta Gregório de Matos e Guerra, no século XVII, escreveu sobre a excursão que fez com amigos à praia do Rio Vermelho:

Sesteamos no areal
 onde o mar por mazumbaia
 refrescando estava a praia
 com borrifos de cristal:
 a onda piramidal
 que nos ares se desata,
 descaindo em grãos de nata
 pedia por bom conselho,
 que em vez de Rio Vermelho
 lhe chamem Rio da Prata⁴.

Provavelmente, o célebre poeta não se banhou nas águas do mar, mas soube imortalizar, em palavras, a beleza do que viu. A ida à praia era individual ou em pequenos grupos discretos. Considerava-se o banho nas águas salgadas conveniente para a saúde, para o tratamento da clorose (anemia das jovens) e alguns outros males, devido à riqueza da água marinha em iodo e outros princípios minerais. Para Pessoa (2017), os tratamentos de saúde com banhos de água salgada surgiram na Inglaterra, em meados do século XVIII, e

⁴ Poemas de Gregório de Matos e Guerra. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000211.pdf>. Acesso em: 18/04/2024.

começaram a se difundir por todo o mundo no século XIX. “É certo, entretanto, que o mar de Salvador a partir do século XIX assumiu outros papéis além daqueles de transporte e subsistência desempenhados nos primórdios da ocupação litorânea, dando-se início a prática de nele banhar-se [...]” (Pessôa, 2017, p. 211-212).

O historiador Pedro Calmon relata que o príncipe regente, D. João VI, recorreu aos banhos salgados para se curar de uma inflamação nas pernas causada pela mordida de um carrapato e sarou lentamente (Azevedo, 1988).

O tratamento de doenças pela água salgada deu origem à valorização das terras e propriedades que beiravam o mar. Periódicos, como o Jornal da Bahia, contribuíram para essa valorização. Havia anúncios de médicos, que ofereciam tratamentos com água salgada, para curar ou aliviar quase todos os tipos de moléstias: reumatismo, paralisia, moléstias sifilíticas, polineurite endêmica, escrofulosas, beribéri, escorbúticas, nervosas, etc. Araújo (1999, p. 64) detalha como era feito o tratamento com banho salgado para curar beribéri:

Banho de mar, não, banho salgado, viu?. E só se tomava cedinho. Só dia de domingo é que juntava mais povo, fora disso, não, era banho salgado porque quem tomava banho era quem sofria de beribéri. A moda tinha principiado em 1855, mais ou menos, então o doente ia carregado na cadeira, botavam assim de maneira que a maré batesse. Iam 21 dias, e ele ficava bom. Eu nunca vi ficar bom não, ouvia falar (*apud* Catarino, 2024, p. 136).

No início do século XIX a região do Rio Vermelho transformou-se numa estância balneária para as famílias economicamente mais abastadas da cidade, já que se espalhou pela cidade a fama curativa da água salgada. Por causa disso, muitos veranistas fixaram residência no local. Em consequência, houve uma valorização imobiliária na região e as casas de pescadores foram afastadas para lugares menos privilegiados. Nos anos entre 1880 e 1930, o bairro do Rio Vermelho se transformou, de local com águas salgadas que curavam doenças, em espaço de veraneio para muitas famílias ricas.

Em 1812 iniciou-se a estrada que ligava o Campo Grande ao Rio Vermelho. O povoamento da região, então, já estava em curso avançado. Em 1872 foi inaugurada uma linha de bondes, de tração animal, que ia do Rio Vermelho até o Largo das Sete Portas, estendendo-se depois até a Barroquinha. Em 1873 criou-se também uma linha férrea entre o Campo Grande e o Rio Vermelho. Com o incremento das vias de transporte, o isolamento da vila de pescadores foi quebrado, passando a se instalar no local pensões, hotéis, palacetes,

casarões, um hipódromo, um cinema, restaurantes, um clube de tênis, lojas de tecidos, armazéns de secos e molhados, um clube social e uma fábrica de cerveja (Santos Jr., 2023).

A constituição da praia como espaço de sociabilidade reflete um processo histórico de ressignificação das relações do ser humano com a natureza e com o próprio corpo. Inicialmente temida e considerada inóspita, a praia foi, aos poucos, incorporada ao imaginário urbano como lugar de contemplação, à medida que novas sensibilidades e valores modernos se difundiam. No século XIX, sob influência dos discursos médicos e higienistas, o banho de mar passou a ser valorizado como prática terapêutica, voltada à regeneração física.

No século XX, a praia tornou-se um dos principais espaços de lazer coletivo. Tal atividade, inicialmente reprovada pela classe alta baiana como manifestação vulgar e imoral, expressa as tensões econômicas, sociais e culturais entre os valores dominantes e as práticas populares de ocupação do espaço urbano. Ao mesmo tempo, a apropriação popular da praia favoreceu sua mercantilização, transformando-a também em produto turístico. Assim, o processo de democratização do acesso à praia demonstra as transformações materiais e simbólicas na sociedade brasileira, onde o lazer se afirma como direito, mas também como mercadoria. A seguir, sintetizamos o que discutimos até agora com o quadro das tensões sociais brasileiras nos períodos Colonial e Imperial:

Quadro 2 - Das tensões sociais nos períodos Colonial e Imperial

Dimensão	Tensões sociais
Forma de exploração do trabalho	Escambo inicial dos colonizadores com os indígenas; escravização dos nativos e, depois, africana como base produtiva; trabalhadores livres pobres em posição marginal.
Relação entre dominadores e dominados	Colonizadores e senhores de engenho impuseram sua lógica econômica, social e cultural; poder sustentado pela violência física e simbólica.
Território e meio de produção	Expropriação das terras indígenas (sesmarias, aldeamentos, engenhos); exploração predatória do pau-brasil e monocultura açucareira para exportação.
Controle cultural e ideológico	Catequese, repressão às culturas dos nativos e africanas, imposição da visão eurocêntrica; a Igreja Católica legitimava a ordem escravista e colonial.

Classes sociais / hierarquia	Elite formada por senhores de engenho, comerciantes e Igreja Católica; base social composta por indígenas e africanos escravizados e pobres livres.
Resistência popular	Guerras indígenas, fugas, quilombos (como Palmares), sabotagem, continuidade de práticas culturais e religiosas (recriação/sincretismo).
Relação com o capitalismo	Colônia subordinada ao mercantilismo europeu.

Notamos, assim, que o modelo produtivo colonial, baseado inicialmente no escambo e posteriormente na escravização de indígenas e africanos, atendia aos interesses mercantilistas europeus. A expropriação das terras indígenas, a implementação das Sesmarias e a escravização dos africanos, consolidaram o poder da elite agrária, composta por senhores de engenho, comerciantes e pela Igreja Católica — que atuava como legitimadora da ordem escravista. Essa elite impôs uma lógica que marginalizava trabalhadores livres pobres e reprimia as culturas indígenas e africanas, promovendo a homogeneização cultural por meio da catequese e da repressão. Apesar da hegemonia das classes dominantes, houve expressivas formas de resistência popular, como as guerras indígenas, os quilombos e outras lutas forjadas ao longo dos períodos colonial e imperial no Brasil.

1.4 Século XX

Contrariando a lógica da exclusão, a população do Complexo do Nordeste de Amaralina⁵, herdeira de saberes e atitudes de resistência à escravidão, urdiu suas próprias formas de organização comunitária. Práticas como a capoeira, a pesca e a religiosidade de matriz africana são a base material e simbólica de um tecido social resiliente. Elas se opõem à desestruturação social promovida pela ordem capitalista, garantindo a reprodução da vida comunitária, a solidariedade e a identidade coletiva. A valorização da capoeira, a atuação do

⁵ Complexo é uma das denominações existentes para o aglomerado de bairros nas metrópoles brasileiras e que, atualmente, é muito popular. Contudo, a expressão é alvo de críticas: “é completamente vazia de sentido para contemplar os elementos que caracterizam estas formações de bairros, uma vez que não consegue colocar nada além dos itens segurança e violência”. (Dias, 2017, p. 117). “Complexo é um termo com muita imprecisão, que começou a ser usado por forças policiais, nos bairros populares cariocas, para designar áreas de interesse na repressão ao tráfico, exemplo de Complexo do Alemão, Complexo da Maré” (Dias, 2017, p. 18). No entanto, devido à popularização do termo, ele será utilizado nesta dissertação.

grupo Quabales e a conexão religiosa entre bairros demonstram que, mesmo diante da insuficiência do poder público, a população constrói seus próprios mecanismos de sobrevivência e resistência. Assim, o bairro se torna um campo de batalha, onde a lógica do capital de um lado (especulação imobiliária e exclusão) se choca com a lógica da solidariedade e resistência dos moradores do outro lado.

1.4.1 Urbanização gradativa da orla e expulsão das populações tradicionais

Na primeira metade do século XX, Salvador foi reformada, modernizada e embelezada nos territórios ocupados pela elite dirigente da cidade. O objetivo era criar um espaço aprazível para a alta sociedade seguindo o que estava em voga na Europa:

As camadas superiores da sociedade brasileira perseguiram a civilização com todas as forças do corpo e da alma. Quem, afinal, desejava ser classificado entre os bárbaros? O país apresentava, porém, uma miríade de aspectos incompatíveis com o modelo de civilização almejado. Havia a questão da raça que se imaginava “corrigir” através da imigração. Era preciso também sanear e embelezar as cidades, criar transportes, comunicações e serviços urbanos (ferrovias, navegação a vapor, eletricidade, telégrafos, telefones, bondes, cinema), educar a população, melhorar os costumes, organizar instituições. Urgia modernizar, romper, abrir, destruir os vestígios da antiga colônia, para dar passagem ao novo, belo, arejado e salubre (Sarmiento, 2009, p. 27).

A partir do século XIX, as famílias mais abastadas da urbe de Salvador começaram a se concentrar nas áreas do Corredor da Vitória, Canela, Graça e Campo Grande. O Corredor da Vitória tornou-se um dos locais mais visitados por estrangeiros no Oitocentos. Também passou a ser a região preferida de residência dos cônsules estrangeiros e grandes negociantes (Costa, 1989). Reis (2008, p. 102) aponta que a classe dominante baiana, influenciada pelas ideias de higiene social e de ocupação do espaço público europeus, tinha interesse em realizar na cidade obras que isolassem:

[...] os indesejáveis, marginalizados da sociedade, os presos, doentes, loucos, mendigos e os mortos. A cidade, segundo os reformadores, precisava abraçar com força total os valores da modernidade, engajar-se no processo de civilização, higienizar suas casas e ruas, refinar ao modo europeu suas sensibilidades artísticas. Mas havia a atrapalhar nessa direção os africanos e seus costumes” (*apud*, Santos Jr. 2023, p. 54).

As famílias abastadas desejavam, então, afastar desses locais a população pobre e trabalhadora, determinando seu lugar na cidade. Isso ocorreu, em parte, a partir das reformas do governador José Joaquim Seabra, nos anos 1910. “Surge então o projeto de saneamento para a cidade, onde é dividido em três partes: a do espaço público, a do espaço privado e a do

modo de vida. Este projeto teve como objetivo educar a cidade, assim como criar normas para o bom funcionamento da mesma” (Britto *et al*, 2017, p. 113).

Áreas como o Corredor da Vitória, a Graça e a Barra se constituíram como um cenário moderno e aprazível para a burguesia baiana. Esse cenário, aos poucos, prolongou-se em direção aos arrabaldes de veraneio das camadas superiores da sociedade baiana: Ondina, Rio Vermelho, Amaralina, Pituba e além, com a paulatina conquista urbana e econômica da Orla Atlântica e o estabelecimento do novo espaço de desejo e de lazer, a praia (Kelsch, 2018).

No período de primeiro governo de J. J. Seabra, em 1915, a Avenida Sete de Setembro (popularmente chamada de Avenida Sete) foi inaugurada. De acordo com Couto (2010), parte da população se mostrou contrária às demolições e desapropriações ocorridas na época para permitir a concretização do projeto. Um dos edifícios que seria demolido é o Mosteiro de São Bento. Contudo, o Mosteiro manteve-se de pé, graças à reação do abade, Dom Maiolo de Cagny, que fez uma campanha contrária à demolição e conseguiu o apoio popular. Outros edifícios históricos foram demolidos ou modificados, como a antiga Igreja de São Pedro, a Capela do Rosário e o Convento das Mercês. Malgrado a vitória do abade, a Avenida Sete:

Sob supervisão do governo do Estado e traçada a “régua e esquadro” sobre o antigo “Caminho de Vila Velha” esta Avenida no seu primeiro trecho de construção, correspondente aquele que vai da Ladeira de São Bento ao Forte São Pedro, não respeitou as construções de tecido pré-existentes, sendo desapropriados mais de 300 imóveis e demolidas igrejas e fachadas de prédios tradicionais, demonstrando a prevalência naquele momento do urbanismo “demolidor” praticado em todas as principais capitais do país (Pessôa, 2018, p. 93).

Outra obra de modernização da cidade de Salvador foi a Avenida Presidente Getúlio Vargas (Avenida Oceânica), inaugurada em 1923, também construída durante o governo de J. J. Seabra: atravessando morros e rochedos, a obra foi um desafio para a engenharia da época. Quando foi concluída, ligou o Centro antigo à parte sul da cidade, então em ascensão, como o Rio Vermelho:

Assim, enquanto a península de Itapagipe se “proletarizava”, atraindo para lá as fábricas e os seus trabalhadores, a Barra se “aburguesava” — afastando da beira-mar os antigos moradores (pescadores e roceiros) e deslocando a prática do veraneio para áreas cada vez mais distantes do processo de urbanização do litoral, que atingiria Ondina e Rio Vermelho, após a construção da Avenida Getúlio Vargas (Pessôa, 2017, p. 230).

Entretanto, as reformas urbanísticas de Salvador não aniquilaram o que a burguesia local e os visitantes estrangeiros chamavam de costumes incivilizados da população baiana.

Enquanto diversas cidades brasileiras se empenhavam em processos de reurbanização, a Bahia era frequentemente representada como um território anacrônico. Esse discurso, marcado por ideais higienistas e civilizatórios de inspiração europeia, reforçava a oposição entre modernidade e atraso, urbano e arcaico, progresso e estagnação. Assim, a manutenção de práticas culturais e sociais locais era interpretada como sinal de decadência e imobilismo. Aos olhos da classe dominante soteropolitana:

Persistiam práticas que para os reformadores serviam para atestar que mesmo na nova ordem republicana — a qual as cidades brasileiras, apressadamente, tentavam adequar-se demolindo antigas construções, construindo avenidas, iluminando as ruas e também estabelecendo novas formas de ocupação do espaço urbano — a Bahia continuava "velha" e "arcaica", como se ainda permanecesse no século passado, adiando o seu ingresso na "era da civilização". A Bahia continuava velha na nova ordem (Albuquerque, 1996, p. 105).

A cidade de Salvador atraiu grandes massas populacionais do interior da Bahia e também de outros Estados a partir da década de 1940 por causa da criação da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (1945), da fundação do Centro Industrial de Aratu (1967) e da instalação do Complexo Petroquímico de Camaçari (1978) (Souza, 2008). Este período marcou a metropolização de Salvador, caracterizada pela concentração populacional nas proximidades das áreas industriais. Esse processo levou à criação de conjuntos habitacionais de baixo custo e padrão semelhante, localizados em regiões antes desocupadas e próximas aos complexos industriais. Houve um excedente de mão de obra e intensificação da proletarianização na Região Metropolitana de Salvador (RMS), acompanhada pelo aumento da informalidade devido à escassez de empregos. Nesse contexto, foram construídas as principais avenidas de vale, como Bonocô (1970), Suburbana (1971), Paralela (1974), Vale do Canela (1974), Antônio Carlos Magalhães (1975) e Garibaldi (1977) (Britto *et al*, 2017).

Os vetores de crescimento urbano provocaram o deslocamento do centro de Salvador, formando novos polos e transformando a cidade em um espaço policêntrico. A região do Iguatemi destacou-se como centro financeiro e comercial a partir da construção do Shopping Iguatemi na década de 1970, atraindo a população de maior poder aquisitivo para condomínios de alto padrão. Paralelamente, o Centro Administrativo foi transferido para a Avenida Paralela, onde permanece até hoje. Esse processo de expansão e densificação urbana intensificou padrões de segmentação e segregação socioespaciais (Britto *et al*, 2017).

O Complexo do Nordeste de Amaralina é representante de um fenômeno social de formação de comunidades de classes populares estabelecidas nos morros de áreas que passam a ser valorizadas com o passar do tempo, gerando uma conformação específica em que zonas

de riqueza convivem espacialmente com comunidades de baixa renda. A expansão populacional nas grandes cidades, geralmente, desloca as populações pobres do centro para a periferia. Em Salvador, assim como em outras grandes metrópoles do Brasil, por exemplo, o Rio de Janeiro, “esse movimento não evitou que as favelas permanecessem também nas zonas nobres, sendo parte constitutiva da história de formação da cidade” (Duarte, 2024, p. 64).

O processo de modernização de Salvador, especialmente nas primeiras décadas do século XX, expressou um projeto urbano e social que visava alinhar a capital baiana aos ideais de civilização e progresso, mas que, ao mesmo tempo, reforçou desigualdades históricas e hierarquias sociais. As reformas urbanísticas, como as executadas durante os governos de J. J. Seabra, privilegiaram os espaços ocupados pela burguesia, convertendo áreas como o Corredor da Vitória, a Graça e a Barra em símbolos da modernidade e do embelezamento urbano, enquanto as populações pobres foram deslocadas para regiões periféricas ou encostas de morros, como o Complexo do Nordeste de Amaralina. Nesse sentido, a modernização não significou uma transformação inclusiva, mas a reafirmação de uma lógica excludente, em que o higienismo e o ideal civilizatório serviram como discursos e práticas de controle social. Persistiram, contudo, expressões culturais e modos de vida que escapavam a esse projeto civilizatório. O velho e o novo continuam a coexistir e a moldar a paisagem soteropolitana.

1.4.2 Resistências locais, incluindo formas de organização comunitária herdadas da escravidão

As formas de organizações comunitárias forjadas durante e após o sistema escravocrata constituem importantes matrizes de coesão social em diversos territórios urbanos brasileiros, sobretudo nas periferias marcadas por desigualdades estruturais. Essas condutas não apenas garantiram a reprodução social, material e simbólica das populações que moram em bairros populares; elas também produziram redes solidárias e mecanismos de resistência, construção de identidade e proteção coletiva. Tais formas de organização comunitária são reforçadas por um amplo repertório de práticas cotidianas de solidariedade e reciprocidade, que foram gestadas no contexto da resistência à escravidão tanto dos povos indígenas quanto dos povos da diáspora africana.

Surgida a partir da reelaboração de práticas corporais, lúdicas e religiosas oriundas de diversos povos africanos, a capoeira é uma expressão cultural de resistência à opressão escravista. A prática foi criminalizada pelo Estado brasileiro no final do século XIX e início do século XX, mas foi mantida clandestinamente como um exemplo de afirmação e luta pela liberdade. Manuel Querino, abolicionista e republicano, cuja história detalharemos na Seção 3 desta dissertação, escreveu — discordando das ideias burguesas da época inspiradas por teorias evolucionistas, positivistas, naturalistas e social-darwinistas difundidas pela Europa — que a capoeira era uma manifestação popular comparável às manifestações culturais de outros povos:

Outros povos também tinham o seu jogo de capoeira, apesar de adotarem outras denominações: “o português joga o pau; o francês, a savata; o inglês, o soco; o japonês, o jiu-jitsu, à imitação dos jogos olímpicos dos gregos e da luta dos romanos” (*apud* Leal, 2004, p. 76).

A capoeira é uma expressão cultural, ancorada na africanidade, que foi ressignificada no Brasil. Povos africanos da diáspora, principalmente de regiões como Angola, Moçambique e Congo, trouxeram consigo rituais, danças e práticas de luta que, ao serem combinadas e transformadas no Brasil desde o início do período colonial, deram origem à capoeira⁶.

Somente em 1937, depois de muitas batalhas travadas por parte da população que praticava e também pelos que apreciavam essa arte-luta-dança, ocorreu a descriminalização⁷. Atualmente, a capoeira é reconhecida como uma prática esportiva e cultural. No passado, a capoeira serviu de arma de resistência contra a escravidão. Hoje ela é instrumento educativo e conscientizador contra o preconceito e a exclusão da cultura afro-brasileira.

O Nordeste de Amaralina tem conexão direta com a capoeira: Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), que viveu no bairro até o início da década de 1970, aperfeiçoou golpes, movimentos e posturas da capoeira, dando-lhe uma característica marcial. Com Mestre Bimba, iniciou-se a divisão da capoeira em dois segmentos: uns se voltaram para a preservação das tradições (Capoeira Angola) e outros procuraram desenvolver uma capoeira mais rápida e direcionada para o combate (Capoeira Regional). Abaixo, imagens da Capoeira Regional e da Capoeira Angola:

⁶ Disponível em: <https://capoeiradobrasil.com.br/onde-nasceu-a-capoeira-historia-e-origem/> Acesso em: 10/03/2025.

⁷ Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/capoeira-ja-foi-crime-no-brasil-previsto-no-codigo-penal/> Acesso em: 15/02/2025.



Roda de Capoeira Regional. Disponível em: <https://www.dicaseducacaoofisica.info/capoeira-regional/> Acesso em: 02/03/2025.



Roda de Capoeira Angola. Acervo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em:

<https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/aberta-consulta-publica-sobre-a-roda-de-capoeira-e-oficio-dos-mestres-de-capoeira> Acesso em: 02/03/2025.

O legado de Mestre Bimba, inventor da Capoeira Regional, continuou com Mestre Nenê, Mestre Bozó Preto, e, mais tarde, com Mestre Boa Gente, Mestre Sucuíba, Mestre Brás Amansa Bravo, Mestre Augusto, Mestre Coco Velado e Mestre Bozó Branco (Dias, 2018). A capoeira tem uma força cultural indiscutível. A prática da capoeira pode contribuir para o desenvolvimento físico e emocional das pessoas. Ela incentiva: autoconfiança, disciplina, criatividade, respeito e cooperação. Devido a todas essas características positivas, a capoeira está presente em várias iniciativas de organizações e associações comunitárias, inclusive, no Complexo do Nordeste de Amaralina.

Além de se destacar como região de disseminação da capoeira, o Nordeste de Amaralina tem sua importância para a música da Bahia, reconhecida internacionalmente, através do grupo Quabales. Esse é o nome do instrumento e do projeto social criado pelo multi-instrumentista, compositor e *performer* Marivaldo dos Santos, membro do grupo STOMP — um dos grupos percussivos mais famosos do mundo. Antigo morador do bairro, Marivaldo promove, através da música, grandes transformações sociais, culturais e ambientais no Nordeste de Amaralina. A ação social do Quabales abarca teoria musical, violão, percussão, *break dance*, performance percussiva, canto e percussão eletrônica. O projeto não foca nos instrumentos convencionais, eles usam latas, latões, tonéis de plástico, baldes, todos adaptados para se tornarem instrumentos musicais.

Surgido em 2012, atualmente, o plano de ação comunitário tem 450 alunos inscritos de todas as faixas etárias. As aulas acontecem diariamente, em todos os turnos. Para além da música e da dança, os alunos têm acesso a diversos cursos como: reforço escolar, robótica, inglês e fotografia⁸. As práticas econômicas, sociais e culturais contemporâneas que emergem no Nordeste de Amaralina dialogam com um legado histórico mais amplo de organização comunitária. Iniciativas como o projeto Quabales, ao transformar materiais cotidianos em instrumentos musicais e promoverem a formação artística, educacional e cidadã de crianças, jovens e adultos, atualizam saberes e estratégias coletivas que já se faziam presentes na região por meio dos Terreiros de Candomblé.

No início do século XX, o Candomblé enfrentava forte repressão policial, assim como a capoeira. Apesar das adversidades, os Terreiros floresceram na região do Complexo do Nordeste de Amaralina a partir da década de 1930. Segundo o mapeamento dos Terreiros de Salvador, realizado em 2007 pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da

⁸ Disponível em:

<https://www.ibahia.com/preta-bahia/nao-e-mais-so-o-sonho-de-marivaldo-avalia-criador-do-quabales-10-anos-apos-inicio-do-projeto-que-ja-ajudou-centenas-de-pessoas> Acesso em 15/02/2025.

Universidade Federal da Bahia (UFBA), existem trinta e um Terreiros no Complexo do Nordeste de Amaralina. O Nordeste de Amaralina tem doze Casas, o Vale das Pedrinhas tem seis, Amaralina também tem seis Casas, na Chapada do Rio Vermelho há três Terreiros e na Santa Cruz há quatro. Dezesete Terreiros são da nação Ketu, dois Ketu-Jeje, um Ketu-Ijexá, cinco Angola, um Jeje, um Ijexá, dois da Umbanda, um Espírita Linha Branca e um de origem não informada. O Terreiro de Oxum é o mais antigo, fundado em 1906. A existência dos Terreiros “forjou na comunidade valores, práticas e, até mesmo, funções sociais importantes para o desenvolvimento local, como o vendedor de folhas, que na ausência de remédios, contribuía para a saúde dos moradores, ao lado da mãe-de-santo e das rezadeiras” (Souza, 2008, p. 59).

Um exemplo dessa integração comunitária ocorre com o Terreiro Ilê Axé Omin Dá, fundado em 1981 pelo Ialorixá Edenis de Omolu. O Terreiro se tornou um ponto de conexão entre o Nordeste de Amaralina e o bairro da Federação. No mês de agosto, todos os anos, ocorre a missa de ação de graças a São Lázaro e Omolu. Essa celebração reúne adeptos e filhos de santo do Ilê Axé Omin Dá, fortalecendo os laços entre eles. A comunidade se une nessa ocasião, percorrendo o caminho do Terreiro até a Igreja de São Lázaro, onde os rituais são realizados. A celebração conecta ambos os bairros. Envolve não apenas os membros do Terreiro, mas também parte da comunidade e fortalece os elos culturais entre os habitantes desses bairros diferentes. Abaixo, imagem da Igreja de São Lázaro e São Roque, onde os festejos e rituais são realizados:



Disponível em: <https://www.salvadorbahia.com/capitalafro/destaques/igreja-de-sao-lazaro-e-sao-roque/>
Acesso em: 30/04/2025.

Outro exemplo de integração comunitária é percebido nas práticas entre vizinhos e parentes do Complexo do Nordeste de Amaralina. Dias faz um resumo sobre essas atividades:

[...] passeios em ônibus fretados por vizinhos para passarem fins de semana em outras localidades. As mulheres que tomam conta das crianças das outras, para suprirem o baixo atendimento de creches pelo poder público municipal, aniversários de crianças em parques públicos, jogos de futebol com homens travestidos, a feira livre como ponto de encontro entre os habitantes dos quatro bairros componentes do Aglomerado, a rede de pequenas vendas que vendem a crédito com compromissos verbais, mutirão para construir casas e fazer reparos em ruas, caronas de vizinhos em carros para subir ladeiras e caronas em ônibus, brincadeiras infantis na rua, jogos de futebol em fins de semana, colheita coletiva de frutas, criação de cachorros na rua, internet compartilhada, festas juninas na rua, levar e buscar crianças de vizinhos na escola, beber cerveja na porta de casa com vizinhos, reforço escolar com vizinhos como proteção às crianças, produtos fracionados por comerciantes adaptando este à renda dos consumidores, o papel das avós na criação dos netos para que os filhos possam trabalhar, criação de pássaros como elemento de encontro cotidiano entre vizinhos, o uso coletivo em lajes, grupos de mulheres que se organizam para voltarem em grupos do trabalho noturno como defesa contra os assaltos nas áreas centrais, “cooperativas” de automóveis clandestinos, crédito com motoboy para transporte, criação de cavalos e galinhas em áreas públicas, cotas entre vizinhos para funeral dos mais pobres, as religiões evangélicas, católica e o candomblé como fator de agregação e solidariedade entre vizinhos, os protestos políticos no bairro, os carros de vizinhos que servem como ambulância na madrugada, a prática de exercícios físicos coletivos, grupos de dança coletivos e outras práticas coletivas que determinam um modo de vida completamente diferenciado dos bairros da cidade que têm predominância de população de rendas mais elevadas (2017, p. 20-21).

A pesca também, enquanto prática econômica, social e simbólica, exemplifica a persistência de formas de organização comunitária herdeiras de processos históricos complexos. Para Diegues (2004, p. 87)), “A tradição está relacionada ao saber fazer, esta entendida como conjunto de conhecimentos e técnicas que permitam ao pescador se reproduzir enquanto tal. Esse controle da arte da pesca se aprende com os mais velhos e com a experiência” (*apud* Costa, 2011, p. 34).

Costa escreveu que a Bahia Pesca (Empresa de Pesca do Estado da Bahia), diagnosticou, em 2011, a situação precária da maioria das comunidades de pescadores de Salvador. Foi detectada a ausência de condições básicas de trabalho, moradia, saúde, educação e infraestrutura:

Entre as principais questões levantadas pelos pescadores e marisqueiras estava a falta de materiais de pesca (aviamentos), transporte do pescado, materiais de

conservação (gelo, freezers, frigoríficos, etc.), falta de embarcações e de manutenção nas embarcações existentes, e falta de equipamentos de orientação marítima, falta de assistência técnica, além do relato de sérios problemas de saúde ocupacional e de problemas educacionais” (Costa, 2011, p. 11).

A área de atuação da Colônia de Pesca Z-1, que se localiza no Rio Vermelho, vai do bairro da Gamboa até o bairro da Boca do Rio. Cerca de 1200 pescadores estão cadastrados nessa Colônia. Os ensinamentos sobre a pesca, transmitidos dos mais experientes para as novas gerações, estão repletos de conhecimentos práticos e elementos culturais. Porém, os conflitos referentes ao choque de gerações, a incorporação de novas tecnologias entre outros fatores, faz com que muito dessa cultura seja esquecida ou desapareça. Em seus estudos sobre a pesca de xaréu, Braga, já demonstrava essa preocupação:

Grande parte das solenidades que outrora eram realizadas quando do início da pesca, já não se observa hoje em dia por absoluta falta de conhecimento da maioria dos pescadores. Contou-nos, entretanto, um pescador, ter alcançado uma época em que, ao iniciar-se a pesca, vinha um velho tio, descendente de africanos, à beira da praia, juntamente com os seus sobrinhos e muitas filhas-de-santo e, depois de muito cantar para as divindades africanas, colocava em uma das extremidades da rede, um pedaço de orobô, para que a pesca fosse abundante e nada de ruim acontecesse aos pescadores. O primeiro peixe pescado era levado ao velho tio, que o preparava, ficando somente com a cabeça e o restante era distribuído com os seus parentes e acólitos. Muito embora as solenidades estejam bastante reduzidas, os pescadores fazem questão de informar que sempre ao iniciar a pesca faz-se alguma obrigação, hoje quase limitada ao presente da Mãe-D'água, Janaína, a Rainha do Mar (1970, p. 48).

As práticas comunitárias desempenham um papel fundamental na promoção da coesão social nas populações classificadas pela ordem capitalista moderna como periféricas, constituindo-se como mecanismos de resistência, solidariedade e reciprocidade diante das ausências e insuficiências do poder público. Podemos localizar as raízes dessas práticas de ajuda coletiva entre os Tupinambá e também entre as populações africanas — que sofreram a diáspora provocada pelo sistema escravista moderno. As diversas formas de organização espontânea — seja através de redes de ajuda mútua, atividades culturais coletivas, práticas econômicas tradicionais como a pesca, ou ainda através de sistemas informais de crédito e transporte — revelam não apenas estratégias de sobrevivência, mas também formas de construção de identidades coletivas e de pertencimento territorial. Tais atividades reforçam vínculos afetivos e de solidariedade, consolidando um tecido social resiliente que mantém valores, saberes e tradições locais.

1.4.3 Crescimento da especulação imobiliária, transformação do Mercado do Peixe em centro turístico e o processo de gentrificação parcialmente fracassado

A partir da década de 1950, os moradores do Nordeste de Amaralina passam a conviver com uma nova ameaça: as imobiliárias, interessadas na compra dos casebres e áreas livres para a construção de prédios. A especulação imobiliária é a compra de bens imóveis com o objetivo de vendê-los ou alugá-los posteriormente, na expectativa de que seu valor de mercado aumente com o tempo. Representantes e lideranças comunitárias do bairro afirmam que a especulação imobiliária do Nordeste de Amaralina é um dos principais motivos que prejudicam toda a população residente até os dias atuais.

Marx descreveu o contexto urbano socialmente desigual da Europa no século XIX. Contudo, a realidade excludente não é diferente da atual: os melhoramentos urbanos executados pela iniciativa público-privada continuam atendendo aos interesses unilaterais de classes sociais privilegiadas:

Os “melhoramentos” urbanos que acompanham o progresso da riqueza, a demolição de quarteirões mal construídos, a construção de palácios para bancos, lojas etc., o alargamento de ruas para o tráfego comercial e para as carruagens de luxo, o estabelecimento de linhas para bondes etc., – desalojam evidentemente os pobres, expulsando-os para refúgios cada vez piores e mais abarrotados de gente (Marx, 1988, p. 764).

Um exemplo da atualidade do pensamento de Marx foi o que aconteceu com a reforma do Mercado do Peixe em Salvador. Em 2015, o Mercado do Peixe foi demolido. O espaço ficou fechado durante meses para obras e, depois de reinaugurado, estava totalmente irreconhecível: antigos botecos deram lugar a onze restaurantes, alguns como filiais de famosos pontos da cidade, como o Caminho de Casa. Bares clássicos, como o Pérola Negra, deram lugar a nomes como *RV Lounge* e *Espetto Baiano Sunset*. O preço dos produtos vendidos dobraram ou triplicaram de preço. Por fim, o poder público rebatizou o local como Praça Caramuru.

Abaixo, antigo Mercado do Peixe no Rio Vermelho em meados dos anos 1990:



Disponível em:

https://www.researchgate.net/figure/Figura-5-Antigo-Mercado-do-Peixe-em-meados-dos-anos-1990-Area-usada-por-comerciantes_fig5_320512507 Acesso em: 15/02/2025.

Abaixo, imagem do atual Mercado do Peixe no Rio Vermelho depois da reforma de 2015:



Disponível em: <https://dicasdonosso brasil.com.br/salvador/mercado-do-peixe-em-salvador/> Acesso em: 08/02/2025.

A história do Mercado do Peixe tem início ainda nos anos 1950. Naquela época, o Mercado Municipal do Rio Vermelho, nome oficial do espaço, estava localizado no Largo da Mariquita, no centro do bairro do Rio Vermelho. Ali se vendia peixe, carne, frutas e verduras. Nos anos 1980, o mercado foi transferido para o outro lado da rua, de frente para o mar⁹. O Mercado abria de dia, mas com o passar do tempo, começou a funcionar à noite porque o local atraía as pessoas que saíam das festas da cidade e iam ao Rio Vermelho para comer e beber.

Com a reforma iniciada em 2015, os permissionários receberam da prefeitura de Salvador as novas regras de concessão de uso do local. A iniciativa privada tomou conta do espaço, já que o preço para ter direito à concessão de um box na nova Praça Caramuru saíria por cerca de R\$100 mil. Apenas quatro dos antigos permissionários conseguiram bancar os custos e abriram novos restaurantes. A maioria dos comerciantes antigos não conseguiu pagar este valor.

O processo de gentrificação divide a opinião da população. Os argumentos utilizados no discurso de aburguesamento enaltecem a geração de empregos, o aumento da arrecadação por meio do turismo, além de prometer a melhoria da qualidade de vida geral das pessoas. Apesar da retórica, a realidade é que:

[...] a aparência ostentosa do Rio Vermelho não garantiu a inserção dos sujeitos, não implicou em melhoria da vida e, conseqüentemente, não foi balizada por estratégias emergenciais voltadas à inserção da população de baixa renda. Basta transcender a superfície maquiada do bairro para vislumbrar as entrelinhas das reformas urbanas, cujas motivações hierarquizadas desvendam políticas públicas gerenciadas pelo grande capital (Gusmão, 2017, p. 546).

A demolição do Mercado do Peixe, e a subsequente construção de um novo espaço com custos de concessão proibitivos para os antigos permissionários, caracterizam um processo de apropriação do espaço urbano pelo Capital. A gentrificação, nesse sentido, não é um fenômeno acidental, mas uma expressão concreta da luta de classes, onde o espaço é disputado e remodelado para atender aos interesses da burguesia. A narrativa oficial de

⁹ Disponível em:

<https://www.vice.com/pt/article/desmanche-mercado-do-peixe-o-melhor-fim-de-noite-da-bahia/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20Mercado%20do,%2C%20carne%2C%20frutas%20e%20verduras> Acesso em: 09/02/2025.

progresso e melhoria da qualidade de vida serve como discurso de convencimento ideológico, mascarando o real motor da mudança: a lógica do lucro. A substituição dos antigos e modestos comércios por restaurantes de alto padrão e a consequente elevação dos preços dos produtos são manifestações de reificação do espaço. O processo de exclusão de parte dos permissionários originais demonstra a lógica capitalista: para que novos sujeitos, detentores de capital, sejam incluídos no espaço, os antigos, que não se encaixam no sistema econômico, precisam ser expulsos. A história do Mercado do Peixe, rebatizado como Praça Caramuru, é uma prova contundente da atualidade do pensamento de Marx. Ela nos permite observar a influência do Capital nas definições das políticas públicas urbanas. A forma como as cidades se desenvolvem está intrinsecamente ligada à lógica da acumulação capitalista; a luta por espaço urbano é, fundamentalmente, a contenda por direitos sociais e por justiça.

A lógica capitalista de coisificação do território também pode ser observada ao longo dos anos de formação e crescimento da cidade de Salvador. Em 1968, a Lei Municipal nº 218 de Reforma Urbana foi um marco regulatório para o mercado soteropolitano capitalista de terras, que ansiava por uma regulamentação desde o crescimento da demanda por habitação nos anos 1940 e da captação de poupanças em 1964. Isso alienou grande quantidade de terras da prefeitura, principalmente no centro geográfico do município (ao longo da atual Avenida Paralela)¹⁰, gerando a expansão do capital imobiliário em áreas públicas. Concomitantemente, iniciava-se o processo de verticalização das áreas nobres, com a demolição de grandes residências e a ocupação de novas áreas ao longo da Avenida Paralela e da Orla Atlântica (Costa, 2021, p. 103).

O processo de urbanização brasileiro se intensificou ao longo do século XX. Na primeira metade do século, as transformações urbanas eram menos pronunciadas, pois o país ainda passava por uma fase de urbanização incipiente. Todavia, a partir do período pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) e com a consolidação da expansão capitalista, observamos o fenômeno de êxodo rural e o consequente “inchaço” das cidades, principalmente das metrópoles. Essa nova fase foi marcada por um modelo de desenvolvimento em que os interesses das grandes corporações passaram a orientar os investimentos públicos, privilegiando o crescimento econômico em detrimento das políticas sociais. Para Santos:

Com diferença de grau de intensidade, todas as cidades brasileiras exibem problemáticas parecidas. Seu tamanho, tipo de atividade, região em que se inserem

¹⁰ Oficialmente denominada Avenida Luís Viana Filho, é conhecida pelos cidadãos soteropolitanos como Avenida Paralela ou, simplesmente, Paralela.

etc. são elementos de diferenciação, mas, em todas elas, problemas como os do emprego, da habitação, dos transportes, do lazer, da água, dos esgotos, da educação e saúde são genéricos e revelam enormes carências. Quanto maior a cidade, mais visíveis se tornam essas mazelas. Mas essas chagas estão em toda parte. Isso era menos verdade na primeira metade deste século, mas a urbanização corporativa, isto é, empreendida sob o comando dos interesses das grandes firmas, constitui um receptáculo das consequências de uma expansão capitalista devorante dos recursos públicos, uma vez que esses são orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais (1993, p. 95).

A cidade de Salvador não fugiu a esse modelo: teve uma ocupação desordenada devido à intensa migração da população do interior na segunda metade do século XX e ao crescimento populacional local. Ela “infla” e se transforma em uma metrópole eivada de grandes desigualdades sociais. Uma cidade em que:

[...] uma população pobre provocou o inchaço do tecido urbano e o despreparo em infraestrutura trouxe à realidade situações de ocupações desordenadas do solo, autoconstruções ignoradas pelos órgãos públicos, e uma colocação do capital imobiliário na posição de ordenador das construções formais (Soares, 2016, p. 15).

A partir da década de 1980, bairros como Pituba, Caminho das Árvores, Itagira e Iguatemi (novo centro da cidade de Salvador) cresceram e foram ocupados de forma verticalizada (Soares, 2016). O novo estilo de edifícios transforma a paisagem da cidade. A Orla Atlântica, antes ocupada por poucas construções ou somente ocupada por grandes fazendas foi, aos poucos, tomada pelas classes média e alta. A atração dessas classes pela Orla de Salvador, como já vimos, começou ainda no século XIX, com a construção das casas de veraneio na região do Rio Vermelho. As classes privilegiadas da urbe soteropolitana buscavam conforto, praticidade e as propriedades supostamente curativas do banho de mar. Com a expansão da cidade, os terrenos à beira mar ficaram cada vez mais valorizados.

Salvador é uma cidade que segue um padrão de urbanização que enfatiza a desigualdade social. A cidade é segmentada em suas moradias, mercados e espaços públicos pelo poder aquisitivo de seus munícipes. Em regiões de povoamento mais recentes, que se formaram no final do século XIX e, principalmente, ao longo do século XX, existe uma segregação espacial mais estreita. É o que ocorre, por exemplo, com os bairros que compõem o Complexo do Nordeste de Amaralina. Situada próxima à Orla Atlântica da cidade de Salvador, a área possui alta valorização. Por isso, a região é alvo de assédio das grandes empreiteiras, que pretendem comprar o espaço para construção de grandes condomínios no intuito de atender às demandas das classes média e alta.

O Complexo do Nordeste de Amaralina é um território habitado por uma população de baixa renda. O discurso da sociedade capitalista define os conglomerados habitacionais pela noção de pobreza x riqueza dos seus habitantes. Por pobreza, Dias afirma:

O pobre é o indivíduo que tem, na maioria dos casos, habitações diferenciadas dos outros grupos sociais que habitam em áreas planejadas da cidade, com atendimento completo pelo Estado e pelas corporações prestadoras destes serviços, não tem a completude das técnicas do meio técnico-científico-informacional, habitam áreas com maiores índices de violência contra a pessoa e violência policial, não tem um atendimento pleno dos serviços essenciais, exemplo de água encanada, luz, esgoto, coleta de lixo e transporte público, tem rendas quase sempre abaixo dos setores médios, não consome serviços de lazer comumente usufruídos pelos setores médios, estabelece relações de parentesco e vizinhança diferenciadas pela intensidade dos demais grupos e classes sociais, pratica relações comerciais de forma muito acentuada com e no circuito inferior da economia, tem vínculos e práticas religiosas muito mais significativos do que outro segmento social, tem terrenos e edificações sem titulação através do Estado e, na maioria das vezes, é um negro ou afrodescendente. E essas características estão estreitamente vinculadas às práticas sociais que estabelecem uma estreita relação dialética com a materialidade onde os pobres habitam, o bairro popular e o uso do seu território (2017, p. 43).

Convém considerar que “o processo de reprodução espacial envolve uma sociedade hierarquizada, dividida em classes, produzindo de forma socializada para consumidores privados”, assim, “a cidade aparece como um produto apropriado de forma diferenciada pelos indivíduos” (Carlos, 2008, p. 78). A urbe, portanto, constitui-se como resultado de um processo social marcado por hierarquias e desigualdades, objeto de múltiplas formas de especulação e disputa. Dessa forma, a cidade “tornou-se a mercadoria universal por excelência”, e “se converte numa gama de especulações de ordem econômica, ideológica, política, isoladamente ou em conjunto” (Santos, 2012, p. 30). Nesse quadro, os lugares e territórios expressam as marcas materiais e simbólicas das lutas sociais, das diferenças e igualdades que se forjam no movimento contraditório da sociedade. Como destaca Serpa (2017):

[...] os lugares e os territórios são marcados pelas transformações provocadas pelos sujeitos a partir de suas diferenças e igualdades na dialética das tensões dessas transformações, ou seja, as relações estabelecidas entre os grupos, sujeitos, indivíduos, classes sociais, são expressões das marcas das experiências vividas tanto nos lugares, quanto nos territórios (*apud* Alves, 2021, p. 57).

É necessário salientar que, apesar do discurso capitalista hegemônico, as populações que residem no Complexo do Nordeste de Amaralina, assim como em outros bairros de classe baixa da cidade de Salvador, sedimentaram, ao longo dos séculos, formas de (re)existir que evidenciam suas organizações sociais como pertinentes e independentes.

1.5 Contemporaneidade

A guerra às drogas está vinculada aos interesses geopolíticos e econômicos, sobretudo norte-americanos, que instrumentalizam a criminalização seletiva como mecanismo de controle social de minorias racializadas. Reproduzida no Brasil, essa lógica não produziu a contenção do tráfico, mas consubstanciou uma espiral de violência e encarceramento em massa, funcional à reprodução das desigualdades sociais. No Complexo do Nordeste de Amaralina, a precariedade das condições materiais de vida constitui a base que alimenta a economia ilegal e sustenta a eficácia do proibicionismo. A região possui bairros com formação populacional diversa e recente (a área foi ocupada ao longo do século XX). Na cidade de Salvador e no Complexo do Nordeste de Amaralina, festas populares, como o carnaval, abarcam dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais. A festa de Iemanjá mostra a permanência de práticas culturais de matriz africana. Os folguedos, ao mesmo tempo em que reafirmam tradições e memórias coletivas, também são arenas de disputa e negociação entre o sagrado e o profano, a espontaneidade popular e a intervenção do poder público, a precariedade estrutural e a criatividade comunitária. O Colégio Estadual Manoel Devoto faz parte da História que liga o Complexo do Nordeste de Amaralina (estudantes) ao Rio Vermelho (localização do CEMD).

1.5.1 Controle territorial por facções e tráfico de drogas

O consumo de substâncias psicoativas e alucinógenas faz parte da história da humanidade há milênios, sendo registrado em diversas culturas e civilizações como prática social, ritualística e medicinal¹¹. No entanto, a partir do início do século XX, especialmente com a consolidação do capitalismo industrial e a ascensão de uma moral puritana de matriz anglo-saxônica, instaurou-se um movimento de proibição seletiva de determinadas substâncias. Segundo Rodrigues: “o consumo e a circulação de substâncias como cocaína, ópio e *cannabis* eram legais até o início do século XX, quando eram comumente usadas sob a forma recreativa ou medicinal” (2006, p. 26). Essa proibição seletiva foi motivada por preocupações de ordem sanitária, moral e também por interesses econômicos e geopolíticos,

¹¹ Burgierman, (2002, p. 18-19), afirma que o primeiro registro de uso da *cannabis* data de mais de 12.000 anos, que foi encontrada em marcas de corda impressas em cacos de um vaso de barro, no sítio arqueológico de Yuan-shan, atual Taiwan. A erva era usada há cerca de 2.000 a.C. na China e na Índia (*apud* Rodrigues, 2006, p. 30).

resultando na chamada "guerra às drogas"¹² — uma estratégia voltada à repressão da produção, comercialização e consumo de substâncias consideradas ilícitas, e que persiste até os dias atuais (Oliveira, 2016).

Ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, apesar das diversas iniciativas de proibição em diferentes partes do mundo, o consumo de drogas ilícitas não apenas se manteve, como se expandiu, impulsionando mercados ilegais transnacionais e movimentando somas bilionárias. Nesse cenário, as medidas adotadas, que foram centradas em repressão e proibição, nunca se mostraram eficazes em conter o tráfico de substâncias ilícitas e o uso de entorpecentes, seja por seu alto custo ou por não contemplarem especificidades dos mercados, tendendo a criminalizar grupos sociais específicos (Oliveira, 2016). De acordo com Rodrigues:

O modelo proibicionista, ao defender como modelo a cultura branca protestante anglo-saxã norte-americana, além de desconsiderar a diversidade étnica, cultural e religiosa de outros povos, pretende se sobrepor a culturas tradicionais diversificadas, como a dos países andinos, que faz uso de produtos naturais como a folha de coca, como expressão de sua cultura ancestral (2006, p. 48).

Estudos indicam que modelos políticos baseados na regulamentação estatal, no tratamento do uso problemático como uma questão de saúde pública e na redução de danos, como os implementados em países como Portugal e Canadá, apresentam resultados significativamente mais positivos no controle do consumo e na diminuição da violência relacionada ao mercado ilegal de drogas, incluindo o tráfico e os conflitos entre organizações criminosas (Rodrigues, 2006). Torna-se evidente, de acordo com os especialistas, que a abordagem repressiva da chamada guerra às drogas não apenas falhou em seus objetivos declarados, como também produziu uma série de efeitos colaterais que intensificaram problemas sociais já existentes, entre eles a expansão do crime organizado, o aumento da violência, a sobrecarga dos sistemas prisionais e a perpetuação da vulnerabilidade de grupos sociais marginalizados.

A origem da legislação proibicionista antidrogas nos Estados Unidos decorreu não apenas de preocupações internas, mas também de fatores externos, como a proibição do uso não-médico do ópio nas Filipinas, então sob domínio norte-americano. Com interesses

¹² Segundo Rodrigues, o termo é muito controverso. Originou-se do holandês antigo “*droog*”, que significa folha seca, pois antigamente quase todos os medicamentos eram feitos à base de vegetais. “Em sentido normativo, podem ser lícitas ou ilícitas, dependendo de uma decisão política”. A droga é “uma substância que atua sobre o sistema nervoso central que, após um julgamento de valor, ganha a qualificação normativa de lícita ou ilícita mediante a criação de uma norma proibitiva” (2006, p. 17).

voltados à consolidação de relações comerciais com a China e à contenção do consumo doméstico, os Estados Unidos lideraram iniciativas internacionais de controle de narcóticos, como a Conferência de Xangai (1909) e o Convênio da Haia (1912). Esse processo culminou no *Harrison Act* de 1914, que instituiu rigoroso controle sobre a produção, circulação e consumo de substâncias psicoativas, restringindo seu uso apenas para fins médicos. No âmbito interno, a política proibicionista norte-americana revelou fortes componentes econômicos, sociais e, sobretudo, raciais. Influenciadas por ligas puritanas, as campanhas antidrogas associaram determinados entorpecentes a grupos minoritários discriminados (negros, mexicanos, chineses e irlandeses) reforçando estigmas sociais e justificando a imposição de controles penais que visavam à manutenção da hegemonia dos brancos puritanos sobre as minorias (Rodrigues, 2006).

Além de consolidar esse modelo em seu território, os Estados Unidos buscaram exportar sua política proibicionista para outros países, especialmente na América Latina. O Brasil, entre outros países, passou a adotar legislações inspiradas no modelo norte-americano, incorporando o viés criminalizador e a associação entre o consumo de drogas e determinados segmentos marginalizados da população. Em prefácio ao livro de Souza, a professora Gabriela dos Reis Sampaio frisa que a proibição do uso da maconha:

[...] caminha de braços dados com um projeto mais amplo de controlar e moralizar costumes e práticas comuns entre grupos mais pobres, especialmente os que viviam marginalizados. Não é à toa que o “maconhismo” era considerado um hábito deselegante, diferentemente dos vícios da “boa mocidade” parisiense, como o consumo da cocaína, por exemplo. Isso fica claro quando as autoridades anunciam que o hábito era ainda mais fortemente presente no Norte e no Nordeste do país, vinculando uma prática cultural a uma lógica científica marcada por preconceitos de raça e origem social (Souza, 2015, p. 16-17).

Assim como nos Estados Unidos, a construção do discurso antidrogas brasileiro esteve permeada por questões de ordem racial e social, voltando-se especialmente contra negros, indígenas e pobres. Dessa forma, a política sobre as drogas implementada no Brasil refletiu a dinâmica de controle social e de reforço das hierarquias raciais e econômicas, reproduzindo, em seu próprio contexto, as estratégias de dominação e exclusão que caracterizaram o modelo norte-americano. Entretanto, Souza afirma que o Brasil figurou, desde sempre, *avant-garde* nas políticas proibicionistas de determinadas substâncias psicoativas:

De fato, o Estado no Brasil se voltou contra o uso da maconha antes dos Estados Unidos. Aqui em 1932 e lá em 1937. Aqui primeiro veio uma norma federal, enquanto lá essa foi a última etapa do processo. O nosso Decreto nº 20.930/32

proibiu toda forma de uso que não fosse permitida pelas autoridades sanitárias, já a *Marijuana Tax Act* primeiro tributou exorbitantemente a produção não medicinal ou científica, buscando coibir o seu uso psicoativo com a elevação dos preços e só depois se transformou em proibição expressa (Souza, 2015, p. 59).

Ao longo do século XX, a política proibicionista sobre as drogas mostrou-se ineficaz e geradora de consequências sociais profundamente negativas. Nos Estados Unidos, marcos importantes, como a Lei Seca (1920-1933), a ampliação das medidas antidrogas na década de 1970 com a "*War on Drugs*" proclamada pelo presidente Richard Nixon, e a implementação de penas severas nos anos 1980 sob o governo do presidente Ronald Reagan, provocaram a escalada do encarceramento em massa, sobretudo de negros e latinos, sem que houvesse redução significativa do consumo ou do tráfico (Rodrigues, 2006).

O discurso médico forneceu as teorias que fundamentaram o proibicionismo e a criminalização de determinadas drogas e fomentou a fabricação em larga escala de outras¹³. No Brasil, a criminalização formal do uso de entorpecentes teve início em 1921 e enrijeceu-se com a criminalização da maconha em 1932, avançando com a Lei nº 6.368/1976¹⁴. Posteriormente, a Lei nº 11.343/2006¹⁵, apesar de atenuar penas para usuários, manteve a estrutura repressiva e encarceradora.

O fracasso do modelo proibicionista, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, decorre de sua ênfase excessiva no viés criminal e punitivo, em detrimento de abordagens de saúde pública e educação. As consequências sociais foram/são drásticas: marginalização de populações vulneráveis, superlotação carcerária, fortalecimento do mercado ilegal de drogas e perpetuação da violência urbana. Assim, o proibicionismo malogrou em atingir seus objetivos declarados de redução do consumo e do tráfico e também agravou desigualdades raciais, econômicas e sociais, tornando-se uma política pública de efeitos profundamente prejudiciais.

A violência urbana, associada ou não ao tráfico de drogas, faz parte da realidade brasileira. Pessoas de bairros de baixa renda têm maior vulnerabilidade civil, que é a “ameaça à integridade física das pessoas, pela sua desproteção contra a violência praticada por delinquentes e pela própria polícia” (Costa, 2021, p. 43). Para compreendermos a atividade do tráfico de drogas, devemos levar em consideração que os níveis de violência do tráfico variam

¹³ Essa narrativa foi construída com feições eugênicas e racistas “no momento em que as elites políticas e econômicas da Bahia e do Brasil preocupavam-se com as classes subalternas, agora não mais sujeitas, como antes, aos controles da ordem senhorial” (Souza, 2015, p. 223).

¹⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6368.htm Acesso em: 27/04/2025.

¹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm Acesso em: 27/04/2025.

de cidade para cidade e de bairro para bairro. Também é necessário entender que essa dinâmica depende da temporalidade e da ação da polícia ou dos traficantes:

O tráfico de drogas tem funcionamento em rede, mas sofre a influência dos lugares e de seus bairros populares. A variação da intensidade das relações de parentesco e vizinhança, para mais ou para menos, é um dos fatores que torna o tráfico mais ou menos violento. A localidade do Areal, no Nordeste de Amaralina, por ser de ocupação mais recente e por isso ter menos solidez nas relações entre vizinhos e parentes, apresenta maiores ocorrências de violência (Dias, 2018, p. 189-190).

Deixemos estabelecido que, apesar da violência fazer parte do comércio ilegal de entorpecentes, ela não chegou às comunidades populares por causa do tráfico:

[...] os bairros populares, historicamente, sempre foram palco e teatro de operações policiais violentas. É só recordar a repressão feita aos negros fugidos que se acantonavam em bairros afastados do Centro, a repressão aos terreiros de candomblé, que ocorria até o terceiro quartel do século XX, e, mais que isso, a ausência histórica da presença do Estado, seja no que diz respeito à segurança pública ou a qualquer item das obrigações do Estado (Dias, 2018, p. 190).

A população dos bairros populares é duplamente vitimizada: pela violência gerada pela disputa de facções pelo controle do território e pela força repressiva do Estado brasileiro. Para Souza, “o discurso da violência como uma característica natural das grandes cidades é uma falácia, na medida que expressa um resultado não natural, da opressão social sobre uma grande parcela da população” (2008, p. 56). O Fórum Comunitário de Combate à Violência, criado em 1996, que reúne entidades e associações comunitárias, revela dados alarmantes sobre a violência em Salvador. O Complexo do Nordeste de Amaralina “encabeça as áreas onde o homicídio é a principal causa *mortis*” (Souza, 2008, p. 56). As mortes por causas violentas vitimam principalmente adolescentes e jovens pobres, pardos ou negros, com faixa etária entre 15 e 29 anos e com baixo grau de instrução (Ensino Fundamental II, geralmente, incompleto).

A polícia é responsável por vários casos de atos de violência contra a população. Segundo relatório da Anistia Internacional (AI), a polícia brasileira é uma das que mais mata no mundo. Os números da violência praticada pelos policiais corroboram uma letalidade já denunciada pela organização internacional *Human Rights Watch* (HRW). A maioria dos moradores de bairros populares não confia nos traficantes; muitas pessoas também não acreditam nos policiais. A comunidade tem consciência de que alguns policiais são corrompidos. Também sabe que, em algumas ocasiões, a força policial mata pessoas desarmadas, ou já rendidas, como demonstram alguns casos veiculados pela mídia. Assim, não é à toa que, nos bairros populares, impera a lei do silêncio.

O tráfico de narcóticos é um fenômeno complexo que transcende a violência ostensiva das facções e da repressão policial. A política de "guerra às drogas", como já vimos, tem se mostrado ineficaz na redução do consumo e do crime, gerando encarceramento em massa e aumentando a violência nos territórios dominados pelo tráfico. O Brasil possui uma das maiores populações carcerárias do mundo, sendo que grande parcela dos presos responde por crimes relacionados ao tráfico de drogas. Especialistas apontam que o modelo atual de combate ao tráfico privilegia a repressão armada, enquanto pouco se investe em políticas sociais que poderiam reduzir a entrada de jovens no mundo do crime. A falta de oportunidades, o desprovimento de educação de qualidade e a carência de acesso a empregos formais são fatores que contribuem para a adesão de parte da juventude ao tráfico de drogas como meio de sobrevivência.

A militarização das forças de segurança e o uso excessivo da força policial não resultam em uma redução efetiva da criminalidade. Pelo contrário, podem intensificar o conflito, criando uma espiral de vinganças entre policiais e facções. Estudiosos argumentam que a segurança pública deve se basear em inteligência, prevenção e desarticulação financeira das organizações criminosas, em vez de apenas repressão armada¹⁶.

A solução para a violência relacionada ao tráfico de drogas passa por uma abordagem integrada que envolva regulação, tratamento de usuários, como questão de saúde pública, educação, desenvolvimento social e uma reforma do sistema de segurança pública para que a polícia atue de forma mais eficaz e menos letal. Senão, a violência e a insegurança continuarão sendo uma realidade nos bairros populares, perpetuando o medo e a marginalização.

A violência urbana transcende o ato criminoso e se converte num problema estrutural que atinge diversas dimensões da vida social, afetando mobilidade, educação e saúde. O Complexo do Nordeste de Amaralina convive historicamente com desafios relacionados à exclusão social e à desigualdade. A concentração de violência na região é resultado de processos de segregação espacial, onde a falta de investimentos e oportunidades gera um ambiente propício para o aumento da criminalidade.

¹⁶ De acordo com o Jornal do Correio, a facção criminosa Comando Vermelho (CV), que tem origem no Rio de Janeiro, escolheu o Complexo do Nordeste de Amaralina como sua fortaleza, por ter fácil acesso aos bairros de classe média alta — o que garante mercado — e por possuir rotas de fuga estratégicas. O CV, no início de 2020, absorveu a facção Comando da Paz (CP) que atuava na região e a partir daí rivalizou com a facção Bonde do Maluco (BDM). Acesso em: 06/11/2025.

É constante o anúncio no noticiário local de cancelamento da circulação de ônibus, suspensão de aulas nas escolas e interrupção de atendimento de postos de saúde em bairros populares. Isso ocorre quando há conflito entre facções ou entre grupos criminosos e a polícia. Medidas de intervenção da polícia nas comunidades, algumas vezes, resultam na restrição do acesso a direitos fundamentais, como o direito à educação, à saúde e ao ir e vir das pessoas. A insegurança afeta a integridade física dos moradores de bairros populares e compromete a continuidade dos serviços públicos essenciais, reforçando a vulnerabilidade social. Entretanto, é necessário frisar que a população desenvolveu formas de resistência, apesar da sensação de insegurança generalizada:

Os bairros populares de Salvador, quase sem exceção, são lugares “dominados” pelo tráfico, mas também são lugares de grande efervescência cultural e política, marcados pela sobrevivência de práticas comunitárias já desaparecidas em bairros de populações de renda mais elevadas (Dias, 2017, p. 53).

Podemos, portanto, afirmar que a resistência comunitária e a vitalidade cultural dos bairros populares demonstram que esses territórios, embora submetidos à lógica excludente da repressão e do abandono estatal, também são espaços de criação, solidariedade e luta por direitos.

A violência vinculada ao tráfico não pode ser interpretada como mero produto de disputas entre facções, devendo ser compreendida como expressão de processos históricos de segregação socioespacial, omissão estatal e políticas repressivas que, longe de garantir proteção, aprofundam a condição de insegurança das populações periféricas. A política proibicionista, gestada ao longo do século XX sob a influência de interesses geopolíticos, econômicos e de uma moralidade puritana de matriz anglo-saxã, consolidou-se como um instrumento eficaz de controle social, marginalização e reprodução de desigualdades estruturais. A proibição seletiva opera a criminalização de determinados grupos étnicos e sociais, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, reforçando hierarquias raciais e econômicas já existentes. A ruptura com esse quadro demanda a implementação de políticas públicas conectadas, que integrem educação, desenvolvimento social e a reestruturação do sistema de segurança pública.

1.5.2 Permanência de tensões socioeconômicas, acentuadas pela desigualdade racial e de classe e a luta de comunidades locais para preservar práticas culturais e resistir às forças capitalistas de urbanização

O Complexo do Nordeste de Amaralina¹⁷ é composto pelos bairros Nordeste de Amaralina, Vale das Pedrinhas, Chapada do Rio Vermelho e Santa Cruz. A criação oficial da Zona Homogênea Nordeste de Amaralina ocorreu com o Decreto-Lei nº 5.403/78, em 17 de junho de 1978. Um dos principais objetivos do Decreto foi o de criar uma reserva ambiental, possibilitando um melhor planejamento urbano da área. Obviamente, o Decreto não teve o efeito previsto, como se pode verificar nos dias atuais.

De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, a população do Complexo do Nordeste de Amaralina é de aproximadamente 80 mil habitantes. A ocupação, realizada de forma difusa e sem planejamento, atualmente padece com problemas urbanísticos, tais como ruas estreitas, ausência de áreas livres e de espaços de convivência (Souza, 2008). Deste ponto de vista, podemos pensar a cidade “como composta por camadas de ruínas que se sedimentam e se sobrepõem empilhando projetos, planejamentos, monumentos, símbolos e, assim, desdobram uma arqueologia das racionalidades políticas de gestão do espaço” (Duarte, 2024, p. 66).

Materializando os contrastes sociais de Salvador, o Complexo do Nordeste de Amaralina tem divisas com quatro bairros de classes média e alta: Pituba, Itagira, Amaralina e Rio Vermelho. A topografia do Complexo é acidentada, caracterizada por morros e vales. Quanto às habitações, as casas possuem padrão simples, frequentemente com mais de um pavimento. Em algumas vielas as instalações residenciais são bastante precárias. Apesar disso, há ruas asfaltadas e saneamento básico (Souza, 2008).

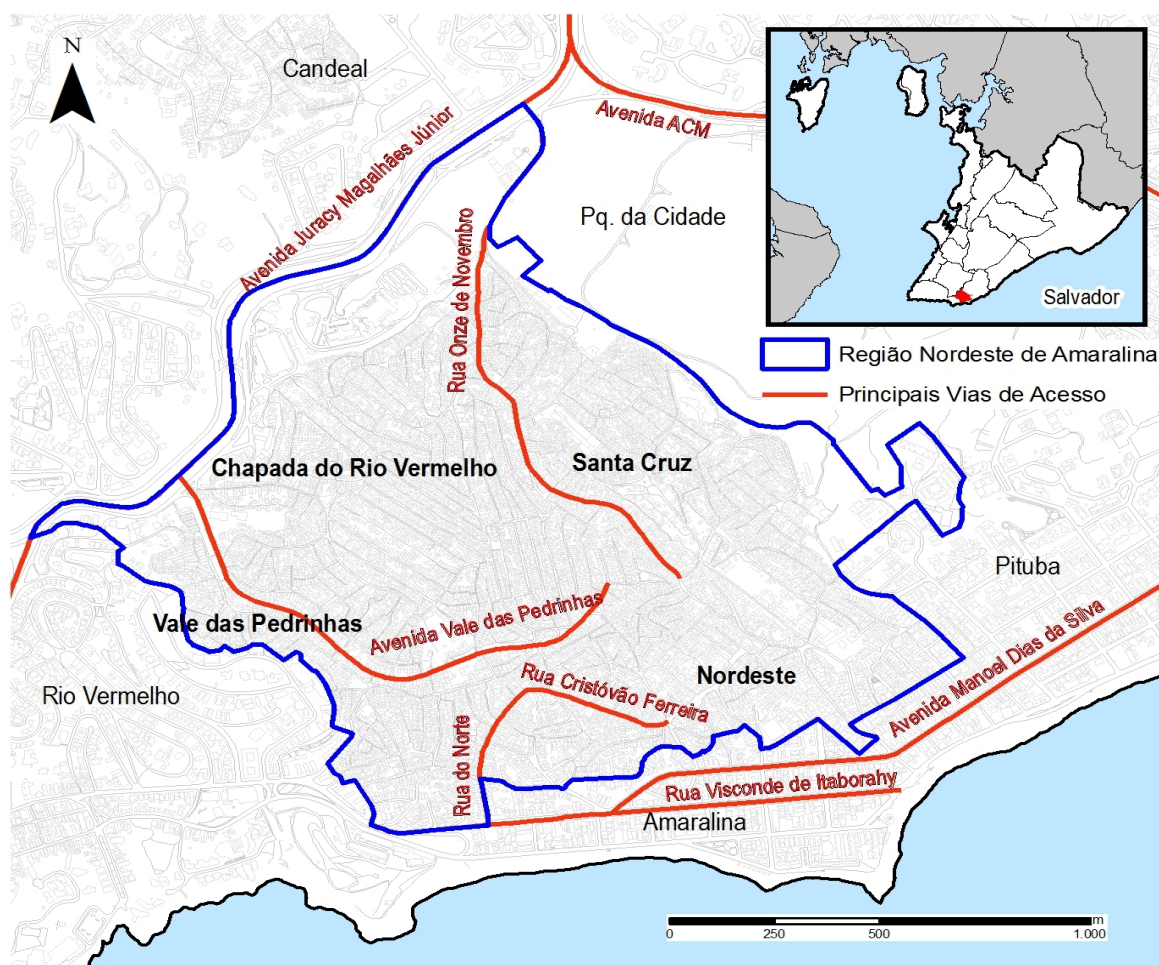
A respeito do sistema de transporte na região, há carência de linhas de ônibus e as pessoas são obrigadas a caminhar ou utilizar transportes alternativos, como mototáxi, o que nem sempre é possível devido ao alto valor do transporte comparado ao poder aquisitivo da maioria dos moradores. Caminhar pelos bairros também pode ser perigoso por causa das fronteiras estabelecidas por grupos criminosos que inibem ou até mesmo impedem a livre circulação das pessoas, principalmente homens jovens (Souza, 2008).

¹⁷ Segundo Souza (2022), o termo nasceu no período em que uma base da polícia comunitária foi instalada no bairro e a expressão também é utilizada como nome por uma das agremiações carnavalescas da região.

A cidade de Salvador é uma das capitais brasileiras com o maior número de pessoas desempregadas. Segundo a última pesquisa do IBGE (2025), a taxa de desempregados é de 8,5%. O Complexo do Nordeste de Amaralina supera a estatística de desempregados de Salvador. Apenas 39% da população em idade economicamente ativa estão empregadas no Complexo do Nordeste de Amaralina. Acrescente-se a esse dado o fato de que a renda dessas pessoas também é inferior comparada ao resto da população soteropolitana: “Na região, 36% dos chefes de família recebe menos de um salário mínimo por mês e, nos outros 73%, a renda é de até três salários mínimos. Já em Salvador, 29% dos chefes recebem menos de um salário e apenas 51% têm renda de até dois salários” (Souza, 2008, p. 55).

Com relação à escolaridade da população do Complexo do Nordeste de Amaralina, os números são preocupantes: menos de 40% dos moradores estão na escola; cerca de 24% não terminou as séries iniciais; cerca de 60% não terminou o Ensino Fundamental II. Fica evidente o alto índice de abandono escolar na região. Os principais motivos que levam à evasão e ao abandono escolar estão ligados à baixa renda familiar, que levam adolescentes precocemente ao mercado de trabalho, geralmente informal e de baixa remuneração, e à gravidez na adolescência, perpetuando o ciclo de pobreza e de exclusão social.

O último Censo do IBGE também nos informa algumas características dos domicílios da cidade de Salvador: 94,97% têm conexão à rede de esgoto; 99,13% são abastecidas pela rede geral; 99,85% têm banheiro de uso exclusivo e 98,14% têm coleta de lixo. Esses números não diferem muito dos bairros Nordeste de Amaralina e Santa Cruz: há coleta de lixo de 98,19%; 99,55% estavam inseridos na rede oficial de abastecimento de água; 98,3% dos domicílios estavam conectados à rede de esgotamento sanitário e a rede elétrica estava presente em 99,8% das residências (Vieira, 2016). O mapa a seguir demonstra os limites territoriais do Complexo do Nordeste de Amaralina:



Disponível em: https://amnaluta.blogspot.com/p/historia_25.html Acesso em 08/02/2025.

O Nordeste de Amaralina originou-se de três formas de loteamento: loteamentos legais, através da divisão do que restou das fazendas; loteamentos legais, a partir da liberação do Estado em 1932 e loteamentos ilegais, aqueles que não levaram em consideração as exigências da lei municipal, estadual e federal de uso e parcelamento do solo. Parte da ocupação do Nordeste de Amaralina ocorreu devido à migração da população do bairro contíguo, o Rio Vermelho.

Como já vimos, o interesse da burguesia de Salvador pelas terras do Rio Vermelho, para construir casas de veraneio, provocou o deslocamento da comunidade de pescadores para a região do Nordeste de Amaralina. Esta área, já loteada, foi sendo vendida a baixo preço. Ao mesmo tempo, um dos terrenos que não havia sido vendido sofreu uma invasão, com a instalação de pequenos barracos na Fazenda Ubaranas. Uma parte da ocupação dessa área começou por indivíduos que vieram do interior para trabalhar nas fazendas da região e depois se converteram em empregadas domésticas, lavadeiras e caseiros. Essa gente, que trabalhava

em casas de veraneio nas imediações da Praia de Amaralina, terminou edificando moradias nas redondezas. Entre as décadas de 1950 e 1970, outra quantidade significativa de pessoas chegou ao bairro por causa do processo de desapropriação promovido pela prefeitura da cidade em bairros como Barra e Ondina, para a construção de novos acessos, avenidas e prédios residenciais e comerciais (Souza, 2022).

Na década de 1970, o Complexo do Nordeste de Amaralina era a segunda maior área de invasão de Salvador, perdendo apenas para Alagados, no Subúrbio Ferroviário (Souza, 2008). Ainda sobre a origem e ocupação do bairro, um estudo desenvolvido pela Escola de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, em 1974, indica que cerca de 30% da população do aglomerado do Nordeste de Amaralina era oriunda do Recôncavo Baiano. Segundo Dias (2017), até 1944, toda a área onde hoje é o conglomerado, tinha apenas 1.320 habitantes, mostrando que, apesar de ser um dos territórios mais densamente habitados de Salvador e mais próximos do Centro Antigo, seu processo de ocupação é recente. A parte leste do Complexo foi ocupada de forma mais intensa quando foi inaugurada a Avenida Amaralina, em 1949, que ligava Amaralina à Pituba (Souza, 2008).

No começo da década de 1950, a colina de Santa Cruz começou a ser ocupada após a divisão das terras em pequenos lotes, por diferentes proprietários e locatários. A expansão definitiva de Santa Cruz aconteceu por meio de invasões coletivas ocorridas no final da década de 1960 e início de 1970, realizadas por numerosos pescadores e suas famílias, expulsos de terrenos pelos proprietários — para realizarem loteamentos de luxo. À época de sua ocupação, Santa Cruz era formada por casas de taipa — nessa época não existia água encanada, nem luz elétrica. O bairro da Santa Cruz tem uma forte presença de Terreiros de Candomblé e Igrejas Protestantes.

O bairro de Santa Cruz, outrora, foi palco de diversos grupos de samba, como o Samba Elite e o Samba Santa que, durante o período junino, disputava concursos e concorria pela atenção do povo com bandas de outras localidades. Os conjuntos de samba em Santa Cruz marcaram tanto essa comunidade que os largos onde ocorriam os ensaios ficaram conhecidos como o Largo do Samba Elite e o Largo do Samba Santa (Santos, 2010). Para Souza:

A expressão da musicalidade local está intimamente relacionada à sua origem africana, às influências do candomblé e da capoeira. Este cenário é associado ainda à migração de uma população oriunda do Recôncavo Baiano, berço do samba-baiano. Desde os anos 60, a região apresenta-se como um centro de irradiação de sambistas e compositores de expressão na cena musical baiana e até mesmo nacional, a

exemplo de Neguinho do Samba (Ilê Ayê e Olodum), Paulinho Camafeu, Alaor Macedo (compositor da Escola Acadêmicos do Salgueiro), Ederaldo Gentil, este último parceiro de Capinam, entre outros (2008, p. 62).

A atual configuração do bairro da Chapada do Rio Vermelho, outrora terrenos de grandes fazendas, é fruto do crescimento desordenado de moradias e do comércio que se instalou na região. O aspecto geográfico local, formado por rochas e ladeiras, altos e baixos, inspirou o nome dado à área. Na década de 1990, religiosos italianos desenvolveram projetos sociais na Chapada do Rio Vermelho. Eles construíram o Centro Cristo e Vida, que hoje possui uma escola conveniada com a prefeitura. Na rua onde foi construída essa escola, em passado recente, havia apenas uma vala e casas de madeira. Dentre os registros dos moradores da Chapada está o Projeto Cultura dos Samba Juninos, que envolvia não apenas os moradores da Chapada, mas de toda a região do seu entorno (Santos, 2010).

Já o Vale das Pedrinhas não teve origem a partir das propriedades da família Amaral. O seu atual território corresponde ao que foi a fazenda de Nasser Borges. O acesso não era fácil como o do Nordeste de Amaralina e Santa Cruz e por isso era habitado apenas por pequenos lavradores, que praticavam a cultura de legumes e a criação de porcos. Sua ocupação é recente e ocorreu por meio de invasões. Elas tiveram início na década de 1960, também a partir das famílias de pescadores, mas essas vindas de outras invasões. Na década de 1960, com a chegada da freira italiana Anna Sironi ao bairro, inicia-se também uma organização de cunho católico, com a construção de duas igrejas — a Igreja de São José de Amaralina (1966) e a Paróquia de Santo André (1975) —, uma associação de moradores e uma escola comunitária. A principal praça do Vale das Pedrinhas homenageia a religiosa italiana que trouxe melhorias para o bairro (Santos, 2010).

De acordo com Souza (2008), desde sua formação, faltavam no Complexo do Nordeste de Amaralina serviços básicos como esgoto, coleta de lixo, luz elétrica e transporte. Por isso a população começou a se organizar em diversas associações de bairro, praticamente, desde o início da ocupação da região, para reivindicar seus direitos e criar ações de desenvolvimento comunitário. Era o meio de se defender dos riscos de expulsão que pairavam sobre essas pessoas. A mais velha associação de moradores é a Sociedade Beneficente e Cultural do Bairro do Nordeste de Amaralina, criada em 1952, que desenvolve ações de assistência social. Hoje ela tem um caráter de associação privada e desenvolve atividades escolares.

Em 1959, quando as ameaças de expulsão se tornaram mais ostensivas, os moradores criaram a Sociedade União e Defesa dos Moradores do Nordeste de Amaralina (SUDMNA). Em 1960, criaram a Sociedade Protetora dos Posseiros de Ubaranas, cuja finalidade também era defender os posseiros das tentativas de despejo por parte dos proprietários. Ainda na década de 1960 funcionava a Sociedade Protetora dos Pescadores, que tinha o mesmo objetivo das demais citadas anteriormente. Atualmente, além das associações de moradores¹⁸ e conselhos comunitários, existem quatro entidades atuantes na defesa da população local: a Sociedade União e Defesa dos Moradores do Nordeste de Amaralina, a Sociedade Primeiro de Maio, a Sociedade Protetora dos Posseiros de Ubaranas e a Sociedade Cultural do Bairro de Amaralina (Santos, 2010).

A organização dos moradores e sua luta para obter reconhecimento das autoridades públicas foram elementos decisivos para a consolidação das moradias na região. O tempo de invasão desempenha um papel igualmente importante. Somente depois de estar morando um certo tempo na região é que os moradores decidem se organizar em associações de proteção ao bairro e também em associações culturais e esportivas. Pressionados pela ameaça dos proprietários, dos poderes públicos e da polícia, essas associações são atuantes na reivindicação de obras de infraestrutura, como água, luz e esgoto. Além disso, essas congregações que podem ter, algumas vezes, caráter provisório, são essenciais na proteção contra a expulsão de moradores. Abaixo, organizamos o quadro das tensões sociais sobre o usufruto da terra no Brasil:

Quadro 3 - Das tensões sociais sobre o usufruto da terra

¹⁸ Como a Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina (AMNA) que foi fundada em 1981, por iniciativa de membros de um partido de esquerda, de moradores mais velhos e de jovens ligados à Igreja Católica, no período da ditadura militar, quando muitas associações foram fechadas. Ela reivindica melhorias estruturais no bairro e também defende os moradores contra tentativas de remanejamento para outros lugares.

	Passado	Presente	Continuidade dos problemas sociais
Lógica da especulação imobiliária	As terras eram distribuídas pela Coroa portuguesa para os colonizadores (Capitanias Hereditárias, Sesmarias, Morgadios) e os povos indígenas eram obrigados a trabalhar para os portugueses.	Desde a década de 1950, moradores do Nordeste de Amaralina sofrem com a especulação imobiliária, interessada em adquirir terrenos e casas para fins de valorização e venda.	Persistência da lógica excludente: a especulação imobiliária continua como vetor de expulsão e marginalização das populações de baixa renda.
Papel do Estado nas reformas urbanas	Os indígenas, além de terem suas terras ocupadas pelos colonizadores, foram escravizados. O modelo de urbanização seguiu as determinações que vinham da Europa: a organização das cidades era consequência da ordem estabelecida pelo governo português aliado ao poder da Igreja Católica.	Após a Segunda Guerra Mundial: urbanização acelerada, êxodo rural e “inchaço” populacional das grandes cidades, com investimentos públicos subordinados ao Capital.	Exclusão social: o modelo de urbanização permanece excludente, aprofundando desigualdades sociais e espaciais nas cidades.
Impactos sociais da requalificação urbana	A estrutura urbana refletia a hierarquia social vigente, com os centros das cidades voltados às classes dominantes coloniais e as periferias destinadas aos grupos subalternizados.	Despejos, aumento da segregação socioespacial.	Gentrificação de espaços populares: processos de requalificação urbana continuam provocando a expulsão territorial, material e simbólica das camadas populares.

O quadro comparativo entre o passado colonial e o presente no Brasil demonstra a permanência de estruturas históricas de exclusão social e espacial. Desde a colonização, a

distribuição desigual das terras, concentrada nas mãos de poucos e legitimada pela Coroa Portuguesa, impôs uma lógica de dominação e exploração que moldou profundamente a organização socioespacial brasileira. Os povos indígenas foram sistematicamente privados de seus territórios e submetidos a relações de trabalho coercitivas. A mais importante colônia lusitana reproduziu os padrões europeus de centralidade e hierarquia social. No contexto contemporâneo, embora o país tenha passado por processos de industrialização e urbanização acelerada, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, observa-se a continuidade dessa lógica concentradora de privilégios. A especulação imobiliária e a gentrificação são novas formas de apropriação desigual do espaço e as populações de baixa renda continuam sendo deslocadas e marginalizadas. Assim, na sociedade brasileira, persiste um modelo de desenvolvimento subordinado ao Capital — que reforça a ideologia burguesa e a segregação socioespacial.

1.5.3 Celebrações tradicionais, como a Festa de Iemanjá, como expressão de identidade comunitária

Segundo a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a característica de um povo não deve ser concebida como uma essência estática ou naturalizada, mas como uma construção histórica e social, resultante das condições materiais de existência e das lutas políticas travadas na sociedade. A identidade de um povo é inseparável das relações de produção, das formas de dominação e das contradições de classe que perpassam seu processo histórico. Ela é uma síntese contraditória entre opressão e resistência, passividade e agência, submissão e rebeldia. Ela se forja tanto nas estruturas materiais da vida (trabalho, território, acesso a direitos) quanto nas formas simbólicas de afirmação coletiva (memória, cultura, espiritualidade e organização política). Desse modo, a constituição de um povo é produto da luta de classes.

As celebrações populares fazem parte do quadro sócio-histórico que compõem a identidade de um povo. O sentimento de pertencimento de uma comunidade também é fruto de negociações e embates, mudanças e permanências das práticas festivas. Nelas estão presentes as dimensões: religiosas, políticas, simbólicas, econômicas e culturais das comunidades. “Elas permitem a distinção cultural de comunidades, reatualizam as tradições, os valores, representam momentos de congregação coletiva e reforçam a socialização em torno de crenças compartilhadas” (Davel; Dantas, 2019, p. 206).

Alguns folguedos populares de Salvador desapareceram ao longo do tempo; outros cresceram e conseguiram fama nacional e internacional, atraindo milhares de pessoas todos os anos. As principais festas populares de Salvador são: Festa de Santa Bárbara, Festa de Nossa Senhora da Conceição da Praia, Festa de Santa Luzia, Festa da Boa Viagem, Festa da Lavagem do Bonfim, Festa da Segunda-feira Gorda da Ribeira, Festa de São Lázaro, Festa de Iemanjá, Festa de Itapuã e Carnaval.

Quase todas as celebrações populares de Salvador tem como característica o sincretismo religioso do Candomblé com o catolicismo. De acordo com Trindade-Serra: “Uma característica importante das festas de largo baianas vem a ser o sincretismo que as afeta, em maior ou menor medida [...]” (2009, p. 95-96). Assim, temos a Festa de Santa Bárbara (Iansã no Candomblé), em 04 de dezembro; a Festa de Nossa Senhora da Conceição da Praia (Oxum no Candomblé), em 08 de dezembro e a Festa de Nosso Senhor do Bonfim (Oxalá no Candomblé), na segunda quinta-feira de janeiro. A Santa Católica que corresponde ao Orixá Iemanjá é Nossa Senhora: Nossa Senhora dos Navegantes, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora das Candeias, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Candelária ou Nossa Senhora da Piedade. A Festa de Iemanjá, ou Festa do Rio Vermelho, é uma manifestação cultural/religiosa que homenageia o Orixá das águas salgadas ou a Mãe d’Água. Atualmente, a festa reúne milhares de pessoas e atrai turistas de todo o mundo para Salvador. É a maior celebração dedicada a um Orixá fora dos terreiros de Candomblé.

Não existe uma data precisa para o início das oferendas ao Orixá Iemanjá no Brasil. Também: “Existe uma polissemia acerca da divindade no que toca à sua origem e devoção” (Santos Jr., 2023, p. 27). Poli (2011, p. 87) afirma que tanto Iemanjá como os demais Orixás têm seus mitos construídos:

[...] em terras da diáspora e não refletem sempre o mesmo imaginário mítico entre os africanos. Não são em todas as cidades yorubás que Yemanjá se relaciona diretamente com o mar, apesar de estar presente na maioria delas. Contudo, está ligada às águas, de alguma forma, na maior parte. Pois as águas e suas deusas (e deuses) fazem parte da cosmologia de quase todas cidades yorubás, o que não quer dizer que todas as águas sejam o Mar. Talvez expliquemos isto pelo fato de o mar muitas vezes não fazer parte do cotidiano da maioria das cidades yorubás fundadas pelos descendentes de Oduduwa e as divindades auxiliares terem de se adaptar à hierarquia do Mito fundador da cidade (*apud* Santos Jr., 2023, p. 27).

Antes da existência da Festa de Iemanjá, Lopes (1984, p. 13) relata que as pessoas já depositavam presentes na gruta que fica entre as praias do Canzuá e da Paciência (*apud* Costa, 2011, p. 68). O local ainda é considerado sagrado hoje em dia. Reis (2019) aponta que

existiam, já no século XIX, homenagens à Mãe das Águas na cidade de Salvador. “O autor se refere a uma cultura que estabelecia uma ligação entre trabalho e religião, na qual aquelas mulheres agradeciam a seu Orixá a oportunidade de vender os peixes e os mariscos retirados do oceano, a morada da Deusa das águas” (Santos Jr., 2023, p. 32). Depois da Revolta dos Malês, em 1835, a classe dominante, preocupada com a possibilidade da ocorrência de novos levantes, queria proibir as comemorações dos escravizados que aconteciam paralelas às festas católicas. Em 1868, o jornal “O Alabama”, na edição do dia 5 maio, estampou a seguinte notícia:

- Que tafalaria é essa na Praça do Comércio? São as ganhadeiras do Cais Novo, que foram ao mar dar de comer a mãe d'água. — Que diabo de patifaria quer dizer isso? — Toda essa passaralhada é afeita às superstições oriundas de África, e por isso tem como obrigação depositar no mar presentes todos os anos à mãe d'água para serem felizes no negócio, e é esse preceito que acabam de cumprir e voltam. E a polícia consente semelhante bacanal n'uma praça pública! Mas elas não ficam aí, dirigem-se para o pegi ou casa do santo. — E aquela que está como possessa, endoudeceu? — É o santo que subiu-lhe à cabeça. É mulher de Santa Bárbara — Que desaforo! Ah, chicote (Reis, 2019, p. 97).

A festa em homenagem a Sant'Ana, também conhecida como a Romaria dos Jangadeiros, era uma festa quase exclusivamente de pescadores e suas famílias até meados do século XIX. A partir de 1860, com a abertura de linhas de bondes puxados por animais e com o aumento da atração da burguesia para a Orla de Salvador, o folguedo de Nossa Senhora de Santana, recheado de prêmios, eventos e festejos, passou a ser financiado por casas comerciais e pelas ricas famílias baianas que veraneavam no então arrabalde do Rio Vermelho:

A elite baiana ia passar o verão no distante povoado do Rio Vermelho e aproveitava o ensejo para reviver a devoção, por meio de novenas, missas e procissões, homenagear a santa, e também se entregar aos prazeres dos profanos banhos de mar à fantasia, desfiles em carros alegóricos e batalhas de confetes e lança-perfume prenúncios do Carnaval (Couto, 2010, p. 93).

Existem algumas versões sobre a origem da Festa de Iemanjá. Uma das principais informa que, no início do século XX, os pescadores participavam da celebração de Nossa Senhora de Santana pela manhã e à tarde saíam com suas embarcações para oferecer o presente ao Orixá Iemanjá. Em 1930, houve a separação da romaria dos jangadeiros, em homenagem à Mãe d'Água, dos festejos católicos à avó de Jesus, devido ao desrespeito do pároco pela fé sincrética dos jangadeiros:

[...] na hora da celebração da missa e com a igreja cheia de fiéis, pescadores e suas famílias, o padre fez um sermão dizendo que era ignorância deles festejar uma mulher com rabo de peixe. Revoltados e ofendidos, os pescadores saíram da igreja e

decidiram não mais celebrar a missa, colocar apenas o presente à tarde para Iemanjá (Costa, 2011, p. 70).

Além de proteção contra os perigos do mar, uma das coisas que os fiéis pescadores pedem à Mãe d'Água, ao oferecer presentes, é a fartura de peixes. Iemanjá é vista como a mãe protetora, que cuida dos filhos e oferece sustento, o que conecta o Orixá diretamente com os pescadores. Nas palavras de Tavares (1951, p. 53), o Orixá representa a força das águas:

[...] que rege, que impera senhora absoluta de todas as águas, de tudo que em função da água viva e possa ver; há uma força que ordena, que manda que decide sobre a vida dos pescadores, dos saveiristas, dos coqueiros, dos pais e mães de santo, de todos que tem vistas para alcançar o azul dos mares baianos. Todos lhe obedecem, todos procuram os seus favores, todos evitam seu ódio e suas iras. Em cada recanto destes mares, nas praias, nas cabanas dos pescadores, nos altos destes montes ela é a grande senhora (*apud* Santos Jr., 2023, p. 30-31).

O pedido de proteção contra os perigos do mar reflete o reconhecimento de que a vida e a subsistência estão intimamente ligadas ao mar, ambiente que é considerado tanto fonte de sustento quanto de riscos. Os pescadores sabem que a pesca envolve inúmeros desafios, incluindo o risco de naufrágios, intempéries, ataques de animais marinhos, ou até mesmo a escassez de recursos naturais. Por isso, ao se dirigirem ao Orixá Iemanjá, eles não apenas pedem proteção, mas também segurança em suas jornadas diárias. Concorrem para a organização da Festa de Iemanjá inúmeras organizações:

No Rio Vermelho, a Colônia de pescadores oferece à Iemanjá o presente principal, que é ofertado juntamente com o balaio principal ao Orixá. O que faz desse presente o “principal”, é justamente ser oferecido pelos pescadores que são os organizadores da festa, porém, existem vários outros balaies que são oferecidos ao mar na festa de Iemanjá, e para cada terreiro que participa da festa, o seu presente é o principal (Costa, 2011, p. 80).

A proximidade com o período do carnaval tornou a festa uma prévia da folia de momo (Cadena, 2015). Muitas pessoas vão cumprir suas obrigações religiosas: oferecem flores, fazem preces ou vão agradecer ao Orixá. Outras participam tanto da parte sagrada quanto da parte profana da festa¹⁹. Na Festa de Iemanjá, os pescadores:

[...] marcam espaço no território físico, cultural e afetivo do bairro e o Candomblé incorpora seus elementos sagrados ao passo que transcende os portões dos Terreiros. A cidade então se torna uma extensão orgânica do Terreiro. Uma relação ao mesmo tempo conflituosa e ambígua, pelo fato do espaço e tempo sagrado poder ocorrer em

¹⁹ Sobre o significado de sagrado e profano nas folias populares de Salvador, Trindade-Serra considera que: “Muitas vezes se encontra usado o termo “profano” como equivalente de “não religioso”. Mas a ideia do profano só tem sentido numa perspectiva religiosa, ou seja, no domínio fenomenológico em que se opõe à noção do sagrado. Essa oposição liga as duas referidas categorias de forma necessária, numa estreita correlação. Aquele para quem não há nada sagrado, nada pode considerar profano. A religião é que divide o mundo nesses dois domínios” (2009, p.69).

meio à profanidade e da mesma forma o espaço e tempo profano também poder acontecer na sacralidade (Santos Jr., 2023, p. 43-44).

A visibilidade nacional da Festa de Iemanjá começou quando o cantor Dorival Caymmi compôs a música “2 de fevereiro”, em 1957. Maria Bethânia gravou a música, que já era um sucesso, em 1969, e ficou entre as mais tocadas do Brasil naquele ano. Com um fluxo cada vez maior de pessoas, o festejo passou a ser mercantilizado e gerido pelo poder público. A Festa de Iemanjá se tornou um cartão postal da cidade de Salvador. Atualmente, milhares de pessoas vão participar somente da parte profana da Festa de Iemanjá. Pelas ruas, pelos largos, em cada beco, em cada esquina, do Rio Vermelho e adjacências, ferve e transborda a alegria das pessoas regadas a muita música, dança, comida e bebida até de madrugada.

Abaixo, imagem da Festa de Iemanjá no dia 02 de fevereiro:



Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rio_Vermelho_-_2_de_fevereiro.jpg Acesso em: 17/02/2025.

A cidade de Salvador é reconhecida internacionalmente pelo seu Carnaval²⁰. O Complexo do Nordeste de Amaralina tem um carnaval muito concorrido. Os desfiles de blocos carnavalescos remontam ao final da década de 1950, época em que começou o

²⁰ Para Trindade-Serra: “O carnaval secularizou-se decisivamente, perdendo os vínculos que o uniam (embora em termos antitéticos) a um campo religioso. Apesar disso, no carnaval da Bahia (e por certo em outros, pelo mundo afora), ainda se pode encontrar alguns traços da oposição sagrado x profano” (2009, p. 94).

adensamento populacional da região. Nas décadas de 1960 a 1970, surgiram grupos e escolas de samba como: Filhos do Nordeste, Filhos do Ritmo, Acadêmicos do Samba e Diplomatas de Amaralina. Esses grupos e escolas entraram em período de menor atividade e algumas agremiações desapareceram ao longo das décadas seguintes. Na década de 1990, a região passou a fazer parte de um projeto da Prefeitura de Salvador: Carnaval nos Bairros (Silva, 2022).

Abaixo, imagem do desfile da Escola Diplomatas de Amaralina em 1970:



Fonte: Fundação Gregório de Matos. Disponível em: memoriasdemomo.com.br Acesso em: 13/05/2025.

Atualmente, os moradores da região são os principais responsáveis pela organização da festa: “a administração pública fornece o mobiliário temporário, de iluminação e de segurança pública necessários para a realização da festa, porém a concepção sonora, estética e as atrações musicais são definidas por suas/seus moradores/ores” (Silva, 2022, p.11). Blocos infantis, fanfarras, travestidos, grupos de samba, pagode, samba reggae, afoxés, paredões, dentre outras manifestações populares saem pelas ruas do Circuito Mestre Bimba, nome escolhido para homenagear o mestre criador da Capoeira Regional.

As dinâmicas conflituosas no Carnaval do Nordeste de Amaralina ocorrem, em grande medida, pela reduzida presença da administração pública municipal. A estruturação de atividades, como a regulamentação do comércio informal e a disposição dos blocos carnavalescos, é realizada por associações comunitárias da região. Nesse contexto, as interações entre equipes de apoio, participantes, vendedores ambulantes, forças de segurança e representantes do poder público são caracterizadas por processos de negociação e cooperação. O Carnaval no Nordeste de Amaralina configura-se como um espaço de gestão comunitária, no qual o diálogo e a cooperação locais se destacam como estratégias para a mediação de tensões inerentes às grandes manifestações populares (Silva, 2022).

Abaixo, imagem do Carnaval no Nordeste de Amaralina em 2025:



Fonte: Nordesteusou. Disponível em:

<https://nordesteusou.com.br/noticias/carnaval/nes-folia-2025/carnaval-do-nordeste-de-amaralina-tem-acao-da-setur-ba-na-orientacao-aos-turistas/> Acesso em: 13/05/2025.

As festas populares de Salvador, como a Festa de Iemanjá do Rio Vermelho e o Carnaval do Complexo do Nordeste de Amaralina, exemplificam a complexidade das manifestações culturais. Elas fazem parte do quadro que compõem as características da população baiana. Elas materializam as memórias e as tradições das comunidades e também se reinventam constantemente, dialogando com as transformações políticas, econômicas e

sociais ao longo do tempo. O sincretismo religioso, presente nessas celebrações, reflete a convivência entre diferentes matrizes culturais, demonstrando como as práticas festivas são atravessadas por disputas de poder e estratégias de afirmação social. Os festejos populares de Salvador não são apenas expressões culturais voltadas para o turismo. Por meio deles, as comunidades se apropriam do espaço urbano, mantendo vivas as tradições, ao mesmo tempo que abrem caminhos para novas formas de expressão coletiva.

1.5.4 Presença de estruturas educacionais de influência histórica, como o Colégio Manoel Devoto

O Colégio Estadual Manoel Devoto (CEMD) foi criado pela Portaria 16.961 do Diário Oficial de 01 de dezembro de 1957 e começou suas atividades letivas em 1958. Em 1962, segundo entrevista concedida pelo historiador Ubaldo Filho²¹, durante o governo de Juracy Magalhães (1959-1963), foi inaugurado seu novo prédio, que funciona até os dias atuais. Anísio Teixeira²² projetou um Centro Educacional no bairro do Rio Vermelho, quando assumiu a Secretaria de Educação e Saúde no governo de Otávio Mangabeira (1947-1951). Portanto, de acordo com esboço de Anísio, o CEMD seria um Centro Educacional. Mas, devido à falta de recursos financeiros e à necessidade de expansão do Ensino Médio, Teixeira liderou a construção de secções ou ginásios da capital baiana:

Implantou o primeiro no bairro da Liberdade, a se chamar Ginásio Duque de Caxias, e o segundo no bairro de Nazaré, o Ginásio Severino Vieira. Para a parte baixa da cidade de Salvador, no bairro de Ribeira, instalaria o Ginásio Itapagipe, hoje o Colégio João Florêncio. Por conta destas novas secções, o Colégio Estadual da Bahia passaria a se chamar de Colégio Central. Não por uma decisão sua enquanto secretário, mas sim atendendo a uma denominação dada pelo próprio povo soteropolitano. Outros ginásios foram surgindo, como as secções do Rio Vermelho,

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OLxv59HYvv4> Acesso em 05/02/2025.

²² Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos mais influentes educadores brasileiros do século XX, cuja trajetória intelectual e política esteve comprometida com a democratização da educação pública e com a construção de uma sociedade mais justa por meio da escola. Teixeira defendeu uma pedagogia centrada no aluno, baseada na aprendizagem ativa e na experimentação. Combateu o ensino tradicional baseado na memorização e propôs um modelo de educação integral e inclusiva, que articula conhecimento, cultura, arte, ciência e cidadania. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e na elaboração da LDB de 1961, além de idealizar projetos inovadores como a Escola Parque. Ao longo de sua atuação em instituições como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Ministério da Educação (MEC), defendeu a valorização da formação docente e a centralidade da universidade pública. Seu pensamento permanece atual ao propor uma escola comprometida com a democracia, a equidade e o protagonismo estudantil, sendo referência para as políticas públicas e debates educacionais contemporâneos no Brasil.

atual ‘Manoel Devoto’, de Brotas, atual ‘Góes Calmon’, do São Caetano, atual ‘Pinto de Carvalho’ e a secção do Instituto Normal da Bahia, no bairro do Bonfim, atual ‘Alípio Franca’. (Santos, 2020, p.104-105)

A meta original de Anísio Teixeira era construir sete Centros Educacionais em Salvador — o Rio Vermelho abrigaria um deles — e dez Centros Regionais de Educação no interior do Estado. O objetivo de Anísio não foi concretizado. Apenas o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, localizado no bairro da Caixa D’Água, foi consubstanciado²³.

Apesar de não ter nascido um Centro Educacional, o CEMD tem grande importância histórica. O Colégio situa-se à rua Oswaldo Cruz s/n no bairro do Rio Vermelho. Na década de 1960, essa Instituição de Ensino foi uma referência no ensino público da cidade de Salvador. O Colégio atendeu, por décadas, os alunos da classe média do Rio Vermelho e adjacências. Pessoas famosas, como o cantor Gerônimo e os filhos do escritor Jorge Amado e Mário Cravo, estudaram no CEMD. A partir de 1990, os estudantes da classe média foram para o ensino privado e os estudantes do CEMD passaram a ser “os alunos do entorno do Rio Vermelho localidades como: Nordeste de Amaralina, Vale das Pedrinhas, Chapada do Rio Vermelho e Santa Cruz, todos bairros com grande contingente populacional de baixa renda” (Oliveira, 2024, p. 39-40).

É um Colégio de Porte Especial²⁴: são vinte e duas salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma secretaria com dois banheiros, uma sala da direção com banheiro, uma sala de processamento de dados da secretaria, uma sala da vice-direção, uma sala dos professores, com três banheiros e uma cozinha, uma sala de coordenação escolar, uma sala dos servidores, uma sala do grêmio estudantil, uma sala de arquivo morto, um laboratório de química, uma sala de informática, uma cantina com depósito de gêneros alimentícios, dez banheiros para alunos, sendo cinco masculinos e cinco femininos, uma quadra poliesportiva coberta com vestiário e banheiros, um auditório com um camarim, uma sala para atender

²³ Uma das frases mais memoráveis de Anísio Teixeira, feita em seu discurso de inauguração da Escola Parque e Escola-Classe, o Doutor Anísio fazia a metáfora que se tornou célebre, ao dizer que “o projeto da Escola Parque não foi barato, mas a guerra custa muito mais caro. Porque que a escola tem que ser mais barato que se pode gastar dinheiro com guerra? (Santos, 2020, p. 133).

²⁴ O Decreto Estadual nº 8.450 de 12 de fevereiro de 2003 estabelece o porte das Unidades Escolares em: Porte Especial (PE) Unidades Escolares com mais de 2.500 alunos matriculados; Grande Porte (GP) Unidades Escolares que tenham entre 1.401 e 2.500 alunos matriculados e as Agrotécnicas com mais de 250 alunos matriculados; Médio Porte (MP) Unidades Escolares que tenham entre 501 e 1.400 alunos matriculados e as Agrotécnicas com até 250 alunos matriculados e Pequeno Porte (PP) Unidades Escolares que tenham entre 120 e 500 alunos matriculados.

alunos com necessidades especiais, uma guarita para os vigias, dois pátios a céu aberto, um estacionamento, que comporta vinte carros, e um pequeno bicicletário. O Colégio tem:

[...] estrutura em forma de quartel romano com duas áreas abertas internas, pouca ventilação (extremamente quente no verão), beirando a insalubridade, pouco iluminada, longos corredores sem saída de ar, barulhenta, claustrofóbica; enfim, uma planta que não condiz em nada do que seria uma arquitetura moderna para uma escola (Oliveira, 2024, p. 87).

O CEMD atende a população do seu entorno que são adolescentes, jovens, adultos e idosos vindos, em sua maioria, do Complexo do Nordeste de Amaralina; alguns alunos são moradores da Vasco da Gama e Federação e uma ínfima minoria é composta por estudantes vindos de outros bairros de Salvador. Portanto, os alunos do CEMD são oriundos, predominantemente, de bairros carentes, que enfrentam graves problemas sociais: “os estudantes acolhidos pela unidade escolar, CEMD, em sua maioria, convivem sistematicamente com a violência e conhecem, na prática, a lógica e o modus operandi do tráfico de drogas em seus bairros” (Oliveira, 2024, p. 38).

Atualmente, o CEMD funciona nos três turnos. Nos turnos matutino e vespertino funciona o Ensino Médio Regular; já no turno noturno, funcionam as turmas da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante. Anualmente, o Colégio atende cerca de mil e oitocentos estudantes. O turno mais lotado é o matutino: quase mil discentes. Esses alunos têm uma faixa etária entre quatorze e dezessete anos. Para atender aos estudantes dos três turnos, temos sessenta e cinco professores, um diretor e uma vice-diretora, dois coordenadores pedagógicos e quarenta funcionários.

O CEMD está passando por uma reforma estrutural completa. Essa reforma está mudando radicalmente o aspecto físico do Colégio. A reforma começou em julho de 2024 e seu término estava previsto para julho de 2025. Abaixo, imagem da fachada do Colégio Estadual Manoel Devoto antes da reforma:



Disponível em: <https://oglobo.globo.com/> Acesso em 12/01/2025.

Todavia, o tempo previsto para o término da reforma já extrapolou mais de dois meses. A comunidade escolar tem que lidar com problemas como: barulho excessivo das máquinas, poeira e sujeira, enquanto as aulas estão ocorrendo. As consequências dessa realidade são: pessoas adoentadas, reclamações sobre a impossibilidade de dar aula por causa do barulho, afastamento por doença.

No muro do Colégio há uma fileira de avisos oficiais do Governo do Estado da Bahia que admite os transtornos causados pela reforma com as seguintes frases: “Tá BaRRil, mas vai ficar BABADO!” e “Antes do CLOSE tem que ter o corre, né Família?” Abaixo, primeira placa do Governo do Estado sobre a reforma do CEMD:



Fonte: foto de autoria própria. Data: 21/10/2025.

A primeira mudança que notamos é a do nome do Colégio. A nova nomenclatura estabelece Colégio Estadual DE TEMPO INTEGRAL Manoel Devoto. Abaixo, nova fachada do Colégio Estadual Manoel Devoto:



Fonte: foto de autoria própria. Data: 21/10/2025.

Há também a placa sobre a obra de modernização do Colégio sinalizando os responsáveis e o valor total do investimento: \$20.502.135,00 (vinte milhões, quinhentos e dois mil, cento e trinta e cinco reais). Abaixo, segunda placa do Governo do Estado sobre a reforma do Colégio Estadual Manoel Devoto:



A obra de modernização do CEMD há muito tempo era cobrada pela comunidade escolar. Uma das principais reclamações era o excesso de calor nas salas de aula. A reforma contempla a climatização de todas as salas do Colégio. Apesar das atribulações da reforma ocorrendo durante as aulas, o aspecto geral da Unidade Escolar está bem melhor do que antes. Citamos, acima, que a reforma do Colégio já havia extrapolado o tempo previsto. O ano letivo de 2025 acabou e o Colégio ainda não foi reinaugurado. A previsão é de que a Unidade de Ensino seja reinaugurada no início de 2026.

Como já apontamos, é no CEMD que estuda a maioria das pessoas do Complexo do Nordeste de Amaralina. É neste Colégio que aplicaremos a Solução Mediadora de Aprendizagem “TV Abolição: Canal *Web* Educativo”. Detalhamos e analisamos o contexto histórico da cidade de Salvador e do Complexo do Nordeste de Amaralina ao longo desta Seção. O CEMD faz parte desta rica e multifacetada História. O CEMD localiza-se fisicamente no Rio Vermelho, mas faz parte do tecido social do Complexo do Nordeste de Amaralina. Entender o papel desta Instituição de Ensino e do recurso pedagógico TV

Abolição exige uma análise que transcenda os muros do Colégio e localize o Complexo do Nordeste de Amaralina numa engrenagem histórica mais ampla. Afinal, a realidade vivenciada pelos estudantes e moradores dessa região é indissociável das estruturas que regem a formação do Estado brasileiro, onde o passado colonial e a política neoliberal se entrelaçam para manter hierarquias sociais e raciais. A implementação do projeto TV Abolição surge, portanto, como uma forma de olharmos para o cotidiano desse Colégio e do Complexo do Nordeste de Amaralina e percebemos como a história local reflete as marcas de um projeto de nação excludente. Abaixo, temos o quadro comparativo (passado e presente) das tensões sociais da sociedade baiana:

Quadro 4 - Comparativo das tensões sociais na sociedade baiana

	Passado	Presente	Continuidades dos problemas sociais	Tensões sociais atuais
Luta de Classes	Conflito entre senhores de escravos (classe dominante) e escravizados (classe oprimida) que fugiam, constituíam quilombos, sabotavam equipamentos, protelavam serviços, como formas de resistência.	Conflito entre a burguesia (classe dominante), que mantém privilégios, e as classes subalternas (trabalhadores precarizados, desempregados e marginalizados).	Persistência da desigualdade social, com concentração de riqueza nas mãos de poucas pessoas, exclusão social nas periferias e reprodução da pobreza em novas formas.	O Capitalismo: exploração do trabalho assalariado e informal, exclusão social, violência policial, desigualdade de renda. X Formas de resistências sociais: Movimento dos Sem-Terra, movimentos negros, indígenas e feministas, dentre outros movimentos sociais, como ocupações urbanas, coletivos culturais e redes de solidariedade periféricas.
	Formação de mocambos como forma de luta contra a exploração e a repressão, buscando autonomia política, econômica e cultural.	Formação de redes de solidariedade e reciprocidade; economias populares e informais; movimentos culturais e sociais periféricos.	Quilombolas eram vistos como inimigos da ordem social. De modo semelhante, jovens pobres das periferias são criminalizados pela sociedade e pelos meios de comunicação, reforçando	A insuficiência da presença do Estado em territórios periféricos, capitalismo excludente, desigualdades herdadas pelo passado escravista. X Ações das facções criminosas que ocupam, em parte, esse vazio que deveria ser ocupado pelo

Resistências			estigmas raciais e sociais.	Estado, oferecendo meios de sobrevivência e organização, embora também sejam reprodutoras de violência.
Superestrutura Ideológica	Ideologia colonial racista e escravocrata legitimando o sistema escravocrata como “ordem natural”, com base na religião e no direito imperial.	Ideologia proibicionista e criminalizadora das drogas e da pobreza, associando negros, indígenas e pobres à criminalidade, legitimada pela mídia e pelo discurso de “segurança pública”.	A ideologia colonial justificava a repressão violenta contra quilombolas como defesa da “ordem social”. Hoje, a repressão policial letal nas periferias é justificada como “combate ao crime”, mantendo o mesmo padrão de violência seletiva.	A ideologia atual opera para manter a desigualdade social, culpabilizando os marginalizados e ocultando as raízes econômicas da violência. X A resistência se expressa em movimentos antiproibicionistas, culturais e de denúncia das violências perpetradas pelo Estado.

Formas de Violência	Violência física (captura, tortura, destruição de quilombos) e violência simbólica (desumanização de negros e indígenas).	Violência armada de facções criminosas, repressão policial letal, violência estrutural (desigualdade, racismo, ausência do Estado).	Assim como as imagens de indígenas e de negros escravizados eram construídas como “selvagens” e “inferiores”, hoje o jovem negro e pobre das periferias é estigmatizado como “traficante” ou “bandido”, desumanizando-o para justificar sua exclusão ou eliminação.	A violência hoje assume novas formas, mas mantém sua função de controle das classes subalternas. O Estado atua seletivamente: deficitário na garantia e realização dos direitos dos cidadãos; atuante na repressão. X A resistência aparece em movimentos periféricos, denúncias, redes de solidariedade e organização comunitária.
Reprodução da Marginalização	Quilombolas tratados como os fora da lei, marginalizados da sociedade colonial.	Jovens negros e pobres das periferias tratados como “bandidos”, marginalizados e alvos preferenciais do aparato penal.	Antes, os discursos religioso e legal diziam que a escravidão era parte do “destino” ou “vontade divina”. Hoje, o discurso da “guerra às drogas” constrói a ideia de que a pobreza e a violência são “falhas morais” dos indivíduos, culpabilizando as vítimas do sistema.	A ideologia neoliberal individualiza problemas coletivos. A resistência se expressa na luta por direitos e na denúncia da seletividade penal.

No Brasil, as desigualdades econômicas herdadas do período escravocrata persistem sob novas configurações. A ideologia neoliberal e o discurso da segurança pública — especialmente no âmbito da guerra às drogas — atualizam o controle e a criminalização das

populações negras e periféricas, reproduzindo formas de violência institucional e seletividade penal. Essa continuidade histórica se expressa na concentração de renda, na segregação espacial e na vulnerabilidade social, que atingem de modo desproporcional, principalmente as populações afrodescendentes e indígenas. As lutas sociais contemporâneas na Bahia — como os movimentos negros, feministas, antiproibicionistas e de ocupação urbana — dão continuidade às tradições de sublevação iniciadas desde os primeiros anos de colonização portuguesa e a consequente imposição do trabalho compulsório.

As ações coletivas de comunidades como a do Complexo do Nordeste de Amaralina transformam e multiplicam as maneiras de enfrentamento à vulnerabilidade social e reivindicam o direito à cidade, à memória e à dignidade. Assim, a historiografia atual permite apreender que há uma relação histórica entre passado e presente: o legado escravista moldou as bases do capitalismo dependente e excludente, enquanto as resistências sociais afirmam novas possibilidades de justiça e emancipação sociais.

2. DA ESCRAVIDÃO À LIBERDADE: MÚLTIPLOS SUJEITOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO ABOLICIONISTA

O sistema escravista, que perdurou no Brasil até o final do século XIX, estruturou as relações sociais, sendo legitimado por discursos econômicos, políticos e religiosos. Seu enfraquecimento esteve associado às pressões externas, às reformas legais e, sobretudo, às resistências dos cativos e ao crescimento da militância abolicionista, que organizou redes de apoio para alforrias, fugas e denúncias públicas contra as violências sofridas pelos escravizados. Nesse contexto, destacaram-se figuras como Castro Alves, Ruy Barbosa, Luiz Gama e Manuel Querino, cujas trajetórias expressam a pluralidade de estratégias contra a escravidão — do campo literário e jurídico à militância política. O paradigma historiográfico atual demonstra que a abolição foi resultado de múltiplas lutas sociais, que persistiram após 1888.

2.1 A luta abolicionista contra a escravidão na Bahia

O sistema escravocrata moderno se estendeu, no continente americano, do século XVI até o século XIX. Durante mais de trezentos anos, milhares de pessoas tiveram a liberdade ceifada e foram forçadas a trabalhar na condição de escravos. A escravização dos africanos nas Américas, como já vimos na Seção 1, foi “naturalizada e justificada a partir dos mais diferentes argumentos, como, por exemplo, a salvação religiosa dos escravizados, ou a necessidade econômica ou política do cativeiro” (Mota, 2022, p. 20). A escravidão estabeleceu as relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira. Nosso país permaneceu como o último bastião do sistema escravista nas Américas até o apagar das luzes do Oitocentos. Apesar da Lei Feijó, que proibia o tráfico transatlântico de escravos desde 1831, o sistema de trabalho compulsório remanesceu por praticamente um século antes de chegar ao fim.

Os historiadores apontam diversos motivos que sustentaram a manutenção do sistema escravista no Brasil. Dentre eles, destacam-se: o enraizamento da escravidão na sociedade brasileira (a base econômica e a produção de riquezas era sustentada pelo trabalho escravizado); os homens de maior riqueza, poder e influência social e política eram, em sua

grande maioria, proprietários de escravizados. Consequentemente, as leis aprovadas ao longo do século XIX sobre o sistema escravista visaram protelar, o máximo possível, a libertação incondicional dos cativos.

É imprescindível reconhecer a complexidade do sistema escravista para compreender que sua longevidade não decorreu apenas de interesses internos do Estado brasileiro. Como observa Bandeira (1978), entre 1831 e 1856 aportaram no Brasil cerca de 500 mil africanos escravizados, sendo a maior parte deles transportada em embarcações norte-americanas. A expressiva lucratividade gerada pelo comércio transatlântico, sobretudo após a proibição formal do tráfico, fomentou um crescimento significativo da participação dos Estados Unidos em todas as etapas do tráfico negreiro. Portanto, havia o caráter transnacional do sistema com a capilarização das redes econômicas escravocratas:

A maioria dos *clippers*²⁵, que contrabandeavam negros para o Brasil saiu dos estaleiros de Nova York, Boston, Salem, Portland, Beverley e Providence, financiados e adquiridos pelos *businessmen* do Norte, conscientes de sua destinação. Os ianques participaram de todas as fases de comercialização do negro, quer como capitalistas quer como oficiais e tripulantes dos navios (Muniz, 1978, p. 79).

A Bahia foi um dos principais destinos da diáspora dos africanos desde o século XVI até o século XIX. De acordo com Brito (1996), nos últimos anos da escravidão brasileira, a Bahia ainda despontava entre as províncias com maior número de escravizados. Mata, pontua que:

A Bahia era a quarta província em relação à quantidade de cativos e concentrava, na época da abolição, 10% da população escrava do Brasil. Assim, às vésperas da abolição, regiões ocupadas por grandes lavouras, como Maragogipe, Cachoeira, Caravelas, Vila Viçosa, São Francisco do Conde, no interior da Bahia, possuíam ainda uma significativa população escrava (2005, p. 1).

Já o historiador Souza (2021), nos informa que a Bahia ocupava o terceiro lugar entre as províncias brasileiras com o maior número de cativos no final do século XIX, apesar do quadro economicamente desfavorável por causa da crise açucareira. Somente as províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro superavam a população de escravizados no Brasil, segundo o censo de 1872. “Apesar da redução de cativos verificada nos anos subsequentes, perto da abolição ainda havia um contingente significativo de escravizados” (Souza, 2021, p. 15). De

²⁵ Navios mais velozes que a maioria dos navios mercantes da época. *Clippers* foram utilizados no tráfico transatlântico de escravos, pois conseguiam superar as patrulhas navais e evitar a captura, sobretudo após os Estados Unidos terem proibido o comércio de cativos com a Lei de Abolição da Importação de Escravos, aprovada em 2 de março de 1807 e que entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 1808.

toda sorte, no final do sistema escravocrata, a Bahia figurava entre as cinco províncias brasileiras que possuíam o maior número de cativos.

Os escravizados eram brutalmente reprimidos quando desafiavam a ordem social vigente por meio de castigos corporais, vigilância e coerção física e psicológica. No entanto, as mais variadas formas de resistência persistiram e aumentaram ao longo dos séculos, como já vimos na Seção 1, “Onde houve escravidão, houve resistência” (Reis & Gomes, 1996, p. 9). Essa pertinácia não se restringia à revoltas e fugas, mas incluía estratégias cotidianas de sobrevivência, preservação cultural e negociação de condições de trabalho. Apesar das lutas individuais e coletivas durante o período colonial, foi somente ao longo do século XIX, que tais resistências se articularam com o crescimento de uma rede abolicionista capilarizada, composta por escravizados, libertos, jornalistas, advogados, intelectuais negros e brancos, associações civis, estudantes, parte dos setores urbanos e parte das classes média e alta da sociedade brasileira.

Uma das facetas mais importantes para compreender simultaneamente o enfraquecimento do sistema escravocrata e o fortalecimento dos movimentos abolicionistas, está na mudança do controle social sobre a população escravizada. Até a primeira metade do século XIX, predominava uma lógica de dominação centrada nas relações pessoais entre senhores e escravizados, onde conflitos e violências eram, em grande medida, resolvidos dentro do espaço privado da casa senhorial ou da fazenda. Porém, a partir da segunda metade do Oitocentos, principalmente após entrar em vigor a Lei do Ventre Livre (1871) — que “além de libertar os/as filhos/as de escravizadas nascidos/as a partir daquela data, também especificava e delimitava as situações e o modo pelo qual as alforrias seriam concedidas a partir de então” (Macena, 2024, p. 109) —, essa lógica começou a se deslocar: o Estado Imperial passou a intervir de forma mais sistemática na regulação das relações entre senhores e cativos. O IIº Império brasileiro passou a converter questões antes tratadas como privadas em assuntos de ordem pública, mediados por uma crescente burocracia policial e judiciária.

A judicialização de conflitos envolvendo escravizados não apenas fragilizaram a autoridade senhorial, mas também forneceram combustível para diferentes correntes de abolicionistas, dos mais moderados aos mais radicais, pois inflamou o discurso que encontrava, nesses episódios, provas concretas da insustentabilidade moral, social e política do sistema escravocrata. As lutas abolicionistas, portanto, ameaçaram o sistema escravista por todo o território brasileiro. Entretanto, a historiografia tradicional dava notoriedade somente

aos abolicionistas como Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, dentre outros, que atuaram na região Sudeste do país:

De todo modo, outros sujeitos sociais, igualmente atuantes e combativos no processo de desmonte da escravidão, ficaram à sombra de seus pares do Sudeste, invisibilizados por uma narrativa historiográfica que buscou pensar os movimentos abolicionistas, deixando de evidenciar outros agentes para além dos pares sulistas (Souza, 2021, p. 33).

O sistema escravocrata foi corroído pela ação de abolicionistas célebres, por pressões econômicas estrangeiras e, principalmente, pelas lutas cotidianas empreendidas em diferentes partes do país. Quilombos, irmandades religiosas, associações culturais, fugas coletivas, insurgências urbanas e rurais foram práticas de contestação que enfraqueceram o regime senhorial. O processo abolicionista, portanto, só pode ser entendido historicamente se levarmos em consideração vários fatores:

Ações individuais e coletivas de abolicionistas, interesses políticos e econômicos de elites brasileiras, especialmente aquela concentrada no complexo cafeeiro, mas também de sujeitos livres, libertos e escravizados, disputando ações de liberdade na justiça, fugindo de domínios senhoriais, questionando políticas escravistas, promovendo acoitamentos escrevendo em gazetas abolicionistas, entre outras iniciativas, promoveram o constante decréscimo do poder senhorial e o gradual definhar da escravidão. A historiografia tem demonstrado que o processo abolicionista precisa ser pensado mais amplamente, não exclusivamente como resultado de ações lideradas por “heróis” abolicionistas, nem como dádiva de homens brancos, da legislação ou mesmo como consequência do altruísmo de Isabel, princesa regente (Souza, 2021, p. 13).

A historiografia das últimas décadas revela o engajamento de grupos, de pessoas que exerceram papéis de lideranças e das lutas abolicionistas travadas que levaram ao fim da escravidão no Brasil. As ideias abolicionistas na Bahia remontam ao final do século XVIII, com a Conjuração dos Alfaiates. Reis (2003) escreveu que, somente nas primeiras três décadas do século XIX, a Bahia teve cerca de vinte revoltas dos escravizados. Salvador foi uma das cidades em que algumas dessas lutas ocorreram. As estratégias e pertinácias desenvolvidas pelos escravizados e por parte da população livre levaram às transformações socioeconômicas e culturais que determinaram o colapso do sistema escravista.

Somente nas últimas décadas do século XIX o movimento abolicionista brasileiro tornou-se caudaloso e, paulatinamente, conquistou a opinião pública a favor da causa. Segundo Brito (1996), a sociedade baiana não deixou de responder ao estímulo do movimento abolicionista, desde seu início, na década de 1870. O autor também afirma que, ao longo da década seguinte, a causa abolicionista adquiriu o apoio da maior parte da população baiana. Os abolicionistas baianos não se limitaram às alforrias voluntárias. “Também houve, da

mesma forma que em outras províncias, a participação em eventos que tinham como objetivos angariar recursos destinados à libertação de escravos, e propagandear o abolicionismo” (Brito, 1996, p. 13). Um dos meios utilizados pelos abolicionistas em sua campanha era a imprensa. Jornais abolicionistas denunciavam casos de castigos brutais infligidos aos escravizados pelos seus senhores para chocar a opinião pública. Jornais e livros também serviam para espalhar os principais argumentos abolicionistas contra o sistema escravista:

[...] a escravidão era um desrespeito ao direito natural, ao Evangelho e ao espírito cristão, que a sua permanência num país livre e independente, regido por uma constituição liberal, era um paradoxo, e, finalmente, que seus efeitos eram nefastos sobre o trabalho livre e sobre a família, atingindo toda a sociedade (Costa, 1998, p. 398).

O teatro foi outro meio muito utilizado pelos abolicionistas para difundir suas ideias. O teatro foi “um espaço de atividades políticas para a militância organizada” e “agregador de novos sujeitos na luta pelo fim da escravidão” (Carvalho, 2021, p. 29).

[...] as apresentações teatrais não foram só ocasiões para propaganda contra o cativo, mas a própria campanha constituiu espaços teatrais em Recife, algo válido também para a Bahia. Uma das principais formas de diversão do Brasil oitocentista, o teatro também funcionou como um meio de veiculação de mensagens emocionais, de sensibilização em torno da questão servil, ao passo que se teciam representações desses cativos, momento central para a imaginação da sociedade brasileira sem escravidão (Carvalho, 2021, p. 24).

Os autores das peças de teatro abolicionistas desejavam que o público absorvesse “as ideias de que escravidão era o maior impedimento do progresso do Brasil, de corrupção moral familiar e do atraso nacional para adentrar no rol das nações civilizadas” (Carvalho, 2021, p. 56). Um exemplo disso é a peça “A Filha da Escrava” (1883), de Arthur Rocha. O drama narra a história de Ersília:

[...] filha da cativa Elvira com o filho do seu senhor, o jovem Lourenço. Este, após engravidar a escrava, partiu da estância da família em Porto Alegre para o Rio de Janeiro, ficando a criança para ser cuidada pelos avós, Ataíde e Ana. Crescendo sob a mentira de ser órfã materna, Ersília via sua vida mudada a partir da visita de Carlos, abolicionista, antigo amigo da família e padrinho de Lourenço. Indignado com o fato de Elvira “ainda” ser cativa e com a farsa do casal junto à menina, Carlos passava a discutir com o “emancipacionista” Ataíde, e com o público por extensão, sobre os malefícios morais e sociais da escravidão. Enquanto isso, Lourenço, após tentar roubar os próprios pais para sanar dívidas de jogo, acaba sendo descoberto. O casal de idosos, que acusaram de início a cativa do furto, viram-se envergonhados diante da iminente injustiça que estavam prestes a cometer. Como solução final do drama, Ataíde e Ana pedem perdão a Elvira com a alforria, e viram emancipacionistas como Carlos (Carvalho, 2021, p. 54-55).

À medida que a opinião pública aumentava contra a escravidão, cresceram os protestos dos cativos e muitos recorriam às autoridades para denunciar maus-tratos. Os

abolicionistas não se restringiram a denunciar as sevícias perpetradas contra os escravizados. A rede formada pelos abolicionistas ia desde criar fundos para a libertação pela alforria até estabelecer um sistema de evasão que começava no local de cativo e se estendia até o local da liberdade. O movimento abolicionista baiano foi tão intenso quanto em outras províncias brasileiras. Na década de 1880:

Na medida em que o movimento se intensificava e que o número de escravos diminuía através dos mecanismos criados pela legislação abolicionista, das emancipações voluntárias e pagas, estas patrocinadas principalmente, pelas sociedades abolicionistas, e das liberdades conseguidas através de ações judiciais [...] (Brito, 1996, p. 43).

A abolição incondicional dos escravizados com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, não significou o fim dos conflitos envolvendo senhores e ex-escravizados. Jornais da época, como o *Diário da Bahia*, noticiaram/denunciaram atos de violência praticados por alguns proprietários de fazendas contra os libertos que “foram obrigados a permanecer nas fazendas, foram ainda forçados a trabalho gratuito e submetidos a castigos corporais” (Mata, 2005, p. 4). Os periódicos também denunciavam que alguns fazendeiros descumpriam acordos feitos com os libertos, ou seja, não pagavam pelo trabalho executado. Os libertos não permaneceram pacíficos às tentativas de manutenção dos moldes escravocratas de alguns ex-senhores:

[...] a Bahia pós-emancipação foi um lugar de conflitos e tensões. Os libertos não pareciam agir “desrespeitando” a propriedade privada em geral; os roubos e furtos que cometiam parecem ter se dirigido em especial para as propriedades pertencentes a ex-senhores, o que nos leva a crer que, à maneira dos libertos norte-americanos, suas ações podiam ser justificadas por um sentimento de “reparação” pelas perdas que tiveram com o trabalho gratuito no tempo da escravidão (Mata, 2005, p. 6).

Estudar o processo abolicionista tem o objetivo de ampliar a consciência histórica dos discentes, já que a historiografia contemporânea demonstra as estratégias e lutas, dos que se encontravam na condição de cativos, como fundamentais para o fim do sistema escravocrata no Brasil. Ao acessar esse debate no espaço escolar, os alunos podem reconhecer que o sistema escravista e a abolição não são assuntos distantes ou superados da história nacional. São experiências que atravessam suas próprias trajetórias de vida, nas formas de exclusão social, nas estratégias de resistência e na consubstanciação de espaços de características coletivas. O pós-abolição foi permeado por práticas de reinvenção, solidariedade e luta pela cidadania. Essas práticas, em muitos aspectos, ecoam nas resiliências cotidianas das comunidades às quais esses estudantes pertencem.

Os discentes, ao conhecerem a história do processo abolicionista, podem observar que o acesso a direitos, à dignidade e à cidadania foi — e continua a ser — consequência de disputas coletivas, da qual eles mesmos são herdeiros e protagonistas. Dessa forma, ao trazer à tona esse legado, o professor não apenas transmite o conteúdo do componente curricular, mas conecta passado e presente e contribui para a construção do importante significado da História na vida dos estudantes. Nas aulas voltadas para a efetivação da pesquisa, os alunos vão assistir às histórias de Castro Alves, José do Patrocínio e Luiz Gama. O objetivo é demonstrar a complexidade do processo abolicionista no Brasil. Longe de ter sido um ato isolado em 1888, como já vimos nesta Seção, a abolição foi o resultado de um movimento gradual, permeado de disputas econômicas, políticas, sociais e culturais. Nesse processo, os escravocratas, que detinham o controle da economia e grande influência na política Imperial, atuaram constantemente para frear as propostas de emancipação, defendendo inclusive indenizações pela perda de seus cativos.

Ao mesmo tempo, os estudantes devem discutir sobre por que as correntes abolicionistas não foram homogêneas: cada uma delas expressava visões, estratégias e atuava em espaços distintos. Castro Alves mobilizou a poesia como instrumento de denúncia e sensibilização da sociedade; José do Patrocínio destacou-se como jornalista e orador, mobilizando a militância popular e posicionando-se firmemente contra a indenização aos senhores de escravizados; e Luiz Gama, por sua vez, agiu de forma radical no campo jurídico, utilizando a Lei para libertar cativos e questionar o próprio sistema escravocrata.

Desse modo, ao discutir essas três personagens, busca-se demonstrar aos alunos que a abolição não foi um processo linear nem consensual, mas resultado da confluência de múltiplas estratégias que enfrentaram resistências poderosas. Tal abordagem entende a abolição como um evento histórico complexo, cujos efeitos e disputas se prolongaram no pós-1888, e que faz parte dos debates sobre cidadania, igualdade e equidade no Brasil atual.

A eliminação da condição legal de sujeição, sem o acesso real a direitos, oportunidades e participação social, não significou inclusão plena, mas a continuidade de tensões em que os libertos foram obrigados a negociar cotidianamente sua sobrevivência em meio às estruturas raciais e sociais excludentes. Consequentemente, a abolição pode ser lida como o início de um longo processo de luta por inclusão social e cidadania, cujo efeito se prolonga até os dias atuais. Nas palavras de Leal:

A liberdade, conquistada a duras penas, foi oficializada por uma carta (1888) em cujas letras explicitavam a libertação nominal, mas, que escondiam de fato outro tipo de violência para com os negros, africanos e descendentes. A falta de trabalho, a inacessibilidade à educação, a discriminação, o preconceito, a pobreza, a exclusão, a favela, a violência social se transformaram em novas formas de prisão (2004, p. 282).

Sendo assim, o processo abolicionista deve ser compreendido como uma experiência plural, atravessada por disputas de poder e, sobretudo, pela ação de indivíduos e da coletividade que, ao confrontarem a ordem escravista, redefiniram os rumos da sociedade brasileira Oitocentista. A abolição não pode ser reduzida a um ato jurídico. Ela deve ser entendida como conquista política e social de sujeitos historicamente marginalizados e outras personagens sociais, cujas lutas corroeram, gradativamente, as bases do sistema escravista e impeliu o Segundo Império a assinar a Lei Áurea.

2.2 Os mais conhecidos abolicionistas baianos

Sem a intenção de heroificar os abolicionistas, apresentaremos algumas trajetórias de indivíduos que, trabalhando em diferentes frentes, contribuíram para o esgarçamento do sistema escravista na Bahia. Muitos baianos militaram pela causa abolicionista. Os abolicionistas provinham de todas as profissões e classes sociais. Segundo Brito (1996), foi pequena a participação feminina no movimento abolicionista baiano. Apenas quinze mulheres integravam a Sociedade Libertadora Sete de Setembro, em Salvador. Para ele, esse fato pode ser explicado pela pouca participação das mulheres na vida pública daquele período. No entanto, essa aparente baixa participação deve ser, em parte, atribuída à invisibilização histórica das mulheres e à forma como seus papéis foram registrados e interpretados. Para Macena (2024), trata-se de pensar para além da afirmação de Brito (1996) e enxergar, nos discursos androcêntricos veiculados na época, as tentativas de invisibilização das mulheres. Segundo a autora, as narrativas propaladas pelos periódicos Oitocentistas a respeito da atuação das mulheres no movimento abolicionista mineiro:

[...] ressaltava justamente sua atuação como apolítica, inscrita no âmbito da filantropia e/ou da caridade cristã. Este modo de ver, de significar, abasteceu e continua a abastecer a historiografia sobre o tema; trata-se de discurso reiterador da incapacidade “inata” das mulheres para com as questões políticas, daí a prescrição do privado como seu domínio. Trata-se de construção social que fundamenta a exclusão e o silêncio acerca da presença das mulheres na história do abolicionismo mineiro (2024, p. 187).

Levamos em consideração a perspectiva mais ampla de política, como definido por Prado e Franco (2012, p. 194-195), para entendermos o ativismo das mulheres no processo abolicionista:

a *política* não se restringe à esfera do Estado e de suas instituições. Ela atravessa os domínios da vida cotidiana e se encontra presente nas relações variadas que se estabelecem entre os indivíduos, incluindo aquelas entre homens e mulheres. Também há política nas representações e simbologias elaboradas pelos diversos grupos sociais e nas manifestações (espontâneas ou organizadas) em que até mesmo os sentimentos têm peso importante. Com isso, fica mais fácil compreender determinadas atitudes, comportamentos e decisões tomadas por mulheres brasileiras no século XIX e observar com outros olhos sua produção cultural: agregando-lhes uma dimensão política até agora ainda não suficientemente notada (*apud* Macena, 2024, p. 180).

Apesar da narrativa promovida por jornais, revistas e outras publicações do século XIX, mostrarem a incapacidade das mulheres com relação às questões políticas, elas atuaram politicamente em defesa da liberdade e da causa abolicionista. Diferentemente do que foi afirmado há bem pouco tempo pela historiografia sobre a participação feminina na causa abolicionista, Muniz (2023), em prefácio ao livro de Macena, afirma que:

[...] sobre tal processo, ao invés da ausência de mulheres, a presença; do silêncio, os ruídos; da passividade, a rebeldia; da incapacidade, as ações; do confinamento no espaço doméstico, a movimentação pelo espaço público das provincianas cidades mineiras. São essas mulheres, escravizadas e livres — negras, pardas e brancas — com suas práticas políticas em defesa da liberdade, na luta contra o regime de trabalho escravo. Não trabalhavam em silêncio, mas em meio ao barulho e a movimentação, urdindo estratégias de luta, construindo redes de apoio, confrontando o poder senhorial e patriarcal. Não se restringiam ao papel prescrito de auxiliares, coadjuvantes; foram mulheres senhoras de si... donas de seus caminhos... (2024, p. 11).

A partir das duas últimas décadas do século XX, a historiografia começou a rever o tema do processo abolicionista e passou a enfatizar a ação dos escravizados e a mobilização popular como forças importantes no esgarçamento do regime escravista. Essa interpretação apreende o processo abolicionista como complexo e plural, cujo objetivo era a extinção do sistema escravista. A atuação dos abolicionistas:

[...] envolvia não apenas a elite ilustrada, mas também pessoas livres, libertas e escravizadas que, com suas práticas de rebeldia, por meio de vários expedientes, tais como festas, fugas, revoltas, crimes e ações na justiça, perturbavam a ordem escravista e contribuíam para o seu esgarçamento (Macena, 2024, p. 77).

O discurso veiculado pelos jornais e revistas Oitocentistas operou a exclusão das mulheres das classes média e alta da esfera pública enfatizando seus papéis à reclusão do lar,

à maternidade e ao cuidado com a família. Não obstante, essas mulheres trabalharam politicamente organizando saraus, festas, jantares, bailes, bazares e outros eventos, arrecadando doações, costurando, pintando e bordando, participando de concertos como pianistas em prol da abolição:

Não há como não deixar de reconhecer, na participação das mulheres na campanha abolicionista, a diversidade de estratégias por elas criadas no sentido de romper com a prescrição do confinamento no espaço doméstico e, assim, criar espaços próprios para sua visibilidade pública e política (Macena, 2024, p. 173).

Muitas mulheres atuaram nas esferas formais e também informais da sociedade — organizando redes, promovendo reuniões e atuando na logística do movimento abolicionista — o que sugere que o envolvimento dessas mulheres com a causa tenha sido maior do que indicam os registros formais.

Uma das mais combativas sociedades abolicionistas, fundada em 1882, foi a Sociedade Abolicionista Libertadora Bahiana. Mas, existiram outras sociedades abolicionistas, tanto em Salvador quanto no Recôncavo, como a Sociedade Sete de Setembro, a Sociedade Libertadora 2 de Julho, a Sociedade Abolicionista Comercial, a Sociedade Humanitária Abolicionista e a Sociedade Libertadora Cachoeirana. Além da combatividade das sociedades abolicionistas, ações e tomadas de posição de alguns abolicionistas baianos tiveram destaque nacional: o poeta Castro Alves, o político Rui Barbosa, o advogado Luiz Gama, o artista Manuel Querino e o engenheiro André Rebouças.

A primeira sequência didática do projeto TV Abolição, descrita no Apêndice A, em que iremos trabalhar parte da vida e da obra do poeta Castro Alves com os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto, tem como objetivo aproximar a Literatura da História de maneira interdisciplinar, no intuito de ampliar a compreensão da complexidade tanto do sistema escravista quanto do processo abolicionista. Aproximar a Literatura da História exige cuidado. É necessário deixarmos estabelecido que História não é ficção. Entendemos que “a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios” (Barca, 2006, p. 96) e que a aprendizagem histórica “[...] é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (Barca, 2006, p. 95). Partindo dessa premissa, um resumo da vida e a obra “Navio Negreiro” do poeta Castro Alves serão trabalhadas na aula.

Castro Alves recebeu o epíteto de “Poeta dos Escravos”. Teve destaque no cenário literário Oitocentista e, quase dois séculos após sua morte, “permanece vivo na memória dos brasileiros, com uma representatividade que perpassa todas as formas de manifestação cultural” (Silva, 2012, p. 8). O teatro mais importante da cidade de Salvador, uma cidade e um parque histórico na Bahia, avenidas, pontes, viadutos, escolas e praças levam seu nome. Várias poesias de Castro Alves foram musicadas ao longo dos séculos XX e XXI, como: “O Gondoleiro do Amor”, “Canção do violeiro”, “Murmúrios da tarde”, “Pensamento de amor”, dentre outras. Há uma vasta produção crítica sobre sua vida e obra: biografias, teses e dissertações. O “Poeta dos Escravos” também figura em histórias em quadrinhos, no cinema, em sambas-enredo e na literatura de cordel (Silva, 2012).

A vida de Castro Alves foi breve (morreu aos 24 anos), repleta de aventuras e desventuras. Não é objetivo desta dissertação detalhar a vida e a obra de Castro Alves²⁶. Citamos apenas que o “Poeta dos Escravos” nasceu em 1847 na fazenda Cabaceiras, próxima da vila de Curralinho, hoje cidade de Castro Alves, na Bahia. Filho de uma família abastada, Castro Alves mudou-se para Salvador, ainda na infância, e estudou no Ginásio Baiano. Ainda na adolescência, aos treze anos, recitou seu primeiro poema em público. Em 1863 publicou no periódico “A Primavera” seu primeiro poema abolicionista: “A Canção do Africano”. Ingressou na Faculdade de Direito de Recife em 1864. Na capital pernambucana, à época, pululavam ideias abolicionistas.

Perdeu o irmão, que se suicidou, e o pai no período de apenas dois anos (1864 e 1866, respectivamente). Já tísico, ao tentar transpor uma vala com um salto, um tiro acidental resultou na amputação de seu pé esquerdo. Faleceu em 1871. Viveu num período de diversas agitações políticas e sociais do Segundo Reinado brasileiro²⁷. A Guerra Civil Americana (1861-1865) também foi um acontecimento que reverberou na formação do movimento abolicionista brasileiro. Castro Alves escreveu:

Não ouvis do Norte um grito,
que bate aos pés do infinito,

²⁶ Para um detalhamento sobre a vida e a obra de Castro Alves, o leitor pode consultar as seguintes obras: CALMON, Pedro. Castro Alves: o homem e a obra (1973); PEIXOTO, Afrânio. Castro Alves: o poeta e o poema (1942) e BOAVENTURA, Edivaldo M.. Castro Alves: um parque para o poeta (2018); HILL, Telênia. Castro Alves e o poema lírico (1978); ASSIS, Pedro Pinho de. O drama do tráfico: abordagem intertextual do Navio Negreiro (1989).

²⁷ Como a assinatura da Lei Eusébio de Queirós, que proibiu definitivamente o tráfico de escravos para o Brasil e a Guerra do Paraguai, conflito que envolveu os países Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil.

que vai Franklin despertar?
 É o grito dos cruzados
 que brada aos moços - "de pé!"
 É o sol das liberdades
 que espera por Josué! (*apud* Bandeira, 1978, p. 102-103)

Declamador inflamado, exímio improvisador, homem de paixões e amores avassaladores, o poeta contra a escravidão, Castro Alves imprimiu seus versos na imaginação da sociedade brasileira Oitocentista e continua a exercer influência nos dias atuais.

Castro Alves se destacou pelas poesias que denunciavam a violência do sistema escravocrata. Ele estabeleceu amizade com outro defensor da causa abolicionista: Ruy Barbosa. Diferentemente da breve vida do “Poeta dos Escravos”, Ruy Barbosa foi longo. É necessário salientar que os abolicionistas tiveram, muitas vezes, posicionamentos conflitantes sobre a libertação dos escravizados durante suas vidas. Nesse sentido, Albuquerque (2006) descreve algumas atitudes do político Ruy Barbosa:

É certo que seu abolicionismo carregava as marcas de sua posição social e de suas vinculações políticas, bem como dos seus ideais humanistas e liberais, o que resultava em posições complexas e, eventualmente, contraditórias. Um exemplo é sua abordagem do papel que os escravos desempenharam na campanha abolicionista. Em alguns textos de 1889 (OCRB v.XVI, 1889, t.II), preocupado em evitar que a abolição se convertesse em um perigo para a estabilidade social, Rui convocou os homens esclarecidos a conduzirem a “raça emancipada” e a “raça emancipadora” à harmonia. Nota-se: na própria construção verbal, a passividade atribuída, não só aos escravos, mas aos negros em geral (a “raça emancipada”). Porém, em outros textos, o mesmo Rui pôs em relevo o protagonismo dos cativos, em contraponto aos que exaltavam a ação do governo imperial na abolição. Contra o discurso da princesa “redentora”, ele destacou o papel ativo dos escravos, através das fugas em massa, e dos soldados do Exército, que se recusaram a recapturá-los. (*apud*, Sarmiento, 2009, p. 24)

Ruy Barbosa foi advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, filólogo, tradutor, ensaísta e orador²⁸. Nasceu em 1849 na capital baiana. Abraçou, no início de carreira na tribuna e na imprensa, a causa da abolição da escravatura. Foi eleito deputado provincial em 1878 e deputado geral em 1878 e 1882. Atuou como propagandista na campanha abolicionista, realizando uma série de conferências e comícios e apoiou o Clube dos Advogados contra a Escravidão. Após a Proclamação da República no Brasil em 1889, foi nomeado Ministro da Fazenda durante o governo provisório. Ocupou o cargo de Senador, sendo reeleito sucessivamente, de 1890 até 1922. Em 1907 participou da Conferência de Paz

²⁸ Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia> Acesso em: 31/07/2025.

em Haia e recebeu o epíteto de “Águia de Haia”, devido a sua brilhante capacidade argumentativa a favor da tese de que, ante a ordem jurídica internacional, todas as nações são iguais e soberanas. Como já escrevemos, foi amigo de Castro Alves, que conheceu na Faculdade de Direito de Recife. Ruy Barbosa escreveu o discurso: “Castro Alves: elogio do poeta pelos escravos”, em 1881²⁹. Nele, a “Águia de Haia” enaltece a obra do “Poeta dos Escravos” e reforça o discurso contra a escravização no Brasil:

[...] o nome dele há de ligar-se indelevelmente a uma das fases mais decisivas da história nacional, e a sua poesia é bela dessa beleza indefinível, ante a qual a alma não enumera, não esquadrinha, não argumenta: comove-se, quando não ajoelha. É bella, perchê é bella (Barbosa, 1881, p. 23).

Ora, o elemento servil é o cunho negro de toda a nossa história, e a extinção do elemento servil será a fimbria luminosa de todo o nosso futuro. A ignomínia que barbariza e desumana o escravo, conspurca a família livre, escandaliza no lar doméstico a pureza das virgens e a castidade das mães; perverte irreparavelmente a educação de nossos filhos; atrofia a nossa riqueza; explica todos os defeitos do caráter nacional, toda a indolência do nosso progresso, todas as lepras da nossa política, todas as decepções das nossas reformas, todas as sombras do nosso horizonte. O abolicionismo é a expressão da mais inflexível das necessidades sociais (Barbosa, 1881, p. 24).

A “Águia de Haia” concorreu à Presidência da República por quatro vezes e não venceu nenhuma delas. Também foi membro fundador e presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL) de 1908 a 1919. Sua morte em 1923 foi noticiada no mundo inteiro. Diferentemente de Castro Alves, que morreu antes da abolição incondicional de todos os escravizados do país, Ruy Barbosa, defensor incontestado da abolição, viveu para ver o fim do sistema escravista brasileiro. Além da causa abolicionista, sua luta incluía o direito à educação do povo, o liberalismo e o federalismo³⁰.

Há “necessidade de se estudar não apenas as “grandes lideranças” do abolicionismo como também as experiências cotidianas, de trabalho e de luta de mulheres e homens subalternizados” (Mota, 2022, p. 16). Muitos abolicionistas tiveram que enfrentar, por diversas vezes, a fúria dos escravocratas: “A atuação radical e ilegal trouxe consequências para alguns abolicionistas baianos que tiveram de enfrentar a ira de proprietários de escravos, associados as autoridades policiais e judiciárias locais” (Brito, 1996, p. 103). Acoitar ou ajudar na fuga de escravizados era ilegal. Alguns abolicionistas chegaram a ser presos por causa dessa prática. Contudo, isso não impediu o crescimento da adesão à causa

²⁹ Disponível em:

http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/ruy_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ElogiodeCastroAlves.pdf Acesso em: 31/07/2025.

³⁰ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/2227> Acesso em: 31/07/2025.

antiescravista. Atribuir importância ao movimento abolicionista não significa, como pensavam os historiadores da década de 1960, minimizar a atuação dos escravizados para acabar com o sistema escravista. Segundo Brito:

O escravo teve uma participação ativa na luta contra escravidão, não apenas através das fugas e revoltas, mas também através da resistência cotidiana sob o cativeiro, aproveitando as poucas possibilidades que tiveram para conseguir a liberdade (1996, p. 109).

Essa luta constante por liberdade pode ser notada, amplamente, na trajetória de vida e de ação social de Luiz Gama. Nascido livre na Bahia, Gama foi vendido como escravizado pelo pai, aos dez anos de idade, e foi levado à província de São Paulo. Aprendeu a ler e escrever, aos dezessete anos de idade, conseguiu provar a ilegalidade de sua escravização e libertou-se. Daí em diante, Gama dedicou sua vida à causa abolicionista. Ele fez parte da vertente mais popular e radical do abolicionismo, defendeu a cidadania irrestrita e a libertação de mulheres e homens ilegalmente escravizados. Devido à renovação historiográfica a partir da década de 1980 no Brasil, nomes como o de Luiz Gama alcançaram destaque devido a sua atuação durante o processo abolicionista. “Os tempos mais recentes parecem acompanhar essa tendência de reconhecimento e divulgação da história de Gama” (Mota, 2022, p. 42). Atualmente, o nome de Gama, tem ressoado, além da História, em outras áreas do conhecimento como: Jornalismo, Literatura e Direito.

Graças aos contatos e às redes de apoio que estabeleceu em São Paulo, Gama começou a atuar como advogado: “A sua aprendizagem do direito estaria relacionada à sua experiência como funcionário da Secretaria de Polícia, ao menos desde 1855-1858” (Mota, 2022, p. 56). Suas primeiras ações em torno do direito dos cativos ocorreu na década de 1860. Gama atuou em várias frentes contra o sistema escravocrata. Denunciava o regime escravista por meio de jornais, poesias e declamações. Eis um excerto de um poema de Luiz Gama intitulado “Que mundo é este?”:

Que mundo? Que mundo é este?

Do fundo seio d'est'alma

Eu vejo ... que fria calma

Dos humanos na fereza!

Vejo o livre feito escravo

Pelas *leis* da prepotência;

Vejo a riqueza em demência

Postergando a natureza [...] (*apud* Mota, 2022, p. 70).

No trecho acima, podemos notar a crítica social que Luiz Gama fazia do sistema judiciário Oitocentista que apresentava sua face mais repressora para a população pobre e escravizada e sua face mais branda para a classe dominante. A atuação de Gama não passou despercebida pela política conservadora nacional. Foi demitido da Secretaria de Polícia de São Paulo, com a justificativa de que ele era um funcionário “turbulento e sedicioso”. Para Mota, “a atitude esperada do governo em relação aos funcionários públicos incluía a convivência com o status quo escravista” (2022, p. 76).

A vida e obra de Luiz Gama assume centralidade não apenas como testemunho de mobilidade social e intelectual de um ex-escravizado, mas sobretudo com o alcance político de sua postura abolicionista. Ao aplicar seu conhecimento jurídico para interpelar os tribunais, ao utilizar-se da palavra impressa como arma de combate e ao tecer redes de sociabilidade republicanas e abolicionistas, Gama foi um personagem fundamental na erosão do regime escravista. A história de Luiz Gama comprova que a derrocada do trabalho compulsório não foi obra exclusiva das classes dominantes reformistas ou da ação parlamentar, mas resultado de pressões múltiplas e diversas em que sujeitos escravizados e libertos desempenharam papel crucial na compleição do processo abolicionista brasileiro.

A trajetória de Luiz Gama dialoga com a de Manuel Querino, pois ambos exemplificam o protagonismo negro no processo de emancipação. Enquanto Gama utilizou a via jurídica e jornalística para contestar o sistema escravista, Querino prolongou essa luta ao denunciar as exclusões do pós-abolição e defender a inserção social e cultural dos libertos. Manuel Querino (1851-1923), afrodescendente, destacou-se como intelectual, artista, militante político e educador, cuja vida esteve profundamente vinculada às lutas emancipacionistas no Brasil. Ainda no Império, atuou em defesa da abolição e da organização de trabalhadores livres e escravizados e, após 1888, engajou-se na luta pela inclusão social dos libertos, denunciando as permanências do racismo e a exclusão sistemática dos negros da memória nacional. Querino foi um dos pioneiros na defesa de que, para emancipar as classes trabalhadoras, era necessário investimento na educação — com especial atenção à instrução dos ex-escravizados e seus descendentes, bem como dos operários urbanos. Manuel Querino enxergava na educação um poderoso meio de conscientização política. Para ele, um trabalhador alfabetizado estaria em melhores condições de compreender e reivindicar seus

direitos. Fundador da Liga Operária Bahiana (1876), Querino conciliou a militância política com atividades artísticas e intelectuais, tendo se diplomado em desenho e cursado arquitetura (Leal, 2004).

Ao longo de sua vida, Manuel Querino participou, observou e interpretou momentos importantes da História de Salvador e da nação, denunciando que a construção da identidade brasileira se erguia sobre o discurso do esquecimento, sobretudo em relação ao negro africano e ao negro nascido no sistema escravista. Sua produção intelectual e seu testemunho histórico demonstraram sua inquietação diante do projeto excludente de edificação de uma nação branca no pós-abolição:

A força policial foi ampliada e as perseguições aos pobres, às manifestações culturais populares e africanas, ao negro indigente se tornaram rotina da civilização soteropolitana. A lógica interpretativa das diferenças raciais veio suprir a ameaça de perda da posição hegemônica das elites tradicionais, bem como frear uma iminente supremacia da raça negra. O jogo da capoeira, os batuques nos terreiros de candomblés, as organizações carnavalescas, entre outras expressões do modo de vida popular e africano foram sistematicamente perseguidas. A saída era civilizar o país no sentido de branqueá-lo (Leal, 2004, p.76).

A história de Querino explicita a complexidade das transformações ocorridas na Bahia e no Brasil entre os últimos quarenta anos do Império e as duas primeiras décadas republicanas, período marcado pela tensão entre escravidão e liberdade, tradição e modernidade, atraso e progresso. Para Leal (2004), Querino transitou entre a política, o magistério, a arte e a escrita. Sua vida e obra sintetizam a luta pela emancipação e inclusão dos negros na sociedade brasileira.

Assim como Manuel Querino, o engenheiro, intelectual, abolicionista e afro-descendente André Rebouças tinha ideias que ultrapassavam a simples defesa do fim do sistema escravista. Diferentemente de muitos de seus contemporâneos, suas propostas estavam alicerçadas em um profundo compromisso social, vinculando a abolição à necessidade de reformas estruturais na sociedade brasileira. Rebouças apontava que a concentração fundiária, como herança colonial, perpetuava desigualdades raciais e sociais. Defendeu a reforma agrária como condição indispensável para a verdadeira integração dos ex-escravizados. Para ele, liberdade e acesso à terra eram dimensões inseparáveis. Sua visão de abolição era a de um projeto de transformação social amplo e não apenas uma medida jurídica ou econômica.

André Rebouças nasceu em 1838, no contexto da Guerra da Sabinada, em uma família marcada pelo engajamento político de seu pai, Antônio Pinto Rebouças, advogado, deputado, liberal, monarquista e abolicionista, cuja influência foi decisiva na sua formação intelectual e política. Criado no Rio de Janeiro junto ao irmão Antônio Rebouças, ambos foram educados inicialmente pelo pai e, mais tarde, formaram-se engenheiros militares pela Escola Militar, antecessora da Escola Politécnica. Em 1861, os irmãos Rebouças realizaram estudos na Europa, onde tiveram contato com os avanços da engenharia. De volta ao Brasil, André atuou como engenheiro militar na Guerra do Paraguai mas, devido aos problemas de saúde, passou a se dedicar ao magistério na Escola Politécnica, à engenharia civil e a atividades empresariais. Destacou-se como reformador social e por projetos de modernização nacional, com especial atenção à democratização do acesso à terra. (Soares, 2017).

A história de André Rebouças faz emergir a intrincada relação entre intelectualidade, identidade racial e preconceito em uma sociedade marcada pelo sistema escravista e pela hegemonia branca. Embora pouco tenha abordado sobre o racismo em sua vida pública, seus diários e registros pessoais trazem experiências recorrentes de discriminação, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, que impactaram sua formação e fortaleceram seu engajamento abolicionista. Amigo do Imperador D. Pedro II, Rebouças decidiu acompanhar a família Real, após a Proclamação da República, no exílio na Europa. Após a morte do Imperador, Rebouças foi morar na África. No continente africano, Rebouças assumiu de forma mais explícita sua identidade negra e sua ancestralidade africana, elaborando uma consciência racial mais afirmada. Dessa forma, sua vida e obra associam as contradições entre prestígio social, exclusão racial e construção identitária no contexto do século XIX.

Ao dialogarmos sobre a vida de André Rebouças com os discentes, podemos vincular ensino, memória e História, contribuindo para problematizar as atuais desigualdades sociais. A exploração escravista dos períodos colonial e imperial transmutou-se na exploração capitalista contemporânea, que continua a concentrar riquezas e a excluir majoritariamente os descendentes de indígenas e africanos. Essa perspectiva é fundamental para que os estudantes reconheçam que as desigualdades econômicas, sociais, raciais e territoriais que vivenciam hoje não são naturais, mas resultado de processos históricos. Ao perceberem que o racismo, a violência policial seletiva, a precarização do trabalho e o encarceramento em massa possuem raízes históricas no sistema escravista e no pós-abolição, os alunos podem desenvolver uma consciência histórica crítica.

Isso significa compreender que a cidadania plena nunca foi concedida como dádiva, mas conquistada por meio de lutas coletivas dos escravizados, dos abolicionistas, dos movimentos dos negros, das mulheres e da juventude periférica. Essa conexão entre passado e presente contribui para que os educandos se reconheçam como herdeiros e protagonistas de uma longa trajetória de resistências, entendendo que as tensões sociais atuais fazem parte de um processo histórico em aberto, no qual suas ações também são decisivas.

A síntese comparativa (séculos XIX, XX e XXI) do quadro abaixo, demonstra que o sistema escravista não pode ser compreendido como um fenômeno restrito ao passado, mas como um processo histórico cujas contradições fundamentais — exploração, desigualdade e exclusão — continuam a se manifestar no presente sob novas formas. Apresentamos a seguir o quadro comparativo das tensões sociais presentes no passado escravocrata e na sociedade capitalista brasileira atual:

Quadro 5 - Das tensões sociais (sistema escravista, processo abolicionista e heranças no presente)

Dimensão	Passado (Sistema escravocrata e processo abolicionista)	Presente (Sociedade capitalista e desigualdade estrutural)
Base econômica da exploração	O trabalho escravizado sustentava a produção de riquezas. Os discursos religiosos, políticos e econômicos legitimavam a captura, o comércio e o trabalho compulsório dos cativos africanos e brasileiros. A escravização estruturava a economia colonial e imperial.	O capitalismo mantém a exploração da força de trabalho, agora formalmente livre, mas profundamente marcada pela precarização, informalidade, desemprego estrutural e concentração de riqueza. O CEMD é testemunha disso, já que recebe estudantes do Complexo do Nordeste de Amaralina, região ocupada, aos poucos, por indivíduos descendentes de ex-escravizados, que se situa contígua à Orla turística e burguesa de Salvador (Rio Vermelho, Amaralina e Pituba).

Relações sociais e de poder	As classes dominantes escravocratas (senhores de engenho, fazendeiros, comerciantes de escravos) detinham o poder político, econômico e cultural, moldando leis para protelar a abolição.	A burguesia capitalista (empresários, grandes corporações, sistema financeiro) concentra poder político e econômico, mantendo mecanismos de exclusão social, racial e territorial que perpetuam desigualdades.
Narrativas Historiográficas	A historiografia tradicional privilegiou os “heróis abolicionistas” do Sudeste, invisibilizando a participação de sujeitos escravizados, libertos e abolicionistas de outras regiões, como a Bahia.	A historiografia atual busca reconhecer que a abolição foi uma conquista política e social da luta popular, dos próprios escravizados e de suas redes de solidariedade.
Pós-abolição e cidadania	A Lei Áurea (1888) eliminou o estatuto jurídico da escravização, mas não garantiu inclusão social, resultando em exclusão dos libertos, manutenção de hierarquias raciais e conflitos no campo e nas cidades.	As desigualdades econômicas e sociais continuam: negros são maioria entre os desempregados, subempregados e encarcerados. A luta por cidadania plena permanece como processo histórico em aberto.

A comparação entre o sistema escravista e a sociedade capitalista contemporânea demonstra que, no passado, o trabalho compulsório foi o eixo da produção de riquezas, sustentado por discursos que legitimavam a desumanização dos povos escravizados e consolidavam o poder das classes dominantes agrárias e comerciais. No presente, o capitalismo, apesar de fundar-se na liberdade formal do trabalho, reproduz a precarização e a concentração de renda. A transição do regime escravista para o trabalho livre não representou

uma ruptura efetiva com as estruturas de poder, mas uma reinvenção dos mecanismos de exploração. A historiografia recente, ao resgatar a agência dos sujeitos escravizados e das lutas populares, favorece a construção de narrativas históricas outrora silenciadas. Assim, entender as desigualdades atuais implica reconhecer a herança de um passado escravocrata que ainda se projeta no presente.

3. ARCABOUÇO CONCEITUAL

O avanço das tecnologias digitais, em especial do *YouTube*, tem transformado o ensino de História, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica, mas também exigindo uma postura crítica diante de seus usos. As tecnologias adquirem relevância apenas quando implicadas em práticas pedagógicas que favoreçam reflexão, autoria e protagonismo estudantil. A atuação do professor de História se desloca da função de transmissor de conteúdos para a de mediador, capaz de trabalhar com os alunos a análise crítica das fontes, a formulação de questões e o entrelaçamento entre o passado e o presente. Isto posto, esta Seção também discute o arcabouço conceitual deste trabalho: Vygotsky (Socioconstrutivismo); Bakhtin (dialogismo e polifonia); Marx (materialismo histórico-dialético) e Freire (educação crítica e reflexiva).

O *Youtube* como recurso pedagógico e a TV Abolição

A tecnologia tem desempenhado um papel fundamental na modernização dos processos de ensino-aprendizagem transformando a forma como o conhecimento é transmitido e assimilado. O *Youtube*, criado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, e vendido para a empresa *Google* em 2006, é uma plataforma on-line de armazenamento e compartilhamento de vídeos. “Com uma interface intuitiva, a plataforma permitia aos usuários publicar e assistir vídeos online de maneira facilitada” (Ferreira Jr. 2023, p. 40). Cada vez mais o *Youtube* é utilizado pelas pessoas à procura de informações, para aprender alguma habilidade, para se divertir e para difundir o conhecimento que possuem.

Entre os diversos recursos digitais disponíveis, o *Youtube* se destaca como uma plataforma poderosa para a educação, oferecendo conteúdos variados que auxiliam na contextualização e compreensão de diferentes temas. Debate-se sobre as potencialidades do *Youtube* como interface de ensino-aprendizagem desde sua disseminação em massa. Consideramos que a plataforma de vídeos pode ser um recurso pedagógico importante, desde que associado a uma mediação educacional crítica que favoreça a reflexão e a autoria estudantis na produção de sentidos históricos.

Como já comentamos na Introdução desta dissertação, durante o período da Pandemia da Covid-19, com a adoção das aulas em formato virtual, constatamos a pertinência de recorrer a breves recursos audiovisuais como estratégia para introduzir determinados conteúdos ou para situar historicamente os temas abordados. Progressivamente, fomos nos habituando ao vasto repertório de produções educacionais disponibilizadas no *YouTube*, reconhecendo, nesse processo, que tal metodologia favoreceu uma maior aproximação e interesse dos discentes com os assuntos históricos. É possível afirmar que a experiência pedagógica vivenciada durante a Pandemia exemplifica, de maneira concreta, a potencialidade das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Esse primeiro passo foi fundamental para criar, junto com os estudantes, conteúdos históricos para serem disponibilizados de maneira virtual.

Mendes afirma que “ao se apropriar de novas linguagens, a fim de estabelecer diálogo mais direto com seu público alvo, o professor cria um canal de conexão que produz efeitos mais profundos e duradouros” (2018, p. 39). Ao utilizar tecnologias digitais, redes sociais e jogos, por exemplo, o educador moderniza sua prática, desde que ele tenha compreensão do propósito educacional ao utilizá-las. Esse enfoque reflete a ideia dialética de que a realidade é dinâmica e está em constante transformação. A integração de novas linguagens e recursos tecnológicos pode ser vista como um movimento onde práticas tradicionais são confrontadas e enriquecidas por novas formas de interação e conhecimento.

Para Mendes (2018), o uso consciente e estratégico das novas tecnologias podem transformar a prática pedagógica, permitindo ao docente estabelecer uma conexão mais profunda com os educandos e construir experiências de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras. Essa integração do novo (tecnologias) ao tradicional (práticas pedagógicas consolidadas) exemplifica a dialética da mudança, onde a síntese não elimina os elementos anteriores, mas os transforma e os eleva a um novo patamar de desenvolvimento, mantendo a continuidade e, ao mesmo tempo, promovendo a ruptura. Essa perspectiva adquire ainda mais relevância quando entendida no contexto da revolução promovida pela invenção e difusão da Internet. O ambiente digital, possibilitado pela Internet, serve de base para que educadores explorem novas linguagens e recursos, modernizando o ensino e ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem.

O advento e a difusão da Internet teve como consequência a consolidação de uma indústria que movimenta bilhões de dólares, emprega milhares de pessoas e gera influência

econômica, política e cultural de grande relevância na sociedade contemporânea. Segundo as interpretações de Kellner, existe uma cultura veiculada pela mídia, denominada de “cultura da mídia”, “cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade” (2001, p. 09). Para Kellner:

[...] a mídia se torna importante na vida cotidiana. Sob a influência de uma cultura imagética multimídia, os espetáculos sedutores fascinam os ingênuos e a sociedade de consumo, envolvendo-os na semiótica de um mundo novo de entretenimento, informação e consumo, que influencia profundamente o pensamento e a ação (2004, p. 5).

A dialética da história, no entanto, postula que a sociedade está em constante transformação e que os indivíduos não são meramente receptores passivos, mas agentes que, em determinadas condições, questionam e rompem com as estruturas de dominação. A interpretação dialética permite observar que, apesar do poder da mídia na estruturação das identidades, há sempre espaço para a negação e superação dessas influências. Um Canal de TV *Web* Educativo que discute o conteúdo de História, construído por todos os estudantes, desde sua concepção, passando pelos mínimos detalhes, executando e tornando a fazer, para ser aprimorado a cada Ciclo de aplicação, é o próprio exercício dialético da História.

Para o materialismo histórico-dialético, mesmo em contextos de forte dominação cultural, emergem resistências e novos discursos. Assim, a cultura da mídia não pode ser pensada somente como um instrumento de alienação. Ela deve ser entendida também como um campo de disputa de significados e ideologias. Ao integrar novas tecnologias na educação, é crucial adotar um enfoque crítico, que reconheça e enfrente essas contradições, garantindo que a tecnologia sirva como recurso de emancipação dos indivíduos e não como instrumento de reprodução de desigualdades e de dominação cultural.

Por ter acesso e navegabilidade fáceis, o *Youtube* é utilizado por bilhões de pessoas ao redor do mundo. Os números de acessos e postagens só cresceram a partir do seu surgimento. O *Youtube* “é a rede social mais acessada no Brasil, onde as pessoas dedicam boa parte do tempo e com perspectiva de crescimento para os próximos anos” (Ferreira Jr., 2023, p. 14). Os usos do *YouTube* não se limitam ao entretenimento. Essa plataforma virtual agrega indivíduos interessados em divulgar suas marcas, seus interesses e suas narrativas. Consequentemente, “marcam presença na plataforma desde produtores amadores de vídeos a pequenas, médias e grandes empresas produtoras de mídia” (Silva, 2021, p. 52). Os vídeos educativos já existentes fazem com que a plataforma tenha um grande potencial para o

ensino-aprendizagem, acompanhando novas tendências de incluir as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, rompendo o paradigma do saber pedagógico escolar apenas amparado por livros didáticos (Bispo; Barros, 2016). Justamente por todos os motivos anteriormente elencados, abrigamos a TV Abolição: Canal *Web* Educativo na plataforma *Youtube*.

No Brasil, no campo de divulgação científica de História na Internet, merecem destaque: canais digitais de Universidades, o “Leitura ObrigaHistória” e o “Café História”. No Leitura ObrigaHistória, os historiadores Icles Rodrigues e Luana Jales e a antropóloga Mariane Pisani falam sobre fontes, conceitos históricos, indicam livros e comentam outras produções que são complementares aos assuntos históricos. O canal produz materiais bem fundamentados dentro dos critérios estabelecidos no campo da História. Já o Café História é “[...] um importante canal de divulgação daquilo que é produzido pelos historiadores para o grande público. O historiador é visto enquanto um divulgador” (Ferreira Jr. 2023, p. 19). A divulgação científica de História, obviamente, não se limita aos exemplos citados. Não temos a pretensão de nos tornarmos um Canal *Web* de TV com inúmeros seguidores. Os canais que possuem muitos seguidores servem como inspiração para a construção de um canal de TV — objetivando contribuir para a difusão do conhecimento histórico.

Para Albuquerque Jr. “Uma das tarefas precípuas do historiador e do professor de História é a problematização, a discussão em torno de como o passado é relatado, nomeado, imaginado, apresentado” (2016, p. 34). Portanto, faz parte do ofício do professor de História praticar métodos que incentivem os alunos a identificar, problematizar e construir argumentos diante dos mais diversos assuntos. Essa é a essência da práxis pedagógica no ensino de História: o fortalecimento das competências cognitivas associadas ao pensamento crítico e à argumentação dos estudantes.

O preceptor de História não é apenas um transmissor de fatos, mas um mediador que ajuda os discentes a compreenderem os processos históricos, analisarem diferentes perspectivas e estabelecerem conexões do passado com o presente. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que o educador, muitas vezes, se vê limitado por estruturas institucionais e curriculares que reproduzem relações de poder. Isso posto, no exercício docente, as aulas devem incentivar os alunos a formularem questões relevantes e ajudá-los a perceber a complexidade do passado e sua influência no presente. Isso implica analisar fontes históricas,

entender contextos culturais, políticos e econômicos, e reconhecer as múltiplas vozes e narrativas que compõem a História. Nas palavras de Freire:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. [...] A dialogicidade não nega a validade dos momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. [...] O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (1996, p. 33).

A dialogicidade, não nega a validade de momentos explicativos do educador. Sua prática visa instigar a curiosidade por mais conhecimento e por mais indagações dos estudantes. Incentivar esse interesse dos alunos se torna essencial para refletir sobre o que Bourdieu (1997) chamou de *fast thinking*, quando escreveu a respeito da influência da mídia na sociedade. *Fast thinking* é um pensamento superficial, quem pensa por ideias feitas, ou seja, ideias aceitas por todo mundo, banais, convencionais, comuns e recebidas sem questionamento crítico. Contudo, a mídia não tem somente uma função de dominação ideológica; ela também é um espaço onde novas formas de expressão e contestação podem emergir.

O pensamento dialético reconhece essa ambivalência e sugere que o *fast thinking* é, ao mesmo tempo, um produto das contradições do sistema capitalista e uma arena para a emergência de práticas que questionam a hegemonia cultural. Assim, o professor comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, apresenta o objeto de estudo e desafia os educandos a pensarem além das respostas prontas que predominam em uma sociedade influenciada pela mídia. Ao promover a dialogicidade, o docente não pode ter o pensamento ingênuo de que será capaz de superar automaticamente os efeitos de uma cultura midiática que fomenta um pensamento automatizado. O diálogo é simultaneamente um meio de resistência e um espaço permeado pelas mesmas contradições que se pretende superar. Ao realizar a primeira *live* da TV Abolição, teremos o momento de análise coletiva do que foi consubstanciado e precisa ser melhorado, do que foi concretizado e pode ser repetido e também do que deve ser descontinuado. Assim, a prática dialógica contínua é condição *sine qua non* desta pesquisa aplicada.

Muitos e diversificados vídeos no *Youtube* tendem a ser altamente compartilháveis, pois apelam para emoções, confirmam crenças pré-existentes ou oferecem explicações rápidas para questões complexas. “A prevalência do amadorismo em detrimento do aprofundamento das informações e dos conhecimentos estão banalizando nossos valores culturais, mediante a

desinformação e flagrantes mentiras que se espalham a passos de gigante” (Targino, 2010, p. 324-325). Esses vídeos, muitas vezes, retroalimentam preconceitos, discriminações, *fake news* e distorções que polarizam discursos e superficializam o debate sobre temas sociais relevantes. Nessa mesma linha, Couto diz que:

Produtos como as fake news colonizam os ambientes on-line, influenciam pessoas, moldam equivocadamente opiniões, destroem rapidamente verdades sempre oscilantes [...] A mentira parece ser o nosso principal produto de consumo. Chegamos na civilização da pós-verdade, em que qualquer um pode manipular, polarizar e enraizar opiniões para multidões on-line (Sales (Org.), 2020, p. 68).

Estamos inseridos no período denominado Era Digital ou Era da Informação. As tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade, instaurando novas formas de interação dos sujeitos com o social e possibilitando a construção de diferentes aprendizagens.

Tudo isso implica em impactos positivos e negativos para o indivíduo e a comunidade. É um lucrativo negócio que movimenta a economia com interesses que passam por manipulação de dados comportamentais de usuários, ameaças às democracias e uma intensa necessidade de estar sempre conectado. Também temos maior facilidade para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, compartilhar interesses, proximidade com pessoas distantes e maior autonomia no polo de emissão da informação (Ferreira Jr. 2023, p. 30).

Os indivíduos nascidos na Era Digital estão cercados por computadores, celulares, tablets e outros aparatos tecnológicos. No entanto, isso não significa, automaticamente, a existência de competências digitais. O aumento no acesso à tecnologia não se traduz diretamente numa maior educação midiática dos jovens. De acordo com dados levantados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dois terços dos adolescentes brasileiros não conseguem distinguir fato de opinião. Esse programa realiza provas a cada três anos em que participam 79 países. Seus resultados, divulgados pela Organização Internacional para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam que a alfabetização digital de jovens do mundo inteiro está, em média, estagnada desde 2000, com sérias implicações para a educação e a cidadania³¹.

É necessário o fomento às competências digitais de preceptores e educandos nas escolas, considerando que a literacia e a fluência digital se configuram como processos formativos dinâmicos, historicamente situados e atravessados por transformações tecnológicas e pedagógicas. As competências digitais incluem a capacidade de trabalhar em ambientes

³¹ Os dados do Pisa são de 2022. Segundo esses dados, as médias obtidas pelos estudantes brasileiros em matemática, leitura e ciências não tiveram alterações significativas em relação a 2018.

digitais e mobilizar conhecimentos e atitudes para a utilização eficaz das tecnologias em prol da educação. Segundo Gómez:

Para participar dessa nova estrutura social, é preciso passar por uma nova alfabetização. Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se imperativo ético e também uma necessidade técnica (2015, p. 21).

De acordo com Castells (2011, p. 60), a Sociedade em Rede é resultado da apropriação social de um conjunto de novas tecnologias de informação e comunicação que alteraram profundamente a forma como nos comunicamos em sociedade e também a forma como nos relacionamos uns com os outros (*apud* Moreno, 2013, p. 113-114) “As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (Castells, 1999, p. 40). Os avanços tecnológicos permitiram a construção de uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida de maneira instantânea (Castells, 1999).

Deve-se levar em conta quatro fenômenos para entendermos os efeitos da sociedade digital: convergência (distribuição de conteúdos midiáticos por meio de diferentes canais e múltiplos meios); metadados (criação de camadas adicionais de informações, sem a necessidade de gerar um novo produto informativo); interatividade (comunicação bidirecional ou multilateral) e globalização (todas as rotinas de computação operadas são entendíveis e manipuláveis por qualquer computador em qualquer ponto do globo) (Moreno, 2013). A utilização do *YouTube* como estratégia de ensino pode demonstrar como os fenômenos da sociedade digital potencializam o desenvolvimento educacional:

1. Convergência:

O *YouTube* integra conteúdos midiáticos de diversas fontes em uma única plataforma. Essa convergência permite que educadores colem e compartilhem vídeos, animações, documentários e tutoriais produzidos tanto por profissionais quanto por entusiastas, facilitando a apresentação de múltiplas perspectivas sobre um mesmo tema.

2. Metadados:

Cada vídeo no *YouTube* é acompanhado de metadados — como títulos, descrições,

tags e legendas — que enriquecem o conteúdo sem a necessidade de produzir material adicional. Esses metadados auxiliam os alunos na busca por informações complementares e na contextualização do conteúdo.

3. Interatividade:

A plataforma permite uma comunicação bidirecional. Os discentes podem comentar, fazer perguntas e interagir com o conteúdo e o professor. Essa interatividade estimula o engajamento, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e dinâmico.

4. Globalização:

O alcance global do *YouTube* possibilita que conteúdos educacionais sejam acessados por aprendizes de qualquer lugar do mundo. Essa universalidade não só democratiza o acesso à educação, mas também incentiva a troca de experiências e conhecimentos entre culturas diversas.

Diante do exposto, ao incorporar o *YouTube* como recurso pedagógico, os educadores podem explorar as potencialidades de convergência, metadados, interatividade e globalização, características fundamentais da sociedade digital, para construir um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, dinâmico e conectado. A TV Abolição: Canal *Web* Educativo visa trabalhar, principalmente, a interatividade.

Na Era Digital, a comunicação assumiu novas dimensões, tornando-se multimodal e instantânea. No entanto, essa rapidez pode levar à superficialidade na compreensão e análise das informações. A velocidade informacional pode, paradoxalmente, dificultar a construção de um conhecimento sólido e bem fundamentado. Isso trouxe a necessidade constante de investigar a veracidade das informações transmitidas. Os processos informacionais e comunicativos estão relacionados com: “velocidade (agilidade, tempo de detecção ou de dispositivo); quantidade; acessibilidade; distância; coordenadas espaciais e temporais e outros” (Rocha, 2015 p. 25). Isso posto, ao abordar a transmissão de informação, é fundamental compreender que a comunicação caracteriza-se como um processo complexo que requer intencionalidade, cuidado e adaptação. Embora concebamos a educação como coletivamente construída, a avaliação constante de tudo o que se produz é válida, mesmo levando em conta que a metodologia *Design Based Research* desta dissertação considera que os erros fazem parte do processo de construção educacional. Todas as pessoas envolvidas no processo de construção da TV Abolição são responsáveis por analisar o Ciclo que já foi realizado para refinar o próximo Ciclo de aplicação da pesquisa.

O *YouTube*, como uma plataforma digital de compartilhamento de vídeos, reflete diretamente as características da comunicação na Era Digital, tornando-se um espaço de difusão do conhecimento. Diante da velocidade e da quantidade massiva de informações disponíveis no *Youtube*, torna-se essencial desenvolver uma postura crítica e analítica dos conteúdos acessados. No contexto educacional, o *YouTube* se destaca não apenas como um repositório de vídeos, mas como um ambiente de aprendizagem diversificada e enriquecedora, onde é possível explorar diferentes formatos e perspectivas pedagógicas, apesar da plataforma também abrigar conteúdos de qualidade questionável e até mesmo desinformação. Essa plataforma digital também pode abrir portas para o empreendedorismo educacional, permitindo que educadores e especialistas compartilhem conhecimentos, elaborem conteúdos inovadores e até mesmo estabeleçam carreiras baseadas na disseminação do saber. Assim, ao utilizar o *YouTube* com intencionalidade e cuidado, é possível transformar a comunicação digital em um poderoso recurso para a educação e o desenvolvimento profissional.

Estamos rodeados por diversas tecnologias que trazem consigo amplas possibilidades de acesso, armazenamento e controle de múltiplos conjuntos de informações. É possível, para as pessoas que possuem aparelhos com acesso à Internet, acessar todos esses dados:

Essas novas tecnologias expandiram de tal forma a capacidade de armazenamento, registro, interpretação e integração dos dados, que se tornou possível, mais uma vez, trabalhar com a totalidade do que é observado, dispensando a fragmentação da escrita, só que preservando — e até expandindo — a infinidade de informações de uma sociedade tecnológica e a capacidade de acesso rápido e eficiente a elas. Cada um, agora, pode ter acesso a todo o conhecimento gerado pela sociedade, simultânea e continuamente (Matta, 2006, p. 33).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão voltadas para facilitar e melhorar a eficiência de várias atividades na sociedade contemporânea. A Internet se constitui como um novo e complexo espaço global para a ação social. Nesse espaço de interação social, acontece a comunicação (Rocha, 2015). A Internet é um sistema aberto e fluído. Para Couto: “Tal sistema, sempre fluído, móvel e em contínua construção, integra e dialoga com vários outros sistemas técnicos: redes de transportes, abastecimento, comunicação, entretenimento, produção e difusão de conhecimentos etc” (Sales, 2020, p. 64).

Santaella (2004) frisa que o funcionamento da Internet não depende apenas do papel capital desempenhado pela informática e pelos computadores, mas da comunicação que se institui entre eles por meio da conexão em rede, o que pressupõe uma interação ativada por meio de estímulos (*apud* Rocha, 2015, p. 26). As aplicações e os potenciais da conexão em

rede se mostram extraordinários em todos os setores da sociedade. Assim, muitos pesquisadores estão analisando suas implicações na educação. Esse é o tema de estudo de Dowbor que reflete sobre as várias oportunidades e desafios que essas tecnologias promovem no espaço escolar:

[...] a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes com a sociedade que nos cerca, as instituições de ensino têm que incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem que repensar os seus caminhos (2001, p.11).

O economista Dowbor aponta a necessidade de a escola repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, o que inclui também as novas funções do professor que aparecerá como mediador desse processo, o que é desafiador. O autor aponta que não é a questão de uma inundação de computadores na escola, mas [...] “trata-se de organizar a assimilação produtiva de um conjunto de instrumentos poderosos que só poderão funcionar efetivamente ao promovermos a mudança cultural, no sentido mais amplo, correspondente” (Dowbor, 2001, p. 15). Esta mudança não acontece facilmente, leva tempo para transformar a prática educativa.

Dowbor faz uma reflexão sobre o salto da Informática e da Comunicação, lembrando que essas tecnologias estão gerando impacto em todas as esferas da sociedade, mas os educadores, gestores e demais trabalhadores do sistema educacional precisam aprender a utilizá-las para melhorar a qualidade do ensino e garantir a aprendizagem significativa. Isso precisa acontecer na mesma proporção em que essas tecnologias estão transformando o mundo que nos cerca. O autor aponta que uma educação transformadora não é sinônimo de instituições de ensino repletas de tecnologias digitais de comunicação, pois a transformação da educação precisa ser de forma e de conteúdo. Ao aplicarmos a metodologia DBR para a construção de uma TV digital, que tem o propósito de discutir o conteúdo de História sobre o processo abolicionista — junto às demais iniciativas pedagógicas existentes nas inúmeras Unidades de Ensino espalhadas pelo Brasil —, há a possibilidade de contribuímos positivamente para a difusão/democratização do conhecimento. Couto endossa os argumentos de Dowbor quando escreve:

[...] as presenças e os usos em si de determinados objetos técnicos em salas de aulas não são suficientes para promover a inovação no ensino-aprendizagem. Muitas vezes, determinadas tecnologias consideradas avançadas são utilizadas para consolidar antigos modos de reprodução de conhecimentos — tecnologias chamadas novas para metodologias e práticas docentes obsoletas (Sales (Org.), 2020, p. 58).

A conectividade instantânea propicia a possibilidade de interação entre as pessoas. É uma premissa Socioconstrutivista que a aprendizagem ocorre quando há interação entre os indivíduos. Portanto, fazer uso dos aparatos tecnológicos não pressupõe aprendizagem significativa. É necessário envolver os estudantes por meio da elaboração de aulas que despertem o interesse para solucionar problemas e/ou indagações, mediadas pela tecnologia. Para que o uso das tecnologias esteja a serviço do cumprimento da função social da escola, é preciso que a instituição escolar acompanhe o processo de transformação dessas inovações. De acordo com Freire: “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (1996, p. 46). Bakhtin escreve que a:

[...] orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (2006, p. 115).

Tanto a reflexão de Freire sobre a função crítica da escola quanto a concepção dialógica da linguagem apresentada por Bakhtin convergem para a compreensão da educação como um processo interativo. A escola, ao assumir seu papel como centro de produção e troca de saberes, precisa considerar que o conhecimento é urdido na interlocução, sendo a palavra um elo entre sujeitos. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando se observa que a instituição escolar está inserida em uma sociedade informatizada, onde diferentes gerações, com distintos níveis de acesso e domínio das tecnologias, compartilham o mesmo espaço educativo. As pessoas vivem em uma sociedade que utiliza intensivamente a tecnologia, sobretudo digitalizada e que, profissionalmente, exigirá cada vez mais o uso competente dos recursos tecnológicos. É imprescindível que os profissionais de educação conheçam e utilizem os diversos recursos tecnológicos disponíveis na atualidade para dialogar com os discentes e transformar a sala de aula em um espaço de construção e consolidação de aprendizagens significativas. Consequentemente:

Observamos que, afora as diferenças regionais brasileiras, idealiza-se o professor com um novo perfil que pensamos como um professor/empreendedor, que constrói seus materiais audiovisuais, mantém uma postura de facilitador e auxiliador dos seus alunos que já nasceram na sociedade de tecnologia digital, os chamados nativos digitais (Bispo; Barros, 2016, p. 867).

Ao ser um agente mediador, o educador incorpora as TICs ao processo de ensino-aprendizagem. As estratégias do preceptor visam a ressignificação e reelaboração das informações, de maneira coletiva, para a sedimentação do conhecimento dos estudantes. O docente assume uma atitude de coordenador, que tem por função dar as explicações solicitadas pelos discentes e propiciar condições favoráveis de ensino-aprendizagem à dinâmica da sala de aula. Freire nos diz:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática do inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (1996, p. 17).

A prática docente engajada nos impele a agir como pesquisadores. Ao ingressarmos no Mestrado Profissional de História, tivemos a oportunidade de pesquisar, refletir e sistematizar nossas práticas. Entendemos que a prática do educador não é uma atividade meramente operacional, mas uma ação intelectual que exige investigação constante. Os professores, que têm uma postura profissional comprometida com o aprendizado dos discentes, reconhecem a necessidade de observar, questionar e reavaliar suas próprias práticas pedagógicas. O Mestrado Profissional, nesse sentido, atua como uma ponte entre teoria e prática. Ele não apenas oferece recursos teóricos e metodológicos, mas também incentiva o docente a sistematizar sua experiência, transformando desafios cotidianos em objetos de pesquisa.

A postura investigativa fortalece o papel do professor como um agente de transformação social. O processo de reflexão e sistematização da práxis educacional reforça a importância do trabalho colaborativo e do diálogo com outros educadores e pesquisadores. Ao buscarmos no banco de dissertações do ProfHistória Nacional o termo *Youtube*, encontramos sete dissertações com essa palavra-chave. Dessas, destacamos quatro pesquisas que contribuem/dialogam com este trabalho:

A primeira é a dissertação de Mendes (2018) intitulada “Canal outra História: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História”. Mendes pensa o *Youtube* como um recurso pedagógico e tecnológico. Segundo o autor, a proposta de construir um canal no *YouTube* teve como intenção articular a produção acadêmica por meio de uma linguagem que se aproximasse e dialogasse com as novas gerações.

A segunda é a pesquisa de Silva (2021) denominada “Ensino de História e Mídia: análise de videoaulas no *YouTube* — um estudo de caso”. De acordo com Silva, deve-se considerar as videoaulas como uma fonte audiovisual, buscando entender quais elementos da linguagem fílmica são importantes no processo de leitura e análise da narrativa desse tipo de fonte. Para o autor, produção de roteiro, posicionamento de câmera, profundidade da cena, iluminação, direção, música, montagem e edição compõem a linguagem audiovisual. A intenção de Silva é suscitar uma reflexão acerca da perspectiva histórica veiculada e sobre a popularidade de um canal de assuntos de História abrigado no *Youtube*.

O terceiro trabalho que mencionamos é o de Coelho (2022): “Curta, compartilhe e se inscreva em um ensino de História antirracista”. O autor aponta disputas de narrativas históricas no debate público em decorrência das interpretações sobre o passado brasileiro. Devido a presença na Internet de vídeos com caracteres revisionistas e conservadores, Coelho elabora uma oficina de produção de vídeos no formato de *react* (um tipo de produção audiovisual conhecida na plataforma *YouTube* sendo identificado quando uma pessoa reage comentando e interagindo com os espectadores enquanto exibe um vídeo que é o objeto e o foco de seus comentários) como uma proposta de prática de ensino de História a ser desenvolvida por professores junto aos estudantes da educação básica.

Por fim, fazemos referência a quarta dissertação, obra de Rocha (2021), nomeada “Professores Youtubers: saberes, práticas e narrativas na cultura digital”. O autor analisa as diferentes estratégias, métodos e saberes que compõem o trabalho do professor de História através do *YouTube*, observando como a produção de vídeos e materiais pedagógicos vem ampliando o ensino de História nas redes. Rocha tem como objetivo compreender como a cultura digital tem se integrado à realidade de professores, incorporando elementos da comunicação e publicidade como estratégias de produção e disseminação do trabalho pedagógico.

Podemos observar que, apesar de terem abordagens diferentes sobre a cultura digital, todas essas dissertações têm em comum a discussão de teorias e práticas que propiciam a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Tal refinamento, contudo, não pode ser pensado somente em termos técnicos ou instrumentais; deve estar atrelado à concepção crítica do conhecimento. Sabemos que o que gera o discernimento é o ato de pensar. O entendimento é resultado da construção da consciência do sujeito diante da relação com a dúvida e com a criação de novos

questionamentos. O indivíduo opera a partir da realidade, onde a compreensão não é a verdade, mas a possibilidade de sistematização de aprendizagens. A escola é o espaço privilegiado que tem como função principal propiciar aos indivíduos as condições ideais de fomento ao ato de pensar. Freire nos afirma que:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (1987, p. 33).

Desse modo, cabe ao educador não mais traçar uma rota para o aluno seguir, mas mediar o processo, disponibilizar redes e referências, avaliar, replanejar, enfim, realizar a intervenção pedagógica intencional, que objetiva uma aprendizagem significativa. Portanto, cabe ao docente planejar, observar e instigar o desenvolvimento dos estudantes. O processo de ensino-aprendizagem deve ser baseado no envolvimento do aprendiz em atividades de resolução de problemas para a formação do pensamento histórico crítico. O desenvolvimento da TV Abolição no CEMD atrela a aprendizagem Sociointeracionista com a formação do pensamento histórico crítico porque visa trabalhar com os alunos a resolução dos problemas de como construir (teorias, práticas, obstáculos, reveses, tentativas, erros, acertos, expectativas, frustrações) e manter esse Canal *Web* Educativo. “O socioconstrutivismo atrela sua teoria sobre a aprendizagem e a produção do conhecimento ao fato de o homem ser social e histórico ao mesmo tempo, de ser produto e produtor de sua história e de sua cultura pela e na interação social” (Gonçalves, 2020, p. 51). Nas palavras de Freire: “Educador e educandos [...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (1987, p. 31).

Na sociedade informatizada, as atribuições do preceptor tornam-se cada vez mais relevantes. Ao profissional de educação cabe planejar e desenvolver suas aulas vinculando o uso das tecnologias às metodologias de ensino-aprendizagem que levem à reflexão crítica dos educandos. “A práxis pedagógica do professor de história requer capacidade não apenas de manusear de uma fonte didática, mas um aprofundamento teórico que construa com segurança bases sólidas para uma didática exitosa” (Moura, 2022, p. 17). Destarte, o professor alinha-se com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) voltadas para o Ensino Médio que, no Capítulo II, Seção I, das Disposições Gerais, determina:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Ainda no Capítulo II, Seção IV, o Artigo 35 frisa que o Ensino Médio, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Ademais, sobre o Ensino Médio, Capítulo II, Seção IV, o Artigo 36 detalha que o currículo observará o disposto nas seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes [...] (Brasil, 1996).

A LDB é um documento fundamental porque norteia a organização das instituições de ensino em todo o Brasil. E, apesar de ser uma lei moldada no ideário neoliberal, sedimentou importantes avanços para a melhoria da educação nacional. Os debates e disputas em torno da educação, mesmo com impasses políticos e variados interesses econômicos, geraram a mais ampla e completa legislação educacional da sociedade brasileira. As discussões em torno do aperfeiçoamento das questões educacionais continuam. Alguns exemplos podem ser citados: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (Almeida; Justino, 2018).

Acreditamos que a LDB, quando estabelece que os currículos devem adotar metodologias de ensino que estimulem a iniciativa dos alunos, alinha-se com o princípio Socioconstrutivista de ensino-aprendizagem. As funções individuais, dentro da abordagem Socioconstrutivista, são de cooperação e compartilhamento de informações. Assim, entendemos como Vygotsky (1991), que a aprendizagem é um fenômeno que se realiza na

interação com o outro. Em outras palavras, “[...] o ser humano se constitui na sua relação com o outro no meio social” (Gonçalves, p, 53). A aprendizagem acontece por meio do compartilhamento de informações, de discussões — que são dimensões coletivas — e da internalização de novos conhecimentos. Assim, a escola deve ser o espaço que possibilita condições para mediação do intercâmbio coletivo no intuito de ampliar o conhecimento dos estudantes. Na teoria Socioconstrutivista todos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem por meio da troca de experiências. Freire afirma que:

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (1987, p 39).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outro documento que orienta o sistema educacional brasileiro, prevê a comunicação e a cultura digital como duas de suas dez competências gerais. Elas devem ser desenvolvidas de forma transversal, ao longo da educação básica, além do complemento de Computação, aprovado em 2022, que reconhece a importância da tecnologia digital e da programação na formação dos discentes. Há ainda a Política Nacional de Educação Digital (PNED), Lei sancionada em 2023, que estabelece diretrizes para a integração da tecnologia na educação brasileira, visando promover a inclusão digital, democratizar o acesso aos recursos tecnológicos e desenvolver competências digitais em todos os níveis de ensino. Sobre as competências gerais, para comunicação e cultura digital da Educação Básica, a BNCC enfatiza:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Notamos que, nas competências acima citadas, as tecnologias digitais devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. A BNCC frisa essa necessidade quando coloca

que o Ensino Médio deve proporcionar aos educandos o conhecimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Esse entendimento implica relacionar a teoria com a prática. “A escola deve possibilitar aos estudantes: apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos e apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (Brasil, 2018 p. 267). É fundamental na formação dos cidadãos essas competências e habilidades porque:

Como o mercado muda o tempo todo, as necessidades também mudarão. Versatilidade, flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalho comunitário e colaborativo, capacidade de enfrentar e resolver situações e problemas emergentes, eis as grandes demandas dos profissionais e sujeitos sociais do presente (Matta, 2006, p. 37).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (Brasil, 2013, p. 21).

Ao desenvolvermos a TV Abolição, discutiremos o conteúdo histórico do processo abolicionista brasileiro e, especialmente, baiano, sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético. Assim, questionaremos a realidade social brasileira na atualidade sob o escrutínio das heranças desastrosas de uma economia outrora escravocrata. A História é conhecimento presente e relevante tanto no mundo real quanto no virtual. Ao lidar com o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve enfrentar o desafio de desenvolver abordagens metodológicas que visem a integração das novas linguagens tecnológicas com a complexidade pedagógica da sala de aula. Souza considera que:

O primeiro aporte para as pesquisas sobre o ensino de História consiste, portanto, na possibilidade de tomar esses artefatos culturais — filmes, vídeos, produções televisivas — como fontes para o ensino de História. É possível investigar como isso tem sido feito, quais as potencialidades e dificuldades para utilizar esses recursos, se há um aproveitamento ou não dessas possibilidades, se os professores compreendem essas dimensões complexas que devem balizar o olhar sobre uma obra, se estão atentos às artimanhas e estratégias de análise desses materiais, de modo a extrair o máximo de possibilidades analíticas, visando qualificar o ensino (2021, p. 312).

É importante entender também que uma obra audiovisual, produzida em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizada como fonte de reflexão histórica, isso porque se

configura como recurso cultural complexo. Os vídeos disponibilizados no *Youtube* criam narrativas sobre História que são difundidos socialmente. Essa característica de compartilhamento se alinha com as concepções teóricas de Vygotsky (1987, 1991), que enfatiza o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Ao discutir esses vídeos, os indivíduos estabelecem diálogos e negociam significados, promovendo a tessitura de compreensões históricas. Além disso, a natureza multifacetada dos vídeos, que combinam imagens, sons e textos, possibilita a análise dialógica e polifônica dentro e fora da sala de aula.

A produção, circulação e análise de conteúdos audiovisuais, ao promoverem o diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e contextos, são as esferas mediadoras que ampliam o potencial de desenvolvimento cognitivo e crítico dos indivíduos. Assim, o ambiente virtual, ao favorecer a troca de experiências e a co-construção de sentidos, aproxima-se do arcabouço conceitual vygotskiano, já que o conhecimento histórico não é apenas transmitido, mas construído socialmente, por meio da linguagem, da cultura e da interação entre sujeitos em constante processo de significação.

A Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), conceito elaborado por Vygotsky, representa o espaço entre o que o indivíduo já sabe e o que pode aprender com mediação e colaboração. É nesse intervalo que ocorre a construção do conhecimento. É no espaço do diálogo sobre aquilo que os estudantes já sabem e aquilo que eles podem aprender que construiremos a TV Abolição. Ao planejar, adquirir os conhecimentos necessários, ensaiar e concretizar o Canal *Web* Educativo, os estudantes vão interagir, como prática dialética e colaborativa. A mediação, entendida como o encontro entre a singularidade do sujeito e o âmbito sócio-histórico, é essencial nesse processo e se realiza por meio da linguagem, da escrita e de outros signos culturais. A partir dessas mediações, o indivíduo desenvolve a metacognição — a capacidade de refletir e autorregular o próprio aprendizado. Esses princípios, formulados por Vygotsky, defendem que o desenvolvimento cognitivo é resultado de interações sociais e históricas e não de processos individuais isolados (Santos, 2020).

Esta dissertação tem como arcabouço conceitual os estudos de Vygotsky (1987, 1991), para quem o conhecimento depende das interações com o outro e com os instrumentos reais que auxiliam no processo de aprendizagem. Também leva em consideração as concepções de Bakhtin (2006, 2008, 2013) que afirma que “o sujeito é constituído através da língua com base em fundamentos sociais” (Santos, 2020, p. 45); que tudo é meio e que o

objetivo é o diálogo pois uma só voz nada termina e nada resolve; e a ideia de polifonia que entende que as vozes do passado e as experiências estão presentes nos processos e eventos posteriores, por reflexo e diálogo histórico. Contribui também para esta dissertação Marx (1988, 2017) e o arcabouço conceitual do materialismo histórico-dialético. Para Marx a história é moldada pelas condições materiais de existência. A história é um processo em constante transformação e o motor dessa transformação é a luta de classes. E, por fim, Freire (1987, 1996) que infere que a reflexão é um ato que deve ocorrer antes, durante e depois da ação educativa.

Para Freire, a reflexão inicial do professor permite identificar as necessidades, os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes, possibilitando a construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado. Durante as atividades pedagógicas, a reflexão é fundamental para que o educador possa ajustar sua prática, considerando as reações dos alunos e os desafios que surgem no processo. A ponderação contínua permite uma adaptação constante do planejamento, garantindo que a aprendizagem seja efetiva. Após a realização das atividades, é crucial que o docente e os discentes debatam sobre o que foi aprendido, os desafios enfrentados e os avanços alcançados. Essa discussão permite avaliar a eficácia das estratégias utilizadas e identificar novos percursos para o desenvolvimento do processo educativo.

Freire é um pensador que continua atual. Temos, como exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que endossou os quatro pilares da educação do futuro, defendido por Freire: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. Sua pedagogia não abarca somente um método de alfabetização. Para Freire, os atos de ensinar e de aprender são ações políticas e culturais com vistas à mudança das condições de vida do povo, dos oprimidos. O autor (2017) partia do seguinte pressuposto: “não há docência sem discência”, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (*apud* Barbosa, 2022, p. 48). Ainda para Freire:

[...] na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois [...] (1987, p. 72).

Dessarte, o ato de aprender e o ato de ensinar são atividades que exigem um dinamismo proveniente do aprender e do ensinar com uma visão crítica e sempre reflexiva.

Para que isso ocorra, o ensino de História deve desenvolver trabalhos que não bloqueiem a capacidade de análise do aluno. Giovanni (1994, p. 17-36) sugere que:

[...] os fatos e conteúdos nunca devem ser dados de forma acabada aos estudantes e que a mais importante contribuição da História para a formação básica das pessoas será uma base reflexiva bem constituída. O conhecimento gerado deverá ser rico de significado pessoal, autêntico e de utilidade para a vida do estudante (*apud* Matta, 2006, p. 49).

Segundo Nunes (1996), o grande desinteresse dos aprendizes e até mesmo de preceptores pelo ensino-aprendizagem de História nos níveis fundamental e médio pode ser explicado pela falta de engajamento nos conteúdos ministrados, já que, nos últimos anos, o ensino de História tornou-se liberal, tradicional e conservador ao responder às pressões de ordem social, econômica e política:

Liberal, porque faz apologia da sociedade de classes, do individualismo e da propriedade privada dos meios de produção. Tradicional, pois defende o ensino discursivo e erudito, afastando o aluno das questões de sua realidade local e contexto para dar-lhes noções de cultura geral e de problemas sociais, vistos como inerentes à sociedade. Conservador, já que o professor e o aluno, normalmente, não têm nada a ver com esses problemas sociais e nada podem fazer para modificar a realidade inquestionável (*apud* Matta, 2006, p. 47).

O ensino de História, sob a perspectiva liberal, conservadora e tradicional, tem como metodologia uma dinâmica de aula magistral e expositiva, por parte do docente, e enfatiza a memorização, a repetição e a resolução de exercícios, por parte dos discentes. Não há conexão com o cotidiano e a realidade das pessoas, o que resulta em desestímulo profissional e falta de aprendizagem dos alunos. Matta pontua que:

[...] uma pedagogia baseada em verdades históricas inquestionáveis [...] que distancie os estudantes e professores do papel de agentes da História, envolvidos com aquilo que estudam, provocará desestímulo, insucesso e até fracasso para o ensino de História na educação fundamental e média (2006, p. 49).

Martineau argumenta que a História é um produto do pensamento, uma representação mental construída intelectualmente: “A História não é o passado. É uma representação do passado³²” (1997, p. 73-74). O historiador elabora respostas sobre o passado a partir de fontes e questões levantadas no presente. “O produto do historiador é, na realidade, constituído por um conjunto de proposições fundamentadas sobre o passado, elaboradas segundo as regras da disciplina histórica³³” (1997, p. 74). De acordo com o autor, só é possível ensinar História aos alunos quando ensinamos o trabalho do historiador. Para

³² *L'histoire n'est pas le passé. C'est une représentation du passé* (Tradução nossa).

³³ *Le produit historien est en réalité constitué d'un ensemble de propositions fondées à propos du passé, élaborées selon les règles de la discipline historique* (Tradução nossa).

desenvolver o pensar histórico, o historiador passa por quatro etapas, portanto, para o ensino-aprendizagem de História, os educandos também devem passar por essas etapas:

- 1 - tomar consciência de questões-problemas e formular hipóteses de resolução;
- 2 - procurar e criticar fontes de informação, com atitude reflexiva perante a investigação;
- 3 - interpretar e analisar as informações;
- 4 - tirar conclusões, ou elaborar uma síntese interpretativa, confirmando, rejeitando ou modificando a hipótese inicial (Martineau, 1997, p. 72-110).

A fim de evitar um ensino de História enciclopedista e baseado em verdades absolutas, é necessário que os professores trabalhem com os aprendizes a atitude do historiador. Essa elaboração, para Martineau, tem como base o entendimento de que a sociedade humana é histórica; a História compreende as dinâmicas de permanências e mudanças da sociedade, portanto, a percepção histórica é uma maneira de pensar; enfim, deve-se ter a noção do valor social de formação comunitária da cognição histórica.

Dessa maneira, compreende-se que o ensino de História deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos para se transformar em um processo dialógico, que mobilize práticas ponderativas e participativas. A perspectiva da História Pública, que será detalhada na Seção 4, ao enfatizar a democratização do saber histórico e a valorização dos múltiplos sujeitos sociais na construção das narrativas históricas, contribui decisivamente para essa mudança. Ao mesmo tempo, o Socioconstrutivismo fornece o arcabouço conceitual para compreender a aprendizagem como um processo ativo, no qual o estudante deixa de ser um receptor passivo e passa a ser um agente coautor do conhecimento histórico.

A partir dessas premissas conceituais, impõe-se a reflexão sobre experiências capazes de materializar a dialogicidade, a participação e a coautoria do conhecimento histórico na sala de aula. Nesse sentido, a TV Abolição: Canal *Web* Educativo é uma iniciativa que mobiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação, orientada por intencionalidade pedagógica, aproximando-se das diretrizes da História Pública e dos fundamentos Socioconstrutivistas. Ao utilizar o ambiente digital como espaço de mediação, o projeto desloca o ensino de História do modelo centrado na transmissão unilateral de conteúdos para um que favorece a interação, a autoria e a construção coletiva de narrativas

históricas — em consonância com as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2018).

Em síntese, o ponto central de reflexão sobre as TICs nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2018) é que elas, assim como qualquer estratégia didática, não têm um valor intrínseco, mas adquirem relevância a partir do uso educacional que lhes é dado. Elas devem ser adaptadas e utilizadas com intencionalidade pedagógica. As tecnologias digitais não apenas facilitam o acesso à informação, elas também podem ser utilizadas para que os alunos sejam coautores do conhecimento, participando ativamente da construção de narrativas, projetos e conteúdos. Com a ingerência do preceptor, ao promover um diálogo aberto com os estudantes, essa abordagem pode colaborar para que os discentes sejam criadores de conteúdos educacionais no ambiente digital. Assim, possibilita-se que o conhecimento seja urdido nas instituições de ensino, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida em sociedade dos educandos.

4. PEDAGOGIA DA HISTÓRIA

A História Pública propõe a difusão do conhecimento histórico em múltiplas linguagens e espaços, a democratização do acesso e a reinvenção da função social da disciplina. A ideia de autoridade compartilhada (Hermeto, 2018) reforça que a construção do saber histórico deve dialogar com diferentes vozes e memórias, romper com o monopólio acadêmico e responder às demandas de uma sociedade hiperconectada e plural.

A História Pública e o Ensino de História

O avanço acelerado das tecnologias digitais nas últimas décadas transformou profundamente a sociedade contemporânea, como já vimos na Seção 3. Em um mundo marcado pelo imediatismo e pela intensa circulação de informações, tornou-se imprescindível repensar a forma como o conhecimento histórico é produzido, divulgado e ensinado. A integração crítica das novas tecnologias à prática pedagógica tornou-se essencial para a formação de estudantes que, imersos em uma lógica hipertextual e conectiva demandam abordagens mais dinâmicas, participativas e plurais.

Nesse contexto, destaca-se a emergência e a consolidação da História Pública como um campo fundamental de reflexão historiográfica. A História Pública se estruturou como campo específico na segunda metade do século XX. Na Universidade de Oxford, Inglaterra, a partir de 1967, foram organizadas oficinas e seminários voltados para acadêmicos e não acadêmicos e, em 1976, Raphael Samuel, criou a revista *History Workshop Journal*. Nos Estados Unidos, Richard Kelly produziu a revista *The Public Historian*, também em 1976 (Mendes, 2018). Kelly (1976, p. 1) definiu a História Pública como: "o trabalho de historiadores e do método histórico fora da academia: no governo, nas empresas privadas, nos meios de comunicação, nas sociedades históricas, museus, e até mesmo em espaços privados" (*apud*, Carvalho, 2016, p. 37).

No caminho de renovação dos espaços de produção e circulação do conhecimento histórico, mostra-se pertinente a incorporação da perspectiva bakhtiniana acerca da natureza dialógica da criação discursiva. Ao afirmar que mesmo uma obra, transmitida por gerações,

conserva uma “vontade criativa única” e uma “posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente” (Bakhtin, 2013, p. 210), o autor introduz a ideia de que todo enunciado se constitui em relação com outros enunciados, se inserindo em uma cadeia contínua de vozes. Tal concepção oferece uma chave interpretativa profícua para compreender as transformações atuais no campo da historiografia, marcadas pela descentralização da autoria e pela emergência de múltiplos sujeitos históricos. A ampliação dos agentes e das mídias envolvidas na produção do saber histórico rompe com a lógica tradicional de monopólio acadêmico e reforça a dimensão relacional do conhecimento. O fazer historiográfico é, antes de tudo, um processo dialógico, atravessado por disputas de sentido e negociações entre distintas esferas de enunciação.

As décadas de 1980 e 1990 assistiram à intensificação desse movimento, com a criação de novas publicações dedicadas à História Pública, como a *Public History Review* e o *Australian Center for Public History*. Paralelamente, o uso crescente da Internet e de novas tecnologias de comunicação impulsionou o debate sobre os limites, as possibilidades e as responsabilidades do historiador diante da produção e da difusão do pensamento histórico no espaço público.

Nesse cenário de intensas mudanças, a História Pública apresenta-se como uma resposta necessária aos novos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Ela propõe um reposicionamento do historiador como mediador entre diferentes saberes, capaz de dialogar com múltiplos públicos, de selecionar criticamente as informações disponíveis e de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais plural, crítica e conectada às realidades emergentes. Assim, mais do que nunca, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas, de modo a conceber um ensino de História que se relacione de forma efetiva com as novas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento no mundo digital.

As reflexões de Bovo e Pinheiro (2019) ganham destaque, sob essa ótica, ao proporem a incorporação da concepção de História Pública nos procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem de História. Tal proposta ajuda na atualização de práticas pedagógicas e na ressignificação da função social do ensino de História, alinhando-o às demandas de uma sociedade marcada pela pluralidade de vozes, memórias e identidades. Nesse sentido, concordamos com as considerações de Bakhtin sobre a relação dialógica do uso da linguagem:

É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, etc.), está impregnada de relações dialógicas[...] Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (2013, p. 209).

Associada à elaboração de conteúdos para as redes sociais, a História Pública pode ser fundamental para mitigar o distanciamento entre o universo escolar e os referenciais culturais do estudante. O trabalho docente com a História Pública na escola, tem a possibilidade de promover conexões que atribuam iniciativa e autonomia crítica e epistêmica dos discentes. Trata-se de um movimento que rompe com a verticalidade da transmissão de saberes e promove um modelo pedagógico dialógico, como defendido por Freire (1987).

A História Pública não se limita a ser um canal de divulgação científica, mas se afirma como um campo de atuação intelectual, político e social. De acordo com Hermeto, a História Pública pode ser entendida como uma “história na qual a ideia de ‘autoridade compartilhada’ é fundamental, reconhecendo a importância do papel do público em sua construção” (2018, p. 153). Desse jeito, a História Pública é erigida de maneira pluridisciplinar, num esforço colaborativo que ultrapassa os muros da academia. Ela ocupa espaços como: filmes, *blogs*, rádio, *podcast*, vídeos, séries, dentre outros recursos tecnológicos, para a difusão do conhecimento, torna-o mais acessível e próximo das experiências cotidianas das pessoas. Além disso, há a possibilidade de difusão da produção acadêmica para um público maior por meio do desenvolvimento de soluções mediadoras de aprendizagem (Bovo; Pinheiro, 2018).

Embora a História Pública possa ser vista como uma prática antiga, o termo ainda é recente no Brasil (tem menos de duas décadas). A crescente inserção do conceito em Congressos e Simpósios ligados ao ensino demonstra uma ampliação de horizontes da própria historiografia, cada vez mais preocupada com sua função social e com a forma como o entendimento histórico é apropriado e recontextualizado fora dos espaços convencionais de produção científica. A prática educativa, que se conecta com diferentes linguagens e mídias — como livros, filmes, músicas, *memes*, jogos e visitas a museus —, pode ajudar na estruturação do conhecimento histórico dos educandos. O professor, ao utilizar esse repertório, promove a disseminação e a produção de saber histórico entre os discentes. A História Pública é feita para, com e pelo público. Assim, ela é voltada para todos; ela busca engajar a comunidade, valorizar a memória coletiva e ajudar na reflexão sobre a relação entre passado e presente.

Concepções contemporâneas da História Pública sublinham sua dimensão dialógica e democrática, propondo que o conhecimento histórico seja fruto de um processo de elaboração colaborativa, em constante revisão, alimentado por debates públicos e tensionamentos sociais. Assim, a produção historiográfica descentralizada, compartilhada com coletivos, movimentos sociais, comunidades tradicionais, estudantes e outros sujeitos sociais, constrói sentidos sobre o passado a partir das vivências e dos lugares de fala. Essa concepção amplia as fronteiras do campo histórico, problematiza o cânone e questiona o monopólio do saber por parte das instituições tradicionais.

A História Pública enfatiza a importância da participação ativa do público na trama e reapropriação da memória coletiva. Essa perspectiva propõe que o conhecimento histórico não deve ser considerado um produto exclusivo dos historiadores, mas um campo aberto a diversas vozes e narrativas, onde o diálogo entre os especialistas e a sociedade amplia as perspectivas sobre o passado. Essa democratização da História incentiva a autoridade compartilhada, na qual a validade das informações é construída por meio de debates, revisões e atualizações contínuas, considerando as complexas realidades sociais, sem o abandono do rigor científico.

Outro aspecto importante é a intersecção entre a História Pública e a tecnologia digital. O uso de plataformas on-line e redes sociais amplia o alcance das produções acadêmicas e favorece a criação de espaços interativos para o engajamento e a construção colaborativa do saber. Assim, a História Pública consubstancia-se em um processo dinâmico, onde a circulação das narrativas históricas se dá de forma não linear, permitindo a inclusão de múltiplos pontos de vista e a superação de abordagens hierarquizadas e restritivas.

A função essencial do preceptor de História, ao lidar e utilizar essa diversidade de manifestações da História Pública, é tornar-se mediador e facilitador de um processo reflexivo, que valorize tanto as experiências individuais quanto o desenvolvimento comunitário das narrativas históricas. Dessa forma, o educador não só transmite conteúdos, mas também fomenta a capacidade dos estudantes de questionar, analisar e dialogar com diferentes fontes e perspectivas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua identidade histórica e cultural.

Há uma diversidade de opções nas quais a História Pública se manifesta e desperta a atenção e o interesse das pessoas: exposições interativas e museus, eventos e comemorações públicas, projetos de memória coletiva e patrimônio, narrativas orais e relatos de vida. Essa

diversidade demonstra que a História não é apenas uma sequência de fatos estáticos, mas um processo vivo de interação, onde as experiências individuais e coletivas se encontram, se contradizem e se fundem em novos relatos. Essa dinâmica espelha a essência da dialética histórica, ressaltando que o entendimento do passado se forja na intersecção entre diferentes vozes, perspectivas e momentos. Destarte:

Diante de uma sociedade que questiona a legitimidade de suas instituições de ensino, a noção de “autoridade compartilhada” parece fundamental para que haja uma aproximação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula com o interesse do aluno, bem como em sua relação com a memória e a história de sua comunidade (Bovo; Pinheiro, 2018, p. 116).

As escolas e universidades não são instituições que monopolizam a produção e a transmissão do conhecimento. “Hoje a sociedade é mais ativa e proativa na lida com a informação. O modelo passivo já não se aplica. Portanto, é importante para a academia entregar conteúdos que promovam maior interatividade” (Ferreira Jr., 2023, p. 35). Cabe, portanto, ao sistema de educação e formação: “Propor um modelo de educação que se mescla com os saberes apreendidos pelos alunos fora dos espaços tradicionais de ensino [...]”. Porque isso “[...] é uma maneira de atualizar as estratégias de aprendizagem e conceber a educação como um processo definitivamente público” (Bovo; Pinheiro, 2018, p. 122). Essa perspectiva, que reconhece e valoriza os múltiplos espaços de formação e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, se alinha com a proposta da História Pública que “[...] não está interessada apenas em divulgar o conhecimento histórico. Ela também está interessada em fazer com que os diversos segmentos da sociedade participem da construção deste conhecimento” (Carvalho, 2016, p. 42).

A produção histórica, mobilizada nas mais diferentes plataformas tecnológicas, pode e tem que ser incorporada ao debate nas salas de aula. Isso porque “A história pública é uma prática: é uma maneira de se fazer história para e com o público” (Bovo; Pinheiro, 2018, p. 125). O objetivo das escolas e universidades deve ser o de se envolver com a sociedade. Além de debater sobre cultura e concretizar pesquisas, elas precisam conceber novos paradigmas e soluções para os problemas da sociedade, fornecer serviços e facilitar o acesso à informação. Escolas e universidades necessitam ser criadoras de conteúdo para a História Pública, já que esta atinge um público mais amplo. Segundo Albieri:

A expressão “história pública” pode ser entendida de várias maneiras. De imediato, ela evoca a ideia de acesso irrestrito, isto é, de um conhecimento histórico franqueado a todos. Especialmente em nossos dias, entende-se que clausuras serão abertas e que informações, antes censuradas ou veladas, doravante ocuparão espaços de domínio público (2011, p. 19).

A História Pública busca democratizar o saber e ampliar seu alcance. Ao pensar a História Pública como um conhecimento acessível a todos, traça-se um paralelo com a proposta de uma prática pedagógica que rompe com a lógica autoritária. Ao realizar isso, o professor viabiliza que seus discentes tornem-se agentes de uma prática investigativa e colaborativa nas aulas de História. Os conteúdos históricos devem ser vistos como um campo científico de leitura do mundo. A sala de aula precisa se tornar um lugar de exercício da pesquisa. Além de mediador/guia, o docente se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático (Mendonça, 2001). “O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1987, p. 37).

A escuta ativa e o diálogo estabelecidos entre educador e alunos constituem o alicerce de um método pedagógico comprometido com a elaboração coletiva do saber histórico. Na esteira do pensamento freiriano, as dimensões processual e crítica da reflexão histórica precisam ser incorporadas às práticas pedagógicas, de modo que a sala de aula se transforme em um espaço de investigação, criação e debate. Nesse compromisso dialógico ressoa a ideia de uma educação historicamente situada, que valorize os saberes que circulam dentro e fora dos muros da escola.

Sob essa perspectiva, ganha relevância a utilização de fontes históricas no contexto escolar, não apenas como instrumentos de ilustração do conteúdo, mas como recursos didáticos que estimulam o pensamento crítico e investigativo. É reiterado o discurso de que o preceptor de História deve trabalhar fontes históricas com os estudantes, utilizá-las durante as aulas. Os principais argumentos dessa narrativa são: despertar a curiosidade e o interesse pelo tema histórico abordado e gerar mais questionamentos. Trabalhar com fontes históricas, com todo o cuidado que o uso de registros históricos em sala de aula exige, é uma possibilidade cada vez maior devido à disponibilidade desses materiais na Internet. Para Mendonça:

O trabalho com os documentos históricos desde cedo pode ser justamente uma fórmula para não adiarmos as tarefas que o mundo contemporâneo exige da escola que o aluno compreenda a lógica dos meios de comunicação, especialmente os de massa, para não ser agente passivo da manobra de informações, reconhecendo outras visões de mundo, desabsolutizando-as e demarcando a sua identidade de sujeito da própria existência (2001, p. 44).

Apesar dos inúmeros avanços na área da tecnologia, é importante destacar que vivemos em um mundo cada vez mais desigual. O advento de uma sociedade mais justa não depende somente do avanço tecnológico, mas seu uso deve ser potencializado em prol da

educação e das demais melhorias sociais. Para Santos, a injustiça social global está estritamente associada à injustiça cognitiva global. Este autor afirma que:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Ele é um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzida como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (2007, p. 3-4).

Dessa forma, o pensamento abissal, ao tentar excluir do direito à existência e impor invisibilidade a grande parte da população, cria o que Santos chama de fascismos sociais. O autor destaca três tipos de fascismos: o apartheid social (segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas); o contratual (situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil é de tal ordem que a parte mais fraca tem que aceitar as condições que lhe são impostas) e o territorial (atores sociais com forte capital patrimonial retiram do Estado o controle do território exercendo a regulação social sobre os habitantes da região sem a participação destes e contra os seus interesses) (Santos, 2007). Os professores, comprometidos com uma educação transformadora da realidade social injusta e excludente, devem combater o pensamento abissal e adotar o pensamento pós-abissal ou ecológico. Nas palavras de Freire, “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (1987, p. 24).

As ponderações de Freire sobre a busca dos oprimidos pelo direito de ser registram as implicações desastrosas da sociedade consumista em que vivemos. Os embates pelo direito de ser, mencionado por Freire, ganha novos contornos no ambiente digital, onde a luta pela autonomia e pela constituição de identidades livres se dá em meio às influências tecnológicas que tanto podem reproduzir formas de opressão quanto abrir caminhos para a libertação e a pluralidade.

Atualmente, indivíduos de diferentes faixas etárias passam várias horas do dia conectados à Internet, por meio de computadores, *smartphones* e outros aparelhos eletrônicos.

Ao consumir inúmeros conteúdos, de forma mais ou menos aleatória, Souza (2021) afirma que as pessoas são conduzidas por algoritmos que vão criando nichos de gostos e vontades não só no consumo de produtos culturais, mas também na formação dos valores políticos e dos referenciais de mundo desses indivíduos. No entanto, a dialética histórica enfatiza que os sujeitos não apenas sofrem as determinações do meio, eles também o transformam por meio da ação e do conflito.

Os usuários das plataformas tecnológicas não são apenas receptores das informações organizadas pelos algoritmos, mas também agentes que produzem conteúdo, questionam narrativas e criam novas formas de resistência digital. A Internet não deve ser vista somente como um recurso digital que pode servir para a opressão ou para a emancipação de forma binária. Ela é um espaço de luta e disputa, onde as contradições da sociedade se manifestam e se desenvolvem. Essa concepção pode contribuir para o desenvolvimento do pensar histórico como competência fundamental a ser fomentada nas escolas. O ensino-aprendizagem de História, quando mediada por recursos tecnológicos, pode favorecer a formação cidadã, orientar a compreensão do passado de forma plural e crítica, bem como pode intervir de maneira responsável no presente. Portanto, o processo de criação do pensamento histórico analítico dos aprendizes torna-se o ponto fulcral para um ensino de História comprometido com a emancipação intelectual e a transformação social.

Entendemos que o educador de História, quando orientado por princípios dialógicos, críticos e socialmente comprometidos, ultrapassa a condição de mero transmissor de conteúdos e assume uma função formativa ampliada. A perspectiva da História Pública, ao defender a ampliação do acesso ao conhecimento histórico e o reconhecimento de múltiplos sujeitos na produção das narrativas sobre o passado, oferece fundamentos consistentes para práticas pedagógicas que rompam com modelos verticalizados de ensino. Nesse horizonte, a sala de aula deixa de operar como espaço de reprodução de saberes legitimados e passa a se constituir como ambiente de investigação, debate e produção coletiva do conhecimento histórico.

A TV Abolição: Canal *Web* Educativo adota a perspectiva da História Pública, ao utilizar as tecnologias digitais como mediação pedagógica voltada à ampliação do acesso ao saber, à circulação do conhecimento histórico e à participação ativa dos estudantes. Ao deslocar o debate histórico para o ambiente digital, o projeto amplia os limites tradicionais da escola e estabelece conexões entre saberes acadêmicos, escolares e comunitários, em

consonância com os pressupostos da História Pública. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que reconhece o conhecimento histórico como campo científico de leitura crítica da realidade, socialmente situado e permanentemente atravessado por disputas de sentido.

O projeto da TV Abolição objetiva desenvolver programas educacionais que problematizam a história do processo abolicionista. Dessa forma, poderá ajudar no enfrentamento de narrativas hegemônicas e no questionamento de processos históricos de invisibilização. Ao possibilitar o entendimento crítico e plural do passado, cria-se também a base para a intervenção consciente no presente. A TV Abolição poderá demonstrar que a integração entre tecnologia, mediação docente e participação discente auxilia na formação crítica e na transformação social. Ao favorecer o envolvimento dos aprendizes e ampliar os espaços de circulação do saber histórico, o projeto reforça a centralidade do ensino de História na formação de discentes capazes de compreender as contradições da sociedade, reconhecer as lutas do passado e atuar de forma consciente no presente.

5. MODELAGEM DA TV ABOLIÇÃO: CANAL *WEB* EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO PROCESSO ABOLICIONISTA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL DEVOTO

Apresentaremos, a seguir, como o arcabouço conceitual, levantado e discutido na Seção 3 desta dissertação, está vinculado à construção da TV Abolição: Canal *Web* Educativo como estratégia didática para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto. Aplicamos os princípios Socioconstrutivistas, freireanos e bakhtinianos na elaboração da solução de modelagem da TV Abolição. Para delinear a TV Abolição, primeiramente analisamos o recurso tecnológico mais adequado, ou seja, de fácil acesso e didático. Por ter uma aplicação didática e de fácil acesso, onde o estudante/visitante pode assistir todo o conteúdo postado, é na plataforma *Youtube* que está disponibilizada a TV Abolição. A modelagem da TV Abolição é consequência do Contexto histórico de Salvador, do conteúdo da História do processo abolicionista, do uso de tecnologias digitais (plataforma *YouTube*, Canal *Web* Educativo) e da História Pública. Utilizamos como referências Gonçalves (2020) e Neto (2019) para organização da modelagem e da programação abaixo:

Início – Nesse item, o estudante/visitante é direcionado para a página principal da TV Abolição, local onde estão presentes as *lives* (entrevistas organizadas sobre a temática do processo abolicionista); *shorts* (pequenos vídeos que introduzem o assunto a ser tratado na entrevista) e *links* para vídeos sobre a temática abolicionista. O estudante/visitante também pode interagir com as *lives*, *shorts* e *links* disponibilizados no espaço da página reservado para comentários da programação, além de poder postar “curtiu” ou “não curtiu” o que foi assistido. Consideramos essa função interativa, segundo Vygotsky (1987, 1991), pois a página principal da TV Abolição possibilita a participação dos discentes e a construção do conhecimento.

Programação (*lives*, *shorts* e vídeos) – Esse item mostra todas as entrevistas (*lives*) construídas com a comunidade estudantil do Colégio Estadual Manoel Devoto, nesse local o estudante/visitante tem acesso aos vídeos disponibilizados na TV Abolição. O estudante/visitante pode acessar os conteúdos de diversos canais diferentes, de licença *Common Creative (CC)*, postar comentários e marcar se “curtiu” ou “não curtiu” o vídeo. O

estudante/visitante é convidado a analisar a programação disponibilizada, de acordo com Freire (1987, 1996).

Playlist – Nesse espaço, é possibilitado ao estudante/visitante assistir aos vídeos postados advindos de outros canais, de licença CC, que foram adicionados à TV Abolição. Aqui está presente a ideia de polifonia de Bakhtin (2006, 2008, 2013) que entende que as vozes do passado e as experiências estão presentes nos processos e eventos posteriores, por reflexo e diálogo histórico.

Diálogos – Essa área é reservada para o estudante/visitante enviar comentários e debater sobre as *lives* disponibilizadas na TV Abolição. Nessa área o estudante/visitante também pode marcar o ícone que indica se ele “curtiu” ou “não curtiu” as *lives* ou os vídeos disponibilizados. Nesse sentido, trazemos o princípio Socioconstrutivista que estimula o interacionismo e a participação dos alunos. É a partir das relações que os estudantes possuem com o meio no qual convivem e nas interações que estabelecem com outras pessoas, que eles se desenvolvem e constroem os seus entendimentos.

Sobre - Esse espaço contém informações adicionais que podem ser inseridas nos campos: descrição da TV, espaço para inserir e-mail para consultas, local e *links*. Esse item não registra nenhum princípio trabalhado nessa pesquisa por se tratar de um espaço de características operacionais. O quadro a seguir contém os itens, as descrições e os princípios de modelagem da TV Abolição: Canal *Web* Educativo:

Quadro 6 - Modelagem da TV Abolição: Canal Web Educativo para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto

ITEM	DESCRIÇÃO	PRINCÍPIO
Início	Direciona o estudante/visitante para a página principal da TV Abolição, onde é apresentada a programação realizada no canal.	Vygotskyano Socioconstrutivista: Estimula o interacionismo e a participação dos alunos. É a partir das relações que os estudantes possuem com o meio no qual convivem e nas interações que estabelecem com outras pessoas,

		que eles se desenvolvem e constroem os seus conhecimentos, vistos na Seção 3.
Programação (<i>lives</i>, <i>shorts</i> e vídeos)	Mostra todas as <i>lives</i> , vídeos curtos (<i>shorts</i>) disponibilizados no canal que os estudantes/visitantes podem acessar. Apresenta também uma lista contendo <i>links</i> para acessar outros canais, de licença CC.	Freireano Educação crítica e reflexiva: Inferir que a reflexão é um ato que deve ocorrer antes, durante e depois da ação educativa. Também pondera que educador e educandos co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento, como vimos na Seção 3.
Playlist	Possibilita ao estudante/visitante assistir aos vídeos postados advindos de outros canais, de licença CC, que foram adicionados à TV Abolição.	Bakhtiniano Polifônico e Dialógico: Considera que tudo é meio e que o objetivo é o diálogo pois uma só voz nada termina e nada resolve. Também estabelece a ideia de polifonia que entende que as vozes do passado e as experiências estão presentes nos processos e eventos posteriores, por reflexo e diálogo histórico, discutidos na Seção 3.
Diálogos	Espaço reservado para o estudante/visitante postar comentários, dúvidas e também debater sobre os assuntos que foram trabalhados na TV Abolição. Há ainda a possibilidade de marcar o ícone que indica se o estudante/visitante “curtiu” ou “não curtiu” a <i>live</i> , o <i>short</i> ou o vídeo.	Vygotskyano Socioconstrutivista: Estimula o interacionismo e a participação dos alunos. É a partir das relações que os estudantes possuem com o meio no qual convivem e nas interações que estabelecem com outras pessoas, que eles se desenvolvem e constroem os seus conhecimentos, como vimos na Seção 3.
Sobre	Contém informações adicionais que poderão ser inseridas nos campos apropriados.	-----

Para realizar a pesquisa desta dissertação, utilizaremos os seguintes recursos didáticos: *smart TV* ou data show e caixa de som, *pen drive*, quadro, piloto, apagador, material

impresso, celulares, microfones de lapela, *Notebook* com acesso à Internet. O Colégio têm os seguintes recursos didáticos disponíveis: *smart TV*, data show, caixa de som, quadro, piloto, apagador e possibilidade de impressão de material. Por causa da reforma do Colégio, descrita na Seção 1, não há acesso à Internet. Além disso, o *Notebook*, os celulares e os microfones de lapela serão providenciados pela professora/pesquisadora.

A ideia de construir, junto com a comunidade escolar, um Canal *Web* Educativo, é para ajudar na disseminação democrática do conhecimento. A TV Abolição, portanto, ficará disponibilizada para a comunidade escolar e o público em geral. Trata-se de um Recurso Educacional Aberto (REA). Segundo UNESCO, os REAs são:

Materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (UNESCO, 2012).

Utilizaremos o enfoque interdisciplinar na elaboração da *live* da programação da TV Abolição. A interdisciplinaridade ocorre quando se relacionam os conteúdos de diferentes disciplinas para estudar um tema com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências dos educandos e para aplicar os conhecimentos específicos de cada área na análise e verificação dos temas. A interconexão das disciplinas permite uma visão complexificada dos assuntos a serem trabalhados com os discentes e ultrapassa as barreiras fragmentadas dos conteúdos disciplinares. A interdisciplinaridade proporciona a integração orgânica de diferentes áreas do conhecimento e promove o enriquecimento da experiência educacional dos alunos.

Pretendemos, com a TV Abolição, criar *lives* compostas por preceptores e/ou especialistas das áreas do conhecimento. Por exemplo: a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias poderá fazer uma análise sobre como a historiografia atual aborda o processo abolicionista; a Área de Linguagens e suas Tecnologias poderá fazer uma *live* sobre a importância das poesias de Castro Alves durante o processo abolicionista. Durante a *live*, os discentes poderão fazer perguntas e participarem, de maneira interativa, no espaço do *chat* e também diretamente, após a fala do professor/especialista. As *lives* devem ser desenvolvidas por todos os envolvidos no projeto. Essa produção vai ao encontro do que afirmam Lucena; Santos e Pereira:

Caberá ao professor pensar em outras estratégias de aprendizagem com outros aplicativos que possibilitem aos alunos criar, publicar e compartilhar suas produções, acrescentando mais engajamento e novos conhecimentos e, portanto, apropriando-se de novas tessituras ao fazer uso dos smartphones em suas práticas de sala de aula. Isso poderá ser possível utilizando aplicativos de redes sociais que possibilitem a autoria, como, por exemplo, Facebook, Instagram, Snapchat e Youtube (2020, p. 110).

A *playlist* é uma opção para as pessoas que, porventura, não conseguirem assistir/participar no dia previsto da *live*. A *live* ficará disponível no Canal e poderá ser visitada posteriormente. No item discussão, os alunos enviarão comentários, dúvidas e também debaterão sobre o assunto do primeiro Ciclo da TV Abolição.

A partir da conclusão do primeiro Ciclo, analisaremos os problemas observados, comentários gerais e formulários respondidos pelos estudantes envolvidos na concretização do projeto, para melhor direcionarmos a formulação do segundo Ciclo e, assim, sucessivamente.

Organizamos o primeiro programa (*live*) da TV Abolição para ser uma entrevista com um professor da área de Ciências Humanas, com estudantes participando como entrevistadores, exercendo funções dos bastidores de uma produção televisiva amadora, e como espectadores. A professora/pesquisadora acompanhará todo o processo. A seguir, temos o quadro da programação da TV Abolição: Canal *Web* Educativo (1º Ciclo):

Quadro 7 - Programação da TV Abolição (1º Ciclo)

Programação da TV Abolição: Canal Web Educativo (1º Ciclo)		
Convidado	Carlos Antônio Barros de Oliveira	Professor de História, cantor e compositor
Participantes da TV	Estudantes	Entrevistadores
Tema	O processo abolicionista brasileiro e os abolicionistas baianos mais conhecidos.	Processo abolicionista no Brasil
Parte 1	Entrevista com o preceptor Carlos Barros (perguntas e respostas).	Duração: 25 minutos
Parte 2	Participação dos discentes: tirar dúvidas fazendo perguntas ao docente Carlos Barros; organizar os bastidores de gravação da	Duração: 10 minutos

	primeira <i>live</i> .	
Finalização	Agradecimentos pela participação das pessoas e considerações finais do entrevistado.	Duração: 5 minutos

O formato de *live* permitirá o diálogo entre apresentadores, espectadores e entrevistado. Atendendo ao princípio Socioconstrutivismo, esse modelo de programa — com a presença de um convidado e a possibilidade dos participantes fazerem perguntas e poderem visitar ou revisitar o Canal — garantirá uma estratégia metodológica participativa e dialogada. Os organizadores e participantes da TV Abolição: Canal *Web* Educativo serão os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto, da Terceira Série do Ensino Médio Regular, turno matutino.

Como já apresentamos na Seção 1, a maioria dos educandos do CEMD habita o Complexo do Nordeste de Amaralina, região que apresenta vários problemas sociais e que é formada por uma população de maioria (80%) que se autodeclara preta ou parda, segundo o último Censo do IBGE de 2022. Muitos alunos já trabalham, mas ainda conseguem conciliar o horário do emprego com os estudos no turno matutino. Esse fenômeno é reflexo direto da baixa remuneração familiar. Esses jovens estudantes iniciam a vida num mundo do trabalho de muitas tarefas e baixa rentabilidade. A *live* abordará o tema do processo abolicionista revisitando o passado a partir dos problemas sociais do presente, a partir da realidade dos aprendizes. Assim, haverá interação social porque o contexto do discente é valorizado na construção do conhecimento histórico.

À luz das características da *Design-Based Research*, que detalharemos na próxima Seção, o desenvolvimento deste trabalho vincula-se ao contexto dos estudantes do CEMD, tomando como caminho a análise crítica do processo abolicionista em diálogo com a realidade social contemporânea. Trata-se de uma pesquisa conceitualmente referenciada, pois mobiliza concepções da História Pública, do Ensino de História e do Socioconstrutivismo para construir um Canal *Web* Educativo e investigar a aprendizagem dos alunos a partir da análise das fontes produzidas.

A modelagem da TV Abolição materializa arcabouços conceituais que valorizam a construção coletiva do saber (Vygotsky), a pedagogia problematizadora e libertadora (Freire)

e a multiplicidade de vozes e sentidos (Bakhtin). Assim, a proposta rompe com modelos transmissivos de ensino e reafirma a centralidade do diálogo, da autoria discente e da reflexão crítica sobre a História, especialmente no contexto das lutas e memórias do processo abolicionista brasileiro. Conclui-se, portanto, que a TV Abolição poderá se tornar um recurso pedagógico de produção, difusão e democratização do saber histórico.

6. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta Seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa, ou seja, as etapas que orientam o planejamento, a organização e a análise desta dissertação. Faremos a exposição da sistematização inicial da pesquisa (na teoria, como iríamos aplicar o projeto). Detalharemos porque a *Design-Based Research* (DBR) é considerada uma metodologia ideal para a construção da TV Abolição: Canal *Web* Educativo, já que combina a criação de um recurso pedagógico (o canal, programas, interface) com a investigação teórica sobre sua repercussão educacional. Ela permite o desenvolvimento colaborativo em contextos reais, ajustando o projeto conforme as necessidades dos estudantes e as demandas pedagógicas, utilizando Ciclos iterativos (análise, *design*, implementação e avaliação). A Seção também demonstra quais são as categorias e os critérios de análise das fontes utilizadas nesta dissertação.

6.1 Metodologia da pesquisa (teoria)

Esta pesquisa tem a proposição de construir a TV Abolição: Canal *Web* Educativo. A programação desta TV é discutir o processo abolicionista. O Canal *Web* Educativo está abrigado na plataforma de vídeos *Youtube*. O endereço eletrônico é: <https://www.youtube.com/@TVAbolicao>. Trata-se de um recurso pedagógico que permite o acesso de todos os estudantes e demais interessados — desde que tenham acesso à Internet — no conhecimento histórico e tem como objetivo engajar os educandos para que eles desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo.

Como frisamos na discussão conceitual, para que o pensamento analítico dos discentes avance, a prática docente deve ir além da simples transmissão de conhecimento; ela deve estimular o questionamento constante. No ambiente educacional, o preceptor deve atuar como mediador no processo de desconstrução de ideias pré-estabelecidas. É essencial promover debates sobre preconceitos, estereótipos e formulações do senso comum, potencializando nos estudantes o desenvolvimento de uma visão mais aprofundada da realidade. Endossamos, portanto, as palavras de Albuquerque Jr. sobre o exercício do educador: “O professor deve propor aos alunos temas e problemas para o debate, para a dialética das ideias, em que aparecerão as pré-noções, os preconceitos, as formulações do senso comum, os estereótipos que o professor precisa questionar” (2016, p. 33).

Ao assistir aos vídeos no *Youtube*, para selecionar o que considerava mais adequado para exibir aos alunos, observei as imprecisões, as falhas, os equívocos teóricos, a superficialidade conceitual, dentre outros problemas presentes em algumas dessas produções midiáticas. Obviamente, a seleção prévia servia para minimizar estes problemas. Entretanto, a postura passiva dos estudantes permanecia. Senti-me incomodada com essa prática e pensei sobre possíveis maneiras de aprimorá-la no sentido de tornar os discentes agentes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, surgiu a seguinte pergunta: como uma TV *Web* Educativa pode adequar-se ao ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto? Discorrendo de maneira assertiva: inexistente solução de TV *Web* Educativa para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto. Foi assim que pensei no tema desta dissertação: TV Abolição: Canal *Web* Educativo como estratégia didática para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto.

Após apresentar o Projeto à Banca Qualificadora em agosto de 2025, fui aprovada e submeti o Projeto ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia em setembro de 2025. Obtive a aprovação do Comitê de Ética em dezembro de 2025, na quarta versão de entrega da documentação. Depois de obter todas as permissões necessárias para a Pesquisa Aplicada, desenvolvemos a TV Abolição: Canal *Web* Educativo como estratégia didática para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto.

O Projeto foi pensado para ser desenvolvido numa sequência didática de oito aulas. Na prática, tive que alterar quase toda a proposta por causa do final do ano letivo de 2025. Na teoria, o Projeto foi sistematizado da seguinte maneira:

De início, os discentes assistiriam a uma aula expositiva sobre o sistema escravista no Brasil. Após a aula expositiva, discutiríamos sobre o processo abolicionista e seus principais representantes. A seguir, os estudantes assistiriam a dois vídeos do *Youtube* que versam sobre o poeta Castro Alves. No primeiro vídeo, há um resumo da vida de Castro Alves. Em seguida, haveria um debate orientado com as seguintes questões geradoras: Como a escravização foi retratada na época? Quem eram os abolicionistas? No segundo vídeo, os estudantes assistiriam a declamação da poesia mais famosa de Castro Alves “Navio Negreiro”. Discutiríamos sobre as imagens evocadas pelo poema: qual a intenção do poeta? Como ele usa a linguagem para sensibilizar o leitor? Fariamos a interpretação crítica do

poema: a turma seria dividida em grupos (4 equipes) para destacar trechos do poema que evidenciassem a crueldade da escravização e discutiriam sobre a relação do poema com a luta abolicionista.

Na segunda aula da sequência didática, os alunos assistiriam a um vídeo sobre o abolicionista José do Patrocínio. Após verem o vídeo, os alunos dialogariam sobre as seguintes questões: Quais foram os principais argumentos utilizados por José do Patrocínio contra a escravização? Como era vista a escravidão no Brasil na época de José do Patrocínio? Qual a importância das Conferências-Conserto na divulgação da causa abolicionista? Em uma roda de conversa, os educandos deveriam compartilhar suas anotações e impressões sobre o vídeo.

Na terceira aula da sequência didática, os discentes assistiriam a um vídeo sobre o abolicionista Luiz Gama. Depois de assistirem ao vídeo, os estudantes debateriam a respeito das seguintes questões: Quais foram os principais obstáculos enfrentados por Luiz Gama em sua luta contra o sistema escravocrata? Em que medida sua atuação como advogado e jornalista impactou a mobilização contra a escravização? Além dessas questões, os estudantes sintetizariam as ideias dos abolicionistas na luta contra a escravização, suas ações para a construção da cidadania e analisariam sobre como os valores de luta por cidadania dos escravizados no século XIX poderiam ser aplicados nos dias atuais. Por fim, os estudantes levariam questões para refletir em casa: Quais são as possíveis falhas, distorções, incompletudes e/ou silenciamentos observados nos vídeos assistidos até agora? Quais são os acertos, coerências, lugares de fala, presentes nesses mesmos vídeos?

Na quarta aula da sequência didática, em uma roda de conversa, discutiríamos como criar uma TV *Web* Educativa sobre o processo abolicionista no século XIX. Exporíamos o passo a passo a ser trabalhado: os alunos deveriam pensar sobre o porquê do nome da TV, pesquisar sobre e sistematizar um modelo de programação (procurar no *Youtube* tutoriais sobre: luz, cenário, sonoplastia, edição etc); os estudantes necessitariam pesquisar outros vídeos sobre o processo abolicionista e os mais conhecidos abolicionistas que não foram trabalhados nas aulas anteriores, por exemplo, Joaquim Nabuco, André Rebouças, Ruy Barbosa; os educandos precisariam organizar as perguntas que fariam ao entrevistado, conheceriam sobre quem seria o primeiro convidado a ser entrevistado pela TV Abolição do CEMD e elaborariam o primeiro *short* (um vídeo curto convidando a comunidade escolar para assistir à entrevista).

A interlocução do primeiro convidado da TV Abolição para abordar o processo abolicionista no Brasil ocorreria na quinta aula da sequência didática. A entrevista (*live*) transmitida pela TV Abolição teria duração de vinte e cinco minutos, seguida de dez minutos para perguntas dos espectadores e respostas do convidado e cinco minutos para agradecimentos e considerações finais.

Discutiríamos com os estudantes sobre a primeira entrevista realizada para a TV Abolição, na sexta aula da sequência didática. Dialogaríamos com os discentes sobre: Qual a opinião deles sobre a entrevista realizada? Quais os pontos falhos (luz, posicionamento da câmera, sonoplastia, cenário, edição etc)? Como podemos melhorar? Quais os pontos positivos? Como podemos aperfeiçoar? Proporíamos a seguir a fala espontânea dos discentes sobre a primeira *live* realizada.

Na sexta aula da sequência didática haveria também a definição do segundo convidado a ser entrevistado, organização de um roteiro para a segunda *live* e a elaboração do segundo *short* (convite para assistir à segunda entrevista).

Na sétima aula da sequência didática realizaríamos a segunda *live* para a TV Abolição. O programa deveria ocorrer nos mesmos moldes da primeira interlocução realizada (salvo os pontos, discutidos com os alunos, que não foram bem sucedidos na primeira *live*). Já na última aula da sequência didática, dialogaríamos com os estudantes sobre a segunda entrevista realizada e a possibilidade de gravarmos uma terceira *live*. O projeto poderia ser realizado na terceira unidade do ano letivo. Todavia, como já apontei acima, não houve tempo hábil para aplicar a pesquisa, tal como foi elaborada, porque estava aguardando a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UNEB.

Esta dissertação fundamenta-se metodologicamente na *Design-Based Research* — Pesquisa Aplicada ou Pesquisa de Desenvolvimento — de abordagem *Qualitativa*. Na pesquisa qualitativa conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. A pesquisa quantitativa tem como características: clareza e especificidade, mensurabilidade, viabilidade e relevância. A DBR integra tanto abordagem qualitativa quanto quantitativa. Na Pesquisa Aplicada o ponto de vista do pesquisador compõe um quadro junto às perspectivas de todos os envolvidos na pesquisa: “Na pesquisa-aplicação, um roteiro de pesquisa é definido e dividido em fases e

cada uma tem seus ciclos iterativos de aplicação, sempre realizados de maneira colaborativa” (Santos, 2020, p. 40).

A pesquisa de natureza aplicada atende às necessidades desta investigação, pois é uma pesquisa prática que busca intervir em uma determinada realidade, com o intuito de diagnosticar e propor uma Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA) para uma situação-problema, que neste caso é o desenvolvimento da TV Abolição: Canal *Web* Educativo como estratégia didática para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto.

No processo de construção da TV Abolição, portanto, praticaremos as características da Pesquisa de Desenvolvimento. Para Mckenney e Reeves (2012) essas são as características da DBR:

1. Teoricamente orientada: as teorias são o ponto de partida, de chegada e de investigação. Segue princípios de design e modelagem;
2. É intervencionista: a pesquisa desenvolverá uma aplicação que irá intervir no campo da práxis pedagógica. No caso deste projeto, programas educacionais organizados por temas;
3. É colaborativa: conduzida em meio a vários graus de colaboração. Nenhum conhecimento é negado e nenhum é posto em situação de dominância;
4. Fundamentalmente responsiva: é moldada pelo diálogo entre a sabedoria dos participantes, o conhecimento teórico, suas interpretações e advindos da literatura e pelo conjunto dos testes e validações diversas realizadas em campo.
5. Iterativa: voltada para a construção de soluções práticas, não é feita para terminar. Há o propósito de ser uma abordagem de refinamento da solução prática encontrada (*apud*, Matta, 2014, p. 26-27).

A opção metodológica pela Pesquisa Aplicada ancora-se na compreensão de que os fenômenos educacionais são processos complexos, histórica e socialmente situados, atravessados por múltiplas determinações de ordem econômica, social e cultural, o que torna insustentáveis perspectivas analíticas pretensamente neutras ou distanciadas. Assim, a produção do conhecimento educacional afirma-se como prática social dialógica, que requer a interlocução ativa com os sujeitos e comunidades implicados, favorecendo a circulação pública e socialmente referenciada dos saberes e reafirmando o compromisso da pesquisa com a democratização do conhecimento histórico.

A Pesquisa de Desenvolvimento, como já detalhamos na Introdução desta dissertação, estrutura-se em fases e Ciclos iterativos, sempre desenvolvidos de forma coletiva. Essa característica revela uma concepção democrática de produção do conhecimento educacional, em que professores, estudantes e demais participantes deixam de ser meros informantes para se tornarem coautores do processo investigativo. Esta dissertação analisa a construção da TV Abolição. Para isso, estruturamos o programa para ser em formato de *live*. Ao encerrarmos o primeiro Ciclo (com a análise da gravação da *live*), partiremos para a realização do segundo Ciclo e, assim, sucessivamente.

A DBR é também fundamentalmente responsiva, pois se constrói a partir do diálogo contínuo entre teoria, prática e contexto. Segundo McKenney e Reeves (2012), trata-se de uma abordagem teoricamente orientada, na qual as teorias educacionais não apenas fundamentam o *Design* inicial da intervenção, mas também são tensionadas, revisitadas e reformuladas ao longo do processo. No caso da TV Abolição, os princípios conceituais que orientam o ensino de História, o uso de tecnologias digitais e as práticas colaborativas serão constantemente confrontados com as interpretações dos participantes, com as fontes produzidas em campo e com os resultados dos testes e validações realizados durante a implementação da proposta.

A construção da TV Abolição: Canal *Web* Educativo deverá ser um processo eminentemente colaborativo, em consonância com um dos princípios centrais da DBR, que compreende a produção do conhecimento educacional como resultado da interação entre diferentes sujeitos, saberes e experiências. Desde sua concepção, o projeto foi pensado como uma proposta para ser construída coletivamente com estudantes do CEMD que, majoritariamente, habitam o Complexo do Nordeste de Amaralina, território marcado por violências históricas e sociais. Essa perspectiva colaborativa permitirá que a discussão sobre o processo abolicionista na Bahia possa ser ancorada nas vivências, questionamentos e repertórios dos próprios alunos, aproximando o conteúdo histórico de suas realidades concretas.

6.2 Categorias de pesquisa

A *Design-Based Research* tem como uma de suas características o Acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento, aplicação, análise, avaliação e refinamento da

pesquisa, as categorias de Acompanhamento deste trabalho são a construção da própria TV Abolição, que será detalhada na Descrição e Análise de Fontes e Resultados do Ciclo 1. Dispomos, abaixo, o quadro que apresenta as categorias de Acompanhamento:

Quadro 8 - Categorias de Acompanhamento da TV Abolição: da construção e análise ao *redesign*

CATEGORIAS DE ACOMPANHAMENTO DA TV ABOLIÇÃO	
Preparação para a <i>Live</i>	Nesta etapa, dialoga-se com os estudantes sobre o projeto, todas as etapas e as implicações da pesquisa, realiza-se a formação da equipe de trabalho e orienta-se/colabora-se/coletiviza-se a aprendizagem necessária para construir a TV Abolição.
Parte 1	
Parte 2	Nesta etapa, os entrevistadores (estudantes) apresentam a TV Abolição, qual é o assunto da <i>live</i> , o entrevistado (professor/pesquisador), ressaltam a importância dessa discussão e solicitam que os espectadores façam comentários sobre a <i>live</i> no <i>chat</i> . Ocorre, então, a primeira interação com o público.
Parte 3	Nesta etapa, os entrevistadores (discentes) perguntam a respeito do conteúdo, uma questão de cada vez, e aguardam as respostas do entrevistado. Este é o espaço para a contextualização e para o diálogo. A interação ocorre entre entrevistadores, entrevistado e espectadores, já que, à medida que a <i>live</i> ocorre, as pessoas podem fazer comentários, escrever suas dúvidas e fazer perguntas sobre o assunto.
Parte 4	Nesta etapa, os entrevistadores agradecem a participação do entrevistado no programa e informam que é o momento do público que assistiu à <i>live</i> terem seus comentários, dúvidas e questões respondidas. Este é o espaço da metacognição.
Parte 5	Nesta etapa, os entrevistadores agradecem a participação do entrevistado e também agradecem aos espectadores.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Como já vimos na Seção 3 (p. 122-123), essa fase do ensino tem quatro finalidades. Das quatro finalidades para o Ensino Médio e das Seções 1, 2, 3 e 4, desdobramos as categorias de referências que serão utilizadas para analisar as

aplicações das programações da TV Abolição: as categorias de Acompanhamento, as categorias do Ensino Médio, as categorias de Princípio Socioconstrutivista, as categorias do Contexto, as categorias do Processo Abolicionista, as categorias do *Youtube* e as categorias da História Pública. As categorias de referências do Ensino Médio estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 9 - Categorias de referências do Ensino Médio da TV Abolição

CATEGORIAS DE REFERÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO	
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	Investigar temas da realidade, coletando dados e resolvendo problemas, utilizando conhecimentos científicos, conectando os estudantes ao ambiente acadêmico e desafios contemporâneos.
PROCESSOS CRIATIVOS	Criar soluções inovadoras (artísticas, tecnológicas, etc.) a partir dos problemas investigados, promovendo a expressão e a experimentação em laboratórios e oficinas.
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	Desenvolver a empatia e a capacidade de agir na transformação social, envolvendo a comunidade e implementando soluções para problemas locais, promovendo ética e justiça.
FORMAÇÃO INTEGRAL	Desenvolver a cidadania, preparar para o trabalho e estudos futuros, com ênfase na autonomia intelectual, no pensamento crítico, na liberdade de aprender/ensinar e no pluralismo de ideias.

Os princípios Socioconstrutivistas organizam-se em categorias conceituais que explicam como o conhecimento é construído socialmente, por meio da interação, da mediação e da cultura. Essas categorias fundamentam práticas pedagógicas que valorizam a coletividade, a mediação e o diálogo. As categorias de princípios socioconstrutivistas estão dispostas a seguir:

Quadro 10 - Categorias de referências dos Princípios Socioconstrutivistas da TV Abolição

CATEGORIAS DE REFERÊNCIAS DOS PRINCÍPIOS SOCIOCONSTRUTIVISTAS	
INTERAÇÃO	Relações estabelecidas entre sujeitos, mediadas pela linguagem, pela cultura e pelo contexto social. Condição para a construção do conhecimento, e não apenas um recurso metodológico.
MEDIAÇÃO	Processo no qual o conhecimento é construído na relação entre sujeitos, sendo atravessado por elementos econômicos, culturais, sociais, políticos e históricos.
COLETIVIDADE	Espaço de mediação, no qual o conhecimento é produzido socialmente.
DIALOGICIDADE	Interação comunicativa transformadora. Não é só troca de palavras, é socialização pedagógica horizontal para problematizar a realidade e agir sobre ela.

As categorias do contexto decorrem do cruzamento histórico entre passado escravista e presente pós-abolicionista, permitindo analisar como os estudantes compreendem continuidades e rupturas das tensões sociais no contexto baiano.

Quadro 11 - Categorias de referências do Contexto da TV Abolição

CATEGORIAS DE REFERÊNCIAS DO CONTEXTO	
Estrutura de dominação e conflito de classes	Analisa a compreensão dos estudantes acerca das relações estruturais de poder que organizam a sociedade, comparando o conflito entre senhores e escravizados, no período colonial e imperial, com as formas contemporâneas de dominação exercidas pela burguesia sobre as classes subalternas.

Formas históricas e contemporâneas de resistência social	Examina a capacidade dos estudantes de identificar e interpretar as múltiplas formas de resistência coletiva, relacionando as práticas de luta dos escravizados (quilombos, fugas, sabotagens) às resistências atuais protagonizadas por movimentos sociais, culturais e territoriais.
Criminalização da pobreza e dos corpos subalternizados	Analisa a permanência de processos de estigmatização e criminalização dirigidos a grupos racializados e empobrecidos, vinculando a perseguição aos quilombolas no passado à criminalização contemporânea de jovens negros das periferias.
Continuidades históricas e reatualização das desigualdades no pós-abolição	Avalia a capacidade dos estudantes de entender a abolição como processo inconcluso, reconhecendo a continuidade das desigualdades econômicas, raciais e sociais herdadas do período escravista sob novas conformações históricas.

As categorias do processo abolicionista permitem analisar como os educandos apreendem o processo abolicionista como fenômeno histórico, social e político, relacionando passado e presente e reconhecendo a continuidade das desigualdades estruturais. Abaixo, temos as categorias do processo abolicionista:

Quadro 12 - Categorias de referências do Processo Abolicionista da TV Abolição

CATEGORIAS DE REFERÊNCIAS DO PROCESSO ABOLICIONISTA	
Trabalho, exploração e produção da riqueza	Analisa a compreensão dos aprendizes acerca do papel do trabalho compulsório no sistema escravista e sua reconformação no capitalismo contemporâneo, demonstrando continuidades nos mecanismos de exploração da força de trabalho.
Território, heranças da escravidão e experiência social dos estudantes	Analisa como os estudantes relacionam os conteúdos históricos à sua própria realidade territorial, especialmente em contextos marcados por desigualdades herdadas do período escravista.
Desigualdade racial e social como processo histórico em aberto	Avalia como os alunos relacionam as heranças do sistema escravista às desigualdades atuais, compreendendo a luta por cidadania plena como um processo histórico não encerrado.
Disputas de memória e narrativas sobre a abolição	Analisa a compreensão dos discentes sobre os conflitos historiográficos em torno da abolição, problematizando a narrativa tradicional centrada em heróis e reconhecendo o protagonismo dos sujeitos escravizados e das lutas populares, especialmente no contexto baiano.

Poder das classes dominantes e manutenção das desigualdades	Examina como os estudantes entendem a atuação da burguesia na manutenção de privilégios, relacionando as estratégias das classes dominantes escravocratas para retardar a abolição aos mecanismos contemporâneos de concentração de poder político e econômico.
---	---

As categorias sobre a utilização do *YouTube* permitem analisá-lo como espaço de mediação, coletividade e produção social do conhecimento. O *YouTube* não é apenas um recurso tecnológico de apoio ao ensino. Essa plataforma pode servir como um espaço formativo de mediação pedagógica e interação social. Quando integrado intencionalmente ao ensino de História, torna-se um recurso tecnológico que poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem para atingir as finalidades educativas do Ensino Médio, previstas na BNCC (Brasil, 2018). As categorias de utilização da plataforma do *Youtube* para abrigar a TV Abolição: Canal *Web* Educativo estão dispostas abaixo:

Quadro 13 - Categorias de referências do *Youtube* para serem utilizados na TV Abolição

CATEGORIAS DE REFERÊNCIAS DO <i>YOUTUBE</i>	
Plataforma digital de compartilhamento de vídeos	É compreendido como um ambiente tecnológico que permite produção, hospedagem, distribuição e consumo de conteúdos audiovisuais em larga escala.
Espaço de divulgação científica e cultural	Abriga conteúdos que aproximam o conhecimento acadêmico do público amplo, contribuindo para a democratização do acesso à informação.
Lugar de produção de narrativas públicas	Permite a construção de narrativas sobre temas históricos, sociais e políticos, alinhando-se aos debates da História Pública.
Mídia social e espaço de interação	Caracteriza-se pela possibilidade de interação entre produtores e públicos por meio de comentários, curtidas e compartilhamentos nas transmissões ao vivo (<i>lives</i>).
Espaço de aprendizagem sociointeracionista	Favorece a aprendizagem mediada pela interação, pelo diálogo e pela colaboração entre pares, especialmente em formatos como <i>lives</i> .

As categorias da História Pública permitem compreendê-la como um campo relacional, voltado à coletividade, à mediação e ao diálogo entre passado e presente — elementos que dialogam diretamente com esta pesquisa. As categorias da História Pública estão relacionadas abaixo:

Quadro 14 - Categorias de referências da História Pública da TV Abolição

CATEGORIAS DE REFERÊNCIAS DA HISTÓRIA PÚBLICA	
Circulação e difusão pública da História	Refere-se às formas e meios pelos quais o conhecimento histórico é divulgado ao grande público, como exposições, mídias digitais, <i>lives</i> , <i>podcasts</i> , museus, documentários e materiais didáticos.
Usos do passado no presente	Analisa como o passado é mobilizado social, política e culturalmente para interpretar conflitos, identidades, memórias e desigualdades contemporâneas.
Participação social e engajamento cívico	Destaca a atuação da História Pública na promoção do debate público, da consciência histórica e do exercício da cidadania, estimulando posicionamentos críticos frente a temas sensíveis.
Educação histórica em espaços não formais	Tratam-se das práticas educativas que ocorrem fora da escola tradicional, mas dialogam com ela, como projetos comunitários, ações culturais, plataformas digitais e eventos públicos.

Os quadros, sistematizados acima, servem para analisar a aproximação dos procedimentos metodológicos, na fase de aplicação, dos princípios do Ensino Médio, do Sociointeracionismo, do Contexto Histórico do Complexo do Nordeste de Amaralina, do Processo Abolicionista, da utilização da plataforma digital de vídeos *Youtube* para abrigar a TV Abolição e da História Pública.

6.3 Fontes e critérios de análise das fontes

As fontes utilizadas nesta dissertação, de natureza *Quali-quantitativa*, são: os comentários dos estudantes feitos durante a *live*, por meio do *chat*; os alunos apertarem o ícone de “curtiu” ou “não curtiu” no espaço interativo da *live*; os educandos responderem ao formulário do Apêndice 3 desta dissertação; as observações da pesquisadora/professora realizadas durante todo o processo de realização do projeto (critérios de Acompanhamento); fotos; um vídeo de ensaio realizado durante a formação dos educandos e outro vídeo que é a primeira *live* da TV Abolição. Os critérios de análise das categorias de referências das fontes de pesquisa estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 15 - Critérios de análise das categorias de referências das fontes de pesquisa

CATEGORIAS DE REFERÊNCIAS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Acompanhamento: Construção da própria TV.	Insucesso: não realizar o acompanhamento das partes 1, 2, 3, 4 e 5 de construção do projeto TV Abolição. Sucesso: consubstanciar o acompanhamento das partes 1, 2, 3, 4 e 5 de construção do projeto TV Abolição.
Ensino Médio: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Formação Integral.	Insucesso: 0% dos estudantes; Sucesso parcial: de 1% a 49% dos aprendizes; Sucesso: de 50% a 99% dos alunos; Sucesso total: 100% os discentes.
Socioconstrutivismo: Interação, Mediação, Coletividade e Dialogicidade.	Insucesso: 0% dos alunos; Sucesso parcial: de 1% a 49% dos estudantes; Sucesso: de 50% a 99% dos aprendizes; Sucesso total: 100% dos educandos.
Contexto: Estrutura de dominação e conflito de classes; Formas históricas e contemporâneas de resistência social; Criminalização da pobreza e dos corpos subalternizados; Continuidades históricas e reatualização das desigualdades no pós-abolição.	Nenhum entendimento (insucesso): 100% dos discentes; Apreende parcialmente (sucesso parcial): de 1% a 20% dos aprendizes; Reflete, analisa e expõe posicionamentos críticos (sucesso total): de 21% a 100% dos estudantes.
Processo Abolicionista: Trabalho, exploração e produção da riqueza; Território, heranças da escravidão e experiência social dos estudantes; Desigualdade racial e social como processo histórico em aberto; Disputas de memória e narrativas sobre a abolição e Poder das classes dominantes e manutenção das desigualdades.	Nenhum entendimento (insucesso): 100% dos alunos; Apreende parcialmente (sucesso parcial): de 1% a 20% dos aprendizes; Reflete, analisa e expõe posicionamentos críticos (sucesso total): de 21% a 100% dos estudantes.
YouTube: Plataforma digital de compartilhamento de vídeos; Espaço de divulgação científica e cultural; Lugar de produção de narrativas públicas; Mídia social e espaço de interação e Espaço de aprendizagem Sociointeracionista.	Insucesso (não realizar o projeto TV Abolição): 100% dos alunos; Sucesso parcial (realizar o projeto TV Abolição): de 20% a 49% dos estudantes; Sucesso total (construir a TV Abolição): de 51% a 100% dos educandos.
História Pública: Circulação e difusão pública da História; Usos do passado no presente; Participação social e engajamento cívico e Educação histórica em espaços não formais.	Nenhum entendimento (insucesso): 100% dos discentes; Apreende parcialmente (sucesso parcial): de 1% a 20% dos aprendizes; Reflete, analisa e expõe posicionamentos críticos (sucesso total): de 21% a 100% dos estudantes.

Por meio da aplicação rigorosa do método científico e da validação compartilhada entre os atores sociais envolvidos e os pesquisadores, a Pesquisa de Desenvolvimento produz

intervenções pedagógicas eficazes e um arcabouço conceitual empiricamente sustentado e passível de generalização. No caso desta dissertação, a abordagem DBR consiste no desenvolvimento de uma TV *Web* Educativa para discutir o processo abolicionista, cuja concepção e aplicação envolvem Ciclos contínuos de planejamento, execução e avaliação junto aos educandos. O objetivo é o aprendizado crítico dos discentes e a produção de um recurso pedagógico refinado e validado que possa contribuir para a superação dos desafios na mediação do ensino dessa temática e, possivelmente, com a ampliação da TV Abolição, discutir outros assuntos de História.

7. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CICLO 1 (PESQUISA APLICADA)

A presente Seção descreve a prática de implementação da TV Abolição à luz das etapas da *Design-Based Research* (DBR), enfatizando seu caráter colaborativo, contextualizado e iterativo. A fase inicial correspondeu à análise do problema educacional, ao identificar a necessidade de promover a leitura crítica do presente por meio do ensino de História. Em seguida, deu-se o desenho da intervenção, com a apresentação do projeto aos estudantes do Ensino Médio. A implementação ocorreu de forma gradual, marcada por resistências iniciais dos alunos, negociações e adesão de sete estudantes ao projeto. As reuniões iniciais possibilitaram a mediação pedagógica, a mobilização de saberes prévios e o contato com diferentes narrativas sobre o abolicionismo, por meio de vídeos e debates. O uso de tecnologias digitais, como o *WhatsApp*, integrou-se ao processo como estratégia de comunicação e coautoria.

7.1 Descrição da prática

Esta descrição é feita com base na memória e nos registros audiovisuais (vídeos e fotos) feitos pela professora/pesquisadora responsável por esta pesquisa. A TV Abolição foi construída coletivamente com os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto para a leitura crítica do presente a partir de indagações sobre o passado. Desde a proposta até a confecção da programação, os alunos foram/são os protagonistas do processo, com a mediação da professora/pesquisadora:

Nesta perspectiva, ensinar História será iniciar os jovens na leitura do presente, a partir do questionamento sobre o passado, desenvolvendo neles o raciocinar histórico e os procedimentos de interpretação e autoria de conceitos, sempre baseados em registros documentais de eventos passados. Para tanto, os alunos deverão desenvolver, pelo menos, três das características do historiador: atitude, metodologia e linguagem (Matta, 2006, p. 51).

Ao realizarmos a construção coletiva da TV Abolição, colocamos em prática os princípios da História Pública, do Sociointeracionismo e utilizamos a tecnologia como recurso para produção e veiculação educacional. Assim, realizamos a prática recomendada aos professores, por autores como Couto, de que se deve utilizar:

[...] as estratégias de uma aprendizagem ativada pela pesquisa, marcada pela autonomia e autoria, típica das educações personalizadas e ciberculturais. Aprendemos com as pedagogias das conexões que três verbos são essenciais no

presente e sintetizam a cibercultura: participar, colaborar e compartilhar [...] E educação personalizada não é educação individualizada. É cada um trabalhando no seu ritmo, mas compartilhando ideias, projetos, descobertas, conteúdos (Sales (Org.), 2020, p. 71-73).

O trabalho colaborativo emerge como um caminho pedagógico essencial para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, indo além da mera transmissão de conteúdos. Essa abordagem se fundamenta na reunião de indivíduos empenhados em objetivos comuns que partilham experiências, competências e perspectivas diversificadas. Essa troca enriquece o processo de resolução de problemas, favorecendo a conclusão de tarefas de maneira mais eficaz. A interação, o diálogo e a reflexão conjunta são pilares desse modelo, permitindo que os estudantes construam entendimentos de maneira recíproca, superando as limitações da aprendizagem individual. Ao se envolverem em um processo dialógico e criativo, os participantes assumem o compromisso pela própria aprendizagem e pelo desenvolvimento da coletividade.

7.1.1 Parte 1

Como o projeto de pesquisa ainda estava sendo analisado pelo Comitê de Ética, conversei com as turmas da Terceira Série do Ensino Médio sobre a TV Abolição no início da IIIª Unidade do ano letivo. Expliquei aos aprendizes sobre a natureza da pesquisa a ser realizada e as etapas que deveriam ser cumpridas para a construção da TV Abolição. No primeiro momento, a maioria dos alunos não demonstrou vontade em participar do projeto. Alguns argumentaram que já tinham passado na disciplina; outros disseram que não tinham tempo e alguns falaram que não tinham interesse. Já esperava a resistência dos estudantes; a experiência de mais de vinte anos lecionando me fizeram chegar a essa antecipação de ânimos. No entanto, na primeira conversa percebi que, talvez, com mais diálogo, poderia formar uma equipe para desenvolver a pesquisa. Perguntei, ainda, se os aprendizes assistiriam a TV Abolição — caso conseguisse estudantes interessados em participar do projeto — e a maioria respondeu que iria assistir.

Insisti com a ideia do projeto nas salas durante duas semanas e sete alunos se mostraram interessados em participar da pesquisa. Tive algumas dificuldades para marcar as reuniões com os sete estudantes. Os principais obstáculos foram: o Colégio estava em reforma, por isso, as aulas estavam ocorrendo em sistema de revezamento, as turmas de Terceira Série iam ao Colégio dois dias por semana e alguns alunos trabalhavam no turno vespertino, por isso, tentei evitar marcar encontros neste horário. A primeira reunião com os

alunos interessados em construir coletivamente o projeto não ocorreu na data prevista porque, no dia marcado, 09 de outubro de 2025, a maioria não foi para o Colégio. O motivo foi: violência no Complexo do Nordeste de Amaralina. Os pais não deixaram os filhos irem ao Colégio. Foi veiculado nos noticiários locais³⁴ que uma criança de nove anos foi baleada no dia anterior, durante uma troca de tiros entre a polícia e os suspeitos de tráfico de drogas. A população, revoltada com o acontecido, incendiou um ônibus e, mais uma vez, foi suspensa a circulação de transporte coletivo até o final de linha, obrigando as pessoas a andarem até a Rua do Canal para poder pegar condução.

A primeira reunião para dialogar sobre o projeto TV Abolição com os alunos ocorreu no dia 17 de outubro de 2025, pela manhã, no CEMD. Todos os estudantes compareceram. Conversamos sobre quais conhecimentos eles poderiam compartilhar a respeito do processo abolicionista. Após uma breve tempestade de ideias/informações, conversamos sobre os vídeos educacionais disponíveis no *Youtube* sobre o assunto. Apresentei 03 vídeos curtos sobre os abolicionistas mais renomados (dois vídeos sobre Castro Alves e um vídeo sobre Luiz Gama). Discutimos, brevemente, a respeito dos vídeos assistidos. Os educandos deveriam ter visto 04 vídeos — o que falava a respeito de José do Patrocínio não pôde ser visto porque o Colégio estava sem Internet. Os demais vídeos puderam ser vistos porque estavam gravados no *pen drive*. Solicitei que os discentes assistissem ao vídeo de José do Patrocínio em casa. Expliquei que os abolicionistas presentes nos vídeos sintetizavam correntes de pensamento diferenciadas do abolicionismo. Criei, ainda nessa primeira reunião, o grupo de *Whatsapp* TV Abolição. Este grupo foi muito útil, já que o contato com os estudantes facilitou a troca de ideias sobre a primeira *live* da TV Abolição.

A segunda reunião, em que todos os estudantes estiveram presentes para dar sequência ao projeto da TV Abolição, ocorreu no Instituto Anísio Teixeira (IAT). Como o IAT trabalha com formações para professores e estudantes da Rede Pública do Estado da Bahia, consegui uma formação em “Produção Audiovisual como Metodologia na Educação” com os professores-formadores Geraldo Antônio Nascimento Seara e Marcus Leone Oliveira Coelho. Os discentes foram levados ao IAT no início da tarde, com a autorização dos responsáveis, e foram entregues de volta ao Colégio no final da tarde. Os alunos aprenderam praticando, no turno vespertino do dia 24 de outubro de 2025, como fazer enquadramento de uma cena, o papel de cada indivíduo nos bastidores de produção de uma TV — diretor, roteirista, câmera,

³⁴ Todos os canais locais de televisão aberta — Rede Bahia, Rede Record, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), Rede Bandeirantes etc — divulgaram a notícia acima relatada.

claquete etc —, como se dirigir aos espectadores (os apresentadores do programa), como fazer edição e a importância de se trabalhar de maneira coordenada e complementar.

Os estudantes ficaram muito empolgados com essa formação. Fizeram várias perguntas aos professores e se organizaram, sem necessidade de intervenção e/ou sugestão, para dividir as tarefas de uma gravação. A formação instigou o engajamento dos alunos. Pude verificar essa afirmação tanto na quantidade e na qualidade das perguntas direcionadas aos professores-formadores quanto na postura ativa adotada pelos estudantes. De maneira autônoma, sem intervenções ou sugestões externas, organizaram-se para a divisão das tarefas relacionadas à gravação, assumindo responsabilidades, negociando papéis e colaborando entre si.

Após a divisão dos papéis que cada um teria na construção do primeiro programa da TV Abolição, os discentes, com o auxílio dos professores Geraldo Seara e Marcus Leone Coelho, gravaram um vídeo de ensaio para praticar a teoria. Os estudantes gravaram uma entrevista fictícia sobre uma pessoa graduada em Biologia. O entrevistado (supostamente graduado em Biologia e atuante na área) foi um jovem que trabalha no Instituto Anísio Teixeira, com quem os alunos fizeram amizade. Sem um roteiro definido, a entrevista durou cerca de 7 minutos. Assim que a gravação foi encerrada, os alunos comentaram entre si e com os professores sobre o que ficou interessante e aquilo que precisaria ser melhorado. Além disso, os alunos praticaram a edição do material gravado. Tal postura revelou não apenas a assimilação dos conteúdos trabalhados, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autonomia, iniciativa, cooperação e senso de responsabilidade coletiva.

Elaborei um primeiro esboço de roteiro da primeira *live* da TV Abolição. Nesse primeiro rascunho já estavam presentes questionamentos que percorriam o contexto desta dissertação, principalmente a Seção 2, que analisa o processo de abolição brasileiro e baiano e o vínculo indissociável das heranças afro-indígenas no Complexo do Nordeste de Amaralina que, como vimos na Seção 1, é o território onde mora a maioria dos alunos do Colégio Estadual Manoel Devoto. Enviei por *e-mail* o primeiro esboço de roteiro para a discente que se responsabilizou como roteirista e para a aluna que se responsabilizou como diretora. Trocamos algumas ideias de como melhorá-lo para a primeira *live* via *Whatsapp*. Roteirista, diretora e pesquisadora/professora incrementaram o roteiro e, na semana seguinte, iria marcar a data da entrevista (de 27 a 31 de outubro). Segundo Martins, houve interação, já que:

A interatividade ocorre no momento em que as diferentes vozes, mesmo falando de espaços e temporalidades diferenciadas, se comunicam em determinado ambiente,

ocasionando o encontro de sujeitos e seus complexos cognitivos. Não são descartados os conflitos, inerentes das situações de construção social coletiva, mas respaldando-se na concepção socioconstrutivista, trabalha-se a interatividade como elemento da mediação, atuando na zona de desenvolvimento imediata (2017, p. 151).

Na data marcada para a gravação da *live*, o entrevistado ficou doente e impossibilitado de realizar a gravação. Tentamos gravar na semana seguinte (de 03 a 07 de novembro). Novamente o que foi planejado não se concretizou devido ao desencontro de agendas (incompatibilidade entre os horários disponíveis dos estudantes e do entrevistado).

Nas duas semanas seguintes, os alunos estavam realizando as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, mais uma vez, os noticiários locais veicularam a respeito da violência no Complexo do Nordeste de Amaralina: 4 pessoas (suspeitos de sequestro) foram mortas e dois (suspeitos) hospitalizados. Depois de tantos empecilhos, a empolgação para realizar a construção da TV Abolição só não enfraqueceu porque os alunos continuavam a demonstrar interesse no projeto por meio do *Whatsapp* — fazendo questionamentos e sugerindo ideias para a *live*.

O Orientador, professor Matta, colaborou com a organização dos estudantes para condução da primeira *live*. A reunião com o Orientador, a pesquisadora e os discentes ocorreu no CEMD, no dia 27 de novembro, à tarde. Só puderam comparecer à reunião três estudantes. Os demais tiveram incompatibilidade de agenda. Os alunos que vieram, se responsabilizaram de conversar com os colegas sobre o que aprenderam.

7.1.2 Parte 2

Depois de vários entraves, finalmente, conseguimos organizar o dia da primeira *live*. Reservamos uma sala para a transmissão da *live* no Instituto Anísio Teixeira. No dia 04 de dezembro, conseguimos transmitir a primeira *live* da TV Abolição. Os estudantes foram levados ao IAT às 8h, gravaram a *live* e retornaram ao CEMD no final da manhã. Tudo ocorreu com a autorização dos responsáveis do CEMD e do IAT.

Participaram da transmissão quatro estudantes. Três alunos responsáveis pelos bastidores da *live*: acompanhamento do *chat*, transmissão (áudio, imagem) e roteiro. Uma estudante foi uma das entrevistadoras. Tivemos que improvisar a segunda entrevistadora porque o aluno que deveria ser um dos entrevistadores não pôde comparecer. Assim, tivemos que substituir o discente pela pesquisadora. Quarenta e cinco pessoas acessaram a *live*.

Destas, 14 pessoas “curtiram” o Canal TV Abolição, 04 se inscreveram, 08 ficaram fãs e ninguém “não curtiu” o Canal Educativo.

A primeira *live* teve a duração total de 56 minutos. O entrevistado respondeu às questões propostas pelas entrevistadoras durante 40 minutos e 16 minutos foram preenchidos com perguntas escritas no *chat* pelo público e repassadas para o entrevistado. Aqui, devo pontuar que o tempo planejado para a conclusão da *live* não foi atingido, extrapolamos o período almejado em 16 minutos.

Problemas operacionais ocorreram na primeira *live*, o que é cabível devido ao caráter inicial, experimental e da possibilidade de aplicação de outro Ciclo para fins de refinamento da proposta. O principal deles, conforme apontado pelos comentários registrados no *chat*, foi relacionado à qualidade do som. Para essa transmissão inaugural, foram adquiridos microfones de lapela que, contudo, não funcionaram adequadamente no momento da gravação. Diante dessa limitação técnica, tornou-se necessário improvisar a captação de áudio utilizando um aparelho celular, medida paliativa que comprometeu diretamente a nitidez das falas no início da *live*. Em razão disso, as primeiras perguntas formuladas pelas entrevistadoras e as respostas apresentadas pelo entrevistado não ficaram plenamente audíveis para o público.

Na gravação da *live*, por um lado, além das dificuldades relacionadas ao áudio, a necessidade de utilizar um dos celulares exclusivamente para a captação do som reduziu os recursos disponíveis para a gravação da imagem, restando apenas um dispositivo para esse fim. Essa limitação impossibilitou a realização de tomadas a partir de diferentes ângulos, o que comprometeu a dinâmica visual da entrevista. O enquadramento das entrevistadoras e do entrevistado, embora funcional, ficou ligeiramente inadequado em razão da escassez de equipamentos e da impossibilidade de ajustes mais elaborados. Por outro lado, a iluminação do ambiente mostrou-se satisfatória e não houve interferência significativa de ruídos externos, o que contribuiu positivamente para a qualidade geral da transmissão. A reserva da sala no IAT foi pensada justamente para minimizar a possibilidade de haver barulho que atrapalhasse a gravação.

7.1.3 Parte 3

Após o ajuste para melhorar a qualidade do som, a *live* transcorreu sem mais nenhuma interferência. As questões levantadas pelas entrevistadoras e as respostas elaboradas pelo entrevistado englobou a discussão historiográfica atual sobre o processo abolicionista e reafirmou a História como campo do conhecimento imprescindível para a compreensão crítica do presente ao discutir o conteúdo do passado.

O entrevistado mostrou-se à vontade para responder às questões apresentadas de forma pertinente e eloquente. As questões realizadas durante a *live* foram extraídas de um roteiro pré-estabelecido. Adiante, mostramos as principais características do processo abolicionista organizadas no roteiro e que foram debatidos durante a entrevista:

Para discutir, durante a entrevista, sobre o processo abolicionista no Brasil, a primeira pergunta do roteiro levou os espectadores às raízes históricas profundas do sistema escravocrata. Muito antes da assinatura da Lei Áurea, o território que hoje chamamos Brasil já era habitado por povos indígenas, como os Tupinambá, e, posteriormente, foi marcado pela presença forçada de diversas etnias africanas, trazidas para sustentar, com trabalho compulsório, a colonização e a economia escravocrata. A lentidão e a complexidade do fim do sistema escravista no país não podem ser compreendidas sem considerar os interesses econômicos, políticos e sociais que sustentaram esse sistema por séculos, tornando a abolição um processo conflituoso e gradual.

O roteiro, na sequência, apresenta os efeitos do fim tardio e inconcluso do trabalho compulsório que se fazem sentir na sociedade brasileira, especialmente em territórios que surgiram no pós-abolição a partir da exclusão da população negra. O Complexo do Nordeste de Amaralina, em Salvador, é um exemplo emblemático desse processo. Marcado pela forte presença negra, expressa nos nomes de ruas, praças e espaços públicos que homenageiam capoeiristas, baianas de acarajé, pescadores e outras figuras populares, o território preserva e fortalece a memória da resistência negra, contribuindo para a construção de uma consciência coletiva sobre as origens dos estudantes do CEMD. Trazemos, nesta parte do roteiro, a importância da discussão sobre História Pública e pertencimento social.

O roteiro direciona a discussão da *live* para o campo das ideias e da luta política. O abolicionismo brasileiro contou com personagens centrais que ajudaram a tensionar o sistema escravocrata, como vimos na Seção 2. Entre eles, destaca-se Castro Alves, cuja obra literária transformou a poesia em denúncia social. Em “Navio Negreiro”, o poeta expôs, de forma visceral, a violência, a desumanização e a barbárie da escravidão, convocando não apenas a

razão, mas também a sensibilidade e a indignação moral de seus leitores. Seus versos permanecem atuais justamente por revelarem feridas que ainda não cicatrizaram na sociedade brasileira.

A ocupação do espaço público foi uma estratégia fundamental da luta abolicionista. José do Patrocínio, conhecido como o “Tigre Abolicionista”, utilizou jornais, praças e ruas para denunciar a escravidão como um crime moral e social, sintetizado na afirmação contundente de que “a escravidão é um roubo”. O roteiro enfatiza a discussão desta frase relevante.

Luiz Gama é apresentado no roteiro como uma das figuras mais representativas do abolicionismo brasileiro. Vendido como escravizado pelo próprio pai, Gama rompeu as barreiras impostas por um sistema que, inclusive, proibia a educação formal de pessoas escravizadas. Ao aprender a ler e escrever, libertou a si mesmo e, posteriormente, atuou como advogado autodidata, libertando centenas de outras pessoas. Sua trajetória é um exemplo de como a educação foi vista como ameaça pelo sistema escravocrata e como a exclusão educacional encontra ecos no presente, em um país ainda marcado por desigualdades profundas no acesso ao ensino.

Por fim, o roteiro conduz a entrevista ao entendimento de que a abolição, portanto, não foi uma concessão benevolente do Estado, mas resultado direto da ação popular, da resistência negra e indígena e da mobilização coletiva. Essa luta continua no presente, por meio de algumas mobilizações afirmativas. Refletir sobre essas políticas é, também, pensar sobre o legado inconcluso da abolição.

Ao longo da *live*, o entrevistado demonstrou conhecimento extenso sobre o tema. As respostas oferecidas pelo professor, sistematizaram e aprofundaram didaticamente o processo abolicionista para o público do Ensino Médio. Daremos aqui dois exemplos deste adensamento reflexivo:

1. Quando o docente é questionado a respeito da famosa frase de José do Patrocínio que afirma que “a escravidão é um roubo”;
2. Quando o entrevistado é interrogado a respeito das cotas raciais e outras políticas afirmativas.

Ao responder a primeira indagação, o educador concorda com a frase de Patrocínio e amplia a ideia ao afirmar que a escravidão é um roubo humano, um roubo da dignidade, um roubo histórico. A escravidão é roubo em todos os sentidos: material, existencial e espiritual. O sistema escravocrata furta o sentido de humanidade do outro, que é considerado inferior. O sistema escravista foi sustentado dialeticamente pelo sistema capitalista, já que o sistema capitalista tem como base a expropriação do tempo para gerar lucro. Para assistir a resposta do entrevistado na íntegra, basta acessar o seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/@TVAbolicao>

Ao responder a segunda pergunta, o entrevistado foi enfático ao dizer que há trinta anos atrás, no Brasil, as Universidades eram, quase exclusivamente, ocupadas por pessoas que estudavam a Educação Básica em escolas particulares e que não sofriam as dificuldades sociais enfrentadas por pessoas de baixa renda, como habitações precárias, desemprego e sistemas de saúde, transporte e educação também deficitários. Com a implementação da política de cotas, essa realidade está, aos poucos, se modificando. Para assistir a resposta do entrevistado da *live* na íntegra, basta acessar: <https://www.youtube.com/@TVAbolicao>

7.1.4 Parte 4

A interação síncrona proporcionada pela *live* também potencializou a metacognição ao tornar visível o processo de ensino-aprendizagem em tempo real. Diferentemente de atividades avaliativas tradicionais, esse momento expôs o pensamento dos estudantes ao diálogo público, exigindo posicionamento, escuta atenta e reformulação de ideias. O conhecimento histórico não é fixo ou acabado, mas construído por meio de questionamentos, revisões e debates. A promoção desses elementos na abordagem educacional, ocorreu ao longo do programa. Cada questão suscitada pelas entrevistadoras e cada argumentação elaborada pelo entrevistado suscitaram novas perguntas e comentários nas pessoas que assistiram à *live*. O que os estudantes comentaram e quais questionamentos eles fizeram, serão analisados na Seção de Análise de Fontes e Avaliação.

7.1.5 Parte 5

Pela gentileza da participação e envolvimento das pessoas na concretização da primeira *live* da TV Abolição, fizemos agradecimentos e reforçamos a continuidade do trabalho. Acreditamos que ao revisitar a História, utilizando as tecnologias digitais como recurso didático, vivenciando os princípios Socioconstrutivistas e da História Pública podemos ajudar a desenvolver o conhecimento de que o processo abolicionista não é apenas olhar para o passado, mas entender o presente de uma sociedade ainda excludente, violenta e desigual. Para as novas gerações, esse conhecimento é fundamental para que a memória da luta não se perca e para que o ideal de justiça social, que moveu tantos homens e mulheres no século XIX, continue a inspirar transformações no Brasil de hoje.

7.2 Análise de Fontes e Avaliação

A aplicação da *Design-Based Research* — DBR mostrou-se particularmente profícua para a criação e consolidação da TV Abolição como recurso pedagógico voltado para o ensino do processo abolicionista no Brasil. Ao ser desenvolvida de maneira coletiva, com o protagonismo dos estudantes da Terceira Série do Ensino Médio do Colégio Estadual Manoel Devoto, a implementação da pesquisa rompeu com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão vertical de conteúdos e realizou uma *live* pautada na participação, na colaboração e na autoria discente. Desde a formulação da proposta até a elaboração da programação, os alunos assumiram o papel de sujeitos históricos do processo educativo, enquanto a professora/pesquisadora atuou como mediadora, orientando reflexões, problematizações e escolhas metodológicas.

O trabalho colaborativo assumiu centralidade nesta pesquisa, funcionando como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem materializado na criação da TV Abolição: Canal *Web* Educativo. A interação constante, o diálogo e a reflexão conjunta permitiram aos estudantes superar limites da aprendizagem individual, construindo sentidos de forma compartilhada. Portanto, cada aluno assumiu a responsabilidade tanto por sua própria aprendizagem quanto pelo desenvolvimento do grupo. Essa responsabilidade interativa exigiu avaliações contínuas do percurso, possibilitando ajustes, revisões e reformulações das ações pedagógicas, compreendidas não como falhas, mas como parte constitutiva do método.

Tal processo dialogou diretamente com os Ciclos característicos da DBR — aplicação, análise, avaliação e validação — descritos por Matta *et al* (2014). A possibilidade de retornar, refazer itinerários e redesenhar estratégias fortaleceu o caráter investigativo da pesquisa, ao mesmo tempo que garantiu sua relevância prática. Apesar de termos conseguido realizar apenas um programa por causa do fim do ano letivo, podemos, a partir das fontes, afirmar que a primeira *live* da TV Abolição foi continuamente aperfeiçoada a partir do diálogo com os estudantes e da análise crítica dos resultados alcançados. Um exemplo desse diálogo: os alunos disseram que o barulho do Colégio atrapalharia a gravação do programa. Ao ouvir os educandos, me esforcei para conseguir reservar uma sala no Instituto Anísio Teixeira e, como resultado, não tivemos problemas de barulho externo para gravar a *live*.

Esta pesquisa ratifica que a DBR, ao promover Ciclos iterativos de planejamento, execução e avaliação, contribui significativamente para o comprometimento crítico dos alunos e para a construção de práticas educativas capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da mediação do ensino da História, especialmente no tratamento de temas complexos e sensíveis como o sistema escravista e o processo abolicionista no Brasil. Essa dimensão conceitual foi corroborada empiricamente por uma estudante participante da construção da TV Abolição, que reconheceu a atividade como uma experiência significativa de aprendizagem, ao ter comentado: “gostei de fazer porque além de ser uma atividade de aprendizado nos permitiu explorar novas experiências”. A frase da educanda demonstra como a proposta metodológica ampliou seu envolvimento com o conteúdo. A afirmação da estudante, nos permite compreender que o método de pesquisa aplicada foi eficaz para a assimilação significativa e não apenas um acúmulo de dados na cabeça da aprendiz.

Além disso, ao destacar que “o assunto abordado é interessante e vale a pena ser discutido para entendermos as nossas raízes”, a mesma aluna, citada acima, reforçou a capacidade da DBR de promover a aquisição de novos conhecimentos e também a compreensão crítica das origens históricas das desigualdades que ainda existem na sociedade brasileira. A reflexão ajudou a discente a localizar o conteúdo dentro de sua própria realidade histórica e social. O aprendizado, portanto, tornou-se duradouro já que a aluna entendeu os porquês teóricos, conectando-os à sua realidade. Dessa forma, estabeleceu-se uma sequência lógica entre a teoria e a prática: a DBR, enquanto fundamento metodológico, criou condições para experiências educativas significativas, e a fala da estudante confirmou, na vivência concreta, o potencial dessa abordagem para tornar o ensino de História mais crítico, envolvente e socialmente relevante.

Como já vimos no Quadro 15, todas as etapas da pesquisa são analisadas pelas categorias de Acompanhamento. A Parte 1 da construção da TV Abolição foi acompanhada de maneira sistemática, com registros das reuniões, formações, ensaios e elaboração de roteiro. A orientação repassada e a atuação da professora/pesquisadora garantiram a reflexão contínua sobre as etapas e sobre os obstáculos enfrentados. Diante disso, as categorias de Acompanhamento foram classificadas como sucesso (100%), considerando a consubstanciação do monitoramento da primeira fase do projeto, em conformidade com os critérios definidos.

A implementação inicial do projeto TV Abolição mobilizou práticas investigativas, criativas e mediadoras — categorias do Ensino Médio. A apresentação do projeto aos estudantes, a organização de reuniões, a formação em produção audiovisual e a elaboração do roteiro caracterizaram-se como atividades típicas de uma pesquisa aplicada, em consonância com os pressupostos da *Design-Based Research*. Os discentes assumiram papéis técnicos e pedagógicos na elaboração do projeto (direção, roteiro, apresentação e edição), o que possibilitou o entrelaçamento entre conhecimentos históricos, competências digitais e aspectos socioemocionais, como autonomia, iniciativa, cooperação e responsabilidade coletiva. Embora o engajamento inicial tenha sido significativo, a participação não se manteve homogênea ao longo das etapas, devido aos fatores estruturais (violência territorial, revezamento de aulas no Colégio, trabalho de alguns discentes e demandas do ENEM). De acordo com os critérios estabelecidos, a categoria Ensino Médio pode ser classificada como sucesso, uma vez que houve participação de mais de 50% dos estudantes nas fases iniciais e efetiva mobilização de práticas investigativas e criativas.

As práticas desenvolvidas no processo de construção da TV Abolição demonstraram forte aderência aos pressupostos Socioconstrutivistas. A criação do grupo de *WhatsApp*, as discussões coletivas sobre os vídeos abolicionistas, a tempestade de ideias, a negociação de papéis na equipe de produção e a reflexão colaborativa após a gravação do ensaio constituíram espaços de interação e construção coletiva do conhecimento. A mediação pedagógica foi exercida pela professora/pesquisadora, pelos professores-formadores do Instituto Anísio Teixeira e pelo Orientador da pesquisa, estabelecendo uma rede de suporte à aprendizagem — zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. A dialogicidade manifestou-se tanto nas interações presenciais quanto nas trocas assíncronas. Portanto, considerando que todos os alunos participantes se envolveram em práticas interativas,

mediadas e colaborativas, a categoria Sociocostrutivismo foi classificada como sucesso total, conforme os critérios do Quadro 15.

O contexto socioterritorial emergiu como variável decisiva na implementação do projeto. As categorias de análise do Contexto (Estrutura de Dominação, Resistência Social e Reatualização das Desigualdades) fazem parte da realidade dos estudantes. Os episódios de violência no Complexo do Nordeste de Amaralina, a suspensão do transporte coletivo e a restrição de circulação das pessoas demonstram a presença de estruturas de dominação que afetam, diretamente, a rotina escolar e a continuidade das ações formativas. Esses acontecimentos explicitam a persistência das desigualdades no pós-abolição, bem como a atuação do Estado com políticas, predominantemente, repressivas. Na Parte 1, ainda não foi possível identificar, de forma sistemática, a apropriação reflexiva dos estudantes acerca das categorias do Contexto. Dessa forma, as categorias do Contexto foram classificadas como sucesso parcial, uma vez que o entendimento crítico discente ainda se encontrava em fase incipiente.

As categorias do Processo Abolicionista foram abordadas por meio da ativação de conhecimentos prévios, da exibição de vídeos sobre abolicionistas renomados e da problematização das diferentes correntes de pensamento no interior do movimento abolicionista. Além disso, o roteiro inicial conectou a temática da abolição às heranças afro-indígenas presentes no território onde reside a maioria dos estudantes, estabelecendo vínculos entre passado e presente. Assim, as categorias do Processo Abolicionista foram classificadas como sucesso parcial, indicando uma etapa inicial de apreensão conceitual e contextual, ainda sem consolidação de análises críticas aprofundadas.

A TV Abolição inseriu-se no campo da História Pública ao buscar a produção e difusão de narrativas históricas em espaços digitais. A circulação pública efetiva das narrativas ainda não foi concretizada na Parte 1, já que ela é a etapa preparatória para gravar a *live*, situando-se no plano do planejamento e da formação inicial. Dessa forma, a categoria História Pública foi classificada como sucesso parcial, indicando um processo em fase de emergência e consolidação progressiva.

Uma síntese analítica indica que a fase inicial (Parte 1) da TV Abolição teve um processo formativo consistente, ancorado em práticas Sociocostrutivistas e na mobilização de competências investigativas, criativas e socioemocionais. As dimensões pedagógicas e

interacionais apresentaram níveis elevados de sucesso, enquanto as dimensões críticas — especialmente aquelas relacionadas ao Contexto Histórico, ao Processo Abolicionista e à História Pública — tiveram níveis de sucesso parcial, o que leva à necessidade de Ciclos subsequentes da *Design-Based Research* para aprofundar a apropriação crítica dos estudantes e consolidar a difusão pública das narrativas históricas produzidas.

Começaremos a análise da Parte 2 de realização da primeira *live* da TV Abolição com as categorias de Acompanhamento. Houve planejamento, reserva de espaço, autorização institucional, organização logística dos aprendizes e registro das dificuldades técnicas, o que caracterizou o Acompanhamento contínuo da intervenção pedagógica. Dessa forma, as categorias de Acompanhamento podem ser classificadas como sucesso, considerando a consubstanciação da etapa prevista no Ciclo 1 da pesquisa. A realização da primeira *live* da TV Abolição, em 04 de dezembro, foi um marco decisivo no desenvolvimento da pesquisa, pois representou a transição da fase de planejamento e formação para a etapa de implementação efetiva da intervenção pedagógica. Este momento nos permitiu avaliar a materialização das práticas investigativas, das interações Socioconstrutivistas, da circulação pública do conhecimento histórico e das limitações técnicas e contextuais inerentes ao processo.

A Parte 2 não explicita, diretamente, episódios de violência, restrições territoriais ou lutas ocorridas ao longo de séculos contra o sistema escravocrata. Na Parte 2 ocorreu a apresentação dos entrevistadores e do entrevistado, solicitação de engajamento, via *chat*, do público por meio de comentários e/ou perguntas. Assim, as categorias do Contexto não podem ser analisadas na Parte 2. Do mesmo modo, as categorias do Processo Abolicionista também não podem ser analisadas na Parte 2 da *live*.

A transmissão da primeira *live* no canal TV Abolição representou a efetiva materialização do *YouTube* como espaço de divulgação científica e cultural, como lugar de produção de narrativas públicas e como ambiente de interação social. O acesso de 45 pessoas, as curtidas, as inscrições e os comentários do público foram indicadores concretos de circulação pública do conteúdo histórico. A dinâmica do *chat*, com perguntas encaminhadas ao entrevistado, consolidou o *YouTube* como espaço de ensino-aprendizagem, ampliando o alcance da sala de aula via plataforma digital pública. Considerando que o projeto foi efetivamente realizado e houve participação discente direta na construção da *live*, as categorias do *YouTube* foram classificadas como sucesso parcial a sucesso, porque esta etapa

ficou entre a implementação inicial e a consolidação plena do Canal como espaço contínuo de produção de narrativas históricas.

A *live* configurou-se como prática de História Pública ao promover a circulação de narrativas sobre o processo abolicionista em espaço digital aberto, envolvendo estudantes como mediadores da produção histórica e o público como interlocutor ativo. As categorias História Pública foram classificadas como sucesso parcial, indicando a efetivação da circulação Pública da História, mas ainda com apropriação crítica discente em estágio inicial.

Em resumo, a Parte 2 de construção da TV Abolição marcou a transição do planejamento para a implementação da intervenção pedagógica no Ciclo 1, com Acompanhamento sistemático das ações realizadas, o que permitiu classificar as categorias como sucesso. A Parte 2 não contemplou conteúdos relativos às categorias Contexto e Processo Abolicionista, pois ela correspondeu à apresentação dos participantes e à mobilização do público. A transmissão consolidou o *YouTube* como espaço de divulgação científica e interação social, situando as categorias relacionadas à plataforma entre sucesso parcial e sucesso. A *live* configurou-se, ainda, como prática de História Pública, ao promover a circulação pública de narrativas históricas, embora a apropriação crítica discente permanecesse em estágio inicial, justificando a classificação dessas categorias como sucesso parcial.

Na parte 3, as categorias de Acompanhamento, do processo de construção da TV Abolição, compreendem as perguntas realizadas pelas entrevistadoras, durante a *live*, e as respostas concedidas pelo professor Carlos. Até agora, realizaram-se as etapas de construção do canal, planejamento, fases inicial e intermediária da gravação e mediação, correspondendo ao sucesso no Acompanhamento das partes 1, 2 e 3. Essas etapas analisadas demonstraram a coerência metodológica da *Design-Based Research*, com implementação, reflexão e documentação do processo. Podemos definir que a prática foi uma experiência pedagógica mediada por tecnologias digitais, em consonância com perspectivas Socioconstrutivistas, com a formação integral dos estudantes, com abordagens críticas da História Pública e do processo abolicionista brasileiro.

A produção da entrevista trabalhou com as competências previstas para o Ensino Médio, especialmente no que se refere à investigação científica, ao envolver a formulação de questões problematizadoras sobre o sistema escravocrata, sobre o processo abolicionista,

sobre as políticas de reparação e sobre a memória social. Os educandos atuaram como pesquisadores, colaborando para escrever o roteiro, dialogando com um especialista e mobilizando referências históricas e sociopolíticas. Os alunos se envolveram em processos criativos para a concepção da TV Abolição: elaborando um dispositivo midiático escolar, organizando a *live*, mediando a técnica do som e interagindo com o público. Portanto, os aprendizes se apropriaram, criticamente, de linguagens digitais como estratégia de produção de conhecimento. A mediação e intervenção sociocultural manifestaram-se na escolha da temática centrada na história da população negra, na valorização de territórios considerados periféricos (como o Complexo do Nordeste de Amaralina) e na problematização das desigualdades raciais e educacionais. Ao promover o debate público, os estudantes agiram como mediadores entre o conhecimento acadêmico, a comunidade escolar e a comunidade extraescolar. A formação integral foi observada na conexão entre dimensões cognitivas, sociais, políticas, econômicas e culturais, para apreender o processo abolicionista, estimulando a consciência histórica e o posicionamento crítico. Considerando a participação efetiva dos alunos na condução da entrevista e na produção do conteúdo, a experiência foi classificada como sucesso (50% a 99%), tendendo ao sucesso total.

A entrevista foi caracterizada como Socioconstrutivista, marcada pela interação entre alunos, professora mediadora, professor entrevistado e público. A mediação pedagógica ocorreu tanto no plano didático quanto no tecnológico, como demonstrado nas intervenções sobre o uso do microfone e nas orientações ao longo da *live*. A coletividade se expressou na construção colaborativa do projeto, na divisão de funções e na discussão conjunta do conhecimento histórico. A dialogicidade, elemento central da perspectiva freireana, manifestou-se no formato de perguntas abertas, na valorização das experiências do entrevistado e na exposição de sentidos compartilhados sobre o passado e o presente. Diante do exposto, as categorias Socioconstrutivistas foram consideradas um sucesso.

Na análise do Contexto da Parte 3, o discurso do professor convidado mobilizou, explicitamente, categorias críticas relacionadas à estrutura de dominação e conflito de classes, ao associar o sistema escravista ao desenvolvimento do capitalismo e às classes dominantes econômicas e políticas. As formas históricas e contemporâneas de resistência foram discutidas por meio de exemplos de revoltas dos escravizados, quilombos, estratégias culturais e trajetórias individuais como a de Luiz Gama e Zacimba Gaba. A criminalização da pobreza e dos corpos considerados subalternizados apareceu na análise de territórios, como o Complexo do Nordeste de Amaralina, frequentemente estigmatizados como espaços de criminalidade. A

reatualização das desigualdades no pós-abolição foi problematizada ao relacionar a exclusão socioespacial, o racismo estrutural e as políticas educacionais contemporâneas. Os estudantes demonstraram capacidade de formular questões críticas e articular passado e presente, o que indica que as categorias alcançaram sucesso total, conforme o critério de refletir, analisar e expor posicionamentos críticos.

A entrevista abordou o processo abolicionista na Parte 3 como fenômeno histórico complexo, que envolve o mundo do trabalho, a exploração e a produção da riqueza, ao situar a escravidão como base da economia capitalista. A relação entre território e heranças da escravidão foi discutida a partir da formação das periferias urbanas e da experiência social da população negra. A desigualdade racial e social foi apresentada como processo histórico em aberto, visível nas políticas de cotas e nas contendas por representação. As disputas de memória emergiram na análise das figuras abolicionistas e na crítica às narrativas que ainda atribuem a abolição, exclusivamente, às classes dominantes, ressaltando a centralidade da luta dos próprios escravizados. A abordagem, portanto, demonstrou compreensão crítica do Processo Abolicionista, representando sucesso total nas categorias.

A TV Abolição, hospedada na plataforma digital *YouTube*, como mídia social, foi/é um espaço de produção de narrativas públicas e também um lugar de divulgação científica e cultural. A plataforma possibilitou a interação com o público, a circulação do conhecimento histórico e a ampliação do espaço escolar para além dos limites físicos da instituição de ensino. Considerando que o projeto foi efetivamente construído, a experiência atendeu ao critério de sucesso total na construção da TV Abolição. A prática da *live* seguiu os princípios da História Pública, ao promover a circulação social do conhecimento histórico e discutir usos do passado no presente. A TV Abolição ampliou o alcance do debate para além da sala de aula. Os estudantes apreenderam conteúdos e refletiram criticamente sobre desigualdades, memória, identidade e políticas públicas, caracterizando sucesso total nas categorias de análise do *Youtube*.

A análise da Parte 3 demonstrou que a entrevista da primeira *live* da TV Abolição agregou categorias pedagógicas, epistemológicas e sociopolíticas. Podemos considerar o Canal *Web* Educativo um recurso educacional de História Pública voltado para o contexto da educação básica. A prática promoveu investigação científica, criatividade, dialogicidade, consciência histórica e engajamento social. Conforme os critérios do Quadro 15, a maioria das categorias analisadas alcança sucesso ou sucesso total, indicando que o projeto contribuiu

significativamente para a formação crítica dos estudantes e para a democratização do conhecimento histórico.

A Parte 4 foi o momento da *live* em que o professor Carlos Barros respondeu perguntas, tirou dúvidas e teceu ponderações sobre comentários realizados pelos estudantes no *chat*. Nas categorias de Acompanhamento, a TV Abolição mobilizou várias dimensões formativas. A *live* representou uma das etapas da construção da TV Abolição, integrando o processo de implementação e validação do projeto. A interação com os estudantes, a realização da *live* e a produção de conteúdo histórico indicaram a consolidação das etapas de construção do projeto. A prática observada integrou estratégias de Acompanhamento, competências do Ensino Médio, fundamentos Socioconstrutivistas, categorias críticas de Contexto Histórico e Social, abordagens do Processo Abolicionista, uso do *YouTube* como mídia educativa e princípios da História Pública. A pesquisa, portanto, caracterizou-se como uma intervenção educacional complexa.

No que se refere às categorias do Ensino Médio, a *live* mobilizou a dimensão da Investigação Científica, ao problematizar narrativas históricas tradicionais e introduzir conceitos historiográficos, como o anacronismo, estimulando os estudantes a refletirem sobre a construção do conhecimento histórico. Os Processos Criativos manifestaram-se na própria concepção da TV Abolição como produto midiático, que reconfigurou o ensino de História em linguagem audiovisual e interativa. A Mediação e Intervenção Sociocultural foram demonstradas pela interação com o público, pela valorização das perguntas dos estudantes e pela problematização de questões raciais, sociais e educacionais contemporâneas. Por fim, a Formação Integral foi mobilizada quando o professor Carlos Barros enfatizou a importância da educação, da agência juvenil e da luta contra estigmas associados à escola pública, integrando aspectos cognitivos, éticos, políticos, econômicos, sociais e afetivos de ensino-aprendizagem.

Sob a perspectiva do Socioconstrutivismo, a *live* apresentou-se como um espaço de interação, na Parte 4, no qual educandos e educadores construíram coletivamente o conhecimento por meio de perguntas e respostas. A mediação pedagógica ocorreu tanto na condução das questões quanto nas explicações do professor Carlos Barros, que trabalhou conceitos historiográficos e sociológicos com o público escolar. A coletividade manifestou-se na participação dos discentes, professores e comunidade escolar, reforçando a aprendizagem como prática social. A dialogicidade, por sua vez, estruturou toda a atividade, na medida em

que o conhecimento foi produzido em diálogo com o público, caracterizando uma pedagogia participativa.

Nas categorias do Contexto, da Parte 4, o discurso do entrevistado revelou a estrutura de dominação e de conflito de classes, ao interpretar a Guerra do Paraguai como expressão de interesses imperialistas e ao denunciar o uso de pessoas escravizadas como contingente sacrificável no esforço de guerra. As formas históricas e contemporâneas de resistência social foram destacadas ao relacionar a guerra ao fortalecimento do movimento abolicionista e ao enfatizar a persistência das lutas negras nos séculos XX e XXI. A criminalização da pobreza e dos corpos considerados pela classe dominante como subalternizados, emergiram na análise da marginalização pós-abolição, quando o professor Carlos Barros apontou a exclusão social como fator que empurrou sujeitos negros para condições de vulnerabilidade. Ademais, as continuidades históricas e a reatualização das desigualdades foram discutidas ao exemplificar a permanência da cultura escravocrata nas relações sociais brasileiras cotidianas, demonstrando a historicidade de práticas discriminatórias.

Quanto às categorias do Processo Abolicionista, o entrevistado relacionou a escravidão às estruturas econômicas e ao desgaste do sistema escravista. A grande dimensão territorial brasileira e as heranças da escravização apareceram na análise das políticas de imigração e embranquecimento, que reorganizaram o espaço social e racial no pós-abolição. As desigualdades racial e social como processo histórico em aberto foi explicitada na crítica à insuficiência da Lei Áurea para garantir cidadania plena às populações negras. As disputas de memória e narrativas sobre a abolição foram problematizadas ao desmistificar o papel da princesa Isabel e ao destacar as lutas históricas como motor da abolição. Por fim, o poder da burguesia e a manutenção das desigualdades foram demonstrados na crítica às políticas estatais e às estruturas que mantiveram a exclusão social no período pós-abolicionista.

Na Parte 4, a TV Abolição, transmitida pelo *YouTube*, foi compreendida como espaço digital de compartilhamento de vídeos e lugar de divulgação científica e cultural, ao promover debates históricos. A *live* produziu narrativas públicas, na medida em que interpretou o passado em diálogo com o presente e com o público escolar. O *chat* garantiu a participação ativa dos estudantes que assistiram à *live*, reforçando o caráter dialógico da aprendizagem. Assim, o projeto TV Abolição concretizou-se como um espaço de aprendizagem Sociointeracionista mediado por tecnologias digitais.

No campo da História Pública, a prática demonstrou a circulação e difusão pública da História, ao transformar conteúdos acadêmicos em linguagem pública acessível. Os usos do passado no presente foram mobilizados na problematização do racismo contemporâneo e dos resquícios escravocratas persistentes. A participação social e o engajamento cívico foram estimulados quando os estudantes foram convocados a refletir sobre cidadania, educação e desigualdade social. Ademais, a TV Abolição apresentou-se como espaço não formal de educação histórica, ampliando os limites da sala de aula tradicional.

Em síntese, a Parte 4 da *live*, que correspondeu ao diálogo, por meio de perguntas, dúvidas e comentários, do entrevistado com os estudantes, demonstrou evidências empíricas de sucesso nas categorias do Ensino Médio, do Socioconstrutivismo, do Contexto, do Processo Abolicionista, do *YouTube* e da História Pública, uma vez que houve indícios de reflexão crítica, mediação pedagógica, dialogicidade e comprometimento discente. As categorias de Acompanhamento podem ser classificadas como sucesso no projeto TV Abolição porque registraram a implementação concreta das Partes 1, 2, 3 e 4, previstas no *Design* da pesquisa.

A Parte 5 foi o momento de encerramento da *live*, no qual se observou a consolidação de práticas comunicativas colaborativas. Ao agradecer ao entrevistado, à equipe de bastidores e à audiência, as entrevistadoras manifestaram reconhecimento da natureza coletiva do processo de produção do conhecimento, o que se alinhou à categoria Mediação e Intervenção Sociocultural, na medida em que reforçou a dimensão dialógica e participativa da prática. Esse trecho também sugeriu o desenvolvimento de competências vinculadas aos Processos Criativos, uma vez que os educandos estabeleceram estratégias de interação com o público e com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Ademais, a menção ao professor Orientador e ao professor entrevistado indicou a presença de uma Investigação Científica mediada, na qual a orientação docente foi fundamental na construção do percurso formativo. O tom reflexivo ao afirmar que “nossa primeira *live* saiu” apontou para um movimento inicial de metacognição, ao reconhecer a concretização da pesquisa e ao projetar a continuidade da TV Abolição (Ciclo 2).

A análise dos comentários registrados durante a *live* educativa dedicada ao entendimento sobre o processo abolicionista brasileiro indica que houve interação pedagógica, cuja intensidade pôde ser mensurada qualitativamente pela densidade cognitiva dos questionamentos formulados pelos estudantes no *chat*. Diferentemente de intervenções

meramente reativas ou de caráter factual, as perguntas apresentadas mostraram uma postura investigativa e interpretativa, indicando a apropriação ativa dos conteúdos históricos e a mobilização de categorias analíticas próprias da historiografia crítica. A interação não se restringiu à participação quantitativa, mas manifestou-se, sobretudo, na qualidade reflexiva das contribuições discentes, caracterizando a TV Abolição como um espaço dialógico de produção de sentidos históricos. Enquanto espaço de mediação digital síncrona, a *live* caracterizou-se como um ambiente de aprendizagem dialógico, no qual os educandos assumiram papel ativo na construção do conhecimento histórico, deslocando-se de uma postura receptiva para uma atitude investigativa e problematizadora.

A seguir, analisamos cinco questionamentos apresentados no *chat*, pelos educandos, durante a *live* com as categorias de referências de Acompanhamento, de Sociocostrutivismo, de Contexto, de Processo Abolicionista e de História Pública desta dissertação:

1. “Como os interesses econômicos das elites influenciaram tanto a manutenção quanto o fim da escravidão no Brasil?” A pergunta do estudante partiu de um problema histórico concreto (a escravização e sua abolição) e buscou explicá-lo a partir de estruturas econômicas e relações de poder, elementos centrais da realidade social brasileira. A pergunta dialogou diretamente com a BNCC (Brasil, 2018) ao estimular o pensamento crítico, a análise de processos sociais complexos e a correlação entre passado e presente, favorecendo a leitura da realidade como construção histórica. Ao centrar a análise nos interesses burgueses, o aluno mobilizou categorias analíticas fundamentais, como modos de produção e conflitos de classe, amplamente discutidas pela historiografia crítica. Portanto, é uma pergunta que investiga a realidade. Do ponto de vista da História Pública, a pergunta rompeu com narrativas simplificadoras e heroificadas do processo abolicionista, ao deslocar o foco de personagens isolados para as estruturas econômicas e políticas que sustentaram o sistema escravista e condicionaram sua extinção. A pergunta dialogou com os eixos de estrutura de dominação, poder das classes dominantes, abolição como processo inconcluso e continuidades históricas no pós-abolição.
2. “Como a abolição impactou a vida das pessoas negras depois de 1888?”. A questão do aluno mobilizou aprendizagens essenciais previstas na BNCC (Brasil, 2018) ao favorecer a compreensão dos processos históricos em sua dimensão temporal ampliada, conectando passado e presente na análise das desigualdades sociais e raciais que estruturam a sociedade brasileira. A questão foi densa em pensamento crítico,

autonomia intelectual e compreensão da cidadania como construção histórica, compreendida como resultado de lutas sociais e disputas políticas.

3. “Em que medida o processo de abolição brasileiro pode ser considerado ‘incompleto’ ou ‘inacabado’?” Essa pergunta indica a capacidade de estabelecer relações de continuidade entre o período escravista e o pós-abolição. Esse questionamento apontou para a percepção de que a ruptura jurídica representada pela Lei Áurea não foi acompanhada por transformações estruturais capazes de garantir cidadania plena à população negra. O estudante pôde, a partir de seu próprio questionamento, entender a abolição como processo inacabado.
4. “Por que o abolicionista Luiz Gama foi vendido como escravo pelo próprio pai?” Essa pergunta do educando demonstrou, por sua vez, interesse pela dimensão biográfica como chave/parte interpretativa de processos sociais mais amplos. Ao interrogar sobre esse acontecimento histórico, o aprendiz indicou conhecer a violência estrutural do sistema escravista e a precariedade das relações jurídicas e familiares sob a ordem do cativeiro, além de reconhecer o protagonismo intelectual e político negro no movimento abolicionista. Ao indagar sobre esse episódio, os alunos foram levados a analisar a fragilidade dos vínculos jurídicos e familiares sob a ordem escravista, bem como a naturalização da violência e da mercantilização da vida humana, compreendendo que tais práticas não constituíam exceções, mas elementos constitutivos do sistema. Ao reconhecer o protagonismo intelectual, político e jurídico de um indivíduo negro que converteu sua própria experiência de origem escravizada em bandeira e prática política contra o sistema escravocrata, o estudante foi estimulado a transformar o conhecimento histórico em produções artísticas, tecnológicas ou experimentais, desenvolvidas em oficinas e laboratórios, que expressem, criticamente, a existência de racismo no Brasil. Assim, a pergunta sobre a biografia de Gama foi consequência do processo criativo do discente e que pode desencadear outros processos criativos.
5. “Qual a relação entre a abolição tardia e a marginalização econômica e urbana da população negra no início da República brasileira?” Essa pergunta sugere que o estudante foi capaz de interpretar a abolição como parte de um projeto de modernização excludente, no qual a liberdade formal não significou inclusão social, resultando na segregação espacial, no subemprego e na persistência de desigualdades raciais.

Diante disso, conclui-se que a intensidade da interação educacional observada durante a *live* da TV Abolição não se expressou apenas na quantidade de comentários, mas, sobretudo, na qualidade analítica das perguntas formuladas pelos alunos. A *live* funcionou como um dispositivo pedagógico eficaz para estimular a problematização, o diálogo com a historiografia e a compreensão do processo abolicionista brasileiro como um fenômeno complexo, inacabado e profundamente marcado por conflitos sociais e raciais.

Das quarenta e cinco pessoas que assistiram à *live*, quatorze pessoas “curtiram”, nenhuma pessoa “não curtiu” e trinta e uma pessoas não se manifestaram. Segue, abaixo, o quadro com o engajamento dos indivíduos que assistiram à *live*:

Quadro 16 - Engajamento Geral da *Live*

ENGAJAMENTO GERAL DA <i>LIVE</i>		
Categoria	Quantidade	Porcentagem Aproximada
“Curtiram”	14	31,1%
“Não Curtiram”	0	0%
Não se manifestaram	31	68,9%
Total de Espectadores	45	100%

É importante chamarmos a atenção para a taxa de engajamento silencioso que tivemos na *live*. É relevante notar que a grande maioria da audiência (31 pessoas ou 69%) assistiu, mas optou por não interagir. Entre os que decidiram avaliar a *live*, a aprovação foi unânime (100%), o que indica que o conteúdo foi bem recebido por quem se sentiu motivado a clicar nos botões de reação. O percentual de avaliações positivas, quando analisado em

conjunto com o número total de espectadores, sugere um nível consistente de participação quantitativa, considerando-se que aproximadamente um terço do público optou por registrar publicamente sua aprovação.

A predominância de espectadores que não se manifestaram não deve ser interpretada como desinteresse ou passividade, a postura adotada por grande parte do público pode ser analisada como a adoção de uma postura observadora, especialmente em transmissões ao vivo com temáticas densas, como aquelas relacionadas à História, à escravidão e ao processo abolicionista. Nesse sentido, a ausência de interação explícita não invalida a possibilidade de acompanhamento atento e de apropriação cognitiva do conteúdo. Se levarmos em consideração o fato de que todos os espectadores assistiram à *live* até o fim, podemos concluir que a taxa de retenção do público foi de 100%.

A análise dos dados referentes à *live* realizada pela TV Abolição permite observar indicadores relevantes de participação e engajamento do público, considerando-se o caráter educativo, formativo e crítico da proposta. A transmissão contou com a presença de quarenta e cinco espectadores, número que é um resultado positivo, de acordo com os parâmetros adotados para canais educativos de pequeno alcance³⁵.

Dessa forma, os dados obtidos indicam que a *live* cumpriu sua função pedagógica ao alcançar um público compatível com a proposta da TV Abolição, além de suscitar respostas positivas sem registros de rejeição. A análise dos resultados permite compreender a transmissão do primeiro programa da TV Abolição como uma experiência pedagógica bem-sucedida, na medida em que trabalhou a temática do processo abolicionista por meio de uma prática de ensino mediada por tecnologias digitais, suscitou a reflexão crítica, o compartilhamento e o debate de ideias. O programa gravado permite ser utilizado em práticas educativas posteriores e na ampliação do debate histórico nas escolas e outros espaços formativos.

³⁵ Parâmetros de engajamento em uma *live*:

Canal pequeno (até 1 mil inscritos): 10 a 30 espectadores simultâneos já é bom; 50+ é excelente. Canal médio (1 mil a 50 mil inscritos): 50 a 200 simultâneos = bom; 300+ = muito bom. Canal grande (50 mil+ inscritos): 500 a 2.000 simultâneos = bom; 5.000+ = grande sucesso. Disponível em: <https://chatgpt.com/c/6973a768-5e98-8329-b572-95b0a87e7b12> Acesso em: 23/01/2025.

Apresentamos a seguir alguns comentários realizados pelos alunos após participarem da construção da primeira *live* da TV Abolição e suas respectivas análises, também de acordo com as categorias dos critérios metodológicos detalhados na Seção 5:

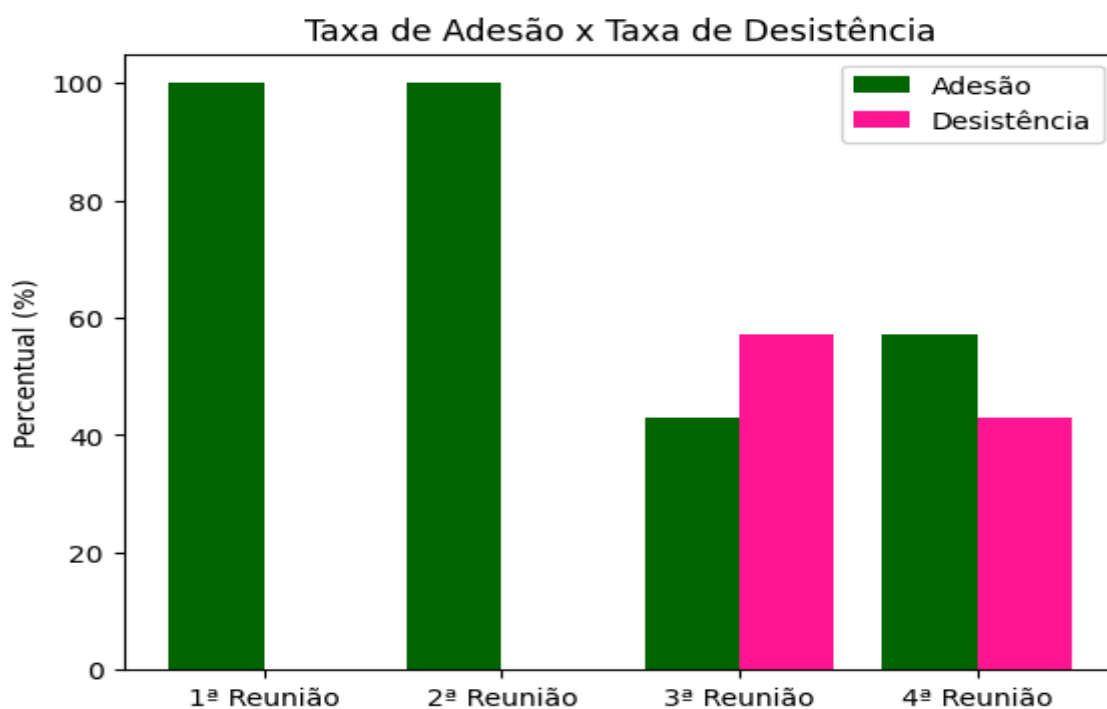
“Podemos refletir como combater o racismo e entender a origem das raízes da desigualdade racial”. Essa reflexão adquire centralidade quando pensamos a escola como espaço estratégico tanto de reprodução quanto de enfrentamento das desigualdades. A pedagogia crítica, inspirada em Paulo Freire, enfatiza que a educação não é neutra: ou ela contribui para a manutenção das opressões ou se afirma como prática de libertação. Nesse sentido, o ensino de História assume papel fundamental ao possibilitar a problematização das narrativas hegemônicas sobre o processo abolicionista. Ao abordar temas como o sistema escravista e o processo abolicionista a partir de uma perspectiva crítica, a TV Abolição construiu condições para que os estudantes compreendessem o racismo como fenômeno historicamente construído e não como resultado de ações individuais isoladas.

Outros comentários escritos pelos estudantes após a participação na primeira *live* da TV Abolição fazem referência ao que ficou bom e ao que pode ser melhorado na gravação das entrevistas: “O posicionamento dos entrevistadores ficou bom”, “o posicionamento para o público ficou bom”, “a qualidade de imagem ficou mediana”, “a qualidade do áudio ficou mediana”. O que demonstra que os alunos revisitaram o trabalho e refletiram sobre como refinar a atividade realizada de maneira coletiva.

Outras fontes importantes do primeiro programa da TV Abolição para serem analisadas: dos sete alunos interessados em participar da pesquisa, todos eles estiveram presentes nas duas primeiras reuniões; somente três deles compareceram ao terceiro encontro e quatro deles estavam presentes na quarta reunião — dia de gravação da primeira *live*. A análise dos dados demonstra que houve um movimento relevante de adesão e desistência dos alunos ao longo do processo formativo para consubstanciar a TV Abolição. Dos sete estudantes inicialmente interessados, observou-se adesão integral nas duas primeiras reuniões, correspondendo a uma taxa de participação de 100%, o que indicou forte interesse inicial pela proposta. Contudo, no terceiro encontro, houve uma redução significativa da presença, com apenas três participantes, o que representa uma taxa de adesão de aproximadamente 42,9% e uma desistência de 57,1%. Tal redução pode ser explicada pelo fato de só ter sido possível fazer a reunião no turno vespertino, horário em que, como já apontamos na Seção 1, a maioria dos estudantes ou trabalha ou faz algum curso. O quarto encontro, destinado à gravação da

primeira *live*, teve a presença de quatro estudantes, elevando a taxa de adesão para cerca de 57,1%, o que apontou para uma recuperação parcial da participação. A seguir, temos o gráfico das taxas de adesão x taxas de desistência das reuniões realizadas para a construção da TV Abolição:

Gráfico 01 - Taxas de Adesão x Taxas de desistência das reuniões realizadas para a construção da TV Abolição



Apesar da redução da participação dos alunos no terceiro encontro, os dados do gráfico acima mostram uma retomada significativa da adesão no quarto momento da pesquisa, com elevação da taxa de presença para 57,1%. Esses números indicam que a participação discente não ocorreu de forma linear. Os estudantes responderam às condições concretas de realização das atividades e ao sentido pedagógico que elas assumiram. A recuperação da participação no encontro destinado à gravação da *live* sugeriu que intervenções pedagógicas pautadas no protagonismo, na autoria e na produção socialmente situada do conhecimento — elementos centrais da pedagogia freireana — atuam como fatores de reengajamento. Na perspectiva da *Design-Based Research*, essa retomada foi um dado formativo relevante, pois

sinalizou que ajustes no desenho pedagógico, especialmente aqueles que ampliam a dimensão prática e colaborativa, contribuíram para fortalecer o vínculo e a permanência dos participantes na pesquisa educativa.

Em síntese, as fontes analisadas mostraram que o primeiro Ciclo da TV Abolição foi uma experiência pedagógica que alcançou tanto engajamento público quanto participação discente. A *live* demonstrou potencial para mobilizar reflexões críticas sobre o processo abolicionista e suas reverberações contemporâneas. Ao mesmo tempo, a pesquisa apresentou desafios relacionados à adesão dos estudantes e às condições materiais para realização da pesquisa. A oscilação na participação dos educandos e as observações críticas sobre aspectos técnicos indicou a necessidade de ajustes no desenho pedagógico e na mediação pedagógica, corroborando os pressupostos da *Design-Based Research*.

7.3 Resultados do Ciclo 1

Os resultados desta pesquisa foram estes: a construção da TV Abolição ocorreu sob Acompanhamento sistemático da formação, ensaio, planejamento e implementação da primeira *live*, o que permitiu classificar essa categoria como sucesso nas diferentes fases do projeto. A experiência mobilizou competências do Ensino Médio, práticas investigativas e criativas, mediação sociocultural e formação integral, com participação discente na elaboração do roteiro, condução da entrevista e interação com o público — ainda que o engajamento tenha variado em função de condicionantes estruturais e contextuais. As práticas pedagógicas foram orientadas por fundamentos Socioconstrutivistas, com mediação docente, colaboração entre os participantes e produção coletiva do conhecimento histórico em ambiente digital. As categorias de Contexto, Processo Abolicionista e História Pública apresentaram avanços progressivos: inicialmente classificadas como sucesso parcial, alcançaram níveis mais elevados nas etapas posteriores, à medida que os estudantes formularam questões críticas, relacionaram passado e presente e participaram da circulação pública de narrativas históricas no *YouTube*.

À problemática desta pesquisa, que foi a inexistência de uma TV *Web* Educativa adequada ao ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto, oferecemos a Solução Mediadora de Aprendizagem — construímos, coletivamente, a TV Abolição. Este Canal *Web* Educativo foi concebido como um recurso pedagógico colaborativo, no qual educandos, professora e especialistas participaram

ativamente da produção e da difusão do conhecimento histórico no Ciclo 1. O tema da *live*, o processo abolicionista, mostrou-se pertinente porque trabalhou com a realidade dos aprendizes. A utilização da plataforma digital favoreceu a ampliação dos espaços de interação, a polifonia de vozes e a problematização crítica do processo abolicionista, vinculando o passado às desigualdades sociais, raciais e econômicas do presente. A proposta contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica crítica e para a formação de sujeitos capazes de interpretar o passado como campo de disputas de sentidos.

A operacionalização da *live* marcou a transição do planejamento para a implementação da intervenção pedagógica, consolidando o canal como espaço de divulgação científica, interação social e prática de História Pública. Os dados de engajamento indicaram recepção positiva do público e participação qualitativamente significativa, com predominância do engajamento de observação. Em síntese, a pesquisa foi uma intervenção educacional complexa, coerente com a *Design-Based Research*, que promoveu investigação científica, criatividade, dialogicidade e consciência histórica, alcançando sucesso ou sucesso total nas categorias analisadas, ainda que não tenhamos implementado Ciclos subsequentes, para aprofundar a apropriação crítica discente, porque o ano letivo de 2025 findou-se.

Realizamos o objetivo geral desta pesquisa que foi: Desenvolver uma proposta de TV *Web* Educativa, intitulada TV Abolição, para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista no Colégio Estadual Manoel Devoto. Também concretizamos os objetivos específicos que foram: Analisar, na experiência histórica dos Tupinambá e das populações africanas que foram escravizadas em Salvador/BA, as transformações das práticas de dominação do sistema capitalista, bem como as formas de resistência, resiliência e solidariedade que organizam modos de vida comunitários até a atualidade; Compreender o contexto do processo abolicionista no final do século XIX; Demonstrar o arcabouço conceitual de ensino-aprendizagem de História que permeia o trabalho a ser desenvolvido para/com os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto; e Construir uma TV *Web* Educativa, intitulada TV Abolição, para/com os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto, para conhecer e discutir o processo abolicionista.

No primeiro Ciclo da *live*, observamos a carência de diálogo com a área de Educação Artística, uma vez que houve limitações no uso de imagens, trilhas sonoras, cenário e outros recursos visuais capazes de potencializar a experiência formativa dos educandos. Identifiquei essa lacuna durante o Acompanhamento e a análise crítica do processo, ao constatar que a

narrativa audiovisual permaneceu excessivamente centrada na exposição verbal. No Ciclo 2, iremos incorporar, de modo sistemático e intencional, a Arte para a enriquecer a *live*, ampliar a conexão entre passado e presente e favorecer uma leitura mais sensível e crítica do tema a ser debatido.

A pesquisa justificou-se, entre outros aspectos, pela relevância das discussões acerca das distorções, dos preconceitos, dos silenciamentos, das pré-noções, dentre outros problemas recorrentes no ambiente cibernético, especialmente no que se refere à circulação de narrativas históricas. Contudo, em razão das limitações temporais e operacionais do primeiro Ciclo investigativo, não foi possível desenvolver de modo aprofundado essa dimensão da justificativa, restringindo-se à problematização introdutória do fenômeno. Essa justificativa será retomada e aprofundada no segundo Ciclo, com maior densidade conceitual e empírica, ampliando a análise crítica das práticas discursivas no ciberespaço e consolidando a TV Abolição como dispositivo pedagógico de enfrentamento às narrativas hegemônicas e às mais variadas formas de desinformação.

Enfim, no próximo Ciclo, mudaremos a data de início do projeto para o início da IIª Unidade. Isso é importante porque teremos mais tempo para dialogar com os estudantes e para a avaliação coletiva dos resultados apresentados. Na próxima *live* também teremos disponíveis mais aparelhos de celular, para captar as imagens dos participantes de diversos ângulos, e microfones adequados para obter os sons da entrevista. Como já descrevemos, no primeiro Ciclo, o estudante que seria um dos entrevistadores da *live* não pôde comparecer no dia da gravação. Tive que substituir o aluno na condução da entrevista. No Ciclo 2, o programa será conduzido inteiramente pelos educandos.

CONCLUSÃO

Esta dissertação refletiu sobre a prática pedagógica e também mostrou que o ensino de História, quando orientado por pressupostos críticos e dialógicos, pode assumir um papel ativo na problematização das desigualdades socialmente construídas. Ao revisitar a formação histórica de Salvador e, de modo particular, do Complexo do Nordeste de Amaralina, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, foi possível entender a permanência de estruturas de exploração, como elementos centrais da organização social brasileira, cujos efeitos se projetam até a contemporaneidade.

As premissas historiográficas do processo abolicionista, por sua vez, permitiram que os alunos compreendessem a abolição como resultado de múltiplas lutas coletivas, protagonizadas por sujeitos diversos, cujas ações foram fundamentais para o desgaste do regime escravista. Nesse sentido, pesquisar, escrever sobre e trabalhar com os estudantes alguns personagens abolicionistas baianos e também as distintas correntes abolicionistas, contribuíram para organizar a modelagem da *live* da TV Abolição e para que os envolvidos no projeto de pesquisa refletissem sobre o caráter plural, conflitivo e inacabado desse processo histórico.

No campo do ensino de História, a construção da TV Abolição: Canal *Web* Educativo demonstrou que o uso crítico das tecnologias digitais, em diálogo com os fundamentos da História Pública e com o arcabouço conceitual de Vygotsky, Bakhtin, Marx e Freire, ampliou as possibilidades de mediação do conhecimento histórico. A pesquisa mostrou que plataformas digitais como o *YouTube*, quando são utilizadas pedagogicamente, podem se constituir em espaços de produção coletiva de sentidos, favorecendo a participação ativa dos educandos, a polifonia de vozes e a construção de aprendizagens significativas.

A aplicação da *Design Based Research* mostrou-se um caminho metodológico consistente para integrar teoria e prática, permitindo que a intervenção pedagógica fosse continuamente analisada, ajustada e reformulada a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Os resultados obtidos indicaram que o entrelaçamento entre tecnologia, ensino de História e práticas colaborativas potencializou a formação crítica, estimulando o engajamento, a reflexão histórica e a consciência social.

Utilizamos como instrumento de coleta de informações o *chat* — local de comunicação do Canal *Web* Educativo — espaço reservado para os comentários postados pelos participantes durante a *live*. Ali, os alunos fizeram comentários, críticas, sugestões de melhorias e elogios sobre o programa. Também faz parte desta História com a comunidade escolar do CEMD os diálogos dos quais participamos, as contribuições que tivemos, os entraves que enfrentamos e as lições que aprendemos. Todos somos aprendizes: esta dissertação é aprendizado compartilhado; muito mais que um relatório analítico, ela é testemunho e fruto de aprendizado coletivo, forjado no diálogo e na experiência da sala de aula.

A realização da primeira *live* configurou-se como uma prática pedagógica significativa ao promover a circulação pública do conhecimento histórico produzido em ambiente escolar, deslocando o ensino de História de uma lógica estritamente transmissiva para uma perspectiva dialógica, participativa e socialmente engajada. Esta pesquisa endossa a necessidade de pensar o ensino de História para além dos limites da sala de aula, reconhecendo-o como prática social e política comprometida com a democratização do saber. A TV Abolição, enquanto processo e resultado, caracterizou-se como um trabalho que, somado aos demais já produzidos, ampliou as perspectivas investigativas e analíticas do diálogo entre Ensino de História, História Pública e Tecnologias Digitais.

À luz do referencial teórico-metodológico adotado, verificou-se que o primeiro Ciclo da pesquisa foi integralmente desenvolvido, atendendo às etapas que compõem a *Design-Based Research*, da concepção à análise reflexiva da intervenção. A não realização do segundo Ciclo decorreu de limites temporais impostos pelo encerramento do ano letivo de 2025, o que impossibilitou a continuidade da investigação. Todavia, essa limitação não comprometeu a validade do estudo, uma vez que a DBR tem como premissa a produção do conhecimento como um processo iterativo, cumulativo e situado. Portanto, a pesquisa terminou, mas a TV Abolição: Canal *Web* Educativo continuará, provavelmente, em uma modelagem mais ambiciosa. No mundo das possibilidades, estamos planejando: desenvolver *lives* com outros temas históricos, o Canal poderá agregar outras disciplinas e séries do Colégio, enfim, outras ideias deverão surgir ao longo do ano letivo de 2026.

A investigação apresentou um percurso metodológico replicável e ajustável a diferentes contextos educacionais, contribuindo para o avanço de Pesquisas Aplicadas que associam teoria e intervenção pedagógica. Além disso, ao compreender o ensino de História

como prática social e política, a pesquisa reforçou a necessidade de democratização do saber e de valorização da participação dos estudantes na produção de sentidos históricos. Os desdobramentos da pesquisa intitulada TV Abolição mostraram-se relevantes tanto para outros pesquisadores quanto para o mundo acadêmico, ao oferecer contribuições teóricas, metodológicas e práticas para o campo do Ensino de História e das Ciências Humanas.

Assim, ainda que o segundo Ciclo não tenha sido executado, a experiência exitosa da intervenção pedagógica do primeiro Ciclo forneceu arcabouços conceituais e empíricos para a continuidade da pesquisa, apontando para a ampliação e o refinamento da TV Abolição em Ciclos futuros. Tal perspectiva reafirma a pertinência da Pesquisa Aplicada como abordagem investigativa na Educação Básica, ao possibilitar a construção de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e socialmente referenciadas, em consonância com os desafios contemporâneos do ensino de História.

Dentre as contribuições científicas desta dissertação, destacaram-se: (a) a proposição de um modelo de TV *Web* Educativa para o ensino de História, fundamentado na *Design-Based Research*; (b) a integração conceitual e metodológica entre História Pública, ensino de História e tecnologias digitais; (c) a sistematização de princípios de *Design* pedagógico aplicáveis a contextos escolares; (d) a produção de conhecimento sobre o ensino do processo abolicionista a partir de uma perspectiva crítica e situada; e (e) o fortalecimento do debate sobre a formação crítica dos estudantes em ambientes digitais colaborativos.

Todos os desafios enfrentados até o término desta dissertação, foram importantes para fortalecer o caráter no objetivo de realizar essa pesquisa. Todos afirmam que escrever uma dissertação ou uma tese é muito desgastante, mas compensador. Bem, tenho a satisfação de olhar para o fruto desse esforço constante e contínuo de dois anos e poder dizer: o empenho valeu a pena!

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: Juniele R. de Almeida; Marta G. de Oliveira Rovai (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011 (p. 19-28).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Regimes de Historicidade: Como se alimentar das narrativas temporais através do Ensino de História. In: Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gabriel; Marcus Leonardo Bomfim Martins (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016 (p. 21-42).

ALBUQUERQUE, Wlamyra Santos R de. Deuses e Heróis nas ruas da Bahia: identidade cultural na Primeira República. Salvador: **Revista Afro-Ásia**, n. 18, p. 103-124, 1996.

ALMEIDA, Vítor Sérgio de; JUSTINO, Rogério. O contexto Neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996. **Cadernos da Fucamp**, v. 17, n. 31, p. 125-136, 2018.

ALVES, Taíse dos Santos. **Escola das Águas – Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPPBA)**: demarcando experiências geo-gráficas e formativas sobre os territórios pesqueiros da Baía de Todos os Santos (BTS) – Bahia – Brasil. Tese, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2021.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

ARAS, Lina Maria Brandão de; CRUZ, Luiz Antônio Pinto. A batalha do Atlântico na costa da Bahia (1942-1945). Rio de Janeiro: **Revista Navigator**, v. 16, n. 32, p. 68-84, 2020.

AZEVEDO, Thales de. **Povoamento da cidade de Salvador**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2009.

_____. **A praia: espaço de sociabilidade**. Salvador: Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1988.

BACELAR, Jeferson. **A Hierarquia das Raças: negros e brancos em Salvador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoevski**. 5 ed. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. Tradução: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BARBOSA, Nildete Ferreira Lopes. **Acessibilidade e inclusão no Programa de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos (MPEJA) no município de Salvador - BA: um estudo de caso**. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2022.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, p. 93-112, 2006.

BARROS, Kelly Cristiane; BISPO, Luana Maria Cavalcanti. Os vídeos do Youtube como recurso didático para o ensino de História. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n. 3, p. 856-868, set./dez., 2016.

BEHRENS, Ricardo Henrique. **A capital colonial e a presença holandesa de 1624-1625**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOVO, C. R.; PINHEIRO, M. S. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 113-134, 2019.

BRAGA, Júlio Santana. Notas sobre a pesca do xaréu: Folclore e compromisso religioso. Salvador: **Revista Afro-Ásia**, n. 10, p. 43-65, 1970.

BRAGA, Ruy. **Capitalismo Racial**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 23 dez., 1996.

BRITO, Jailton Lima. **A Abolição na Bahia**: uma História Política - 1870-1888. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1996.

BRITTO, Lays *et al.* O processo de transformação urbana de Salvador-BA. Salvador: **Revista de Desenvolvimento Econômico (RDE)**, Ano XIX, v. 2, n. 37, p. 111 – 127, 2017.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e Redes Sociais na Internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

CARVALHO, Daniel Rebouças. **A liberdade em cena**: teatro, humor e racismo no templo da abolição e além (Salvador, Bahia, 1884-1906). Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021.

CATARINO, Diana Margarina. **Espelhos d'água. Banho, higiene, de beber, gênero, raça e doença em território brasileiro (1808-1913)**. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2024.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em Rede*. 8 ed. rev e ampl. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade** (Vol. 2. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura). Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2018. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CASTELLUCCI JUNIOR., Wellington. Pescadores e baleeiros: A atividade da pesca da baleia nas últimas décadas dos oitocentos — 1860 a 1888. Salvador: **Revista Afro-Ásia**, n. 33, p. 133- 168, 2005.

COELHO, César Augusto Pereira. **Curta, compartilhe e se inscreva em um Ensino de História Antirracista**. Dissertação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2022.

CONCEIÇÃO, Karen C. *et al.* Os Tupinambá na Ilha do Maranhão: a relação entre cultura material, natureza e economia dos indígenas sob a ótica de Claude D'Abbeville e Yves D'Évreux. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 18, ano XVIII, n. 1, jan./jun., 2021.

COSTA, Ana Lourdes Ribeiro. **Ekabó: trabalho escravo, condições de moradia e reordenamento urbano em Salvador no século XIX**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1989.

COSTA, Cristiane Sobrinho. **Pescadores do Rio Vermelho: ritos, tradições e ancestralidade da pesca artesanal**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 4 ed. São Paulo: Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1998.

COSTA, Thiago Augusto Ferreira da. **Panorama da violência letal em contexto de segregação na orla atlântica de Salvador**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021.

COUTO, Edilece Souza. **Tempo de festas: homenagens a Santa Bárbara, Nossa Senhora da Conceição e Sant'Ana em Salvador (1860-1940)**. Salvador: EDUFBA, 2010.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogias das conexões; produções de conteúdos e redes de compartilhamento. In: SALES, Mary Valda S. (Org.). **Tecnologias Digitais, Redes e Educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DAVEL, Eduardo; DANTAS, Marcelo. Festas populares na Bahia: gestão e dinâmica identitária. **pragMatizes - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**, ano 9, n. 17, set., 2019. Disponível em <http://periodicos.uff.br/pragmatizes>. [Acesso em: 16 jan. 2025].

DEAN, Warren. **A Ferro e Fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIAS, Clímaco César Siqueira. **Práticas socioespaciais e processos de resistência na grande cidade: relações de solidariedade nos bairros populares de Salvador**. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

DUARTE, Clara Chequetti da Rocha. **Ruínas olímpicas e a destruição infraestrutural como modo de produção da cidade: uma etnografia da vida social do teleférico da Providência**. Tese, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2024.

ETCHEVARNE, Carlos. A história da Bahia antes da colonização portuguesa. **Revista Nordestina de História do Brasil**. Cachoeira, v. 20, n. 4, jan./jun., p. 62-83, 2020.

FERREIRA JÚNIOR, Raimundo Nonato. **O Youtube como possibilidade de divulgação científica no ensino de História**. Dissertação, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Parnaíba/PI, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005 (p. 295-310).

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONÇALVES, Taiara Gonzaga. **Canal de Youtube como ferramenta pedagógica inovadora para Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação Monteiro Lobato em Feira de Santana-BA**. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2020.

GUSMÃO, R. Requalificação pela desqualificação: o discurso da reurbanização no “novo” Rio Vermelho. **Ge USP – Espaço e Tempo** (Online), v. 21, n. 2, ago., p. 531-549, 2017. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/121837>>. doi:10.11606/issn.2179-0892.geousp.2017.121837. [Acesso em: 04 abr. 2025].

HERMETO, Miriam. Podem os palcos ser lugares de história pública? In: BORGES, Viviane T.; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018 (p. 153-168).

JÚNIOR, Jair de Almeida. **BR 1500: o caminho da construção do Brasil**. São Paulo, 2017.

KELSCH, Leonardo Teixeira. **Turismo em Salvador na era Vargas: a trajetória das políticas de inserção e promoção da atividade na cidade da Bahia entre os anos 1930 e 1945**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2018.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. Tradução: Rosemary Duarte. **Revista Líbero**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

_____. **A Cultura da Mídia — Estudos Culturais: identidades e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (p. 26-46).

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **Manuel Querino: entre letras e lutas — Bahia: 1851-1923**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

LOPES, Lucídio. **Rio Vermelho e suas tradições: memória de Lucídio Lopes**. Fundação Cultural do Estado da Bahia, Salvador, 1984.

LOPES, Reinaldo José. **1499: a pré-história do Brasil**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

MACENA, Fabiana Francisca. **Outras faces do abolicionismo em Minas Gerais: práticas políticas de escravizadas/os e mulheres livres (1850-1988)**. Salvador: Sagga, 2024.

MARTINEAU, Robert. **L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire**. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'Histoire. Tese em Educação, Université Laval, Québec, 1997.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do Quilombo Cabula: Representações de resistência em museu virtual 3D aplicada a mobilização do turismo de base comunitária**. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Karina Jannini. São Paulo: Edipro, 2017.

_____. **O Capital**. 12 ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. 1: livros I e II.

MATA, Iacy Maia. “Os Treze de Maio”: conflitos envolvendo libertos na Bahia pós-Abolição. **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Londrina/PR, 2005.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. NONATO, Emanuel R.S. Caminhos da pesquisa-aplicação na pesquisa em educação. In: PLOMP, Tjeerd. NIEVEEN *et al.* **Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução**. Editora Artesanato Educacional, ABED, São Paulo, 2018 (p. 13-24).

_____. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em Educação do século XXI. BOAVENTURA, E. M.; MATTA, A. E. R.; SILVA, F. de P. S. da. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 23-36, jul./dez, 2014.

_____. **História da Bahia: licenciatura em história**. Salvador: Eduneb, 2013.

_____. Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento. In: GURGEL, P.; SANTOS, W. (Org.). **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: EDUFBA, 2011 (p. 237-258).

_____. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história** – utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MENDES, Gabriel Cunha. **Canal “Outra História”**: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. Dissertação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2018.

MIRANDA, Rosângela Figueiredo. **"Em Diligência de se Libertar"**: alforria, família escrava e tráfico interprovincial no Alto Sertão da Bahia - Termo de Monte Alto (1810 - 1888). Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2018.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORENO, José Carlos. Do Analógico ao Digital: como a digitalização afecta a produção, distribuição e consumo de informação, conhecimento e cultura na Sociedade em Rede. **Observatório (OBS*) Journal Lisboa**, v. 7, n. 4, p. 113-129, 2013.

MOTA, Luiz Gustavo Ramaglia. **Entre as ruas e os tribunais**: um estudo de Luiz Gama e sua clientela. Dissertação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2022.

MOURA, José Demétrius Silva. **‘Stamos em pleno mar**: desafios e perspectivas do uso da poesia de Castro Alves no debate sobre cidadania e escravidão no ensino de História. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2022.

NETO, Dourival Sousa. **Museu Digital do Pagode em uma abordagem educacional**. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2019.

NOVIKOFF, Cristina; PEREIRA, Natália Xavier. Internet e Ensino: saberes indispensáveis aos Imigrantes digitais. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, 10, Anais. Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Antonio Nonato Santos. **Participação de terceiros na alforria**: escravidão e liberdade em Barra, Bahia, 1827 a 1888. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. Representações sobre a escravidão nos livros didáticos: o que mudou transcorridos dez anos da Lei nº 10.639/03?. **ABEH - XI Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História**. Alagoinhas/BA, 2019.

OLIVEIRA HERNÁNDEZ, Maria Herminia. **A administração dos bens temporais do Mosteiro de São Bento da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Ivete Maria Santos. **Um mundo em pedaços: um estudo sobre os significados e usos da violência nos mercados de drogas**. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016.

OLIVEIRA, João Augusto Lima de. **Revista Digital**: estudo sobre a permanência na EJA do Colégio Estadual Manoel Devoto. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2024.

PESSÔA, Yumara Souza. **O mar como testemunha**: a modernização do bairro da Barra (1850-1950). Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

PORTELA, Rafael Davis. **Pescadores na Bahia do século XIX**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012.

REIS, João José. **Ganhadores: A greve negra de 1857 na Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835** — ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. REIS, João José Reis; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A Morte é uma Festa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ROBINSON, Cedric J.. **Black marxism: the making of the Black radical tradition**. 2 ed. The University of North Carolina Press: Chapel Hill, 2000.

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. **As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Mediação Docente**. Dissertação, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis/GO, 2015.

ROCHA, Pedro Botelho. **Professores Youtubers e ensino de História: saberes, práticas e narrativas na cultura digital**. Dissertação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2021.

RODRIGUES, Luciana Boiteux de Figueiredo. **Controle penal sobre as drogas ilícitas: o impacto do proibicionismo no sistema penal e na sociedade**. Tese, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009 (p. 23-71). SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009 (p. 446-486).

SANTOS, Ednei Otávio Purificação. **A proposta educacional de Anísio Teixeira para a Escola Parque da década de 1950** — aplicação da modelagem digital. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2020.

SANTOS, Elisabete *et al.* **O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes**. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Cardoso dos. **As (re)significações que a festa de Iemanjá expressa ao bairro do Rio Vermelho-Salvador-Bahia: cultura e religião afro-brasileiras como vetores de (trans)formação urbana**. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2023.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

SARMENTO, Sílvia Noronha. **A raposa e a águia: J.J. Seabra e Rui Barbosa na política baiana da Primeira República**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

SCHWARTZ, B. Stuart. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA NETO, Alício Rodrigues da. **Os Potenciais do Desenvolvimento Cognitivo da Comunidade Virtual de Aprendizagem**. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2012.

SILVA, Eliseu Santos Ferreira. **Roubos e salteadores no tempo da abolição (Cachoeira, década de 1880)**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016.

SILVA, Laurisabel Maria de Ana da. **Carnaval do Nordeste de Amaralina: um estudo sobre um carnaval de bairro em Salvador**. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2022.

SILVA, Maurício da. **Ensino de História e Mídia: análise de videoaulas no YouTube — um estudo de caso**. Dissertação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2021.

SILVA, Sara Daniela Moreira da. **Castro Alves na literatura brasileira**. Dissertação, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), Coimbra, 2012.

SOARES, Anita Maria Pequeno. “O Negro André”: a questão racial na vida e no pensamento do abolicionista André Rebouças. **PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, v. 24.1, 2017, p. 242-269.

SOARES, Priscila Oliveira. **A expansão urbana da cidade do Salvador: transformações em uma metrópole da pobreza**. Dissertação, Universidade Salvador (UNIFACS), Salvador, 2016.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação. In: ANDRADE, J. de Andrade; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo/RS: Oikos, 2021 (p. 308-324).

SOUZA, Jacó dos Santos. **Outros Sujeitos da Abolição: itinerários de abolicionistas no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, 1880-1891)**. Tese, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021.

SOUZA, Jorge Emanuel Luz de. **Sonhos da diamba, controles do cotidiano: uma história da criminalização da maconha no Brasil republicano**. Salvador: EDUFBA: CETAD/UFBA, 2015.

SOUZA, Luiza Almeida Baptista de. **José do Patrocínio no pós-abolição: um estudo sobre a sua atuação na República do século XIX (1888-1895)**. Dissertação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Tatiane dos Santos. **Cultura e desenvolvimento local:** reflexões sobre a experiência do programa Viva Nordeste. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2008.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil.** Fundação Darcy Ribeiro. Brasília-DF: Editora UnB. Disponível em: <https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/06/viagem-ao-brasil.pdf> [Acesso em: 24 fev. 2024].

TARGINO, Maria das Graças. O amadorismo no centro do espaço virtual. **Intercom — Revista Brasileira de Ciências da Comunicação.** São Paulo, v. 33, jan./jun., p. 323-325, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69830993016>. [Acesso em: 02 jul. 2024].

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2001.

TRINDADE-SERRA, Ordep José. **Rumores de festa:** o sagrado e o profano na Bahia. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2009.

UNESCO. *Recommendation on Open Educational Resources (OER).* Paris, França, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=3> [Acesso em: 27 nov. 2024].

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios:** catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VÉRGAS, Bárbara Dias. **Livros didáticos e abolição da escravidão no Brasil:** leituras interpretações e práticas pedagógicas. Dissertação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SITES:

Youtube - Navio Negreiro - Castro Alves:

<https://www.youtube.com/watch?v=2RAKjM-xLWE&t=47s>

Youtube - Castro Alves: a escravidão e o condor:

https://youtu.be/SBK2FH-LNL0?si=JbW_XaxgImhu-Mpm

<https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros/nordeste-de-amaralina>

Youtube - José do Patrocínio:

<https://youtu.be/2dKvtrptK-0?si=YL-DGiNWs3yuosK6>

Youtube - Luiz Gama:

<https://youtu.be/7koVmirZ3bA?si=duok9g0OAPiQD4uQ>

Youtube - André Rebouças:

<https://www.youtube.com/watch?v=OJmPEaMNNaM>

Youtube: Ruy Barbosa

<https://www.youtube.com/watch?v=jAJ4DTdvoAA>

Youtube - Governo do Estado da Bahia/SEC/TV Anísio Teixeira:

<https://www.youtube.com/watch?v=OLxv59HYvv4>

Artigo: Rev. Hist. São Paulo (181), 2022:

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.181728>

Site sobre a Capoeira:

<https://observatorio3setor.org.br/capoeira-ja-foi-crime-no-brasil-previsto-no-codigo-penal/>

Site sobre o Mercado do Peixe no Rio Vermelho:

<https://www.vice.com/pt/article/desmanche-mercado-do-peixe-o-melhor-fim-de-noite-da-bahia/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20Mercado%20do,%2C%20carne%2C%20frutas%20e%20verduras>

Site Tutorial: Como criar canal no *Youtube* em 2023: passo a passo completo pelo celular ou computador:

https://youtu.be/B_V-6Lj68j4?si=bT3i-7pY9V6gZQV3

Site do canal TV Abolição:

<https://www.youtube.com/@TVAbolicao>

TurboScribe: Transcrição da Primeira *Live* da TV Abolição

<https://turboscribe.ai/pt/dashboard>

APÊNDICE A - Sequência Didática: A Escravidão no Brasil e o Processo Abolicionista

Público-alvo: Ensino Médio (História)

Duração: 8 aulas de 50 minutos cada

Objetivos:

Compreender o contexto histórico da escravidão no Brasil e os movimentos abolicionistas;

Analisar a obra de Castro Alves como ferramenta de denúncia social;

Relacionar a literatura ao ativismo político do século XIX;

Analisar a contribuição de abolicionistas conhecidos nacionalmente: investigar as trajetórias e estratégias de José do Patrocínio e Luiz Gama no combate à escravidão;

Desenvolver a capacidade crítica e argumentativa: estimular os alunos a relacionarem os discursos e ações históricas com os processos de luta por direitos e cidadania.

Aula 1: Contextualização Histórica

Atividade 1: Introdução ao tema

Exposição oral sobre a escravidão no Brasil: economia, sociedade e resistência dos negros escravizados.

Discussão sobre o movimento abolicionista e seus principais representantes.

Atividade 2: Análise de material audiovisual

Exibição do vídeo "Castro Alves: a escravidão e o condor":

https://youtu.be/SBK2FH-LNL0?si=JbW_XaxgImhu-Mpm (9 minutos)

Debate orientado: Como a escravidão foi retratada na época? Quem eram os abolicionistas?

Atividade 3: Análise de "Navio Negreiro"

Exibição do vídeo "Navio Negreiro - Castro Alves":

<https://www.youtube.com/watch?v=2RAKjM-xLWE&t=47s> (8 minutos)

Discussão sobre as imagens evocadas pelo poema: Qual a intenção do poeta? Como ele usa a linguagem para sensibilizar o leitor?

Atividade 4: Interpretação crítica

Divisão da turma em grupos (4 equipes) para destacar trechos do poema que evidenciam a crueldade da escravidão.

Relacionamento do poema com a luta abolicionista.

Aula 2: José do Patrocínio

Atividade 1: Análise do vídeo sobre José do Patrocínio

Exibição do vídeo sobre José do Patrocínio:

<https://youtu.be/2dKvtrptK-0?si=YL-DGiNWs3yuosK6> (5 minutos)

Em uma ficha de observação, os estudantes responderão as perguntas abaixo:

1. Quais foram os principais argumentos utilizados por José do Patrocínio contra a escravidão?
2. Como era vista a escravidão no Brasil na época de José do Patrocínio?
3. Qual a importância das Conferências-Conserto na divulgação da causa abolicionista?

Atividade 2: Discussão e reflexão sobre o vídeo de José do Patrocínio

Em uma roda de conversa, os alunos devem compartilhar suas anotações e impressões sobre o vídeo.

Aula 3: Luiz Gama

Atividade 1: Análise do vídeo sobre Luiz Gama

Apresentação do vídeo de Luiz Gama:

<https://youtu.be/7koVmirZ3bA?si=duok9g0OAPiQD4uQ> (7 minutos)

Em uma ficha de observação, os discentes devem responder as perguntas abaixo:

1. Quais foram os principais obstáculos enfrentados por Luiz Gama em sua luta contra a escravidão?
2. Em que medida sua atuação como advogado e jornalista impactou a mobilização contra a escravidão?
3. Qual foi a importância da imprensa na mobilização social no processo abolicionista?

Atividade 2:

Os estudantes devem considerar aspectos como: a utilização dos meios de comunicação, as estratégias de mobilização e os desafios pessoais e políticos dos personagens históricos apresentados para responder as atividades propostas abaixo:

Sintetizem as ideias dos abolicionistas na luta contra a escravidão e em suas ações para a construção da cidadania.

Reflitam sobre como os valores de luta por cidadania dos escravizados no século XIX podem ser aplicados nos dias atuais.

Atividade 3: Para refletir em casa

Quais são as possíveis falhas, distorções, incompletudes e/ou silenciamentos observados nos vídeos assistidos até agora? Quais são os acertos, coerências, lugares de fala, presentes nesses mesmos vídeos?

Aula 4: Construção da TV *Web* Educativa

Roda de conversa para orientações dos estudantes

1. Vamos construir uma TV *Web* Educativa sobre o processo abolicionista no século XIX: os alunos devem pensar sobre o nome da TV, pesquisar sobre e sistematizar um modelo de programação (passo a passo no *Youtube*, luz, cenário, sonoplastia, edição etc).

2. Organização do material selecionado na programação, definição do primeiro convidado a ser entrevistado pela TV *Web* Educativa do CEMD e construção do primeiro *short* (convite para assistir à entrevista).
3. A entrevista transmitida pela TV *Web* Educativa terá duração de vinte e cinco minutos, seguida de dez minutos para perguntas dos espectadores e respostas do convidado e cinco minutos para agradecimentos ao entrevistado e considerações finais do mesmo. As perguntas prévias para o entrevistado estão organizadas no Apêndice 02.

Aula 5: Entrevista do primeiro convidado da TV *Web* Educativa para abordar o processo abolicionista no Brasil:

Duração da entrevista: vinte e cinco minutos;

Sessão de perguntas e respostas entre os estudantes e o palestrante: dez minutos;

Agradecimentos ao entrevistado e considerações finais: cinco minutos.

Aula 6: Discussão com os estudantes sobre a primeira *live* realizada

1. Qual a opinião dos estudantes sobre a entrevista realizada?
2. Quais os pontos falhos (luz, posicionamento da câmera, sonoplastia, cenário, edição etc)? Como podemos melhorar?
3. Quais os pontos positivos? Como podemos aperfeiçoar?
4. Definição do segundo convidado a ser entrevistado e elaboração do segundo *short* (convite para assistir à segunda entrevista).

Aula 7: Entrevista do segundo convidado da TV *Web* Educativa para abordar o processo abolicionista no Brasil

Aula 8: Discussão com os estudantes sobre a segunda *live* realizada

Avaliação:

Participação nos debates.

Análise crítica dos materiais apresentados.

Qualidade argumentativa e criatividade na produção textual e/ou artística.

Recursos didáticos necessários:

Smart TV ou Datashow e caixa de som, *Pen Drive*, quadro, piloto, apagador, material impresso, celulares, *Notebook* com acesso à Internet.

APÊNDICE B - Roteiro da Primeira Entrevista da Programação da TV Abolição

Apresentadora: considerações iniciais (5 min)

Entrevistador 01: Olá! Meu nome é..... Estamos dando início à nossa primeira entrevista aqui na TV Abolição, o canal web educativo do Colégio Estadual Manoel Devoto.

Entrevistador 02: Olá. Meu nome é..... E pra abrir com chave de ouro, recebemos hoje um convidado super especial: o professor de História, cantor e compositor Carlos Antônio Barros de Oliveira. Seja muito bem-vindo, professor! É um prazer ter você aqui com a gente nesse espaço de diálogo e troca de conhecimento.

Entrevistado: [Comentário livre de boas-vindas]

Entrevistador 01: Professor Carlos, a abolição da escravidão no Brasil foi marcada por um processo longo e cheio de desafios. Sabemos que, ao longo dos séculos, povos indígenas, como os Tupinambá, que habitavam a faixa litorânea baiana antes da chegada dos colonizadores europeus e várias etnias africanas, que foram trazidas para trabalhar como escravizados, construíram este país. Na sua visão, quais fatores ajudam a explicar a lentidão e a complexidade do fim da escravidão no Brasil?

Entrevistado: [Resposta livre]

Entrevistador 02: Obrigada pela explicação! O Complexo do Nordeste de Amaralina tem uma forte ligação com a história negra e a luta contra a opressão, sendo um "território marcadamente preto que brotou da exclusão" no pós-abolição. De que maneira o fato de o Complexo do Nordeste de Amaralina ser um território marcado pela presença negra — refletida nos nomes de suas ruas, praças e outros espaços públicos, que homenageiam capoeiristas, baianas de acarajé e pescadores — contribui para fortalecer a memória da resistência negra e a construção de uma consciência coletiva sobre as origens pós-abolição da comunidade?"

Entrevistador 01: Em Salvador, temos homenagens a alguns abolicionistas que se destacaram nacionalmente. Dentre eles, podemos destacar Castro Alves, José do Patrocínio e Luiz Gama. O senhor pode contar um pouco mais pra gente sobre a vida e a obra de Castro Alves?

Entrevistado: [Resposta livre]

Entrevistador 02: Vou ler agora dois dos trechos mais impactantes do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves:

1º trecho:

"Existe um povo que a bandeira empresta

P'ra cobrir tanta infâmia e covardia!...

Silêncio! Musa! Chora, chora tanto

Que o pálido Cristo desce da cruz

E o teu canto se faz soluço e pranto

No empíreo da luz!"*

2º trecho:

“Senhor Deus dos desgraçados. Dizei-me, vós, senhor Deus! Se é loucura, se é verdade. Tanto horror perante os céus?!

Ó mar, por que não apagas c’oa esponja de tuas vagas de teu manto este borrão?

Astros, noite, tempestades! Rolai das imensidades! Varrei os mares, tufão!”

Qual o significado destes trechos? O que estes trechos de “Navio Negreiro” despertam no senhor?

Entrevistado: [Resposta livre].

Entrevistador 01: É verdadeiramente inspirador! Teríamos muito mais a perguntar sobre Castro Alves, mas temos também que ouvir de nosso entrevistado um pouco sobre outras personagens históricas do processo abolicionista no Brasil. Em uma reportagem divulgada pela Rede Bandeirantes de televisão, falou-se do “Tigre Abolicionista” — José do Patrocínio. A frase mais famosa atribuída a José do Patrocínio é: “A escravidão é um roubo”. José do Patrocínio utilizou o espaço público (ruas, praças) para denunciar os males da escravidão e

tentar mudar a visão das pessoas sobre o sistema escravocrata. Discorra sobre essa famosa frase de José do Patrocínio, professor:

Entrevistado: [Resposta livre].

Entrevistador 02: Obrigada, professor Barros. A reportagem de José do Patrocínio da TV Bandeirantes também cita o movimento abolicionista em outras partes do mundo. Como o abolicionismo em outras partes do mundo exerceu pressão para o fim da escravidão no Brasil?

Entrevistado: [Resposta livre].

Entrevistador 01: Ainda sobre a reportagem da Band, há menção sobre o papel exercido pela Igreja Católica durante o processo abolicionista. Um dado na reportagem chamou a atenção: no final do século XIX, somente a Ordem de São Bento tinha mais de 1200 escravizados, só no Rio de Janeiro. Como o senhor enxerga o papel da Igreja Católica no sistema escravocrata brasileiro?

Entrevistado: [Resposta livre].

Entrevistador 01: Obrigada. Professor: agora nós vamos perguntar sobre outro personagem muito conhecido do processo abolicionista: “Luiz Gama”. Por que Luiz Gama é considerado um personagem fundamental na campanha contra a escravidão no Brasil?

Entrevistado: [Resposta livre].

Entrevistador 02: A lei de 1837 proibia a educação formal entre os escravizados. Como essa lei, dentre outras que o senhor deve se lembrar, pode ser vista como parte do conservadorismo do sistema escravocrata no Brasil? Como a gente pode fazer uma ligação disso com o presente da sociedade brasileira, principalmente no tocante ao sistema educacional?

Entrevistado: [Resposta livre].

Entrevistador 01: E, por falar em educação como elemento fundamental na promoção da justiça social, o abolicionista Luiz Gama, professor, foi vendido como escravizado pelo próprio pai e, após ter aprendido a ler e a escrever, libertou primeiramente a si mesmo. Daí em diante, Gama dedicou-se a libertar quase 500 pessoas da escravidão. Como Gama conseguiu tal façanha?

Entrevistado: [Resposta livre].

Entrevistador 02: Pelo que foi dito até agora, podemos afirmar que a abolição foi resultado da ação do povo em prol do fim do trabalho compulsório no Brasil. Os movimentos de afirmação e resistência negra e indígena conseguiram a aprovação de políticas públicas como as cotas para concursos. Qual reflexão o senhor faz a respeito das cotas?

Entrevistador 01: Agora, vamos às questões dos presentes na platéia ou às questões on-line.

Entrevistador 02: lê a primeira questão.

Entrevistado: [Resposta livre].

Sessão de perguntas e respostas (15 min.): tira dúvidas.

Entrevistado: [Respostas livres].

Entrevistador 01: Muito emocionante, professor. Realmente, a força das palavras dele nos faz refletir até hoje. E pra encerrar, que mensagem o senhor gostaria de deixar para os jovens que estão nos assistindo sobre a importância de conhecer a história da abolição?

Entrevistador 02: Agradecemos muito pela sua presença, professor Carlos Barros. Foi uma conversa enriquecedora!

Entrevistador 01: E pra você que acompanhou com a gente, nosso muito obrigado. Fique ligado na programação da TV Abolição. Até a próxima!

Apresentadora: considerações finais.

APÊNDICE C - Modelo de Formulário de Coleta de Dados (Pesquisa *Quali-quantitativa*)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE E DA LEI Nº 14.874/2024 E O DECRETO Nº 12.651/2025.

1. Você gostou da live?

() sim - “curtiu”

() não - “não curtiu”

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

2. O assunto foi explicado de uma maneira objetiva, fácil de ser compreendida?

() sim

() não

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

3. O conteúdo apresentado na live é importante para ampliar a sua compreensão sobre História?

() sim

() não

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

4. Você considera importante que os estudantes produzam conteúdo audiovisual?

() sim

☐ não

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

5. Você acha que o som (voz e música) da live tem uma boa qualidade?

☐ sim

☐ não

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

6. Você acha que o ambiente de gravação da live está adequado?

☐ sim

☐ não

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

7. Você recomenda que outras pessoas assistam à live?

☐ sim

☐ não

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

8. Você pensa que recursos audiovisuais sobre educação e que estão disponibilizados na Internet ajudam no aprendizado?

☐ sim

☐ não

Se desejar, comente sua resposta abaixo:

APÊNDICE D - AVALIAÇÃO DE RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Pesquisa com Seres Humanos – Área de Ciências Humanas

Uso de Imagem e Som - voz humana - (Vídeo) com Participação de Adolescentes - estudantes - (17–18 anos)

Produção de *Live* Educacional sobre História do Processo Abolicionista (*YouTube*)

1. Identificação da Pesquisa

Título da pesquisa: Produção de *live* educativa sobre a História do processo abolicionista, com participação de estudantes do ensino médio como entrevistadores e especialistas em História como convidados.

Instituição proponente: Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Natureza da pesquisa: Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, envolvendo registro audiovisual (imagem e som - voz humana) e divulgação pública em plataforma digital (*YouTube*).

Participantes: Adolescentes entre 17 e 18 anos, estudantes do ensino médio, atuando como entrevistadores; especialistas em História como entrevistados.

2. Descrição Geral dos Procedimentos

A produção consiste na gravação audiovisual de uma *live* educativa, realizada em ambiente escolar ou institucional supervisionado, com mediação docente e acompanhamento da equipe de pesquisa. A atividade envolve:

- Captação de imagens e vozes dos estudantes e especialistas.
- Transmissão pública do conteúdo em canal do *YouTube* vinculado ao projeto.
- Registro e posterior arquivamento do vídeo para fins educacionais e de pesquisa.

Todos os participantes serão previamente informados sobre o conteúdo, objetivos, formato, direitos e possibilidades de uso das gravações. Para adolescentes, será obtido Termo de

Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por responsáveis legais.

3. Avaliação de Riscos

A pesquisa apresenta risco mínimo, conforme diretrizes do Sistema CEP/CONEP para Ciências Humanas e Sociais, tendo em vista que:

- Não envolve intervenções físicas, biológicas ou procedimentos invasivos.
- Não trabalha com temáticas que representem ameaça direta à integridade física ou psicológica dos participantes.

Entretanto, por envolver exposição pública de imagem e voz, especialmente de menores de idade, devem ser considerados os seguintes riscos potenciais:

3.1. Riscos à Privacidade e à Imagem

- Exposição pública da imagem, voz e atuação dos participantes em ambiente público (*YouTube*), com possibilidade de comentários externos, com potencial identificação por terceiros;
- Possibilidade de identificação nominal ou contextual dos participantes;
- Possibilidade de circulação contínua e incontrolável do material audiovisual após sua publicação.

3.2. Riscos Digitais e Tecnológicos

- Riscos de captura, reprodução, recorte, edição ou distribuição não autorizada do vídeo por agentes externos;
- Possíveis interações inadequadas por parte do público, incluindo comentários depreciativos;
- Persistência temporal do vídeo, podendo circular indefinidamente após a transmissão.

3.3. Riscos Sociais e Emocionais

- Eventual desconforto ao falar diante da câmera ou em ambiente público;
- Possíveis interpretações críticas ou negativas por parte da audiência online.

3.4. Riscos Relacionados à Temática Histórica

- A temática do processo abolicionista, embora acadêmica, pode suscitar reflexões sensíveis sobre racismo histórico e desigualdades sociais. Mesmo sob risco mínimo, requer atenção ética e mediação pedagógica.

4. Estratégias de Mitigação de Riscos e Proteção aos Participantes

A proteção aos participantes, especialmente por se tratar de adolescentes entre 17 e 18 anos, norteia todas as etapas da pesquisa e envolve um conjunto de procedimentos éticos e operacionais destinados a resguardar a imagem, voz, privacidade, integridade emocional e segurança digital. Para garantir a segurança e o bem-estar dos participantes, a pesquisa adotará medidas preventivas e protetivas, alinhadas às resoluções do Sistema CEP/CONEP:

- **Consentimento e Assentimento Formal:**
Serão obtidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis legais e o Termo de Assentimento dos participantes adolescentes, contemplando informações claras sobre objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e formas de uso da imagem e voz. O consentimento poderá ser revogado a qualquer momento antes da divulgação pública da *live*.
- **Voluntariedade e Direito de Desistência:**
A participação é inteiramente voluntária, assegurando-se o direito de recusa ou desistência sem penalidades ou prejuízos. A retirada poderá ocorrer em qualquer etapa anterior à publicação do conteúdo audiovisual.
- **Proteção da Imagem, Voz e Identidade:**
O uso da imagem e voz será realizado exclusivamente para fins educativos e de pesquisa, conforme autorizado nos termos específicos. Os participantes poderão optar por atuar sem exposição direta da imagem, desempenhando atividades técnicas ou de apoio. Serão prestadas orientações sobre a circulação pública do vídeo no *YouTube* e os limites de controle sobre sua posterior difusão.
- **Privacidade e Confidencialidade:**
O acesso aos arquivos audiovisuais será restrito à equipe de pesquisa. O material será armazenado em ambiente digital protegido por senha e com controle institucional de

acesso. Serão evitadas informações pessoais ou sensíveis durante a gravação, garantindo confidencialidade e anonimato sempre que possível.

- **Proteção contra Riscos Digitais:**

A equipe realizará moderação ativa durante a transmissão, removendo imediatamente comentários ofensivos ou discriminatórios. Serão utilizados filtros automáticos da plataforma para prevenir interações inadequadas. Quando necessário, os comentários poderão ser desativados após a *live*.

- **Acompanhamento e Supervisão Permanente:**

Todas as etapas da atividade ocorrerão em ambiente escolar ou institucional supervisionado por docentes e pesquisadores, garantindo segurança física, emocional e pedagógica aos participantes.

- **Proteção Emocional e Psicossocial:**

Os estudantes receberão preparação prévia sobre exposição pública e comunicação audiovisual. Situações de desconforto serão respeitadas, e a participação poderá ser interrompida caso o adolescente manifeste insegurança, angústia ou constrangimento.

- **Mediação da Temática Sensível:**

A temática do processo abolicionista será tratada com rigor acadêmico e sensibilidade pedagógica, considerando possíveis repercussões emocionais relativas ao racismo histórico. A mediação será conduzida por profissionais qualificados, evitando discursos discriminatórios ou inadequados.

- **Transparência das Informações e Canais de Contato:**

A pesquisadora disponibilizará informações completas sobre direitos, deveres e procedimentos, bem como canais de comunicação para esclarecimentos e solicitações posteriores.

- **Política de Preservação e Armazenamento dos Dados:**

Os arquivos serão armazenados com segurança e preservados pelo período estabelecido no protocolo da pesquisa. O descarte ou a não publicação do material será garantido caso solicitada a retirada antes da divulgação.

5. Avaliação de Benefícios

A pesquisa apresenta benefícios relevantes tanto para os participantes quanto para a comunidade escolar e acadêmica.

5.1. Benefícios Individuais (para os estudantes)

- Desenvolvimento de competências comunicativas, crítico-reflexivas e midiáticas;
- Fortalecimento da autonomia, protagonismo juvenil e engajamento intelectual;
- Aprendizado prático sobre entrevista, pesquisa histórica e produção de conteúdo digital;
- Ampliação da compreensão sobre o processo abolicionista e a história da população negra no Brasil.

5.2. Benefícios Coletivos

- Contribuição para a democratização do acesso ao conhecimento histórico por meio de plataformas digitais abertas;
- Estímulo à integração entre escola, universidade e comunidade;
- Produção de material didático audiovisual de livre utilização, com relevância educacional e cultural;
- Promoção da memória histórica e valorização da educação antirracista.

5.3. Benefícios Institucionais e Científicos

- Geração de dados importantes para pesquisa acadêmica em educação, comunicação e ensino de História;
- Fortalecimento das ações de extensão e formação da UNEB.

6. Fundamentação Ética

A pesquisa está fundamentada nas diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução CNS nº 510/2016, pela Resolução CNS nº 466/2012, e pelos princípios orientadores do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB. A proteção integral de adolescentes, a preservação da dignidade humana e a garantia de autonomia orientam todas as etapas do projeto. Considerando-se o caráter educativo da atividade, a supervisão constante de profissionais habilitados e a adoção

de medidas robustas de proteção da imagem e da privacidade, a proposta demonstra conformidade com os princípios de beneficência, não maleficência, respeito e justiça.

7. Conclusão da Avaliação Ética

Conclui-se que a pesquisa apresenta risco mínimo, plenamente manejável mediante as estratégias de mitigação descritas, e benefícios significativos para os participantes e para a comunidade acadêmica e escolar. A realização da atividade mostra-se eticamente justificável, desde que observadas rigorosamente as condições aqui expostas e mantido o compromisso com a proteção integral dos adolescentes envolvidos.

APÊNDICE E - Transcrição da Primeira *Live* da TV Abolição

Bom dia! Eu sou a professora Ângela Moura e este é o canal Se Liga Na História. Nós estamos em nossa primeira live, uma live que vai conversar um pouco sobre o processo abolicionista. Antes da gente começar a conversar, gostaria de pedir a inscrição no canal, e vou pedir para a galera que está assistindo, por favor, façam comentários, perguntem, tirem suas dúvidas.

No final da entrevista, o professor Carlos vai responder a essas perguntas, vai responder a esses comentários e vamos aderir ao canal. Esta produção visa ser uma produção coletiva, uma produção de e para os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto, assim como toda a comunidade do Nordeste de Amaralina, do complexo do Nordeste de Amaralina. Bom, meu nome é Ângela Moura, como já disse, e ao meu lado eu tenho uma outra entrevistadora, ela vai começar a fazer as perguntas ao entrevistado, o professor Carlos.

Oi gente, o meu nome é Yasmim, e para começar com chave de ouro a nossa entrevista, temos como convidado o professor Carlos Barros, que já é muito bem-vindo. Então, é muita honra ter você aqui com a gente neste espaço de diálogo.

É um prazer ver os estudantes do Estado da Bahia produzindo mídia, produzindo conhecimento através das redes sociais, eu acho que é importante isso. Parabéns, parabéns, a professora Ângela pela iniciativa.

Obrigada, professor. Carlos, a condição da escravidão no Brasil, nós sabemos, foi marcada por um processo cheio de desafios, né? Nós sabemos que, ao longo dos séculos, os povos indígenas como os Tupinambá, que habitavam a costa litorânea baiana antes da chegada do colonizador europeu e várias etnias africanas que foram trazidas para trabalhar como escravizados, construíram a história desse Brasil, infelizmente, através do trabalho compulsório: a escravidão. Na sua visão, quais fatores ajudam a explicar a lentidão e a complexidade do fim da escravidão aqui no Brasil?

Essa pergunta, eu acho que demoraria anos para responder, com inúmeros pesquisadores qualificados e bem avaliados, que estão tentando responder isso.

Mas existem algumas chaves, alguns lugares de interpretação por onde a gente pode ir. A escravidão nas Américas, como um todo, ela representou, um momento da historicidade que foi o avanço do sistema capitalista.

Aproxime o microfone de Carlos.

A gente não pode situar a escravidão sem entendermos o processo de instalação do capitalismo.

Nós tivemos um sistema escravocrata que foi importante, do ponto de vista logístico, para que o capitalismo avançasse. Por quê? Porque não se escravizavam pessoas, simplesmente porque se precisava de trabalho. Se escravizavam pessoas porque escravizar pessoas era uma atividade econômica.

Então, durante aproximadamente 300 anos, o tráfico negreiro, o tráfico de pessoas, do continente africano, trazidas como escravos para o continente americano, a gente já está falando de um negócio. E quando a gente fala de um negócio, quando a gente fala da economia como um lugar de mobilização, de um movimento na história, a gente tem tanta dificuldade de começar o processo quanto de terminar. A escravidão, o processo escravocrata nas Américas, ele foi lento, mas o Brasil foi mais lento, eu diria, em função, além do amplo território brasileiro, que a gente não pode desconsiderar que o Brasil é um país de dimensões continentais, de diferenças regionais muito grandes, enquanto um determinado processo escravista estava acontecendo numa velocidade, no nordeste brasileiro, por exemplo, acontecia em uma velocidade no Sudeste, acontecia em outra velocidade no Sul.

Além disso, a própria elite brasileira, elite econômica e política, se configurou em cima do escravismo. Era cômodo para aqueles que detinham o poder econômico e político que o sistema escravista permanecesse, criando um [inaudível]. E, além de ser lucrativo economicamente, o sistema escravista colocava, do ponto de vista do *status* social, pessoas sobre outras pessoas.

Existem alguns autores, em inglês, muito importantes, chamado [inaudível].

Gente, atenção! Carlos, diga a Carlos que segure o celular, bote o celular na boca dele, junto dele. O som não está saindo. O som não está saindo, o som não está saindo. Não, não está ouvindo bem, não está. Não está ouvindo bem.

Além das dimensões continentais, além da gente ter um sistema econômico [inaudível], as pessoas se colocavam no lugar de *status*, pelo fato de serem senhoras de engenho, senhoras de escravos.

Então, estou falando do aspecto sociológico da questão. Acabar com a escravidão no Brasil no século XIX tinha esse empecilho, o fato de que as pessoas se acomodaram ao lugar [inaudível]. Estou falando aqui de uma compreensão, sobretudo para vocês estudantes: quando a gente estuda história, na historiografia a gente tem os ramos da história, né?

Estou falando aqui de história social, de história cultural, que são da história que estudam como a sociedade e a cultura de uma sociedade se estabelece. No caso do Brasil, a história da

escravidão demora de acabar justamente porque há uma dificuldade de romper com o laço econômico e, ao mesmo tempo, com a cultura da escravidão. Então, esses fatores que, acho, são os mais importantes para [inaudível].

Muito obrigada. Obrigada. O Complexo do Nordeste de Amaralina tem uma forte ligação com a história negra e a luta contra a opressão, sendo um "território marcadamente preto que brotou da exclusão" no pós-abolição. De que maneira o fato de o Complexo do Nordeste de Amaralina ser um território marcado pela presença negra — refletida nos nomes de suas ruas, praças e outros espaços públicos, que homenageiam capoeiristas, baianas de acarajé e pescadores — contribui para fortalecer a memória da resistência negra e a construção de uma consciência coletiva sobre as origens pós-abolição da comunidade?"

O Nordeste de Amaralina ele é um aquilombamento, né? Ele é um espaço de, dentro da cidade de Salvador, ele, ao mesmo tempo que é história, porque boa parte das pessoas negras pós-abolição foram empurradas para regiões mais distantes dos centros urbanos; se a gente considera hoje o Nordeste de Amaralina está integrado na cidade de Salvador. Mas, se a gente vai para o final do século XIX, início do século XX, aquela região nem era considerada [inaudível] Tinha o que a gente chama historicamente de um arrabalde, né? De um lugar ao redor, em volta da cidade. A cidade de Salvador concentrava-se, basicamente, na região do Centro Histórico, ia se jogando na região do Campo Grande, Porto da Barra, que representa o espaço de crescimento da cidade. O Nordeste do mesmo modo que as grandes cidades brasileiras [inaudível] periferias é um espaço de presença negra e, ao mesmo tempo, de descaso do Estado, e, ao mesmo tempo, de resistência das pessoas que ainda conseguem sobreviver num lugar esquecido do Estado brasileiro.

O fato de o Nordeste hoje ser elaborado, do ponto de vista das representações, como um lugar de resistência, como um lugar de presença negra, isso se dá, e é bem recente, mais ou menos a partir da década de 70 do século XX, isso depois dos movimentos de afirmação da Negritude. Se os negros [inaudível] no caso de Salvador, os blocos Afro da cidade, o Ilê Ayiê, Olodum, Malê Debalê, o movimento estético, que, junto com as lutas políticas ou as políticas públicas, fez com que o espaço como o Nordeste seja reconhecido hoje como um lugar de resistência. Sabemos que, em todas as cidades brasileiras, esses lugares de resistência também são lugares onde o Estado é ausente, então você tem uma série de problemas que são gerados por essa ausência.

O que vale a pena a gente pensar aí é justamente o sentido da sobrevivência de espaços onde a grande maioria negra consegue se estabelecer, se relacionando com uma cidade cuja estrutura é majoritariamente racista. Então, o grande legado, o grande ensinamento de um lugar como o

Nordeste de Amaralina, de um lugar como a favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, de bairros periféricos na cidade de São Paulo, da cidade do Recife, em Maceió, em todas as grandes capitais brasileiras, os ensinamentos desses lugares diz respeito exatamente gente saber que a negritude ela resiste, infelizmente ela resiste ainda com muito esforço e muita luta, mas que todos os dias as pessoas levantam de manhã naqueles espaços para buscar ganhar sua vida numa sociedade que ainda é muito excludente. Eu penso que esse é o grande ensinamento.

Um exemplo, [inaudível] Nordeste de Amaralina tem projetos sociais, que têm intelectuais que nasceram no espaço, que tem as pessoas, os trabalhadores que estão ali lutando, contra a estigmatização, que inclusive a gente vê da sociedade branca, majoritária, querendo dizer que espaços como o Nordeste, espaços como a Rocinha, espaços como o Alto Alemão são meramente espaços de criminalidade. Todo mundo sabe que a criminalidade ela é uma consequência de fatores [inaudível] desigualdades que a gente tem. Então, a gente tem que saudar a sobrevivência de lugares como o Nordeste de Amaralina e outros cantos do Brasil, que são lugares que se mantêm vivos, para além de um desejo da sociedade branca brasileira, eu quando eu falo branca, não estou falando necessariamente das pessoas brancas, que existem pessoas brancas racistas, pessoas brancas não racistas, eu falo de uma ideologia do branqueamento, de uma ideologia que, para você ser bom, você tem que ser branco, você tem que ser rico, você tem que ser hétero, você tem que ser homem, é sobre essas coisas que a gente vê no mundo. Então, o Nordeste ele é o exemplo de um espaço que precisa [inaudível] dar mais atenção para que as pessoas negras que vivem lá possam viver com mais dignidade.

Obrigada, professor Carlos. Bom, em Salvador, algumas figuras históricas do século XIX, elas se destacaram nacionalmente. E, pela cidade, nós temos espalhadas essas homenagens, como, por exemplo, podemos citar Castro Alves, Ruy Barbosa, Luiz Gama, recentemente Luiz Gama. O senhor poderia falar um pouco sobre a importância de Castro Alves lá no século XIX, a poesia que ele criou e ainda hoje em dia é estudada, é comentada, é debatida, essa importância para a história da nossa cidade.

Castro Alves era... pensando na configuração e na delimitação de singularidade de personagem, personagem no sentido real [inaudível]. Ele é um personagem na história do Brasil. Castro Alves [inaudível] Não era rico nem pobre, não era branco e nem negro, era jovem, e morreu muito jovem e Castro Alves faz parte de grupo de pessoas que não eram escravizadas, mas se sentiam, de alguma forma, que a escravidão era um empecilho para a história do Brasil. Sentiam de alguma forma, era uma das pessoas que sentia de alguma forma que a escravidão representava um atraso civilizacional e representava para a história da humanidade uma página muito feia dessa história [inaudível].

Castro Alves era um poeta, era um pensador, mas, acima de tudo, Castro Alves era um sonhador. A poesia de Castro Alves, que vai se inserir dentro das divisões clássicas da historiografia, no Romantismo, que hoje a gente trata meramente como algo pautado para o amor, o amor entre duas pessoas, as cartas românticas. O romantismo é uma escola literária cuja característica principal é exatamente o devaneio do sonho e a paixão acima de tudo. É por isso que Castro Alves é a paixão e uma paixão que buscava situar o ser humano como a essência das coisas. Então, Castro Alves era um abolicionista. Pela perspectiva de Castro Alves, em *Navio Negreiro* [inaudível] *Navio Negreiro* é uma poesia para Deus. É uma poesia para o sagrado. Ele pergunta o tempo inteiro: “Senhor Deus dos desgraçados, dizei-me vós Senhor Deus, se é loucura ou se é verdade, tanto horror perante os céus. Castro Alves é esse poeta que inaugura uma ideia da poesia no Brasil de que a poesia tem um caráter social e de que ela precisa clamar pelo social. Ela precisa pedir pela convivência, pela sociabilidade, pelo respeito.

[inaudível] Tem Patrocínio, José do Patrocínio, que foi uma figura importantíssima e que gerou... um cara que ficou situado... todos eles muito [inaudível] José do Patrocínio era monarquista, virou republicano de última hora e fundou a guarda negra, logo depois da abolição, fundou a Academia Brasileira de Letras e um cara que foi jornalista, quase todos eles militavam no jornalismo, esse fato é que os jornalistas foram muito importantes na história do Brasil, no século XIX a comunicação, o jornalismo, o jornal impresso, as charges, a leitura ela era no meio utilizada pelas pessoas para divulgar suas ideias. Eles eram jornalistas, advogados, juristas, defensores, né? O caso de Luiz Gama, a mesma coisa, né? Curiosamente, como Ângela falou o que foi lembrado mais tardiamente, o mais preto de todos, o que era preto de fato, o que era negro de cor, pele, de fenótipo, aquele que era inegavelmente negro, Luiz Gama já ocupou o espaço de transgressão pela própria cor da pele por alcançar lugares, por exemplo, na cidade de São Paulo, lugares importantes dentro da área jurídica, que fez dele uma figura importante, por exemplo, para comprar a alforria de alguns escravos, de pessoas escravizadas. Quando a gente fala de Ruy Barbosa, que é outra figura bem controversa, porque ora Ruy Barbosa tendia para perspectivas mais progressistas, ora ele tendia para perspectivas mais conservadoras. Ele, por exemplo, falava da raça [inaudível] que tinha sido, de raça redentora, da raça branca, com a abolição da escravatura ela teria tido a salvação. É algo como se os brancos tivessem salvado os negros com a abolição. Então, é um humanismo, mas um humanismo, uma perspectiva humana eivada ainda de uma compreensão racial em que os africanos e os negros brasileiros seriam

inferiores. Precisariam da redenção dos brancos. Poderíamos citar outras tantas figuras que, o que é mais importante, que todas elas [inaudível] ficaram na história e aquelas que não sobreviveram à história, por conta de terem atuado nas intersecções ali, nos interstícios sociais, todas essas pessoas colaboraram com a luta escrava, com a luta das revoltas escravizadas, com a luta dos escravizados, que nunca deixaram de lutar, que nunca deixaram de se rebelar de várias maneiras para a gente não achar que a abolição da escravatura e que a luta e que o fato do Brasil ter deixado de ser um país escravista ter ficado apenas nos âmbitos turísticos e nos âmbitos culturais.

Os escravos, os escravizados, melhor dizendo, lutaram de várias maneiras, fugindo, negando-se ao trabalho, armando para os seus senhores, lutando capoeira, fazendo candomblé, utilizando a religiosidade, as mulheres [inaudível] utilizando as armas de sedução que faziam com que os homens caíssem para que elas conseguissem superar. Existe uma história maravilhosa de uma princesa Cabinda chamada Zacimba Gaba, aqui no sul da Bahia, na cidade de Ituri, Zacimba fundou um quilombo, depois de ter paulatinamente levado o senhor de engenho, que era o dono da fazenda em que ela vivia, morrer por veneno de jararaca sendo consumido em doses pequenas a cada dia, né?. Isso é uma forma de resistência, e antes que digam que ela era uma assassina, ela estava se defendendo de 37, só que ela registrou, de vezes que ela foi violentada. Então, os abolicionistas representam uma parte importante, mas uma parte de uma luta escrava que era diária, na fazenda... Com relação com os escravos de ganho, com as pessoas dentro de casa, o que gerou, infelizmente, no Brasil e ainda hoje, as pessoas continuarem sendo racistas, e de forma muito explícita, na maioria das vezes, considerando que a negritude seria ainda uma marca de inferioridade.

Então, Castro Alves, Ruy Barbosa, Luiz Gama, José do Patrocínio, todos eles representavam naquele momento, lugares que a gente hoje, os professores de escola pública, hoje nós que somos os abolicionistas da terceira, da quarta, da quinta geração. Geração e abolição que a gente ainda precisa ter.

Professor Carlos, [inaudível] inspirador. Você citou um trecho da poesia de Castro Alves e aí a gente vai pular uma pergunta que seria da estudante aqui, e a gente já vai direto para o “Tigre da Abolição”. A TV Bandeirantes fez uma série de entrevistas numa dessas entrevistas, em uma dessas séries da TV Bandeirantes...

Gente, deixa eu interromper mais um segundo.

Por favor, Angela, só um minuto. Ponha o celular na boca como se ele fosse um microfone. Ponha ele como se fosse um microfone.

Entendeu? Ou não? O som não está saindo bom. As pessoas estão reclamando. Você tem que segurar esse celular.

Você tem que segurar esse celular na boca, como se fosse um microfone. Então... E na hora, Carlos, por favor, faça a mesma coisa.

Professor, o entrevistado não se sente confortável para colocar o microfone perto de si.

Se não colocar o microfone assim, o som vai ficar ruim.

As pessoas estão reclamando. O vídeo que a gente está fazendo não precisa ser feio. Eu só quero que a gente possa contar o Carlos e que todo mundo possa compreender o que está sendo passado.

O microfone está bom. Deixa eu colocar ele no meu vídeo, por favor. Será que o senhor poderia compreender? Gente, as pessoas que estão escutando estão reclamando.

Certo? Então, por favor, ela fala junto.

Vamos continuar, gente. Como eu estava dizendo... A sua resposta foi extremamente pertinente. Muito obrigada pela resposta, Carlos. E a gente poderia falar muito mais sobre Castro Alves, é óbvio. Cada pergunta dessas é uma aula de história. Ou melhor dizendo, são várias aulas de história. E o assunto, ele, não se esgota. É um assunto extremamente polêmico. Enfim. A gente vai pular de Castro Alves para uma outra figura de destaque, que é José do Patrocínio. E atribui-se a José do Patrocínio uma frase famosíssima, célebre mesmo, que é...

A escravidão é um roubo. Como é que você discorre essa frase impactante de Patrocínio?

É um roubo humano, né? É um roubo da dignidade, escravidão é um roubo histórico, que diz respeito [inaudível]

A frase Patrocínio... A frase é poética no sentido de que ela apresenta, a partir de uma perspectiva literária, um debate, uma discussão, uma compreensão da escravidão, que situa ela como um ato ilícito [inaudível]. O roubo aí é... Considerando que a escravidão, que o processo escravista ele sustentava a economia, quando Patrocínio coloca isso ele está desvelando que o sistema capitalista de sustenta e é sustentado dialeticamente pela escravidão, ele, em si, representa um roubo. Ele, em si, representa a expropriação.

Então, essa frase de Patrocínio, ela é uma frase que apresenta pra gente, que aprofunda pra gente, esse lugar de escravidão, do sistema escravista, como o lugar que mais representa de fato o que o capitalismo é para o mundo. O capitalismo é um sistema em que o tempo é roubado e que a mais-valia ela representa exatamente este roubo do tempo para virar lucro. Então [inaudível] várias interpretações sobre ela [inaudível], ele está falando de um roubo que é existencial, que é material, que é espiritual, que é de todas as ordens, né?.

E é um roubo que, eminentemente, furta o sentido de humanidade do outro, porque para... diferentemente de outros momentos escravistas da história da humanidade, a escravidão moderna, a escravidão europeia, que ela que [inaudível] sobre os africanos e sobre os nativos da América, o lugar de inferioridade, ela se sustenta a partir de um argumento de inumanidade, desumanidade no outro. Então, ela rouba a humanidade. Ela rouba a humanidade do Ameríndio, do nativo americano. Ela é um roubo em todos os sentidos.

Muito obrigada.

Meu anjo, eu vou fazer essa pergunta, você faz a próxima porque... Agora, a gente vai sair um pouco da questão dos abolicionistas mais conhecidos, mas vamos continuar também no tema da usurpação da vida dos povos tornados escravizados. A Lei de 1837, ela proibia a educação formal entre pessoas escravizadas. Como essa lei, ela pode ser vista como parte do conservadorismo, da lentidão no final da escravidão no Brasil? E qual ligação com o nosso presente educacional, você pode fazer, tendo em vista essa questão da proibição da Lei de 1837? A negação do direito fundamental humano, que é o direito a aprender.

Eu acho que você já apresenta a resposta. É um direito humano e a sociedade brasileira, do século XVI ao século XIX, as pessoas escravizadas não eram consideradas humanas. Então, negar o direito à educação, era coerente com a perspectiva escravista, com a perspectiva colonial, que essas pessoas não poderiam ter educação, porque elas não são humanas. Como a gente pode comparar com os dias de hoje? No Estado de São Paulo, que hoje é governado pela extrema direita, em vários lugares do Brasil, em que as ideias de extrema direita estão em alta, as propostas sobre a educação são as mais cruéis, vis e bem pensadas no sentido de negar direitos às pessoas pobres e pessoas pretas. Na história do Brasil, ainda existe uma coincidência... a grande maioria das pessoas pobres no Brasil serem maioria de pessoas negras, né, pretas e pardas brasileiras. Então, o Brasil hoje, o Brasil de 2016 para cá, depois do golpe sobre a presidenta Dilma Rousseff, a eleição para presidente, o presidente Jair Bolsonaro é prisioneiro, graças à justiça brasileira hoje. O Brasil vive em uma emergência de uma ideia de extrema direita que retrocede em trinta, quarenta anos, conquistas que nós tivemos. O Brasil é um país que tem a LDB que nós temos, ela vem inspiradíssima em Paulo Freire, além de Darcy Ribeiro, que foi uma figura importantíssima para a democratização da educação no Brasil. Hoje, em 2026, nós vemos ideias que estão sendo propagadas para uma educação bancária, com ausência de professores... Por que eu estou citando o estado de São Paulo aqui? Porque o governador lotou as salas de aula com 120 pessoas e um professor, onde os livros didáticos [inaudível] e colocar apenas plataformas de ensino, a plataformização da educação, que não acontece somente em São Paulo e que vem acontecendo em vários

sistemas de ensino. A entrada das instituições privadas nos sistemas de educação estaduais e municipais. Muitos fenômenos podem nos levar a perceber que o pensamento de direita que vigorava no século XIX, conservador, ele estreita, ele retorna. Ele está presente aqui entre nós. E a gente, todos nós, que somos da escola pública, a gente precisa lutar contra isso de uma maneira muito consciente.

Por falar em educação como elemento fundamental para os estudantes do ponto de vista social, o abolicionista Luiz Gama, professor, foi vendido como escravizado pelo próprio papai. E após ter aprendido a ler e escrever, primeiramente, libertou a si mesmo. Daí em diante, Gama dedicou-se a libertar quase 500 pessoas da escravidão. Como o Gama conseguiu tal [inaudível]?

Conseguiu a partir da negociação de conflitos, que são duas discussões, dois conceitos importantíssimos na história. Conseguiu entrando nas estruturas jurídicas, por onde ele passou, sobretudo no Estado de São Paulo e a cidade de São Paulo, que naquele momento, não podemos esquecer foi a primeira Faculdade de Direito do Brasil, o primeiro espaço onde os juízes brasileiros, começou a se formar o jurismo moderno brasileiro começou a se formar, mas, particularmente que é de aliar-se a pessoas dentro das estruturas que propiciaram isso e com resiliência....Como é a história da maioria das pessoas negras no Brasil, que conseguem avançar e que conseguem furar as estruturas. Com resiliência, com força, com acordos, com perspectiva e visão, fim sobre visão... o filme de Luiz Gama é belíssimo, vale a pena assistir. Está disponível. Eu acho que está disponível nas plataformas.[inaudível] Vale muito a pena.

Basta você estudar. Mas você conforme o que acharam que era possível, pode assistir. Vale a pena. É.. E não esquecer todas as pessoas negras e pretas que ascendem ao espaço, elas ascendem à custa de muita luta, de uma necessidade muito grande de negociar com esses espaços, não [inaudível] mas de entender que um passo atrás, um passo à frente, um passo atrás, um passo à frente, até a gente romper a bolha. Luiz Gama, pelo que tem se encontrado [inaudível] ele teve uma luta jurídica para coibir abusos, abusos jurídicos relacionados dentro da própria legislação...Por isso que eu falo da negociação e do conflito. A negociação em que sentido? A legislação é escravista. Então, ele precisou, como jurista, entrar na legislação para mostrar que mesmo dentro da legislação havia abuso. Vou dar um exemplo, há um determinado momento, e isso enfraqueceu o sistema escravista, que o Estado brasileiro, com pressão da Inglaterra, que a Inglaterra queria que a escravidão acabasse, - Por que a Inglaterra queria que a escravidão acabasse? Porque a Inglaterra havia feito a Revolução Industrial, precisava de mercado consumidor; escravo não tinha salário, escravo não podia comprar.. o que é que se faz...precisa acabar com os escravos, para criar trabalhadores livres, para

comprar produtos. E aí, o Estado brasileiro entra fazendo como? antes a relação com os escravizados era mais direta...Cria a relação de patroa e empregada. Em determinado momento, o Estado começa a regular isso. Como? Mediando os conflitos. Nessa entrada do Estado, no conflito, o jurismo brasileiro cresce, inclusive, possibilitando que o abolicionista Luiz Gama dissesse: Opa! Isso aí que você está fazendo com o escravizado não está certo. O que é que eu estou dizendo, gente? Pegar a própria brecha do sistema para quebrar o sistema, que é o que a gente precisa fazer até hoje. Quando a gente é, ocupa lugares, quando eu falo, a gente porque todos nós aqui, professores de escola pública, estudantes de escola pública, todos nós fazemos parte de um mesmo grupo social. Que é aqueles que não detêm meios de produção. Ninguém aqui é empresário, um grande empresário. Não estou falando do dono da lanchonete, não. Eu estou falando dos mega empresários. Então, qual é a nossa arma? É a educação. Porque a educação quer nos dar o quê? Capacidade de ecoar Luiz Gama [inaudível].

Muitíssimo obrigada.

Carlos, de tudo o que foi discutido até agora, a gente pode chegar à conclusão, quer dizer, eu, que a abolição foi fruto do esforço da coletividade em prol do fim do trabalho compulsório aqui no Brasil. Demorou, foi lento, nós temos reflexos ainda do período escravocrata em nossa sociedade, mas, legalmente, a escravidão chegou ao fim graças à pressão da sociedade, de amônimos, de famosos, daqueles que não são lembrados pela história, mas que estavam lá, lutando para que essa ideia de incivilidade acabasse. Mas ainda temos refletido a escravidão nesse país. E aí eu lembrei da questão das cotas, cotas para indígenas, cotas para pessoas que se afirmam de etnia negra, pessoas consideradas negras. Como você vê a questão das cotas, das políticas de reparação na sociedade brasileira? A importância dessa política, dessas políticas, para diminuir a desigualdade, democratizar a sociedade brasileira?

Mesmo que eu não quisesse [inaudível], é só pensar o Brasil nos espaços públicos, sobretudo nas universidades brasileiras, antes das cotas e depois das cotas. Então, aqui, todo mundo que está aqui é negro. Certo? Porque somos todos pardos ou pretos. O pessoal atrás das câmeras também. Vocês são estudantes da escola pública e dentro do fluxo vocês, hoje, existem muito maiores possibilidades de, daqui a seis anos, eu encontrar vocês em profissões de nível superior do que há 30 anos atrás. Então, e isso por si só. E não porque a cota vai ô coitadinho! Quem pensa isso é burro, é idiota. E eu faço questão de colocar nestes termos mesmo porque é racista, e acha que a cota vai colocar as pessoas dentro das instituições sem conhecimento? Então, não compreenderam como é que funciona a cota. A cota funciona assim: antes, somente as pessoas que estavam dez passos à frente, pessoas que estudaram em escola

particular, pessoas brancas, que nunca foram arrastadas pela polícia, que nunca tiveram dificuldade de entrar em certos lugares, que nunca se sentiram deslegitimadas - da forma como as pessoas olham para elas. A coisa era dada para essas pessoas. Hoje, existe um mecanismo oficial chamado política pública de cota, que diz o seguinte: olha, é preciso que, nesse espaço que tem 100 pessoas, haja 40 que são negras; tenha 20 que são indígenas. Eu preciso disso porque isso é representação da sociedade brasileira. Então, se a sociedade brasileira fosse apenas uma sociedade de pessoas brancas, não haveria necessidade de cotas. Talvez, fosse precisar de outras cotas. Porque a palavra cota está associada a um quantitativo mínimo de representação. Eu posso ter cotas para mulheres, cotas para pessoas negras, cotas para deficientes, pessoas com deficiência, cotas para indígenas, copas para... Se eu saio daqui do Brasil, num país árabe, eu posso ter cotas para uma determinada etnia - que não representa o conjunto majoritário da população. Então, qual é o efeito da cota? [inaudível]. O efeito da cota é perceber que a sociedade brasileira, hoje, tem várias cores. Realmente, visivelmente. Mesmo com as resistências de muitos setores conservadores. Mesmo com a cara torta, com a cara feia, de uma gama de senhores que pensam que podem ter o direito de dizer onde as pessoas entram ou saem porque o poder do dinheiro e o poder do dinheiro investido na raça, o cruzamento entre raça e dinheiro, caso rico e branco, esse cruzamento sempre é muito perigoso na história da humanidade. Porque os ricos e os brancos sempre pensam que o mundo é apenas deles. Hoje, a gente tem isso traduzido também, por exemplo, na religiosidade. Essa religiosidade de direita, como foi estabelecido no Brasil, ela é rica e branca. E se apropria, e se aproveita dos pobres, infelizmente, grande parte dessas pessoas negras, que colam numa ideologia, num jeito de pensar o mundo, que o exclui. Mas aí é uma outra discussão de como é que a ideia do dominante convence o dominado de que ele tem que defender o dominante... Isso é outra questão pra discutir. Mas agora se sabe. Por quanto tempo [inaudível] respeitar a diversidade das pessoas. Mas, por enquanto, está longe da gente pensar em acabar com as cotas. Acho que a gente tem que lutar para elas permanecerem por mais tempo, porque a gente precisa ter a cara do Brasil. Hoje, na televisão brasileira, saindo um pouco das contas enquanto política pública, a televisão brasileira tem sacado isso. Você pega uma novela da rede Globo de televisão era impensável. Uma novela em que você tem a maioria de pessoas negras. Por que a rede Globo entendeu? Não, porque a rede globo entendeu e os movimentos sociais pressionaram de tal maneira que você não tem condição de fazer uma novela, onde só tenha as pessoas brancas. Você faz em algumas, mas a grande maioria... Como é que se dá essa inserção? Isso é uma outra discussão importante também. Mas é diferente, [inaudível], sobretudo pra... vocês já são mais velhos, mas pras

crianças...Hoje, nós temos bonecas negras. Entende? Vocês são duas meninas pretas, você é uma menina negra. Era impensável se determinados... determinados lugares em peças de teatro na escola que meninas negras assumissem. E aí, eu vou fazer uma fala com as mulheres nisso. Um lugar que não é o meu, que não sou mulher. Mas, de onde eu enxergo vocês mulheres, é muito mais difícil ser uma mulher negra. Então, volta para isso, para dizer que nós podemos - agora, com responsabilidade -, que negros, agora, com responsabilidade, ocupou o lugar, que é um mercado já feito, sobretudo, para você e as estudantes, ocupou o lugar, que é o meu recado já para os estudantes. Ocupou o lugar, finque o pé. Como? Estudando, dando atenção, levando a sério... Aqui, porque essa responsabilidade é nossa, é de todo mundo, não é mais só você. Então, quando você está lá, quando você está lá, vocês estão lá, eu vou te dizer uma coisa para vocês, tem um monte de gente com vocês. Tem uma balança. Às vezes a balança pende pra você se perder legal, fazendo soluções legais, mas aí, você está dentro da escola, você vai para a universidade, você vai ocupar um lugar no mundo do trabalho. Então [inaudível]

Obrigada, Carlos. Bom, agora a gente vai para as questões online, porque eu tenho várias. Se o pessoal que está acompanhando a gente no chat, tiver perguntas, está na hora.

Olha, que o professor falou de um monte de coisas interessantes. A gente... Aqui foi uma aula show. Obrigada, Carlos.

Já vou agradecendo. Obrigada aos meninos que estão aí nos bastidores, aos colegas de vocês que estão assistindo, ao Colégio Estadual Manoel Devoto, obrigada a Yasmin também. E não acabou não, viu? Agora nós vamos para parte das questões, a parte mais emocionante, a bem dizer a verdade, de uma *live*, saída aos trancos e barrancos, já que é nossa primeira *live*...É.. questões, curiosidades, aproveitem a presença do professor Carlos, explorem o professor Carlos, no bom sentido.

Pergunta de Guilherme Jesus. Qual a relação entre a guerra do Paraguai e o movimento abolicionista?

A guerra do Paraguai foi um grande engodo. O Estado brasileiro prometeu que libertaria os escravizados que fossem para a Guerra do Paraguai e não libertou. Usou-se os escravizados como bucha de canhão, numa guerra absolutamente injusta contra o Paraguai. O Brasil assume os interesses imperialistas britânicos no sentido de destruir o país, que estava conseguindo, naquele momento, uma independência econômica que ameaçava o imperialismo europeu.

O Brasil tomou, foi o grande representante imperialista. Foi a sucursal europeia aqui na América. A guerra do Paraguai deveria ser tratada, não é, como uma das grandes vergonhas

brasileiras. Mas, no discurso nacionalista [inaudível], nós matamos mais da metade da população masculina do Paraguai...

70%

Obrigado pelo dado específico: 70%,... o que gerou ao país, a esta nação, irmã nossa, porque deveria ser, porque somos da mesma América, nossa língua... O espanhol é muito mais próximo do português do que é do inglês britânico, não é? ou do inglês americano... do jeito que [inaudível] até hoje. Nós, no Brasil, como nação, nós destruimos durante décadas, nós provocamos durante décadas um desequilíbrio sociodemográfico no Paraguai com a guerra. Além, evidentemente, de toda a expropriação econômica que o país sofre quando ele perde uma guerra contra um gigante como o Brasil, né? Como era o nome?

Tríplice Aliança.

Tríplice Aliança. Um nome pomposo pra soldados que destruíram um país. Argentina, Uruguai e Brasil colaboraram para a destruição de uma nação.

Falar sobre isso e do movimento abolicionista ele se fortalece porque aí é que os escravizados retornados da Guerra do Paraguai porque aí é que os escravizados se revoltam e se rebelam mais ainda. Ou seja: como é que é isso? Então, me prometeram a liberdade para eu entrar na guerra e agora não cumprem? Então, isso fortaleceu o movimento abolicionista.

Obrigada, Carlos. Próxima pergunta. Tá, Tá... emocionante.

Pergunta de [inaudível]. Como a assinatura da Lei Áurea impactou a vida das pessoas escravizadas?

No dia 12 de maio de 1888, as pessoas eram oficialmente cativas. No dia 13, elas deixam de ser. No dia 14, elas são ex-cativas. Mas elas são ex-cativas, cativo de escravo, sem mudar. Porque, ao mesmo tempo que as pessoas foram libertas da escravidão oficial, se implantava no país uma política de chegada de imigrantes italianos, alemães, chineses, etc. e tal, algo assim [inaudível] no sentido de embranquecer o Brasil. A ideologia do embranquecimento. Porque, durante muito tempo, os pensadores das Ciências Sociais brasileiras [inaudível] defendiam que a mestiçagem era um mal. O Brasil precisava ser branco e não negro.

Então, dizer que não houve nenhum impacto é radical demais. Por isso que eu comecei dizendo. No dia 12, essas pessoas eram oficialmente escravas, escravizadas. No dia 14, elas não eram mais. Mas a gente precisa entender que, em muitos lugares do Brasil, essa informação chega 30 anos depois. Então, durante muito tempo, pessoas continuaram sendo escravizadas, fora da Lei Áurea, à margem da lei. E, aí, isso vai gerar, no Brasil, um tipo de [inaudível] porque a gente precisa ter cota. E a gente volta pra outra pergunta. Porque as pessoas foram excluídas, tiradas do seu lugar. Qual o seu lugar? O lugar de escravizado era

bom? Não era bom, mas era um lugar. E foram para outro lugar que não é um lugar nenhum. Então, as pessoas foram, literalmente, marginalizadas. Não foram marginais no sentido bandidos. Muitos se tornaram bandidos, no sentido de assaltantes, mercenários, porque era o único lugar que cabia. Quando uma sociedade, eu excludo pessoas de lugares oficiais, eu naturalmente, tô jogando ela [inaudível] estou jogando ela pra sobrevivência. No fundo, todo mundo quer cidadania. Tudo que respira quer comer, quer vestir, quer morar. Então, a Lei Áurea, ela foi uma lei, uma letra, que foi escrita num papel, através de uma princesa que ocupou um lugar representativo, no sentido de que ela, enquanto mulher, enquanto ser humano, tinha as ideias abolicionistas com ela, mas não foi ela que libertou os escravos no Brasil. Quem libertou os escravos no Brasil foram anos de luta, ao lado de um desgaste do sistema escravista e... É uma pena que essa Lei [inaudível] Houve diferença, houve. Mas essa diferença foi pequena, ela foi insuficiente pra recolocar as pessoas que eram escravizadas em lugar de dignidade.

Obrigada, professor. Olha só, nós tivemos perguntas maravilhosas. Agora, nós, infelizmente, temos um tempo para terminar, tempo pra vocês que estão assistindo. Tempo pra gente também, principalmente para o professor. O professor [inaudível] né, Carlos?.

E aí, eu vou encerrar com a terceira pergunta, gente, mas aí, depois a gente comenta todos os comentários que você está lá. Eu tenho certeza que o professor Carlos ficará engajado para responder às dúvidas, eu tô falando por ele. Mas, assim, ele tem boa vontade, eu agradeço imensamente.

Vamos lá, a terceira e última pergunta, Yasmin.

Pergunta de IA. Qual foi o papel do movimento negro na luta pela liberdade? Por que isso é tão pouco destacado nos livros?

Aí...No século XIX, a gente não tinha exatamente, antes da abolição, algo que a gente pudesse chamar como essa nomenclatura. Existe um conceito na história, que é o conceito de anacronismo. O que é o anacronismo? Cronismo de Cronos [inaudível] algo que nega. Que está em descompasso com o tempo. No século XIX, nós tínhamos movimentos abolicionistas. Então, não eram os movimentos negros. A gente tinha as origens, dos vieram a ser, a partir dos anos 30, do século XX, 20-30, movimentos de afirmação de negritude: Teatro do Negro. [inaudível] atrizes, artistas negros, eles começaram a lutar, mas isso já no século XX. Os livros que falam do movimento negro antes da abolição...Então, essa expressão, ela seria anacrônica. Movimentos negros, o que havia era movimento abolicionista, movimento anti escravista.

Da segunda metade do século XX pra cá, quando esses movimentos, de fato, se fortalecem, e mais fortemente, a partir da década de 60 e 70, ou seja, há 60 anos atrás, setenta anos atrás, aí a gente pode dizer que existe um movimento negro. Os livros, os programas didáticos de hoje já abordam um pouco mais.

Quando eu fui estudante, fundamental e médio, lá não se tocava sobre esse assunto [inaudível] as revoltas escravas [inaudível]. Conjuração Baiana, Revolta dos Malês, que entrava nas revoltas dos coloniais e nas revoltas regenciais. Ela estava nesse lugar. Então, hoje, já se fala mais. Então, hoje, eu não uso a expressão necessariamente no século XIX, porque seria anacrônico falar, nesse lugar, que a gente conhece hoje, que são os movimentos abolicionistas. Mas, contemporaneamente, os movimentos negros são importantes para chamar a atenção que, de fato, o racismo que existe. E se faz um movimento negro, se faz também isso, se faz com um vídeo no Instagram, indo pra rua fazer passeata, se faz no lugar de trabalho, dando limite, pra quem não tem, porque a escravidão acabou, mas a cultura escravocrata, a mentoria, ela continua. Quando você chega numa lanchonete, num lugar público, que você chega pra uma pessoa que tá ali no lugar de servir o café, de botar o almoço e você diz assim: me dê café. Isso é escravista. Bom dia, boa tarde, por favor, você pode me servir um café? Mas, aí, você diz assim: mas, ele está recebendo para isto. Mas a educação, o bom modo de tratar o outro, independe, porque não é você, inclusive, que está pagando aquele salário. Naquele momento você está numa relação comercial, mas, acima de tudo, numa relação social. Quando alguém que trabalha fazendo a limpeza do espaço, aí você joga, eu mesmo, isso acontece demais comigo... o café cai da minha mão...Aí, você diz assim: limpe aqui! Por favor, me consegue um pano? [inaudível] Entende o que eu quero dizer, o que eu quero falar? E isso é movimento de negro. Isso é movimento de negro, porque grande parte dessas pessoas que ocupam esses lugares são pessoas negras, mas isso é movimento social de entendimento do outro. Porque não se pode falar de luta, de movimento de negro, sem falar das questões homofóbicas, sem falar das questões de gênero, sem falar nas questões de classe. Essas coisas andam juntas. Andam juntas.

Eu queria também agradecer, pelo convite, me desculpa se alguma coisa [inaudível] e parabenizar a vocês, que estão fazendo esse trabalho que vocês estão fazendo aí, trabalho com mídias.

Obrigada, professor. Carlos, me dá aí (o microfone. Rapidinho: a pedidos, só mais uma perguntinha...Deve ser bem interessante... Eu fiquei curiosa também. A última pergunta...Yasmin.

Uma pergunta de Livia Oliveira: O que foi a abolição da escravidão no Brasil e em que ano ela ocorreu?

Em 1888, a abolição foi o ato de extinguir a escravidão como um fenômeno dentro da legalidade do Brasil. Passou a ser ilegal ter pessoas cativas. Todo mundo é livre na sociedade brasileira a partir de 13 de maio de 1888. A abolição foi isso. [inaudível]

Para encerrar, professor, que mensagem o senhor dá pros os jovens que estão assistindo, sobre a importância de conhecer a história da abolição? Tem a importância de nos conhecer, conhecer a história... não se engane com... com a ideia de que a gente não precisa estudar. Eu acho que esse é meu primeiro recado. Muita gente deve ter visto aí que educação não leva a nada. É mentira. Educação te leva a muitos lugares, inclusive, a você se ver, e se perceber sabendo coisas. Não tem nada melhor do que você entrar... Começar o dia às sete horas da manhã e terminando às nove horas da noite, dizendo: hoje, eu sei alguma coisa a mais que eu não sabia aquilo ainda. Aprender é isso.

Então, não se enganem com o discurso contra a educação. Lute por ela. Lute por ela, no ombro a ombro com sua professora, com seu professor, lute por ela, chamando sua escola, pra fazer o trabalho dela, e faça o seu. Pé só anda, se botar um na frente outro atrás, um na frente outro atrás. Não fique esperando que ninguém dê nada a você. [inaudível] Lembre de pessoas que tinham os braços amarrados, os pés amarrados, e, ainda assim, lutavam diariamente pela sobrevivência. Hoje, a gente [inaudível] Mas ainda temos alguma estrutura que nos permite caminhar. Então, meu recado pra juventude é, principalmente para o jovem negro: não permitam, não façam, não exerçam o papel que a sociedade quer que vocês exerçam de dizer que vocês não querem nada. Eu odeio ouvir isso: estudantes de escola pública não querem nada. Não permitam, não façam, não cumpram esse lugar. Mostrem que vocês querem muita coisa.

Obrigada, professor Carlos. Olha, eu agradeço muito. Quero dizer, nós agradecemos, não é, Yasmin? A galera que está nos bastidores, a entrevista com o professor Carlos, a audiência e a paciência de vocês, também, que espero ver nos próximos encontros, nas próximas *lives*. E também, deixa eu dar um agradecimento aqui ao professor Matta, pelo auxílio, por ter ajudado a gente, tá? Valeu, professor.

Nossa primeira *live* saiu. Gente, muito obrigada e até a próxima.

Precisa encerrar a *live*, precisa encerrar a *live*, Deividson.