



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb



Rogério Santos Sales

Blog Escravidão, mestiçagens e ensino de História:
Uma proposta de ferramenta complementar para a Educação Básica

Vitória da Conquista – Bahia

06 de junho de 2022

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb

Rogério Santos Sales

Blog Escravidão, mestiçagens e ensino de História:
Uma proposta de ferramenta complementar para a Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Profa. Dr.^a Isnara Pereira Ivo

Vitória da Conquista – Bahia

06 de junho de 2022

S155b

Sales, Rogério Santos.

Blog, escravidão, mestiçagens e ensino de história: uma proposta de ferramenta complementar para a educação básica. / Rogério Santos Sales, 2022.

138f. il.

Orientador (a): Dr^a. Isnara Pereira Ivo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Contém guia de apoio pedagógico

Inclui referência F. 130 - 138

1. Ensino de história. 2. Saberes históricos. 3. *Blog* Escravidão e Mestiçagens. I. Ivo, Isnara Pereira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: *Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

Título em inglês: Slavery, miscegenation and the teaching of history

Palavras-chaves em inglês: History teaching. Historical Knowledge. Slavery and Miscegenation blog.

Área de concentração: Mestre em Ensino de História

Banca Examinadora: Profa. Dra. Isnara Pereira Ivo (Presidente), Profa. Dra. Janaína Cardoso de Mello (Titular), Ricardo Alexandre Santos de Sousa (Titular).

Prof. Dr. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior (suplente)

Prof. Dra. Avanete Pereira Sousa (suplente)

Data da Defesa: 28 de junho de 2022.

Mestrado Profissional e Ensino de História - ProfHistória/Uesb.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rogério Santos Sales

***Blog* Escravidão, mestiçagens e ensino de História: Uma proposta de ferramenta complementar para a Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Vitória da Conquista, 28 de junho de 2022.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Isnara Pereira Ivo, UESB
Orientadora



Prof. Dra. Janaína Cardoso de Mello, UFS
Examinadora Externa



Prof. Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa, UESB
Examinador Interno

Resultado: Aprovada

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Roque e Heloína, cuja diferença de tons da pele não representou barreira para me dar o dom da vida. À minha esposa Tânia, cuja diferença entre os tons de nossas peles não representou barreira para gerar o maior amor de nossas vidas: Heitor, a quem também dedico esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar estas breves palavras sem agradecer aos meus pais Roque e Heloína que, em um contexto adverso onde a educação formal era privilégio para poucos, sempre demonstraram preocupação em garantir a duras penas educação aos seus cinco filhos fazendo-os perceber que o conhecimento é transformador. Pelo exemplo em demonstrar que realmente acreditam naquilo que pregavam, uma vez que, não tendo acesso à escolarização em idade ideal, retomaram os estudos e concluíram o Ensino Médio no período em que o Ensino Superior já era realidade em minha vida e na dos meus irmãos a quem também estendo minha gratidão pela reciprocidade em admiração.

Sou imensamente grato à minha orientadora, a Professora Dra. Isnara Pereira Ivo, pelo domínio, profundo conhecimento e o comprometimento com a pesquisa histórica. Pelo seu empenho e dos demais professores do Departamento de História que envidaram esforços para tornar o ProfHistória possível no âmbito da UESB. Não poderia deixar de mencionar as palavras de incentivo, a paciência e a compreensão tornando esta pesquisa bem mais leve.

Meus sinceros agradecimentos aos professores que compuseram a banca de qualificação Prof. Dr. Eduardo França Paiva, Prof. Dra. Janaína Cardoso de Mello, Prof. Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa pelas pertinentes contribuições para a continuidade da pesquisa. Uma das coisas que ficarão guardadas para sempre serão as palavras da minha orientadora me dizendo que o conhecimento é produzido coletivamente e a banca demonstrou isso.

Aos meus colegas de turma do ProfHistória pelos incentivos mútuos em momentos de apresentação de trabalho nas disciplinas, em eventos e nas mais variadas situações. As atitudes demonstraram que não somos rivais ou superiores uns aos outros, mas uma unidade para a construção e compartilhamento do conhecimento histórico.

Agradecimentos a todos os docentes do programa que se reinventaram e desempenharam um trabalho com maestria no contexto de aulas remotas devido à crise sanitária em decorrência da Covid-19. A Fabíola pela competência no desenvolvimento de suas funções como secretária do programa.

A todos os meus professores de quem pude, ao longo da minha trajetória educacional, extrair os melhores ensinamentos. Em especial ao querido professor Antônio Normando Carneiro que me fez pensar acerca do processo de produção do conhecimento ainda no Ensino Médio. Ao professor Msc. Marcolino Sampaio dos Santos pelas orientações e incentivos durante o curso de Especialização em Docência do Ensino Superior. Minha participação nessa

especialização se deu em decorrência do convite de Tânia Costa Silva, minha esposa, a quem não poderia deixar de agradecer porque o sonho do mestrado já estava ficando adormecido.

Aos amigos com os quais foi possível compartilhar ideais, sobretudo, aos companheiros e companheiras de república com quem convivi durante a graduação e o tempo se encarregou de solidificar a amizade. Com a ajuda desta pesquisa, olhando para trás, é possível reconhecer que as diferenças culturais não foram empecilho para a nossa convivência naquele ambiente. Ali, encontraram-se culturas distintas que se mesclaram de maneira natural e em dado momento chegou-se a um ponto de equilíbrio sem perdemos a individualidade já que eu era o único baiano convivendo entre mineiros.

Jamais esquecerei dos bravos guerreiros e guerreiras que sonhavam em ingressar em um curso superior e, não tendo muitas opções, nos reuníamos para estudar e compartilhar aquilo que acreditávamos saber, dentre eles: Oziel Santana Neri Trindade, Marcelo Oliveira, Reginaldo Lima, Maria Fernanda Oliveira Marques a quem tenho uma dívida de gratidão. O despertar para a realização de um curso superior se deu graças ao convite do amigo Valter Bastos Sales, no início da década de 2000, já que após a conclusão do ensino médio não conhecia o universo acerca do que era vestibular ou faculdade. Em um final de tarde, enquanto eu tocava violão em frente à minha casa ele chegou e me disse: “Eu tenho uma coisa boa para a gente...” foi com esta frase que começou uma nova etapa na minha vida para a continuidade na busca pelo conhecimento. Com todos os esforços dos meus pais, assim como eu, eles também desconheciam todo o universo que envolve o nível superior. Portanto, muito grato meu amigo!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por ter me concedido bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

Mestiçagem
(Antônio Nóbrega e Wilson Freire)

Uma negra com um branco
Vi casar na camarinha
Um branco com uma índia
Vi casar lá na matinha
Um negro com uma índia
Vi casar na capelinha
Um negro com uma negra
Vi casar atrás do muro
Um branco com uma branca
Vi casar lá no escuro
Um índio com uma índia
Casaram em porto seguro
Eu vi nascer um mulato
Do casal da camarinha
Vi nascer um mameluco
Do casal lá da matinha
Eu vi nascer um cafuso
Do casal da capelinha
Eu vi nascer um crioulo
Do casal de atrás do muro
Eu vi nascer um mazombo
Do casal lá do escuro
Eu vi nascer outro índio
Do casal porto seguro
Uma mulata moleca
Vi casar com um japonês
Uma catita cafuza
Com um sírio-libanês
Crioulo com alemoa
Vejo casar todo mês
Me casei com uma mestiça
Eu mestiço por inteiro
Tivemos muitos mestiços
Cada vez mais verdadeiros
Cada vez mais misturados
Cada vez mais brasileiros

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as categorias históricas relacionadas a escravidão e as mestiçagens nos livros didáticos do Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, na Lei nº 10.639/2003 sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, na Lei nº 11.645/2008 sobre o ensino da cultura indígena e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC no que tangem aos estudos da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a criação de um espaço virtual para apresentar as categorias analisadas e propor o uso de fontes históricas no Ensino Médio. Tem como questão fundamental como as fontes históricas podem contribuir para um ensino de história acerca das categorias e conceitos históricos da escravidão e das mestiçagens. A pesquisa é realizada com base na História Social da Cultura com ênfase nas *Connected Histories*. As fontes analisadas neste trabalho são três coleções vigentes de livros didáticos de história do Ensino Médio, as Lei 9.394/96, 10.639/2003, 11.645/08 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A hipótese é de que os livros didáticos usados em sala de aula estão pautados na ideia do encontro das três raças desconsiderando as mestiçagens biológicas e culturais dos povos envolvidos nos processos de conquista. Como produto que demonstre a viabilidade prática da pesquisa em consonância com o ensino de história tem-se a construção de um *blog*, em plataforma gratuita, como proposta metodológica complementar ao livro didático para a partir de trechos dos livros analisados discutir didaticamente com o auxílio da historiografia as categorias históricas da escravidão e mestiçagens, suas definições e contextualizações, além de demonstrar exemplos de fontes para o estudo da escravidão e das mestiçagens para o ensino de história do Brasil no Ensino Médio.

Palavras-Chave: Ensino de História. Saberes Históricos. *Blog* Escravidão e Mestiçagens.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the historical categories related to slavery and miscegenation in high school textbooks, in the Law of Directives and Bases of Education - LDB nº 9.394/1996, in Law nº 10.639/2003 on the teaching of history and culture Afro-Brazilian, in Law nº 11.645/2008 on the teaching of indigenous culture and the National Common Curricular Base - BNCC regarding the studies of the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture and the creation of a virtual space for present the analyzed categories and propose the use of historical sources in High School. Its fundamental question is how historical sources can contribute to the teaching of history about the historical categories and concepts of slavery and miscegenation. The research is carried out based on the Social History of Culture with an emphasis on Connected Histories. The sources analyzed in this work are three current collections of high school history textbooks, Laws 9,394/96, 10,639/2003, 11,645/08 and the National Curricular Common Base - BNCC. The hypothesis is that the textbooks used in the classroom are based on the idea of the confluence of the three races, disregarding the biological and cultural miscegenation of the peoples involved in the processes of conquest. As a product that demonstrates the practical feasibility of research in line with the teaching of history, there is the construction of a blog, on a free platform, as a complementary methodological proposal to the textbook for, from excerpts of the analyzed books, to discuss didactically with the help of the historiography the historical categories of slavery and mestizajes, their definitions and contextualizations, in addition to demonstrating examples of sources for the study of slavery and mestizajes for the teaching of Brazilian history in High School.

Keywords: History teaching. Historical Knowledge. Slavery and Miscegenation blog.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A LEGISLAÇÃO, OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO E DAS MISTIÇAGENS	24
2.1 ESCRAVIDÃO, MISTIÇAGENS BIOLÓGICAS E CULTURAIS	24
2.2 O LIVRO DIDÁTICO, A ESCRAVIDÃO E AS MISTIÇAGENS	38
2.3 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCRAVIDÃO	42
3 CONCEITOS QUALIFICADORES DOS POVOS EUROPEUS, AMERICANOS E AFRICANOS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS “OFICINA DE HISTÓRIA”, “HISTÓRIA EM DEBATE” E “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA”	53
3.1 A COLEÇÃO “OFICINA DE HISTÓRIA”	53
3.2 COLEÇÃO HISTÓRIA EM DEBATE	73
3.3 A COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA	83
4 O BLOG ESCRAVIDÃO, MISTIÇAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA	93
4.1 FERRAMENTA DIGITAL E O ENSINO DE HISTÓRIA	94
4.2 FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO E DAS MISTIÇAGENS	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
6 REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as categorias históricas¹ da escravidão e das mestiçagens em livros didáticos de história do Ensino Médio e nos documentos que regem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A ausência de materiais didáticos capazes de aproximarem estudos acadêmicos e a Educação Básica, relativos à escravidão e às mestiçagens, impulsionou o desejo de preencher esta lacuna com a elaboração de um *blog* didático cujo *link* de acesso é: <https://escravidaoeasmesticagens.blogspot.com/>. Desenvolvido em plataforma que oferece versão gratuita, visa a disponibilizar análise de trechos dos livros didáticos que trazem em seu teor categorias históricas sobre a escravidão e as mestiçagens, indicando como essas categorias podem ser usadas em sala de aula de maneira complementar aos manuais.

No *blog* são anexados trechos dos manuais didáticos que contenham categorias discutidas nesta pesquisa e as omitidas também nos documentos aqui analisados. Também serão utilizadas fontes históricas para demonstração, bem como exemplos da pesquisa histórica sobre o Brasil colonial. Ao realizar estudos mais aprofundados no campo da historiografia da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais, foi possível constatar a ausência de discussão nos manuais didáticos de história que dessem conta de apresentar de modo mais preciso essas categorias. Foi com base nesta percepção que surgiu a necessidade de disponibilizar material didático com acesso mais facilitado para professores enriquecerem suas aulas com conhecimentos complementares ao livro didático. Para isto, pensou-se na construção de um *blog* didático como ferramenta viável para fazer parte do cotidiano da maioria das pessoas. O ambiente virtual está voltado para professores.

A pesquisa foi desenvolvida com base na teoria da História Social da Cultura com ênfase nas *Connected Histories* que ganharam notoriedade com Subrahmanyam (1997), o qual desconstrói a ideia de modernidade centrada na Europa. Propõe pensar na dinâmica de encontros econômicos, culturais, biológicos em escala mundial, ignorando as fronteiras geográficas estabelecidas e prova a influência mútua de diversas sociedades de várias partes do globo. Com isso, esse autor rompe com um modelo de história pensada a partir de objetos isolados. Questionar a perspectiva eurocêntrica é desafio imposto pelo estágio que se encontra

¹ As categorias históricas da escravidão aqui são analisadas levando em consideração o estudo conjunto de espaço, tempo, estrutura e conjuntura. Ver: REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e o tempo histórico: A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

o saber histórico atual e que orienta a criação de um *blog* didático como ferramenta metodológica para o ensino de História.

As mudanças ocorridas a partir da Nova História são bastante significativas, principalmente a partir da proposta realizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora que passaram a entender a história a partir de “novas abordagens”, “novos problemas” e “novos objetos”². Os trabalhos dos *Annales* foram fundamentais para a ampliação das fontes históricas que ganharam relevância para além dos documentos oficiais escritos com repercussão também no ensino de História. Nesta perspectiva, “as concepções teórico-metodológicas da chamada Nova História originada dos *Annales*, refletiram em muitas propostas práticas de ensino de história” (NEVES, 2003, p. 157). Com isso, seria válido compreender os impactos decorrentes destas mudanças nos diferentes aspectos e níveis de ensino.

A partir da década de 1970, ganham destaque as propostas do ensino de história sob a égide da Nova História a qual passa a rejeitar um modelo baseado na memorização e reprodução em favor de uma história mais ativa de modo que garantisse o caráter inovador das propostas. A partir desses pressupostos o grande questionamento colocado era como a teoria pensada para o campo da pesquisa poderia ser aplicada ao ensino de forma acessível para crianças e adolescentes não historiadores.

A resposta aos questionamentos passa exatamente pela contestação de um modelo tradicional de ensino que, segundo Burke (1997), ao realizar análise sobre a Escola dos *Annales*, mostra como os membros desse movimento, desde os anos de 1920, contribuíram para contestar a história tradicional, a história política e a história de eventos, pelo menos até 1945. Porém, com a fragmentação dessa escola após 1968, alguns dos seus membros migraram da história socioeconômica para a sociocultural, enquanto outros redescobriram a história política e também a narrativa. Isso permitiu a ampliação do campo da História em diversas áreas e, novamente de acordo com Burke (1997), a expansão do território histórico se deu graças à descoberta de novas fontes e, sobretudo, ao desenvolvimento de novos métodos. Com as inovações originadas na França, pode-se afirmar que “A historiografia jamais será a mesma” (BURKE, 1997, p. 127). A construção do espaço virtual “escravidaoeasmesticagens.blogspot.com” procura atender às mudanças pelas quais passam a sociedade, a historiografia e o ensino de História. Visa a ser uma alternativa acessível e

² Expressões tomadas de empréstimos de três livros nos quais, dentre outras discussões, rejeitam uma história contada unicamente por meio de documentos oficiais:

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

_____. *História: Novas Abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.

_____. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

complementar aos métodos tradicionais, já que o advento da *Internet*, o uso das redes sociais e sua linguagem têm atraído a atenção de públicos com interesses variados.

As discussões têm avançado sobremaneira a ponto de haver o entendimento de que não há separação entre a pesquisa realizada, exclusivamente, na academia e o ensino básico, aquela também está presente neste último espaço e o conhecimento pode também ser construído a partir dali. Professores e outros agentes podem desenvolver pesquisas que valorizem a cultura escolar, saberes e práticas educativas com a ideia de que o ensino de História não precisa ser repetitivo ou meramente reprodutor de conhecimentos oriundos da academia. Sobre esse aspecto, é possível notar que “[...] cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História³; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas [...]” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 14). Essa mudança de perspectiva rompe, dentre outras coisas, com a ideia de que a “história era chata e não servia para nada” (NEVES, 2003, p. 164).

As discussões têm avançado no campo da história sobretudo com a valorização da cultura, saberes e práticas escolares, dando autonomia para a produção do conhecimento em detrimento de uma história reprodutivista e repetitiva. Diversos sujeitos disputarão o campo da pesquisa e produção do conhecimento histórico no qual nem sempre os interesses serão convergentes. Neste aspecto:

Os textos dos documentos curriculares “prescritos” são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Daí decorre que os múltiplos interesses e visões ideológicas estarão refletidos na produção dos documentos, sobretudo nos currículos prescritos, pois eles são sempre uma construção social a partir de recortes selecionados conforme determinados atores. Ademais, em um processo democrático, as mais variadas vozes estarão presentes, principalmente aquelas que demonstram maior força.

Nesse panorama, se dá a construção da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – documento que, segundo Silva e Fonseca (2010), oficializa o que o Estado entendia como necessário a ser ensinado, isso não significa dizer que esse documento é um retrocesso. Com a promulgação da atual Constituição Federal do Brasil, considerou-se a necessidade de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação compatível com os

³ Concepção discutida a partir de RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

anseios em garantir educação gratuita para todos, regulamentar os papéis da União, dos Estados, dos Municípios e, sobretudo, buscava-se a valorização dos profissionais da educação. O debate, portanto, durou oito anos desde a Carta Magna até a elaboração da LDB de 1996.

Nos Artigos 26 e 26-A, a LDB aborda o ensino de História e explicita o que deve ser levado em consideração em matéria de ensino dessa disciplina asseverando: “Art. 26. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Esse posicionamento está em consonância com o Art. 242 da Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu parágrafo primeiro que diz: “Art. 242. § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2015, p. 66). Neste aspecto, as pesquisas historiográficas sobre a escravidão e as mestiçagens biológicas e culturais têm revelado uma sociedade colonial brasileira bastante heterogênea não só do ponto de vista da cultura, mas também da existência de diferentes povos e a miscibilidade entre eles. Puntoni (2002), ao discorrer sobre a expansão das fronteiras coloniais da América Portuguesa durante o final do século XVII e início do XVIII, mostra os conflitos resultantes dessa expansão, tendo como palco o sertão nordestino. Seu estudo abrange uma área que vai do Norte da Bahia ao Leste do Maranhão e revela a existência de indígenas de nações diversas.

Fruto das transformações pelas quais passava a educação durante a década de 1990, suscitadas pela promulgação da Constituição Federal em vigor, o Ministério da Educação e Cultura – MEC publicou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, conjunto de documentos com objetivo de nortear o trabalho docente sem retirar autonomia da escola ou do professor. Segundo Ribeiro (2004), os PCN’s pretendiam ser uma referência curricular para o Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio. Sua concepção teria a função de garantir os princípios democráticos próprios de uma sociedade com tantas diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas.

Quando abordam sobre os primórdios da História do Brasil enquanto disciplina obrigatória a partir da criação do Colégio Pedro II em 1837, os PCN’s fazem uma crítica afirmando que a História brasileira era concebida como continuidade da europeia, no entanto, os estudos revelavam uma sociedade mestiça. Conforme postura adotada nos Parâmetros Curriculares: “Permanecia a identidade do Brasil com a civilização europeia e enfatizava, contraditoriamente, a população brasileira como mestiça” (BRASIL, 2001, p. 22). Isso é revelador, pois primeiro já traz a concepção de uma História que não precisa estar atrelada a Europa e segundo porque evidencia o processo de mestiçagem vivenciado pela sociedade

brasileira.

Na primeira década dos anos 2000, foram publicadas duas leis com reflexo sobre o ensino da História. Ambas possuem raízes nos movimentos reivindicatórios do final da década de 1970 e início de 1980. A primeira delas, a Lei 10.639/2003, que altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino e cultura afro-brasileira, foi a materialização das reivindicações do Movimento Negro de mais de duas décadas. A segunda, a Lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, alterando a LDB modificada pela Lei 10.639/2003, não deixou de ser a materialização das reivindicações dos indígenas. Estas remontam ao contexto anterior à promulgação da Constituição Federal do Brasil. Quanto à Lei 10.639/2003, observa-se:

[...] em 2003 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro, determinando a inclusão obrigatória, no currículo da rede de ensino, do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” e outras providências. [...] Essas proposições provocaram alterações na Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (SILVA; FONSECA, 2010. p. 20).

Segundo Fontoura (2017), a promulgação da Lei 10.639/2003 não se deu por mera iniciativa do Estado, pois a construção desse marco legal, segundo esta autora, representou a concretude de lutas históricas empreendidas pelo próprio Movimento Negro. Andrade (2018) vê a referida lei como possibilidade para revisão histórica e, portanto, como campo para o ensejo de novas narrativas capazes de reestruturar identidades e reafirmar um novo lugar ocupado pelos “afrodescendentes”. Este conceito, o qual é utilizado para se referir a quem descende de africano e passou pelo processo de diáspora, evidentemente engloba não apenas os afro-brasileiros ou afro-americanos, mas todos os descendentes espalhados pelo globo.

A propósito, o próprio conceito de afrodescendente, segundo Rocha (2010), “para alguns, não passa de um discurso de manipulação política. Outros, entretanto, veem o termo como forma de fortalecimento de identidade” (ROCHA, 2010, p. 904). O conceito surge como possibilidade alternativa em substituição a dois outros: “negro” e “preto”. Insere-se no contexto das lutas sociais do Movimento Negro no Brasil para recontar a história a partir de uma perspectiva voltada para aceitação de identidades incluindo uma revisão terminológica mais apropriados para superar a carga pejorativa. O Movimento Negro entende o termo “preto” e “negro” como depreciativo, sendo sinônimo de negatividade em frases como “a coisa está preta” ou “lista negra”; por isso a mudança seria uma tentativa de afirmação da identidade a partir de uma nova perspectiva.

A partir destas considerações, é preciso chamar atenção para não serem projetados, intencionalmente ou não intencionalmente, conceitos e significados atuais para se referir ao passado, atribuindo às fontes conceitos que jamais existiram, como bem salienta Paiva (2016), pois essa parece ser uma demanda do presente e, ao fazê-lo, o historiador pode cair em anacronismos.

Se para alguns é motivo de orgulho serem chamados de pretos ou negros, para outros pode ser considerado ofensa e, por isso, “[...] Já não se sabe mais se deve chamar alguém de negro. [...]” (ROCHA, 2010, p. 905). Diante disso, há nas escolas um clamor para superar equívocos de linguagem com alguma carga depreciativa, fazendo com que cotidianamente professores e estudantes revisem suas concepções. Daí a importância de apresentar através de um *blog* as categorias da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais buscando entendê-las no tempo e no espaço em que foram criadas e utilizadas. A historiografia tem apresentado fontes coevas repletas de terminologias que para a sociedade do passado não possuíam o caráter depreciativo como possui no presente.

Cinco anos mais tarde, após a promulgação da lei acerca da obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”, em 2008 foi publicada a Lei federal 11.645 que alteraria a LDB, modificada pela lei 10.639/2003, acrescentando a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena. Neste mesmo período, o Ensino Médio se tornou parte da Educação Básica e passou a ser assistido pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD com distribuição gratuita na rede pública de ensino, o que, para muitos alunos, é um dos únicos materiais impressos a que tem acesso, e que não está isento de críticas, feitas principalmente por aqueles que o consideram extremamente restrito do ponto de vista dos conteúdos. Seja como for, segundo Caimi (2018), esse programa desde os anos de 1990 foi aperfeiçoado e ampliado. No que se refere ao objeto desta pesquisa, a ideia da formação do povo brasileiro a partir do negro, branco e indígena aparece quase como lugar comum em livros didáticos desconsiderando os processos de mestiçagens biológicas e culturais entre os diversos povos espalhados pelo globo antes de aportarem em terras brasileiras, bem como as mestiçagens aqui processadas a partir de 1500.

Nessa composição, o europeu é idealizado com uma pureza biológica de tez branca. Quanto ao negro, frequentemente também é visto com uma pureza biológica. Pesquisas realizadas por Ivo (2012), Paiva (2016) e Santos (2015), por exemplo, têm demonstrado que as fontes coevas evidenciam que os africanos vindos para o Brasil muitas vezes eram classificados segundo sua nação. A historiografia tem revelado intensos processos de miscibilidade aos quais estavam submetidos os africanos antes mesmo de chegarem à América. Portanto, para se falar

dos povos africanos, deve-se pensar em diversidade como é o caso dos fulas descritos por Hampâté Bâ (2003), o que veremos à frente.

Portanto, classificar povos distintos, vindos de locais com culturas distintas, meramente por meio da cor da pele, como se pertencessem a grupos homogêneos, é insuficiente para entender a diversidade de miscibilidade já existente e as que aqui se processaram. Nesse aspecto, a categoria “qualidade”, por não se ater apenas à cor da pele como atributo dos indivíduos, surge como uma alternativa para entender as mesclas biológicas e culturais. Os povos indígenas americanos, pertencentes a diversas nações, não possuíam uma uniformidade fenotípica, nem mesmo no que diz respeito à cor da pele. Segundo Monteiro (1994), diversas sociedades nativas, com características culturais distintas, ocupavam interior e litoral quando os portugueses chegaram ao Brasil. No que concerne às mesclas biológicas dos indígenas, Ivo (2012) revela não haver uniformidade fenotípica. Também podem ter contribuído para isso os deslocamentos de tribos brasileiras pelo território do Brasil conforme Russel-Wood (1994) esclarece.

As novas coleções de livros didáticos, publicadas em 2020, foram submetidas à apreciação dos docentes em 2021 para escolha das obras a serem utilizadas a partir do ano letivo de 2022. Além dos documentos já mencionados, as novas coleções terão a influência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que foi homologada em dezembro de 2018, tem caráter normativo que trata das aprendizagens a serem atingidas ao longo da Educação Básica, estabelecendo conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

A BNCC tem como objetivo principal promover, segundo Moreno (2016), a unificação do currículo em cerca de 60% em nível nacional, enquanto a parte diversificada ficaria a cargo das especificidades locais, tendo em vista o contexto regional. Ela nasce com as discussões no âmbito do Plano Nacional de Educação – PNE cuja vigência é 2014-2024, o qual estabelece vinte metas a serem cumpridas nesse período. É importante salientar que a Constituição Federal do Brasil em seu Art. 210 já preconizava uma base curricular comum para todo território nacional brasileiro. “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2015).

Desde a sua apresentação preliminar, no ano de 2015, até sua efetiva homologação, segundo Calil (2015) e Moreno (2016), a BNCC passou por debates acalorados devido ao fato de a educação escolar ser um campo em disputa pelos diversos grupos sociais, sobretudo no que diz respeito à área de História. As críticas à Base passam exatamente pela rapidez de como

se deu sua construção e, em função disso, pelo esvaziamento nas discussões, principalmente, devido à supressão de conteúdos considerados importantes e também porque o documento visa a atender às exigências de avaliações externas. Portanto, “de qualquer forma, é inegável a vinculação entre a proposta da BNCC e as avaliações externas (IDEB⁴, PISA⁵) realizadas pelo Estado brasileiro autonomamente ou em conjunto com outras instituições internacionais” (MORENO, 2016, p. 03).

Ademais, a BNCC tem sido alvo de críticos que consideram um retrocesso sua implementação em um contexto de revisionismos históricos. Não se trata aqui de condenar o revisionismo em si, pois este é uma tarefa inerente ao fazer historiográfico, a questão é quando o objetivo é atender a anseios que não os do conhecimento histórico. Para Silva e Meireles (2019), o texto da BNCC que fora homologado traz retrocessos, sobretudo devido à troca da equipe que conduzia os trabalhos em razão da mudança de governo. Nesse panorama, ganharam terreno vozes como as do movimento intitulado “Escola Sem Partido” que traz em seu discurso a pretensão de retirar das escolas as discussões político-ideológicas, mas que traz em seu bojo exatamente aquilo que condena. Um dos temas bastante atacados é a diversidade de gênero, com clara imposição por esse movimento de um modelo entendido como ideal.

Em relação às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Base Nacional Comum Curricular defende “a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2018, p. 416-417) não só discutindo a escravidão, mas levando em consideração os saberes produzidos por estas populações, negra e indígena. Pelo menos, ao tratar do Ensino Fundamental, parece haver um direcionamento para levar em consideração “[...] à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas” (BRASIL, 2018, p. 417). Entretanto, o documento não faz referência explícita aos processos de mestiçagens ocorridos entre os povos e as formas de como os historiadores tem tratado a questão.

Ao analisar um mito cristão, Ivo e Jesus (2019) demonstram como o discurso medieval concebia o mundo formado em três partes: África, Ásia e Europa. Cada um destes continentes estava associado a um dos três filhos de Noé, de modo que “A Ásia era habitada pelos descendentes de Sem, a Europa, pelos descendentes de Jafé e a África, pelos descendentes de Cam” (IVO; JESUS, 2019, p. 47) que teria sido amaldiçoado pelo próprio pai quando este o viu

⁴ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tem como objetivo monitorar a qualidade da Educação Básica e foi criado em 2007 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

⁵ PISA – Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. É um exame internacional aplicado a cada três anos a estudantes na faixa etária de 15 anos com intuito de estabelecer uma análise global da educação e orientar governos a melhorar a qualidade da educação em seus países.

despido de suas vestes após um episódio de embriaguez. Segundo a maldição, seus descendentes seriam escravos dos descendentes de seus irmãos. Enquanto a Europa era compreendida como a cabeça da cristandade e terra de nobres hábeis, a África por sua vez foi associada ao exótico por meio de um imaginário que projetava a imagem de seres humanos com características monstruosas, como bestas selvagens. Como a palavra Cam significa “quente”, “queimado”, “negro ou trevas”, houve associação, nas leituras bíblicas, entre a temperatura do continente africano e o inferno, bem como foi feita uma ligação entre a cor negra e o demônio, logo: “Os africanos passam a figurar como representação do diabo, ao passo que os brancos personificam a Cristandade” (IVO; JESUS, 2019, p. 55). Toda argumentação estava voltada para uma tentativa de justificar a inferioridade e a escravização dos povos africanos pelos europeus como forma de purificá-los do pecado a que estavam submetidos.

Ao longo da história da humanidade, a escravidão não estava diretamente vinculada à cor da pele, mas com a expansão Ibérica isto passa a ocorrer, embora a historiografia tenha demonstrado que nas possessões da América espanhola e portuguesa havia escravos africanos não negros, indígenas e demais mestiços. A Europa figurava como detentora de uma superioridade frente aos demais continentes, sobretudo o africano e o americano cuja responsabilidade seria a de guiar os destinos rumo à purificação e com isso o padrão de comportamento europeu servia como parâmetro de orientação.

Quando a BNCC propõe a valorização das histórias e culturas não europeias, visa a romper com um tipo de educação e conhecimento cujos pressupostos ainda partem de modelos vindos da Europa. Nos livros didáticos de História do Brasil, ainda é comum encontrar os conteúdos dispostos de forma que os acontecimentos vivenciados na Europa antecedem e influenciam os acontecimentos fora dela.

Além disso, a BNCC propõe como um dos vários objetos de conhecimento “a invenção do comércio e a circulação de produtos” (BRASIL, 2018, p. 412). Mesmo não citando as muitas categorias de designação dos povos, sugere o estudo das mesclas entre as histórias dos continentes africano, europeu, americano e os demais, afirmando que:

[...] As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais (BRASIL, 2018, p. 417).

Esta proposta da BNCC traz uma afinidade muito grande com a historiografia da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais. Apesar da abordagem generalizante, abre

espaço para pensar os objetos numa perspectiva mundializada na qual as histórias dos continentes se conectam, se mesclam. As pesquisas têm apontado exatamente nesta direção, ou seja, considerar a circulação de produtos, saberes, práticas, costumes e pessoas em nível planetário ao longo da História da humanidade e é isso que a BNCC sugere. É bastante pertinente o seguinte: “Nesse caso, a mobilidade da gente (agentes mediadores, poderíamos chamá-las assim em vários casos) possibilitou a transferência de universos culturais, ainda que não *in totum* de uma região a outra” (PAIVA, 2008, p. 15). Com estas discussões, os objetos deixam de ser analisados isoladamente ganhando uma dimensão na qual o local tem estreita relação com o global.

Nesse sentido, “a presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas” (BRASIL, 2018, p. 417). A partir das ideias acima, extraídas da BNCC, pode-se depreender que ela sugere fugir da concepção de uma pureza de “raça ideal”, pois considera os movimentos das populações e isso induz a pensar nos encontros biológicos entre povos distintos.

Pelo exposto, esta pesquisa parte da ideia de que os livros didáticos e as Leis 9.394/96, 10.639/2003 e 11.645/2008, que regem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, estão pautados na ideia do encontro de africanos, europeus e indígenas, desconsiderando as mestiçagens biológicas e culturais dos povos envolvidos nos processos de conquista; a Base Nacional Comum Curricular de forma generalizante sugere fugir a essa regra.

Partindo deste ponto, este trabalho analisa as categorias históricas relacionadas à escravidão e às mestiçagens nos livros didáticos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, na Lei nº 10.639/2003 sobre o ensino da História e cultura afro-brasileira, na Lei nº 11.645/2008 sobre o ensino da cultura indígena e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC no que tangem aos estudos da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena com difusão desses conhecimentos através do *blog* didático “escravidaoeasmesticagens.blogspot.com” para acesso de professores a fim de que esse conhecimento possa ser discutido em sala de aula com alunos da Educação Básica, sanando lacunas contidas nos livros didáticos de História.

Além do mais, esta pesquisa procura responder como as fontes históricas analisadas em sala de aula podem contribuir para um ensino de História acerca das categorias e conceitos históricos da escravidão e das mestiçagens. Para isso, são analisados nove volumes de três coleções de livros de História do Ensino Médio, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018-2020. Coleções: Oficina de História; História Sociedade e Cidadania e História em Debate publicados em 2016. Analisar-se-ão, subsidiariamente, as Leis 9.394/96 e 10.639/2003 – que

incluem no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira – bem como a Lei 11.645/08, a qual insere no âmbito curricular oficial da rede de ensino o caráter obrigatório do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Buscou-se identificar e analisar nos livros didáticos, que são a base de diálogo desta pesquisa, e na legislação brasileira sobre a Educação Básica como as categorias de identificação dos povos, tanto de “qualidade”⁶ quanto de condição jurídica⁷, aparecem e como são utilizadas entre os séculos XVI e XIX. O resultado desta análise tem como objetivo a construção de um produto que sirva como ferramenta complementar ao livro didático com cunho científico, ou seja, a criação de um *blog* didático para apresentar as categorias como mestiços, mulatos, pretos, negros, negros da terra, crioulos, pardos, brancos, cabras, mamelucos, curibocas, caboclos, cafuzos, preto forro, escravo, livre e libertos, “qualidades” utilizadas para se referir às condições sociais, “aos diversos tons de pele, às diferentes origens e aos distintos fenótipos da população colonial” (IVO, 2012, p. 20).

A difusão desta pesquisa por meio do produto proposto contribui para a discussão ao que há de mais recente em termos de pesquisas acadêmicas em relação aos conceitos históricos sobre escravidão e as mestiçagens discutidos por pesquisadores como Gruzinski (2001a e 2001b), Ivo (2009), Paiva (2016), Ivo e Santos (2016), Guedes (2008) ao passo que busca corrigir possíveis distorções contidas nos livros didáticos, dando subsídio para pensar sobre o assunto a partir de fontes históricas. O uso de fontes e da historiografia é imprescindível, porque com elas torna-se possível entender conceitos no tempo e no espaço em que foram criadas as categorias das mestiçagens biológicas e culturais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se estruturá-lo em três capítulos. No primeiro, “A legislação, os livros didáticos e o ensino da História da escravidão e das mestiçagens”, é realizada discussão concernente à escravidão e às mestiçagens biológicas e culturais, considerando três grandes momentos da historiografia. Procura-se compreender como as concepções teóricas acerca da escravidão e das mestiçagens são concebidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, nas leis 10.639 de 2003, 11.645 de 2008 e Base Nacional Comum Curricular. Também almejou-se relacionar quais “qualidades”, conceitos qualificadores, utilizadas para se referir aos povos europeus, americanos e africanos aparecem

⁶ A “qualidade” não se restringia apenas à cor da pele, pois tanto na América portuguesa quanto na espanhola referia-se também às várias origens e aos fenótipos da população. IVO, Isnara Pereira. Homens de caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa - século XVIII. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

⁷ A condição diz respeito ao *status* jurídicos: livre, escravo ou libertos. *Ibidem*.

na LDB, nas leis 10.639 de 2003, 11.645 de 2008 e BNCC.

O segundo capítulo intitulado “Conceitos qualificadores dos povos europeus, americanos e africanos nas coleções didáticas “Oficina de história”, “História em debate” e “História, sociedade e cidadania”” pretende demonstrar como as coleções didáticas selecionadas para análise tem lidado com os temas relacionados à escravidão e às mestiçagens biológicas e culturais. Identificar como as coleções “Oficina de História”, “História em Debate” e “História e Sociedade e Cidadania” expressam a formação histórica do Brasil no que se refere à escravidão e às mestiçagens.

Procura-se identificar quais conceitos qualificadores dos povos aparecem nos livros didáticos aqui analisados e compreender como as categorias históricas instrumentalizadas nesses materiais explicam a escravidão e as mestiçagens. Em suma, busca-se nos livros e nas leis como as categorias da escravidão e das mestiçagens são aplicadas a partir de uma perspectiva de que o estudo da História do Brasil deveria ter como parâmetro a percepção não apenas econômica ou política da formação social, mas acima de tudo as misturas de povos que definem o formato dessas instituições econômicas, políticas e sociais.

No terceiro capítulo, destinado à apresentação de um produto que demonstre a viabilidade prática da pesquisa, intitulado “O *Blog* Escravidão, mestiçagens e ensino de História”, há a proposição de um *blog* didático pautado no uso de fontes históricas sobre escravidão e mestiçagens como ferramenta para o ensino de História. Elaborou-se um *layout* de *site* alimentado por conteúdo específico à temática pesquisada, em plataforma que ofereça versão gratuita, como proposta metodológica complementar ao livro didático para disponibilizar as categorias históricas de escravidão e mestiçagens, suas definições e contextualizações, fundamenta a construção da ferramenta digital com base em trabalhos que discutem sobre o assunto e, por fim, demonstra na plataforma exemplos de fontes para o estudo da escravidão e das mestiçagens.

2 A LEGISLAÇÃO, OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO E DAS MISTIÇAGENS

O diálogo estabelecido com a historiografia leva em consideração três grandes momentos da historiografia da escravidão os quais ajudam a pensar sobre o tema aqui pesquisado. Considera-se como primeiro momento o âmbito das pesquisas publicadas por volta dos anos de 1930; entende-se como segundo momento o universo de estudos entre as décadas de 1950 e 1970. Já o terceiro momento tem como referência o período a partir dos fins dos anos de 1980, quando cresceram de forma significativa as publicações acerca da escravidão e o escravo passa a ser analisado em distintas perspectivas. Podemos considerar que a atual conjuntura histórica é herdeira deste último período e esta pesquisa pretende estabelecer um diálogo prioritariamente com ele.

Para demonstrar como o livro didático de História tem lidado com os temas relacionados à escravidão e às mestiçagens biológicas e culturais, é preciso levar em consideração aquilo que se tem produzido a respeito desse material, entendendo suas origens, sua trajetória ao longo do tempo, sua popularização e as críticas relacionadas a ele. É imprescindível dialogar com a historiografia sobre a temática abordada e, sobretudo, recorrer aos próprios livros analisados para, a partir deles, trazer à tona a forma como lidam com o objeto de estudo dessa pesquisa.

Passos semelhantes serão dados para compreender como as concepções teóricas acerca da escravidão e das mestiçagens são concebidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996, nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como na Base Nacional Comum Curricular. Portanto, faz-se necessário se apropriar das discussões em torno da construção dos referidos documentos e realizar análise destes últimos de modo que se tenha subsídio para verificar em cada um como estão concebendo essa teoria.

Para identificar como os livros didáticos Oficina de História, História em Debate e História Sociedade e Cidadania expressam a formação histórica do Brasil no que se refere à escravidão e às mestiçagens, é preciso analisar cada um dos volumes das três coleções especificamente nas partes referentes ao tema, que é objeto desta pesquisa. Para isso, foram desconsiderados os capítulos que não tratam de temas relacionados à escravidão e às mestiçagens biológicas e culturais.

2.1 ESCRAVIDÃO, MISTIÇAGENS BIOLÓGICAS E CULTURAIS

Para Schwartz (2001), as comemorações do centenário do fim da escravidão em 1988

geraram uma vasta produção e conseqüentemente um avanço significativo no entendimento do funcionamento da escravidão no Brasil. Ao mesmo tempo, chamou a atenção para os estudos acadêmicos desenvolvidos nas décadas anteriores.

A produção historiográfica sobre a escravidão e mestiçagens no Brasil não pode ser pensada sem serem levadas em consideração as contribuições de três pesquisadores brasileiros que desenvolveram seus estudos ainda na década de 1930: “[...] foi mesmo depois do livro de Freyre [Casa-Grande e Senzala] que a escravidão e os africanos ganharam papel fundamental no relato histórico do Brasil” (SCHWARTZ, 2001, p. 23). Ele se tornou referência para todos os estudiosos do tema, segundo seus estudos a miscigenação não é algo que inferioriza a sociedade, ao contrário.

Outro pesquisador cuja leitura torna-se imprescindível é Sérgio Buarque de Holanda, notadamente a obra *Raízes do Brasil*, publicada pela primeira vez em 1936, onde tentava compreender o Brasil do ponto de vista cultural, da estrutura jurídica, das instituições, do comportamento do brasileiro frente às diversidades. A partir destas questões, como o título evoca, procurava entender as origens da formação do povo brasileiro. No que tange às mestiçagens, possui uma visão próxima à de Freyre (2006) sobre capacidade de os portugueses serem maleáveis com povos diferentes, por, inclusive, já terem, eles próprios, passado por essas experiências de mestiçagem com gente de origens distintas.

Ambos os autores têm uma análise que vai para além da afirmação na qual a sociedade brasileira seria fruto do encontro de “três raças”. Segundo Ivo e Freitas (2020b), Karl Friedrich Phillip Von Martius foi o responsável pela disseminação desta ideia quando sua monografia venceu o concurso lançado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) para premiar o melhor trabalho de como escrever a História do Brasil. “Em seu premiado texto, Martius (1845) propôs que a população brasileira seria formada pela mistura entre três raças” (IVO; FREITAS, 2020b, p. 34).

Não se pode deixar de lado a discussão feita pelo historiador Caio Prado Júnior com sua obra “Evolução política do Brasil”, assim como a de Gilberto Freyre em “Casa-Grande e Senzala”, publicada em 1933. Prado Jr. utiliza um modelo de interpretação do Brasil, bem como uma abordagem sobre a escravidão, que permite compreender o processo histórico de formação do país numa perspectiva de análise que difere dos dois outros pesquisadores desse período, discutindo a escravidão a partir de uma visão homogênea sem levar em consideração as especificidades próprias das dinâmicas sociais.

Prado Jr. (2000), apesar de lamentar a ausência de análises sobre a composição do povo brasileiro, parte do pressuposto que “temos por isso de nos contentar aqui, no estudo da

composição étnica do Brasil, em tomar as três raças como elemento irreduzível, considerar cada qual unicamente na sua totalidade” (PRADO JR, 2000, p. 82). Essa visão homogeneizante desconsidera as mesclas biológicas e culturais trazidas nos corpos de cada um dos indivíduos que chegaram ao Brasil, bem como as que aqui já existiam. As dinâmicas de encontros em escala global demonstram não haver a aludida irreduzibilidade, e a proposta de elaboração de um ambiente virtual visa a apresentar o que a historiografia tem revelado há mais de duas décadas sobre as mestiçagens.

O fato de a historiografia brasileira, até o terceiro quartel do século XX, ser eminentemente marxista, cuja análise é feita sob a ótica da luta de classes, levou tanto Gilberto Freyre quanto Sérgio Buarque de Holanda a serem “esquecidos”, ao menos no Brasil, por aproximadamente meio século. “Grande parte das críticas a Freyre no Brasil durante as décadas de 1950 e 1960 provinham de jovens sociólogos de São Paulo, fortemente influenciados pelas teorias marxistas e uma visão materialista da sociedade” (SCHWARTZ, 2001, p. 25).

A tese da democracia racial era o principal ponto no qual os críticos se apoiavam para fazerem oposição a Gilberto Freyre. Contudo, a expressão não é encontrada em “Casa-Grande e Senzala” e a acusação parte da ideia de que a obra aborda relações raciais harmônicas ou até mesmo romantizadas entre negros e brancos. Se por um lado há a interpretação de docilidade nas relações, por outro, os críticos negligenciaram afirmações que conotam violência como: “[...] O furor femeeiro do português se terá exercido sobre vítimas nem sempre confraternizantes no gozo [...]” (FREYRE, 2006, p. 113). Isso abre espaço para levar em consideração a existência de relações consensuais. Todavia, o mais evidente nesta afirmação é a relação de submissão imposta pelos conquistadores. Ainda assim, foi duramente criticado apesar de ter apontado também para o comportamento sádico e a maldade de senhores.

A corrente teórica a que estavam vinculados, cuja forma de entender a sociedade se dá por outro viés, os impediu de perceber a miscigenação, não só em terras brasileiras, mas também de observá-la em outras partes do globo, como sendo própria das dinâmicas humanas. O grupo de sociólogos paulistas, liderado por Fernandes (1965), buscava a partir dos anos de 1950 a consolidação de uma interpretação do Brasil com o uso de uma linguagem científica rigorosa em oposição ao que considerava abordagem ensaísta por parte de Freyre (2006).

Preso ao conceito de raça e à dualidade branco e negro, Fernandes (1965) discutiu o processo de branqueamento ocorrido a partir do século XIX com a chegada dos imigrantes europeus e o que ele compreende como desajustamento do negro na sociedade pós-abolição. Neste sentido, desconsidera as mesclas biológicas aqui processadas que deram origem aos diversos tons de pele nos períodos anteriores ao século XIX, pois não havia uma preocupação

em compreender as mestiçagens.

O posicionamento do grupo de pesquisadores da Escola Sociológica Paulista tornou-se por muito tempo hegemônico ao ditar os rumos das pesquisas acadêmicas, inclusive no campo da História. Esse grupo parece não ter dado importância para a questão do caráter inovador das pesquisas freyrianas que demonstravam que os negros não pertenciam a uma massa homogênea, mas vindos de muitos lugares da África, oriundos de culturas diversas, pertencentes a diversas nações e não eram incultos como se supunha. A propósito, rompeu com a ideia difundida de que os negros africanos pertenciam a dois grandes troncos culturais: os bantos e sudaneses, uma ideia comumente preservada em livros didáticos de História.

Nesse contexto de críticas, Holanda (1969) publica *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*⁸ cujo foco não era necessariamente as mestiçagens e sim a investigação da associação entre os mitos edênicos e o continente americano, feita pelos colonizadores. Sobre este aspecto, afirma: “Podiam admitir o maravilhoso, e admitiam-no até de bom grado, mas só enquanto se achasse além da órbita de seu saber empírico” (HOLANDA, 1969, p. 41). Refuta a corrente de pensamento racionalista e admite a empirista para argumentar que as idealizações se desfaziam a partir da experiência de contato dos ibéricos com o solo americano.

É fundamental destacar, dentre as obras produzidas nos anos de 1930, a de Freyre (2006), pois traz o compromisso de estudar as mestiçagens, vistas como extremamente positivas. “O principal interesse de Freyre fora a repercussão dos escravos e de sua cultura na formação da família brasileira, e por intermédio dela, de toda a sociedade brasileira” (SCHWARTZ, 2001, p. 23). Portanto, suas análises dizem respeito às relações domésticas estabelecidas entre senhores e escravos e isso não significa dizer que houve a amenização da violência nessas relações. Seus estudos foram cruciais para desmistificar a ideia de que a miscigenação foi prejudicial para o povo brasileiro.

Freyre (2006), em suas análises, demonstra que esse equívoco teria se dado devido, principalmente, à contaminação pela sífilis vinda da Europa, por causa de uma alimentação quase sempre deficiente, mas não pela miscigenação em si que produzira “[...] exemplares admiráveis de beleza e robustez física [...]” (FREYRE, 2006, p. 110). O mesmo se pode afirmar sobre a presença dos africanos no Brasil. Esse pensamento de Freyre (2006) choca-se frontalmente com os ideais eugênicos, etnocêntricos, higienistas e as pretensões da raça ideal

⁸ Publicado pela primeira vez em 1959 pela Editora José Olympio, é fruto de Tese de Doutorado defendida em 1958.

instaladas no Brasil desde o século XIX, disseminados por diversos intelectuais. O responsável pela sua implantação foi o médico Renato Kehl.

Para Diwan (2007), o principal objetivo do eugenismo (que acabou ganhando *status* científico) era a seleção humana baseada em premissas biológicas, criando o ideal da pureza racial. Inspirado pelo darwinismo (no que diz respeito à evolução das espécies, na qual os organismos mais frágeis tendiam a desaparecer), o inglês Francis Galton, segundo Diwan (2007), passou a ser considerado o pai da eugenia, difundindo as ideias do aperfeiçoamento e da superioridade de uma “raça” humana por meio da hereditariedade dos “melhores” genes. A partir desses pressupostos, “Além da raça, etnia e cultura se tornarão sinais da natureza que poderão ou não indicar superioridades, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre outro” (DIWAN, 2007, p. 33). Os defensores dessa teoria acreditavam que os caracteres hereditários resultantes da miscigenação poderiam transmitir aos descendentes a doença mental, a marginalidade e o crime, tornando-os degenerados. Havia o estímulo a casamentos de casais considerados biologicamente superiores para manutenção da aristogenia, “raça superior”, ao passo que a degeneração ou cacogenia poderia ser evitada sobretudo por meio da esterilização.

Segundo Stepan (2005) o movimento eugênico emergiu em diversas partes do mundo e teve contornos específicos conforme os diferentes contextos nacionais. Isto se aplica à América Latina onde o seu significado ganhou características próprias e em países como Argentina, México e Brasil foi comum a adoção da corrente alternativa baseada na concepção lamarckiana de transmissão dos caracteres adquiridos. A maioria dos eugenistas latino-americanos objetivava sobrepujar a heterogeneidade da população para construir a “verdadeira identidade nacional” por meio de uma eugenia preventiva. Este método almejava evitar casamentos com portadores de doenças hereditárias e “vícios sociais” tais como álcool, nicotina, além de defender puericultura para preservar a saúde “racial” das mães e filhos. Eugenistas brasileiros, por exemplo, propuseram variadas soluções, entre elas o embranquecimento da população brasileira, eminentemente mestiça, por meio de uma política imigratória. Acerca do conceito de “raça” é preciso atentar para o seguinte:

[...] o emprego do termo “raza/raça” não foi tão comum como “calidad/qualidade” ou “casta”. Entretanto, na historiografia dos séculos XIX e XX, e na mais recente há inúmeros casos de aplicação anacrônica do conceito “raza/raça” a ambientes nos quais ele não aparecia originalmente. Mais do que isso, o conceito inserido, quase sempre, foi o que se constituiu a partir de noções racialistas, evolucionistas e eugénicas inexistentes ou irrelevantes antes do Oitocentos (PAIVA, 2015, p. 13).

A partir destas considerações, é preciso ter bastante cuidado na utilização de certos conceitos, principalmente quando forem realizadas as traduções de documentos antigos

para que um conceito criado *a posteriori* não comprometa o entendimento do passado. O *blog* tem o compromisso de esclarecer as mudanças sobre os conceitos relacionados à escravidão e às mestiçagens ocorridas no tempo e em determinados locais, pois a interpretação das fontes precisa de análise cuidadosa neste sentido. De qualquer forma, apesar de ser empregado por movimentos sociais, para fins de desenvolvimento de políticas públicas, o termo “raça” tem sido contestado há bastante tempo pelas humanidades e as ciências naturais têm desenvolvido pesquisas e provado a inexistência de “raças” humanas.

Um dos principais veiculadores deste equívoco no século XIX, segundo Cunha Júnior (2013), foi o médico Raimundo Nina Rodrigues com as teorias do racismo científico. Por meio da escola baiana de medicina, defendia a desqualificação social da população cuja tez da pele não fosse branca. Tentava justificar atos criminosos ou a loucura por meio de fatores biológicos, sobretudo apontava a miscigenação como causadora da degeneração da “raça”. Esse era um ponto crucial da preocupação de médicos daquele período (utilizar o conhecimento científico para entender e até intervir em aspectos da reprodução humana, considerando perigosas as misturas). Para eles, a miscigenação se configurava por características fenotípicas que se afastavam de um padrão ideal como formato do rosto, do crânio, altura e também da cor da pele. Além dessas características, procuravam denunciar os valores morais incompatíveis com o comportamento dominante cuja matriz era europeia.

Para Ivo e Freitas (2020a), o conde francês Arthur de Gobineau, racialista convicto, era adepto dessas ideias e defendia que a “raça” mestiça herdava as piores características dos tipos primitivos e estava fadada à degeneração e ao desaparecimento devido às sucessivas misturas. A ideia de “raças” e da hierarquia entre elas tornou-se aceita ao longo da segunda metade do século XIX, tendo a “raça” branca europeia como superior. As origens destas ideias, de acordo com estas autoras, remontam ao medievo com os Estatutos de Limpeza de Sangue em que de um lado estavam os brancos e cristãos-velhos e do outro, estavam os cristãos-novos, ciganos, indígenas, negros e mulatos. “O ideal de pureza de sangue foi ganhando progressivamente status legal, chegando a vigorar intensamente em Portugal, Espanha e nas suas respectivas colônias, onde foi utilizado como importante elemento de distinção social” (IVO; FREITAS, 2020a, p. 34). Por seu turno, no Brasil do século XIX, havia defensores do branqueamento como Roméro (1984) com o intuito de diluir o sangue indígena e o negro por meio das misturas. Este não é o caso de Nina Rodrigues (2011) para quem a diferença biológica entre as “raças” era inexorável.

No final do século XIX, na contramão do discurso hegemônico da degenerescência em razão da miscigenação, de acordo com Ivo e Freitas (2020a e 2020b), os estudos do médico

psiquiatra, mestiço de pele negra, nascido livre na Bahia, Juliano Moreira defendia que a degeneração era causada pelas más condições de vida, sanitária, comportamentos desregrados, sobretudo dos mais pobres e não pelas misturas biológicas, pensamento que precede Freyre (2006).

Na década de 1970, algumas obras marcaram a produção historiográfica sobre a escravidão brasileira. Destacam-se os estudiosos da Escola Sociológica Paulista com bastante influência, sobretudo a partir da década de 1950 e 1960, como, por exemplo, Cardoso (2003) e Costa (1966), os quais estudaram o processo de abolição e a transição para o trabalho assalariado com foco de análise no Oeste paulista e Vale do Paraíba. É também o caso de Furtado (2000), cuja obra foi publicada inicialmente em 1958, que trabalhava com a ideia de ciclos econômicos durante o período colonial com a culminância da industrialização no Brasil. Essa geração de historiadores, cada um à sua maneira, tinha o marxismo como método de análise e buscava entender o impacto do escravismo na economia. Isso fazia o escravo ser visto como coisa e destituído de protagonismo.

No final da década de 1970, a obra de Gorender (2012), cuja primeira edição foi publicada em 1978, segundo Schwartz (2001), procurou formular uma série de leis sobre a escravidão, como modo de produção historicamente novo que seria o escravismo colonial. O argumento de Gorender (2012), primeiramente, sustenta o fato de o modo de produção feudal dominante na Europa não ter sido transferido para o Brasil e, segundo, que os conquistadores não permitiram que subsistisse o modo de produção dos indígenas. Então, do encontro entre essas duas culturas distintas, o que se originou foi algo novo e não uma síntese daquilo que se tinha em Portugal e no Brasil. Essa é uma proposta de interpretação diferente do modelo clássico utilizado desde os anos de 1930.

Nos anos 1970, estudos sobre a escravidão revelaram permissões de casamentos aos cativos pelo senhor, bem como concessão de um pedaço de terra ao escravo para que nos dias que não estavam trabalhando para o seu senhor trabalhassem com alguma autonomia para si. Encontrou-se evidência de escravos desenvolvendo atividades comerciais com permissão para ficar com parte dos lucros. Cardoso (1987) denominou isso de Brecha Camponesa, teoria empregada para analisar o fenômeno em diversas atividades econômicas. Segundo Schwartz (2001), seria o desejo e também capacidade dos escravos de produzir e vender seus alimentos.

Se por um lado Gorender (2012) via a escravidão como uma exploração rígida, Cardoso (1987) prova a existência de uma flexibilidade. Para Slenes (1999), isso nada mais era do que uma forma de manutenção e reprodução da escravidão, segundo suas pesquisas, as famílias de escravos eram constituídas, muitas vezes, para preservar não apenas a mão de obra escrava,

mas a própria estrutura econômica das fazendas. As concessões geravam expectativa nos cativos de galgar por meio dos seus próprios esforços melhores posições na hierarquia daquela sociedade. A historiografia tem demonstrado que, embora não fosse uma regra, isso realmente ocorria. Contudo, para Slenes (1999), a brecha camponesa não existia, pois era uma forma de fazer a escravidão funcionar e evitar rebeliões, contribuindo, segundo ele, para que o processo escravista perdurasse por mais de trezentos anos.

Tanto Gorender (2012) quanto Cardoso (1987) tinham interesse em compreender, de diversas maneiras, a partir de uma visão materialista da História, como o escravismo teria impactado o desenvolvimento da economia brasileira e conseqüentemente as relações raciais.

Na década de 1980, há uma crescente publicação sobre História da escravidão no Brasil. As obras tanto de Gilberto Freyre quanto de Sérgio Buarque de Holanda voltaram a ser lidas por evidenciarem as diversas práticas cotidianas dos escravos. No caso, o livro de Freyre (2006) passa a despontar como um marco para a interpretação da História da escravidão e, sobretudo, das mestiçagens. A esse respeito é possível encontrar amparo na seguinte afirmação: “[...] depois da publicação do clássico de Gilberto Freyre Casa Grande e Senzala brasileiros e brasilianistas vêm dedicando atenção considerável à História da escravidão brasileira e a sua repercussão na sociedade, na economia e na cultura do Brasil” (SCHWARTZ, 2001, p. 23).

Com isso, o escravo – que era tratado como uma mercadoria, como é possível verificar em Cardoso (2003) quando aborda a mão de obra escrava no Rio Grande do Sul no contexto econômico da produção do charque – passa a ser visto como protagonista da História. Destaca-se neste período a obra de Mattoso (2003), originariamente publicada na França em 1979 e no Brasil em 1982, que é uma referência para entender a escravidão na América. Essa autora, com esse texto, inaugura um novo período na historiografia não se prendendo a ideias nas quais se rivalizam dois campos homogêneos e antagônicos, no caso específico: senhor *versus* escravo.

A perspectiva adotada por Mattoso (2003) permite compreender o escravo como agente transformador da sua própria condição. Nesse sentido, esse indivíduo deixa de ser visto como uma simples vítima daquele processo para ser compreendido como alguém capaz de desenvolver formas distintas de se relacionarem entre si e entre os seus senhores a fim de negociarem a sua condição naquela sociedade para adquirirem uma certa margem de autonomia e personalidade com vistas a resistir e sobreviver. Portanto, a obra “[...] implica o desejo em adotar o próprio ponto de vista do escravo. Aponta a vontade de acompanhar cada passo da sua vida individual e coletiva” (MATTOSO, 2003, p. 12). E com isso aponta como tradições, línguas e as diversas práticas vindas da África foram constantemente negociadas por aqueles que pareciam ser desprovidos de personalidade.

Além de Mattoso (2003), a pesquisa de Reis (1986), com a publicação do livro “Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês”, também contribui para compreender o escravo como agente histórico. A Revolta dos malês, segundo Reis (1986), foi um levante escravo ocorrido em Salvador em 1835 com liderança atribuída aos malês, ou *imalê*, que em língua ioruba significa muçulmano, também conhecidos como nagôs. Não analisa uma rebelião escrava simplesmente, traz à tona toda uma cultura vinda do continente africano, resistindo, sobrevivendo e se adaptando em solo brasileiro. Reis (1986) sublinha a presença de uma cultura islâmica, a resistência do escravo e sua capacidade de mobilização em torno de uma questão específica de luta contra a sua própria condição na qual o quesito religioso teve papel importante para o movimento.

Chalhoub (1990), pesquisando as concessões de alforria e os processos criminais que envolviam os cativos, indica que estes assumiam protagonismo e não passividade, característica por muito tempo atribuída a eles. Lara (1988) contribui com a discussão à medida que desmistificou a existência de rigidez entre senhores dominadores *versus* escravos passivos. Merece ser mencionada a obra de Souza (1986), que aborda as práticas no campo da religiosidade popular no período colonial brasileiro e permite perceber a sociedade não como uma massa uniforme, mas constituída de pessoas e suas especificidades. Ademais, é possível encontrar nas obras desse período referências não apenas à condição jurídica das pessoas (livres, escravos e libertos), mas também à “qualidade”, tais como, crioulos, negros, brancos, mestiços, pardos, mulatos e cabras, termos estes que serão apresentados no *blog*.

Esses são alguns dos trabalhos que marcam esse período da historiografia da escravidão no Brasil cujas pesquisas têm forte influência tanto de Foucault quanto das teorias revisionistas do marxismo a partir de A obra de E. P. Thompson (1981) estabelece uma crítica ao estruturalismo e sua forma rígida, questionando análises compartimentadas feitas exclusivamente sob a égide economicista como se ela regesse toda a vida dos indivíduos. A partir disso, propõe análises menos fechadas, em que se levam em consideração os diversos aspectos da vida humana, como a subjetividade.

As pesquisas no campo da escravidão e das mestiçagens seguiram os novos modelos de interpretação e evidenciaram historiadores como Faria (1998), que discute os movimentos populacionais, de comerciantes, forasteiros, negros forros, mestiços, pessoas de todos os setores da sociedade em busca de uma vida econômica mais segura sobretudo por meio de casamentos. Essas dinâmicas colaboraram não apenas para o desenvolvimento econômico, mas também para os mais diversos encontros biológicos. A esse respeito afirma: “Acrescente-se o grande movimento migratório que transformava praticamente todos os lugares em áreas de paragem

fazendo com que futuros casamentos tivessem que ser proclamados em inúmeras paróquias [...]” (FARIA, 1998, p. 59).

Na sociedade do século XVIII no Rio de Janeiro e São João Del Rey, Comarca do Rio das Mortes em Minas Gerais, segundo Faria (2004), a partir de análise de testamentos, a mobilidade social não se restringia apenas aos homens. As mulheres forras, por exemplo, adquiriram bens através do desenvolvimento das mais diversas atividades e frequentemente eram proprietárias de escravos. Desenvolvida ainda na década de 1990, a partir das novas perspectivas historiográficas, a pesquisa de Paiva (2009) já discutia sobre escravas e libertas na sociedade mineira do século XVIII, e demonstrava por meio de análise de testamentos a existência de forras possuidoras de bens materiais.

Havia estratégias e caminhos encontrados pelas cativas para resistir a desumanização imposta pela escravidão e galgar posição hierarquicamente mais vantajosa naquela sociedade. O intercuro sexual entre senhores e cativas poderia ser utilizado como ato de resistência na tentativa de se libertarem do cativo. Neste aspecto, a exploração sexual sofrida pelas cativas se configurou como algo mais complexo do que a mera crença de passividade que por muito tempo povoou o imaginário acerca do período escravista. “Os contatos foram efêmeros, ocorreram periodicamente ou transformaram-se em uniões duradouras; foram mantidos em segredo ou assumidos pelos parceiros; caracterizaram-se pela presença de filhos e ensejaram número significativo de alforrias [...]” (PAIVA, 2009, p. 119).

A historiografia tem evidenciado que as estratégias de resistência à escravidão eram as mais diversas. As alforrias eram conquistadas, sobretudo pelas mulheres, a partir da sua capacidade de articulação, bem como pelo desenvolvimento de atividades econômicas variadas, não sendo, portanto, apenas dadas de bom grado pelos seus senhores. Após a conquista da liberdade, almejava-se acumular bens materiais em função das condições de sobrevivência pelas forras, principalmente após ter gerado filhos bastardos. O tornar-se liberto ou liberta não pode ser tomado inexoravelmente como sinônimo de ascensão econômica: “[...] Por outro lado, como a ascensão econômica foi mais comum entre as forras que entre os forros, os homens descendentes de ex-escravos quase não testaram [...]” (PAIVA, 2009, p. 126).

A saída da condição social de escravo para a de liberto ou liberta testemunha a ocorrência de mobilidade social, o que equivale dizer que para uma sociedade marcada pela escravidão poderia significar um maior prestígio. No caso específico das mulheres, “[...]entre a população negra, liberta e escrava, assim como entre os brancos pobres, as forras e seus descendentes assumiram destacada posição e conseguiram, às vezes, sobressair no universo dos dominantes” (PAIVA, 2009, p. 136).

O casamento era um meio, não o único, para a mobilidade social, pois poderia representar um amparo na velhice, o que, segundo Guedes (2008), elitizava os cativos, tornava o cativo mais suportável, atenuava a existência de conflitos e, para Faria (2004), dificultava o rompimento de relações principalmente em áreas nas quais a Igreja era mais presente. Sendo os cônjuges escravos ou pelo menos um deles, não necessitaria da participação direta dos proprietários para o enlace matrimonial ocorrer, ou seja, “[...] não implica dizer que a eleição dos noivos fosse atributo senhorial e tampouco que os escravos casavam estipulados apenas pelas idiossincrasias senhoriais” (GUEDES, 2008, p. 158). Em relação ao desejo de conquistar bens ou obtenção de algum outro benefício por meio de casamentos, Guedes (2008) explica:

Assim, se um homem idoso escolhe uma mulher jovem e fértil ou se esta quer o mais idoso, visando a um parceiro melhor, o fato é que se procuravam bens dentro do cativo, à medida que um homem mais velho desejava uma esposa que lhes desse filhos, (...) Por sua vez, a mulher jovem, além de alianças, almejava um parceiro com mais recursos materiais (pecúlio, uma roça própria) políticos (favor da casa-grande e/ou laços de dependência mais solidificados) ou simbólicos tendo em vista o papel do idoso em sociedades africanas (GUEDES, 2008, p. 165-166).

Isso revela interesses mútuos de homens e mulheres para alcançar seus objetivos diante das circunstâncias e, mesmo havendo barreiras para casar, ocorriam uniões entre os cativos. Os senhores, via de regra, não consentiam casamentos de escravos de donos diferentes, não sendo isso rígido, pois os escravos buscavam formas de se relacionar. Porém não se pode negligenciar o fato de muitas riquezas serem conseguidas pelas mulheres antes do matrimônio, o que era, nestes casos, uma tentativa de se precaverem de maridos que não contribuíram para o aumento do patrimônio ou que poderiam dilapidá-lo. “Constatarei que os forros, principalmente as mulheres, acumularam bens expressivos, desempenhando satisfatória e lucrativamente atividades variadas na economia do Brasil” (FARIA, 2004, p. 180).

Do total de mulheres forras, esta autora constatou que aproximadamente 63% nasceram na África e, ao gerarem filhos ou filhas, estes eram considerados pardos por não estarem submetidos à escravidão. A este respeito, afirma: “Quero crer que o termo significasse filho de africano nascido já na liberdade, ou seja, de mãe forra, nunca tendo sido escravo. Foi diferenciado de mestiço e, mesmo, de crioulo, este último nitidamente filho de mulher da África, nascido no cativo” (FARIA, 2004, p. 192). Os estudiosos da escravidão e das mestiçagens têm alertado para o fato de esse termo, assim como outros, ter adquirido diferentes significados ao longo tempo.

No livro “Das cores do silêncio”, publicado em 1995, Mattos (1998) procura discutir a mobilidade social escrava, sentidos de liberdade para senhores, libertos e escravos. Além disso,

é uma das obras pioneiras na denúncia quanto ao silenciamento da documentação acerca das cores do povo brasileiro. Segundo Ivo e Santos (2016), Douglas Libby, que também discute mestiçagens, diverge em algum sentido de Mattos (1998) quando diz que “a cronologia de cores do silêncio de Hebe Mattos não se aplica como uma constante” (IVO; SANTOS, 2016, p. 129).

Estudiosos da escravidão e das mestiçagens na atualidade têm se preocupado em evitar fragmentações históricas e “atualmente há um intercâmbio intelectual contínuo entre historiadores da escravidão que ignora, adequadamente, as fronteiras e as nacionalidades”. (SCHWARTZ, 2001, p. 28). Pesquisadores como Paiva (2016) discutem as dinâmicas das mestiçagens com uma preocupação em entender as categorias no tempo e no espaço em que foram criadas e chama atenção para se evitar anacronismos.

Guedes (2008) discute mobilidade social no final do século XVIII e início do XIX, considerando-a geracional, portanto, em âmbito familiar e para isso leva em consideração uma complexa teia de relações sociais. Contribui para compreender diversos aspectos da escravidão e das mestiçagens. É evidente a ausência de um padrão que denote rigidez nas relações entre senhor e escravo, questão que podia variar de acordo com a região e os indivíduos envolvidos. Conforme ascendiam socialmente, dependendo do prestígio social alcançado por determinado indivíduo, poderia haver mudança de “qualidade” fazendo desaparecer os vestígios de um passado ligado à escravidão. Contudo, é necessário considerar o seguinte: “[...] é preciso reconhecer que a vasta maioria da população com alguma ascendência africana nunca se beneficiou desse tipo de mobilidade social” (LIBBY, 2010, p. 52).

Importante destacar que Guedes (2008) compreende os termos cor e “qualidade”, utilizados pelos recenseadores do período colonial como sinônimos. Portanto, “[...] a cor no passado colonial brasileiro expressa a condição jurídica, e não só a aparência da pele” (GUEDES, 2008, p. 94). Com base em Prado Júnior (1983), para quem a cor era socialmente definida, assevera: “Ademais, quer em Koster, quer em Prado Júnior uma mesma pessoa podia mudar de cor” (GUEDES, 2008, p. 94). Esta constatação poderia representar uma mobilidade social e, necessariamente, não significa dizer que essa mobilidade era sempre ascendente porque “a mobilidade social, afinal era uma escada que alguns subiam, mas outros desciam” (LIBBY, 2010, p. 52).

Há autores como Ivo (2009) que trabalham com a ideia de mudança da “qualidade” sem se restringir apenas à cor da pele. Portanto, os homens que transitavam de um canto a outro nos sertões da Bahia e Norte de Minas Gerais transportando mercadorias e conectando áreas consideradas remotas e isoladas poderiam ter não apenas sua “qualidade”, mas também sua condição social alterada conforme as circunstâncias. Isso foi possível ser identificado com uma

certa frequência como é o caso a seguir:

No registro fiscal de Pitangui, João dos Santos foi identificado pelo escrivão como preto-forro, mas quando passou pelos registros fiscais de Araçuaí e Inhacica, “perdeu” a “qualidade” e a “condição” e não só deixou de ser preto, mas passou a ser “homem livre” sem qualquer adjetivo denunciador de um passado escravo (IVO, 2012, p. 267).

Seja como for, Guedes (2008), entendendo cor e “qualidade” como sinônimos, e Ivo (2012), compreendendo “qualidade” como um conjunto de características fenotípicas nas quais a cor está englobada, revelam a fluidez de critérios utilizados para designar os homens e mulheres durante o período colonial. O posicionamento ora esboçado coaduna com Libby (2010) para quem é bastante comum o historiador se deparar com a descrição de um mesmo indivíduo que ora é descrito como liberto, ora sem rótulo, ter sua origem mudada entre um documento e outro, assim um benguela poderia aparecer como angola, por exemplo. Além disso, era bastante comum “perderem” sua cor. “Da mesma forma, as pessoas poderiam “perder” sua cor com certa facilidade, só que, nas nossas experiências de pesquisa, tais perdas não seguiam a cronologia das cores do silêncio sugerida por Hebe de Mattos” (LIBBY, 2010, p. 51).

Diversos historiadores têm proposto se pensar a História para além dos conceitos criados na Europa. Pensar teoricamente outras maneiras de se produzir História a partir de teorias engendradas fora desse continente pode ser possível. Contudo, não se pretende de forma alguma rejeitar as contribuições historiográficas europeias. A teoria desenvolvida pelo historiador indiano Subrahmanyam (1997) cujos pressupostos estão centrados na perspectiva das *Connected Histories*⁹ traz essa possibilidade.

Esse autor trabalha com a ideia de uma dinâmica de encontros econômicos, culturais, biológicos em escala mundial rompendo com as fronteiras geográficas estabelecidas, provando a influência mútua de diversas sociedades, de várias partes do globo e refuta um modelo de História pensado a partir de objetos isolados. Ao pensar a História de forma global demonstra não haver protagonismo de um continente na transmissão de uma História única e verdadeira.

Na Bahia, Ivo (2009) é a principal pesquisadora da escravidão e das mestiçagens e realiza seus estudos numa perspectiva das *Connected Histories* de Subrahmanyam (1997). Sobre os encontros biológicos e culturais, ela afirma que “os fenótipos destes homens ilustram,

⁹ As histórias conectadas diferenciam-se das histórias comparadas, pois estas últimas preocupam-se com a verificação de semelhanças e diferenças no estabelecimento de comparações estanques, restringindo assim o alcance do conhecimento histórico. As primeiras trabalham na perspectiva de conexão entre espaços distintos aparentemente sem ligação, dando à história um caráter mais global e resolvendo o problema da fragmentação da história.

em alguma medida, mestiçagens biológicas e culturais presentes na população colonial do Setecentos, resultantes da mobilidade e miscibilidade do mundo ultramarino português” (IVO, 2012, p. 20).

Gruzinski (2001a e 2001b) também realiza abordagens sobre os contatos, trocas culturais e biológicas entre pessoas outrora consideradas isoladas em relação a outras partes do globo. Espaços que até há pouco tempo pareciam não conservar uma conexão entre si devido à distância geográfica, bem como a questões religiosas, culturais, políticas econômicas ou sociais, foram palco onde se desenvolveram os mais diversos contatos.

A História comparada parecia ser uma alternativa para pensar estas questões e superar o etnocentrismo, mas os historiadores passaram a refutá-la a exemplo de Gruzinski (2001b) para quem as perspectivas são enganosas. Pois seus métodos continuam sendo tributários de filosofias da História e, na maioria das vezes, já contêm as respostas para as questões do historiador. Por isso, a história comparada não seria capaz de dar conta da complexidade de elementos advindos da Europa e de outras partes do globo, uma vez que esses mundos poderiam se conectar em pontos inesperados.

A imprevisibilidade é sempre a tônica quando se analisam as fontes e elas revelam paisagens quase sempre misturadas. Um ponto relevante na discussão feita por Gruzinski é entender a História a partir de uma dinâmica de encontros, de mesclas, em escala planetária. Neste sentido, a Europa, notadamente a França, deixa de ser o centro de representação cultural do ocidente. A ênfase do autor não é necessariamente a Europa, mas a monarquia católica cuja expansão possibilitou influências mútuas entre as mais diversas partes do mundo, bem como mesclas culturais, econômicas e biológicas. “Em todas as partes e quase ao mesmo tempo, nestas diferentes regiões do globo, os homens da Monarquia descobrem e enfrentam tradições e heranças que não têm nenhuma ligação direta com as da Europa ocidental” (GRUZINSKI, 2001b, p. 181). Os mais diversos contatos permitiram a circulação de produtos oriundos de espaços considerados isolados, pondo-os na cena global de modo que o local e o global estão conectados e influenciando-se mutuamente.

Os Estudos de Paiva (2008) trazem uma abordagem baseada na pretensão de não trilhar o caminho da História comparativa tradicional por esta ser pautada em rígidas hierarquias sociais, culturais e em modelos históricos ideais. Se usa a comparação é para demonstrar as conexões existentes entre espaços distintos, distantes geograficamente, mas que abriga a circulação e a mistura de pessoas e culturas diversificadas. Sem perder de vista a ideia de local e global, mobiliza conceitos chave como conjunto de crenças, práticas, formas de organização religiosa e maneiras de se relacionar para evitar armadilhas de uma História comparada

equivocada na abordagem da escravidão e mestiçagem biológica e cultural. E assim demonstra a existência de trânsitos entre os mundos ibéricos com práticas, costumes e conhecimentos circulando de um lado a outro em escala planetária. Afirma ele: “Festas, associações religiosas, cultos tradicionais e mesclados, ritmos, comidas, técnicas, *naturalia, mirabilia e monstrosa*, línguas e saberes os mais diversos foram elementos que circularam intensamente e que aproximaram essas populações” (PAIVA, 2008, p. 19-20).

Em Gruzinski (2012), vê-se a conexão entre a Cidade do México e Istambul no contexto da chegada dos ibéricos em solo hoje compreendido como América. Em Ivo (2009), percebe-se a desmistificação de isolamento ou atraso dos sertões da Bahia e do Norte de Minas Gerais durante o século XVIII. Essas pesquisas trazem à luz contatos culturais, circulação de saberes e práticas, misturas biológicas com outras partes do mundo numa rede intercontinental, sobretudo, com a circulação e o consumo de produtos diversos.

Ao ignorar fronteiras e as nacionalidades, os estudiosos da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais demonstram a existência de novas abordagens abrindo caminhos para pensar a escrita da História. Além disso, as categorias históricas, objeto desta pesquisa, não podem ser analisadas sem ser levados em consideração conceitos como tempo, espaço, historicidades, fontes históricas e o ofício do historiador tanto no âmbito da pesquisa quanto no ensino de História, porque um não pode estar dissociado do outro. Uma das preocupações desta pesquisa é a utilização dos conceitos históricos conforme o significado que tinham no tempo em que eles foram produzidos, pois utilizá-los fora do seu contexto é anacrônico.

Indubitavelmente, é exatamente a categoria tempo aquela a exigir uma maior habilidade por parte do historiador porque a partir dela se pensam os conceitos, se faz a escrita da História e é nele onde reside as armadilhas capazes de atrair os pesquisadores para o campo dos anacronismos. Portanto, ele é território pleno de verdadeiras areias movediças em que o menor descuido pode ser capaz de tragar o pesquisador e, como é sabido, quanto mais o indivíduo se move nesse terreno, mais ele afunda.

Portanto, para uma reflexão em torno dos conceitos, inicialmente é necessário pensar nos contextos em que foram produzidos e o elemento básico para isso são as fontes históricas. O aporte teórico aqui utilizado dá sustentação suficiente para elaboração do produto proposto pelo ProfHistória, que neste caso específico será materializado em meio digital por meio de um *layout de blog*.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO, A ESCRAVIDÃO E AS MESTIÇAGENS

O livro didático de História distribuído nas escolas brasileiras ainda tem forte influência de uma historiografia baseada eminentemente no factual e no cronológico, em que os conteúdos são apresentados linearmente tomando como referência os acontecimentos ocorridos na Europa como se eles fossem universais. São extremamente conservadores por privilegiar assuntos centrados na tradição historiográfica europeia em detrimento de estudos desenvolvidos em áreas consideradas periféricas. “[...] o que as escolas brasileiras chamam de ‘história geral’ é pouco mais que a História europeia, em detrimento do resto do mundo” (REICHERT, 2012, p. 129).

O livro didático é um dos principais recursos utilizados pelo professor da Educação Básica e, para muitos alunos, sobretudo das escolas públicas, ele é o único material impresso disponível a que tem acesso em suas casas. Pina (2006), ao estudar o livro didático na Bahia no início da república, enfatiza que esse era o principal instrumento didático com repercussão no meio intelectual. Segundo Oliveira (2013), há muito que se pesquisar sobre seus usos pelos sujeitos ligados à escola, sobretudo pelos alunos e a influência desse objeto cultural na família deles. Sua origem está ligada à criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e até a década de 1930 possuía forte influência francesa. Se por um lado há críticas de toda ordem acerca desse material nas quais são manifestadas dificuldades diversas em relação a sua utilização, por outro, pesquisadores como Freitag *et al.* (1997) reconhecem todas elas, mas é categórica ao afirmar sobre uma piora no ensino caso ele não existisse.

No processo de ensino-aprendizagem, o livro didático pode se tornar um recurso moldador do conhecimento desenvolvido em salas de aula ao ditar o roteiro a ser seguido por professores e alunos. Tanto em escolas particulares, quanto em escolas públicas, os professores precisam cumprir quase que rigorosamente os conteúdos disponíveis nesse material ao longo do ano letivo, claro, com alguma margem de liberdade em utilizá-lo juntamente com outros recursos. Por esta razão, aos professores é dada autonomia para trabalhar os conteúdos, que acabam fazendo algumas adaptações para o processo ensino aprendizagem. Isso demonstra que o ensino se dá por uma infinidade de vias já que o previamente planejado, prescrito, não é necessariamente o ensinado, pois no cotidiano diversas variáveis influenciam no trabalho desenvolvido pelos professores prevalecendo a máxima: “depois que a porta da sala se fecha, lá dentro são outras histórias” (RIBEIRO, 2004, p. 118). Nesse aspecto, “Livro didático, portanto, será o que decidirmos que ele for, dentro do que estabelecermos como parâmetro de uso” (FREITAS, 2019, p. 144).

Diante disso, surgiu a proposta de criação de um *Blog* didático que possa servir alternativamente como possibilidade pedagógica para auxiliar professores, de modo que sua

autonomia transcenda a utilização dos manuais. Por isso, entre as críticas e a necessidade do uso dos livros didáticos cabe manter um posicionamento autônomo, sobretudo por professores, para não se tornarem seus reféns, contradizendo o próprio processo de ensino-aprendizagem cujo pressuposto é suscitar reflexão e independência intelectual de alunos e docentes. Esse material pode tornar-se algo valioso no ensino desde que bem elaborado. Todavia, os manuais não devem ser o único recurso metodológico para o ensino de História.

Há que se levar em consideração, dentre outros fatores, o volume de trabalho do qual o profissional da Educação Básica precisa dar conta como quantidade de alunos sob sua responsabilidade, excesso ou não de carga horária, a amplitude do conteúdo a ser discutido em História (desde os primórdios da humanidade até o século XXI). Além disso, são frequentes as queixas de que há um descompasso entre os conteúdos dos livros didáticos e as pesquisas acadêmicas mais recentes.

Do ponto de vista da seleção dos conteúdos, segundo Silva e Fonseca (2010), os livros didáticos ainda privilegiam uma História eurocêntrica de temporalidade, linearidade e seleção. Esses são fatores muitas vezes determinantes a serem considerados quando se defende uma teorização dos diversos aspectos trazidos nos livros didáticos pelo professor da Educação Básica. O eurocentrismo concebe a Europa e sua cultura como referência para o mundo como se a cultura europeia fosse superior e a única verdadeira a ser seguida.

Levando em consideração as *Connected Histories* que visam a pensar a conexão entre espaços distintos em nível global como alternativa à ideia de um saber historiográfico centrado na Europa, o produto desenvolvido nesta pesquisa propõe pensar as categorias da escravidão e mestiçagens a partir das dinâmicas de encontros econômicos, culturais, biológicos influenciados pelas diversas sociedades das quatro partes do mundo.

Do ponto de vista legal, o livro didático no Brasil tem sua origem na década de 1930, mais especificamente no Estado Novo, instaurado em 1937, quando se iniciaram as ações voltadas para as políticas públicas do livro. Segundo Freitag *et al.* (1997), as discussões iniciadas a partir deste período contribuíram para traçar estratégias para divulgação de obras de leitura de cunho educacional e cultural com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL. Na perspectiva legal, só em 1938 foi publicada no Brasil legislação definindo pela primeira vez o que se compreendia por livro didático, recebendo desde então críticas sobretudo envolvendo o processo de produção e distribuição. A partir da década de 1960, elas foram intensificadas pelos críticos da educação brasileira aos acordos firmados entre o Ministério da Educação – MEC, Agência Norte-americana para Desenvolvimento Internacional – USAID e Sindicato Nacional dos Editores de Livros. A parceria entre Brasil e Estados Unidos da América recebeu

incontáveis críticas, porque ao primeiro caberia tão somente a execução enquanto o segundo detinha todo o controle no processo de confecção dos materiais.

Para Miranda e Luca (2004), esse foi um período no qual prevaleceu a censura e, portanto, marcado pela ausência de liberdades democráticas. Dos vários acordos firmados, originou-se a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED cuja finalidade da sua existência seria a coordenação dos trabalhos voltados para a produção e distribuição do livro didático. Na bibliografia pesquisada sobre a produção desse material nesse período aponta para um controle ideológico, como é possível perceber na afirmação que se segue: “vários trabalhos acadêmicos debruçaram-se sobre a produção didática nacional desse período e evidenciaram os compromissos ideológicos subjacentes, [...] que mal disfarçava o intento de formar uma geração acrítica” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125).

O contexto histórico brasileiro no qual se deu a parceria foi o período em que vigoraram os governos exercidos por militares cujo início se deu em abril de 1964. É impossível pensar a produção de livros didáticos e as mudanças teóricas no campo da História ocorridas na década de 1970, bem como suas implicações para o ensino dessa disciplina, sem mencionar o governo civil-militar implantado no Brasil em 1964-1985 e sua política educacional. As divergências frente à política educacional desenvolvida pelos militares, cujos conteúdos estariam refletidos nos materiais didáticos, passavam também pela não aceitação da disciplina de Estudos Sociais da forma como estava estruturada. Ela esvaziava de sentido as discussões a partir de uma proposta que visava muito mais a forjar um modelo de cidadão e de sociedade do que a dotar o indivíduo de poder de investigação, análise e reflexão capaz de dar-lhe autonomia para pensar a História. Nesse contexto, havia a preocupação não apenas com a produção, venda e distribuição de livros didáticos, mas também com a desvalorização da História e a precarização da formação docente por meio de licenciaturas curtas.

Outras transformações burocráticas ainda viriam a acontecer, fossem elas simplesmente para tentar evitar críticas ou para efetivamente melhorar a oferta do serviço de produção e distribuição de livros. E a partir da década de 1980, na conjuntura do restabelecimento da democracia, houve uma preocupação para que as ações alcançassem os setores mais carentes da sociedade. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tal qual o conhecemos teve origem em 1985, quando os programas anteriores foram substituídos e ocorreu a inclusão dos professores no processo de escolha dos livros didáticos. A avaliação desse material do ponto de vista pedagógico só ocorreria a partir de 1996 em que se faziam presentes tensões e interesses sociais diversos. Segundo Ferreira (2008), o PNLD ganhou novas características com

continuidade no processo de avaliação dos livros escolares sem a interferência dos governos, pelo menos aparentemente.

A década de 1990 foi marcada por transformações históricas que ditariam os rumos não apenas políticos e econômicos, mas também sociais a partir de então. Os principais eventos foram a queda do muro de Berlim, o fim da guerra fria e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. É fundamental ressaltar que esses acontecimentos tiveram raízes embrionárias em período anterior, mas após esta década eles se efetivaram e seus reflexos serão sentidos em diversos setores da sociedade, sobretudo na educação. Não se pode perder de vista que todas as transformações daí decorridas dariam ensejo a verdadeiras disputas de poder por grupos com posicionamentos variados. Tais disputas desembocariam nos documentos produzidos nas décadas seguintes, em que o currículo prescrito seria o alvo principal com reflexo direto no processo de ensino-aprendizagem.

Neste novo contexto, há um arrefecimento das lutas sociais com abrandamento ou mesmo o recuo de lutas coletivas e isso teve impactos para os debates acerca das políticas educacionais para o ensino de História. Nesse aspecto, Ribeiro (2010) também concorda e contribui com essa análise, pois vê esse período marcado pelo neoliberalismo, desemprego, enfraquecimento dos sindicatos e centrais sindicais; tudo isto a partir da década de 1990. É possível perceber esse mesmo posicionamento em Santos (2013) quando afirma que a partir de 1990 os movimentos sociais entraram em crise devido à política neoliberal.

As políticas supracitadas impuseram uma reorientação do Estado no campo educacional revelando um verdadeiro embate entre o público e o privado. Nessa década e nas que se seguiram foi cada vez mais crescente o surgimento e a participação na educação das Organizações Não Governamentais – ONG’s; Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs. Por isso, “nesse processo ocorre a proliferação das Organizações Não Governamentais (ONG), das Organizações Sociais (OS) e das parcerias público-privadas (PPP)” (ROSSI; LUMERTZ *et al.* 2017, p. 563); essas são questões que não podem ser negligenciadas, pois elas contribuem para o entendimento das disputas dos vários interesses.

2.3 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCRAVIDÃO

No que se refere à trajetória histórica que deu ensejo a publicação da Lei 10.639/03, verifica-se que, desde a década de 1980, houve por parte dos movimentos sociais negros, no Brasil, a busca de espaço na burocracia estatal para a formulação de políticas públicas, bem como o desejo de discutir sua exclusão no âmbito educacional. Isto pode ser constatado a partir

da afirmação de que “[...] a partir dos anos 80, principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado – MNU, em 1978, as questões educacionais referentes à população negra brasileira passam a ser tratadas nos debates públicos em geral” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149).

A educação, portanto, passou a ser vista como mecanismo de inclusão, tornando-se tema central nos debates para interferir no processo educacional que, segundo o MNU, favorecia a exclusão. Por isso, o movimento “[...] protagonizou e continua a ser protagonista das lutas travadas na construção de políticas educacionais que garantam a inserção qualificada dessa população nos sistemas públicos de ensino” (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 80). Os encontros ocorridos entre 1978 e 1988 contaram com a presença de pesquisadores e professores de pós-graduação. Tais eventos tinham o intuito de abrir espaço, segundo estes autores, para discussões com vistas a evitar discriminação no sistema educacional. Por ser uma demanda do presente, um dos grandes problemas é a criação ou omissão de conceitos referentes ao passado. Diante disso, ao apresentar as categorias históricas da escravidão e mestiçagens, situando-as no espaço e no tempo em que elas foram criadas e utilizadas, o *blog* aqui proposto contribui também para o debate e esclarecimento acerca dos conceitos relacionados à escravidão e às mestiçagens.

A partir dos diversos eventos realizados ainda na década de 1980, ganha corpo propostas de mudanças no currículo escolar e, sobretudo, com pressão sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de modo a incluir neles as pautas do Movimento Negro. Portanto, “[...] foi a partir da década de 1980, com uma maior mobilidade de movimentos sociais possíveis a partir de uma “abertura” política e do início de uma “redemocratização” do país, que reivindicações sociais passaram a ter força “significativa” (RIBEIRO, 2018, p. 29). Para Silvério (2010), os movimentos, principalmente o negro, tinham como principal bandeira a quebra de estereótipos e preconceitos relacionados à cultura afro-brasileira responsáveis pela sua inferiorização.

O termo afro-brasileiro é utilizado para se referir a pessoas ou objetos culturais brasileiros com influência africana. Primeiro é preciso compreender que não existe uma cultura africana, mas uma diversidade delas. Segundo, compreendemos que o Brasil foi palco do encontro e mesclas culturais, em maior ou menor escala, de elementos vindos das mais variadas partes do globo permitindo a troca mútua de saberes e práticas.

Portanto, é preciso uma certa cautela ao se falar de uma cultura afro-brasileira para não correr o risco de excluir, por exemplo, as contribuições das várias nações indígenas que já se faziam presentes quando os ibéricos chegaram ao território que viria se chamar Brasil. Pensando nisso, o desenvolvimento do produto aqui proposto – o *Blog* - tem a perspectiva de trabalhar

levando em consideração essa diversidade, sobretudo em relação às “qualidades” dos indivíduos e grupos sociais.

Para atender aos anseios do Movimento Negro, buscou-se intervenção, quando “Secretarias de educação e secretarias de cultura passaram a contar com assessores que, entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e assim por diante” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151). Os assessores, em sua maioria, conheciam as discussões, pois eram membros do movimento. A busca pela intervenção nestes instrumentos, segundo Silva e Santiago (2016), revela que o Movimento Negro brasileiro sempre viu na educação formal um portal poderoso para ascensão social.

Na década de 1990, as reivindicações verificadas anteriormente permaneceram com o mesmo empenho, não apenas restrita a críticas, mas com propostas e ações práticas. E foi “a partir da década de 1990 e, mais especificamente, no começo dos anos 2000, o movimento negro dissemina o debate, no governo brasileiro, para a efetivação dos compromissos pela promoção de igualdade racial no país” (LOPEZ, 2018, p. 128). Os vários eventos e as várias reivindicações deram ensejo à promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que provocou alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa assertiva encontra respaldo na seguinte afirmação: “É trilhando esse caminho que os movimentos negros do Brasil chegam à proposição da Lei nº 10.639/03, a alteração da LDB nº 9.394/96, e com ela a proposição de modificações na estrutura da sociedade brasileira” (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 94). Seguindo esta linha de raciocínio, Ribeiro (2018) afirma que:

Nesse contexto, que muitos estudiosos compreendem como necessidade o fortalecimento da identidade dos negros brasileiros, estimulado pelo conhecimento do continente africano e de sua cultura. E é exatamente isso que motivou o projeto Lei 10.639 a qual torna obrigatória o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, bem como da Educação para Relações Étnico-Raciais no currículo obrigatório do ensino fundamental e médio (RIBEIRO, 2018, p. 32).

A partir destas considerações, é possível perceber alinhamento entre os estudiosos acerca da trajetória que deu origem à Lei 10.639 de 2003, ou seja, sua promulgação foi o resultado de lutas políticas iniciadas há quase três décadas.

Composta por dois artigos, a referida lei inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O primeiro deles determina e apresenta as alterações, já o segundo é um dispositivo formal, comum a todas as leis o qual informa o prazo para entrada em vigor. Na prática isso significa dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passaria a vigorar com modificações nos Artigos 26-A; Artigo 79-

A e 79-B. A obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos escolares está expresso no caput do Art. 26-A e é taxativo ao afirmar: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Por sua vez, esse artigo é composto por três parágrafos. O § 1º do Artigo 26-A prevê os seguintes conteúdos a serem ensinados:

Art. 26-A § 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Já o § 2º do mesmo artigo prevê as disciplinas de Educação Artística, literatura e História brasileira como as principais áreas responsáveis para ministrar os conteúdos sem isentar as demais de realizar um trabalho interdisciplinar para a promoção da discussão da temática. Portanto, a promulgação dessa lei não daria ensejo à criação de uma nova disciplina, pois o conteúdo seria ensinado a partir das disciplinas já existentes. De posse dessas informações, o produto desenvolvido a partir desta pesquisa visa a atender principalmente aos professores que ministram essas disciplinas, mas isso não significa que os profissionais das demais áreas não devam se apropriar deste conhecimento para discutir em suas aulas. Tanto o § 3º do Art. 26-A quanto o Art. 79-A foram vetados à época pelo Presidente da República. O Art. 79-B inclui no calendário escolar o dia vinte de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Em 2004, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's para educação das relações “étnico-raciais” para o ensino da História e da cultura afro-brasileira deu norte para implementação da Lei 10.639/03. Costa *et. al.* (2015) ao se referirem às DCN'S afirmam que elas trazem “apontamentos para que essa educação aconteça de verdade tanto nas escolas, universidades ou em outras esferas da sociedade” (COSTA *et. al.*, 2015, p. 04). O conceito “étnico-racial”, pensado por intelectuais e pelo Movimento Negro, visa a ressignificar e fugir do impasse em relação ao uso do termo “raça” ou “etnia”. A junção dos dois termos serviria para dar uma dimensão política, identitária, histórica e cultural já que os avanços dos estudos na área da biologia e genética demonstraram não haver raças humanas, mas uma única. Percebe-se que mesmo ocorrendo uma mudança de postura, ao não haver um desvencilhamento do termo “raça”, seu uso pode acarretar compreensões equivocadas, reforçando que biologicamente um indivíduo é superior a outro.

Pelo exposto, as reivindicações, que culminaram com a promulgação da Lei 10.639/03, tinham como objetivo se contraporem ao racismo. E a educação tida como espaço de reprodução de desigualdades poderia tornar-se um local para combatê-la de modo a valorizar e reconhecer a História dos povos negros no Brasil. Nesta perspectiva, a Lei 10.639/03 foi a consolidação de reivindicações nas quais se construiu espaço para o estabelecimento de uma educação antirracista. Por isso, “como um dos lugares onde negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 150).

Mesmo pensando em sanar as desigualdades sociais, “raciais” e educativas a Lei 10.639/03, por ser fruto de lutas identitárias em que estavam em jogo disputas pelo currículo prescrito, não englobou, de início, a educação e a pluralidade das nações indígenas cuja trajetória de reivindicações coincidem com as do Movimento Negro. Segundo Bicalho (2010), o movimento indígena se deu de forma bastante organizada por meio de assembleias criadas e consolidadas a partir de meados da década de 1970, período em que suas principais lideranças se dirigiam aos grandes centros em busca de apoio para suas causas. De acordo com esta mesma autora, um dos destaques foi a participação desses líderes na assembleia constituinte de 1987 e a garantia de direitos exarados na Constituição Federal de 1988.

Em diversos artigos da Constituição Federal do Brasil, é possível perceber a questão indígena, por exemplo, o “Art. 67. A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição” (BRASIL, 2015, p. 29); garantia de defesa dos seus interesses pelo ministério público prevista no Art. 129; estabelecimento de condições para exploração das lavras em suas terras ou fronteiras com autorização do Congresso Nacional assegurada a participação nos resultados conforme o Art. 176 e 209; sobre o ensino em suas comunidades ministrado em língua portuguesa, assegurada a utilização da língua materna conforme Art. 210; proteção das diversas culturas incluindo a indígena, Art. 215, entre outros. As décadas subsequentes para estes povos se caracterizaram como um período de avanços e retrocessos com realização de fóruns, como atuação autônoma dos próprios indígenas ou por meio de ONGs para a busca de direitos e principalmente exigir o cumprimento daquilo que já estava na lei maior.

Várias nações indígenas com características fenotípicas e culturais distintas se faziam presentes quando os ibéricos aportaram em terras brasileiras. Entretanto, tanto Constituição Federal quanto a LDB apesar de deixarem subentendida a existência de várias culturas e etnias não explicitam de forma detalhada a diversidade desses povos. Entendemos que o dispositivo para a realização desse detalhamento seria a Lei 9.394/96 ou as leis que alteraram os artigos 26

e 26-A.

De acordo com Monteiro (1994), os europeus ao chegarem ao Brasil se depararam com sociedades que ocupavam o litoral e o interior. Os povos nativos compartilhavam certas características básicas, comuns à chamada cultura tupi-guarani. Contudo, é imprescindível não tirar conclusões precipitadas acerca de qualquer homogeneidade, porque este mesmo autor afasta a possibilidade de simplificação ou tentativa de síntese etnográfica. Para ele: “[...] grande parte do Brasil também era habitada por sociedades não tupi, representando dezenas de famílias linguísticas distintas” (MONTEIRO, 1994, p. 19). Ainda segundo este autor, os primeiros ocupavam as regiões litorâneas e possuíam certas semelhanças em suas tradições e padrões culturais. Ao contrário, os Tapuia englobam grupos distintos socialmente. Várias nações indígenas podem ser identificadas através dos estudos de Puntoni (2002) sobre os conflitos no Nordeste brasileiro no final do século XVII e início do XVIII e envolveram os povos nativos, principalmente quando diz:

Os mais conhecidos auxiliares dos holandeses eram os potiguares da Paraíba, (...) Para além disso, Nassau tratou de atrair tribos tapuias para uma aliança. Os Janduís, habitantes do Rio Grande, foram os grandes aliados dos batavos. (...) Os cariris e goianeses foram cortejados objetivando-se estabelecer dificuldades na fronteira do Rio São Francisco, apesar de alguns grupos dos primeiros serem aliados dos portugueses (PUNTONI, 2002, p. 57).

Diante da diversidade encontrada, o olhar europeu do século XVI foi extremamente reducionista, classificando-os apenas como Tupi e Tapuia. Em relação às mestiçagens processadas em terras brasileiras envolvendo os povos indígenas, Ivo (2009) expõe o relato, muitas vezes fantástico, de um conquistador europeu que ao se reportar sobre suas atividades, no século XVIII, informou o aprisionamento de um grupo de gentios e afirma que encontrou uma criança de aproximadamente quatro anos com pele branquíssima, cabelo louro e olhos azuis.

Os africanos trazidos para o Brasil, por sua vez, também pertenciam a nações distintas, tinham conhecimentos específicos e características fenotípicas diversas por serem oriundos de vários grupos e, igualmente, não estão contemplados de forma especial e detalhada na norma legal. Hampâté Bâ (2003), ao falar dos seus ancestrais, os fulas, os descreve como pastores nômades milenares das savanas africanas cujas origens são enigmáticas. Segundo ele, as lendas e tradições orais mencionam uma origem oriental muito antiga para esse povo, algumas versões os ligam aos árabes, iemenita ou Palestina, às vezes, hebraica e até à Índia vindos para o continente africano em grandes correntes migratórias. O exemplo dos fulas é fundamental para demonstrar a diversidade do povo africano e o grau de mestiçagem a que estavam submetidos.

Quanto aos sábios e pesquisadores europeus, talvez intrigados com a aparência física dos fulas, de tez relativamente clara (mas que pode tornar-se mais escura segundo o grau de mestiçagem), nariz longo e reto e lábios frequentemente muito finos, tentaram encontrar a solução para esse enigma. [...] Na maior parte das vezes, concorda-se em atribuir aos fulas origem mais ou menos “oriental”, com grau muito variado de mestiçagem entre um elemento não negro de origem semítica ou hamítica e os negros sudaneses. Para os historiadores africanos modernos, os fulas seriam de origem puramente africana (HAMPATÉ BÂ, 2003, p. 24).

Além das misturas biológicas, chama atenção para não haver generalizações em relação às tradições africanas, pois: “Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias” (HAMPATÉ BÂ, 2003, p. 14). Assim como vários outros povos africanos, os fulas foram trazidos para o Brasil como pode-se perceber na seguinte passagem: “Os pretos-fulas ou fulas eram de ‘cor de cobre avermelhado, de cabelos ondulados quase lisos’. Eram africanos mestiços do cruzamento de negros do Senegâmbia com os peuls ou fulbi e entraram em grande quantidade no Brasil” (IVO, 2012, p. 257-258). As mesclas enquanto fenômeno inerente às dinâmicas humanas ficam ainda evidentes quando no século XIX há o domínio do império fula pelos tucoles (não é sinônimo de cor, mas está ligado a uma região). Eles não possuíam uma etnia, mas várias delas, unidas pelo uso da língua fula e ao longo do tempo pelas misturas por casamentos.

A partir do conceito de movimento envolvendo as colônias portuguesas, Russel-Wood (1998) enfoca aspectos do império português e seus intensos contatos com os três continentes: África, Ásia e América em uma conjuntura mundial. Por isso, explica as razões de sua escolha.

O fato de ter escolhido o movimento como tema subjacente e unificador, permitiu-me abordar a exploração e a descoberta, os veículos de transporte de pessoas e de mercadorias através de continentes e de oceanos, as diásporas humanas e as migrações forçadas, os padrões e a dinâmica do comércio e dispersão global de doenças, de plantas e de exemplares da fauna, a transmissão cultural de estilos e de hábitos e, por fim, a comunicação, a difusão e a troca de ideias entre povos (RUSSEL-WOOD, 1998, p. 17).

Ao apresentar a circulação de pessoas e produtos entre continentes, esse estudo corrobora com o argumento de encontros e mesclas, sejam culturais ou biológicos, em escala global. Reforça a ideia aqui desenvolvida de que os povos não são puros biologicamente ou mesmo culturalmente. Neste diapasão, este mesmo autor, ao abordar acerca do continente africano, é enfático ao utilizar o termo diversidade especificamente quando trata da África subsaariana, apesar de outros estudiosos a perceberem como uma região cultural possuidora de uma corrente histórico-cultural comum com princípios partilhados por todo o Sul do Saara. Para ele “[...] a realidade é que a África e seus povos se caracterizam por uma diversidade e

heterogeneidade excepcionais" (RUSSEL-WOOD, 1998, p. 179). Ou seja, não há que se falar em homogeneidade.

No trecho do Art. 26-A da LDB que diz: "Art. 26-A. [...] torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (BRASIL, 2022), depreende-se daí que também se projeta o europeu como se todos conservassem uma pureza biológica eminentemente branca. Premissa já superada por segmentos consideráveis da historiografia. A este respeito, Freyre (2006) já havia demonstrado que os portugueses já possuíam variadas misturas quando chegaram na América.

Sobre o empreendimento comercial português e os contatos estabelecidos com outros povos antes de colonizar as terras brasileiras; segundo Russel-Wood (1998) os portugueses tiveram suas necessidades físicas relativas à alimentação, à questão sexual, transporte e militar, atendidas pelos indígenas do Estado da Índia. Esses contatos também permitiram o fornecimento de conhecimentos técnicos e tecnologias. E foram protagonistas de uma série de encontros durante mais de um século em África, na Ásia e na América. Se o trânsito de pessoas entre os continentes permitiu mesclas culturais e biológicas, o deslocamento de povos nativos dentro do seu território também pode ter contribuído para a mesma finalidade. Embora não se deve perder de vista a possibilidade da existência de rivalidades entre nações indígenas dificultando as dinâmicas de encontros.

Sobre as dinâmicas de migrações, é possível verificar em Puntoni (2002) a existência desses movimentos migratórios como no trecho a seguir: "Esta oposição entre os povos [indígenas] do interior e os do litoral, por sua vez, baseada em uma notícia da dinâmica das migrações indígenas difundidas desde o século XVI" (PUNTONI, 2002, p. 66). É possível também constatar o trânsito dos povos nativos na afirmação de que "[...] os índios do Brasil não eram sedentários como seus pares das Antilhas, Mesoamérica e Andes. (...) eram individual e coletivamente móveis, as aldeias raramente permaneciam no mesmo lugar por mais de dez anos, [...]" (RUSSEL-WOOD, 1998, p. 188).

Tratando-os como grupos homogêneos, a legislação analisada desconsidera a miscigenação e os indivíduos que não pertencem à designação branco ou negro. Um ponto a ser considerado é a prerrogativa de garantia de educação gratuita, democrática que contemple a pluralidade, a diversidade de modo equânime conforme a Carta Magna.

No contexto de reivindicações, a História dos povos indígenas ganhou caráter obrigatório cinco anos após a conquista do Movimento Negro, com a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que provocou alteração na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Neste sentido, “a Lei nº 11.645/2008 trata do ensino da temática indígena na Educação Básica nas escolas não indígenas” (SILVA *et al.*, 2021, p. 17). Para isso, a Lei 11.645/08 altera o Artigo 26-A e seus §§ 1º e 2º da Lei 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade também do ensino indígena nas instituições de ensino fundamental e médio públicos e privados.

No que tange à legislação sobre a temática indígena, a partir da historiografia consultada, pode-se afirmar sobre uma trajetória de reivindicação dos indígenas que coincidiu com os demais movimentos sociais, inclusive com o Movimento Negro, a partir do final da década de 1970, com pretensões de abrir espaço na burocracia do Estado no intuito de terem reconhecidas sua história e sua cultura. Além disso, uma pauta sempre presente nas pautas indígenas é a demarcação de suas terras. A esse respeito “As reivindicações dos índios foram numerosas, mas a necessidade de demarcação das terras foi unânime em todas as assembleias e em inúmeras falas” (BICALHO, 2010, p. 172). Obviamente, é preciso levar em consideração as especificidades de cada um desses movimentos, portanto, “ao analisar as características dos novos movimentos sociais, é possível destacar o movimento indígena e enquadrá-lo nesse rol de movimentos [...]” (CAMPOS; FIALHO, 2021, p. 229). Nesse aspecto, desponta o interesse por uma educação capaz de discutir as contribuições e a valorização dos indígenas de modo a afastar quaisquer estigmas a eles atribuídos construindo para isso um tipo de pedagogia de educação antirracista. Além disso, Oliveira (2021) vai mais além e fala em exclusão do modelo eurocêntrico de educação.

A promulgação de ambas as leis é uma tentativa de romper com a visão presente no sistema de ensino na qual se entendia que a Europa era o centro do mundo e só o que vinha de lá deveria ser valorizado. Portanto, a proposta era fazer o Brasil se orgulhar das suas raízes afastando uma visão eurocêntrica. Decorre daí o interesse estratégico dos movimentos na formação de pesquisadores capazes de estabelecerem críticas a uma educação tida como eurocêntrica; exatamente por este motivo, uma das estratégias “[...] previa a formação de autores capazes de remapearem e criticarem em profundidade as raízes eurocênicas da cultura brasileira” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148-149).

O simples fato de um direito estar exarado em lei não significa necessariamente o seu cumprimento. Nessa perspectiva, pesquisadores têm indicado dificuldades na implementação dessas leis, como Silva (2021), que, ao abordar os entraves na sua efetivação, aponta equívocos na interpretação por força de desinformação. Outra argumentação utilizada por esse mesmo pesquisador quanto às dificuldades para essa implementação seria o racismo institucional. Este

conceito vem sendo utilizado desde a década de 1960 para se referir ao racismo nem sempre explícito ou declarado existente nas instituições em que serviços, oportunidades, tratamentos seriam dados de forma diferenciadas para os indivíduos. Portanto, para os estudiosos e o próprio Movimento Negro:

Busca-se dar visibilidade a processos de discriminação indireta que ocorrem no seio das instituições, resultantes de mecanismos que operam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos. A essa modalidade de racismo convencionou-se chamar de racismo institucional (LÓPEZ, 2012, p. 127).

Este posicionamento é reiterado quando se diz que “na escola percebemos o quanto a própria estrutura de organização acaba refletindo esse tipo de racismo” (SILVA, 2021, p. 30).

Observações realizadas a partir do livro didático e das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas trajetórias de construção, nas quais se buscam identificar os conceitos qualificadores dos povos, permitem inferir, a priori, que as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens não são discutidas adequadamente. As leis evocam as categorias “negro” e “indígena” e desconsideram as diversas “qualidades” resultantes do processo de mestiçagens ao trabalhar com o binômio negro/branco, por exemplo. Chaves (2015) chama atenção para a necessidade de perceber que as categorias de cor encontradas nos documentos podem ter sentido diverso do que compreendemos hoje. Portanto, cabe buscar entender o conceito no tempo em que foi empregado. Então explica:

La vida de estos antiguos esclavos, negros libres, loros o mulatos puede ser susceptible de aproximaciones, y necesita todavía muchos esfuerzos por parte de la historiografía para ponerse a la par con lo que se sabe y trabaja en toda América. (CHAVES, 2015, p. 55).

Nas coleções didáticas e demais documentos escolhidos para serem analisados nesta pesquisa, quando essas categorias aparecem vêm normalmente dissociadas das mestiçagens como elemento inerente às dinâmicas da convivência humana. Pesquisadoras como Ivo (2009), a partir do conceito de “qualidade”, ao analisar documentos do século XVIII e XIX, identificam diversas expressões utilizadas para se referirem aos vários tons de pele, diferentes origens e fenótipos, tanto na América Portuguesa quanto na América espanhola onde foram identificadas nas fontes coevas expressões como “brancos, pretos, negros, crioulos, pardos, mulatos, cabras, mamelucos, curibocas, caboclos e cafusos” (IVO, 2012, p. 20).

Isto permite inferir que não há uma pureza biológica, ao contrário, indica que historicamente as mesclas biológicas e culturais fazem parte da dinâmica humana e demonstra a não existência de barreiras impedindo estas misturas. Tomando de empréstimo o conceito de

universo cultural de Paiva (2001) como lócus onde viceja pluralidade cultural de um universo mestiço composto por libertos, escravos e livres nas Minas Gerais do século XVIII, Ivo (2009), corrobora com a compreensão das dinâmicas de encontros ocorridas nos sertões. Essa autora afirma que esses movimentos e conexões só podem ser entendidos “a partir da noção de universo cultural, conceito que permite entender encontros culturais entre povos geograficamente distantes, mas que se deslocavam de um a outro canto do mundo” (IVO, 2012, p. 21).

Os manuais didáticos de História são uma presença constante no cotidiano escolar e mesmo com todos os avanços ocorridos no âmbito do PNLD desde a década de 1990, com a melhoria na qualidade dos materiais, avaliação e escolha por parte dos docentes. Contudo, o livro didático ainda necessita dar maior atenção à discussão das mestiçagens e da problematização referente aos estudos acerca dos diferentes tons de pele.

De qualquer forma, é preciso reconhecer que os manuais não conseguiriam abarcar todo o conhecimento histórico, por esta razão os docentes devem oportunizar recursos didáticos variados para melhoria da relação ensino-aprendizagem. Como recurso didático, o “*blog* Escravidão, Mestiçagens e o Ensino de História”, enquanto espaço de aprendizagem, cumpre a função de auxiliar professores a estabelecerem um diálogo com os alunos para a construção de saberes não contemplados nos manuais.

3 CONCEITOS QUALIFICADORES DOS POVOS EUROPEUS, AMERICANOS E AFRICANOS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS “OFICINA DE HISTÓRIA”, “HISTÓRIA EM DEBATE” E “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA”

Aqui, objetivamos identificar quais conceitos qualificadores dos povos europeus, americanos e africanos aparecem nas coleções didáticas voltadas ao Ensino Médio “Oficina de história”, “História em Debate” e “História Sociedade e Cidadania”. Para isso, foi realizada uma análise geral para mapear quais capítulos discutem a questão da escravidão e citam as categorias históricas. A partir daí, a análise foi feita levando em consideração os capítulos que em alguma medida tratam dessa questão. Não bastou realizar a identificação tão somente, foi preciso estabelecer um diálogo com a historiografia que discute as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais. Por isso, a perspectiva de análise levou em consideração a História Social da Cultura com ênfase nas *Connected Histories*, cuja proposta é pensar na dinâmica de encontros econômicos, culturais, biológicos em escala global onde as sociedades se influenciam mutuamente.

Com o auxílio das discussões historiográficas em torno dos conceitos qualificadores dos povos, foi procedida a análise nos documentos. Buscou-se compreender como os conceitos históricos instrumentalizados nos livros didáticos explicam a escravidão e as mestiçagens biológicas e culturais. Foram escolhidas três coleções de livros didáticos para se ter um panorama mais fiel de como as categorias da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais aparecem. Cada coleção é composta por três volumes, sendo que o primeiro, segundo e terceiro volume estão voltados, respectivamente, para a primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio. Portanto, ao todo são nove manuais, porém foi verificado que os últimos volumes de cada coleção não versam sobre o objeto desta pesquisa e por isso o estudo se concentrou nos livros voltados para as duas primeiras séries do Ensino Médio.

3.1 A COLEÇÃO “OFICINA DE HISTÓRIA”

A coleção “Oficina de História”, publicada em 2016 pela editora Leya, tem como autores Flávio de Campos; Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro¹⁰. Ela está dividida em três

¹⁰ Flávio de Campos é formado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, mestre em História Social, concluiu doutorado em História Social e é professor do Departamento de História pela Universidade de São Paulo - USP. É coordenador do LUDENS (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas). Júlio Pimentel Pinto é graduado em História pela USP, concluiu mestrado, doutorado e é Livre-Docente em História Social e professor no Departamento de História também pela USP. Regina Claro é graduada em História, Mestre em História Social com ênfase em História da África e Doutoranda pela Faculdade

volumes, cujo público-alvo são os estudantes da primeira à terceira série do Ensino Médio. Por meio de uma abordagem que privilegia a história sociocultural, a qual procura compreender diálogos, interações e perspectivas diversas por meio do desenvolvimento de ferramentas conceituais a fim de chegar a um novo conhecimento, as discussões contidas nestes manuais são norteadas pela noção de diversidade. Os conteúdos são abordados a partir de uma perspectiva histórica cronológica desde a Pré-história até a contemporaneidade.

Os textos contidos na coleção analisada estão ilustrados com mapas, charges, fotografias, recorte de jornais, pinturas dentre outros recursos imagéticos. Traz indicação de filmes, livros, *sites* de *Internet*, o que favorece a ampliação dos conhecimentos para além dos manuais. Oferece atividades para suscitar a reflexão acerca do conhecimento histórico, pois os alunos precisam discorrer acerca do assunto estudado; além disso fornece questões oriundas de concursos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem¹¹.

O primeiro volume voltado para a primeira série do Ensino Médio é composto por nove capítulos: **1.** Nas fronteiras da Antiguidade; **2.** A Grécia Antiga; **3.** Todos os Caminhos Levam a Roma; **4.** A Alta Idade Média; **5.** Entre o Céu e a Terra; **6.** A conquista do Novo Mundo; **7.** O Velho e o Novo Mundo sob a Cruz e a Espada; **8.** O Império Colonial Português; **9.** O Antigo Regime e As Monarquias Absolutistas.

As referências bibliográficas da coleção indicam diálogo majoritariamente, mas não exclusivamente, com as perspectivas historiográficas mais recentes em torno da História do Brasil. Dentre os pesquisadores do tema, encontram-se historiadores do final da década de 1970 que já indicavam novas abordagens historiográficas como os historiadores Ciro Flamarion Cardoso, Jacob Gorender. Com relação ao período aqui compreendido como terceiro momento da História da escravidão, encontram-se nas referências bibliográficas dessa coleção, por exemplo, os pesquisadores, João José Reis¹², Stuart B. Schwartz¹³, Robert Slenes¹⁴, Laura de

de Educação pela USP. É Especialista em História e Cultura africana e afro-americana. Atualmente desenvolve projetos de capacitação de professores da rede pública de ensino na área de história e cultura africana e afro-brasileira em atendimento à Lei 10.639/03. Informações segundo CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. *Oficina de história*. ed. São Paulo: Leya, 2016. v. 1, 2 e 3.

¹¹ Foi criado em 1998 com objetivo de avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas e particulares de todo o país. Em 2009 passou a ser considerado para ingresso em instituições superiores.

¹² REIS, J. J.; GOMES, F. S. (Orgs.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

¹³ SCHWARTZ, S. B. *Segredos Internos: Engenhos e escravos na sociedade colonial*. Trad. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

¹⁴ SLENES, R. *Na senzala uma flor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Mello e Souza¹⁵, Jhon Monteiro¹⁶, Carmen Bernand e Serge Gruzinski¹⁷. Sérgio Buarque de Holanda¹⁸, muito criticado pelos defensores da corrente historiográfica hegemônica do período entendido aqui como segundo momento da História da escravidão, aparece entre os autores utilizados nos manuais.

No primeiro livro desta coleção, em atendimento às Leis 10.639/03, o tema da história da África enquanto berço da humanidade é introduzido com o período que se convencionou chamar de Pré-história. Os autores do manual em questão, após discorrerem sobre os povos mesopotâmicos, retomam a discussão sobre os africanos quando discutem o Egito Antigo, com a expansão islâmica vivenciada durante a Alta Idade Média. Ocorreu aí uma influência significativa não apenas do ponto de vista cultural e religioso, já que a religião muçulmana se tornou a fé predominante no norte da África, mas também no que diz respeito às dinâmicas econômicas, sociais e políticas integrativas da África Ocidental, oriental e subsaariana.

Figura 1
O islã e a influência nas dinâmicas Comerciais africanas



Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 131 v. 1).

No século VII, a África já estava integrada a uma lógica de comércio em escala global com circulação de produtos como seda, pimenta, ervas, porcelana e perfumes, muitas vezes favorecidas pelo domínio do Mediterrâneo pelos árabes. Estes, por sua vez, contavam com as caravanas de mercadores que cruzavam o continente africano em todas as direções, assim como

¹⁵ SOUZA, Laura. de Mello e. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

¹⁶ MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

¹⁷ BERNARD, C.; GRUZINSKI, S. *História do Novo Mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia (1492-1550)*. São Paulo: Edusp, 1997.

¹⁸ HOLANDA, Sérgio. Buarque. de. *Visão do paraíso*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

comerciantes que viajavam da Europa à Arábia, Pérsia, Índia, China e Palestina. Por meio do manual didático em questão, verifica-se o movimento de pessoas e mercadorias de forma mundializada, envolvendo um sistema de trocas que interligava as diversas populações e regiões muito distantes. Em relação às mesclas culturais e às dinâmicas de encontros biológicos capazes de gerar descendentes, apesar de não estar totalmente explícito, o manual aponta nessa direção. Esses encontros não podem ser entendidos como apenas econômicos, pois os mais variados conhecimentos e culturas estavam circulando e é impossível não pensar sobre a influência mútua a que os povos estavam submetidos. Por volta do século VIII, o sistema de trocas africanos é assim descrito no manual:

Figura 2
O Sistema de trocas africano



Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 132 v. 1).

Evidenciando o comércio pulsante e a circulação de produtos variados conduzidos por caravanas compostas por mercadores, peregrinos, carregadores, soldados, estudiosos, mostra o acúmulo de riqueza e poder conseguido por reinos africanos. Além disso, apesar de não discorrer sobre o assunto neste período, dá indicação da existência da prática de escravização no continente. Ivo e Jesus (2019), ao discorrerem sobre o Islã, a cristandade e a escravidão, afirmam que esta última foi prática contumaz ao longo da história da humanidade e por isso vários povos procuraram ter escravos quase sempre usando a violência. Em relação ao continente africano, afirmam: “Em terras africanas, as guerras e as religiões viabilizavam a produção contínua de cativos e, no decorrer dos processos históricos, em distintos tempos [...]” (IVO; JESUS, 2019, p. 29).

Nesse volume, a África volta a ser tratada de forma breve entre os séculos XII e XV, momento em que, segundo os autores, muito antes da dinâmica do gradual renascimento

cultural e econômico europeu, no continente africano já havia grandes centros comerciais e culturais, pois a expansão islâmica contribuiu para acelerar esse processo propiciado por deslocamentos, migrações, trocas, contatos atingindo uma expansão política, econômica, social e cultural, como é possível verificar na figura abaixo:

Figura 3
Desenvolvimento africano verificado entre os séculos XII e XV.

O continente africano, após um longo período de deslocamentos, migrações, contatos e trocas, atingiu, entre os séculos XII e XV, uma fase de desenvolvimento e expansão do ponto de vista econômico, político, social e cultural em todas as regiões, do Níger à costa do oceano Índico.

Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 162 v. 1).

A dinamicidade no continente africano, exposta no livro didático em questão, corrobora com os argumentos de Subrahmanyam (1997), contestando uma modernidade a partir da Europa. Isso porque havia uma mudança global com fontes e raízes diversas, ou seja, essa modernidade não se deu apenas na Europa e sim em outras partes do globo conservando semelhanças e suas especificidades de acordo com a sociedade para a qual se olha. A partir disso, Subrahmanyam (1997) desenvolve uma visão diferente quanto à modernidade sugerindo, inclusive, para quem prefere uma visão mais arbitrária, o século XII. Tem amparo também em Gruzinski (2001a e 2001b) em relação aos contatos, trocas de forma mundializada entre pessoas outrora consideradas isoladas. O globo foi palco de desenvolvimento dos mais diversos contatos marcados por diferentes culturas que não podem ser tomadas como intransponíveis, pois elas se conservam em muitos pontos, se adaptam e são ressignificadas.

Quanto à Lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e cultura indígena, apesar de discorrer sobre os primórdios da ocupação tanto da América espanhola quanto da portuguesa, o primeiro volume desta coleção, passa a abordar a História destes povos após introduzir a discussão acerca da chegada dos europeus no Novo Mundo. O tema da escravidão ocorrida em solo brasileiro é introduzido no sexto capítulo no subtítulo “Negros da Terra”, título que também dá nome ao livro escrito por Monteiro (1994). Este conceito de designação dos povos era utilizado para se referir aos habitantes da América no contexto das navegações europeias durante o processo de colonização que permitiu encontros entre o mundo

européu e americano. Antes de discorrer sobre os povos da América espanhola, realiza uma breve introdução afirmando:

Figura 4
Negros da Terra: Ocupação do território americano antes da chegada dos Europeus.

2 Os negros da terra

POVOS DA AMÉRICA

ANOS	Eventos
7000 a.C.	Domesticação da batata.
1200 a.C.	Desenvolvimento da cultura olmeca.
800 a.C.	Desenvolvimento

A história das terras que os conquistadores batizaram como América não começou com a chegada dos europeus, nos séculos XV e XVI. No primeiro capítulo, analisamos três hipóteses fundamentais, que tentam explicar a primeira ocupação humana do continente. Depois do encerramento dessa primeira ocupação, há cerca de 10 mil anos, ocorreram novos deslocamentos populacionais e surgiram diversos grupos, com níveis distintos de organização social. Alguns deles viviam em regime de clãs, outros construíram sociedades amplas e complexas, como os Maias, ou impérios, como os incas e os mexicas.

Esses povos dominavam o continente antes da conquista, no chamado **período pré-colonial**. Quando os navegadores "descobriram" a América, iniciou-se o **período colonial**.

Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 187 v. 1).

Sobre a ocupação do território da América portuguesa antes da chegada dos europeus, reconhece a existência de diferentes grupos linguísticos. Além disso, informa que há várias pesquisas sendo desenvolvidas em sítios arqueológicos com finalidade de descobrir mais vestígios da ocupação humana neste espaço.

Figura 5
Livro didático: Os indígenas da América portuguesa

OS POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA PORTUGUESA

No caso do atual território brasileiro, quatro grandes grupos linguísticos marcaram a diferenciação básica: tupi, jê, aruaque e caraíba, subdivididos em várias famílias.

Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 191 v. 1).

É possível perceber que o manual toca na questão da diversidade, porém sem discutir as mesclas culturais ou biológicas entre estes povos, questão que só é apresentada quando se inicia o processo de colonização. Quanto à expressão “negro da terra”, apenas informa, sem maiores detalhes, que era a maneira como os ibéricos se referiam aos nativos. A propósito, o *blog* apresenta de forma mais detalhada conceitos como esse de modo a suprir esta lacuna contida nos manuais.

Devido às restrições legais que envolviam a escravização das populações indígenas, os colonos preferiam não se referir aos indígenas como escravos ou cativos. Pelo menos até o final do século XVII, segundo Monteiro (1994), o termo preferido era “negro”. Ao longo do tempo esta nomenclatura foi sendo substituída por outras à medida que os povos africanos eram introduzidos no Brasil. Passou-se a adotar expressões como: “gentio do cabelo corredio, administrados (em deferência à carta régia de 1696), servos, pardos e, finalmente, carijós” (MONTEIRO, 1994, p. 165). Os paulistas que os capturavam como escravos ou missionários franciscanos jesuítas já utilizavam o termo carijó desde o século XVI tanto na América portuguesa quanto espanhola. O próprio termo “índio” durante o século XVII foi redefinido, referindo-se apenas aos integrantes de aldeamentos. Entretanto, para a maioria da população indígena a denominação continuava a ser “negros da terra”.

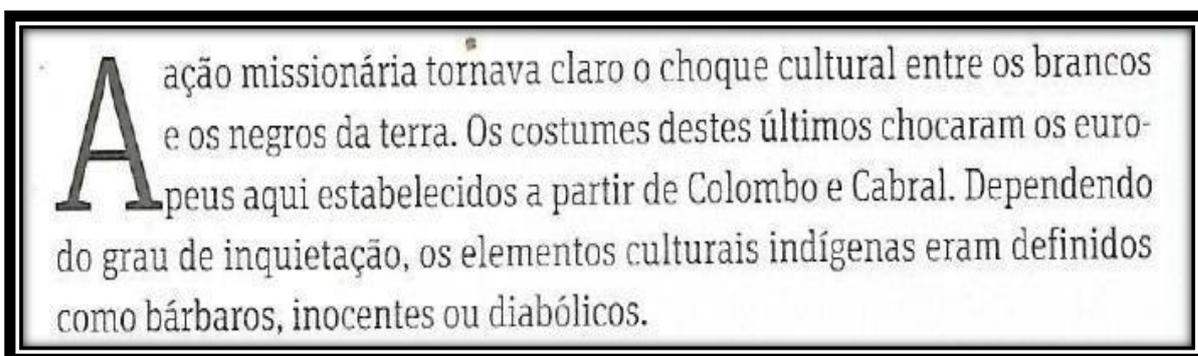
A narrativa sobre as populações indígenas no manual didático em questão, discutida a partir do processo de conquista e dominação no período colonial, apresenta lacunas quanto às formas de resistência, aos aspectos culturais e à diversidade de nações. Se por um lado há referências atualizadas às sociedades e tradições culturais africanas, evidenciando-as desde os primórdios da História da humanidade, a história dos indígenas ainda carece de maior atenção dos manuais. Se estes apresentam os negros, lembrando que a sociedade era composta das mais diversas “qualidades”, em diferentes contextos sejam eles políticos, profissionais e intelectuais rompendo com a visão acerca desta população ocupando espaços em situações subalternas de escravidão e castigos, a coleção analisada ainda precisa avançar neste sentido em relação aos indígenas, haja vista que as discussões ainda estão restritas ao processo de conquista e escravização.

Para Gruzinski (2001a), a mestiçagem americana se deu em decorrência dessa expansão colonial e Subrahmanyam (1997), deixando claro a existência desses contatos dos europeus com o oriente muito antes de sua chegada na América. O *blog* enquanto ferramenta educacional pode contribuir para a promoção do ensino e da aprendizagem acerca da discussão levantada com esta pesquisa, dando amplitude aos conhecimentos oriundos de estudos acadêmicos. Ao ser utilizado como recurso pedagógico, ele dá possibilidades para a construção do

conhecimento partindo de uma dinâmica bem mais interativa do que o manual didático. Contudo, isso não significa uma postura de desprezo ao uso dos manuais ou qualquer outro tipo de recurso, desde que sejam utilizados adequadamente.

Precedido de eventos ocorridos no Velho Mundo como a Reforma Protestante, a expressão “negros da terra” reaparece no sétimo capítulo no qual os autores apresentam o desejo de escravização e os choques culturais decorrentes do encontro entre europeus e nativos do continente americano. Encontros quase sempre marcados pela estranheza em relação ao outro e, do ponto de vista do europeu conquistador, vigorava a percepção do outro como culturalmente inferior. Muitos professores e pesquisadores têm procurado repensar o ensino de História, questionando inclusive os livros didáticos e os conteúdos estabelecidos de forma vertical e linear. O processo histórico ainda tem sido apresentado seguindo uma seriação de acontecimentos partindo do princípio da existência de um processo evolutivo e sequencial de etapas; tudo muito eivado de eurocentrismos. Esta postura “foi acusada como redutora da capacidade do professor e do aluno, como sujeitos comuns, de sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como uma verdade, um produto pronto e acabado” (RIBEIRO, 2004, p. 88). Acerca dos choques culturais entre os europeus e os nativos americanos, o manual didático explica:

Figura 6
Livro didático: Choques culturais entre europeus e os negros da terra

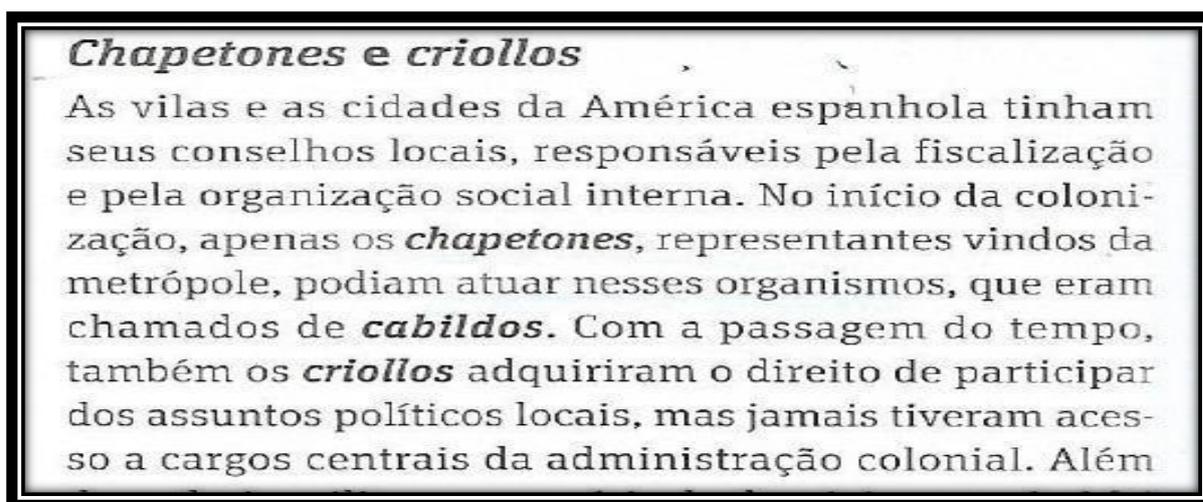


Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 206. v. 1).

Gruzinski (2001a) analisa esse choque cultural mais especificamente ocorrido no México da conquista e os europeus renascentistas. Sem deixar de demonstrar ter havido ali rastros de crueldade, evidencia criações mestiças inovadoras no campo das artes. A cultura renascentista não foi simplesmente replicada no Novo Mundo sem sofrer influências, por isso explica: “A bem da verdade, essa América inovava, pois não precisava levar em conta, como na Europa, os obstáculos herdados do passado medieval, e adaptava-se livremente ao que subsistia dos substratos indígenas” (GRUZINSKI, 2001a, p. 96). Os autores dessa coleção de

livro didático ao se referirem à colonização espanhola a partir do século XVI, trazem as denominações “chapetones” e “criollos” e afirmam que os primeiros vinham da metrópole e ocupavam altos postos da administração central, já os criollos, com o tempo, adquiriram direito de participar dos assuntos políticos locais, mas não da administração central. Os autores apresentam os termos da seguinte forma:

Figura 7
América espanhola: Chapetones e criollos



Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 218. v. 1).

Não há explicação mais detalhada acerca das suas origens, e no caso do termo criollo, para evitar confusão, nem mesmo procura diferenciar do termo utilizado no Brasil. Daí a importância de trazer esse conhecimento por meio do “*blog* Escravidão, mestiçagens e o ensino de História”, espaço desenvolvido para apresentar as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais como subsídio para o ensino de História do Brasil no Ensino Médio. Pensando nisso, a escola como espaço de interação dinâmica, principalmente entre docentes e alunos, onde a relação ensino-aprendizagem pode ser desenvolvida para além do currículo prescrito e dos recursos didáticos oferecidos pelos órgãos oficiais.

O local de nascimento dos indivíduos (Europa ou no Novo Mundo) podia abrir caminho para galgar postos privilegiados na administração colonial espanhola. Por serem descendentes de espanhóis e terem nascidos na Espanha, aos chapetones eram destinadas as mais privilegiadas posições na administração da sociedade colonial hispânica. Nascidos em solo americano, por sua vez, os criollos eram filhos destes administradores e não carregavam descendência seja africana ou indígena. Apesar de não ocuparem cargos de altos prestígios na administração central, os criollos possuíam condição econômica abastada, podiam praticar o comércio, serem proprietários de terras e explorar o trabalho escravo.

As pesquisas realizadas dão subsídio para compreender o termo “crioulo” na América portuguesa, e ele podia variar conforme o local devido às peculiaridades e por não haver existência de critérios padronizados. Para a primeira metade do século XVIII no Rio de Janeiro, Soares (2000) identificou que o termo era utilizado apenas para a primeira geração de filhos de mães africanas nascidos no Brasil; o autor afirma: “Corresponde, portanto, a primeira geração nascida na cidade e que supostamente, pelo menos nos primeiros anos de vida, mantém vínculos com a mãe e conseqüentemente com a língua materna” (SOARES, 2000, p. 100). Na análise sobre as relações sociais no Brasil de finais do século XVIII e início do XIX, mais especificamente em Campo de Goitacazes, Lara (1998) escreveu: “Crioulo é o escravo que nasceu em casa de seu senhor. [...] o termo crioulo ou crioulo é utilizado para designar o escravo que nasceu no Brasil” (LARA, 1998, p. 63). Libby (2010), investigando os significados de “crioulo”, na Comarca do Rio das Mortes nas Minas Gerais, informa que pelo menos em meados dos Setecentos entendia-se esse termo como os negros nascidos no Brasil independente do nascimento dos pais, se na colônia ou na África não importando a condição jurídica. “Pode-se afirmar que, pelo menos nas Minas Gerais, a designação de crioulo não se aplicava apenas a uma única geração nascida de pais africanos” (LIBBY, 2010, p. 49). Também identificou que filhos de um mesmo crioulo podiam carregar essa ou outra designação como “pardos” e “cabras”, o que indica fluidez no uso dessas categorias. “Amantino (2010), também comprovou que os filhos de africanos com crioulos foram designados como mulatos e cabras e os filhos de crioulos foram simplesmente declarados como pardos” (IVO, 2012, p. 268).

No oitavo capítulo, “O império colonial português”, o primeiro item, intitulado como “A economia colonial” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 229. v. 1), traz uma abordagem sobre a mão de obra indígena utilizada no século XVI que, segundo os autores, foi substituída paulatinamente pela dos africanos nos engenhos de açúcar: “a escravidão indígena foi amplamente empregada nos engenhos de açúcar. [...] Gradativamente, os engenhos foram introduzindo negros africanos escravizados” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 231. v. 1). Apesar disso, afirmam que a escravidão indígena perdurou por todo o período colonial nas plantações de açúcar até o final século XVI e por isso “o trabalho nos engenhos colocava lado a lado africanos escravizados, indígenas escravizados e trabalhadores livres” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 231. v. 1). O compartilhamento da convivência em um mesmo espaço entre povos e culturas distintas, em alguma medida, favoreceu as dinâmicas das mestiçagens biológicas e culturais. Ivo (2009) demonstra que estas mesclas estavam presentes na sociedade devido às dinâmicas de encontros. Portanto, não é possível discutir sobre povos convivendo cotidianamente em um mesmo ambiente sem levar em consideração as misturas

que ali se processaram. Todavia, essa discussão não foi tratada pelo livro didático em questão. Decorre daí a importância do “*blog* Escravidão, mestiçagens e o ensino de História”, pois é necessário demonstrar a existência das mesclas ocorridas em razão das dinâmicas dos múltiplos encontros.

É possível encontrar na coleção “Oficina de História”, no segundo item do oitavo capítulo, a afirmação de que a sociedade colonial estava polarizada entre senhores e escravos e ao defender uma sociedade com dois polos antagônicos não lida bem com aquilo que não pertence a eles. Os autores desta coleção entendem que os demais grupos sociais eram definidos de acordo com o quão próximo ou distante estavam dessa rivalidade. Essa dicotomia tem sido superada pela historiografia mais recente. A escravidão e a sociedade colonial são assim definidas:

Figura 8
Livro didático: A sociedade colonial no contexto da escravidão



Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 236. v. 1).

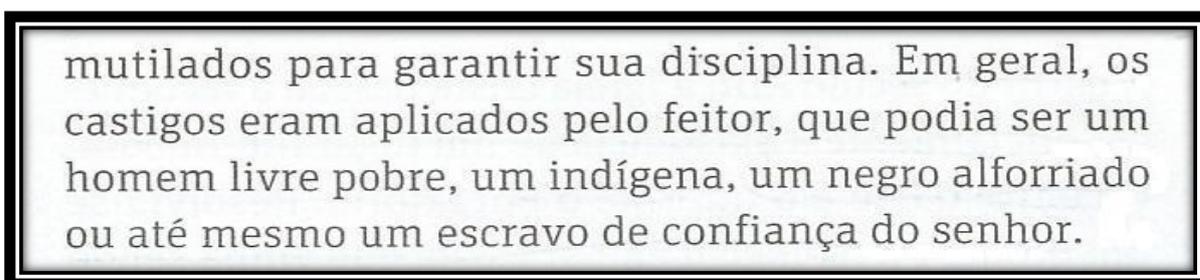
Lara (1998) prova não ter havido uma divisão marcada pela rigidez da sociedade entre senhores dominantes e escravos submetidos à dominação que o livro didático ainda insiste em reproduzir. “Assim, mais que decidir, definir e classificar o caráter da sociedade ou das relações entre senhores e escravos, é preciso, portanto, recuperar a complexidade das suas relações” (LARA, 1998, p. 112). Reduzir a sociedade simplesmente em dois polos antagônicos contribui para limitar a compreensão do papel dos agentes históricos submetidos a um código de conduta socialmente aceito para aquele contexto no qual buscavam sobreviver, se adaptar e resistir.

A simplificação social tratada pelo livro didático aqui exposto, também desconsidera estudos calcados na ideia de hierarquia social e a não existência de rigidez quanto à mobilidade social inclusive por alforriados.

A mobilidade possibilitava a ocupação de uma posição hierárquica diferente da anterior, nem sempre ascendente. “Escravos se sentiam honrados ao alcançar a alforria, pardos ao se afastarem de negros” (GUEDES, 2008, p. 91). Ainda segundo Guedes (2008), essa divisão simplista da sociedade vem de clássicos da historiografia baseados em modelos pré-estabelecidos. Para ele, “Caio Prado Júnior enfatizou a suposta falta de espaços econômicos para homens livres na sociedade colonial devido à sua não inserção nos setores orgânicos; inadaptados vagando entre senhores e escravos, eram vadios, enfim, desclassificados” (GUEDES, 2008, p. 108).

Em outra ocasião, na qual aparecem mais categorias da escravidão e das mestiçagens, os autores do manual didático se referem a negro alforriado e informa:

Figura 9
Desempenho de funções na hierarquia social



mutilados para garantir sua disciplina. Em geral, os castigos eram aplicados pelo feitor, que podia ser um homem livre pobre, um indígena, um negro alforriado ou até mesmo um escravo de confiança do senhor.

(CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 237. v. 1)

A título de esclarecimento, pois os autores não discorrem sobre, o alforriado era o indivíduo que, de acordo com as regras válidas para aquela sociedade, conseguiu galgar a liberdade. A própria argumentação dos autores deixa claro que a sociedade não tem aquela separação tão bem definida como se supunha, pois ali estão os diferentes indivíduos desenvolvendo papéis distintos na hierarquia social, como bem analisou Guedes (2008).

O segundo item, do oitavo capítulo, foi intitulado pelos autores como “Inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos”, e vale ressaltar, esta é uma frase de André João Antonil¹⁹. É neste item que as mestiçagens aparecem com maior clareza e serve como ponto chave para entender como os autores pensam a composição da sociedade brasileira. É possível ter essa compreensão a partir da imagem apresentada a seguir:

¹⁹ André João Antonil nasceu em 1649 e faleceu na Capitania da Bahia, Salvador, em 1716. Formou-se em Direito pela Universidade de Perúgia. Ingressou na Companhia de Jesus aos 18 anos e veio para o Brasil em 1681.

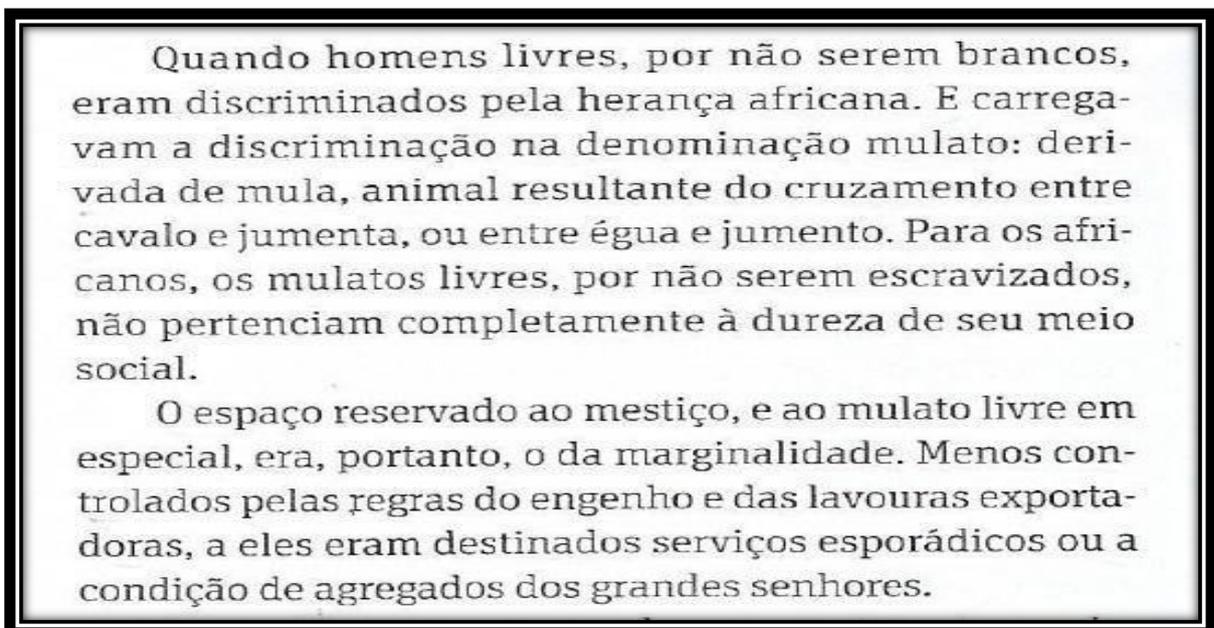
Imagem 10
Livro didático: Mestiçagens entre Branco, negro e indígena



Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 240. v. 1)

Nesta sociedade, para os autores do manual estudado, o mulato por se diferenciar da cor do branco e do negro ficavam deslocados da oposição senhor *versus* escravo. Como já fora apontado, a visão dicotômica da sociedade tenta defini-la como homogênea de modo que tudo o que escapa a uma estrutura pré-estabelecida é tida como incomum, anômalo. Na imagem a seguir, os autores reforçam essa ideia.

Figura 11
Livro didático: Homens livres na sociedade colonial, os mestiços e mulatos



Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 240. v. 1)

Mesmo considerados marginalizados pelo manual didático devido à dualidade senhor/escravo, os autores consideram os mestiços e os mulatos livres como detentores de privilégios, vivendo seu paraíso possível por exercerem funções autônomas como caçar nativos,

procurar metais preciosos, capturar e punir escravos fugidos. Das categorias históricas da escravidão e mestiçagens, contidas na coleção Oficina de História, a de mulato é apresentada com alguma explicação. Ivo e Santos (2016), em suas pesquisas, identificaram que o termo “mulato”, quando qualificava forros e escravos, foi utilizado como sinônimo de “pardo”, que no século XIX englobou um conjunto de classificações, visto como algo entre o branco e o preto, própria do pardal. Ser pardo não dependia apenas da tonalidade da cor da pele, mas principalmente do reconhecimento social e da condição jurídica de livre.

As pesquisas de Faria (2004) apontam que, em São Paulo no século XVIII, o termo mulato referia-se a mestiços tanto de indígenas quanto de negros. Além disso, “mulato”, “pardo”, “preto” e “cabra” poderiam designar escravos e libertos. “Filhos de pretos, ou seja, de nascidos na África, quando ainda escravos, eram crioulos. Já os filhos de crioulos eram pardos, não importando a cor da pele” (FARIA, 2004, p. 68). Para o mulato, esta pesquisadora encontrou designação para identificar os filhos de pretos com brancos. Independente das várias origens de nascimento, da “qualidade”, fossem indígenas, cabras, pretos, mulatos, pardos, se escravos, eram considerados negros.

O termo “mestiço” não é explicado pelo manual, por isso, tratar da explicação acerca das categorias da escravidão e das mestiçagens é a razão de existir do produto desenvolvido nesta pesquisa, que contribuirá, assim, para a superação deste exato tipo de lacuna. Segundo Paiva (2015), a categoria “mestiço” já existia na Europa pelo menos desde o século XII e foi incorporada ao Novo Mundo com a vinda dos ibéricos. Após os primeiros anos da chegada dos espanhóis na América, utilizava-se *mestizo* ou *mestiza* para se referir aos filhos dos conquistadores com índias. Na América portuguesa, a definição era utilizada para os filhos de português ou portuguesa com indígena. Portanto, era compreendida como cruzamento de nações distintas, entendia-se como “qualidade”, mescla ou mistura. Apesar dessa concepção ter vigorado até o século XIX, a partir do século XVIII, passou por um processo de desconfiguração designando descendentes que não fossem resultado de filhos europeus com indígena. Ao longo do tempo, o termo “mestiço” tornou-se sinônimo do que conhecemos hoje, ou seja, o resultado de múltiplas misturas biológicas ou culturais. Qualquer conotação racista que tenha sido atribuída a este conceito, só pode ser entendida após o século XIX.

Entender as transformações desses e de outros conceitos ao longo dos séculos diminui os riscos na interpretação equivocada de fontes históricas, evitando uma “leitura arrevesada”, que produz “imediatos equívocos de compreensão e dificultam o melhor conhecimento sobre a complexidade sociocultural de outrora” (PAIVA, 2015, p. 78). Não se pode projetar no passado uma definição do presente; o historiador deve recusar esse convite ao anacronismo.

No início do segundo item, do oitavo capítulo do livro didático, os autores apresentam um mapa do continente africano muito rico em detalhes mostrando as rotas do tráfico de escravos saindo de diferentes regiões em direção ao Mediterrâneo, à América e ao Oriente médio. Também se veem as zonas de influência árabe e dos Estados europeus, como o português, inglês, francês e holandês. Acompanhado de um breve texto introdutório, o mapa apresenta reinos e Estados africanos até o século XVI, como se observa abaixo:

Figura 12
Livro didático: Abertura do item 2 do capítulo oitavo



A imagem poderia ter sido melhor explorada do ponto de vista dos contatos e mesclas ali processadas em função do trânsito de pessoas. Em relação às trocas de produtos diversos, apesar de o manual não tratar de uma circulação global de mercadorias, pois aborda como uma prática endêmica, ele aponta a existência dessas trocas. “Os povos costeiros mantinham relações comerciais com os povos do interior por meio de troca de sal, peixe, noz de cola, tecidos ouro e cobre” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 242. v. 1). O destaque para pensar as mesclas culturais, embora não sejam usados estes termos, se dá quando os autores discutem a língua em território africano. É possível perceber isso no trecho na figura a seguir:

Figura 13
Livro didático: As línguas transpondo fronteiras no continente africano



(CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 245. v. 1).

Na figura acima, especificamente sobre esse ponto, vê-se o livro didático em consonância com a historiografia no sentido de que as culturas se mesclam, se adaptam e se conservam. Sobre as mestiçagens em território africano há um silenciamento, e, como foi demonstrado anteriormente, parte-se das categorias generalizantes para as mesclas processadas em território americano, quais sejam: as matrizes branca, negra e indígena. Estudar a formação do povo brasileiro a partir das “três raças” relaciona-se com a monografia “Como se deve escrever a História do Brasil”, do alemão Karl Friedrich Phillip Von Martius. Esse trabalho concorreu e venceu o concurso lançado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB no início da década de 1840. O intuito era eleger a melhor proposta de como a escrita da História do Brasil deveria ser. Concebido em 1843, o texto foi publicado pelo Instituto em janeiro de 1845.

Embora muitos estudiosos discordassem inexoravelmente da proposta, o trabalho de Martius influenciou várias gerações de pesquisadores no século XIX a exemplo de Romero (1984) e outros intelectuais do século XX. Caio Prado Júnior e os estudiosos da chamada Escola Sociológica Paulista não se dedicaram a compreender o Brasil a partir das mesclas culturais e biológicas, a análise econômica prepondera e aqueles povos não europeus que conformaram o

projeto colonizador são considerados coadjuvantes. As ideias de Martius (1845) ainda vigoram e continuam norteando as concepções de História nos livros didáticos da atualidade.

Quanto ao manual didático analisado, o último capítulo destinado ao absolutismo não trata da questão aqui discutida. O segundo volume desta mesma coleção não possui seções específicas cujo foco seja a discussão em torno da escravidão ou das mestiçagens biológicas e culturais levantadas nesta pesquisa. Contudo, é citada sem aprofundamentos, pois o livro em questão aborda linearmente a história europeia seguida da americana, e abrange desde o fim do período medieval até os primeiros anos do século XX. Organizado em oito capítulos, inicia com uma sessão intitulada “Recapitulando”, seguida dos Capítulos: **1.** Inglaterra e Portugal: Destinos Cruzados; **2.** Nem tudo que reluz é ouro; **3.** Na velocidade das Luzes; **4.** O Diabo ronda as colônias; **5.** Nações, Nacionalismo e Internacionalismo; **6.** O Imperialismo; **7.** A costura da Ordem Republicana no Brasil; **8.** Fora da Ordem Brasileira.

Na abertura do volume, é realizada uma recapitulação dos assuntos discutidos no volume anterior e, em cerca de dez parágrafos, relembra-se tanto a América Espanhola quanto a Portuguesa. Além disso, a escravidão volta a ser citada em outros momentos quando os assuntos são: Portugal e o Brasil no século XVII, a mineração, as independências nas América Espanhola e no Brasil durante o século XIX. Aparece, por exemplo, a seguinte afirmação: “No horizonte das transformações econômicas do século XIX figurava o fim da escravidão, já abolida em praticamente todas as colônias e ex-colônias europeias” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 62. v. 2). Apesar disso, cabe destacar algumas passagens no livro didático relevantes para este estudo. Um deles diz respeito ao contexto da procura de ouro e pedras preciosas pelo interior do Brasil por meio da ação dos bandeirantes, homens encarregados (especificamente os paulistas) de adentrar o território brasileiro em busca de riquezas. Ali aparece de modo *en passant* o apresamento de indígenas e conseqüentemente a categoria “mameluco” com uma breve definição. Isso pode ser conferido na figura a seguir:

Figura 14
Livro didático: O mameluco

Desde o início, a **gente de São Paulo** – em geral mamelucos (filhos de portugueses com índias) – lançou-se ao apresamento de indígenas em tribos próximas ou em **aldeamentos**, as Missões Jesuíticas, onde religiosos reorganizavam a vida nativa. Os paulistas estavam de tal maneira ligados à cultura indígena que, durante todo o período colonial, a língua dominante entre eles não era o português, e sim o tupi.

Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 62. v. 2).

Mais uma vez, apesar de o livro didático não deixar explícita a existência das mesclas culturais, pelo menos no que diz respeito à língua, elas são evidentes.

Os autores do manual didático estudado lembram das noções científicas de “raça” e o desejo de seus principais representantes no Brasil do século XIX em definir o que seria genuinamente brasileiro em termos de povo para a identidade nacional. Dentre os representantes das ideias racistas, são citados Sílvio Romero e Nina Rodrigues.

Figura 15
Livro didático: A questão racial e seus principais representantes no Brasil

Os primeiros estudos afro-brasileiros surgiram das preocupações de letrados, como o sergipano **Sílvio Romero** e o maranhense **Nina Rodrigues**, com a questão racial. Nesses trabalhos, sobressai a valorização da raça branca, considerada superior a todas as demais, em sintonia com as teorias raciais europeias do período. No entanto, a valorização do branco não impedia o reconhecimento do mestiço como o principal representante da população brasileira.

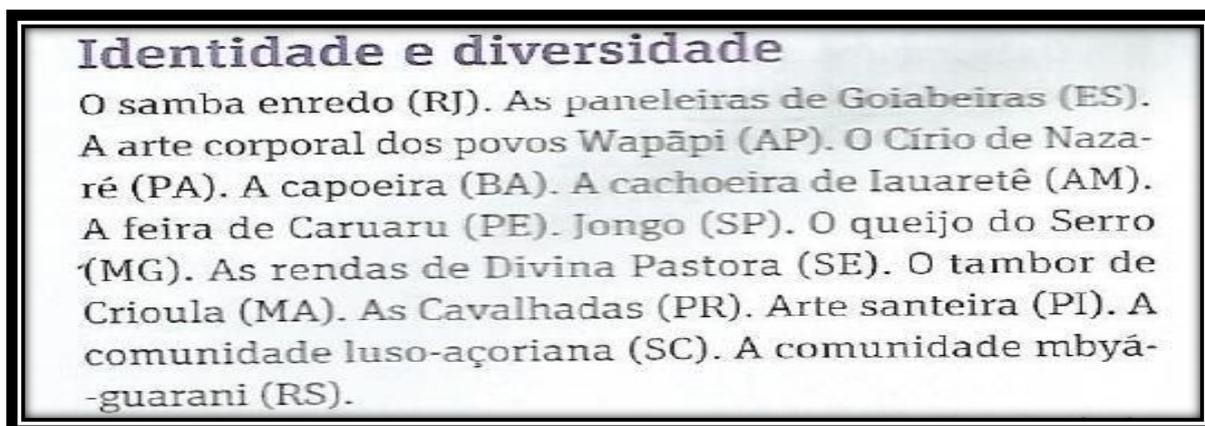
Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 225. v. 2).

Os estudos científicos que tentavam provar a existência de “raças” humanas durante o século XIX viam a miscigenação como uma degeneração na qual o elemento branco era considerado o padrão a ser seguido. Romero (1984), defensor do branqueamento da população, defendia a tese de que para evitar uma degeneração racial ainda maior, seria preciso diluir o sangue mestiço por meio das misturas com o branco para que esta última prevalecesse sobre as demais. Portanto, a imigração europeia, além de suprir a mão de obra serviria, também para

cumprir esse propósito. Nina Rodrigues (2011), defendendo a existência de diferença biológica entre “raças”, acreditava que mestiços e brancos deveriam estar em ambientes favoráveis aos seus respectivos desenvolvimentos. Segundo Ivo e Freitas (2020a e 2020b), em fins do século XIX, os estudos do médico psiquiátrico Juliano Moreira, um dos pioneiros em contestar os discursos racistas, mostraram não haver degeneração em função das mestiçagens.

Ainda no contexto de discussão acerca da identidade nacional, com relação às mestiçagens, os autores do livro didático admitem: “[...] Após quase quatro séculos de escravidão e apesar de todas as restrições de acesso à cidadania no Brasil, o país era composto em sua maioria, por negros e mestiços (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 225. v. 2). São ainda mais incisivos quando dizem: “[...] constituído o Estado nacional e garantida a unidade territorial, tornava-se imperativo reconhecer as cores da nação” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 226. v. 2). No Brasil, não foi adotado o binômio branco/negro; também é importante notar que, no manual, é utilizado o critério de cor e não de “qualidade”. Com relação às questões culturais, destaca-se:

Figura 16
Livro Didático: Identidade e diversidade cultural brasileira



Fonte: (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 226. v. 2).

A diversidade cultural apresentada acima não surgiu ao acaso no século XIX, ela só pode ter sido forjada ao longo dos séculos. Os próprios autores afirmam que muitos desses elementos culturais também estão presentes em outros Estados brasileiros. Se a diversidade cultural praticamente não aparece ao longo da história, quando se almeja uma identidade nacional, ela se torna mais evidente.

O terceiro volume destinado à terceira série do ensino médio, inicia com a sessão “Recapitulando”, seguida dos capítulos: **1.** Guerra e Revolução; **2.** O destino bate à sua porta;

3. Retratos do Brasil; 4. A Segunda Guerra Mundial; 5. A Guerra Fria; 6. Terra em Transe; 7. A Era da Contestação; 8. A Esperança Equilibrista; 9. A Globalização. O último volume desta coleção começa com acontecimentos históricos dos primeiros anos do século XX e o assunto introdutório se trata da Primeira Guerra Mundial. Já o seguinte diz respeito aos acontecimentos das primeiras décadas do período republicano brasileiro, portanto, após 1989.

Os temas, assim como nos volumes anteriores, são discutidos em sequência cronológica até a primeira década do século XXI. Por isso, não abordam questões ligadas à escravidão, tampouco às mestiçagens. Devido aos assuntos tratados no terceiro volume da coleção “Oficina de História”, e principalmente por causa do recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, ficou constatado não haver necessidade de tomá-lo como estudo sobre as categorias da escravidão e mestiçagens biológicas e culturais. Na apresentação do terceiro volume da coleção “Oficina de História”, por exemplo, os autores afirmam:

Neste terceiro volume, que se estende do início do século XX até os nossos dias, o eixo temático está assentado sobre o papel das ideologias e dos movimentos sociais que permitem entender as guerras mundiais e a Guerra Fria, a formação dos regimes nazifascistas, do populismo e das ditaduras militares na América Latina, a descolonização, a contestação cultural, a luta pelos direitos civis e o processo de redemocratização, e por fim, a globalização e as características do mundo atual (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 3. v. 3).

O ensino de História ainda prima por tentar munir o aluno de todo o conhecimento histórico, como se isso fosse possível. Como já foi apontado anteriormente por Reichert (2012), o sequenciamento de conteúdos dispostos no livro didático tem obedecido à lógica linear e progressista, típica dos pressupostos científicos herdados da Europa. Isso fica evidente na citação anterior, retirada do próprio manual, quando intercala os acontecimentos europeus e brasileiros como se a História do Brasil fosse hierarquicamente subordinada aos eventos ocorridos na Europa. Esse modelo ainda existente colabora para silenciar perspectivas diferentes de conhecer e se relacionar com o passado. Esse posicionamento invisibiliza os povos e suas classificações, uma vez que há uma evidente preocupação com uma conjuntura de eventos eminentemente políticos.

Nos volumes da coleção “Oficina de História”, os conceitos históricos da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais ligam-se à “qualidade” e condição jurídica. Isso se mostra nas citações e figuras, como “negro”, “negros da terra”, “indígena”, “negros africanos”, “negro alforriado”, “mestiços”, “mulatos”, “brancos”, “mamelucos”, “cafuso”, “homens livres”, “chapetones”, “criollo”. Frequentemente aparece a expressão “africanos escravizados”.

3.2 COLEÇÃO HISTÓRIA EM DEBATE

A coleção “História em Debate”, com dez capítulos no primeiro e também no segundo volume, tem como autores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo²⁰. Publicada pela Editora do Brasil em 2016, tem distribuição em todo o território nacional e é organizada em torno de grandes temas. O primeiro deles é “Terra e trabalho”, contemplado no primeiro volume; “Direitos humanos” no segundo, “Igualdade e liberdade” no último. Embora siga uma certa cronologia, os grandes temas permitem aos autores transitar por vários períodos históricos dentro de uma mesma discussão. Além do mais, esta coleção traz uma proposta alternativa à clássica divisão de períodos históricos cuja referência seria a Europa.

A coleção é composta por uma variedade de recursos visuais como fotos, mapas, cópias de pintura, gráficos, cópias de jornal, charges. Ao final de cada capítulo, há as seções: “Para você ler”, “Para você assistir” e “Para você navegar”. Em cada uma delas, são indicados livros, filmes e sites. O glossário está disponível no final das páginas ao longo dos capítulos. Além disso, o quadro “Organizando ideias” envolve análise e interpretação de textos e imagens, sendo retomados os conceitos e assuntos apresentados. No quadro “Testando conhecimentos”, são dispostas questões objetivas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e de outros vestibulares das mais variadas instituições de ensino superior do Brasil.

O primeiro volume é composto dos seguintes capítulos: 1 Propriedade da terra e relações sociais na Antiguidade; 2 Terra: privilégio e poder; 3 a propriedade da terra no Brasil; 4 A questão agrária no Brasil; 5 O trabalho no Brasil até o século XIX; 6 No mundo das fábricas: industrialização e trabalho; 7 industrialização e urbanização; 8 O trabalho no Brasil contemporâneo; 9 Movimentos sociais e cidadania e 10 Comércio e dinheiro na história. Os capítulos do segundo volume são: 1 Direitos humanos; 2 A dominação da América e a visão do outro; 3 Colonização da América: exploração e resistência; 4 Direitos na América Latina: Lutas e conquistas; 5 O imperialismo na Ásia; 6 África: do escravismo ao imperialismo; 7 As emancipações nacionais na Ásia e na África; 8 A era da globalização; 9 Direitos violados e 10 Conquistas nas lutas pelos direitos humanos. O último volume também possui 10 capítulos: 1 Nações e nacionalismos; 2 Os regimes totalitários; 3 Século XX: a era da guerra total; 4

²⁰ Renato Mocellin possui graduação em Direito, graduação em História e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, pós-graduação em História da Arte pela PUC-PR, é membro do Instituto Histórico Geográfico do Paraná e professor do Ensino Médio. Rosiane de Camargo é licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Pós-graduada em História do Brasil pela Faculdade Bagozzi - PR, professora do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Informações extraídas de MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *História em Debate*. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. v. 1, 2 e 3.

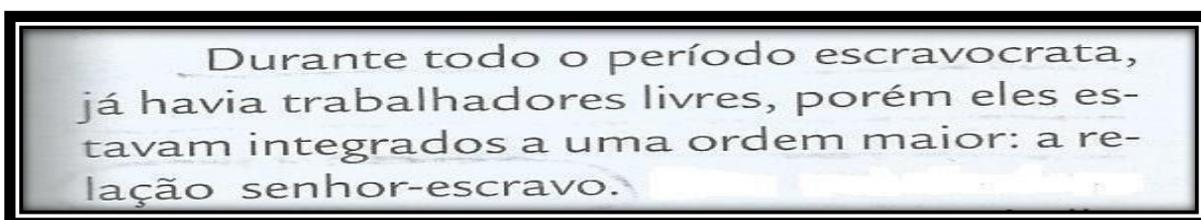
Autoritarismo no Brasil; a Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial; 6 Redemocratização no Brasil: o longo caminho; 7 Conflitos regionais, fundamentalismo religioso e terrorismo; 8 África contemporânea: desafios, dificuldades e avanços; 9 Cultura, informação e poder e 10 Direito à liberdade: desafio da tolerância.

A discussão em torno da escravidão tem influência das pesquisas realizadas pelos autores dos períodos aqui entendidos como primeiro, segundo e terceiro momento da historiografia da escravidão e das mestiçagens. A discussão é marcadamente feita sob a influência da Escola Sociológica Paulista. Nas referências bibliográficas, é possível encontrar Emília Viotti da Costa²¹; Gilberto Freyre²²; Sérgio Buarque de Holanda²³; Douglas Cole Libby, Eduardo França Paiva²⁴, Carmen Bernard e Serge Gruzinski²⁵. O historiador Caio Prado Júnior aparece citado no texto, porém está ausente nas referências bibliográficas.

No primeiro volume, destinado à primeira série do Ensino Médio, a história da África é introduzida no primeiro capítulo quando discute o período compreendido como antiguidade. Ali estudam-se o Egito antigo e os reinos africanos, como Cuxe e Axum. No quinto capítulo, “O trabalho no Brasil até o século XIX” (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 126. v. 1), são discutidas com maior ênfase as questões ligadas à escravidão. Brevemente, isso volta a ser citado no oitavo capítulo no contexto do fim do trabalho escravo no Brasil. No período colonial, apesar de os autores tratarem os trabalhadores a partir de grupos homogêneos com a clara dicotomia senhor *versus* escravo, observa-se a existência de outros grupos compondo a sociedade, como se verifica a seguir.

Figura 17

Livro didático: Homens livres integrados relação senhor-escravo



Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 201. v. 1).

²¹ COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Unesp, 1988.

²² FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2005.

²³ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

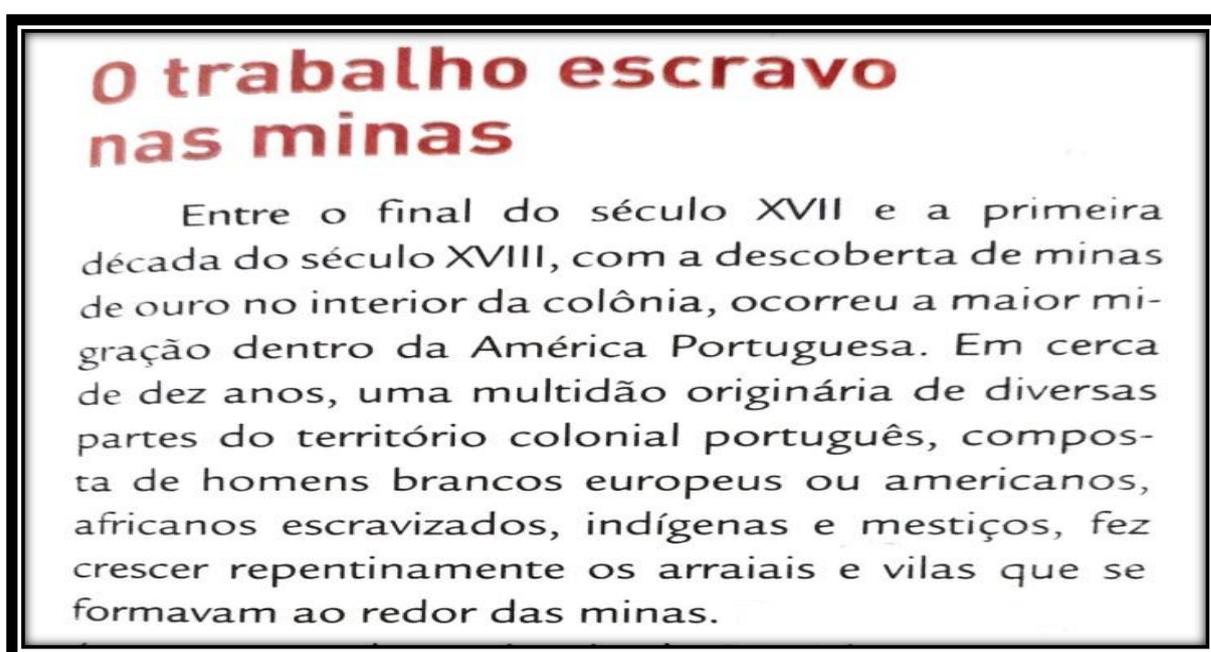
²⁴ LIBBY, Douglas Cole. PAIVA, Eduardo França. *A escravidão no Brasil: Relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2005.

²⁵ BERNARD, C.; GRUZINSKI, S. *História do Novo Mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia (1492-1550)*. São Paulo: Edusp, 1997.

Ao conceber a sociedade composta por dois polos, senhor/escravo, os autores desta coleção conservam o mesmo posicionamento analisado nos livros manuais anteriores. Essa visão reducionista limita a compreensão da sociedade colonial e suas especificidades.

Mesmo com esse posicionamento, é possível encontrar referências acerca das categorias de distinção social como indígenas, escravos africanos, trabalhadores livres, libertos, homens brancos, mestiços. Elas aparecem em alguns momentos quando, por exemplo, o assunto é o trabalho escravo nas minas, como se vê na figura abaixo:

Figura 18
A descoberta das minas, a circulação de pessoas e as categorias das mestiçagens



Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 139. v. 1).

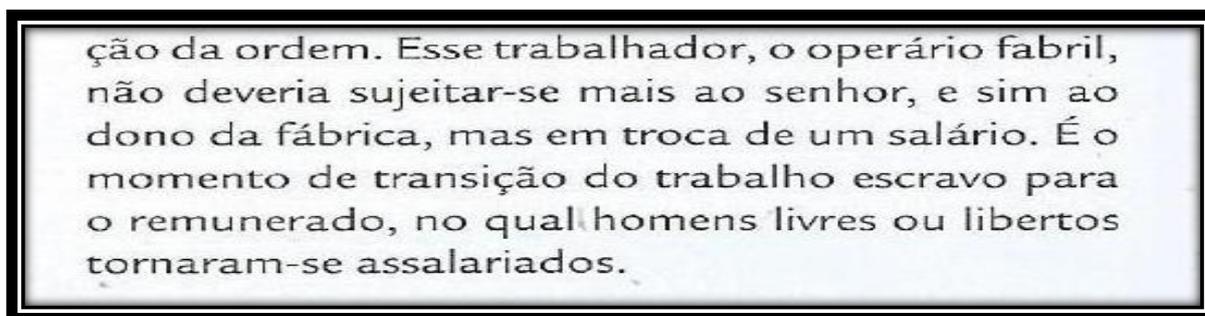
Primeiro há de se considerar o fato de o livro didático estar tratando sobre a descoberta dos metais preciosos, o que envolvia todo um deslocamento de pessoas no interior da colônia. Neste ponto, o manual toca em uma questão importante que é a dinâmica do movimento de pessoas tão bem explorado pela historiografia. Ressalte-se que, como alertou Ivo (2009), as riquezas do interior do Brasil não eram apenas metais e pedras preciosas, criação de gado e alimentos, pois tinha grande importância na economia colonial a circulação de pessoas e produtos, o que alargava e conectava espaços.

O vocábulo “branco”, de acordo com Ivo e Santos (2016), referia-se não apenas a uma definição de cor da pele, e sim ao que tem sido defendido nesta pesquisa, ou seja, tem a ver com a noção de “qualidade” que “era empregada para a forma do corpo - beleza e figura - a

aparência e a fisionomia" (PAIVA, 2015, p. 18). Neste caso, ser branco estava diretamente ligado ao fator de nascimento na condição jurídica de livre, não ter o sangue misturado com o sangue mouro, negro ou judeu. “Eram incomuns as referências à “cor” branca, ao menos nas fontes concernentes ao Brasil, cuja verbalização da “qualidade” de branco era mais usual” (IVO; SANTOS, 2016, p. 118). Portanto, esta categoria estava muito mais ligada à ascendência dos indivíduos do que à cor da pele. Exatamente por conta desta constatação, segundo Ivo e Santos (2016), Florência Guzmán, ao estudar a sociedade colonial na Argentina percebeu que ser tomado por branco e ser branco não significava diferença de cor e sim de “qualidade”, pois constatou ali a existência de escravos e mulatos brancos.

Além das categorias apresentadas na figura anterior, o livro didático apresenta outras quando, no século XIX, aborda a transição do trabalho escravo para o assalariado. Isso não significa dizer que durante o período em que vigorou a escravidão não tenha havido atividade assalariada, mesmo que não fosse predominante, pois “na Bahia do século XVII, mesmo com a predominância do trabalho escravo, o caráter da produção açucareira criou um grupo de assalariados no cerne do processo produtivo” (GUEDES, 2008, p. 91). Neste ponto, a lição dada por este autor é a de não observar a sociedade com um olhar rígido. O manual traz o seguinte:

Figura 19
Fim do trabalho escravo no Brasil e as categorias homens livres ou libertos



ção da ordem. Esse trabalhador, o operário fabril, não deveria sujeitar-se mais ao senhor, e sim ao dono da fábrica, mas em troca de um salário. É o momento de transição do trabalho escravo para o remunerado, no qual homens livres ou libertos tornaram-se assalariados.

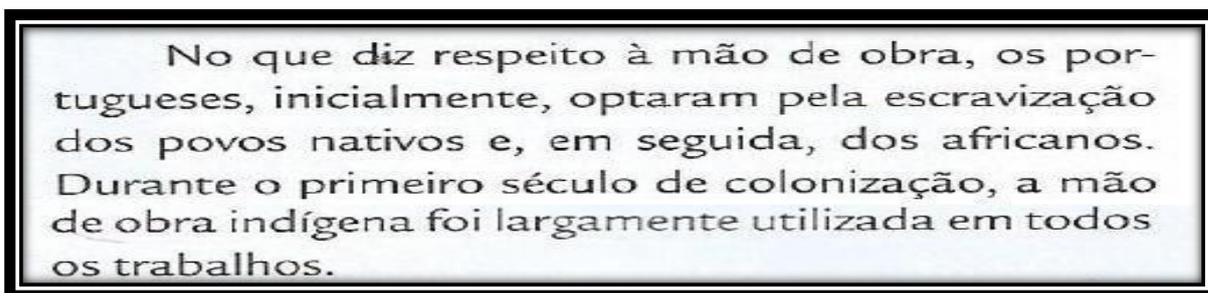
Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 200. v. 1).

Aqui é preciso chamar atenção para a seguinte questão: o fim do trabalho escravo no Brasil não deu ensejo automático à instalação de fábricas. Portanto, os trabalhadores das lavouras, da Casa-grande, por exemplo, não foram transformados em trabalhadores fabris como sugere o manual. Apesar disso, se verifica a utilização dos termos “escravo”, “livres” ou “libertos”, todos eles ligados à condição jurídica dos indivíduos. Esta, de acordo com Ivo (2016), diz respeito ao *Status* jurídico que servia para classificar e hierarquizar os indivíduos. Refere-se aos nascidos livres, aos cativos e àqueles que utilizaram dos meios necessários para se libertar do cativeiro se tornando forros ou libertos. Estes conteúdos divulgados por meio de

uma ferramenta interativa como o *blog* aqui proposto trazem ganhos para o trabalho docente, pois o professor pode explorá-los de modo a garantir ao aluno um maior amadurecimento intelectual. Pode favorecer o pensamento autônomo dos estudantes demonstrando a importância do livro didático, deixando claro que ele não é o único recurso para aquisição do conhecimento de modo que em algum momento possam, por eles mesmos, desenvolver habilidades e buscar seus próprios meios de aprendizagem. Nesse caso, o ato de ensinar deve estar ligado a uma maneira de favorecer a aprendizagem de seus alunos de forma que seja significativa para eles. Não se trata de negligenciar o papel do professor, significa, sim, que o docente seja o organizador, incentivador, o intermediário entre os estudantes e o conhecimento, um verdadeiro maestro das atividades desenvolvidas na aula.

Sem aprofundamentos e genericamente, os autores da coleção “História em Debate” não deixam de falar da escravização dos indígenas.

Figura 20
O trabalho indígena



No que diz respeito à mão de obra, os portugueses, inicialmente, optaram pela escravização dos povos nativos e, em seguida, dos africanos. Durante o primeiro século de colonização, a mão de obra indígena foi largamente utilizada em todos os trabalhos.

Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 130. v. 1).

Aqui cabe uma ressalva, a substituição dos indígenas pelos africanos não se deu de forma brusca. Embora tenha sido uma decisão tomada ainda no século XVII, Monteiro (1994), informa que esse processo durou pelo menos até o final do século XVIII, pelo menos em São Paulo. Como tem sido largamente defendido nesta pesquisa, esse panorama pode variar de acordo com o local estudado. Portanto, não se deve tomar esse exemplo como se ele servisse para todo o Brasil. Vários obstáculos foram decisivos para desestimular a escravidão dos indígenas, como a resistência destes, a oposição dos jesuítas e a posição ambígua da Coroa quanto a essa questão. Tudo isso dificultava a aquisição de mão-de-obra nativa pelos colonos.

Além de desempenhar atividades laborais nas lavouras de cana e em todo o processo de fabrico do açúcar, os autores do livro didático procuram mostrar os escravos africanos atuando em todo o tipo de atividade tanto no campo quanto na cidade. Os trabalhos desenvolvidos no campo, segundo o manual, são os seguintes:

Figura 21
Atividades desempenhadas no campo

Mas não era apenas nas etapas de produção e nas casas grandes que os escravos atuavam. Pequenos trabalhos eram realizados cotidianamente, como consertar cercas, abrir fossos, poços e estradas, prover lenha para a casa grande, reparar os barcos e carros de boi, pastorear o gado, cuidar da lavoura e do pomar e ainda providenciar parte de seus próprios alimentos em pequenas hortas, cultivadas nas horas de folga.

Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 132. v. 1).

Sobre os trabalhos desempenhados nos centros urbanos pelos escravos, a coleção “História em Debate” aponta as seguintes atividades.

Figura 22
Atividades desempenhadas nos centros urbanos pelos escravos

Nos centros urbanos, os escravos prestadores de serviços podiam ser escravos de ganho, ou seja, trabalhavam por conta própria e entregavam parte do ganho a seu senhor. No setor de serviços, podiam ser encontrados escravos realizando tarefas de carpinteiros, barbeiros, sapateiros, alfaiates, ferreiros, marceneiros, **latoeiros**, **estivadores**, **caixeiros**, entre muitos outros ofícios urbanos. As mulheres escravizadas também tinham diversos trabalhos, com destaque para os serviços de ama de leite, doceiras, vendedoras ambulantes ou, como eram chamadas, “negras de tabuleiro” (essa atividade era na maior parte feminina), enfermeiras e prostitutas.

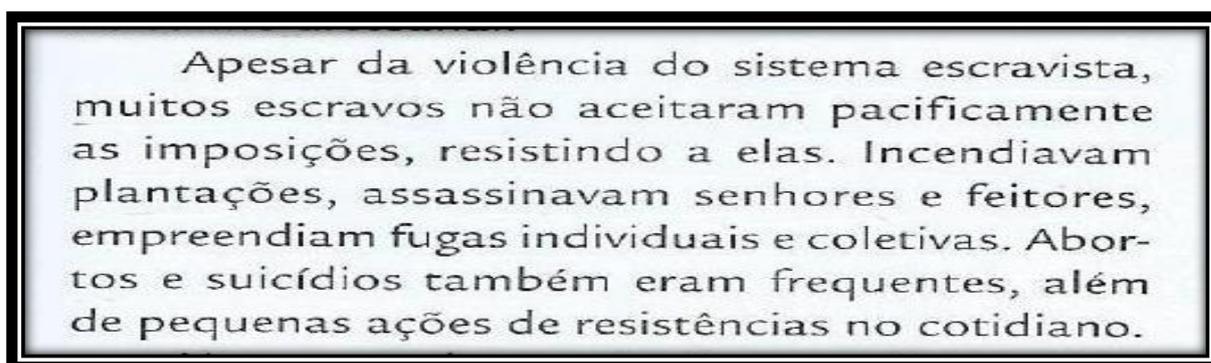
Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 137. v. 1).

A historiografia tem apontado para a variedade de trabalhos desenvolvidos pelos escravos. De acordo com Faria (2004), os estudos parecem corroborar com a hipótese que relaciona determinada atividade com maior ou menor possibilidade de alforria. Segundo ela, a qualificação profissional “não era exclusiva das zonas urbanas. Escravos rurais também tinham

diversificação de ofícios, talvez não tantos quanto nas zonas urbanas” (FARIA, 2004, p. 96). Homens e mulheres, apesar da condição jurídica de escravos, podiam acumular pecúlio desenvolvendo certas atividades, como por exemplo, quando lhes permitiam acesso à terra e obter a propriedade dos produtos cultivados, podendo vendê-los. Segundo Mattos (1998), alguns cativos conseguiram se aproximar da situação dos libertos quando tiveram acesso à terra. Outra forma era desenvolver atividades como escravos de ganho: realizar trabalhos nas ruas e levar para os senhores uma determinada soma em dinheiro, podendo obter com isso uma parte da quantia que poderia ser usada inclusive na compra da alforria.

Além das questões em torno do trabalho, outro ponto levantado pelo manual é a questão das múltiplas formas de resistência dos cativos diante da sua condição jurídica.

Figura 23
Resistência escrava apresentada na coleção História em debate



Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 141. v. 1).

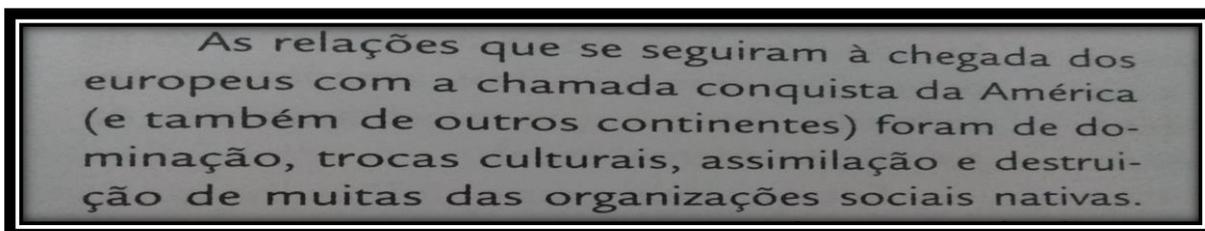
As pesquisas historiográficas têm apresentado este tema há bastante tempo e rompido com argumentos da passividade dos escravos, evidenciando o papel de agentes históricos desempenhado pelos cativos. Reis (1996) discorreu sobre o assunto e chegou a afirmar: “Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos” (REIS, 1996, p. 09). Chalhoub (1990) se dedicou a entender e explicar o protagonismo dos cativos para enfrentar os seus senhores. Uma das histórias apresentadas por este autor mostra que um escravo não querendo ser vendido saiu em disparada e foi interceptado por um policial que acabou se ferindo e por isso todos foram conduzidos à delegacia para esclarecimentos. Foram colhidos os depoimentos tanto do escravo quanto do seu senhor. Este último disse se tratar de “seu escravo e não se portando bem foi levá-lo hoje à casa de comissão para vendê-lo e não querendo ficar ia ele levá-lo à Estação de São Domingos quando ele fugiu e perseguindo-o ele corria mais do que ele [...]” (CHALHOUB, 1990, p. 66). Por sua vez, no depoimento o cativo disse que: “serve a [sic] muito tempo a seu atual senhor e querendo este vendê-lo levou ele hoje a uma casa de comissão e lá

chegando disse-lhe que é para vendê-lo ele não querendo ali ficar seu senhor o quis levá-lo para Estação pelo que ele fugiu [...]” (CHALHOUB, 1990, p. 66). Esses depoimentos revelam que nem sempre a vontade do senhor prevalecia sobre a do escravo, tanto um quanto o outro podiam recorrer a mediadores e nesse caso era a justiça.

À luz das pesquisas realizadas por Paiva (2016), é preciso atentar para o que os autores chamam de “sistema escravista” porque na documentação coeva, o termo escravidão não traz nenhuma referência ao sistema explorador com base em mão de obra, tal qual entendemos hoje. “Não existia o substantivo ‘escravismo’ nem o substantivo/adjetivo ‘escravista’” (PAIVA, 2016, p. 74). Portanto, trata-se de um termo criado no presente para explicar o passado.

No segundo volume da coleção “História em Debate”, voltado para a segunda série do Ensino Médio, discute-se em vários momentos ao longo do manual tanto a história dos povos nativos da América quanto a história da África, a escravidão indígena e africana. No segundo capítulo, por exemplo, reserva-se à História da América antes e após a chegada dos europeus, mostrando o continente americano não só como um local com povos distintos, submetidos à dominação e destruição, mas também como um espaço no qual ocorreram assimilação e trocas culturais, como demonstra a figura abaixo:

Figura 24
Trocas culturais



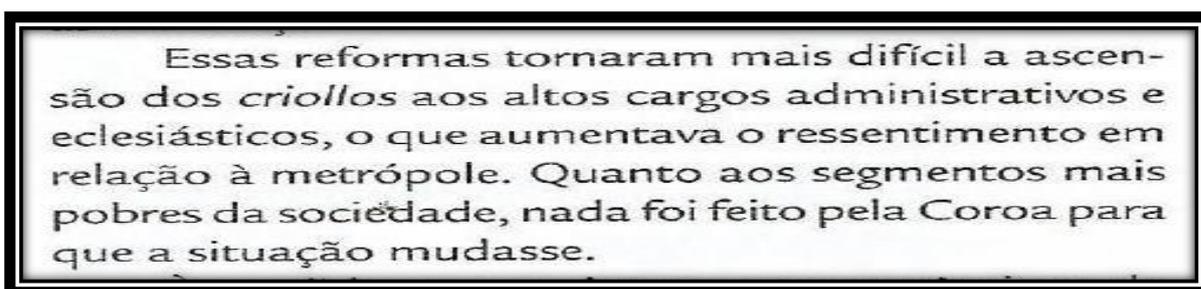
Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 39. v. 2).

Neste ponto a argumentação tem amparo em Gruzinski (2001a) que indica a destruição da cidade do México da conquista, mas também um lugar onde se processaram mesclas biológicas e culturais inovadoras; pelo menos neste capítulo os autores não apontam quais foram as mesclas biológicas.

O terceiro capítulo, em relação à escravidão, continua sendo uma extensão de discussões realizadas no primeiro volume, reforçando que a mão de obra nativa foi largamente utilizada no início da colonização, com a posterior substituição pelo trabalho dos africanos. Há uma retomada a temas como resistência escrava e as muitas atividades realizadas pelos cativos; em seguida, no mesmo capítulo, o foco recai sobre os eventos políticos ligados às independências

das Américas. Algumas categorias encontradas no volume anterior voltam a se repetir, é o caso de “mestiço”, que aparece destituído de qualquer explicação, e “escravo”; esta última aparece com mais frequência nesta e nas outras coleções analisadas. No debate sobre o processo de independência na América espanhola, são apontadas as insatisfações dos criollos com relação à metrópole, sem a preocupação de explicar as suas origens.

Figura 25
O termo criollo utilizado na América espanhola

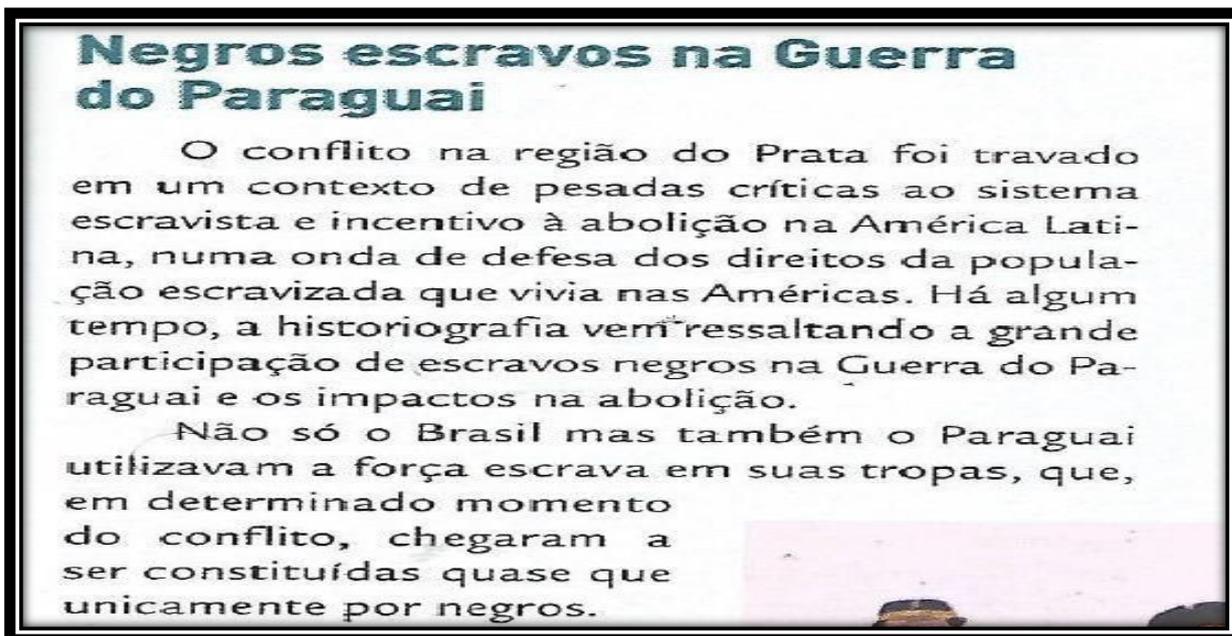


Essas reformas tornaram mais difícil a ascensão dos *criollos* aos altos cargos administrativos e eclesiásticos, o que aumentava o ressentimento em relação à metrópole. Quanto aos segmentos mais pobres da sociedade, nada foi feito pela Coroa para que a situação mudasse.

Fonte: (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 98. v. 2).

Dedicado a estudar a partilha imperialista da África ocorrida durante o século XIX, o sexto capítulo inicia abordando a escravidão praticada naquele continente pelos egípcios e sobretudo a partir da influência árabe por volta do século VIII no tráfico de escravo enquanto empreendimento comercial. Em seguida, trata da busca por cativos pelos europeus a partir do século XV, para, na sequência, discorrer sobre o tema principal do capítulo. Contudo, em “Direitos na América Latina: Lutas e conquistas” (MOCELIN; CAMARGO, 2016, p. 112. v. 2), quando o assunto é a Guerra do Paraguai ocorrida entre os anos de 1864 e 1870 e a participação escrava na guerra, aparecem as categorias de distinção social “escravos negros” e “negros”. Neste sentido, os autores afirmam:

Figura 26
Escravos na Guerra do Paraguai e as categorias escravos negros e negro



Fonte: (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 121. v. 2).

O termo “escravo” serve para designar alguém que juridicamente pertence a outrem. Porém, de acordo com Paiva (2016), este vocábulo não era o mais utilizado, pelo menos até o século XVIII, para uma referência aos africanos. Comumente, como sinônimo de “escravo”, usava-se “negro” e “preto”. Ressalta ainda que os africanos mesmo forros não deixavam de ser “negros”, demonstrando do ponto de vista hierárquico sua inferioridade para aquela sociedade frente às demais “qualidades” como pardo, mulatos, cabras e caboclos. Por isso, “índios, pretos, crioulos, mulatos, pardos e cabras, quando escravos, eram todos negros” (FARIA, 2004, p. 68). As “qualidades” utilizadas para designar os libertos eram “preto forro”, “pardo forro” e “cabra forro”.

Quanto ao terceiro volume da coleção “História em Debate”, as discussões têm início a partir de “Nações e Nacionalismos” (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 10. v. 3), com as teorizações sobre a construção de uma identidade nacional a partir do século XIX. Na sequência, são abordadas as unificações italiana e alemã, a nacionalidade na América. Em “A construção da nação brasileira” (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 23. v. 3), os escravos e as mestiçagens biológicas e culturais não aparecem, porque é dada ênfase a uma abordagem muito mais política do que social. A discussão seguinte diz respeito aos Regimes Totalitários e eventos que se seguiram ao longo do século XX.

Os conceitos históricos da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais (ligados à “qualidade” e condição jurídica), encontrados nos volumes da coleção “História em debate”,

apresentam-se nas citações e figuras, como “livres”, “libertos”, “indígena”, “negro”, “branco”, “mestiços”, “criollos” e “escravos negros. Com certa frequência, são utilizadas as expressões “africanos escravizados” ou “trabalhadores escravizados” para se referir aos cativos.

3.3 A COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA

Esta coleção organiza cada um dos volumes cronologicamente divididos em quatro unidades temáticas dispostas em capítulos que podem variar de dois a cinco. Dá-se maior ênfase aos aspectos políticos e econômicos de diversos grupos humanos. Os capítulos estão estruturados por textos básicos e seções, como “Para saber mais” (apresenta informações extras referentes a cada conteúdo); “Para refletir” (traz textos com o intuito de estimular os conhecimentos sobre o tema estudado), “Dialogando” (discute imagens, gráficos, tabelas e textos). Ao final de cada capítulo, estão as atividades com as seções “Retomando” (apresentando questões retiradas dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio sobre o tema estudado), “Leitura e escrita em História” (permite o estudo de imagens relacionadas ao tema estudado), “Cruzando fontes” (aproxima o estudante do trabalho do historiador por meio da proposta de análise e comparação das fontes), “Leitura e escrita de textos” (interpretação de diferentes gêneros textuais), “Integrando com” (em que outras áreas do conhecimento se encontram com a História) e “Você cidadão!” (fecha o último capítulo de cada unidade com temas como meio ambiente, ética e solidariedade). De forma inovadora, a coleção analisada propõe aos estudantes divulgar seus debates, suas discussões em meios digitais como *blogs*. Proposta que tem certa relação com esta pesquisa.

O primeiro volume é composto das seguintes Unidades: “Técnicas, tecnologias e vida social”, “Cidades: Passado e presente”, “Democracia: Passado e presente” e “Diversidade Religiosa: O respeito à diferença”. No segundo volume, voltado para a segunda série do Ensino Médio, encontram-se as Unidades: “Nós e os outros: a questão do etnocentrismo”, “Diversidade e pluralismo cultural”, “Cidadania: passado e presente” e “Terra e liberdade”. Para o terceiro ano do Ensino Médio, o volume é composto das Unidades: “Resistência à dominação”, “Propaganda política, esporte e cinema”, “Movimentos sociais” e “Meio ambiente e saúde”.

A História e a cultura da África, dos africanos no Brasil e dos povos indígenas são temas centrais em alguns capítulos. A temática indígena aparece de forma menos expressiva na coleção; ainda assim, ressalta-se a importância das culturas dos povos nativos para a construção da identidade brasileira e do reconhecimento dos seus direitos. Por isso, a História e cultura dos

grupos indígenas necessitam de maior atenção por serem tratadas de forma menos frequente pela coleção.

Em meio à referência bibliográfica que reforça os aspectos políticos e econômicos, destacam-se alguns autores versando sobre o que compreendemos como terceiro momento ou seus influenciadores, como Gilberto Freyre²⁶, Serge Gruzinski²⁷ e Hebe Maria Mattos²⁸. Alguns autores são citados nominalmente, porém, não aparecem citados nas referências bibliográficas, é o caso de João Fragoso, João José Reis, Manolo Florentino, Sheila de Castro Faria e Laura de Mello e Souza.

A coleção “História, Sociedade e Cidadania”, publicada pela Editora FTD, com distribuição em todo território nacional, é de autoria de Alfredo Boulos Júnior²⁹. No primeiro volume desta coleção, é realizada inicialmente uma breve abordagem sobre Introdução aos Estudos Históricos. Numa sequência cronológica, aborda desde a história dos primeiros humanos que habitaram o planeta até acontecimentos dos séculos XV e XVI como o Renascimento e Reforma Religiosa. Neste volume, dois capítulos tratam especificamente a História da África. O primeiro deles, na Unidade 2 e capítulo 4, aborda a África Antiga, Egito e Núbia, período que vai de 1498 a.c. até cerca do século III d. c., enfatizando os impérios, as artes, as ciências, e o comércio. O outro, na Unidade 3 e capítulo 12, discute as formações políticas africanas, centrando-se num período que vai aproximadamente do século IV ao XVI.

O tratamento concedido à História da África procura demonstrar o protagonismo dos povos africanos e seus aspectos culturais em diversos momentos ao longo da história. Um exemplo disso são os bantos, povos com origem comum, falantes de uma língua de matriz *bantu* que por volta do ano de 1.500 a.c. teriam deixado o território onde hoje se localiza a República de Camarões e se espalhado por toda a África Oriental, Central e Sul. Boa parte dos milhões de africanos que foram trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX tinham origem banta e o autor dessa coleção enfatiza a influência desses povos para a formação da cultura brasileira.

O segundo volume, assim como o primeiro, segue uma ordem cronológica, tratando inicialmente dos povos que habitavam a América e de seus contatos com os europeus. No caso

²⁶ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 51ª. ed. São Paulo: Global, 1981.

²⁷ GRUZINSKI, Serge. *A passagem do século: 1480-1520: as origens da globalização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

²⁸ MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

²⁹ Doutor em Educação cuja área de concentração é História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, também é Mestre em Ciências cuja área de concentração é História Social pela Universidade de São Paulo - USP. Foi professor da rede pública, particular e cursinhos pré-vestibulares. Informações extraídas de BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade e Cidadania*. 2ª. ed. São Paulo: FTD, 2016. V. 1, 2 e 3.

da América espanhola, são apresentados diferentes povos e culturas como os astecas, maias e incas. Com relação ao território onde hoje é o Brasil chega a admitir a presença de povos diferentes habitando o território antes dos conquistadores. Estes povos foram representados em pinturas pelos europeus como se verifica a seguir:

Figura 27
Diferenças entre indígenas na coleção História, sociedade e cidadania



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 22. v. 2).

Na figura, além dos aspectos que o manual procura enfatizar, chama atenção dos observadores a tez da pele em ambas as representações. Na imagem da direita, verifica-se um tom de pele bem mais claro em relação à imagem da esquerda, o que corrobora com Ivo (2009) em suas pesquisas, nas quais constatou indivíduos de tez branca compondo tribo indígena no Brasil.

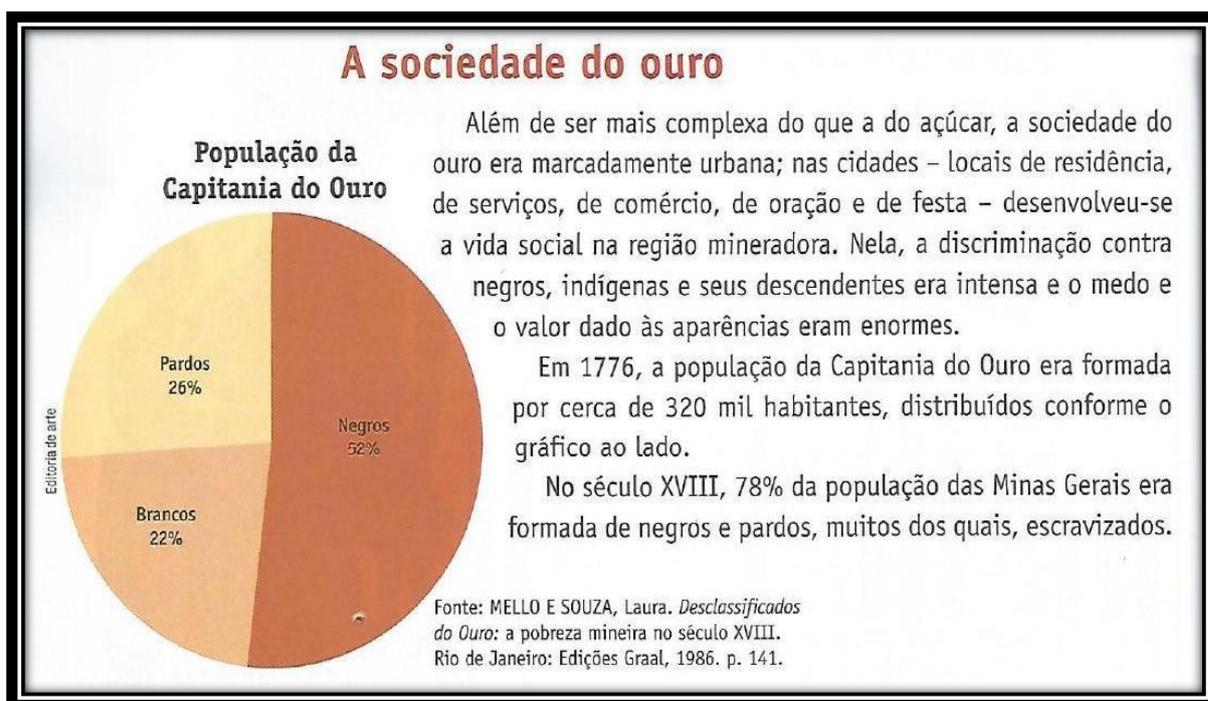
O segundo capítulo discute a colonização dos espanhóis e ingleses na América enquanto o terceiro o faz discutindo a América Portuguesa e a presença holandesa em território brasileiro; o quarto capítulo aborda sobre os africanos no Brasil, o processo de dominação e resistência; o quinto capítulo tem como foco a expansão e o ouro na América portuguesa. A partir de então, trata dos eventos históricos europeus considerados marcantes como a Revolução Inglesa e Industrial; o Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; a Revolução Francesa e a Era Napoleônica. Após estes assuntos, um capítulo é dedicado aos processos de independência do Haiti e da América Espanhola, seguido de cinco capítulos restantes exclusivamente dedicados

à História do Brasil, que são: “Emancipação Política”, em que se destacam revoltas coloniais; “Primeiro Reinado”; “Regências”; “Segundo Reinado”; “Abolição e os primeiros anos da República Brasileira”. O primeiro e segundo volumes estão divididos em quatorze capítulos cada um.

Boulos Júnior (2016) apresenta a formação da sociedade hispano-americana como sendo composta por chapetones (colonos nascidos na Espanha com prioridades na ocupação de cargos administrativos, militares e religiosos), criollos (filhos de espanhóis nascidos na América), mestiços (filhos de peninsulares ou de criollos com indígenas ou africanas), indígenas (maioria da população) e “negros escravizados”. O autor da coleção estudada utiliza esta última categoria para se referir às pessoas de cor negra que foram submetidas à escravidão, como se só negros tivessem sido escravos. Já ficou demonstrado com o auxílio da historiografia que os cativos poderiam ser de diferentes “qualidades”. Outro aspecto evidenciado pela historiografia e também pela própria coleção estudada é o fato de a escravidão já ser uma prática antiga em território africano.

Quando discute o Brasil, especificamente a sociedade do ouro do século XVIII a coleção História, Sociedade e cidadania apresenta a população da Capitania do Ouro composta por:

Figura 28
Mestiçagem na Capitania do Ouro na coleção História, Sociedade e Cidadania.

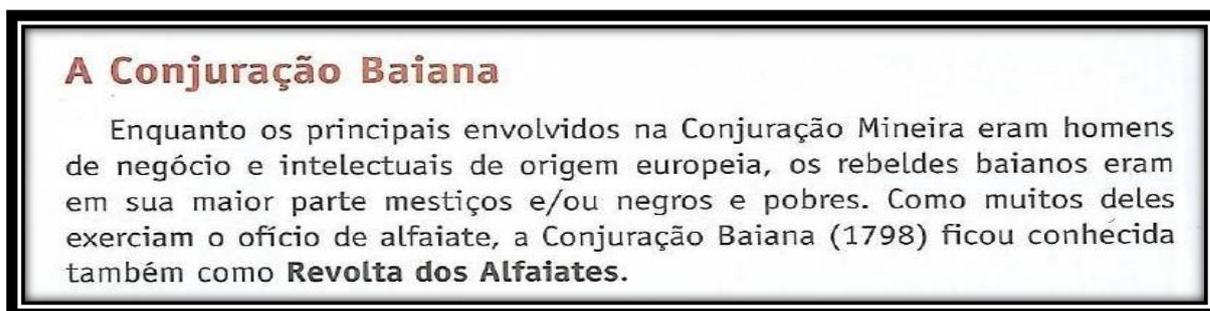


Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 108. V. 2).

Além de defender a existência de forte discriminação contra negros, indígenas e seus descendentes, Boulos Júnior (2016) afirma que os homens livres pobres eram descritos como desclassificados³⁰, sobrevivendo de serviços temporários, brigando e praticando jogos de azar, ou seja, sem posição definida. Ao expor esta visão, o autor da coleção estudada, assim como as anteriores, parece conceber a sociedade marcada pela dualidade senhor/escravo. A esse respeito, Guedes (2008) faz uma crítica em relação ao entendimento vindo de clássicos da historiografia brasileira como Prado Júnior (2000), em que a escravidão teria inviabilizado o trabalho livre e os homens nessa condição eram considerados inadaptados, vadios, vagando entre senhores e escravos.

As categorias referentes à “qualidade” como mestiços e negros aparecem na composição dos envolvidos na Conjuração Baiana de 1798:

Figura 29
Mestiços negros e pobres na Conjuração Baiana



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 198. v. 2).

Quanto a essas categorias, Paiva (2016) entende que quando se faz referência a preto e negro como sinônimo de cor de pele, como é feito atualmente, contribui-se para reducionismos e simplificações das hierarquias, sobretudo para o século XVIII. Além disso, há a necessidade de manter a atenção aos conceitos/categorias/termos, uma vez que eles mudam ao longo do tempo. Categorias como “escravidão”, “escravismo” e “escravista” ou não existiam ou eram pouco usuais e a escravidão era algo natural até o setecentos; só a partir das pressões abolicionistas foi vista como imoral, ilegal e ilegítima, afirma Paiva (2016). Outro termo que chama atenção desse autor é “mestiço”, que, segundo ele, até o início do XIX referia-se ao fruto do nascimento entre português e indígena. “A partir do século XVIII é que pouco a pouco ‘mestiço’ foi associado a novas definições, passando a incorporar outros ‘tipos’, além dos filhos

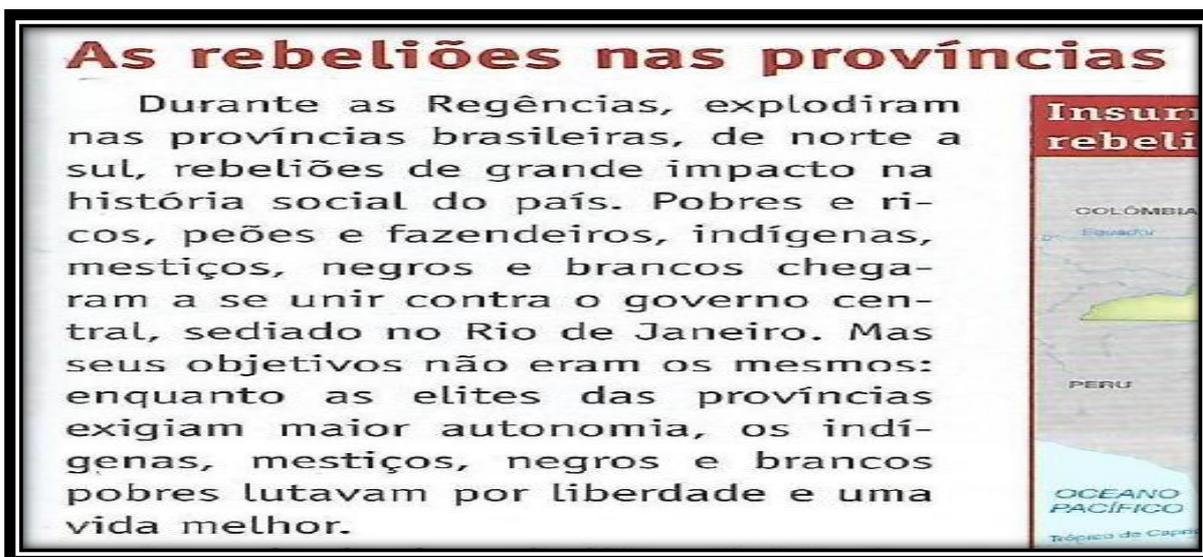
³⁰ Utiliza essa expressão e os dados a partir da obra MELLO E SOUZA, Laura. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. p. 141.

de europeus e índias” (PAIVA, 2016, p. 77). E foi só ao longo do século XIX que a palavra passou a ser compreendida como a entendemos hoje.

Por ocasião do mesmo movimento descrito pelo livro didático, o autor, ao tratar das reivindicações dos rebeldes, afirma que defendiam uma república, na Bahia, onde brancos, negros e mestiços tivessem igual tratamento e o fim do preconceito contra os negros. Interessante notar que quando Boulos Júnior (2016) se refere à escravidão prefere utilizar a expressão “africanos escravizados” ou “negros escravizados” e as categorias “negros”, “mestiços”, “brancos” aparecem frequentemente associadas à reivindicação de reconhecimento de igualdade de direitos desses grupos.

O mesmo ocorre em relação ao século XIX, mais especificamente durante as Regências, quando, em meio ao debate acerca das rebeliões ocorridas naquele período, as categorias voltam a aparecer:

Figura 30
A presença das categorias da escravidão e mestiçagens nas rebeliões



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 233. v. 2).

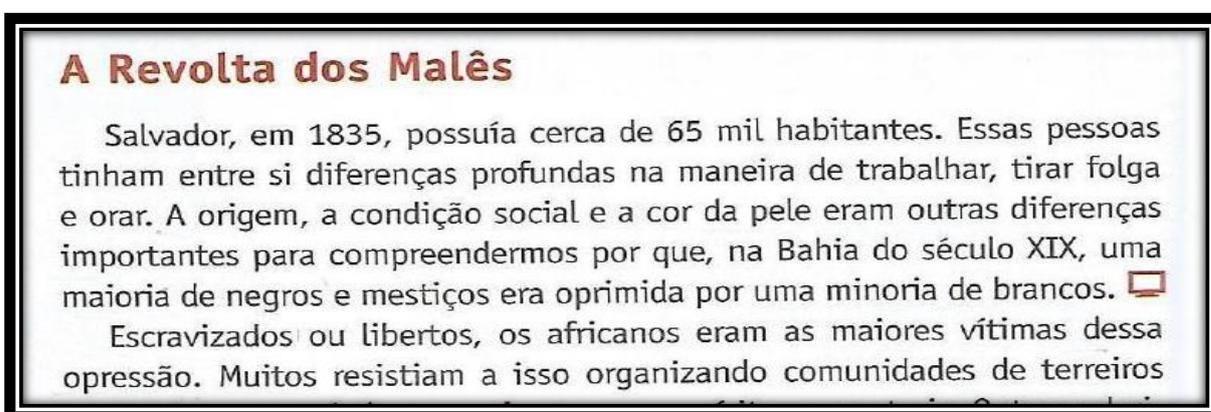
Importante destacar que estas categorias eram válidas para o período anterior à abolição, quando a mobilidade social afastava as muitas “qualidades” de um passado escravo. A partir de 1888, os considerados não brancos trazem em si o estigma da escravidão. Para Mattos (1998), com o quadro de mobilidade escrava, gradativamente, houve praticamente o desaparecimento da menção à cor branca como referência de liberdade e à cor negra ligada ao cativo. Porém, mesmo após a abolição, liberdade e cativo continuavam a ser encarados como categorias-chaves na ética do trabalho, pois a cor remetia a um passado escravo e todo o estigma da escravidão.

Com este tipo de passagem na coleção didática, o leitor pouco atento pode ser induzido a pensar que os diversos tons de pele estavam associados às camadas mais baixas da sociedade enquanto os níveis hierarquicamente superiores eram ocupados por pessoas com tom de pele homogênea, branca. Esse raciocínio se dá devido ao fato de as mesclas aparecerem associadas a algum tipo de mobilização popular contra os poderes instituídos. A historiografia tem revelado, ainda que não fosse uma regra, que houve ascensão e mobilidade social de negros, crioulos e mestiços, uma realidade ocorrida em diversas partes do mundo ibérico, como aponta os estudos de Ivo (2009). Ao pesquisar o sertão da Bahia, demonstra a existência de homens e mulheres dos mais variados tons de pele, “qualidade” e condição jurídica ocupando as mais diversas posições naquela sociedade.

Do mesmo modo, Guedes (2008) ao analisar a sociedade de Porto Feliz no final do século XVIII início do XX discute a questão da ascensão e mobilidade social e uma das formas de obtê-las era por meio de heranças. Um dos casos analisados é o do vigário André da Rocha Abreu, que antes de morrer libertou escravos de sua propriedade, dando-lhes terra, engenho e escravos como herança. Igualmente Santos (2016), ao analisar o Sertão da Ressaca, argumenta que devido ao alto grau de miscigenação foi praticamente impossível evitar uma ascensão e mobilidade social de pessoas das mais diversas “qualidades” e condições jurídicas.

Na discussão sobre a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, Boulos Júnior (2016) vê as categorias de distinção social ligadas à “qualidade” e condição jurídica importante para compreender as forças existentes afirmando que:

Figura 31
A presença das categorias da escravidão e mestiçagens na revolta dos Malês



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 238. v. 2).

Como já foi indicado por meio de Guedes (2008), o cativo também poderia se tornar dono de engenho e senhor de escravos. O caso estudado por esse pesquisador não é isolado, pois a historiografia tem revelado que a mobilidade social poderia permitir acúmulo de bens e

riquezas por parte de ex-cativos. Portanto, imaginar que todos os senhores de engenho e escravos possuíam a tez branca pode ser um equívoco. Igualmente, imaginar que todo branco era opressor também pode levar a erro. Na figura de número 30, por exemplo, fica evidente pelo próprio autor da coleção “História, Sociedade e Cidadania” que nem todos os brancos ocupavam posição de dominação naquela sociedade. Entretanto, é preciso considerar que a ascensão social e econômica poderia alterar as “qualidades” dos indivíduos. As mestiçagens aparecem associadas às camadas populares, as quais são vítimas de um poder opressor exercido por uma elite de brancos. O conceito de crioulo não foge a essa regra e surge quando o autor aborda o processo abolicionista e a resistência negra nesse período:

Figura 32
O Termo crioulo utilizado na América portuguesa

A resistência negra

Um exemplo expressivo da resistência à escravidão no século XIX foi o ciclo de revoltas lideradas por africanos ou crioulos na Bahia, entre 1807 e 1835. Segundo o historiador João José Reis, naqueles anos, a Bahia foi palco de mais de 20 revoltas e conspirações promovidas pelos africanos e seus descendentes; etnias envolvidas nessas revoltas foram: haussá em 1887; nagô, haussá e jeje em 1809; haussá de novo, em 1814; etnias diversas em 1816 e, sobretudo, nagô em 1826, 1830 e 1835.

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 268. v. 2).

Nesta mesma linha de pensamento, a mestiçagem biológica e cultural é abordada pelo historiador francês Gruzinski (2001a) ao estudar a cidade do México recém-destruída pelos conquistadores no século XVI, local onde compartilhavam do mesmo espaço mestiços, espanhóis, católicos, muçulmanos, judeus, negros e indígenas, configurando-se como espaço caleidoscópico, que serviu de laboratório para as mestiçagens biológicas e culturais. Segundo Gruzinski (2001a), o choque cultural a que foram submetidos esses povos deu origem ali a criações inovadoras, como esculturas, poemas indígenas, pinturas, mitos gregos e astecas se misturam, fundem-se nesse ambiente as culturas, sobretudo, renascentista com a americana.

No terceiro volume da coleção “História, Sociedade e Cidadania”, o assunto introdutório é o processo de industrialização iniciado na Europa, e ainda que haja temporalidades simultâneas com o período em que vigorou a escravidão, não abordam questões ligadas a ela, tampouco às mestiçagens. O assunto seguinte é a Primeira Guerra Mundial. Ao abordarem acerca do Brasil, o fazem a partir da Primeira República. Portanto, o terceiro volume inicia com acontecimentos do século XIX até os dias atuais e não toca na questão da escravidão

ou mestiçagens. Sendo assim, este volume não será considerado para análise nesta pesquisa.

A coleção ora analisada tem uma flexibilização e chega a citar algumas categorias sem historicizá-las, conforme demonstrado nas figuras e citações; são elas: “criollos” e “chapetones”, “mestiço”, “indígena”, “escravo”, “pardo”, “negro”, “branco”, “livres”, “libertos” e para se referir aos cativos utiliza com frequência “negros escravizados” ou “africanos escravizados”. É preciso entender as categorias da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais no tempo e no espaço em que elas foram criadas sob pena de projetar no passado conceitos criados para atender uma necessidade do presente. Algumas categorias conceituais como mestiçagens, biológicas ou culturais, necessitam de reflexão acerca desses conceitos. A esse respeito, Chaves (2015) suscita a reflexão para se entender quais as intenções com que se empregava determinada categoria na documentação histórica que, segundo ele, tinha uma razão lógica a serviço dos criadores e não dos historiadores. Ademais, os livros didáticos carregam um discurso que leva a interpretá-lo como se houvesse a existência de “raças” humanas puras no sentido biológico e cultural.

Tal idealização é possível de ser desmistificada porque as sociedades não são puras nem do ponto de vista biológico tampouco cultural, uma vez que o fluxo de pessoas sempre foi uma constante na História. Os estudos realizados por Subrahmanyam (1997) demonstram o trânsito de pessoas das mais diversas partes do mundo e isso também fica evidenciado, por exemplo, em Gruzinski (2012), quando estabelece conexões entre a Cidade do México e Istambul no contexto da chegada dos ibéricos em solo hoje compreendido como América. Da mesma forma, esses contatos são percebidos em Gruzinski (2001a). Tais obras evidenciam a história do continente americano como sendo fruto de conexões e de choques intercontinentais abrangendo as heranças biológicas e culturais. Foram, então, incorporados e interiorizados localmente todos os elementos globais produzidos pelos seres humanos, incluindo-se aí produtos de todos os gêneros. Nessa perspectiva, com a história pensada globalmente, fica evidente serem as sociedades naturalmente misturadas.

No caso específico brasileiro, segundo Freyre (2006), os portugueses trouxeram uma herança genética adquirida a partir de contatos com vários outros povos de descendência europeia ou não, sejam eles mouros, celtas, germanos e romanos. O mesmo se pode dizer de africanos e indígenas e suas várias origens étnicas. Apesar disso, os livros didáticos ainda insistem em reproduzir a formação do povo brasileiro a partir da ideia de “três raças”, ou seja, a branca, negra e indígena. Daí, surgirem afirmações em livros didáticos como esta: “A mestiçagem entre brancos, indígenas e negros, que produziu o mameluco, o mulato e o cafuzo [...]”. (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 240).

O produto desenvolvido nesta pesquisa vai permitir uma abertura de horizontes aos docentes para pensarem os contatos, seja biológico ou cultural, entre os povos de forma mundializada. O *blog* didático, por ser uma ferramenta virtual, caracterizada pela facilidade e celeridade no fornecimento e na divulgação dos conteúdos, manterá os professores sempre atualizados. Assim, acessarão rapidamente os conhecimentos divulgados e poderão compartilhar com os alunos, tendo permanentemente notícias sobre as mais recentes pesquisas historiográficas relacionadas às categorias da escravidão e mestiçagens biológicas e culturais.

4 O BLOG ESCRAVIDÃO, MESTIÇAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA

Com a Escola dos Annales, o uso de fontes históricas foi ampliado para além dos documentos escritos e oficiais sobretudo a partir da década de 1970. Para a historiografia da escravidão e mestiçagens, no Brasil, esta influência se dá a partir da década de 1980, quando crescem significativamente as publicações acerca da escravidão e dos escravos. Na perspectiva de análise desse período, as pessoas são consideradas em sua individualidade, possuindo nome, família e uma História como se observa largamente nas pesquisas mais recentes como no exemplo a seguir: “[...] Violante [escrava] recorria ao governador e suplicava a ele que ‘a haja por forra por ser de nação Gentia’ e denunciava a proprietária, que ‘a pessuihia debaixo de catibeiro malliciosa mente’³¹” (PAIVA, 2015, p. 201).

A Expansão documental decorrida no campo da pesquisa histórica, levou-a a considerar os mais variados tipos de fontes na pesquisa historiográfica como fotografias, letras de músicas, cartas, imagens, relatos e cartas de alforria. Na Educação Básica, o uso desses recursos é algo que pode contribuir para uma aprendizagem significativa desde que seja utilizada uma metodologia adequada na condução para aquisição do conhecimento histórico. A *Internet* passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, e com ela a disponibilização de arquivos físicos e de documentos natos digitais está cada vez mais presentes nos ambientes virtuais. O *Blog* “Escravidão, mestiçagem e ensino de História”, como uma ferramenta de ensino utilizada por professores, também cumpre o papel de aproximar a educação das novas linguagens tecnológicas. Com ele, as informações podem ser acessadas com mais praticidade e rapidez e, assim, o uso da tecnologia na educação configura-se como um ganho.

Parte deste capítulo está voltado para a discussão sobre fontes históricas. A partir daí, objetiva-se propor o uso de fontes sobre a escravidão e as mestiçagens como ferramenta para o ensino de história de tal forma que seja possível que os alunos possam participar ativamente da construção do conhecimento por meio de análise e reflexão. Esta proposta tem por base desmistificar a ideia de que o conhecimento histórico está pronto e acabado nos materiais didáticos e de que professores e alunos estão ali meramente para reproduzir conhecimentos sistematizados por outrem.

A *Internet* tem feito parte do cotidiano das pessoas, pois o acesso a páginas, *sites*, *blogs*, *vlogs*, *podcasts*, entre outros, tem se popularizado ao longo dos últimos anos. A facilidade na

³¹ A citação contém trechos de fonte histórica com transcrição literal. Para esclarecimento dos leitores, “pessuihia”, “catibeiro” e “malliciosa mente” equivalem, respectivamente, ao que hoje se grafá como “possuía”, “cativeiro” e “maliciosamente”.

busca da informação, a interação seja por motivos de entretenimento ou trabalho tem atraído substancial atenção dos mais variados públicos. Não isenta das mais diversas críticas no campo educacional, a *internet* tem-se mostrado como um potencial terreno fértil para ideias inovadoras, oferecendo conteúdos de forma prática e acessível em ambientes com os quais as pessoas já possuem familiaridade. Pesquisas realizadas no início dos anos 2000, como a de Janotti (2008), identificaram que a construção e o uso dos primeiros *sites* para o ensino de História eram até piores do que os livros didáticos. Todavia, a popularização e familiaridade com o meio digital tem contribuído para mudar essa realidade ao longo do tempo.

A materialização deste trabalho foi a elaboração em plataforma gratuita de um *layout* de *blog* alimentado por conteúdo específico à temática pesquisada, como proposta metodológica complementar ao livro didático para disponibilizar as categorias históricas da escravidão e mestiçagens, suas definições e contextualizações. As categorias discutidas foram extraídas de trechos das coleções selecionadas para análise e foram encontradas as seguintes: “negro”, “negros da terra”, “negros africanos”, “negro alforriado”, “escravos negros”, “indígena”, “mestiços”, “mulatos”, “escravo”, “pardo”, “brancos”, “mamelucos”, “cafuso”, “livres”, “libertos”, “chapetones” e “criollo”. Estas categorias não são comuns às três coleções, porém o termo “escravizado” aparece em todas elas em expressões como: “negros escravizados”, “africanos escravizados” ou “trabalhadores escravizados” para se referir aos cativos.

Além disso, na plataforma serão apresentados exemplos de fontes para o estudo da escravidão e das mestiçagens. Esse recurso serve de ferramenta e, sobretudo, de inspiração que contribua para o ensino de história. Mas, antes neste espaço far-se-á a fundamentação teórica acerca da *Internet* associada à educação.

4.1 FERRAMENTA DIGITAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

O Mestrado Profissional em Ensino de História propõe não apenas uma pesquisa acadêmica, mas também o desenvolvimento de um produto que demonstre a viabilidade prática educativa da pesquisa realizada. Portanto, a dimensão propositiva, segundo o regimento geral do programa, pode assumir diferentes formatos como material didático, exposição, projeto de intervenção na escola, desenvolvimento de *sites* e *blogs*.

A construção desse ambiente na rede mundial de computadores permite que pessoas de quaisquer partes do globo acessem os conteúdos nele presentes. Para Pereira e Pinheiro (2020), acesso pode significar não apenas a consulta ao documento em si, mas também às informações

referentes a ele. No Brasil, a partir de meados da década 1990, o computador e a *Internet*, apesar de já existirem antes desta década, paulatinamente, se tornaram presentes na vida de algumas pessoas e ocasionaram uma ressignificação na forma de interação. Para Pereira e Pinheiro (2020), trouxeram reflexos na disseminação da informação, ideia que é ratificada a partir da seguinte afirmação:

Desde o final do século XX, com a maior difusão dos computadores pessoais e o acesso crescente à internet, a informação e a comunicação passaram por transformações muito significativas, tanto na esfera da vida cotidiana (lazer, convívio pessoal) quanto em atividades especializadas de trabalho e pesquisa, que incluem o processo de ensino aprendizagem (SILVA; FONSECA, 2011, p. 109).

O formato digital tem sua relevância porque permite a oferta de conteúdo de forma prática por meio de uma ferramenta que já faz parte do cotidiano das pessoas. Se, já na primeira década do século XXI, autores como Silva e Fonseca (2011) apontavam uma presença significativa das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na vida das pessoas, nas décadas que se seguiram estas ferramentas tornaram-se ainda mais influentes. A propósito, de acordo com Pereira e Pinheiro (2020), a expressão Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foi criada no ano de 1997 pelo inglês Dennis Stevenson para se referir a todos os dispositivos eletrônicos criados antes do fenômeno da conectividade e tinha o intuito de antecipar uma política do governo britânico de intensificação do uso das TICs em escolas públicas do Reino Unido. Contudo, Kenski (2009) utiliza o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) para todas as tecnologias digitais conectadas a uma rede. É na perspectiva do segundo termo que são discutidos aqui seus usos.

Tornou-se possível o acesso não apenas a catálogos de museus, mas a visitas virtuais como é o caso do *site* <https://www.youvisit.com/tour/louvremuseum>, que oferece uma experiência 360° por alguns salões e principais obras do Museu do *Louvre*. Assim como na França, no Brasil há oferta de experiência semelhante por meio do *site* <https://www.eravirtual.org/visitas-virtuais/> que reúne opção para visitas virtuais a diversos museus brasileiros.

Estes são alguns dos exemplos que demonstram como foram enormemente ampliadas as possibilidades de acesso. Para se ter uma ideia, no contexto da pandemia ocorrida a partir do final de 2019 causada pelo novo coronavírus, vírus que causa a COVID-19, órgãos públicos, empresas privadas, universidades brasileiras, escolas públicas e particulares, se valeram de encontros, reuniões ou aulas virtuais e dos mais variados recursos disponíveis na *web* a fim desenvolver atividades que não poderiam ser realizadas presencialmente devido ao risco de

contágio. Pensando nesta influência no cotidiano das pessoas e em seu potencial, houve a iniciativa de desenvolver um *layout* de *blog* didático a fim de discutir categorias históricas da escravidão e mestiçagens biológicas e culturais.

Franco e Costa (2021) apontam o interesse de jovens em consumir primeiramente conteúdos digitais, seguidos dos audiovisuais e por último os escritos. Apesar dessa constatação, nas salas de aula há um predomínio do acesso ao conhecimento por meio dos livros. Há muito tempo tem se estabelecido um debate sobre a incorporação de diferentes linguagens e fontes para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira significativa conforme as novas demandas. No bojo das críticas, está a exclusividade do uso do livro didático em detrimento de outros meios que possam ser tão ou mais válidos quanto os manuais, tornando a produção do conhecimento muito mais dinâmica. A esse respeito, note-se a seguinte consideração: “As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula [...]” (FONSECA, 2009, p. 164).

Quando são introduzidas as mídias educacionais, elas podem dar uma nova dinâmica para o ensino a partir de uma aprendizagem significativa desde que os conteúdos ali apresentados não sejam vistos como verdades absolutas para serem simplesmente reproduzidos. Para Silva, Sales e Silva (2019), que tomam de empréstimo o conceito de Ausubel e discorrem sobre a aprendizagem significativa no contexto das mídias educacionais, o pressuposto básico é levar em consideração o conhecimento prévio do aluno de modo que ele possa relacionar e reconfigurar os conteúdos novos com os pré-existentes.

É imprescindível ressaltar que esta pesquisa não objetiva privilegiar um formato em detrimento do outro. Além disso, o acesso às mídias educacionais, como salientam Franco e Costa (2021), traz desafios inerentes ao processo de inclusão digital, como o de que (mesmo com a popularização dos computadores pessoais, *tablets*, *smartphones*, *notebooks* e a própria *internet*) ainda há pessoas sem acesso a essas ferramentas. O revés não é apenas esse, passa também pelo questionamento que fazem Silva, Sales e Silva (2019) sobre como proporcionar esta aprendizagem em um contexto no qual a informação pode ser encontrada maciçamente disponível em diversos meios. Ademais, neste contexto, o educador tem sido chamado à reflexão para repensar sua postura de simples apresentador de um monólogo para alunos obedientes cuja tarefa seria decorar o discurso proferido. Atividades unicamente centradas na figura do professor devem dar espaço ao processo que está sendo desenvolvido. Ao invés de agir simplesmente como repetidor de conhecimentos oriundos de instâncias superiores e reproduzidor dos conhecimentos presentes nos manuais didáticos, sua atuação passa a ser a de

quem produz conhecimento a partir de variadas fontes, sobretudo refletindo sobre o seu cotidiano enquanto profissional da educação que desenvolve seu trabalho propiciando saberes e práticas educativas de modo criativo.

Em função destas questões, em relação aos conteúdos presentes na *web*, de acordo com Franco e Costa (2021), para além da inclusão digital deve haver uma compreensão crítica de compartilhamentos e circulação de dados na rede mundial de computadores, sobretudo aqueles que incluem a formação histórica. Nesse aspecto, a figura do professor é imprescindível para nortear as escolhas, suscitar discussões e reflexões.

Daí a defesa em fazer com que os resultados das pesquisas acadêmicas não só ocupem esses espaços, mas, fundamentalmente, sejam acessados e compreendidos pelo público não profissional da área de História. Neste sentido, “Pesquisar onde os jovens estão aprendendo, buscando informações, construindo conhecimento e incorporando práticas em seu cotidiano e o ambiente social é visto como fundamental para pesquisadores da área do ensino de História” (FRANCO; COSTA, 2021, p. 332).

O desenvolvimento da *Internet* trouxe consigo a viabilidade para disponibilização de acervos documentais digitalizados em quantidade e velocidade de acessibilidade nunca vista. Isso deu ao pesquisador a vantagem de estar em contato com arquivos, às vezes muito distantes, sem que haja a necessidade de deslocamento físico até o local onde estão guardados os documentos. Gasta-se menos tempo para obter cópias, já que normalmente é possível a realização de buscas através de palavras e termos específicos no *site* de armazenamento. Observa-se que “o avanço da tecnologia e principalmente da informática agilizou pesquisas quantitativas e seriais, as comunicações de forma geral, a transferência de capitais, a concepção de tempo e memória e mesmo a de realidade” (JANOTTI, 2008, p. 17). Sem dúvida a nova forma de acesso a acervos documentais traz um pouco de incômodo para quem prefere o contato com o material físico, o ambiente de guarda e os protocolos próprios de cada local.

Quando se trata de ensino de História, não basta apenas depositar o documento, é necessário que ele, ao ser tomado como fonte, propicie questões a fim de que se confirme ou refute uma hipótese; assim, o ganho educacional se torna refletir sobre a produção e a construção do conhecimento.

Da mesma forma que há vantagens, Silveira (2016) chama atenção para a instabilidade do documento no formato digital devido a fatores como estes: problemas no servidor, o proprietário da página pode desabilitá-la, por questões judiciais pode ser solicitada a retirada de documentos ou de páginas inteiras do ar, vírus e até mesmo a ação de *hackers*. Isso serve de alerta para a fragilidade dos materiais disponíveis na *Internet* e até mesmo a realização de um

trabalho de escaneamento, digitalização e disponibilização em um ambiente virtual não significa dizer que o material estará salvo para sempre.

Com todos esses riscos, o cuidado em manter os documentos originais preservados é algo que deve ser levado em consideração. Isso se agrava quando os registros virtuais são natos digitais, uma tendência cada vez mais presente nas sociedades atuais. Basta saber que tanto particulares, empresas privadas ou setor público já começaram a transição para substituição do documento impresso para o digital, visando a redução de custos, economia de espaço, agilidade nos trâmites. “Nos dias de hoje, inclusive, começa a se abrir para o tratamento historiográfico um enorme universo virtual produzido pelos ambientes da *Internet*” (BARROS, 2019, p. 3). Há uma tendência crescente de esses registros serem tomados como fonte histórica para investigação das mais diversas temáticas. Por outro lado, há sempre os riscos do desaparecimento de uma fonte. Isso permite entender as múltiplas variáveis a que estarão sujeitas o desenvolvimento de um ambiente virtual, independente do fim a que se destina.

Inegavelmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm ganhando espaço no cotidiano escolar e se tornando uma realidade no mundo atual. Apesar da ampliação e seu uso cada vez mais presente no cotidiano escolar, deve-se levar em conta a seguinte ponderação: “Largamente utilizada no campo do ensino, substituiu consultas às enciclopédias e aos livros, padronizando informações, muitas vezes inverídicas, de forma simplificadora e reducionista” (JANOTTI, 2008, p. 17).

Não se pode perder de vista que esse avanço não é linear e nem se dá de maneira uniforme nas escolas seja em função da dificuldade de acesso a essas tecnologias, seja por uma questão de orientação pedagógica da instituição de ensino. De qualquer forma, percebe-se que as tecnologias digitais podem funcionar como ferramentas capazes de contribuir para o ensino aprendizagem de forma significativa.

A proposta de elaboração de um espaço virtual, voltado para professores, para discutir as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais, colabora com a perspectiva do conhecimento construído a partir de reflexões e não simplesmente da memorização de informações.

Diante das demandas da sociedade contemporânea, a formação educacional exige uma postura inclusiva de elementos mais dinâmicos na relação ensino-aprendizagem, evitando com que esta seja considerada chata. Daí, a proposta de ensino pensando a história e os conceitos históricos a partir de fontes da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais. No campo da história, já havia um movimento cuja pretensão era a superação de um modelo limitante de história. No início da década de 1970, por exemplo, a terceira geração dos Annales, com maior

atenção para Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976, 1995a, 1995b) já propunha uma diversidade de temas, interpretação e, sobretudo, fontes históricas. Antenados às novas perspectivas no âmbito da pesquisa histórica, os estudiosos da escravidão, a partir da década de 1980, dão novos rumos aos estudos relacionados a esse tema.

A construção de ambientes virtuais voltados para o conhecimento histórico atende aos anseios de um mundo em que as mudanças ocorrem de forma exacerbada. Apropriar-se desses espaços significa se aproximar da linguagem utilizada pelas novas gerações na qual a palavra de ordem é estar o tempo inteiro conectado numa rede intercontinental. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como produto pedagógico o *blog* didático intitulado “Escravidão, mestiçagens e o ensino de História”, que possibilita a discussão das categorias históricas da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais, tais como: “mestiço”, “mulatos”, “pretos”, “negros”, “negros da terra”, “crioulos”, “pardos”, “brancos”, “cabras”, “mamelucos”, “curibocas”, “caboclos”, “cafuzos”, “preto forro”, “escravo”, “livre” e “libertos”. É de suma importância pensar sobre estes termos, pois os que aparecem nas coleções selecionadas para esta pesquisa vêm destituídos de explicação detalhada.

O Acesso pode ser feito pelo público diretamente através do endereço eletrônico “escravidaoeasmesticagens.blogspot.com”, no qual são apresentados conceitos passíveis de serem pensados a partir de fontes históricas e da historiografia que podem ser usadas por professores como recurso pedagógico em aulas de História do ensino Médio. O ganho é a popularização do conhecimento acerca das várias categorias de designação dos povos utilizadas durante o período em que vigorou a escravidão em oposição à crença de que a sociedade colonial era composta pelo binômio: Negro e branco. Outros ganhos são: pensar acerca da construção do conhecimento histórico e evitar criar categorias do presente para projetá-las no passado.

Os referenciais teóricos-metodológicos sobre a escravidão e as mestiçagens biológicas e culturais, bem como a respeito dos ambientes virtuais para o ensino de História, dão suporte à concepção do *blog* didático. Seu significado vem da abreviatura *weblog*³², pensado para ser uma espécie de diário *online* para abordagem dos mais variados assuntos, passível de conter textos, vídeos e imagens, criado por particulares ou para fins empresariais. Segundo Andrade (2018) sua origem remonta aos anos 1990 e ganhou muitos adeptos por causa da facilidade em manuseá-lo. Esse é mais um espaço virtual que pode ser apropriado por professores para

³² Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/blog/>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

facilitar o processo de ensino-aprendizagem através de uma linguagem que já faz parte do cotidiano da maioria dos alunos.

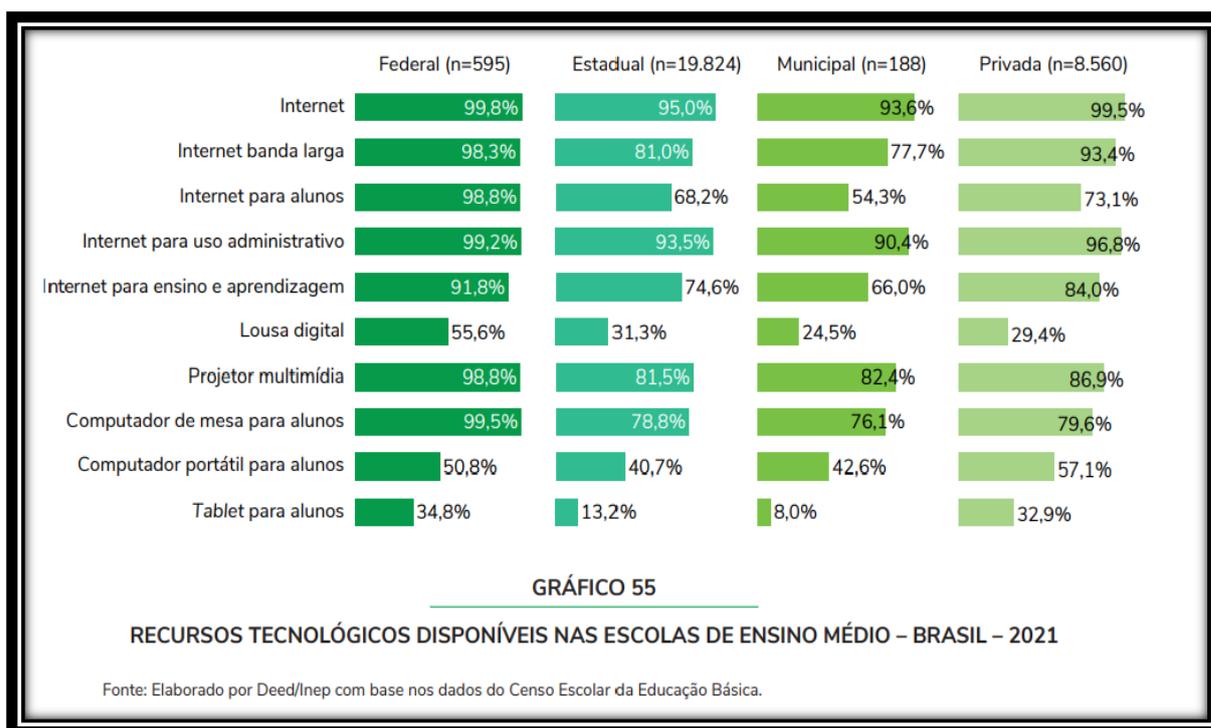
Esta ferramenta supre a lacuna deixada pelo livro didático em relação à apresentação das categorias ligadas à “qualidade” e condição jurídica, dando aos professores um subsídio a mais sobre a temática da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais. Por todas estas razões, o *blog* didático foi idealizado como produto prático capaz de refletir o conhecimento acadêmico no cotidiano da sala de aula sem que haja a necessidade de substituição dos manuais didáticos.

Quando se trata da construção de espaços virtuais para o ensino de História, no início da década dos anos 2000, Janotti (2008) afirma que os *sites* didáticos de História eram fracos e até piores que os livros didáticos impressos e chegava a repetir os vícios dos manuais como se ali estivesse toda a história. Passadas cerca de duas décadas, muita coisa se alterou, desde uma maior popularização de acesso à rede mundial de computadores, cada vez mais presente na vida de praticamente todas as pessoas, até a construção de ambientes virtuais mais interativos, principalmente voltados para o ensino de História. Apesar disso, é preciso chamar atenção para se evitar a fetichização do computador e da *Internet* como se eles fossem a solução para todos os problemas.

À medida que cresce a oferta de recursos digitais e a popularização do acesso à *Internet*, aumenta também o apelo para incorporar estes recursos às aulas sob a alegação de trazerem elementos que já fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos. Deste modo, evita-se o desinteresse causado por métodos de ensino pautado em uma pedagogia tradicionalista baseada na reprodução de conteúdos disponíveis nos materiais oficiais. Primeiro é preciso salientar que a utilização de recursos digitais mesclados com materiais impressos ou a substituição do formato impresso pelo digital não significa romper com métodos tradicionais de ensino porque a abordagem pedagógica do professor pode permanecer inalterada independente do recurso utilizado. Segundo porque muitas escolas não dispõem de equipamentos digitais suficientes para atender ao alunado, e mesmo o acesso à *Internet*, em muitas instituições, sobretudo públicas, é muito precário. Portanto, ainda que haja uma maior popularização do acesso à *Internet* dentro dos muros da escola, incorporar esses recursos digitais associados às metodologias de ensino adequadas tem sido um processo lento. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, por intermédio do Censo Escolar de 2021, mostrou que a *Internet* banda larga, na educação infantil, estava presente em 85,5% das escolas particulares e disponível em apenas 57,3% das escolas municipais. Nas escolas de ensino fundamental, comparecia em 76,1% das unidades da rede estadual, 56,4% da rede municipal e

89,5% da rede privada. Em relação ao Ensino Médio, a presença da banda larga apontava para 98,3% das instituições federais, 81% das estaduais, 77,7% nas municipais e 93,4% nas privadas. Nesta etapa da educação, já que ela é foco nesta pesquisa, é imprescindível atentar-se para a disponibilidade de outros recursos tecnológicos acessíveis aos estudantes. Para isso, vejamos o gráfico abaixo:

Figura 33
Recursos tecnológicos nas escolas brasileiras de Ensino Médio

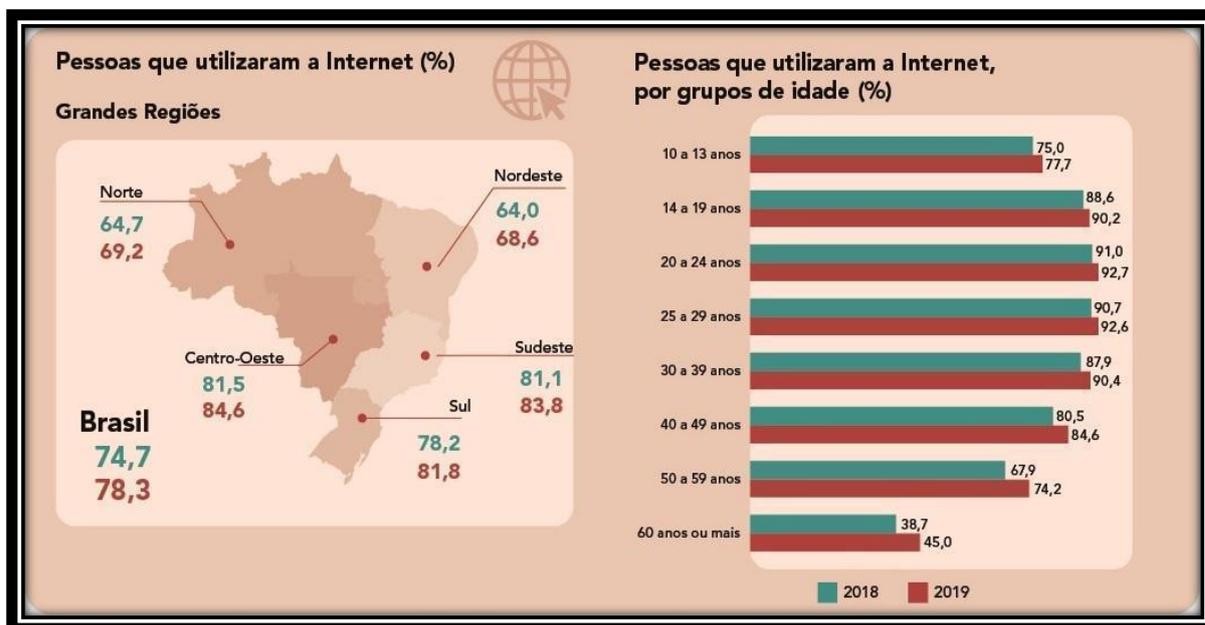


Fonte: (INEP, 2021, p. 58).

Observando o infográfico anterior, com exceção dos computadores portáteis para alunos, percebe-se que as instituições federais são as que mais oferecem recursos tecnológicos aos estudantes, na comparação com as escolas estaduais, municipais e privadas. Ainda assim, lousa digital só existe em 55,6% delas, computadores portáteis em 50,8% e *tablets* 34,8%. Os demais recursos estão presentes em quase 100% delas. Para as demais esferas, as escolas privadas são as que mais disponibilizam esses recursos, exceto a lousa digital cuja presença é maior nas escolas estaduais.

De acordo com levantamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), 8 de cada 10 domicílios brasileiros possuem acesso à Internet. Entre os brasileiros com 10 anos ou mais, o crescimento foi de 74,7% para 78,3% de 2018 para 2019. O infográfico a seguir dá uma ideia do percentual de acesso à *internet* por regiões do Brasil e de acessos por grupos etários.

Figura 34
Diferenças Regionais e grupos de idade quanto ao uso da *Internet*



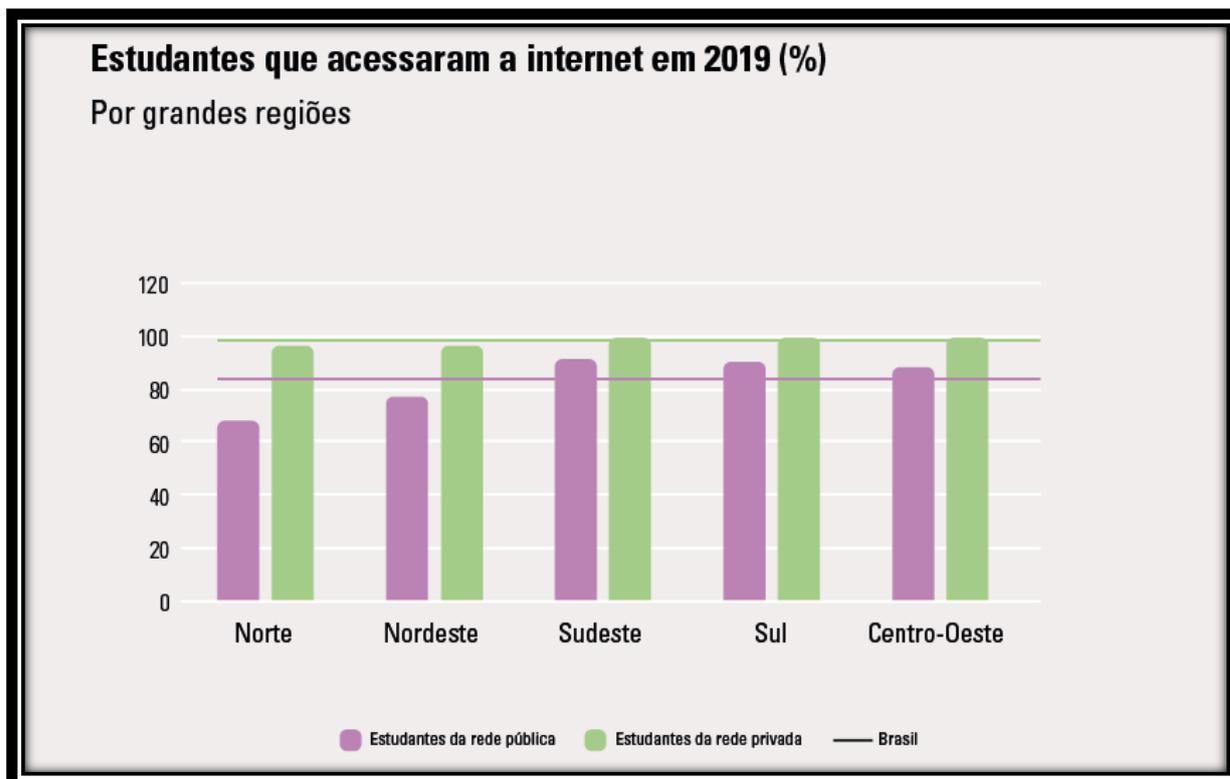
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de trabalho e rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Contínua 2018-2019.

De acordo com o infográfico, as Regiões Norte e Nordeste ainda se mantêm com os menores índices de acesso em relação às demais; contudo, continua em ascensão. Quando se analisa o percentual de acessos de acordo com a idade, percebe-se um aumento do acesso em todas as faixas etárias. Em pessoas com idade regular para a Educação Básica ele chega a 90,2% em 2019. Entre as idades de 14 a 39 anos o percentual em 2019 se mantém acima dos 90%. Já o grupo com menor nível de acesso é aquele que possui 60 anos ou mais chegando a 45%.

O levantamento apontou que o equipamento mais utilizado é o celular cuja finalidade principal é a troca de mensagens, seguido pelo microcomputador, pela televisão e pelo *tablet*.

Esse percentual praticamente se mantém quando se trata do alcance em relação aos estudantes. Segundo dados do IBGE (2019), 88,1% deles têm acesso à *internet*, mas ficam de fora cerca de 4,1 milhões.

Figura 35
Estudantes da rede pública e privada que acessaram a *internet* em 2019



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (2019).

Há uma visível disparidade de acesso à internet pelos alunos da escola pública das Regiões Norte e Nordeste em relação às demais, com apenas 68,4% e 77,0% respectivamente. Isso se acentua quando se trata da comparação entre alunos da escola pública e privada, ainda que esta última esteja localizada nas regiões citadas, a média geral de acesso pelos alunos da escola pública é de 83,7% enquanto no ensino privado esse percentual é de 98,4%. Quando se trata de trabalhar com tecnologias digitais em sala de aula, há um maior desafio para a escola pública, visto que do total de alunos sem acesso à internet, apenas 4,1% pertencem às instituições privadas, segundo o IBGE (2019). Estes dados são de suma importância quando se pensa na inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para o ensino de História.

A razão de existir do blog “Escravidão, mestiçagens e o ensino de História” não é meramente para cumprir a exigência formal do programa e não tem caráter impositivo. Não se pode dizer que ele é estático, pois será atualizado periodicamente, podendo haver aperfeiçoamento no visual do ambiente, apresentação de novas pesquisas historiográficas e fontes sobre as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens. Esta é uma das vantagens em relação a um *site* que não demanda atualizações constantes. É importante ressaltar que os

conceitos apresentados no *blog* são frutos de leituras realizadas a partir de pesquisas historiográficas importantes acerca do tema da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais. Parte-se de uma historiografia que procura pensar seus objetos locais não de forma isolada, estanque, mas conectados a uma perspectiva global com influência mútua entre os indivíduos. Os conceitos não são rígidos, ao contrário, são fluidos e podiam variar no tempo e no espaço em que foram utilizados. Este conhecimento é de fundamental importância porque ao analisar fontes ou estudar pesquisas sobre determinado período histórico permite a compreensão da intenção do uso desses conceitos. A popularização desses termos ligados à “qualidade” e à condição social dará ao público a oportunidade de perceber a diversidade em relação à miscibilidade da sociedade colonial.

Ademais, por se tratar de um instrumento didático, não se pretende realizar uma explanação muito extensa dos conceitos. Trata-se de uma ferramenta voltada para que o professor agregue novos conhecimentos à sua prática docente, dar pistas, mostrar historiografia, dar exemplos de uso das categorias.

A plataforma escolhida para a criação do *layout* do *blog* foi o *Blogspot* ou *Blogger* porque se mostrou uma das mais intuitivas, com recursos que, minimamente, satisfazem os objetivos do trabalho. Há outros “sítios” com propostas semelhantes e, obviamente, cumpririam sem sombra de dúvidas o mesmo propósito. Diante das opções disponíveis, a escolha então foi, secundariamente, norteadada pela popularidade da plataforma, seguida pela inabilidade deste pesquisador na área de programação digital, e, por seu turno, pela subjetividade. É um dos muitos serviços oferecidos pela *Google*³³ cujas ferramentas permitem aos usuários editar e gerenciar *blogs*. No *Blogspot* ou *Blogger* é possível hospedar uma quantidade praticamente ilimitada de *blogs* nos servidores da *Google*.

O *Blogspot* ou *blogger* está disponível para qualquer usuário com uma conta de *e-mail* da *google* na opção *google apps*³⁴ gratuitamente por meio do domínio “*blogspot.com.br*”. É possível ter o próprio domínio garantindo o pagamento de uma taxa anual que em valores atuais gira em torno de R\$ 50,00 reais. Ele pode ser manuseado por qualquer pessoa desde que tenha um pouco de conhecimento sobre ambientes na *web*. Exatamente por esta razão, o interessante em se criar um ambiente como esse é que não há necessidade de conhecimento sobre linguagem de programação, informática ou tecnologia. O *layout* já é pré-programado, porém, permite edições dentro da estrutura oferecida.

³³ Empresa multinacional de buscas de páginas da *web* e que oferece diversos serviços *on-line*.

³⁴ Local onde são encontrados vários aplicativos que estão disponíveis no canto superior direito ao lado do nome do usuário. Para acessá-lo é necessário estar conectado à sua conta de *e-mail*.

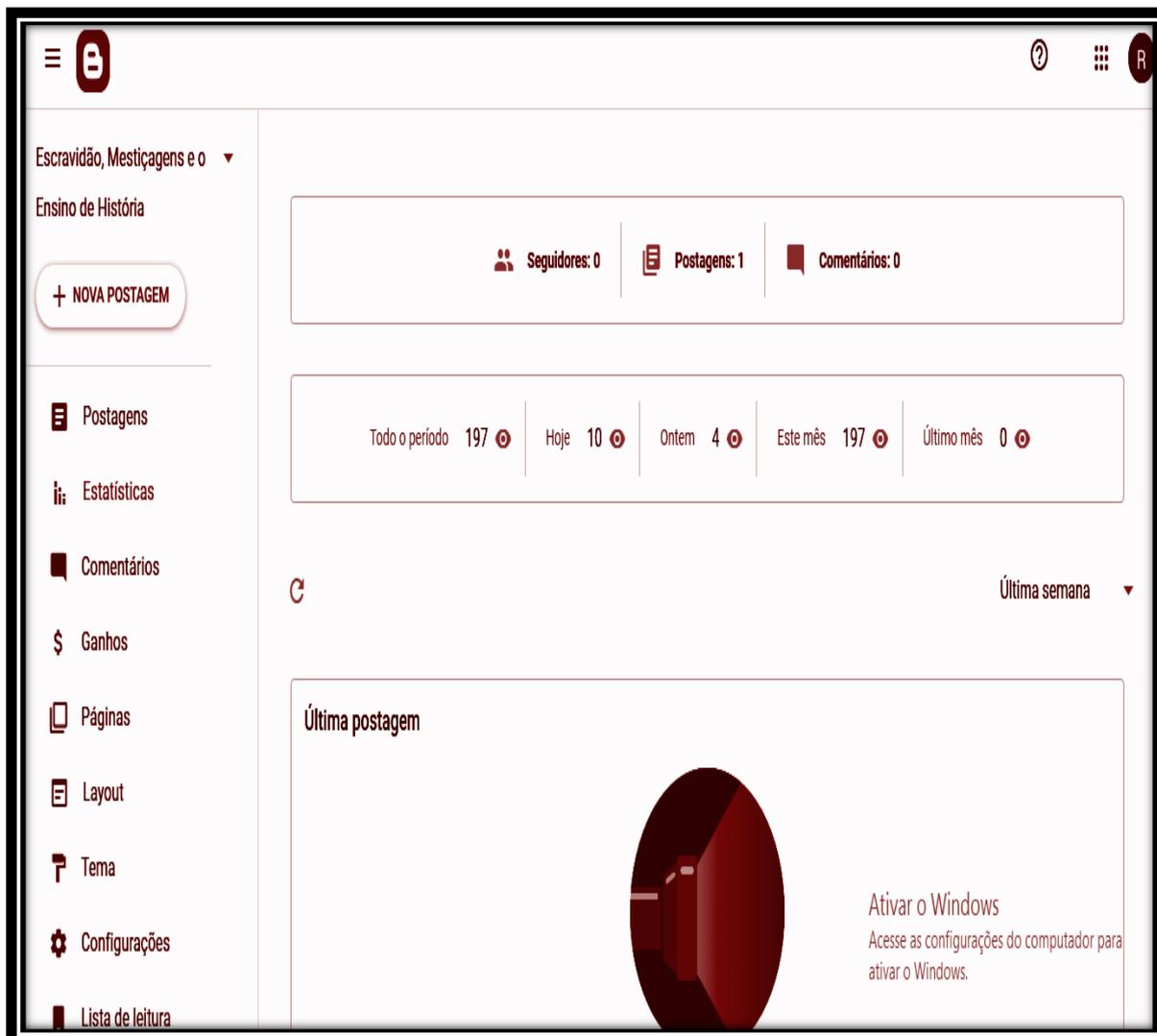
Após abrir o aplicativo do *Blogger* e seguir o passo a passo da plataforma, a página de organização do *blog* é exibida. Na parte lateral esquerda é possível encontrar os menus, os quais, neste momento, destaco. O primeiro passo é informar, a partir do menu “Configurações”, o título, a descrição, o idioma a ser utilizado, fuso horário, formato da data e hora.

Pode-se escolher o “Tema” de acordo com o propósito a que se destina (educativo, de culinária, vendas), alterar a cor do plano de fundo, ajustar as dimensões da página, optar pela cor do texto e escolher o *layout* dentre os vários disponíveis. O usuário pode utilizar o tema da própria plataforma ou importar um, caso deseje. No menu “*Layout*”, é possível realizar alterações adicionando, removendo ou alocando elementos para deixá-lo melhor visualmente. Lembrando que a plataforma disponibiliza a opção para inserir no *layout* a contabilização de visitas que fica visível ao público.

Na aba “Estatísticas”, é possível ter acesso a algumas informações do *blog* como quantidade de visualizações do dia, do dia anterior, da semana atual, do mês atual e todo o período de existência do ambiente, inclusive a partir de gráficos. Também são vistos os números de seguidores e de comentários.

Na aba “Postagens”, veem-se todas as postagens já realizadas em forma de lista, em “+ nova postagem” é possível criar uma nova postagem. Todas essas abas não são visíveis ao público. Na figura a seguir, é possível observar os menus que permitem realizar os ajustes:

Figura 36
Abas para configuração do *blog*, não visíveis ao público



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Na imagem está selecionada a aba “Estatística” onde é possível ter acesso aos dados dela, porém podem ser visualizadas à esquerda todas as outras abas. É preciso salientar que, como o ambiente foi aberto ao público a partir de 04 de dezembro de 2021, o *print* realizado no dia 28 do mesmo mês não registrou nenhuma postagem relacionada à temática discutida, pois a única informação existente aos visitantes era a de que o espaço estava em fase de desenvolvimento. Ainda assim, verificam-se 197 visualizações em todo o período, no dia anterior houve 04 acessos e no dia da realização do *print*, 10. Pode-se inferir que, de alguma forma, os visitantes realizaram buscas demonstrando interesses relacionados à questão da escravidão, mestiçagens, ensino ou História. Lembrando que as buscas podem ter sido feitas apenas com um termo ou a partir de associações entre eles. Exclui-se das buscas o termo História do Brasil, pois ele foi acrescentado exatamente momentos antes da realização da

imagem da página.

A parte visível ao público tem como pano de fundo a cor laranja e na altura do cabeçalho pode-se ver a imagem de um fragmento do mapa *mundi* com características antigas. A imagem, disponível no tema da própria plataforma, tem relação com a proposta da pesquisa e do produto porque representa a ideia da existência de dinâmicas de encontros econômicos, culturais e biológicos, em escala mundial. Representa a influência mútua de diversas sociedades, de várias partes do globo onde o protagonismo de um modelo de História pensada isoladamente deixa de fazer sentido, pois a perspectiva de análise das *connected histories* rompe com as fronteiras geográficas estabelecidas.

O *blog* “Escravidão, mestiçagens e o ensino de História” está estruturado da seguinte forma: na parte superior encontra-se o cabeçalho com o título “Escravidão, Mestiçagens e o Ensino de História” seguido logo abaixo da descrição “Espaço desenvolvido para apresentar as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais como subsídio para o ensino de História do Brasil no Ensino Médio”.

Importante salientar a existência de vários *layouts* oferecidos pela plataforma com possibilidades variadas de organização dos elementos, assim como podem ser acrescentados outros recursos. No caso específico deste produto, foi levada em consideração uma harmonização para deixar o espaço visualmente mais amigável. Na figura seguinte verifica-se a aparência do ambiente virtual visível ao público:

Figura 37
Aparência do *blog* visível ao público



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Em seguida, dispostos horizontalmente, encontram-se os menus destinados à publicação: **a) Início** – é a parte na qual são dadas as boas-vindas aos visitantes e encontram-se textos que introduzem o visitante ao universo do assunto abordado. Também são apresentados um panorama geral sobre o objetivo do ambiente, os motivos de sua construção e o assunto abordado. Além disso, indica-se a quem se destina, bem como ressalta-se a importância de conhecer e discutir nas aulas de história os conceitos históricos da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais. Além do texto, os visitantes podem ouvir a música “Mestiçagem” composta por Antônio Nóbrega e Wilson Freire, que faz parte do espetáculo e CD “O marco do meio-dia”. Ela também é utilizada como epígrafe desta pesquisa que dá origem ao *blog* por exaltar as mesclas biológicas, evidenciando a formação da identidade mestiça do povo brasileiro. Sua concepção torna-se ainda mais relevante porque a composição não se prende apenas às misturas ocorridas entre indígena, negro e o branco. O japonês, o sírio-libanês e a “alemoa” entram na composição das mestiçagens para representar a contribuição de povos

de outras partes do globo no processo de formação de uma população bastante heterogênea. A força mestiça é tão contundente na canção que os autores se identificam com ela afirmando "Me casei com uma mestiça/Eu mestiço por inteiro/Tivemos muitos mestiços/Cada vez mais verdadeiros";

b) Apresentação – É o local onde está resumida a teoria acerca do assunto em questão e está voltado à fundamentação do mesmo;

c) Categorias – onde estão apresentados os conceitos históricos da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais, tanto as identificadas nos manuais quanto as ausentes; sua apresentação está amparada pelas pesquisas historiográficas. Para introduzir a categoria tratada, exceto as não encontradas nas coleções didáticas analisadas, coloca-se uma imagem de um trecho de um dos livros didáticos escolhidos para análise no qual aparece a categoria a ser apresentada, destaca-se e explica-se o termo. Em seguida são indicadas obras em que pode ser encontrada tal categoria. Esse procedimento é feito para cada uma das categorias e como se trata de uma proposta didática, precisa ser apresentado no máximo ao equivalente a uma lauda. Os conceitos selecionados para o *blog* são aqueles ligados à “qualidade” que não se restringia unicamente à cor da pele, referindo-se também às várias origens e aos fenótipos das pessoas, sem deixar de fazer referências à condição social dos indivíduos, como mestiço, mulatos, pretos, negros, negros da terra, crioulos, pardos, brancos, cabras, mamelucos, curibocas, caboclos, cafuzos, preto forro, escravo, livre e libertos. Primeiro (e principalmente) porque elas aparecem com frequência nas fontes coevas e segundo, porém, não menos importante, porque elas foram selecionadas nesta pesquisa.

d) Fontes - Este menu se destina à indicação de fontes como sugestão metodológica para o ensino de História da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais na Educação Básica. Inclui sugestão de como o professor pode abordar as fontes, obviamente levando em consideração que o professor tem total liberdade para utilizar a metodologia com a qual já tem afinidade.

A escravidão permeou a sociedade brasileira do século XVI até o fim do XIX. Durante o período colonial e imperial brasileiro foi produzida grande quantidade de documentos em que a presença escrava era uma constante. Registros alfandegários podem indicar a circulação de cativos, anotações policiais e processos judiciais revelam situações nas quais os mancipios aparecem como acusados de algum tipo de crime, testemunha ou vítima, inclusive buscando a liberdade. Nos inventários e testamentos, encontram-se informações sobre os proprietários e seu plantel de escravos, agregados e transmissão de heranças também por alforriados. Em certos casos, as pesquisas historiográficas indicam haver senhores concedendo alforrias e deixando

bens para o ex-cativo seja por gratidão ou caridade. Outra valiosa documentação são os registros cartoriais nos quais são encontradas escrituras de compra e venda de cativos, cartas de alforrias garantindo legalmente a liberdade. Correspondências, registros de batismo, cartas patentes, cartas régias, alvarás, portarias, relatos de cronistas e viajantes também compõem o universo de vestígios para desenvolvimento do trabalho do historiador. Eles são de grande valor para o estudo da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais, pois demonstram as múltiplas relações sociais existentes, que não se restringem à dicotomia senhor *versus* escravos, além de referirem-se à condição jurídica (livre, libertos ou cativos), bem como indicam a “qualidade” das pessoas.

Os professores podem tomar como fonte os mais variados tipos de vestígios produzidos pela sociedade colonial e imperial brasileira para serem explorados nas aulas de História à luz das sugestões do *blog*. No produto, são utilizados fragmentos de fontes retiradas de trabalhos já sistematizados pelos historiadores para demonstrar como esses pesquisadores as utilizaram em suas pesquisas, servindo, metodologicamente, como norte para o desempenho do trabalho docente na Educação Básica.

Para facilitar o acesso dos professores às fontes primárias sobre o período em que vigorou a escravidão no Brasil, sugere-se o acesso ao *site* da Biblioteca Nacional Digital - BND cujo endereço eletrônico é “<http://bndigital.bn.gov.br/>”, que conta no momento com um acervo de 2.138.378 documentos de livre acesso sobre as capitânicas de Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro. Por meio do Projeto “Resgate Barão do Rio Branco”, foi estabelecida uma cooperação arquivística internacional com o objetivo de catalogar e reproduzir digitalmente a documentação histórica referente ao Brasil do período colonial. A busca pode ser realizada por meio da aba “Banco de dados”, que fornecerá o seguinte *link*: <http://resgate.bn.br/> ou pela aba “Acervo digital” por meio de palavras-chave.

Outro ambiente virtual no qual pode ser encontrada documentação sobre o período da escravidão é o Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) cujo endereço eletrônico é “http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/textual/memoria_escravidao”. Para ter acesso ao acervo é necessário realizar um cadastro e ler atentamente os termos de uso e disponibilização dos documentos.

Assim como a maioria dos acervos brasileiros, o Arquivo Público Mineiro - APM está em processo de digitalização e disponibilização dos documentos. Já possui cerca de 20% disponibilizado para consulta e pode ser acessado por meio do Sistema Integrado de Acervo do Arquivo Público Mineiro - SIAAPM através do link: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>.

Os pesquisadores devem utilizar palavras-chave para localizar os documentos disponíveis.

Alguns procedimentos são necessários para abordagens das fontes históricas sobre a escravidão e as mestiçagens biológicas e culturais: Após ter definido o tema da aula, selecionar os documentos, motivar os alunos para a necessidade de desenvolver um trabalho com fontes. A atividade deve seguir alguns procedimentos básicos, como a) situar o documento no contexto em que foi produzido, a partir dos seguintes questionamentos: Qual é tipo de documento? Onde foi produzido? Quando foi produzido? Quem produziu? Em quais circunstâncias foi produzido? Onde está disponibilizado? Tem ligação com o local? Tem relação com a história global? Como o local e o global se conectam? b) Criar atividades de leitura e interpretação de texto de modo que os alunos consigam confrontá-las, estabelecendo diálogo entre as fontes e os conhecimentos históricos prévios, sobretudo os adquiridos nos manuais didáticos; c) Orientar a produção de textos que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da História.

Há a disponibilização de fragmentos de fontes extraídas de trabalhos historiográficos já sistematizados para exemplificar como alguns historiadores fazem uso dos documentos históricos em suas pesquisas.

O fragmento a seguir foi extraído dos estudos de Paiva (2015) a respeito das áreas sob o domínio das coroas portuguesas e espanholas no novo mundo com um recorte que vai do século XVI ao XVIII. O autor tenta incluir a totalidade do mundo ibero-americano no que se refere ao vocabulário da mestiçagem e às origens do pensamento de classificação dos povos, para isso utiliza uma variedade de fontes. Como informa Paiva, trata-se de um trecho de testamento.

Então, vejamos como esse documento foi devidamente analisado. Primeiro, houve por parte do pesquisador em questão a realização da contextualização: “Em pleno século XVIII, mesmo existindo legislação proibindo a escravização de índios, a prática, além de persistir, chegava a ser registrada em documentos de valor legal (PAIVA, 2015, p. 155). Ora, esta informação é deveras pertinente para informar o leitor a respeito da permanência de uma prática que deveria ter sido abolida, mas que permanecia inclusive com a conivência da lei. Outro elemento evidente é o fato de tratar-se da escravização do indígena. O documento e sua correta análise são de suma importância, porque os manuais didáticos podem equivocadamente induzir a interpretações de que os indígenas foram automaticamente substituídos por outros escravos. Neste ponto, os professores podem por meio de uma fonte histórica desmistificar certos equívocos.

Não é só isso, o autor em questão continua munindo o leitor com informações específicas sobre a fonte dizendo qual o tipo de documento, quando foi produzido, o local onde

foi criado, oferecendo dados preciosos sobre as pessoas, suas “qualidades” e condição jurídica quando diz: “No testamento feito em 1742, em Pitangui, na Capitania de Minas Gerais, a mestiça Francisca Poderosa [ou Pedrosa, como aparece em outros documentos) declarou que possuía” (PAIVA, 2015, p. 155).

[...] huma escrava por nome Roza do gentio de Angolla cazada com hum escravo do Lenceciado Domingos Maciel Aranha por nome Ventura Declaro que comprey a administração de hua cariço por nome Margarida de Bras de Souza Arzão por Cento e Secenta oitavas de ouro a qual Cariço tem coatro filhos a saber Narciza, Pascoa Bastrada[sic] João Ignacio molato e coriboca Declaro que Narciza é livre e exzenta e adiministração porque comprei a dita mai della e não a dita Narciza que esta hera de peyto e na compra que fis se rezervou que conservandose honrada cazada e botandose ao mundo que lhe servisse encoanto fosse viva e quando a dita Narciza pella criação que ha dey quizer acompanhar os meus filhos o faca e quando não queyra va pera donde quizer Declaro se a Pascoa Bastrada se conservar donzella the eu falecer pello muito amor que lhe tenho e a criar cazandosse com pessoa liver [livre] hira pera donde quizer com seu marido e nao si cazando e si for má molher sempre sera sugeyta a ad.ministração[sic] de meus herdeyros³⁵. (PAIVA, 2015, p. 155).

Isso não significa dizer que o pesquisador supracitado esteja defendendo a existência da escravidão indígena em larga escala após o século XVII. Com bastante sobriedade, tenta compor a trama histórica por meio de documentos argumentando que o início da colonização foi marcado pela permissão de duas coroas, a portuguesa e a espanhola, para escravização dos nativos do Novo Mundo. Porém, os africanos foram introduzidos no continente americano como escravos, tornando-se o grupo mais numeroso. Nesta perspectiva de análise, o leitor se depara com a conexão entre o local e o global estabelecida por Paiva (2015), estando em cena os mundos ibéricos, africanos e das Américas.

Guedes (2008) teve como tema central a mobilidade social e apresentou como objetivo analisar as estratégias de ascensão social empreendidas por libertos e seus descendentes na vila de Porto Feliz, São Paulo. Abordou o período que vai dos fins do século XVIII até meados do século XIX, utilizando uma grande gama de documentos. Dentre eles, estavam listas nominativas e testamentos. A partir do estudo de cinco famílias, apresenta de maneira minuciosa aquela sociedade e realiza o cruzamento de fontes, apresentando diagramas para nortear o leitor. Assim como os demais pesquisadores da escravidão e mestiçagens, utiliza tabelas quantitativas variadas. Uma das fontes utilizadas foi a seguinte:

Declaro que sou natural desta vila de Porto Feliz e nela Vigário Colado, filho legítimo de Domingos da rocha abreu e Dona Francisca Cardoso de Siqueira, ambos já

³⁵ Testamento de Francisca Poderosa. Pitangui, 06/08/1742. Ver: PAIVA, Eduardo França. *Dar nome ao novo: uma história lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

falecidos, em consequência não tenho herdeiros forçados (...) algum pouco de dinheiro que tenho está de empréstimo e constara dos créditos respectivos caso em não cobre em minha vida (...) já disse retro e mostrei que não tenho herdeiros forçados; portanto, é disposição de minha última vontade instituir (...) por meus universais herdeiros, de tudo o que resta de meus bens (...) ao primeiro testamenteiro [1] Jesuíno José da Rocha, e a todos os seus irmãos e irmãs, a saber, [2] Generoso, [3] Duarte, [4] Benigno, [5] Celestina, [6] lucianda, [7] maria e [8] Esmelinda, visto que quase todos foram meus escravos, que eu forrei, e a todos criei com amor, e eles com igual correspondência me estão servindo. Declaro mais que aos sobreditos meus herdeiros (...) já fiz em vida algumas doações (...) e esses bens se não confundirão com os meus. E, portanto, (...) todos os remanescentes de meus bens serão repartidos em igual parte pelos sobreditos meus herdeiros (...) (Test.131)³⁶. (GUEDES, 2008, p. 294).

Assim o autor apresenta esta fonte: “A morte do padre e os destinos dos seus forros agregados” (GUEDES, 2008, p. 294). Este pesquisador revela aspectos relevantes trazidos pelos documentos. O padre, em 1803, havia libertado seus escravos, que viviam como seus agregados. Assim, por não possuir herdeiro, “instituiu como tais os antigos agregados em testamento redigido em julho de 1819” (GUEDES, 2008, p. 294). Segundo ele, o vigário faleceu aos 63 anos em 1820. Nota-se que muitas informações fornecidas são oriundas de outros documentos e não apenas do transcrito acima. A partir de elementos centrais, após munir o leitor com as informações básicas referentes ao documento, reúne uma série de vestígios como um verdadeiro quebra-cabeças para narrar a História, inclusive mostrando que os herdeiros se tornaram donos de engenho e escravos. Se neste excerto não aparecem as “qualidades” isso não significa a ausência delas na obra. Dos muitos quadros contidos na pesquisa, abaixo foi reproduzido um deles, que traz a composição da sociedade de Porto Feliz conforme a documentação utilizada pelo pesquisador:

Figura 38
População de Porto Feliz em “Egressos do Cativoiro”

Ano	Branca		Parda		Negra		Total Nº
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1803	2.740	46,2	1.428	24,1	1.766	29,8	5.934
1818	4.784	46,1	2.120	20,4	3.493	33,5	10.388
1829	3.564	37,1	1.241	12,9	4.604	50,0	9.609
1843	3.289	36,6	1.590	17,7	4.112	45,7	8.991

Fonte: LNPF
Exclui casos ilegíveis

Fonte: (GUEDES, 2008, p. 105).

³⁶ Testamento do Vigário Colado André da Rocha Abreu. Ver GUEDES, Roberto. *Egressos do cativoiro: Trabalho, família, aliança e mobilidade social*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

A partir dos dados encontrados, afirma: “a presença africana negra também reordenou as qualidades de cor dos livres. O tráfico fez com que (...) a população se tornasse menos branca e parda e mais negra” (GUEDES, 2008, p. 105).

De posse das fontes históricas, se estas fornecerem informações suficientes para isso e se o tempo disponível para abordagem do assunto permitir, visto que é uma tarefa um pouco mais trabalhosa, os docentes da Educação Básica podem realizar uma análise quantitativa como aquela do exemplo acima para traçar o perfil de uma determinada sociedade.

Outro modelo pode ser encontrado em Ivo (2009) por utilizar fontes documentais variadas e de diversos tipos. Dentre eles, estão os registros fiscais nos quais eram identificadas a “qualidade” e condição jurídica das pessoas que circulavam de um lado a outro do território brasileiro conduzindo produtos diversos. Os termos presentes nestas fontes eram usados não apenas na América portuguesa como também na espanhola para se referir aos variados tons de pele, as distintas origens e diferentes fenótipos. Eram anotados o formato de rosto, a estatura física, o tipo de cabelo e a cor da pele, elementos reveladores das misturas biológicas da população.

Observe que há uma preocupação em informar as questões básicas como o tipo de documentação, a quantidade analisada, o período (já revelado, pois o recorte diz respeito ao século XVIII) e o local de produção. Informa o seguinte: “Dos oito registros fiscais analisados, o de Galheiro é o que possuía o maior número de indivíduos escravos exercendo função de ‘homem de caminho’, seguido pelo registro fiscal de Jequitinhonha e, depois, pelo de Araçuaí [...]” (IVO, 2012, p. 262). Após proceder a apresentação da fonte, extrai as informações. A tabela reproduzida abaixo foi criada pela pesquisadora e serve para demonstrar algumas características encontradas na documentação:

Figura 39
Identificação fenotípica dos “homens de caminho”

**TABELA XXXI:
COR E TIPO DOS CABELOS.⁷⁴⁹**

	Quantidade	Percentual
Pretos	205	63,46%
Castanhos	30	9,28
Pretos e crespos	29	8,97%
Loiros	13	4,02
Pretos e curtos	10	3,09%
Pardos	01	0,30%
Branco	01	0,30%
Castanhos e crespos	01	0,30%
Sem identificação	33	10,21%
TOTAIS	323	100%

Fonte: (IVO, 2012, p. 259).

As possibilidades de análise são muitas e os docentes podem se valer desses recursos para trabalhar conhecimentos nem sempre presentes nos manuais didáticos para mostrar a heterogeneidade da população; o papel do *blog* “Escravidão, mestiçagens e o ensino de História” também desempenha o papel de abrir os horizontes para estas análises.

Santos (2015) informa que em suas pesquisas foram utilizados documentos oficiais dos poderes judiciário e legislativo como as cartas de alforrias, testamentos, inventários *post-mortem*, processos cíveis e criminais, correspondências oficiais, dados do censo geral de 1872, correspondências e relatos de viajantes. “Essas fontes nos revelaram informações sobre a população, as relações sociais, os meios de vida, a organização familiar, o parentesco, a alimentação, gostos, saberes, crenças, “qualidades”, condições e cores da sociedade sertaneja” (SANTOS, 2015, p. 22). Dentre as fontes analisadas pelo pesquisador, extraiu-se o seguinte trecho:

No dia 14 de março o reverendo cônego, José Muniz Cabral Meneze, vigário desta Freguesia, alforriou sua cria, menor senhorinha.

[...]

[...] conta que foram manumitidos no referido espaço de tempo quatorze escravos: a saber. Bernarda africana e Isidoro crioulo manumitidos em juízo este por não ter sido matriculado e aquela por haver requerido e depositado a quantia de seu valor a forra do juízo d Carta conferida por seus senhores lançados nos livros de notas os escravos seguintes. Roque crioulo, Casimira cabra, Ana parda, Balbina parda, Felismina crioula, Joaquim crioulo, Jacob crioulo, Lourenço crioulo, Manuel crioulo, Verônica crioula, Felippa crioula, Florinda crioula. O referido é verdade em fé do que passo a presente certidão. Imperial Vila da Vitória, 17 de Maio de 1875.

[...]

[...] que obtiveram carta de liberdade judicial no ano de 1872, Felisardo crioulo, em 1874, Isidoro crioulo pertencentes à herança do finado Serafim Pereira Arruda, Bernardo crioulo e Esperança, africana, Manuel e Maria Feliciana pardos e Bernardo crioulo, e por sentença do doutor Juiz d Direito, Roque, Inácio, Ambrosio e Constantina. Todos crioulos; nada constando de escrito, quanto ao ano de 1873. Dos livros de Notas se vê, que foram mantidos na posse de sua liberdade em o ano de 1872, Joaquina Africana por sua senhora Ana Batista. Domingos cabra, por seu senhor José Nunes Bahiense. Cremencio cabra por sua senhora [...] [?] Maria da Silva. Em 1873 Matheus, cabra, com condição, por ser do senhor Manuel José da Silva. Crispiana parda, mantida na metade, por ser de senhor Francisco Inácio da Rocha. Em 1874 Ruonardo crioulo, por seu senhor José Antonio de Lacerda e Albino, pardo, por seu senhor Ruberto Rodrigues de Moura. Nada mais consta quanto aos anos de 1872, 1873 e 1874 como me foi ordenado por portaria. Em Fé do que passo a presente³⁷ (SANTOS, 2015, p. 118).

A análise do documento é feita levando em consideração o período de criação, quem criou, qual o objetivo ou intenção da sua existência, “Em 22 de março de 1875, o Juiz Municipal José Cardoso da Cunha informou ao Presidente da Província que entre o período de 1º de janeiro de 1872 e 1º de dezembro de 1874” (SANTOS, 2015, p. 118). Entende-se que se trata de uma correspondência oficial. Após a apresentação, e estabelecendo diálogo com a historiografia especializada no tema, colhe as informações contidas na fonte, revelando as mestiçagens ocorridas no sertão da Bahia no século XIX, e continua: “foram concedidas 33 alforrias no termo da Imperial Vila da Vitória. Foram beneficiados 19 homens e 14 mulheres, sendo 19 crioulos, 6 pardos, 4 cabras, 3 africanos e uma mulher sem identificação da “qualidade” (SANTOS, 2015, p. 118).

As fontes podem refutar ou corroborar argumentos. Faria (2004) mostrou através de cartas de alforria a concessão de liberdade em maior número às mulheres tanto no Rio de Janeiro quanto em São João Del Rey. Para isso, defendeu duas hipóteses: a primeira diz respeito à capacidade da mulher de acumular pecúlio desenvolvendo algum tipo de atividade remunerada; no caso, por ter seu preço inferior aos dos homens, pôde chegar mais facilmente ao valor estipulado para compra da sua liberdade. A segunda diz respeito a um possível grau de afetividade para com seus senhores, seja como ama-de-leite, como prestadora de serviços domésticos ou como amante. Para essa argumentação, a autora utiliza as cartas de alforria e sintetiza os dados em quadros como o seguinte:

³⁷ Documento citado em: SANTOS, Ocerlan Ferreira. *Memórias da escravidão e das mestiçagens no sertão da Bahia do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 214 f. 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert-Ocerlan-Ferreira-antos-1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

Figura 40
 Dados sistematizados por Faria (2004) a partir de cartas de liberdade

Anos	Homens	Mulheres	% de Mulheres	Total
1774-1800	257	338	57	595
1801-1848	378	464	55	842
Total	635	802	56	1437

Fonte: Cartas de Liberdade. Cartório de Notas de São João Del Rey. Livros 1 ao 14. Arquivo do Museu Histórico de São João del Rei.

Fonte: (FARIA, 2004, p. 113).

Observe que, no quadro acima, a fonte está devidamente ambientada. Para o recorte feito pela autora, a conclusão “é de que os escravos nascidos no Brasil, especialmente as mulheres, estariam mais propensos à alforria do que os nascidos na África” (FARIA, 2004, p. 113). Porém, ainda segundo ela, os pesquisadores podem encontrar resultados diferentes dependendo do local e do período estudado, pois também este aspecto variou no tempo e no espaço. As mestiçagens, assim como nos exemplos anteriores, também aparecem na análise em trechos como este: “Uso a expressão ‘nascidos no Brasil’ porque entre eles estão os crioulos, os pardos, os mulatos e os cabras” (FARIA, 2004, p. 114).

É preciso ressaltar que os autores realizam as análises dos documentos também qualitativamente e não apenas de modo quantitativo. O intuito aqui é dar uma pequena mostra das possibilidades de como os estudiosos se apropriam dos documentos para que sirvam de inspiração para os docentes do Ensino Médio.

e) **Livros e Artigos** - local onde se disponibilizam as referências de obras e os artigos para quem deseja se aprofundar nas leituras e no debate historiográfico que envolve o tema aqui discutido. Espera-se, com esse material, que o professor (o qual poderá se apropriar das referências) ganhe mais embasamento teórico, contribuindo para melhorar sua didática em relação ao ensino da temática aqui proposta. Outros elementos importantes inseridos no *layout*, localizado verticalmente do lado direito, à disposição dos visitantes: uma caixa de texto para pesquisa dentro do próprio *blog*; a opção para denunciar abusos de qualquer tipo; arquivo do *blog* onde ficaram as postagens mais antigas com frequência de arquivamento automático mensal e podem ser acessados facilmente; a ferramenta onde os visitantes podem optar em

seguir e ver os seguidores.

No rodapé foi também disponibilizado da esquerda para a direita o “*translate*”, ferramenta nativa da plataforma *google* que permite a tradução para qualquer idioma e traz uma maior comodidade para o usuário, haja vista que não é necessário abrir outra página para traduzir o texto. Ademais, insere o conteúdo apresentado numa dinâmica global, já que pode ser acessado e compreendido de qualquer parte do mundo de modo mais facilitado. Aliás, esta já é uma característica da *internet* que aproxima as pessoas em tempo real, com uma linguagem própria, diminuindo diferenças e sobretudo distâncias. Ao centro, podem ser verificadas as postagens mais visitadas, bem como é possível saber qual o número de acessos ao *blog*.

Pensar o desenvolvimento de um espaço virtual didático significa levar em consideração não apenas o conteúdo a ser postado, mas também inúmeros fatores como as cores utilizadas, a letra, o tamanho da letra e a fonte; tudo isso pode influenciar na aceitação pelo público. Para esta pesquisa foi idealizado algo que pudesse atender de forma satisfatória seus objetivos de modo que os recursos tecnológicos pudessem contribuir para a divulgação do conhecimento histórico e sobretudo que possibilitasse o ensino de História por meio de uma linguagem cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Pensando nisso, a *Internet* “[...] é extremamente valiosa, se o pesquisador tiver algum tipo de experiência com esse tipo de pesquisa virtual, facilidade de acesso à rede [...]” (NAPOLITANO, 2008, p. 265). O uso de *blogs* também tem se mostrado ferramenta importante para o ensino. Todavia, não são as únicas e nem devem se sobrepor a outros recursos didáticos. Ademais, entende-se a figura do professor como sendo imprescindível para a mediação do conhecimento. Esta linha de raciocínio coaduna-se com a de Andrade (2018) para quem a rede mundial de computadores é apenas um dos meios alternativos capazes de construir o conhecimento.

A partir dos exemplos de fontes disponibilizados no *blog*, o professor pode tomar como ponto de partida as experiências da historiografia especializada no tema e desenvolver autonomamente suas próprias investigações com os estudantes. Além disso, os docentes podem aproveitar as indicações dos livros e artigos para, em sua prática em sala de aula, dialogarem com os autores, tendo a clareza que as categorias são móveis e podem variar conforme o local e período em que foram utilizadas, coisa que os manuais didáticos não fazem, pois as toma como se fossem uniformes, como se as definições fossem inalteradas. O produto aqui desenvolvido pode ajudar a ampliar essas análises. Espera-se que este espaço, dentre tantos outros, com os mais variados recursos disponíveis, possa de alguma forma contribuir na construção do conhecimento histórico. Gostaria de convidá-los a navegar, conhecer, sugerir melhorias e aproveitar os conteúdos disponibilizados neste ambiente.

4.2 FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO E DAS MISTIÇAGENS

Há uma constante preocupação quanto à formação do professor de História e a ênfase na busca da superação do ensino tradicional. Para Schimidt (2011), questões pessoais e profissionais influenciam este profissional que sofre um dilaceramento sobretudo porque precisa se qualificar e muitas vezes não dispunha de recursos e nem de tempo devido os próprios afazeres da profissão, progresso cultural e por outro lado precisam dar conta dos encargos familiares. Portanto, os professores estão divididos entre todas as nuances do fazer pedagógico e sua própria sobrevivência. Por outro, os alunos na condição de quem absorve o conhecimento são diretamente impactados. Com isso, tanto professores quanto alunos enfrentam os embates que se apresentam em sala de aula. Apesar de todas as adversidades, muitos profissionais atuam no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras.

Azevedo (2015) entende que pensar a formação do professor e conseqüentemente a sua atuação é uma tarefa que envolve múltiplos fatores em que a atenção ao ensino deve ser contextualizada e interdisciplinar, requerendo um domínio que vai além do conhecimento específico da área. Nesse caso, são também importantes os saberes relacionados às inovações tecnológicas e ao ensino de História, porque abrem significativamente possibilidades de aprofundamento da melhoria da sua prática docente em relação ao seu campo de atuação.

Aproximar o conhecimento histórico das práticas cotidianas faz com que os alunos possam pensar acerca da construção desse conhecimento, entendendo que ele não está pronto e acabado como sugere os manuais didáticos. Daí a necessidade de o docente dominar as ferramentas à sua disposição para saber conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória. Pensando nesta questão:

O futuro professor de História deverá estar capacitado a: trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino [...] (AZEVEDO, 2015. p. 62).

Embora, na maioria dos casos, haja sobrecarga de trabalho, (devido à alta quantidade de turmas e alunos, à carga horária excessiva, muitas vezes com aulas distribuídas em mais de uma escola para compensar os baixos salários) é preciso ter clareza que um dos papéis do docente é mobilizar suas habilidades para trabalhar os conhecimentos históricos. Estes devem ser associados à perspectiva de que os acontecimentos precisam de contextualização, historicização, problematização, devendo, por isso, haver toda uma preocupação com a historicidade dos conceitos que podem variar conforme a época e o local nos quais foram

empregados. Sales e Santos (2019), ao abordarem sobre didática no ensino superior voltada para a formação de docentes para atuarem na Educação Básica, afirmam que “contextualização” significa entender a prática educativa considerando os eventos no espaço e no tempo em que eles ocorreram. Isto requer dos professores o desenvolvimento de um perfil de pesquisadores capazes de pensar sobre a construção do conhecimento histórico de modo a evitarem ser meros reprodutores acríticos das pesquisas refletidas nos manuais ou em qualquer outro meio. Mesmo havendo esse entendimento, essa postura não é unanimidade entre os professores de História da Educação Básica, como se pode observar abaixo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História (2001) afirma que a formação dos professores de História deve ser baseada no exercício da pesquisa, porém esta parece não ser uma realidade comum aos profissionais do ensino de História da Educação Básica os quais estão habituados a utilizar o conhecimento sistematizado por outros pesquisadores, principalmente pelos autores de manuais didáticos (SOBANSKI, 2014. p. 130).

Para esta autora, que teve a oportunidade de participar de um grupo cuja tarefa era produzir o conhecimento histórico a partir do uso de fontes, ficou constatado que o trabalho desenvolvido com base em fontes históricas tem bons resultados, estimulando a aprendizagem e produzindo o conhecimento dos estudantes. Além disso, despertou a preocupação com o papel do professor e sua formação enquanto professor-pesquisador e se tornou relevante a adoção de práticas de investigação por este profissional que deve ter consciência do seu papel a fim de superar a transmissão do conhecimento em detrimento da pesquisa.

Para ocorrer uma prática de ensino atrelada à atividade de pesquisa, é preciso haver condições materiais e meios adequados. Um dos grandes desafios para a prática e melhoria do ensino de História reside em envolver os professores no campo da pesquisa histórica para teoria e prática caminharem juntas. A pesquisa histórica encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para realizá-la.

O desenvolvimento de um produto capaz de sugerir fontes históricas acerca da escravidão e das mestiçagens biológicas e culturais obviamente não eliminará os inúmeros entraves enfrentados pelos professores. Mas, certamente minimizará as dificuldades na busca e seleção de fontes históricas com relação direta com o conteúdo ministrado em sala de aula, pelo menos em relação ao objeto deste trabalho.

No caso específico do produto aqui desenvolvido, há vantagens porque o meio de acesso permite otimização de tempo, pois a *internet* contribui para superar os limites geográficos. E porque o uso de documentos na construção de conhecimentos históricos é algo que pode trazer

nova significação para os sujeitos envolvidos neste processo, permitindo sair de um estado de passividade para uma consciência crítica em relação a esse conhecimento.

Barros (2019), ao discorrer sobre fontes históricas, entende que estas são sinônimo de documento histórico, definindo-as como tudo aquilo capaz de trazer uma compreensão do passado humano, por serem produzidas pelos homens e mulheres, são vestígios decorrentes de suas ações, ou seja, configuram-se como marcas da história. Diante da vastidão desses vestígios e o rol de infinitas possibilidades, os historiadores precisam elencá-las conforme seu objeto de pesquisa. Evidentemente, para Veyne (1998), os recortes e a seleção das fontes não garantem a reconstrução do passado tal como ele foi devido à impossibilidade de apreensão dos eventos de forma direta e completa, pois eles são sempre incompletos, lacunares, cujo conhecimento é obtido por documentos, testemunhos ou indícios e estes não são o próprio evento.

Sabendo disso, torna-se impossível disponibilizar por meio deste produto todas as fontes produzidas pela historiografia selecionada e pelos especialistas no tema referentes ao objeto desta pesquisa; se ainda assim o fosse, não estaria ali a possibilidade de escrever toda a História. Portanto, a intenção é sugerir e propor seus usos como alternativa para construir o conhecimento histórico por meio da reflexão crítica em que os alunos possam refletir sobre o processo de elaboração desse conhecimento, e não se trata de formar pequenos historiadores.

A concepção de fonte histórica foi ampliada para além dos documentos tradicionais escritos, como relatórios, tratados, cartas legislativas, declarações de guerra e leis. Ao escrever a História com uso dos documentos tradicionais, o historiador precisava documentar sua narrativa, enquanto a partir do século seguinte precisava demonstrar. “O que ocorre é que a palavra ‘documento histórico’ era muito empregada desde o século XIX” (BARROS, 2019, p. 4). De qualquer forma, entende-se a importância da fonte histórica como instrumento, não sacralizado, a ser analisado, compreendido e interpretado, capaz de fornecer elementos para as indagações próprias do problema de pesquisa de cada historiador. Neste caso, a fonte é passível de frear o impulso da tentativa de projeção do presente no passado e, por isso mesmo, possibilita entender como os homens do passado se referiam a determinados aspectos do passado.

Passou-se a considerar outros tipos de fontes escritas ou não que pudessem servir como testemunho do passado como monumentos, imagens, relatos orais, teatro, objetos do cotidiano, álbuns, documentos cartoriais e judiciais como alforrias, certidões e processos. Exatamente por serem concebidos ao longo do século XX uma maior possibilidade de vestígios como possível matéria prima para o historiador, a expressão “fonte histórica” foi sendo largamente utilizada em substituição ao “documento histórico”.

A expansão e popularização da *internet* fez surgir uma nova tipologia: as “fontes virtuais”. Além disso, a *internet* propiciou a digitalização de acervos documentais, permitindo aos pesquisadores acessarem à distância. A propósito, acerca da documentação em meio digital, Silveira (2016) enfatiza que da mesma forma que há na pesquisa *extrainternet* documentação primária e não-primária, no meio digital isso também ocorre.

Neste caso, as fontes primárias se caracterizam como aquelas nascidas eletronicamente ou aquelas geradas com a digitalização a partir de uma fonte já existente em que o formato mais popularizado é o *portable document files - pdf*. Hoje, necessariamente não há a necessidade de um aparelho de *scanner* porque isso já é possível por meio de celulares e basta ter instalado um aplicativo específico capaz de converter imagem em *PDF*.

Outra opção é, a partir de uma imagem, realizar a conversão *online* e, claro, cada uma dessas escolhas deve levar em consideração o tamanho do acervo, a qualidade do registro e o tempo para realizar esse trabalho. Por sua vez, assim como é possível gerar um arquivo digital a partir de documento físico, com as ferramentas de impressão o contrário também é possível, se assim for desejado. Também há a possibilidade de o arquivo disponível na rede ser transferido para outro dispositivo eletrônico por meio do processo de *download*³⁸. “No universo tecnológico atual, enfim, é possível um trânsito imediato entre o virtual e o impresso, e deste àquele, através do recurso de scanner” (BARROS, 2019, p. 15).

Do ponto de vista metodológico, para se trabalhar com as fontes disponíveis no *blog*, é importante levar em consideração inicialmente alguns passos como investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, apresentar os documentos, bem como proceder a análise das fontes escolhidas de modo a articular com os conteúdos relacionados à escravidão e às mestiçagens biológicas e culturais para, a partir daí, possibilitar que os estudantes realizem narrativas históricas com a orientação do professor, partindo dos princípios investigativo e reflexivo.

A partir de uma perspectiva das histórias conectadas em que o local tem relação com o global é possível basear-se nos contatos e na circulação de saberes e prática dos produtos de várias partes do mundo, inclusive daqueles espaços considerados isolados, notando sua influência mútua. Levando em consideração Guimarães (2003), sugerimos a utilização do documento numa perspectiva que venha a favorecer o processo de ensino aprendizagem no qual o espírito investigativo, o debate e a reflexão estejam presentes. Para isso, professores e alunos devem estabelecer uma relação de proximidade com as fontes históricas, tornando o ambiente

³⁸ Processo que permite a realização de transferência remota de um dispositivo a outro conectado à *internet*.

de sala de aula um espaço para desenvolvimento da pesquisa em que o professor esteja desempenhando a tarefa de investigador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diálogo com a historiografia sobre escravidão e mestiçagens biológicas e culturais, buscou-se identificar e analisar em três coleções didáticas de História do Ensino Médio (“Oficina de História”, “História em debate” e “História, sociedade e cidadania”) e na legislação educacional sobre a Educação Básica as categorias de identificação dos povos ligadas à “qualidade” e condição jurídica das pessoas. Foram selecionadas para a pesquisa: mestiço, mulatos, pretos, negros, negros da terra, crioulos, pardos, brancos, cabras, mamelucos, curibocas, caboclos, cafuzos, preto forro, escravo, livre e libertos.

À luz da História Social da Cultura e amparada pelas *Connected Histories*, esta pesquisa soma-se aos estudos historiográficos que versam sobre as mestiçagens biológicas e culturais, procurando estabelecer conexões entre objetos considerados isolados. Nesta perspectiva, as contribuições desta linha teórica dão subsídio para pensar as dinâmicas das mesclas culturais e biológicas e das trocas econômicas, nas quais o local e o global se influenciam mutuamente em escala mundializada.

O livro didático ainda é o principal instrumento norteador do trabalho desenvolvido pela maioria dos docentes nas escolas brasileiras e o principal recurso impresso acessível aos alunos de escolas públicas e particulares de todo o país. Esse material tem sido submetido a estudos e críticas tanto por educadores quanto por pesquisadores. Porém, seu uso não se torna dispensável, sob pena de acarretar uma piora na qualidade do ensino. Exatamente nesta perspectiva, o *blog* didático “Escravidão, mestiçagens e o ensino de História” de forma alguma foi pensado para ser o seu substituto, mas para contribuir com uma temática específica pouco explorada pelos manuais.

Apesar de não rechaçar as contribuições teóricas herdadas da Europa, este trabalho suscita reflexões para pensar a pesquisa histórica a partir de pressupostos não europeus. A análise das fontes utilizadas neste estudo demonstrou forte presença da tradição historiográfica europeia, como se os acontecimentos ocorridos naquele continente fossem universais e servissem como única referência. Além disso, verificou-se que os manuais ainda têm privilegiado a organização linear dos conteúdos obedecendo uma ordem cronológica e factual.

Baseado na constatação de que as coleções analisadas tratam de maneira simplificada e superficial as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens por considerarem seus significados como inalterados ao longo do tempo e aplicáveis igualmente em todos os contextos sociais, pensou-se numa alternativa viável e acessível para fazer os conhecimentos aqui discutidos chegarem aos professores do Ensino Médio. Portanto, foi construído um ambiente

em meio virtual para apresentar as categorias históricas encontradas nos livros didáticos pesquisados, bem como disponibilizar exemplos de fontes históricas e sugestão de leituras especializada sobre o tema. A divulgação desses conteúdos por meio digital atende às demandas ligadas à busca de conhecimento cada vez mais voltados para a rede mundial de computadores, pois a *Internet* e sua linguagem têm seduzido os mais diversos públicos com interesses variados.

Os materiais didáticos voltados para a escola brasileira precisam estar de acordo com os princípios legais que regem o ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB sancionada em 20 de dezembro de 1996 passou por discussões ao longo de oito anos até a sua efetiva aprovação. Esta Lei, desde sua concepção, teve como escopo a adequação aos princípios democráticos exarados na Constituição Federal brasileira de 1988 e a oferta gratuita de ensino estendida a todos os cidadãos, bem como a valorização dos profissionais da educação. Ao regulamentar em âmbito educacional os princípios contidos na Carta Magna brasileira, a LDB definiu as respectivas atribuições dos entes federados e atribuiu a responsabilidade educacional não apenas ao poder público, mas também à família. O contexto de produção das leis favoreceu aos múltiplos interesses e visões ideológicas se fazerem presentes no resultado final dos documentos legais, principalmente porque o campo educacional é palco de disputas por diversos atores.

Duas outras leis foram publicadas na primeira década dos anos 2000 ocasionando modificações na LDB, especificamente nos Artigos 26 A; 79 A e 79 B, impactando o ensino de História e conseqüentemente os conteúdos presentes nos manuais didáticos. A primeira delas, a 10.639/2003, incluiu a obrigatoriedade do ensino e cultura afro-brasileira e foi a materialização de reivindicações, sobretudo do Movimento Negro, pelo menos desde a década de 1970. Ao propor a alteração por meio desta Lei, não foi levada em consideração, pelo menos em princípio, a história e cultura dos povos indígenas, apesar de suas reivindicações coincidirem com as supracitadas. Porém, cinco anos mais tarde, foi necessária a publicação de outro documento, a Lei 11.645/2008, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e cultura dos povos nativos do território brasileiro.

Quanto às categorias históricas ligadas à “qualidade” constatada nesses dispositivos legais, encontrou-se apenas dois termos. “Negro”, o primeiro deles, é utilizado como sinônimo de cor, designativo de uma “raça” ou identidade de um grupo social e o toma como se não houvesse variação de significado ao longo do tempo. Não há parênteses para explicar que no passado poderia ter significado diferente de como entendemos hoje. “Indígena”, o segundo, é também tratado de forma generalizante. As pesquisas indicam haver diversidade de nações

indígenas em território brasileiro, heterogeneidade do ponto de vista fenotípico inclusive em relação à cor da pele.

Ao prever que “Art. 26. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996), pode levar a interpretações de que as culturas não se mesclam, já que o dispositivo legal não menciona isso. Quanto às diferentes “etnias para a formação do povo brasileiro”, o foco acaba recaindo sobre o africano, europeu e o indígena, inclusive não destacando as mestiçagens a que estavam submetidos todos estes povos antes do século XVI. A historiografia utilizada neste estudo tem revelado intensos processos de miscibilidade, trocas culturais e econômicas em escala global dos povos envolvidos no processo de conquista das terras brasileiras antes mesmo de aqui aportarem e durante os séculos que se seguiram.

Ao apresentar as categorias, exemplos do uso de fontes e sugestão de leituras, o blog também tem a função de suscitar a reflexão de que as demandas do presente não podem impor ao passado e às fontes conceitos, significados e sentidos que jamais existiram. Portanto, o historiador deve manter constante vigilância em relação às armadilhas do anacronismo. A isso se deve a importância de compreender as categorias no tempo e no espaço em que foram criadas e utilizadas.

Não sem sofrer críticas de toda ordem, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC homologada em 2018, trouxe impactos ao ensino como um todo. Se em suas primeiras versões houve consultas públicas e debates demonstrando seu caráter democrático, o mesmo não se pode dizer da versão definitiva realizada após a mudança de governo e, em função disso, da equipe que conduzia os trabalhos. As críticas indicam esvaziamento das discussões e supressão de conteúdos considerados essenciais. Esse documento prevê a unificação do currículo nacional, deixando margem para uma parte diversificada conforme as demandas locais. Ela também foi objeto de disputa pelos vários grupos sociais, sobretudo por revisionistas, cujo compromisso não é necessariamente o conhecimento histórico. Ademais, a produção dos manuais didáticos distribuídos na Educação Básica tem sua influência.

A BNCC precisa estar de acordo com a Lei 9.394/96 e, claro, com os documentos que lhe causaram alterações. Para o ensino de História, ela defende a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Nela, as categorias históricas da escravidão e das mestiçagens ligadas à “qualidade” e condição jurídica das pessoas não aparecem. Todavia, pelo menos quando aborda o Ensino Fundamental, sugere preocupação em estudar a mobilidade populacional, a circulação de produtos, as mesclas entre as histórias da América, África, Europa e outros continentes. Esta

perspectiva demonstra afinidade com a historiografia adotada nesta pesquisa, cujos estudos apontam nessa direção. Sua abordagem ainda é generalizante no que concerne aos povos envolvidos no processo de conquista. Todavia, abre espaço para estudo dos objetos de forma conectada em escala mundializada. Por não estar presa à concepção de formação do povo brasileiro a partir simplesmente dos três elementos e por se referir às mesclas, infere-se que ela procura se afastar da ideia de pureza “racial”.

Sem perder de vista as discussões e críticas acerca das ideias eugênicas e racialistas que ganharam status científico e vigoraram após a segunda metade do século XIX, este trabalho leva em consideração três grandes momentos da historiografia da escravidão e mestiçagens. Este procedimento serviu para tentar situar as coleções analisadas em um desses períodos. Entretanto, notou-se que elas transitam entre esses períodos, tendo o que compreendemos como segundo momento como a espinha dorsal da discussão. São eles: década de 1930 com “Casa-grande e Senzala” de Gilberto Freyre, “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda e “Formação econômica do Brasil” de Caio Prado Júnior. As duas primeiras obras têm muita influência sobre a escravidão e mestiçagens enquanto a terceira tem uma interpretação materialista da história e estava presa à composição do povo brasileiro a partir de “três raças”. Todavia, a preocupação com as mestiçagens é encontrada em Gilberto Freyre.

O Segundo período, marcado pela influência da Escola Sociológica Paulista, ditou de forma hegemônica por décadas os rumos da pesquisa, ofuscando os principais estudiosos da mestiçagem, e ainda mantém bastante influência nas atuais pesquisas.

A partir da década de 1980, novas perspectivas historiográficas ganham fôlego e fazem crescer as pesquisas, nas quais a sociedade já não é vista a partir da dualidade senhor *versus* escravos. Os cativos deixam de ser simples vítimas para também serem compreendidos em suas especificidades como agentes históricos e a sociedade passa a ser analisada em sua complexidade.

A análise dos manuais didáticos selecionados demonstrou a presença de discussões relacionadas ao trânsito de pessoas como mercadores ou comerciantes, que cruzavam continentes em todas as direções, favorecendo as dinâmicas de trocas comerciais. O globo presenciou a circulação de produtos variados como porcelana, seda, pimenta, ervas, perfumes. Estes movimentos conectaram a Europa, África e o Oriente, muitas vezes favorecidos pelo Mar Mediterrâneo, e com isso trouxeram à baila aquilo que a historiografia da escravidão e mestiçagens biológicas e culturais já vem apontando há bastante tempo, ou seja, as regiões mais remotas estavam integradas em escala global muito antes da conquista da América.

Apesar de não estar explícito nos manuais e de não se discutirem misturas antes das conquistas, a circulação de pessoas tratada nas coleções aponta muito na direção das descobertas feitas pelas pesquisas acadêmicas, ou seja, de ter havido mesclas culturais e biológicas entre indivíduos que estavam transitando de um lado a outro do globo. Por isso, é preciso reforçar que o resultado desses encontros não ficou restrito apenas ao âmbito econômico. As coleções didáticas pesquisadas levam em consideração a diversidade de povos e culturas. Contudo, as misturas biológicas são levadas em consideração com o processo de colonização das terras brasileiras. Os livros analisados consideram terem sido as mestiçagens originadas, a princípio, em função dos contatos entre indígenas, negros e brancos, dando origem aos mamelucos, mulatos e cafuzos. Mas, na documentação coeva, segundo a historiografia, aparecem muitos outros tipos. As categorias, em regra, não são exploradas pelos manuais e, quando o fazem com algumas delas, não dão a devida atenção, sobretudo às variações de significados que poderiam sofrer.

As pesquisas acadêmicas provam a existência da escravidão como fenômeno presente ao longo da História da humanidade e não necessariamente relacionada à cor da pele. Nas coleções selecionadas, também foi percebida discussão de que a escravidão era uma prática antiga. Ademais, vários temas aparecem nos materiais didáticos como atividades econômicas variadas sendo desenvolvidas pelos cativos e resistência escrava. Em função das legislações utilizadas para análise, os livros didáticos têm dado uma maior atenção ao previsto na Lei 10.639/2003 e são um pouco mais tímidos em relação à Lei 11.645/2008, mesmo havendo um esforço em atendê-la.

Os livros didáticos pesquisados têm procurado estabelecer diálogo com o que há de mais recente em termos de historiografia da escravidão e mestiçagens, mas precisam avançar no que concerne às mesclas, sobretudo biológicas. A conclusão é que as coleções didáticas selecionadas ainda estão pautadas na mistura entre as três “raças”, negro, índio e branco, desconsiderando as mestiçagens biológicas e culturais já existentes entre os povos envolvidos nos processos de conquista.

Para as discussões aqui propostas, as fontes históricas podem se tornar poderosas aliadas quando utilizadas em sala de aula da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio. Neste nível de ensino, não se deve esperar dos alunos um trabalho como se eles fossem historiadores profissionais, pois não se deve ter como meta formar pequenos historiadores. Os documentos históricos devem servir para estimular o imaginário, a reflexão acerca da escrita da História, confrontar os conhecimentos pré-estabelecidos. As fontes podem ser utilizadas como recurso poderoso capaz de revelar as “qualidades”, a condição jurídica e estabelecer conexão dos

indivíduos e as nações a que pertenciam, resistência dos cativos, protagonismos, complexidade social, entre outros elementos. Enfim, elas podem contribuir para o ensino de História acerca das categorias e conceitos históricos da escravidão e das mestiçagens. Espera-se que o *blog* didático “Escravidão, mestiçagens e o ensino de História” seja uma ferramenta capaz de suscitar reflexões, facilitar, motivar o trabalho docente e conseqüentemente a aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alessandra Michelle Alvares. *Memes históricos: Uma ferramenta didática nas aulas de história*. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. centro de Ciências Humanas Letras e Artes). 129 f. Natal. 2018.

ANDRADE, Maíra Pires. *Para além da lei 10.639/03: Uma análise das experiências do “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”*. História & Democracia, precisamos falar sobre isso. UNIFESP: Guarulhos, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resoUrces/anais/8/1532263645_ARQUIVO_anpuhsp.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

APESP. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/textual/memoria_escravidao> Acesso em: 10 fev. 2022.

AZEVEDO, Crislane. *A formação do docente em História como profissional do magistério da educação básica*. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul./dez. 2015.

BARROS, José D’Assunção. *Fontes históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

Biblioteca Nacional Digital - BND. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/>> Acesso em: 25 fev. 2022.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, cidadania e direitos (1970 - 2009)*. Tese (Doutorado) 468 f. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolienesSoaresdosSantosBicalho.pdf> Acesso em 19 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Edições Câmara, 2015.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 11 jan. 2022.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da historiografia*. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político educativos emergentes*. Revista História Hoje. Vol. 7, nº 14, pp. 21-40, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>. Acesso em: 10 set. 2020.

CALIL, Gilberto. *Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de bncc /história*. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, pp. 39 - 46, jul/d e z. 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CAMPOS, Lidiane Aparecida Nogueira; FIALHO, Vânia. O movimento das mulheres indígenas: uma proposta para o ensino das ciências sociais no ensino médio. In.: SILVA, Edson, *Et. al.* (Org.). *Formação docente e o ensino da temática indígena*. Maceió, AL: Editora Olyver, pp. 225-239, 2021. Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Agricultura, escravidão e capitalismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

_____. *Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAVES, Manuel F. Fernández. Producción, definición y exportación de categorías conceptuales en Andalucía. La definición de “negros”, “moros”, “mulatos”, esclavos y libertos. In: PAIVA, Eduardo França; CHAVES, Manuel F. Fernández; GARCÍA, Rafael M. Pérez (orgs). *De que estamos falando? Antigos conceitos e modernos anacronismos: escravidão e mestiçagens*. Rio de Janeiro: Garamond, 39 – 56, 2016.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. Corpo e Alma do Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

DIWAN, Pietra: *Raça Pura: Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ERA VIRTUAL. Visitas Virtuais a Museus, Exposições Temporárias e Patrimônios Culturais. Disponível em: <https://www.eravirtual.org/visitas-virtuais/> Acesso em: 28 nov. 2021.

FARIA, Sheila de Castro. *A Colônia em Movimento: Fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. *Sinhás pretas, damas mercadoras*. As pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e de São João Del Rey (1700-1850). Tese apresentada ao departamento de História da Universidade Federal Fluminense Concurso para Professor Titular em História do Brasil 276 f. Niterói, 2004. Disponível em: http://www4.fe.uc.pt/aphes31/abstract/3f_3_abstract.pdf Acesso em 20 jan. 2022.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1965, v. 1.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. A comissão nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937- 1945). Dissertação de Mestrado (Faculdade de Ciências e Letras de Assis), 139 f. Assis, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93413/ferreira_rcc_me_assis.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 jul. 2021.

FONTOURA, Elisângela de Oliveira. Lei 10.639/2003: uma análise de sua relevância no contexto escolar. In: *Anais Eletrônicos do XIII Congresso Nacional de Educação*, EDUCE RE. PUCPress - Editora Universitária Champagnat Curitiba – PR, pp. 7.039 - 7.052, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24954_12904.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

FRANCO, Aléxia Pádua; COSTA Marcella Albaine Farias da. Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, pp. 327 – 345, 2021.

FREITAG, Bárbara *et al.* *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: Ferreira, Marieta de Moraes; Oliveira, Maria Margarida dias. *Dicionário do ensino de história*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio vargas, pp.143-148, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/40252380/UMA_DEFINI%C3%87%C3%83O_DE_LIVRO_DID%C3%81TICO_PARA_O_DICION%C3%81RIO_DO_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA_201. Acesso em: 18 abr. 2021.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 15. Dezembro, pp. 134-158. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 5 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2012.

GUEDES, Roberto. *Egressos do cativeiro: Trabalho, família, aliança e mobilidade social*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento mestiço*. São Paulo: companhia das letras, 2001.

_____. Os mundos misturados da monarquia católica e outras connecte histories. *Topoi*, Rio de Janeiro, p. 175-195, mar. 2001

_____. *Que horas são... Lá, no outro lado - América e Islã no limiar da época moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel: o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas, 2003.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2014.

_____. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação e Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celularno-brasil.html>> Acesso 09 dez. 2021.

INEP. Resumo técnico: Censo escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso em: 22 fev. 2022.

IVO, Isnara Pereira. *Homens de caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa - século XVIII*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

IVO, Isnara Pereira; SANTOS, Ocerlan Ferreira. *Mestiçagens e distinções sociais nos sertões da Bahia do século XIX*. Revista de História Regional. pp. 110-129, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>. Acesso em: 15 mar. 2021.

IVO, Isnara Pereira; FREITAS, Evandra Viana de. Degenerescência humana em função da raça e a fala pública de Juliano Moreira. *Fronteiras e Debates*. Macapá, V. 7, n. 1, jan./jun, pp. 29-46, 2020.

IVO, Isnara Pereira; JESUS, José Robson Gomes de. *Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla*. Dimensões, v. 43, jul/dez. p. 28-62. 2019.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes históricas como fonte. In. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da Violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

_____. *História: Novas Abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.

_____. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

LIBBY, Douglas Cole. A Empiria e as cores: Representações Identitárias nas Minas Gerais dos séculos XVIII e XIX. In: PAIVA, Eduardo França; IVO, Isnara Pereira; MARTINS, Ilton César (Orgs.). *Escravidão, mestiçagens, populações e identidades culturais*. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: PPGH-UFMG; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

LÓPEZ, Laura Cecilia. *O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. v.16, n. 40, p.121-34, jan./mar. 2012. disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/hxpmJ5PB3XsWkHZNwrHv4Dv/?format=pdf&lang=pt>> 17 mar. 2022.

MARTIUS, Karl Friedrich Phillip Von. Como se deve escrever a História do Brasil. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, 1845, nº 24, tomo 6, p. 381-403. Disponível em: <<https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/107700-revista-ihgb-tomo-sexto.html>> Acesso em: 01 jul 2022.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil, século XIX*. 2. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser Escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORENO, Jean Carlos. História na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, pp. 07-27, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 19 jul. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, Ana. Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 157-170, 2003.

OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva. A efetivação da Lei nº 11.645/2008 e os desafios para o ensino da temática indígena. In.: SILVA, Edson, Et. al. (Org.). *Formação docente e o ensino da temática indígena*. Maceió, AL: Editora Olyver, pp. 11 – 15, 2021. Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do Saber Histórico Escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina. *Et. al. Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Campinas: UNICAMP, pp. 357 – 372, 2013.

PAIVA, Eduardo França. Escravo e mestiço: do que estamos efetivamente falando? In: PAIVA, Eduardo França; CHAVES, Manuel F. Fernández; GARCÍA, Rafael M. Pérez (orgs.). *De que estamos falando? Antigos conceitos e modernos anacronismos: escravidão e mestiçagens*. Rio de Janeiro: Garamond, pp. 57 - 82, 2016.

_____. Histórias comparadas, histórias conectadas: Escravidão e mestiçagem no mundo ibérico. In: PAIVA, Eduardo França; IVO, Isnara Pereira (Org.). *Escravidão, Mestiçagem e Histórias Comparadas*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008

_____. *Escravidão e Universo cultural na colônia: Minas Gerais, 1716-1789*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001;

_____. *Escravos e libertos nas minas gerais do século XVIII: Estratégias de resistência através dos testamentos*. São Paulo: Annablume, 2009.

_____. Mandioca, pimenta, aljôfares: trânsito cultural no império português. *Naturalia & mirabilia*. pp. 107-122. In: STOLS, Eddy, THOMAS, Werner & VERBERCKMOES, Johan. (eds.). *Naturalia, mirabilia & monstrosa en los imperios ibéricos*. Louvain: Leuven University Press, 2006.

_____. *Dar nome ao novo: uma história lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PEREIRA, André Luiz Ogando; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. O uso das tecnologias da informação e comunicação e o acesso a documentos no arquivo público mineiro. *Ágora: Arquivologia em debate*, Florianópolis, v. 30, n. 60, pp. 196-212, 2020. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/896>. Acesso em: 08 jun. 2021.

PINA, M. C. D. A escravidão no livro didático de história: problematizando a questão racial na educação secundária brasileira na primeira república. In: *VI Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: UFU, pp. 1884 – 1895, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8992831-A-escravidao-no-livro-didatico-de-historiaproblematizando-a-questao-racial-na-educao-secundaria-brasileira-na-primeira-republica-resumo.html>. Acesso em: 09 maio 2021.

_____. Nação e identidade nacional no livro didático de história: a abordagem de Borges dos reis na Bahia republicana. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, pp. 145-163, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639786>. Acesso em: 09 maio 2021.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *Evolução Política do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

_____. *História Econômica do Brasil*. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PUNTONI, Pedro. *Guerra dos Bárbaros: Povos indígenas e a Colonização do sertão do Nordeste do Brasil (1650-1720)*. São Paulo: Hucitec, 2002.

REICHERT, Emmanuel Henrich. *Notas sobre o eurocentrismo no Brasil*. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº 129. pp. 128-134. Maringá, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13690>. Acesso em: 15 jul. 2021.

REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e o tempo histórico: A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

REIS, J. J. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão. Concepções a respeito do afro-brasileiro: Uma questão de aprendizado. *Revista Educação*. Universidade de Guarulhos: UNG. v.13, n.1. pp. 23-24, 2018. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2373>> Acesso em: 15 mar. 2022.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme Revista de Humanidades – Campus de Caicó*. V. 05. N. 10, pp. 80-126, 2004. Disponível em: www.cerescaico.ufrn.br/mneme. Acesso em: 19 ago. 2020.

ROCHA, José Geraldo da. De preto a afrodescendente: Implicações terminológicas. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, nº 2, t. 1 pp 889-907. Instituto de Letras da UERJ, 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf> Acesso: 14 fev. 2022.

RODRIGUES, R. N. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011, 95p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso: 30 dez. 2021.

ROMÉRO, Sylvio. *Doutrina contra Doutrina: O evolucionismo e o positivismo na República do Brasil*. Rio de Janeiro: Editor J. B. Nunes. 1894.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. *Um mundo em movimento. Os portugueses na África, Ásia e América (1415-1808)*. Lisboa: Difel, 1998.

SALES, Rogério Santos. SANTOS, Marcolino Sampaio dos. *Didática no ensino superior: uma abordagem sobre ensino nos cursos de licenciatura*. Gepráxis. VII Seminário Nacional, III Seminário Internacional. Vitória da Conquista: UESB, 2019. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8357/8025>> acesso: 22 dez. 2021.

SANTOS, Ocerlan Ferreira. *Memórias da escravidão e das mestiçagens no sertão da Bahia do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 214 f. 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert-Ocerlan-Ferreira-antos-1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do Professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. II Encontro perspectivas do Ensino de História - In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *O Significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos*. CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, Roceiros e Rebeldes*. Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errância, conquistas e perdas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 - 2010.

_____. *Ensinar História no Século XXI: Em busca do Tempo Entediado*. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SILVA, Edson. Sociodiversidades, formação docente e ensino da temática indígena. In: SILVA, Edson, *Et. al.* (Org.). *Formação docente e o ensino da temática indígena*. Maceió, AL: Editora Olyver, pp. 16-19, 2021. Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, Wallace Souza da. *Identidade negra na infância escolar: um novo olhar sobre o negro no ensino de história nos anos iniciais a partir da experiência com os alunos de uma escola rural em Japeri/rj*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 106 f. 2021.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. *INTERRITÓRIOS, Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, BR v.2. n.3, pp. 78-100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/View/8691>. Acesso em 10 jun. 2021.

SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. Razão e Sensibilidade no Ensino de História: Reflexões sobre Currículos, Formação Docente e Livros Didáticos à Luz da Lei nº 11645/08. In: SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa (Org.). *A Lei 11.645/2008: Uma Década de Avanços, Impasses, Limites e Possibilidades*. Curitiba, Appris, 2019.

SILVA, Tânia Costa; SALES, Rogério Santos; SILVA, Eliene Meira da. Aprendizagem significativa no contexto das mídias educacionais: uma breve reflexão. *Revista Gepráxis*, v. 7, n. 7, p. 1949-1959, 2019. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8287/7955>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVEIRA, Pedro Telles da. As fontes digitais no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais. *Antíteses*, v. 9, n. 17, pp. 270-296, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193346401015.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações ÉtnicoRaciais. In MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Paulo: Edufscar, 2010.

APM. Sistema Integrado de Acervo do Arquivo Público Mineiro. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>> Acesso em: 27 mai. 2022.

SLENES, Robert W. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999,

STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia": raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SOBANSKI, Adriane Quadros Sobanski. *Formação dos professores de História: Educação Histórica, Pesquisa e Produção de Conhecimento*. História e Ensino, Londrina, v. 20, n. 2, p. 129-142, jul./dez. 2014.

SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro no século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. *Connected Histories: Notes Towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia*. Modern Asian Studies, Cambridge, v. 31, n. 1, p. 735-762, 1997.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UFRJ. *Regimento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória*. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

YOU VISIT. *Tour virtual: Louvre Museum*. 2020. Disponível em: <<https://www.youvisit.com/tour/louvremuseum>> Acesso em: 28 nov. 2021.