



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

JEFERSON FERNANDES RODRIGUES

Rio de Janeiro

SETEMBRO/2022

RIO DE JANEIRO

2022

JEFERSON FERNANDES RODRIGUES

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

Dissertação apresentada ao PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de MESTRE.
Orientador: DIEGO VELASCO

Rio de Janeiro

SETEMBRO/2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Diego Velasco – UFRJ

Prof. Dr. Renato Rodriguez Cabral Ramos - UFRJ

Prof. Dr.^a Warley da Costa – UFRJ

CIP - Catalogação na Publicação

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

JEFERSON FERNANDES RODRIGUES

Fernandes Rodrigues, Jeferson.

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História/Jeferson Fernandes Rodrigues – Rio de Janeiro, 2019.

Orientador: Diego Velasco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2022.

1 – Negacionismo 2 – Antirracista. 3 – História-Psicanalítica.

Velasco, orientador. II. Título. Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

“Divina luz inspirou, Cantamos numa só voz, e Paulo Freire está presente em nós¹”. O produto fruto da pesquisa!

O produto final do meu trabalho será um roteiro de atividades/sugestões didáticas que os professores de História podem se apropriar e adaptar para suas diferentes realidades escolares, promovendo o diálogo dos sambas-enredos mais recentes com a questão do passado sensível da escravidão. Escolhi para apresentação do trabalho, os seguintes sambas:

- 1) “Nas veias do Brasil, é a Viradouro em um dia de graça!” (Unidos da Viradouro, 2015);
- 2) “Axé, Nkenda! Um ritual de liberdade e que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz!” (Imperatriz Leopoldinense, 2015);
- 3) “Um griô conta a história: um olhar sobre a África e o despontar da Guiné Equatorial. Caminhemos sobre a trilha de nossa felicidade” (Beija-Flor, 2015);
- 4) “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” (Paraíso do Tuiuti, 2018);
- 5) “A verdade vos fará livre” (Estação Primeira de Mangueira, 2020).

Apresentarei, nas próximas seções, diferentes tipos de atividades que podem ser mobilizadas nos planejamentos das/dos diferentes professores de História do nosso país. A apresentação das atividades será feita abordando os potenciais pedagógicos de cada samba-enredo. Todavia, isso não impede do/da docente trazer propostas que articulem dois ou mais sambas simultaneamente, entendendo que cabe a cada docente selecionar os aspectos /temas / materiais que julgar mais interessantes para sua realidade escolar.

Ao final de cada atividade, escrevi parágrafos trazendo possibilidades de usos gerais das atividades por mim produzidas, contendo temas/sugestões de assuntos que os professores podem abordar bem como busco sinalizar o objetivo/importância de selecionar tal temática para este produto final. As questões não se limitam a explorar os sambas selecionados. Entendendo que em muitos momentos eles podem se tornar pontos estratégicos para discussões mais atuais, tomei a liberdade de inserir questões/reportagens relacionadas ao nosso cotidiano que, de algum modo, se interligam ao nosso passado escravista. Trata-se de uma aposta no diálogo entre acontecimentos do passado com os do presente que justificam estas escolhas em meu produto didático final.

¹ Samba-Enredo 1999 - Educação, um Salto Para a Liberdade Por Paulo Freire. G.R.C.E.S. Leandro de Itaquera (SP). Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/leandro-de-itaquera-sp/samba-enredo-1999-educacao-um-salto-para-a-liberdade-por-paulo-freire/>>, acesso em 09/03/2020.

1 – Viradouro: 'Nas veias do Brasil, é a Viradouro em um dia de graça!' (2015)²

Autores: Luiz Carlos da Vila, com adaptação de Gustavo Clarão.

Intérprete: José Paulo Ferreira Sierra (Zé Paulo).

Os negros
Trazidos lá do além-mar
Vieram para espalhar
Suas coisas transcendentais
Respeito
Ao céu, a terra e ao mar
Ao índio veio juntar
O amor, à liberdade
A força de um baobá
Tanta luz no pensar
Veio de lá
A criatividade
Em cada palma de mão, cada palmo de chão
Semente de felicidade
O fim de toda a opressão, o cantar com emoção
Raiou a liberdade
Tantos o preto velho já curou
E a mãe preta amamentou
Tem alma negra o povo
Os sonhos tirados do fogão
A magia da canção
O carnaval é fogo
O samba corre
Nas veias dessa pátria - mãe gentil
É preciso atitude
De assumir a negritude
Pra ser muito mais Brasil
Ôôôô, ôôôô, ôôôô Brasil

Musicalmente falando, para José Teles³ (2014), “O grande samba desta levada de composições inspiradas é *Nas veias do Brasil - é a Viradouro em um dia de graça* (Luís Carlos da Vila), um sambão com jeito de samba-de-quadra, que até na letra não comporta muito dos cacoetes de samba-de-enredo”. Historicamente falando, o samba apresenta o tráfico negreiro e a união entre africanos e indígenas no Brasil, mostrando a diversidade cultural brasileira a partir desse encontro. Também fala sobre a dureza da escravidão e como a conquista da liberdade foi alcançada através da luta, mas ao mesmo tempo mostra como ainda persiste a exclusão social por conta das dívidas do Brasil para com o povo preto.

²Disponível em < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2015/noticia/2015/01/viradouro-nas-veias-do-brasil-e-viradouro-em-um-dia-de-graca.html>>, acesso em 14/09/2020.

³ Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/columnas/toques/2014/12/13/sambas-de-enredo-de-2015-surpreendem-pela-qualidade>, acesso em 03/04/2022.

A ideia é abordá-lo a partir das questões levantadas com a letra, propondo atividades que sirvam para a luta contra o racismo e a exclusão social. Todas as questões terão como base os temas sensíveis objetivando levar aos alunos e alunas à realidade da exclusão e as dificuldades que daí decorre.

TEMA 1: Religiosidade africana

Texto 1

[...] passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. 'Embranquecimento' e 'democracia racial' são, pois, conceitos de um novo discurso racista. (Guimarães 1999, p. 53).

Texto 2

“Tem alma negra o povo. Os sonhos tirados do fogão. A magia da canção. O carnaval é fogo. O samba corre nas veias dessa pátria - mãe gentil. É preciso atitude de assumir a negritude pra ser muito mais Brasil.” (Versos do samba da Viradouro, 2015)

Ambos os textos abordam a mesma temática, ou seja, a formação do povo brasileiro.

ATIVIDADE 1

- a) Associe os termos “embranquecimento” e “democracia racial” do texto 1 à expressão “É preciso atitude de assumir a negritude pra ser muito mais Brasil”, presente no texto 2.
- b) Em função da formação da sociedade brasileira ter sido fundamentalmente feita à custa do trabalho de homens e mulheres negras durante a escravidão, como você explicaria a aplicação do termo “mãe gentil” no texto 2, “se tem a alma negra o povo”?

A resposta da atividade deve partir dos conceitos de embranquecimento, negritude e democracia racial, que abarcam a sociedade brasileira, usando a ideia de como o embranquecimento ocorreu entre os séculos XIX e XX, através das **teses eugenistas que defendiam um** padrão genético superior para aquilo que chamavam de “raça” humana, prevalecendo à ideia de que o homem branco europeu seria superior por ter um padrão “melhor” de saúde, beleza e maior competência civilizacional em comparação às demais “raças”, como a “amarela” (asiáticos), a “vermelha” (povos indígenas) e a negra (africana).

A partir daí, intelectuais brasileiros incorporaram essas teses apoiando a ideia de ser possível aplicá-la na América e fazendo uso da “**tese do branqueamento** ou do embranquecimento”, cujo ponto de partida era de que a realidade do processo de

miscigenação na história brasileira passaria os descendentes de negros a ficar progressivamente mais brancos a cada nova prole gerada. Sobre democracia racial, podemos trabalhar com a ideia de um sistema imaginário que garante a igualdade e equidade de direitos para todos, independentemente da cor da pele ou origem étnica.

Posteriormente, a proposta possibilita fazer com que os alunos vejam se esses conceitos estão associados à realidade do Brasil e como se situam enquanto sujeitos históricos que sofrem com o racismo. A ideia de “mãe gentil” é uma expressão que está no Hino Nacional Brasileiro, precedida da expressão “Dos filhos deste solo” e que antecede à expressão “Pátria amada, Brasil”, tão utilizada ultimamente enquanto jargão oficial, mas que apresenta à ideia da mãe, a genitora, a protetora que deve tratar a todos de forma igual, mas que não o faz por conta do preconceito, do descaso e das diversas mazelas causadas ao povo brasileiro. Na verdade, a expressão é um eufemismo, palavra ou expressão mais agradável, visando amenizar os males causados pela pátria mãe à população.

TEMA 2: Estereótipos e preconceitos praticados contra os afrodescendentes.



<https://www.bol.uol.com.br/listas/conheca-instrumentos-de-tortura-usados-antigamente.htm>

Homens e mulheres africanas eram usados em todas as atividades laborais durante a escravidão. O exercício da violência como instrumento de assegurar o regime se fazia de diversas maneiras, como mostram as figuras acima.

O tradicional **baile de carnaval da Vogue** costuma reunir os maiores *fashionistas* do país e alguns famosos de outras áreas. Em 2018, o tema foi *Divino, Maravilhoso* e propunha aos convidados uma homenagem ao Brasil. Uma das presentes foi a *youtuber* Tata Estaniecki. A blogueira utilizou um adereço no rosto que lembrava uma focinheira, ao que, segundo ela, representava uma “homenagem aos escravos”.

A intenção de Tata foi reproduzir de forma *fashion* a máscara de ferro imposta aos milhões de escravizados negros importados da África para o Brasil. O país, na época, era o centro da escravidão no mundo. A “homenagem” da *youtuber* é um insulto racista. As máscaras de ferro eram utilizadas para punir e torturar escravos que tentavam fugir dos casarões. (<https://www.hypeness.com.br/2018/02/no-baile-da-vogue-blogueira-usa-look-racista-com-replica-de-instrumento-de-tortura-contra-escravos/>).

Atividade 3

A partir das informações, pesquise sobre formas de resistência adotadas pelos escravizados africanos e os instrumentos de tortura usados contra eles.

A análise das práticas de tortura contra os africanos é apresentada no samba de diversas maneiras, seja expressando o rapto, “Os negros, trazidos lá do além-mar”, seja indicando as violências compulsórias e forçadas sofridas pelos sujeitos africanos, “Tem alma negra o povo. Os sonhos tirados do fogão”. A atividade 3 remete às formas de tortura, transformadas em objeto de diversão por parte da elite branca, como bem apresenta o texto. A questão nos remete à ideia negacionista de apagamento da memória da escravidão, segundo a qual, “não é preciso manter vivo o sofrimento, pois isso ficou no passado”. Essas ideias vêm permeando a imago negacionista e têm sido objeto de ratificação por parte desses grupos de que a escravidão precisa e deve ser esquecida para se evitar a divisão da sociedade sobre algo que ficou no passado.

Professores e alunos precisam participar ativamente do enfrentamento a esse processo, ratificando a questão da violência durante o regime e que isso não pode ser transformado em *fashion* a fim de minimizar os castigos. Também é possível fazer comparações com instrumentos de torturas utilizados na Idade Média e durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil a fim de estabelecer a comparação dessas práticas ao longo do tempo e também para analisar o comportamento humano que justifica a perpetuação destas práticas em diferentes sociedades.

TEMA 3: Mitologia africana e mitologia nórdica: dois mundos com abordagens diferentes.



Para quem é fã do universo Marvel, é provável que já ouviu histórias sobre os deuses nórdicos como Thor e outros. No Brasil, o baiano Hugo Canuto resolveu recriar uma capa clássica de "Os Vingadores" e substituiu os famosos heróis da saga por divindades oriundas de religiões afro-brasileiras.

O trabalho ganhou o nome de "The Orixás", onde, Xangô e Ogum trocam de lugar com Capitão América e Homem de Ferro. O autor da obra disse que resolveu imaginar o que aconteceria se Kirby resolvesse produzir uma saga baseada nas lendas da cultura afro-brasileira, assim como ele fazia com outras mitologias em seus quadrinhos. A obra de Canuto está disponível na internet (coisasdavidanet.br) e é mais uma ferramenta importante no enfrentamento ao preconceito contra as religiões de matriz africana porque permite sua aceitação a partir de personagens já familiarizados por todos nós. (<http://www.coisasdavidanet.br/2017/01/quadrinista-hugo-canuto-recria-capas-de.html>)

Atividade 4

Faça uma pesquisa sobre os deuses africanos e suas características físicas e psicológicas e elabore uma história em quadrinho que os coloque na posição de protagonistas.

O cinema tem se valido exaustivamente da mitologia nórdica na produção de heróis, principalmente as empresas Marvel e DC Comics. Muitas das vezes, a mitologia africana tem sido utilizada, porém mascarada pela ideia de que “Egito não é África”, como foi no caso da série Cavaleiro da Lua, ou ainda, omitindo o continente de Wakanda, país do Pantera Negra, apresentado como um paraíso de riquezas onde habitam homens e mulheres pretas. A atividade nos remete às formas diferentes de abordagem por parte do cinema ocidental, ao exaltar a mística do homem branco poderoso e imbatível e, ao mesmo tempo, apresenta alternativas para essa situação através dos quadrinhos de Hugo Canuto.

TEMA 4: Preconceito, escravidão indígena e diferenças culturais.

Atividade 5

No verso, “Ao índio veio juntar; o amor, à liberdade”, há uma associação do africano ao índio, demonstrando a miscigenação brasileira e quanto ela foi benéfica ao país. No artigo, “Escravos e índios”, em “sua autobiografia, *My Bondage and My Freedom* (1855), o ex-escravo e abolicionista americano Frederick Douglass escreveu: “O escravo encontra mais leite da bondade humana no seio do índio selvagem do que no coração de seu mestre cristão. Ele deixa o homem da Bíblia e se refugia com o homem da machadinha”.

(<https://www.historytoday.com/archive/feature/slaves-and-indians>)

Douglass faz parte do grupo que possui visão diferenciada das relações entre negros escravizados e seus proprietários. Estabeleceu que, entre brancos cristãos e escravizados, a crueldade é a marca principal, enquanto entre indígenas norte-americanos e escravizados surge uma aliança entre oprimidos. Seu parâmetro de comparação era estabelecido a partir da violência exacerbada branca em contraponto à “violência branda” indígena. E o samba menciona tal aliança no Brasil, entretanto sem falar sobre posse de negros pelos índios.

a) Faça uma pesquisa sobre a escravidão indígena no Brasil e apresente diferenças e semelhanças com a escravidão africana.

b) Nos versos, “*O escravo encontra mais leite da bondade humana no seio do índio selvagem do que no coração de seu mestre cristão. Ele deixa o homem da Bíblia e se refugia com o homem da machadinha*”, se exalta a união entre africanos e indígenas. Pesquise sobre como se deu essa união nos diversos momentos da escravidão e como ela pode ter contribuído para o nascimento de uma Cultura Brasileira.

A escravidão indígena tem sido pouco abordada em sala de aula sendo preciso resgatar a memória buscando informações sobre o processo e como ele favoreceu ao extermínio dessa população. A visão economicista e determinista da história influenciaram, por muito tempo, o estudo das relações que envolveram a escravidão. Nessa concepção, a ação dos sujeitos indígenas e africanos precisa ser entendida a partir de seus protagonismos e de seus interesses dentro da organização econômica da sociedade escravista, que se fez valer tanto do trabalho escravo africano quanto do indígena.

Além disso, o desenvolvimento de reflexões sobre os processos de escravização africanas e indígenas possibilita conta de engendrar reflexões acerca das mazelas vivenciadas atualmente a esses grupos, principalmente numa época de negacionismo e de invasão de terras indígenas demarcadas. Os alunos precisam trabalhar debruçados sobre a atuação passada e presente dos sujeitos africanos e indígenas no intuito de produzirem posicionamentos que entendam traços de continuidade entre o racismo, violências e marginalizações vividas por sujeitos negros e indígenas (no século XXI) e os processos de escravidão sofridos por africanos e indígenas ao longo do período colonial. Trata-se de pensar que estas violências são “passados que ainda não passaram”.

TEMA 5: Estereótipos, racismo e romantização da escravidão

Atividade 6

No verso “O amor, à liberdade”, o samba enaltece o estereótipo do africano, “sempre alegre, amoroso e livre”, que deu origem à ideia de que o brasileiro é festeiro, brincalhão e preguiçoso. Essa romantização da escravidão é uma parte a ser questionada na letra do samba. O estudo das relações culturais deve considerar a especificidade de cada sociedade e as relações entre elas. O processo histórico constituído na relação entre as diversas sociedades é o que pode ser chamado de cultura comum e, portanto, não se pode afirmar que determinado povo seja sempre festeiro, alegre e preguiçoso, pois as especificidades não irão determinar comportamentos únicos.

A partir das reflexões acima, formule críticas às certas idealizações/romantizações que aparecem no samba, como por exemplo, “sempre alegre, amoroso e livre”, características atribuídas aos africanos, transformando-os em pessoas que, apesar do sofrimento, viviam recorrentemente dessa forma.

As relações culturais partem do princípio de que a cultura é comum a todos os seres humanos e é construída historicamente, ou seja, a cultura não é algo natural, ao contrário, ela é produto coletivo da vida humana. As diferenças culturais existem devido às diversas interpretações construídas por sujeitos históricos que estão inseridos em grupos sociais distintos na divisão social do trabalho. Dessa forma, o estudo das relações culturais possibilita o questionamento dos padrões culturais estabelecidos e pode auxiliar no combate aos preconceitos/estereótipos, pois ao conhecermos as relações culturais de cada grupo social no contexto em que ele foi produzido, abandonamos nossos próprios conceitos, o que nos leva a entender por que determinado grupo social age desta ou daquela forma estabelecendo, assim, uma possível relação de respeito entre a nossa e as outras culturas.

TEMA 6: Religiões de matrizes africanas e preconceito

Atividade 7

O fragmento do texto, “A força de um baobá”, destaca que essa “árvore é um dos símbolos fundamentais das culturas africanas tradicionais. Os velhos baobás africanos de troncos enormes suscitam a impressão de serem testemunhas dos e tempos imemoriais. (...) Na sua cosmogonia, a árvore surge como o princípio da conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material”. (<https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-fundamental-das-culturas-africanas-tradicionais/>)



Eu plantei um baobá! Sim, seu professor plantou uma árvore dessas em frente à sua casa, em 2015, e hoje ele tem seis metros de altura. Dessa forma, eu me tornei um Griô, ou griote na forma feminina, ou Jali ou Jeli, indivíduo que na África Ocidental tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Existem griôs músicos e griôs contadores de histórias. Como descrito no texto de apoio, os baobás formam uma conexão entre o mundo terreno e o espiritual, quase que um “celular” dos deuses.

a) Pesquise sobre a importância do baobá dentro da mitologia africana.

b) Pesquise sobre as perseguições que adeptos de religiões de matriz africana sofrem nos dias de hoje.

A proposta desta atividade é trabalhar com relações culturais à luz das religiões de matrizes africanas, abordando suas relações e conceitos que possibilitem superar a dicotomia entre bem e mal, estabelecida por parte da sociedade brasileira. Importante destacar a cultura enquanto objeto a ser respeitado e aceito a partir das práticas, apropriações e representações culturais que os sujeitos têm em relação àquilo que lhes é comum e agradável em termos ritualísticos.

É possível entender as diferentes formas de adoração e fé ao estabelecer recorte local, se valendo da microhistória para se respeitar as ações e relações das pessoas sob diversas perspectivas. Dessa forma, objetiva-se levar às turmas, a capacidade de ampliação do entendimento acerca do cotidiano que as envolve enquanto sujeitos históricos que vivem em sociedade, estabelecendo relação de respeito às diversidades.

Meu interesse aqui é estimular a construção de narrativas históricas que incorporem olhares alternativos em relação às ações dos sujeitos ao produzir e vivenciar o processo histórico de constituição da comunidade em que vivem. Trata-se de pensar o ensino de História como espaço de análise dos processos de intolerância religiosa que ocorreram/ocorrem na sociedade brasileira e como lugar de enfrentamento/problematização de discursos violentos, intolerantes e excludentes.

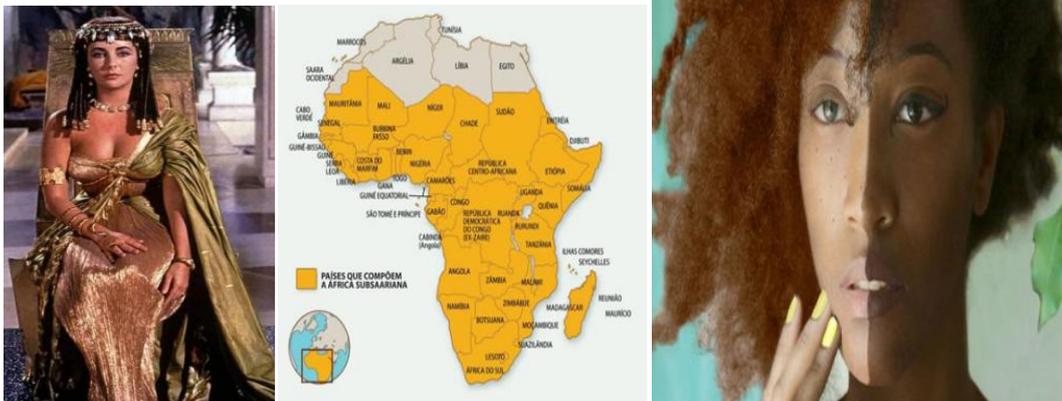
TEMA 7: Cinema, racismo e negação da memória

Atividade 8

Nos versos, “Tanta luz no pensar; Veio de lá; A criatividade; Em cada palma de mão, cada palmo de chão; Semente de felicidade” há um paradoxo entre a filosofia africana e a visão estereotipada do africano sempre alegre. O termo “semente de felicidade” procura mostrar o africano escravizado como sendo uma pessoa feliz apesar dos castigos.

O Egito é um exemplo de povo africano que sofre com algumas deturpações históricas. Por exemplo, existem algumas perspectivas que não o colocam ou ocultam seu pertencimento ao continente africano ou, em outras situações, aparecem enquanto criação de extraterrestres, como tenta mostrar o programa, “Alienígenas do Passado”, do canal *History Channel*.

Também por conta da abordagem do cinema norte-americano, principalmente com a figura de Cleópatra interpretada por Elizabeth Taylor, o Egito acabou sendo europeizado ou foi adotado enquanto reino “fora da curva” africana. O embranquecimento de Cleópatra acabou refletindo em todo o Egito e proporcionou a criação nos livros didáticos de duas África: uma branca e outra negra.



Elizabeth Taylor em Cleópatra (1963)

Sobre os textos acima:

- a) Explique o processo de escravidão ocorrido no Antigo Egito.
- b) Faça uma pesquisa sobre as tentativas de embranquecimento ocorridas no Brasil no início do século XX.
- c) Pesquise sobre o processo de eugenia ocorrido no Brasil na década de 1930 e como isso reflete ainda hoje na sociedade brasileira.
- d) Em sua opinião, por que estruturas governamentais criaram mecanismos para embranquecer a população brasileira?

O historiador inglês Erick Hobsbawm afirma que as tradições culturais são inventadas dentro do contexto da luta de classes, com grupos dominantes que buscam a perpetuação no poder enfrentando grupos sociais que resistem e que buscam acabar com essa hegemonia a partir de suas experiências e valores.

Nesse sentido, a ideia de esclarecer a escravidão no Antigo Egito visa acabar com a ideia de que em África já havia um modelo semelhante ao que foi implantado na América (a partir dos séculos XV e XVI) e, ao mesmo tempo, ratificar o Egito enquanto um lugar pertencente à África, visão que o cinema americano, como fez no filme Cleópatra, tentou apagar. E na esteira do cinema norte-americano, o processo de embranquecimento brasileiro ganhou força, principalmente com as leis eugenistas da década de 1930. Nesse sentido, as

turmas devem priorizar o conceito de eugenia e buscar compreensão dos objetos dessa norma jurídica que, dentre outros aspectos, pregava a supremacia oficial do branco europeu em relação às demais etnias e que acarretaram o fortalecimento do racismo no país.

É igualmente importante esclarecer que, diferentemente do que ocorreu em África durante a expansão comercial europeia na chamada Era das Navegações, os escravizados no Egito resultavam das conquistas expansionistas do Estado e foram utilizados nos serviços domésticos e nas grandes obras públicas. Diferenciar a condição de escravo doméstico da dos escravos utilizados nas grandes obras públicas e buscar outros tipos de trabalhadores no Egito é uma estratégia coerente à perspectiva dos temas sensíveis, visto que dentro desta perspectiva é importante apresentar aos estudantes as semelhanças/diferenças sincrônicas e diacrônicas dos diferentes modelos de escravidão existentes ao longo das mais distintas sociedades..

TEMA 8: Racismo, tráfico negreiro Atlântico, a divisão da África.

Atividade 9

TEXTO 1

“Os negros, trazidos lá do além-mar, vieram para espalhar suas coisas transcendentais: respeito ao céu, a terra e ao mar. Ao índio veio juntar. O amor, à liberdade, a força de um baobá, tanta luz no pensar. Veio de lá a criatividade em cada palma de mão, cada palmo de chão, semente de felicidade. O fim de toda a opressão, o cantar com emoção. Raiou a liberdade. Tantos o preto velho já curou e a mãe preta amamentou. Tem alma negra o povo. Os sonhos tirados do fogão. A magia da canção”. (Samba enredo da G.R.E.S Unidos do Viradouro, 2015)

TEXTO 2

Muito se fala sobre dois continentes africanos, um negro e outro branco, onde o ponto de escurecimento ou embranquecimento da pele está na situação geográfica onde os países se dividem: o Saara. Geralmente, se associa a miséria e os problemas de guerras à África Negra, enquanto à Branca é deixada de lado como se não tivesse os mesmos problemas e qualidades. A **África Branca** – também conhecida como **África do Norte** ou **Setentrional** – é a porção do continente que se localiza acima do Saara, marcada pela predominância de povos brancos, de origem caucasóide, e pela hegemonia do islamismo. É composta pelos seguintes países: Egito, Líbia, Tunísia, Argélia, Marrocos, Saara Ocidental e Mauritânia. O “acima” do Saara estabelece ideia de proximidade com a Europa e, portanto, superioridade em relação de “abaixo”, buscando marcar a inferioridade da África Negra. O texto também fala em predominância de

população de “povos brancos” e permitindo criar a ideia de que essa parte da África não sofreu com a escravidão durante o período colonial. (<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-historia-da-africa-e-vista-com-preconceito/>)

a) A partir dos textos, crie uma campanha publicitária problematizando e mostrando que o estereótipo de negro e branco dentro da África é uma questão colonial. Você pode produzir um vídeo apresentando a diversidade entre os povos africanos e as diversidades de lugares em que os africanos vieram para o Brasil na condição jurídica de sujeitos escravizados.

b) Pesquise sobre os números do tráfico transatlântico de sujeitos escravizados, ressaltando os números de africanos que saíram e chegaram em portos de cidades da África e do Brasil.

TEMA 9: Cinema, preconceito, religião e escravidão

Atividade 10

TEXTO 1



A Redenção de Cam, Modesto Brocos, 1895.

A teoria Camita afirma de forma categórica que o filho de Noé, Cam, teria zombado do pai e, devido a esta postura recaiu sobre ele e seus herdeiros a praga da escravidão. Os herdeiros de Cam na Bíblia habitariam a orla africana do Mar Vermelho. A teoria camita foi agregada a cartografia de Cláudio Ptolomeu e a cosmologia cristã e, a partir daí, justificou o lugar social e territorial dos povos africanos. (SERRANO & WALDMAN, 2007 apud PETEAN, 2012)

TEXTO 2

Hiper-sensual, forte e ainda bruto e violento. Estes são alguns dos estereótipos com que o fotógrafo americano Cam Robert e muitos outros negros, nos Estados Unidos e no mundo, convivem diariamente. Uma realidade que coloca esta parcela da população, repleta de diversidade e nuances, dentro de uma mesma bolha, aparentemente impossível de estourar. Mas, as aparências enganam e o projeto "Pastel", assinado pelo jovem profissional, é uma das provas disso. O ensaio que começou a ser desenvolvido em 2016 traz homens negros em

situações com um quê de íntimo e outro de surreal. Tudo pensado para desconstruir a imagem estereotipada de cada um deles e mostrar um universo belo e repleto de possibilidades. “A negritude é ilimitada e, com esse projeto, eu queria mostrar como é surreal que os homens negros tenham que se encaixar em uma única narrativa, quando tantos outros têm o luxo de não ter que fazê-lo”, resume Cam.



A ideia de um negro culpado pela zombaria feita a Noé perpetua a ideia de que a cor da pele foi fator preponderante na questão da escravidão praticada na América pelos europeus, que excluíram dessa forma de trabalho a África Branca pelo simples fator da cor negra não ser predominante naquela região do continente.

As diferenças culturais e os preconceitos surgidos a partir da escravidão estabelecida pelos europeus, cujas necessidades econômicas de exploração predisuseram desfigurar a personalidade moral, psicológica e social dos negros africanos, legitimaram a produção de discursos que tendiam a colocar os africanos nas categorias depreciativas de “primitivos”, “inferiores”, com mentalidade “pré-lógica”.

a) A partir dos textos acima, pesquise sobre os argumentos usados pela Igreja Católica para justificar a escravidão africana.

b) Quais são os países da chamada “África Branca”?

c) Dentro do contexto da miscigenação que caracteriza o continente africano e do grande número de pessoas pretas, pesquise o porquê de se caracterizar parte do continente como África branca.

d) Os papéis destinados às pessoas negras em filmes e novelas, quase sempre estão ligados às profissões subalternas (motoristas, empregadas domésticas etc.). Em sua opinião, por que isso ocorre?

As atividades 9 e 10 buscam identificar o elemento negro na África enquanto sujeito histórico cuja marca está presa à colonização europeia. Em meu entendimento, talvez, seja uma das tarefas mais importantes no combate ao negacionismo, pois no imaginário do mundo ocidental branco, a África é o local da selva, da luta de todos contra todos, onde prevalece a lei do mais forte.

É a partir desse pré-conceito que surgem os preconceitos e violências que bem conhecemos enquanto cidadãos brasileiros. Assim sendo, entendo que fazer este recorte e propor uma reflexão em torno dessa historização dos discursos que tendem a negatizar a imagem do continente africano, pode corroborar para dar um entendimento melhor do que é o preconceito racial. Importante também é buscar números que mostrem a diferença entre o quantitativo que embarcava nos tumbeiros e o que chegava vivo no Brasil para se ter a dimensão do que foi o tráfico negreiro, fazendo uma alusão ao verso da música do Rappa, que “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, podendo inclusive fomentar discussões sobre a elevada quantidade de pessoas pretas vítimas da violência policial nos dias de hoje.

Além disso, a análise dos argumentos da Igreja Católica para justificar a escravidão africana e quais as consequências disso para os dias de hoje devem estar como foco da atividade. Se valer do uso da Bíblia Sagrada enquanto documento histórico e comparar a atuação do “deus” católico em castigar a toda uma geração por conta do possível “erro” do pai é assunto fundamental para dar conta dos discursos produzidos pelos negacionistas sobre esta temática. Por mais que seja incômodo enfrentar estas posturas negacionistas em sala de aula, tendo a acreditar que nós enquanto docentes devemos estar preparados para debater e desconstruí-los toda vez que julgarmos importantes de assim fazermos em nossas salas de aula.

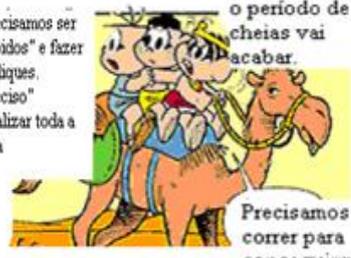
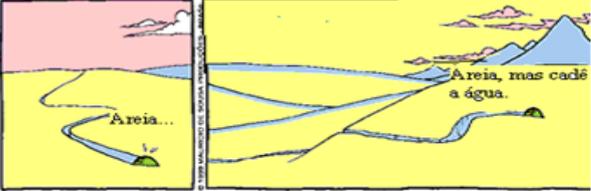
Construir um quadro destacando as diferenças entre a ideia de que há duas “Áfricas”, uma preta e outra branca é importante para que desconstrua uma narrativa histórica que impôs enquanto fator de embranquecimento e superioridade de uma, sua proximidade com a Europa e, por conseguinte, o escurecimento e inferioridade da outra, pelo seu afastamento, favorecendo a ideia eugenista de branco superior, que por “osmose” tornou a África distinta em níveis de evolução. A ênfase é justamente propor reflexões em torno do continente africano que o pensem enquanto um espaço plural e múltiplo. Também é importante destacar a posição de sujeito histórico no qual está inserido o povo negro dentro da área de entretenimento e analisar os motivos dessa camada da população estar inserida em papéis secundários e poucas vezes enquanto protagonistas.

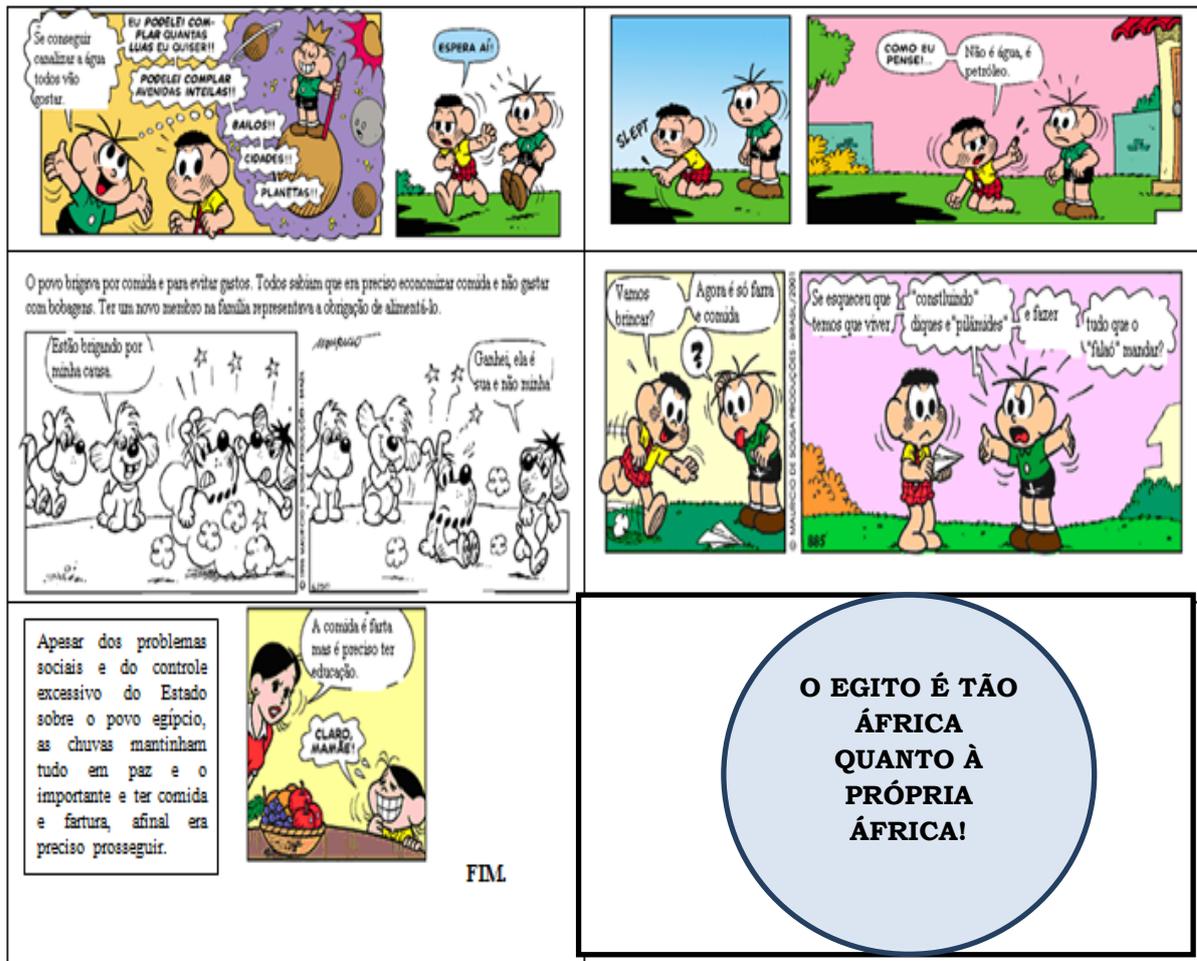
Enfim, é importante problematizar junto aos nossos estudantes por que ao longo da história do cinema e da televisão os protagonistas são, majoritariamente, brancos e como isso tem uma articulação com nossa formação social escravista, racista e excludente. Ou seja, trata-se de mais uma possibilidade de atividade pedagógica que mobilize reflexões entre as ligações das dimensões temporais do passado e do presente em nossa sociedade.

TEMA 10: Egito e África, a importância do Rio Nilo

Atividade 11

A TURMA DA MÔNICA em Antigo. *A importância do Rio Nilo para o Egito*

<p>O Rio Nilo era tão importante para o Egito Antigo, que Heródoto, grande historiador grego, chegou a dizer que "O Egito era uma dádiva do Nilo".</p> <p>Sem o Nilo o Egito não</p> <p>Amigos, temos um problema.</p> <p>Não!</p> <p>As cheias estão chegando, mas precisamos trabalhar.</p> <p>No período das cheias, o rio transbordava e inundava toda a margem, tornando o solo fértil e pronto para a agricultura.</p>	<p>O Nilo é útil, mas é preciso saber usá-lo com e canalizar suas águas para a agricultura.</p> <p>E assim, nossos heróis foram ver o rio Nilo, o local mais importante do Egito.</p> <p>Vamos ao "rio" Nilo e vê-lo.</p> 
<p>"Precisamos ser "lápidos" e fazer os diques. "Preciso" canalizar toda a água</p> <p>Precisamos correr, senão o período de cheias vai acabar.</p> <p>Precisamos correr para conseguirmos plantar.</p> <p>O Rio Nilo era muito importante para o Egito, mas era preciso que os homens controlassem as cheias, para que elas não se tomassem um pesadelo para o povo. Era preciso construir canais, diques e represas para levar a água na quantidade certa. Não poderia haver erro.</p> 	<p>CORRE, CAVALHO! NÃO CORRE!</p> <p>ADO QUE ELE EN-TENDEU ELA DO!</p> <p>GLUP!</p> <p>E nossos heróis partiram numa luta contra o tempo, afinal era preciso fazer muita coisa para que tudo fosse plantado a tempo e o faraó se agradasse do serviço feito por eles. Também pensavam em agradar os deuses.</p> 
<p>Enquanto isso, o povo sofria no deserto com a falta de água. Esperavam que as chuvas chegassem logo, pois senão correriam riscos de perder o tempo do plantio dos mais diversos produtos que eram cultivados no Egito. Além do mais, era preciso cuidar dos rebanhos e preparar para a pesca. Tudo deveria ser feito muito rápido. A construção dos diques era a parte mais importante de todo esse processo e contava com a ajuda de todo o povo do Egito. Era tanta areia que o povo achava que nunca mais choveria, por isso era importante a ação do homem sobre as águas do Rio Nilo, pois sem isso a água não serviria para nada, basta lembrar as enchentes que ocorrem nas grandes cidades e que causam muitos problemas.</p>	 <p>Areia...</p> <p>Areia, mas cadê a água.</p>
<p>É tanta areia que eu já nem sei mais cadê estão meus olhos, não é?</p> <p>Ó, SE É, NORÁCIO</p> <p>O pensava que a seca fosse por causa da fúria dos deuses e os castigos poderiam ser terríveis. Ninguém gostaria de ser condenado, esperavam sim um sinal divino de que toda aquela falta d'água fosse apenas um problema de clima, mas com tanta influência da religião, o povo egípcio cria mesmo era num problema com seus deuses.</p> 	<p>No Egito Antigo, os deuses assumiam várias formas: as humanas como Osíris, são classificadas como antropomórficas, já os com a forma de animais são classificadas como zoomórficas, e a mistura dos dois é classificada de antropozoomórficas. Abaixo o "deus" da sujeira, um ser zoomórfico que ficava muito feliz com a falta d'água. Seu nome: Chauvinista, o porco-deus do Cascão, que assim como seu sacerdote, também só queria água para a agricultura e para os animais, não para tomar banho. E assim Chauvinista foi ao encontro de seu maior seguidor, Cascão, para que alguma providência fosse tomada.</p> 
<p>Preciso avisar ao Cascão.</p> <p>Opai! Acho que vem chuva.</p> 	<p>Enquanto isso, nossos heróis corriam contra o tempo para que as águas chegassem e fossem bem aproveitadas.</p> 



Tendo por base os quadrinhos acima, responda:

- Por que podemos dizer que sem o Nilo não haveria Egito?
- Explique a religião egípcia sob os aspectos antropomórficos, zoomórficos e antropozoomórficos.
- Por que o Rio Nilo era responsável pelo controle social dentro do Egito por parte do faraó?

Os exercícios da atividade 11 são voltados para estudante do 6º ano do Ensino Fundamental ou para turmas de EJA 1, por se valer da história em quadrinhos, proposta diferente do produto final, que é a utilização do samba, mas que atrai a atenção das turmas pelo colorido e linguagem de fácil entendimento, além de possibilitar atividades de interpretação se valendo dos personagens da Turma da Mônica.

O Rio Nilo possui grande destaque na economia do Egito, localizado na África, outro aspecto importante a se destacar, mas também mostrar como o controle das águas do rio foi utilizado pela elite monárquica para manter a população subjugada. Importante também é a abordagem dos aspectos da religião egípcia, muito utilizada no cinema atualmente, que possui

deuses que possuem características distintas, mas que não sofrem preconceitos no Brasil, diferentemente do que ocorre com as demais religiões de matrizes africanas.

TEMA 11: Racismo, negacionismo e escravidão

Atividade 12



Figura 1– Facebook: Monarquistas do Brasil



Figura 2 – Facebook: Monarquistas do Brasil

As mentiras sobre a abolição ganham caráter de verdade a partir de deduções ou especulações obtidas em *sites* que pregam a mesma ideia. Incapazes de garantir a verdade, os

negacionistas buscam atrair seguidores usando de imagens e frases de efeito como aquelas que falam sobre o poder dos reis e sua honestidade e compaixão pelo escravizado. A colônia se torna principado, passando de subserviência histórica à grandiosidade e extensão do reino português. A não aceitação em ser inferior mostra os caminhos do negacionismo para dar conta das mentiras que prega, transformando o colonizado em colonizador, é o que ocorre, por exemplo, quando enaltecem vários personagens pela luta contra a escravidão e colocam Zumbi dos Palmares como um senhor de escravos, como retrata a figura 1.

Em diálogo com o texto acima, responda às seguintes questões:

a) Por que Zumbi não recebe agradecimentos pela luta contra a escravidão, segundo a imagem negacionista acima?

b) Quem são os outros personagens da figura 1 e quais seus papéis no processo abolicionista?

c) Para os negacionistas, a escravidão foi um processo de empreendimento dos europeus e voluntariado dos africanos. Logo, todo o sofrimento do povo negro é uma invenção da História. Tendo por base seus conhecimentos acerca do assunto, faça uma pesquisa sobre o negacionismo acerca da escravidão e os motivos que levaram a uma parcela da população brasileira a abraçar essa causa, fundamentada na mentira.

d) Quais os problemas destes discursos na nossa sociedade?

Enfatizar que a colonização do Brasil foi baseada na exploração do trabalho escravo, desde seu início e que essa forma de organização do trabalho atendia às demandas de um mundo onde o capitalismo mercantil – conceito que deve ser entendido sob a ótica do sistema voltado para a geração do lucro, cuja fonte primária é o mercado de especiarias – que para atingir seus objetivos, se valeu da mão-de-obra escrava para montar uma empresa colonial na América é fundamental nesse trabalho.

Deve haver também preocupação em mostrar que não há “empreendedorismo” algum nesse modelo, apenas a busca do lucro pelo rapto e exploração da população africana. O conceito de empreendedorismo, disciplina que agora faz parte da Base Nacional Curricular para o Ensino Médio a partir de 2022, precisa ser dado como a venda de ilusões de um sistema que garante um Estado em defesa dos interesses privados do capitalismo neoliberal e que a supervalorização do capitalismo financeiro atualmente criou a fantasia de que é possível enriquecer empreendendo, se fazendo “MEI” (Microempreendedor Individual) como se o sonho do negócio próprio, de ser seu patrão, fosse real e não ilusória tal pretensão.

Também é fundamental abordar as muitas das generalizações (ouvidas no senso comum) produzidas referentes ao passado escravista dialogam diretamente com as posturas negacionistas que, em inúmeras ocasiões, pretendem questionar tanto a História acadêmica quanto a História escolar, principalmente no que se refere ao fortalecimento da ideia de que os escravizados teriam sido “mãos e pés do senhor”, chegando à nova releitura de “uma escravidão benigna”, tipo de empreendedorismo praticado pelos comerciantes europeus, onde as partes envolvidas no processo se beneficiavam numa espécie de “simbiose social”, pregando igualdade consensual, beirando um processo de “inocência” dos comerciantes europeus ligados ao tráfico e de “harmonia” entre escravizados e escravocratas.

Da mesma forma, o negacionismo a ser combatido ratifica mentiras sobre os quilombos, apresentados como verdadeiros centros comerciais entre seus ocupantes e os senhores de escravos brancos, e que negros africanos eram os principais responsáveis pela escravidão negra na África, e momento ideal para se valer da obra de Leandro Narloch, *O Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* (2009).

Mostrar como Narloch parte do princípio puramente interpretativo, dando ares de dramaticidade para garantir fidedignidade ao que está citando, fortalecendo a dramaticidade do texto romancista, transformando o trabalho do historiador/professor em dramalhão da estória. O professor deve combater a ideia de escravidão “positiva”, como apregoa Narloch e o ponto mais emblemático usado pelos negacionistas como prova de que Zumbi dos Palmares era proprietário de escravizados:

“Zumbi, o maior herói negro do Brasil, o homem em cuja data de morte se comemora em muitas cidades do país o Dia da Consciência Negra, mandava capturar escravos de fazendas vizinhas para que eles trabalhassem forçados no Quilombo dos Palmares. Também seqüestrava mulheres, raras nas primeiras décadas do Brasil, e executava aqueles que quisessem fugir do quilombo.” (NARLOCH, 2009, p. 45).

Nesse momento há oportunidade para o professor provar como o jornalista pressupõe sua pesquisa a partir de dados históricos sobre a escravidão na Antiguidade, fazendo elações com um possível “verdadeiro nome”, Zumbi, que “com certeza viveu no século XVII”, deduzindo, “quem vivia próximo do poder no século 17 tinha escravos, sobretudo quem liderava algum povo de influência africana” (Ibidem, p.45), e justificando através de fragmentos de ideias iluministas e fragmentado conhecimento de Geografia. Todos esses métodos inventivos não condizem com o trabalho do historiador/professor, que se faz valer da técnica de análise documental, da busca pela verdade e não por *likes* ou objetivando vantagens financeiras, como bem o fazem Leandro Narloch.

Deve também o professor mostrar que a ideia de que Zumbi era proprietário de escravos porque todas as pessoas que estavam ao lado do poder tinham essa característica, não possui qualquer base científica e é ratificada por alusões e inferências feitas a partir de casos semelhantes ou que são apresentadas como tais.

Vivemos tempos de divulgação e fortalecimento de mentiras a partir da divulgação maciça e contínua de informações sem que haja comprovação do fato e, por isso mesmo, as discussões acerca da produção do conhecimento histórico escolar deve ter como ponto de partida a Escola, a sala de aula, o professor/historiador e os discentes. A aceitação de produções que transformam a história em fotonovela ou revistas de fofoca deve ser combatida a todo custo e a obra de Leandro Narloch não foge a essas características.

Por conseguinte, é válido apontar que este autor se abstrai da realidade e, por fugir às características da função do historiador – mesmo porque, parece não ter interesse em fazer História, busca impor suas verdades a partir de opiniões pessoais e políticas. A utilidade da História para vida em Narloch está sublimada pelo desejo de comprovação do negacionismo, fugindo, portanto, à legitimidade intelectual e da noção de ciência.

Ao mesmo tempo, a atividade deve se atentar ao apagamento da memória que vem contida na obra de Narloch, segundo o qual, “Ninguém hoje deve ser responsabilizado pelo que os antepassados distantes fizeram séculos atrás”, que ao enfatizar o caráter de força daqueles negros que não se calaram diante do jugo da escravidão, mas souberam criar, em suas palavras, “oportunidades” e se tornaram “empreendedores” diante de tamanha dificuldade: “Para um brasileiro descendente de africanos, é muito mais gratificante (além de correto) imaginar que seus ancestrais talvez não tenham sido vítimas que sofreram caladas”. Interessante é o “além de correto” introduzido na oração buscando dar juízo de valor ao negacionismo e a não aceitação da escravidão enquanto dívida histórica. Além dos graves erros conceituais e historiográficos acerca da escravidão, com ênfases no negacionismo, na ideia de vitimização e no preconceito, a obra é um desserviço à História, à Historiografia, aos Professores de História e à Educação, que fazem da ciência histórica seu objeto de pesquisa e dedicação. A apresentação de algumas ideias de Narloch está associada ao nosso interesse de mostrar um exemplo concreto de como o conhecimento histórico (articulado ao passado escravista) vem sofrendo distorções e falsificações em algumas obras consumidas pela sociedade e como estes discursos negacionistas aparecem como mais um obstáculo para os docentes de História em nossa contemporaneidade.

TEMA 12: Trabalho infantil hoje, legislação escravista e escravidão infantil.

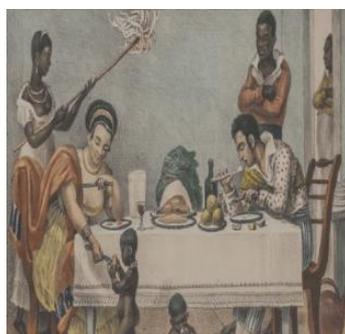
Atividade 13

Sobre as mães pretas-de-leite, esse foi um costume trazido da Europa para o Brasil, que tinham um caráter de estético de preservar os seios da mãe branca e uma teoria racial.

“Uma das teorias raciais que circulavam na época afirmava que o leite da mulher negra era mais forte e abundante (...) nas fazendas, uma escravizada que tinha acabado de parir era transferida para a casa de seu senhor para amamentar o recém-nascido branco e tomar conta da criança em tempo integral. Seu próprio filho dificilmente tinha acesso ao leite materno e era cuidado por outras escravizadas que o alimentavam com uma papa de mandioca ou com leite animal não pasteurizado, o que contribuía para o grande número de óbitos”.⁴



Mãe preta: Edward Hildebrand



unifal.mg.br



MPPR

“Tantos o preto velho já curou e a mãe preta amamentou...”.

A quantidade de amamentados pela mãe preta não se restringia aos filhos do senhor, como também a outras famílias, pois elas eram alugadas como escravas lactantes. O verso do samba retrata a quantidade de gente que tanto o preto velho curou como a mãe de leite amamentou que nos remete aos casos de mortandade infantil entre crianças negras por fome.

A partir do que foi exposto anteriormente, responda:

- A mães pretas tem relação direta com uma lei antiescravagista que se refere aos seus filhos. Que lei foi essa?
- Explique a efetividade dessa lei sob o ponto de vista real para os filhos de mulheres escravas e como podemos inferir sobre essas consequências para o mundo de hoje?
- Faça uma pesquisa sobre crianças e escravidão no Brasil.
- Tendo por base as imagens abaixo, responda: o que mudou sobre a escravidão infantil no Brasil? Justifique.

⁴ Disponível em <<https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20196/mae-preta-o-aleitamento-no-periodo-escravista>>, acesso em 02/10/2021.

A ideia da atividade acima é abordar que muito se tem falado sobre um dos direitos fundamentais de que toda criança possui plena dignidade como ser humano, existente no texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela ONU, documento que reconhece a todas as pessoas, com menos de 18 anos de idade, os direitos humanos fundamentais como: a vida, a liberdade, a saúde, a assistência, a educação e a proteção.

Apesar de ter assumido compromissos ao celebrar acordos internacionais, o Brasil não tem dado prioridade e solução às questões voltadas para a garantia dos direitos fundamentais da criança. Há um abismo entre a teoria e a realidade quando nos deparamos com a quantidade de crianças vítimas de exploração do trabalho infantil no país. O aumento da miséria no Brasil, aumentando a exclusão social, vem transformando essa realidade em símbolos que envergonham e estão na base do problema do trabalho infantil.

Ao mesmo tempo, o professor deve apresentar a ideia de que existem outras causas geradoras dessa inserção indevida de crianças no trabalho, como por exemplo, a infeliz herança de uma cultura que defende a ideia de que o trabalho “dignifica” a criança, que tem ganhado força sob a argumentação de que “é melhor começar a trabalhar cedo do que ficar jogado na rua”, ou, “eu comecei a trabalhar cedo e olha onde cheguei”. Mesmo com o grande número de denúncias acerca da exploração do trabalho infantil e dos diversos documentos de caráter brasileiro que garantem os direitos da criança e do adolescente, a legislação sobre o assunto é antiga e data, por exemplo, da Lei do Ventre Livre.

Daí, sua importância ao estabelecer o conceito, separar a teoria da prática da aplicação da lei e traçar um paralelo com o atual ordenamento jurídico brasileiro, principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente, que tem sido amplamente divulgado nas redes sociais como instrumento que “passa a mão na cabeça desses bandidos menores de idade”, que “se deve diminuir a menor idade penal para acabar com a violência praticada por menores”. Da mesma forma, é importante buscar quais são os responsáveis pela exploração do trabalho infantil, seja o burguês de grande porte, como o pequeno comerciante que faz uso dessa prática e é morador da rua desses alunos e alunas.

Devem-se destacar também quem são os descendentes dos senhores de escravos no passado e como estão hoje e, paralelamente, discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente à luz das consequências da escravidão no Brasil atual, relacionando a lei à condição de crianças e adolescentes pretos em comparação àqueles de mesma faixa etária que são brancos. Analisar o trabalho infantil e como a pandemia impactou diretamente o aumento expressivo de crianças e adolescentes que abandonaram a escola e estão no mercado de trabalho, como parte fundamental da ampliação da renda familiar.

Em sala de aula é possível mostrar, através de pesquisa individual nas turmas, que crianças de adolescentes pretos são a grande maioria excluídos da escola e voltados para o mercado de trabalho. Um levantamento dentro da escola irá procurar mostrar como os discentes se comportam diante do trabalho infantil e sua relação direta com a escravidão no passado, onde o professor irá dirigir seu trabalho à pesquisa de situações onde essa população é vista como parte importante da renda familiar.

É fundamental que se faça uma abordagem conceitual, geral e aprofundada dos conceitos de direitos e deveres estabelecidos na Constituição Brasileira de 1998 e se há efetividade na concretização desses artigos, para que, posteriormente, se possa também trabalhar com as turmas, as relações entre poder/direitos/deveres e como ela afeta o presente e o futuro do país em sua relação direta com o passado escravista.

Em tempos de combate à escola pública, usar Marx é um desafio, mas o professor pode abordá-lo mostrando que o filósofo alemão dizia que a propriedade privada tornou os homens estúpidos e individuais ao extremo, existindo apenas único objeto só seu quando lhes pertence. E em tempos de “fetiche do mercado financeiro”, onde se é possível tornar milionário através do investimento em criptomoedas, por exemplo, o trabalho infantil associado à propriedade privada, para Marx, é “como capital, ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado”, transferindo para o “ter” o que havia de “ser”, ou ainda, para “ser é preciso ter”, ou “é preciso ter para ser”.

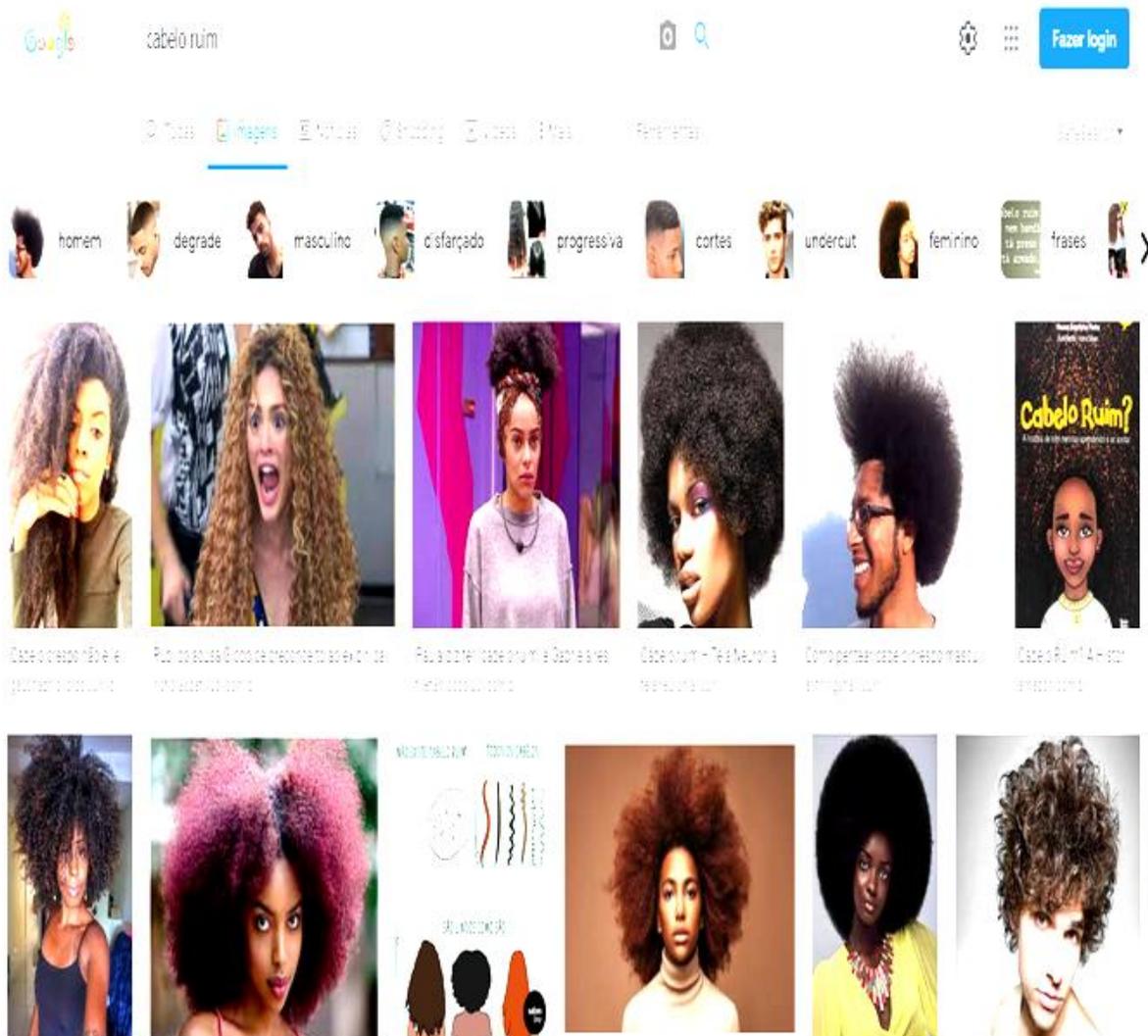
Os sonhos do mundo capitalista, tanto divulgados nas redes sociais, não são tangíveis a todos e o professor precisa mostrar que o trabalho infantil é uma mazela associada ao passado escravista e fortalecida pelo sistema capitalista e, portanto, sua extinção estaria associada diretamente ao fim do próprio sistema capitalista, o que é utopia. Mas, a busca por igualdade social pode e deve passar pela dimensão e crivo de uma sociedade que está se formando ainda entre os adolescentes e que representará o futuro do país e, por isso mesmo, a mudança na mentalidade começa na escola.

É na escola que iremos moldar uma sociedade melhor e o enfrentamento ao passado escravista e suas consequências atuais são pontos de partida para se estabelecer a ideia de futuro com oportunidades iguais a todos, mesmo tendo consciência de que a extinção do sistema capitalista é um sonho impossível de ocorrer (pelo menos, atualmente, em face do contexto político-econômico que vivemos).

TEMA 13: Racismo estrutural e institucional

Atividade 14

“Tem alma negra o povo; Os sonhos tirados do fogão” são versos que escondem outra face do racismo: o uso de expressões populares, como “ovelha negra”, “galinha preta”, “quadro negro”, “nuvem negra”, “mercado negro”, “serviço de preto”, “dia de branco”, “preto com alma branca”, etc.. No *Google*, ferramenta de busca na Internet, quando se digita a expressão “cabelo ruim”, a seguinte imagem aparece:



<p>“Me gritaram negra” – Victoria Santa Cruz</p> <p>Tinha sete anos apenas, apenas sete anos, Que sete anos! Não chegava nem a cinco!</p> <p>De repente umas vozes na rua me gritaram: Negra!</p> <p>Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!</p> <p>“Por acaso sou negra?” – me disse. SIM!</p> <p>“Que coisa é ser negra?” Negra!</p> <p>E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. Negra!</p> <p>E me senti negra, Negra! Como eles diziam: Negra!</p> <p>E retrocedi. Negra! Como eles queriam: Negra!</p> <p>E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas a minha carne tostada</p> <p>E retrocedi. Negra! E retrocedi . . .</p> <p>Negra! Negra! Negra! Negra!</p> <p>Negra! Negra! Neeegra!</p> <p>Negra! Negra! Negra! Negra!</p> <p>Negra! Negra! Negra! Negra!</p> <p>E passava o tempo, e sempre amargurada</p> <p>Continuava levando nas minhas costas minha pesada carga</p> <p>E como pesava!... Alisei o cabelo, Passei pó na cara, e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra</p>	<p>Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra!</p> <p>Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair.</p> <p>Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!</p> <p>E daí? E daí? Negra! Sim! Negra!</p> <p>Sou Negra! Negra! Negra! Negra sou!</p> <p>Negra! Sim! Negra! Sou Negra! Negra</p> <p>Negra sou! De hoje em diante não quero alisar meu cabelo. Não quero !</p> <p>E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum dissabor!</p> <p>Chamam aos negros de gente de cor</p> <p>E de que cor! NEGRA! E como soa lindo! NEGRO! E que ritmo tem!</p> <p>Negro Negro Negro Negro! Negro Negro Negro Negro! Negro Negro Negro Negro! Negro Negro Negro!</p> <p>Final compreendi. AFINAL! Já não retrocedo</p> <p>AFINAL. E avanço segura. AFINAL.</p> <p>Avanço e espero. AFINAL! E bendigo aos céus porque quis Deus que negro azeviche fosse minha cor</p> <p>E já compreendi. AFINAL. Já tenho a chave!</p> <p>NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO</p> <p>Negra sou!</p>
--	--



a) Por que a expressão “cabelo ruim” é sinônimo de cabelo de pessoas negras?

b) Busque o significado das expressões, “ovelha negra”, “nuvem negra”, “mercado negro”, “serviço de preto”, “dia de branco”, “preto com alma branca”. Exemplo: “A coisa tá preta”. Significado: a situação está difícil. “A situação do Vasco está difícil quando o assunto é subir para a primeira divisão”.

c) Tem por base o poema, por que a autora muda de postura em relação ao o que é ser negra?

d) De que maneira, o poema se confronta totalmente ao *Google*, no caso acima?

Analisar o comportamento da sociedade diante dos diversos tipos de racismo como, por exemplo, o institucional e o estrutural, onde o primeiro ratifica as normas no interior de uma instituição e o segundo é decorrente de interações institucionais que resultam no racismo. Essas práticas têm ganhado força e entendidas como “mi-mi-mi”, ou vitimismo, sendo transformadas corriqueiras e já próximas do senso comum por parte dos racistas.

O uso de expressões populares de cunho racista precisa ser entendidas a serem combatidas no cotidiano, para evitar que a ideia de “bom racismo”, como bem disse a ex-secretária de cultura do atual governo do país, Regina Duarte, ganhe espaço. Uma atividade interessante é a de comparar o racismo estrutural e institucional do Google com o poema Victoria Santa Cruz, narrado por Carmem Imaculada de Brito, disponível em <https://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFpoema-me-gritaram-negra-de-victoria-santa-cruz/>, ou em <<https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/522884759354756>>, que oposto diametralmente, faz exaltação a condição de ser negro.

Dessa forma, são duas perspectivas acerca do tema, criando a possibilidade de se fazer comparações nas abordagens, no enfrentamento e nas atitudes que devemos ter quando nos depararmos com o racismo.

2 – Imperatriz Leopoldinense: 'Axé, Nkenda! Um ritual de liberdade e que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz!'⁵

Autores: Marquinho Lessa, Zé Katimba, Adriano Ganso, Jorge do Finge e Audir Senna.

Foi um grito que ecoou, "Axé-Nkenda"!
A luz dentro de você... acenda!
Nada é maior que o amor, entenda
A voz do vento vem pra nos contar que na mãe África nasceu a vida
Pura magia, "baobá" abençoado... tanta riqueza no triângulo sagrado
Mistérios! Grandeza! O homem em comunhão com a natureza!
Tristeza e dor, na violência pelas mãos do invasor
E o mar levou.. Nossa cultura um novo mundo encontrou
Põe pimenta pra arder, arder, arder!
Sente o gosto do dendê, o iaiá, oyá
Tem acarajé no canjerê, tem caruru e vatapá (é divino o paladar)
Capoeira vai ferver! Vem ver! Vem ver!
Abre a roda que ioiô quer dançar... Sambar...
Traz maracatu, maculelê... É festa até o sol raiar
Liberdade! Sagrada busca por justiça e igualdade
E com arte eu semeio a verdade
O despertar para um novo amanhecer
Faço brotar a força da esperança
Deixo de herança um novo jeito de viver!
Vamos louvar o canto da massa
Unindo as raças pelo respeito
Vamos à luta pelos direitos
Uma "banana" para o preconceito
"Mandela"! "Mandela"!
Num ritual de liberdade
Lá vem a Imperatriz! Eu vou com ela
Eu sou "Madiba"! Sou a voz da igualdade

O grande homenageado, neste samba-enredo, é Nelson Mandela, líder da luta contra a segregação racial na África do Sul. O samba aborda os mitos africanos, como o baobá, por exemplo, e traz a capoeira como expressão da cultura africana, bem como o maracatu e o maculelê. Mais uma vez, há certa romantização da escravidão, mas como o carnaval é uma festa, não se pode esperar um retrato fidedigno da luta contra o preconceito falando somente de dor e, por isso mesmo, o samba fala de “união das raças” buscando uma democracia racial enquanto possibilidade real e factível.

⁵ Disponível em < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2015/noticia/2015/01/viradouro-nas-veias-do-brasil-e-viradouro-em-um-dia-de-graca.html>>, acesso, em 14/09/2020.

TEMA 1: Apartheid, racismo e democracia racial

Atividade 1

O samba da Imperatriz Leopoldinense exalta a figura de Nelson Mandela, líder sul-africano que lutou contra o regime racista e segregacionista do apartheid, presente na África do Sul entre 1948 e a década de 1990, e se tornou referência mundial na busca por uma sociedade democrática e igualitária. Mandela passou 27 anos preso e, após a queda do regime, foi eleito presidente: “Eu sou "Madiba"! Sou a voz da igualdade”. Madiba era outra forma de tratamento dado ao líder sul-africano, originário de seu clã e era o nome de um chefe que governou sua região, Transkei, durante o século XVIII.



INCLUIR LEGENDA E FONTE NAS IMAGENS

a) Faça um documentário sobre o Apartheid na África do Sul, estabelecendo os limites impostos à população negra e os direitos da população branca.

b) *Apartheid* à brasileira: como a falácia da democracia racial escondeu o racismo das leis. No Brasil, a gente caiu no conto da democracia racial, um mito popularizado pós-período escravagista. Enquanto isso, aprovamos leis racistas cujos reflexos são sentidos diariamente.

A partir da informação contida no texto 1, relacione o *apartheid* oficial sul-africano ao modelo criado no Brasil, sob as falas de que “somos todos iguais”.

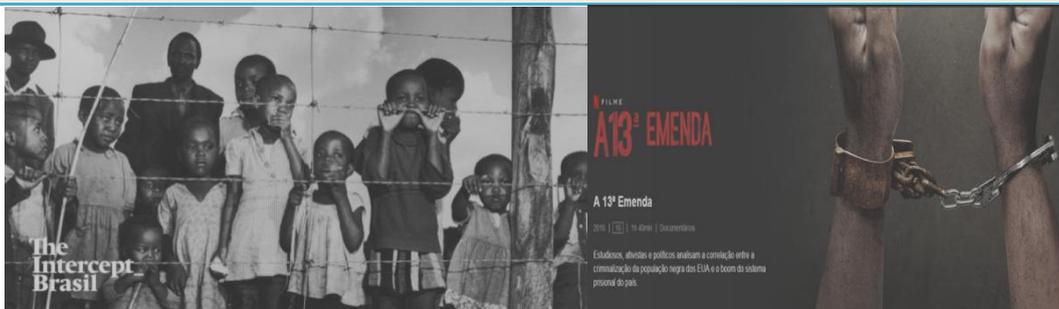
Na presente atividade, a proposta é conceituar o apartheid e relacioná-lo às práticas racistas veladas que ocorrem no Brasil atualmente em todas as esferas da sociedade brasileira, onde vários casos têm eclodidos sob a máscara de “injúria racial” e não de racismo. Além disso, nossa proposta aqui é entender que o crime de injúria racial não constava na Lei de Crimes Raciais (7.716/1989), mas está previsto no Código Penal (Artigo 140, da Lei 2.848/1940), sendo mais branda e não equiparada ao comportamento de racista.

Além disso, o docente pode mostrar que essa situação foi extinta em 18 de maio de 2022, com a equiparação de Injúria Racial após decisão do Supremo Tribunal Federal, que deu entendimento de que ambos são sinônimos. Nesta situação, me valho do Direito para que nossos alunos e alunas possam conhecer o terreno no qual estão pisando, para conhecer

direitos e deveres e fazer frente às ofensas racistas nos rigores da lei, mesmo que nosso ordenamento jurídico possa, muitas das vezes, parecer falho.

TEMA 2: Racismo e ordenamento jurídico brasileiro

Atividade 2



O documentário “A 13ª Emenda” (NETFLIX) tem levado pessoas à análise da relação entre a criminalização da população negra nos EUA e o *boom* do sistema carcerário no país. No Rio de Janeiro, dados da Secretaria Estadual de Segurança Pública, mostram que, a cada dez pessoas presas por reconhecimento por fotos, TODAS são negras e OITO são INOCENTES (Secretaria Estadual de Segurança Pública)

“83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros: Um levantamento inédito feito pelo Condege, entidade que reúne defensores públicos de todo país, e também pela Defensoria Pública do Rio de Janeiro mostra que os negros são, de longe, as maiores vítimas desse tipo de erro”. (O Globo, 21/02/2021)



São as “fotos que condenam”. Pessoas que foram presas por reconhecimento de fotos, muitas delas ainda quando crianças, mas que não receberam da justiça um dos seus princípios básicos: “Todos são inocentes até que se prove o contrário”. Nesse caso, o preceito da inocência foi transformado em culpa por determinação da lei e em sua grande maioria, são pessoas negras.

Tendo por base às informações acima, faça um levantamento sobre população carcerária no Brasil, no que se refere à etnia e crimes praticados.

Por conta da parcialidade do sistema de justiça brasileiro e o aumento de casos de racismo vêm resultando nas chamadas “investigações particulares”, isto é, pessoas comuns que, sem o conhecimento devido da prática jurídica e policial, buscam informações nas redes sociais, atribuindo, a partir daí, seus critérios de julgamento e condenação àqueles que julgam e condenam como criminosos que as atacaram.

Nesse caso, os alunos devem analisar tais práticas sob a ótica da falsa denúncia de crime, injúria e difamação, mas que não tem sido encarada dessa forma por parte da autoridade policial, que tem aceitado tais procedimentos como verdades inquestionáveis e exercendo seu poder de coerção sem o direito do contraditório e da presunção da inocência (“Todos são inocentes até que se prove o contrário”).

Vivemos um mundo onde o tribunal da internet tem julgado e condenado a bel prazer e, por isso mesmo, é de fundamental importância levar para nossos alunos o conhecimento básico dos direitos e deveres contidos na Lei Magna (Constituição Federal Brasileira), bem como nos diversos documentos legais.

Poderia o professor alegar não ser advogado ou profundo conhecedor do ordenamento jurídico brasileiro, mas o que se propõe é sua capacidade de levar conhecimento de tais documentos aos seus alunos, da mesma forma que o faz ao apresentar as leis antiescravocratas que brasileiras anteriores a 1888. Assim, defendo que trabalhar o tema sensível da escravidão é mais do que narrar acontecimentos do passado pelo passado, mas também trazer questões do presente e articulá-las com nosso passado escravista e colonial, tendo o cuidado de evitar a produção de leituras completamente anacrônicas e sinalizando as diferenças nas sociedades de cada período.

TEMA 3: Paulo Freire e negacionismo.

Atividade 3

TEXTO 1

A letra do samba fala que: “Tristeza e dor, na violência pelas mãos do invasor. E o mar levou...”. A escravidão africana foi um sistema marcado pela extrema violência contra homens, mulheres e crianças que eram submetidas à exploração do ser humano por outro e que gerou no Brasil uma elite latifundiária que até hoje se beneficia das riquezas conquistadas no passado com o trabalho escravo. Para os negacionistas, a escravidão é chamada de “mi-mi-mi”, pois os africanos para cá vieram de forma voluntária, resultado de empreendedorismo dos europeus, mas afirmo que “Mi-mi-mi” é dor que não dói na gente.

TEXTO 2

“Havia uma regra muito reveladora: os escravos deviam continuar analfabetos. No Sul, antes da Guerra Civil, os brancos que ensinassem um escravo a ler eram severamente punidos. 'Para criar um escravo satisfeito', escreveu Bailey mais tarde, 'é necessário criá-lo estúpido. É necessário obscurecer sua visão moral e intelectual e, na medida do possível, aniquilar o poder da razão.' É por isso que os senhores devem controlar o que os escravos ouvem, veem e pensam. É por isso que a leitura e o pensamento crítico são perigosos, na verdade subversivos, numa sociedade injusta”. (Carl Sagan - O Mundo Assombrado Pelos Demônios: A Ciência Vista como uma Vela no Escuro, 1995).

Tendo por base nas informações acima, responda:

“Mi-mi-mi” é dor que não dói na gente”. Para os negacionistas, a escravidão é atribuída como “mi-mi-mi”, pois os africanos para cá vieram de forma voluntária, resultado de empreendedorismo dos europeus.

A) Explique o significado da expressão “mi-mi-mi”.

B) Por que “Mi-mi-mi” é dor que não dói na gente?

C) Como você explica o negacionismo sobre a escravidão descrita no texto acima?

D) Qual o significado da expressão: “Para criar um escravo satisfeito, é necessário criá-lo estúpido”?

E) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (Paulo Freire). Qual o sentido da frase do educador Paulo Freire com a vontade dos senhores de escravos nos EUA de manterem os escravos analfabetos?

A expressão “mi-mi-mi” vem sendo caracterizada pelos negacionistas como vitimismo, pois a escravidão teria sido fruto do empreendedorismo europeu e de um sistema no modelo de produção em larga escala de escravos na África. Debruçado sob essa argumentação falsa, devemos discutir o processo escravocrata europeu implantado no Brasil sob a ótica do rapto e massacre das populações africanas, cujos europeus estavam engajados nesse lucrativo negócio na América.

Depois de embarcados nos navios negreiros (tumbeiros), essas pessoas escravizadas eram tratadas com extrema violência, mal alimentadas, castigadas com frequência e expostas a todos os tipos de doenças e humilhações desde o cativo no continente africano. Dessa forma, é de fundamental importância banir a expressão “mi-mi-mi” do cenário histórico da escravidão africana na América, bem como a ideia de empreendedorismo e vitimismo.

Sobre a expressão, “Para criar um escravo satisfeito, é necessário criá-lo estúpido” é interessante que o professor leve aos alunos parte da biografia de Paulo Freire, principalmente no que se refere ao seu método de ensinagem e, ao mesmo tempo, mostrando o porquê do educador brasileiro sofrer tanta perseguição dos grupos negacionistas. Assim sendo, a proposta aqui é desconstruir as abordagens negacionistas instigando os estudantes a conhecerem e a pesquisarem informações relativas ao passado sensível da escravidão.

TEMA 4: Homofobia e respeito às diferenças

Atividade 4

Quadrinhos

Superman atual, filho de Clark Kent, assume ser bissexual



“Uai, na verdade a maioria das coisas ainda envolve héteros. A maioria dos filmes, séries e desenhos possuem protagonistas héteros. Sempre teve gays e bis em todo lugar, agora só estão começando, Isso mesmo. Tudo! Pq o mundo não é hetero como quiseram...então nas novelas, nos filmes, no esporte, nos super heróis...em tudo tem de ter sim! Pq nós estamos em todos os lugares e podemos ser tudo!!! a ter mais de espaço na mídia. Por ser diferente nesse meio, chama + atenção”. (Twitter)

“Sim. tem que ser. porque nunca foi. nós, pessoas LGBTs, sempre tivemos nossos corpos apagados, porque a heterossexualidade sempre foi naturalizada e agenciada como regra na sociedade. Se não é falado, pressupõe que é hetero, porque foi naturalizado pra ser assim. então já deu.” (Twitter)

“Uma banana para o preconceito”.

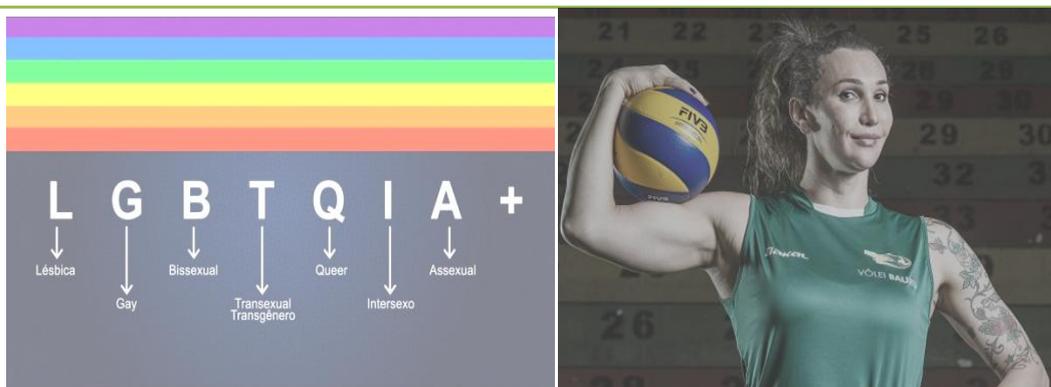
O samba exalta o fim do preconceito, seja ele qual for. Ao dar uma “banana” para quem é preconceituoso, o samba demonstra que não há mais espaços, dentro de uma sociedade multicultural e pluralista, para quem não aceita as diferenças.

Outro ponto emblemático é o filho do Superman ter assumido sua bissexualidade, gerando comentários marcados pelo ódio contra a comunidade LGBTQIA+. Ao lado da figura acima, destacam-se dois comentários retirados do Twitter, que apresentam argumentos justificando a necessidade de se afirmar a diferença enquanto direito e não discriminação.

a) Dados da Secretaria Nacional de Segurança Pública de 2021, mostram que o Brasil é o país que mais mata pessoas do grupo LGBTQIA+. Ao mesmo tempo, dados⁶ mostram que o Brasil é um dos países que mais consome filmes pornográficos gays. Dessa forma, temos um grande paradoxo, pois da mesma maneira que somos o país que mais mata LGBTQIA, somos um dos que mais consome produções com esse público. Explique esse paradoxo.

b) Por que é “preciso dar uma banana” ao preconceito?

c) Você conhece a jogadora de vôlei, Tiffany? Por que algumas pessoas do esporte são contra a participação dela nos campeonatos de vôlei feminino? Você concorda? Explique.



Num projeto de educação antirracista que se faz valer dos temas sensíveis, o combate a homofobia não poderia estar de fora e, por isso mesmo, as questões que envolvem o tema devem ter como ponto de partida os assuntos que dominam as redes sociais, principalmente o Twitter, tido para muitos como “terra de ninguém”, devido à falta de controle dos usuários e da quantidade de publicações “tóxicas”, racistas e preconceituosas envolvendo os temas controversos.

Nossos alunos, em sua maioria, estão antenados com tais ambientes e, muitas das vezes, sucumbem à tentação de seguir grupos e pessoas alinhadas ao pensamento preconceituoso. Nesse sentido, ao professor cabe nesse momento, fazer uso de seu conhecimento e experiência para mostrar como o comportamento teórico dessas pessoas não condiz com a realidade, principalmente se tomarmos como base que somos um país que mais mata pessoas do grupo LGBTQIA + e que mais consome filmes produzidos para esse público.

⁶ Disponível em < <https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2018/10/10/o-brasil-e-um-dos-paises-que-mais-consome-porno-mas-ninguem-assume-diz-preta-rara.htm>>, acesso em 14/09/2021.

Os alunos e alunas precisam partir do princípio que o filho do Super Homem é tão fantasioso quanto seu pai, mas mesmo existindo somente no campo ficcional, tem o direito de ser o que o autor quer que ele seja e que isso deve ser válido, principalmente para nossa realidade. É preciso também que professores e alunos estejam atentos às propostas acerca de propostas de um sistema de Direito como espelho da sociedade e com as nuances da vida social e sua gama de distinções e (re)significações acerca do todo que marcam os fatos sociais, entendendo que o resultado do processo não estará por completo, jamais. Daí, pesquisar acerca do conceito de “jusdiversidade”, conjunto de entendimento que terá como ponto de partida um mundo diversificado e multicultural, para possibilitar o intercâmbio, entendimento respeito à diversidade cultural, marca tão característica das sociedades modernas e atuais.

A dinâmica social, suas difusas relações e o emaranhado de possibilidades advindas dessa dinâmica em confronto com o Direito positivo do controle hegemônico do Estado sobre a produção do regime jurídico, têm gerado constantes tensões, ora por embates, ora por contradições. Para além dos conflitos, o que se propõe com a jusdiversidade – dentro da visão de Antropologia Jurídica ou do Direito – é o reconhecimento das especificidades de cada grupo ou “tribo” que compõe a sociedade e dá a ela sua cara, formada por minorias (em direito e maioria em quantidade) e interesses majoritários de grupos que controlam o poder (minorias em tamanho e maioria em direito).

Nesse diapasão, poderia o professor questionar sobre sua pouca base jurídica para inferir sobre o tema, o que poderia ser solucionado com pesquisas acerca do tema, como fez no caso do entendimento das leis pré-abolicionistas, que são frequentemente abordadas nas aulas, mesmo o docente não possuindo base jurídica. Aos discentes, é de suma importância que conheçam o mundo jurídico e suas nuances, mesmo porque, por diversas vezes irão se defrontar com situações onde as noções de “ser” e “ter” serão lhes colocadas em xeque. Num mundo tão dinâmico, a Escola não pode se manter aquém das propostas para uma sociedade que, para além de aceitar as diferenças, é preciso dar vozes e banir todo o tipo de preconceito.

3 – Beija-Flor - 'Um griô conta a história: um olhar sobre a África e o despontar da Guiné Equatorial. Caminhemos sobre a trilha de nossa felicidade'⁷.

Autores: J.Velloso, Samir Trindade, JR Beija-Flor, Marquinhos Beija-Flor, Gilberto Oliveira, Elson Ramires, Dílson Marimba e Silva.

Vem na batida do tambor
Voltar na memória de um griô
Fala cansada, mãos calejadas
Ouça o menino Beija-Flor
Ceiba, árvore da vida
Raízes na verde imensidão
Na crença de tribos antigas
Força e povoada nesse chão
O invasor singrou o mar
Partiu em busca de riquezas
E encontrou nesse lugar
Novas Índias, outras realezas
Destino trocado, tratado se faz
Marejam os olhos dos ancestrais
Negro canta, negro clama
Liberdade!
Sinfonia das marés
Saudade!
Um africano rei que não perdeu a fé
Era meu irmão, filho da Guiné!
Formosa, divina ilha
Testemunha dos grilhões
Eu vi a escravidão erguer nações
Mas a negritude se congraça
A chama da igualdade não se apaga
Olha a morena na roda e vem sambar
Na ginga do balélé, cores no ar
Dessa mistura vem meu axé
Canta Brasil! Dança Guiné!
Criança! Levanta a cabeça e vá embora!
No mar que trouxe a dor,
Riqueza aflora
Tens uma família agora!
Quem beija essa flor não chora.
Sou negro na raça, no sangue
E na cor.
Um guerreiro Beija-Flor
Oh minha deusa soberana!
Resgata sua alma africana.

⁷ Disponível em < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2015/noticia/2015/01/viradouro-nas-veias-do-brasil-e-viradouro-em-um-dia-de-graca.html>>, acesso, em 14/09/2020.

O samba apresenta polêmica frutos do enredo que fala sobre a Guiné Equatorial, governada pelo ditador, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, que depôs seu tio, Francisco Macias, num golpe militar em 1979. Então, nem só de lutas contra a opressão vive o carnaval. De qualquer forma, o samba faz exaltação da cultura e a alma africana, fala sobre as invasões europeias e o tráfico negreiro, mas também exalta as riquezas da Guiné Equatorial. Também aborda a escravidão e como ela criou a grande diáspora africana, causando dor e saudades da África. Estes são alguns pontos que podem contribuir para trazer uma discussão sobre o tema sensível da escravidão para as aulas de História.

TEMA 1: Racismo institucional e estrutural

Atividade 1

TEXTO 1

“Destino trocado, tratado se faz. Marejam os olhos dos ancestrais. Negro canta, negro clama. Liberdade! Sinfonia das marés. Saudade! Um africano rei que não perdeu a fé. Era meu irmão, filho da Guiné! Formosa, divina ilha. Testemunha dos grilhões. Eu vi a escravidão erguer nações. Mas a negritude se congraça. A chama da igualdade não se apaga”. (Samba enredo do G.R.E.S. Beija-Flor, 2020).

TEXTO 2

Investigação feita pela Polícia Civil do Ceará afirma que a loja Zara do Shopping Iguatemi, em Fortaleza, criou um código secreto para funcionários ficarem atentos e acompanharem pessoas negras ou com "roupas simples" que entrassem no estabelecimento. O "alerta" era dado pelo sistema de som da loja, por meio do código "Zara Zerou". Após a publicação da reportagem, a Zara negou que utilize códigos para discriminar clientes.



Testemunhas que trabalharam no local alegam que eram orientadas a identificar essas pessoas com estereótipos fora do padrão da loja. A partir dali, ela era tratada como uma pessoa nociva, que deveria ser acompanhada de perto. “Isso geralmente ocorria com pessoas

com roupas mais simplórias e ‘pessoas de cor’”, afirma o delegado-geral da Polícia Civil do Ceará, Sérgio Pereira, que considerou o procedimento "absurdo" e "inaceitável". Quem detalhou como era feito o alerta foi a delegada Arlete Silveira, diretora do Departamento de Defesa de Grupos Vulneráveis. Ela diz até que abordagens eram orientadas. "Esse código era o 'Zara zero', que foi descoberto durante a investigação. Ele orienta para que exista uma abordagem dentro da loja quando chega alguém 'diferente', digamos assim, sem o perfil do consumidor da Zara. É como se aquela pessoa deixasse de ser uma consumidora e se tornasse suspeita", relata. Detalhes da discriminação a determinados clientes foram descobertos durante a investigação do caso envolvendo a delegada Ana Paula Barroso, que é negra, foi proibida de entrar na loja na noite do dia 14 de setembro e registrou um boletim de ocorrência por racismo. Na ocasião, a alegação era de que o veto se tratava de uma "questão de segurança" do *shopping*.

Quem a expulsou, diz a polícia, foi o gerente da loja: o português Bruno Felipe Simões, 32, que foi indiciado pelo crime de racismo. O inquérito finalizado foi enviado à Justiça. Entidades do movimento negro ingressaram na Justiça do Ceará contra a rede de lojas Zara, pedindo R\$ 40 milhões de indenização por dano moral coletivo. A ação, à qual o UOL teve acesso com exclusividade, se baseia no episódio em que uma delegada afirmou ter sofrido discriminação racial por parte de um funcionário de uma loja, localizada em um shopping em Fortaleza. Uma segunda investigação sobre outro caso de racismo foi aberta após uma denúncia semelhante de outra cliente da Zara. O fato ainda está em fase de apuração. (Disponível em < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/10/20/ce-zara-criou-codigo-para-alertar-entrada-de-negros-em-loja-diz-policia.htm>>,)



Casal branco e sem máscara circula livremente na loja, instantes antes de gerente expulsar delegada negra.

O texto 1 aborda a escravidão e fala em igualdade, enquanto o texto 2, mostra que estamos bem distantes dessa igualdade. Com base nos textos acima, responda:

- a) Com base no Código Penal Brasileiro, explique quais os crimes praticados pela loja Zara?
- b) Por que podemos afirmar que o comportamento da loja Zara fere totalmente a ideia de liberdade contida no texto 1?
- c) O samba fala que “(...) Negro canta, negro clama. Liberdade!”. O episódio envolvendo o crime de racismo praticado pela loja Zara vitimou, entre outras pessoas, uma delegada da Polícia Civil do Amazonas, que segundo seu testemunho, foi proibida de entrar na loja. De que maneira, o verso acima do samba retrata a luta da delegada no episódio em questão?
- d) Qual o sentido da expressão “Zara, zerou”, para expressar o racismo da loja?

A presente atividade tem como propósito principal mostrar às turmas da Educação Básica o racismo estrutural e institucional na sua mais profunda existência no Brasil e, assim sendo, desmitificar a ideia de democracia racial é o ponto de partida nesse momento. Os alunos e alunas precisam ter entendimento do ordenamento jurídico brasileiro para que, quando fato como esse lhes ocorrer, terem o devido conhecimento do que estão sofrendo. Ratifico que o professor não precisa ser profundo conhecedor das leis, mas mostrar a aplicação do ordenamento jurídico como os crimes são praticados por empresas e instituições e nada acontece, na maioria das vezes, por inércia da sociedade.

O sistema de justiça brasileiro vê crescer o aumento de casos de racismo pelo país, principalmente os de origem estrutural e institucional. Assim, fazer com nossos alunos entendam tais conceitos e saibam como eles estão sendo colocados em práticas cotidianas, é transformar a pessoa que aceita de forma passiva em cidadão que discorda e luta contra tais ideias. Outro ponto importante é fazê-los entender que é preciso ocupar os espaços onde a elite transformou em seus. Precisamos incentivá-los a gostar e a procurar atividades que possam tornar o país um lugar melhor, senão o melhor de todos, mas pelo menos melhor do que estamos atualmente.

TEMA 2: Escravidão, contribuição africana para o desenvolvimento do país.

Atividade 2

TEXTO 1

“Sinfonia das marés: Saudade! Um africano rei que não perdeu a fé. Era meu irmão, filho da Guiné! Formosa, divina ilha, Testemunha dos grilhões. Eu vi a escravidão erguer nações”. (Samba enredo do G.R.E.S. Beija-Flor, 2020).

TEXTO 2

“Desde suas primitivas origens, a Igreja católica aceitou e promulgou a escravidão como uma prática institucional que se considerava justa, necessária ou inevitável. As Escrituras não a condenavam e esse fato facilitou aos cristãos fazerem uso dela sem problemas de consciência”. (BADILLO, 1994, p. 59-60)

Os preconceitos ligados às imagens de homens e mulheres pecadores inventados, mas fortalecidos pela ideologia católica, permeavam o imaginário dos europeus, fossem eles representantes oficiais do Estado, missionários ou comerciantes. Essas questões estão associadas às significações e do imaginário europeu acerca da África e de seus habitantes e serviram para subalternizar o continente e transformá-lo em área periférica e fornecedora de mão-de-obra escrava do sistema capitalista ocidental. *Estigmatizando como inferior com bases em informações fragmentadas e distorcidas, o olhar europeu sobre esse “Outro” humano ou “semi-humano” e mesmo “não-humano”, definiram a relação da África com o Ocidente.*

a) O que o samba quer dizer com: “Eu vi a escravidão erguer nações”?

b) Por que o verso “Eu vi a escravidão erguer nações” mostra que não há empreendedorismo na escravidão, como tentam afirmar algumas pessoas negacionistas?

A argumentação precisa partir da importância dos homens e mulheres africanos que contribuíram diretamente para o enriquecimento de várias nações, principalmente às europeias e, ao mesmo tempo, questionar o porquê de tais nações serem tão poderosas atualmente e qual a origem desse poder. Assim, é preciso mostrar como a escravidão foi importante para enriquecê-las e justificar a imigração estrangeira na Europa como parte da justificativa de que “só estamos aqui hoje, porque vocês estiveram lá ontem”.

A escravidão, caracterizada pela opressão e pela exploração sobremodo selvagens, transformou os escravos em vítimas e, daí, não ser possível falar em empreendedorismo. É importante ressaltar que esses seres humanos vitimados não se conformaram com tal situação e resistiram e lutaram para tornar a vida tolerável ~~e para vivê-la com o máximo possível de alegria~~. Por isso mesmo, exaltar a participação africana via escravidão no erguimento de nações hoje tão poderosas é parte primordial para o entendimento dessa questão. Os alunos e alunas precisam também partir da lógica da escravidão, que requeria que os senhores enfraquecessem o espírito de seus escravos e os transformassem numa extensão de sua própria vontade, coisificando-os e levando-os a se sentirem objetos que não pensassem sentissem. Por isso mesmo, exaltar a resistência é mostrar que a tentativa de desumanização, fracassou.

TEMA 3: Negritude, negacionismo e desigualdade.

Atividade 3

TEXTO 1

“mingau de milho, feijão preto e torresmos recoberto de muita farinha de mandioca. Os caldeirões da carroça são fortemente condimentados com batata-doce, repolho, nabo, pimenta e salsa (...). Três horas mais tarde, às 13 horas, café com bolo de milho (...) no inverno, um pouco de aguardente, para aquecer (...). Às 16 horas, jantar (...) e antes de deitar-se, o escravo tomava uma sopa de milho com um pedaço de carne seca e um punhado de farinha de mandioca” (Mattoso, 1982, p. 138).

TEXTO 2

Na crença de tribos antigas. Força e povoada nesse chão; O invasor singrou o mar, Partiu em busca de riquezas, E encontrou nesse lugar, Novas Índias, outras realezas. Destino trocado, tratado se faz. Marejam os olhos dos ancestrais. Negro canta, negro clama. Liberdade! Sinfonia das marés: Saudade! Um africano rei que não perdeu a fé. Era meu irmão, filho da Guiné! Formosa, divina ilha, Testemunha dos grilhões. Eu vi a escravidão erguer nações. Mas a negritude se congraça; A chama da igualdade não se apaga. (Samba enredo do G.R.E.S. Beija-Flor, 2020).

a) Explique as duas formas de abordar a escravidão contida nos textos acima.

b) “Mas a negritude se congraça”. Busque o conceito de negritude e o associe à luta do movimento negro em busca de igualdade.

Agora, professor e alunos deverão analisar os argumentos utilizados pelo negacionismo, se valendo do texto 1, para apresentar a escravidão como um processo que caminha para a democracia racial no Brasil e, mostrar que a visão da Kátia Mattoso é distorcida, inventiva e falaciosa. Lembrar que o Professor de História é, acima de tudo, um cientista que se vale de técnicas e métodos para produzir conhecimento e que não fabula, mas trabalha com fontes que o levem à verdade. O que, efetivamente, não ocorre no texto 1 e daí a importância de se levar suas turmas pelo caminho que questione com rigor do tratamento das fontes e a busca pela verdade, para que a memória da escravidão não seja mascarada por invenções.

A atividade acima, portanto, coloca a problematização em torno de discursos que tendem a negar e / ou esvaziar o caráter violento da escravidão no Brasil a partir da valorização da utilização de fontes e documentos que sustentem a produção de narrativas históricas. Ou seja, enfrentar os negacionistas implica também ressaltar as produções decorrentes de um trabalho com rigor e método científico.

TEMA 4: Desigualdade social, racismo e escravidão

Atividade 4

Para estabelecer em sala de aula um projeto antirracista que reconheça a reparação histórica como uma negociação do reconhecimento da realidade, de reparar o mal causado pelo racismo histórico de forma prática se deve ter em mente que: “O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es (...). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que ‘não pertencem’ (Kiloma, 2019, pp. 42-43)

A educação é um ato político, pois irá garantir a todos e a todas, o direito de se expressar e ser ouvido em todos os lugares. Nesse sentido, como retrata a letra do samba, “Levanta a cabeça e vá embora! No mar que trouxe a dor, Riqueza aflora. Tens uma família agora! Quem beija essa flor não chora. Sou negro na raça, no sangue. E na cor. Um guerreiro Beija-Flor. Oh, minha deusa soberana! Resgata sua alma africana”. (Samba enredo do G.R.E.S. Beija-Flor, 2020).

a) Como podemos afirmar que o estudo da escravidão negra e da condição do escravizado não se liga somente ao passado, mas significa também investigar o presente?

b) Busque informações sobre as desigualdades no mercado de trabalho, sistema prisional e condições de ascensão social entre homens e mulheres brancas com homens e mulheres pretas.

c) Em referência à pergunta anterior, em sua opinião, por que essa desigualdade ocorre?

d) Qual a relação entre o passado escravista e a desigualdade entre homens e mulheres brancas com homens e mulheres pretas atualmente?

Analisar o passado e o presente do Brasil, identificando os momentos de afirmação do sistema escravocrata enquanto parte de uma estrutura racista que se mantém viva até hoje é entender que as desigualdades atuais são resultantes de um passado racista. Para muitos de nossos alunos é difícil imaginar que seres humanos possam ter sido tratados dessa forma sem resistências e conflitos.

Da mesma forma, é importante fazê-los entender que os escravos africanos participaram ativamente da construção da riqueza brasileira e que o trabalho escravo marcou os anos do período colonial do Brasil e, como prolongamento, os anos do império. Começou no Nordeste da cana-de-açúcar, caminhou para o centro, na mineração, e prosseguiu para o centro-sul, na expansão do café. Essa linha do tempo da evolução do trabalho escravo no Brasil mostra como homens e mulheres foram utilizadas nas mais diversas tarefas da economia brasileira colonial e como o sistema escravista refletiu diretamente nas condições de vidas de seus descendentes.

O professor deve levar suas turmas à reflexão do lugar de fala de homens e mulheres pretos e pretos que sofrem as consequências da escravidão até os dias de hoje e se valer do questionamento de que se o subalterno pode falar, no sentido de ser escutado e atendido. Políticas sociais afirmativas que combatam a desigualdade devem estar no cerne da resolução da questão e que nossas turmas possam entender que o Estado deve garantir condições iguais para um futuro melhor.

Também é importante nessa questão, abordar dados acerca de números de mulheres brancas e pretas nos presídios brasileiros, a tipificação criminal onde o maior grupo étnico está incluído em comparação ao menor grupo. Tais informações estão presentes, por exemplo, em <https://cee.fiocruz.br/?q=node/997>, ou, <http://mulheresemprisao.org.br/>, onde há um levantamento sobre características físicas e tipificação criminal praticado por mulheres. Mas, há outros sites que permitem ao professor acessar tais informações.

Da mesma forma, é importante buscar informações acerca de mulheres no mercado de trabalho em comparação aos homens e entre mulheres pretas e brancas e estabelecer relações entre a realidade vivida, principalmente por alunas, no cotidiano escolar que já estejam no mercado de trabalho. As referências podem facilitar o trabalho do professor no que se refere à associação entre o passado escravista e suas consequências para as mulheres pretas no Brasil de hoje, enfatizando o racismo estrutural e o institucional, características marcantes no país quando o assunto é mercado de trabalho, principalmente.

TEMA 5: Racismo e enfrentamento

Atividade 5

O atleta Celso Honorato Júnior, reserva do Londrina E.C., relatou à imprensa que teria sido chamado de "macaco" por membros da Diretoria do Brusque F.C., durante o jogo realizado ontem (28/08). O Brusque F.C., sua torcida, diretoria, comissão técnica e patrocinadores sempre foram, ao longo da sua história, absolutamente respeitosos com relação a todos os princípios que regem as relações desportivas e humanas. Jamais permitiríamos qualquer atitude de conotação racista em nosso Clube, que condena veementemente qualquer pensamento ou prática nesse sentido. O atleta, por sua vez, é conhecido por se envolver neste tipo de episódio. Esta é pelo menos a 3ª vez, somente este ano, que alega ter sido alvo de racismo, caracterizando verdadeira "perseguição" ao mesmo. Importante esclarecer que, ao árbitro, o atleta não relatou ter sido chamado de "macaco", mas sim que teriam dito "vai cortar esse cabelo de cachopa de abelha", o que constou da súmula e revela a total contradição nos seus relatos. O Brusque F.C. reitera que nenhum de seus diretores praticou qualquer ato de racismo e tomará todas as medidas cabíveis para a responsabilização do atleta pela falsa imputação de um crime. Racismo é algo grave e não pode ser tratado como um artifício esportivo, nem, tampouco, com oportunismo. A Diretoria.



Celsinho – Londrina/“reserva”

a) A nota oficial do Brusque Futebol Clube que “combate o racismo” apresenta qual tipo de racismo? Justifique.

b) Qual o adjetivo imputado ao atleta Celsinho que caracteriza a tentativa do Brusque em diminuir sua capacidade enquanto atleta? Justifique.

c) “o atleta (...) é conhecido por se envolver neste tipo de episódio (...) pelo menos a 3ª vez, somente este ano, que alega ter sido alvo de racismo, caracterizando verdadeira "perseguição" ao mesmo”, corroborando para seu “mi-mi-mi” e vitimismo, que “em tudo vê racismo”. Se foi a terceira vez em que o atleta sofreu o racismo, como bem reconhece a carta do Brusque, por que, em sua opinião, a ideia de vitimismo e “mi-mi-mi” estão presentes na carta do clube?

d) “... *vai cortar esse cabelo de cachopa de abelha...*”, foi a expressão usada pelo racista que ofendeu Celsinho. Busque no Google a imagem que caracterize tal expressão.

e) “Eu vi a escravidão erguer nações. Mas a negritude se congraça. A chama da igualdade não se apaga (...). Levanta a cabeça e vá embora! No mar que trouxe a dor, Riqueza aflora. Tens uma família agora! Quem beija essa flor não chora. Sou negro na raça, no sangue. E na cor. Um guerreiro Beija-Flor. Oh, minha deusa soberana! Resgata sua alma africana”. Associe os versos do samba às atitudes tomadas pelo atleta Celsinho quanto ao racismo sofrido.

Mas, a situação sofreu um revés quando o vídeo mostrando o racismo foi apresentado pelo Londrina Futebol Clube e mostrando o racismo alto e bom som.



<https://mobile.twitter.com/LondrinaEC/status/1432836239254855681>

Sem saída, o Brusque resolveu fazer um pedido de desculpas ao “reserva” Celsinho, que *“vive a se vitimizar e a denunciar notícias falsas de racismo, pois essa é a terceira vez que isso acontece com ele, só com ele!”*.

“O Brusque Futebol Clube diante do ocorrido vem respeitosamente pedir desculpas ao atleta Celso Honorato Junior pelo transtorno causado a sua pessoa, a nossa torcida, simpatizantes, patrocinadores e imprensa devido ao nosso posicionamento equivocado. Nosso clube sempre foi e será contra qualquer tipo de discriminação causada por diferenças ideológicas, crença, raça ou gênero, possuímos uma história constituída pela responsabilidade, respeito, transparência e muito trabalho. Esperamos que entendam esse momento infeliz que estamos vivendo, cabe a nós, humildemente reconhecer o erro da nota anterior e pedir desculpas mais uma vez ao atleta Celsinho e a compreensão de todos. O Brusque FC tomará

todas as medidas cabíveis diante do ocorrido e vai apurar os fatos. Brusque Futebol Clube. Presidente Danilo Rezini”.

f) Em sua opinião, o caso de racismo praticado pelo Brusque contra o atleta Celsinho foi resolvido? Justifique.

g) Quais as principais diferenças em relação ao atleta Celsinho entre as notas emitidas pelo Brusque?

h) Se fosse um jogador branco, tal situação teria ocorrido? Justifique.

i) O que ocorreu em Brusque se baseia em ideias como às que *“no Brasil não tem racismo”*, *“racismo é invenção da esquerda para dividir o Brasil, já que somos todos iguais”*, ou *“e quando chamam um branco de forma a enaltecer sua cor, por que não falam de e racismo branco?”*. Com base na afirmativa, faça uma pesquisa sobre o conceito de "democracia racial" e explique por que seu uso acaba, em muitos momentos, tentando mascarar os preconceitos e discriminações produzidos na sociedade brasileira.

Nessas atividades, é preciso buscar o conceito de democracia racial e de que maneira seu uso acaba, em muitos momentos, tentando mascarar o racismo na sociedade brasileira. Também se deve mostrar como o racismo está presente em nosso cotidiano e de que maneira deve e precisa ser combatido e que a escravidão, mesmo tendo sido um sistema calcado na humilhação, submissão diária de vexames e castigos corporais, foi objeto de grande resistência por parte dos escravizados que reagiram ao sistema, seja fugindo, assassinando, suicidando-se, enfim, rebelando-se, enfatizando a ideia de que o africano “foi um bom trabalhador e um péssimo escravo”.

Deve-se também fazer comparações entre atitudes de parte da sociedade em relação a profissionais de mesma área e de etnias diferentes, em relação também a salários e ascensão social. Por exemplo, comparando atletas brancos e pretos e mostrando como a sociedade reage diante de falhas ocorridas durante a prática esportiva.

Sobre o enfrentamento ao racismo, professores e alunos precisam dar conta de como isso deve ser feito através dos meios legais e de mobilização. Volto-me à jusdiversidade, conceito já abordado anteriormente, mas que não custa repetir, cujo ponto de partida é a proposta para um mundo das leis onde se entenda a pluralidade social, permitindo trocas e o entendimento à diversidade cultural que compõe a sociedade. Essa pluralidade deve ser o objeto central para se criar um sistema de justiça calcado na igualdade e respeito à

diversidade, resultando num processo de reestruturação do Direito, saindo do tradicional e buscando bases de articulações de um conhecimento jurídico plural, repensado a partir das especificidades que fazem parte de toda sociedade.

4 – Paraíso do Tuiuti, 2018⁸: “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”.

Compositores: Claudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal.

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o valor? Pobre artigo de mercado
Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da ferida
Mostra que a vida se lamenta por nós dois
Mas falta em seu peito um coração
Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz
Eu fui mandinga, cambinda, haussá
Fui um rei egbá preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se planta gente
Ê calunga! Ê ê calunga!
Preto Velho me contou, Preto Velho me contou
Onde mora a senhora liberdade
Não tem ferro, nem feitor Amparo do rosário ao negro Benedito
Um grito feito pele de tambor
Deu no noticiário, com lágrimas escrito
Um rito, uma luta, um homem de cor
E assim, quando a lei foi assinada
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel
Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social
Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti o quilombo da favela
É sentinela da libertação

O samba questiona os 130 anos da abolição da escravatura e as mazelas deixadas por ela e faz uma crítica ao racismo e às dificuldades dos trabalhadores brasileiros hoje. Também abordou um "grito de liberdade", com membros interpretando escravos negros sendo açoitados por um capataz e os navios negreiros, com suas dores e mortes. Mostra também o trabalho informal, com integrantes fantasiados de ambulantes e destacou os "guerreiros da CLT", com operários segurando uma carteira de trabalho gigante e as lutas por um emprego digno.

⁸ Disponível em < <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/paraíso-do-tuiuti-veja-a-letra-do-samba-enredo-para-o-carnaval-2018.ghtml>>, acesso em 14/09/2020.

TEMA 1: Racismo, discriminação racial e leis no Brasil

Atividade 1

TEXTO 1

“A carne mais barata do mercado é a carne negra. (...) Só cego não vê. Que vai de graça pro presídio. E para debaixo do plástico. E vai de graça pro subemprego. E pros hospitais psiquiátricos. A carne mais barata do mercado é a carne negra. Dizem por aí”. (Elza Soares, Carne).



juniao.com.br

A imagem acima caracteriza como o sistema policial brasileiro trata as pessoas negras. Independente da posição, o fato de ser negro já demonstra, por parte do sistema, a intenção de se condenar antes mesmo de se avaliar quem é quem.

TEXTO 2

“Irmão de olho claro ou da Guiné. Qual será o valor? Pobre artigo de mercado. Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor. Tenho sangue avermelhado. O mesmo que escorre da ferida. Mostra que a vida se lamenta por nós dois. Mas falta em seu peito um coração. Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz”. (Paraíso do Tuiuti).

Os textos abordam a palavra “mercado” com sentidos diferentes, mas que representam o mesmo significado.

O texto 2 apresenta um paradoxo ao afirmar que “a vida se lamenta por nós dois”. Quem são os personagens que o texto aborda? Por que há um paradoxo no verso apresentado? Responda com um verso que está no samba.

O professor precisa fazer com que suas turmas entendam como o aparato policial e os sistemas de justiça agem de maneiras diferentes em áreas de pessoas pobres e ricas, destacando a atuação quando da abordagem de pessoas negras, ratificando a postura ligada ao passado racista e escravocrata. Também precisa abordar o Artigo 7º da Constituição Federal que afirma sermos “todos iguais perante a lei” e comparar a teoria e prática desse ponto em relação ao que eles vivenciam enquanto pessoas moradoras de áreas mais pobres.

Usar também o Artigo 11, da Constituição Federal, que juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao ratificarem a presunção da inocência, afirmam que todos “são inocentes até que se prove o contrário”, e sua aplicação prática quando da prisão de pessoas pobres. O professor também pode se valer de reportagens atuais para exemplificar como o aparelho repressor do Estado tem se comportado em relação às atitudes de combate à criminalidade em áreas pobres e ricas, comprovando assim que, tanto o Artigo 7º quanto o 11º, só existem na teoria, pois na prática, não somos iguais perante a lei, muito menos inocentes até que provem o contrário.

TEMA 2: Escravidão, sistema jurídico brasileiro e desigualdade social

Atividade 2

TEXTO 1

“A sociedade civil tem por base primeira a justiça, e por fim principal a felicidade dos homens; mas que justiça tem um homem para roubar a liberdade de outro homem, e o que é pior, dos filhos deste homem, e dos filhos destes filhos?” (José Bonifácio D’Andrada e Silva)

TEXTO 2

“Quem cede a vez não quer vitória. Somos herança da memória. Temos a cor da noite. Filhos de todo açoite. Fato real de nossa história”. (Jorge Aragão)

TEXTO 3

“Se eu chorar não leve a mal. Pela luz do candeeiro. Liberte o cativo social. Não sou escravo de nenhum senhor”. (Paraíso do Tuiuti).

Em 04 de março de 2010, em audiência pública realizada no Supremo Tribunal Federal para discutir a constitucionalidade de políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior, o historiador Luiz Felipe Alencastro, na qualidade de “*amicus curiae*” (amigo da corte), apresentou parecer onde defendeu a política de ações afirmativas enquanto responsabilidade do Estado brasileiro decorrente da violência, originária e continuada, vinculada à presença da população negra em território brasileiro. Esse parecer apontou como “pecado original” da sociedade e da ordem jurídica brasileira “o conluio geral” e o “pacto implícito em favor da violação da lei”, garantindo a impunidade do tráfico de africanos e a conseqüente convivência com a

propriedade ilegal de aproximadamente 760.000 mil indivíduos importados por contrabando após a lei de 07 de novembro de 1831.

A partir da leitura dos textos acima, responda:

a) Por que há ilegalidade no que se refere à chegada de homens e mulheres pretas vindas de África a partir de 07 de setembro de 1831?

b) Quais foram as leis que antecederam o fim da escravidão? Explique-as sob a ótica da efetividade para os escravizados.

c) Qual o sentido da expressão, “Liberte o cativo social” dentro do texto 3?

d) Associe o texto 1 ao parecer apresentado pelo historiador Luiz Felipe Alencastro sob a ótica da justiça social.

e) Qual o significado de “pecado original”, “o conluio geral” e o “pacto implícito em favor da violação da lei”, apresentados acima?

f) “Quem cede a vez não quer vitória. Somos herança da memória. Temos a cor da noite. Filhos de todo açoite. Fato real de nossa história” pode ser entendido como enfrentamento ao negacionismo da escravidão e da condição do escravizado? Justifique.

A análise do Sistema Jurídico Brasileiro e o nosso Ordenamento Jurídico durante a escravidão no Brasil são pontos de partida para a questão, pois é preciso demonstrar às turmas que os legisladores brasileiros não entendiam o escravizado enquanto ser humano e que a lei, nesse caso, se fazia cega, por não abranger a maior parte da população do país, transformando-a em objeto e, por isso mesmo, é fundamental se trabalhar a ideia de coisificação imposta pelo sistema, mas que foi combatido por quem sofria os abusos e as humilhações do sistema escravocrata. Ao mesmo tempo, deixar claro que ao não legalizar a escravidão, as leis brasileiras deixavam lacunas para todo o tipo de castigos, tornando-os, senão legais, mas moralmente justos.

Dessa forma, caracterizar o sistema judiciário brasileiro como benesse à elite branca e opressora à população negra parece um caminho pedagógico potente para abordar o passado sensível da escravidão.

TEMA 3: Memória coletiva, História e escravidão

ATIVIDADE 3

TEXTO 1

“Querem que a gente saiba que eles foram senhores e nós fomos escravos. Por isso te repito: eles foram senhores e nós fomos escravos. Eu disse fomos”. (Oliveira Silveira)

TEXTO 2

“Eu fui mandinga, cambinda, haussá. Fui um rei egbá preso na corrente. Sofri nos braços de um capataz. Morri nos canaviais onde se planta gente”. (Paraíso do Tuiuti)

TEXTO 3

“Quando ele [Cândido Neves] chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem”. (Machado de Assis, 1906)

a) Explique o sentido do verbo “ser” nos textos 1 e 2.

b) A memória coletiva e a história são apresentadas em ambos os textos, mas não se confundem, isto é, os papéis específicos de cada uma estão bem claros. Identifique o que é memória coletiva e história nos textos acima.

c) “Eu disse fomos”, no Texto 1, encerra um ato e começa outro. Explique o sentido da expressão dada.

d) A partir da narrativa de Machado de Assis, no texto 3, capturar negros fugidos apresentava desafios importantes àqueles que a ele se dedicavam. Por que podemos afirmar que num país onde a escravidão era garantida pela cor da pele, a fragilidade das leis não garantia aos homens e mulheres pretas libertas o sentimento real de liberdade?

Nesse momento, o professor terá a incumbência de trabalhar os conceitos de memória, memória coletiva e individual, além de fazer um levantamento acerca do ordenamento jurídico brasileiro à época da escravidão, que garantia não só a existência e permanência do modelo exploratório, mas transformou homens pretos e mulheres pretas em mercadoria, sem quaisquer direitos. Interessante também nessa questão é a oportunidade de fazer com as turmas reflitam sobre a aplicação dos verbos “ser” e “ir” nas questões “a” e “c”, e como o

sentido pode ser alterado tendo por base a aplicação do verbo em suas mais diversas situações. Penso também ser fundamental a ideia de se abordar o aparato jurídico brasileiro em relação à questão “d”, já que pouco se tem falado sobre leis durante a escravidão, que não sejam as “leis pra inglês ver”. Há uma grande lacuna no que se refere às propostas para justificar e aceitar a escravidão de um ser humano por outro que, mesmo após seu encerramento, manteve e fortaleceu a exclusão social dessa grande parcela da população brasileira. O professor precisa dimensionar o poder do Estado, responsável pela criação do ordenamento jurídico, detentor do monopólio de sua aplicação através da coerção, mas que deve dar, enquanto via de mão dupla pela existência de uma sociedade pacífica, garantias a todos que nele habitam. Então, se o Estado se cala ou mantém a opressão sobre um grupo, é preciso entender a resistência enquanto instrumento de combate real ao sistema e não como algo fora ou à margem da lei. Assim, estabelecer a resistência escrava enquanto instrumento real e justo contra o Estado é a tentativa desse grupo subjugado em sobreviver, o que deve e precisa ser enaltecido em sala de aula.

Por isso mesmo, as teorias do Estado são importantes para dar conta dessa ideia, partindo de Hobbes, passando por Maquiavel, Rousseau, Locke, Smith, Quesnay, Montesquieu Marx, Durkheim e Bobbio, são importantes para levar aos discentes a ideia de por que os seres humanos resolveram viver em sociedade através de um ente poderoso, controlador das vontades e paixões, detentor do monopólio da violência, mas que garante a seus entes, a liberdade e a segurança. Aí, mostrar o conceito de exclusão social no passado e no presente e como o Estado Brasileiro tem se comportado ao longo do tempo para tentar dar conta dessa problemática.

TEMA 4: Escravidão, racismo e sistema jurídico brasileiro

ATIVIDADE 4

TEXTO 1

“50\$ de gratificação. Continúa a estar fugido desde o dia 4 de abril próximo passado o preto de nome Felix, com idade de 35 a 40 annos, de nação Mossambique, e tem os signaes seguintes: estatura baixa, côr fula, pés um pouco apalhetados, tem um calombinho entre as sombrancelhas por cima do nariz, que parece ser signal da terra dele; este preto tem servido em diferentes artes, pescador, canoeiro, caiador, trabalhador de campo, e hoje é padeiro, a que pertence; foi escravo do Sr. Manoel Francisco Duarte, e quando foge costuma mudar o nome pra João e intitula-se forro, tem sido visto nos arrabaldes desta cidade da estrada de Beberibe

em direção até a matriz da Varzea: portanto roga-se a todo e qualquer que o encontrar ou dele souber, que o pegue e leve-o ao pateo da Santa Cruz, padaria n. 6, que receberá a gratificação acima; assim como se protesta contra quem o tiver acoutado”. (FREYRE, 2010, p. 90).

TEXTO 2

“Fugiu da fazenda do Sr. Leôncio Gomes da Fonseca, no município de Campos, província do Rio de Janeiro, uma escrava por nome Isaura, cujos sinais são os seguintes: Cor clara e tez delicada como de qualquer branca; olhos pretos e grandes; cabelos da mesma cor, compridos e ligeiramente ondedados; boca pequena, rosada e bem feita; dentes alvos e bem dispostos; nariz saliente e bem talhado; cintura delgada, talhe esbelto, e estatura regular; tem na face esquerda um pequeno sinal preto, e acima do seio direito um sinal de queimadura, mui semelhante a uma asa de borboleta. Traja-se com gosto e elegância, canta e toca piano com perfeição. Como teve excelente educação e tem uma boa figura, pode passar em qualquer parte por uma senhora livre e de boa sociedade. Fugiu em companhia de um português, por nome Miguel, que se diz seu pai. É natural que tenham mudado o nome. Quem a apreender, e levar ao dito seu senhor, além de se lhe satisfazerem todas as despesas, receberá a gratificação de 5:000\$000. Deveras, Martinho? - exclamou um dos ouvintes, - está nesse papel o que acabo de ouvir? Acabas de nos traçar o retrato de Vênus, e vens dizer-nos que é uma escrava fugida!...”. (A escrava Isaura, Guimarães, 1875, p.52).

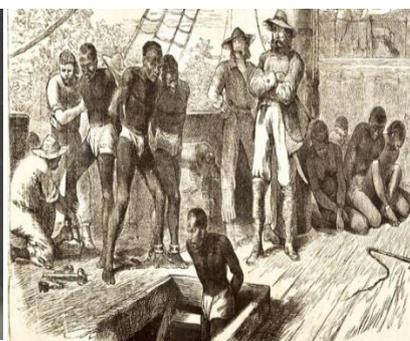
TEXTO 3

Irmão de olho claro ou da Guiné. Qual será o valor? Pobre artigo de mercado. Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor. Tenho sangue avermelhado. O mesmo que escorre da ferida. Mostra que a vida se lamenta por nós dois. Mas falta em seu peito um coração. Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz.

Os textos retratam o comércio de pessoas no Brasil durante a escravidão e cada um possui uma característica própria.



Escrava Isaura – Novela



Imagens Google

a) Qual a característica presente no texto 1 sobre a condição do escravizado que não existe no texto 2?

b) Por que no texto 2 há uma exaltação do escravizado?

c) No texto 3, a letra do samba carrega a marca do sofrimento durante a escravidão. Apresente argumentos que justifiquem essa postura.

d) A escrava Isaura tem, segundo o texto 2, a aparência de Vênus, deusa romana do amor. Apresente argumentos que justifiquem o porquê disso ocorrer.

e) “Irmão de olho claro ou da Guiné. Qual será o valor? Pobre artigo de mercado” e “50\$ de gratificação” são atribuições dadas à “carne mais barata do mercado”. Explique o sentido da afirmação dada.

f) “Deus não podia formar um ente tão perfeito para votá-lo à escravidão” (A escrava Isaura, Guimarães Rosa, 1875, p.31). Por que “perfeição” está associada à Isaura? Justifique.

g) De acordo com o texto 1, em quais atividades Felix era usado enquanto escravizado?

h) “Eu fui mandinga, cambinda, haussá. Fui um rei egbá preso na corrente. Sofri nos braços de um capataz. Morri nos canaviais onde se planta gente”. Busque o significado das palavras mandinga, cambinda, haussá e egbá.

ATIVIDADE 5

TEXTO 1

<p>100U000 RÉIS</p>  <p>100U000 RÉIS</p> <p>DE GRATIFICAÇÃO POR CADA ESCRAVO, e pagão-se todas as despesas que se fizer com elles até serem entregues a seu Sr.</p>	<p>Escravos fugidos</p> <p>Christiano, altura mais que regular, não é bem preto, maçãs do rosto salientes, pernas arcadas, dentes limados, cabellos bem penteados, figura bonita, idade 38 annos, amansa animaes, toca viola, tem trocado o nome pelo de Felips; fugido a tempo.</p> <p>Innocencio, baixo, mulato meio claro, fino de corpo, barba tinha só no queixo e bigode, idade de 30 annos, alfaiate, cocheiro, trica o nome pelo de João.</p> <p>Nicacio, alto, fino de cara, barbado, não é bem preto, signaes no rosto que parecem ser de bexigas, arrasta uma perna, parece que a esquerda, idade 46 annos.</p> <p>Ildefonso, fino de corpo, preto, barbado, sem dentes na frente, belgado, trabalha em serviço de taquaras.</p> <p>Gratifica-se á 100\$000 rs. por cada um, entendendo-se em Jundi:hy com o sr. José Benedicto Afonso.</p> <p>10-3.</p>
--	--

TEXTO 2

“Lê-se no Ypiranga, jornal que se publica na cidade de S. Paulo o seguinte fato: Anteontem apregoava o porteiro das audiências do juízo de órfãos a venda em leilão de uma escrava de nome Felicidade, de 15 a 16 anos de idade, pertencente a herança de Joaquim Nunes Ribeiro, da freguesia de Itapecerica. Os concorrentes subiram à sala das audiências

para verem a mercadoria que se apregoava; e todos ficaram surpreendidos e repassados de dor encontrando uma menina perfeitamente branca, e de bela aparência, esperando que alguém lhe dissesse – segue-me escrava!... O geral interesse que inspirou esta menina converteu se logo em uma filantrópica resolução; e prestando-se o digno juiz de órfãos Dr. Carvalhaes, formou-se ali mesmo uma comissão encarregada de promover a alforria da infeliz Felicidade”. (Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 05 de setembro de 1852).

Todos os textos falam sobre fuga de escravos, mas tratam de forma diferente escravos pretos e brancos, seja na realidade ou na ficção.

a) Faça um texto dissertativo argumentativo de 30 linhas sobre as diferentes formas de tratamento entre escravos pretos e não pretos no Brasil, tendo por base os textos acima.

b) Pesquise sobre a escravidão de não pretos no Brasil.

c) O estatuto da escravidão do Brasil, em sua forma mais violenta, é o estatuto da cor. Ser preto ou pardo, mesmo para libertos, implicava em grande insegurança jurídica. Com base na afirmativa, por que podemos afirmar que, mesmo sendo livre, o não branco estaria sempre sobre a mercê da escravidão?

ATIVIDADE 6

TEXTO 1

“No dia 3 do corrente, foi apresentada a secretaria da polícia, a fim de obter passaporte, uma moça BRANCA, com os cabelos lisos, e soltos, cobrindo-lhe o colo, e costas, e debulhada em pranto, soltando gemidos no meio da aflitíssima angustia que a dilacerava. A ela correram os empregados, e todos os circunstantes presentes, e pouco depois quantos por aquela secretaria passavam, porque interrogada aquela infeliz criatura, disse que – a sua desgraça ali a levava como CATIVA tendo sido vendida! O pasmo e a admiração cresceram, manifestando cada uma das pessoas presentes toda a indignação contra um ato de tanto horror, de tanto canibalismo!! E, vociferações contra o monstro foram ouvidas, chegando o mesmo alcade a dizer – Isto é uma infâmia; que não estamos na Russia, onde se vende gente branca!” (Jornal Grito Nacional, Rio de Janeiro 06 de março de 1856).

TEXTO 2

“Irmão de olho claro ou da Guiné. Qual será o valor? Pobre artigo de mercado. Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor. Tenho sangue avermelhado. O mesmo que

escorre da ferida. Mostra que a vida se lamenta por nós dois. Mas falta em seu peito um coração. Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz”.

O texto 1 fala que o “alcade” (prefeito) ficou indignado ao se deparar com uma moça branca na condição de escravizada, mas que, com certeza, não teve o mesmo sentimento com uma mulher preta.

Como bem sabemos, no Brasil foi introduzido, pela primeira vez, um modelo de escravidão fundamentado na cor da pele, ou seja, o fato de ser preto ou preta era sinônimo de escravidão.

O mesmo sentimento de indignação não é encontrado no texto 2, posto que “... falta em seu peito um coração. Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz”.

Apesar da constatação óbvia pela compaixão à mulher branca escravizada pelo fato de ser branca e de sua inexistência ao homem e mulher pretos escravizados, responda:

a) Havia alguma lei no Brasil que garantisse mais direitos aos escravizados não pretos do que aos pretos?

b) Por que a compaixão aos escravizados brancos e não aos pretos?

c) “...não estamos da Rússia, onde se vende gente branca!”, mas estamos no Brasil onde se vende gente preta!. Por que vender gente branca seria proibido e gente preta não?

As atividades 4, 5 e 6 possuem a mesma temática.

Passam pelo olhar da diferença com que a sociedade brasileira e o ordenamento jurídico da época tratavam o escravizado negro do não negro, fato este que, por experiência própria, poucas vezes vi em sala de aula ser abordado. A ideia de coisificação do ser humano preto escravizado precisa estar no cerne dessa questão e diferenciar posturas nos tratamentos dados a pretos e não pretos é partir para como o racismo tem se fortalecido nos últimos anos no Brasil.

Também se devem buscar casos de mais escravizados não pretos e como se deu suas trajetórias ao longo do processo escravagista e se ele difere muito dos escravizados pretos. Também abordar a literatura, como o livro Escrava Isaura e o porquê dela despertar tanta piedade na sociedade brasileira e o mesmo não ocorrer com pessoas pretas na mesma situação. Interessante também é abordar o texto 1 sob a ótica de se ter indignação por na Rússia ser possível vender gente branca e não se ter o mesmo sentimento por se vender gente preta, confirmando a tese de fortalecimento do racismo na questão da escravidão.

É possível também fazer uma comparação entre as leis trabalhistas que regulamentam o trabalho atualmente no Brasil, suas modificações com a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista e de que forma isso representou um retrocesso para os trabalhadores no país e se as turmas têm o devido conhecimento legal desse processo. Aproveitar e trabalhar a ideia de “uberização da mão de obra” no Brasil, seu conceito e como isso representa uma volta ao passado antes das leis trabalhistas, principalmente anterior ao Decreto Lei 5.452 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) e quais as perspectivas para o futuro. Assim sendo, penso que este bloco de atividades pode ajudar a construir reflexões importantes para nossos estudantes.

TEMA 5: Abolição, ordenamento jurídico brasileiro, racismo.

ATIVIDADE 7

TEXTO 1

“Deu no noticiário, com lágrimas escrito. Um rito, uma luta, um homem de cor. E assim, quando a lei foi assinada. Uma lua atordoada assistiu fogos no céu. Áurea feito o ouro da bandeira. Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel Meu Deus! Meu Deus! Se eu chorar não leve a mal. Pela luz do candeeiro. Liberte o cativo social. Não sou escravo de nenhum senhor. Meu Paraíso é meu bastião. Meu Tuiuti o quilombo da favela. É sentinela da libertação”. (Paraíso do Tuiuti, 2018).

TEXTO 2



A Lei Áurea (13/05/1888), para os negacionistas, foi uma benção da monarquia brasileira e um presente da Princesa Isabel, entendida como “santa”.

a) Pesquise acerca de personagens, homens e mulheres pretas, que participaram diretamente do processo de fim da escravidão no Brasil.

b) Tendo por base o histórico da escravidão no Brasil, por que podemos afirmar que seu fim não foi uma benção ou um presente da monarquia brasileira?

ATIVIDADE 8

TEXTO 1

Revolta do Ronco da Abelha ou Guerra dos Marimbondos

“Tendo nós, pretos e pardos pobres, (recebido) notícia sobre o ‘papel da escravidão’, que hoje era o competente dia de se ler, desejamos saber se é ou não verdade”, disseram os representantes de um grupo de quase 200 pessoas, que havia encurralado o delegado da vila de Pau d’Alho, em Pernambuco, em 1º de janeiro.

“Em casa de marimbondo não se mexe com vara curta.”

“O motivo pelo qual o povo se ostenta tão descontente e ameaçador é porque diz que (os decretos) têm por fim escravizar seus filhos, visto que os ingleses não deixam mais entrar africanos (no Brasil)”, escreveu o juiz de paz de Santo Antônio, em Pernambuco, ao presidente da província, no início de 1852 – segundo documentação encontrada pelo historiador Guillermo Olivares.



TEXTO 2

“E assim, quando a lei foi assinada. Uma lua atordoada assistiu fogos no céu. Áurea feito o ouro da bandeira. Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel Meu Deus! Meu Deus! Se eu chorar não leve a mal. Pela luz do candeeiro. Liberte o cativo social. Não sou escravo de nenhum senhor”.

Dois textos sobre dois momentos sobre a escravidão no Brasil e suas leis.

a) Procure informações sobre as causas e consequências da Revolta do Ronco da Abelha ou Guerra dos Marimbondos.

b) O texto 2 fala sobre a Lei Áurea, mas que de forma efetiva, não se concretizou. Por que podemos dizer que, mesmo a Lei Áurea tendo assinada, ela não representou a liberdade real para homens e mulheres pretos e pretas.

ATIVIDADE 9

“A "Lei da Cumbuca": a Revolta contra o Sorteio Militar: Os alistamentos reduziam, ademais, os horizontes de invisibilidade da população, garantia fundamental de proteção frente às demandas extrativas do Estado. Do ponto de vista da plebe livre, maior eficiência nas operações do recrutamento resultaria em maior capacidade de tyrannizar o cidadão comum. A lei de 26 de setembro de 1874 estabeleceu o alistamento militar e o sorteio para homens livres e libertos entre 19 e 30 anos. Voluntários e designados pelo sorteio serviriam seis anos. Os revoltosos seriam acusados de fanatismo, de incompreensão e, sobretudo, de ignorância, pois parecia evidente àqueles que defendiam a nova lei que seu objetivo era modernizante e civilizatório, e que sua implementação tornaria mais equitativo e suave o serviço das armas. Uma interpretação conspiratória do movimento sugeria que os "rasga-listas" haviam sido, na verdade, conduzidos por forças e motivos exteriores à revolta em si. A modernização do recrutamento será interpretada pela população livre como uma ampliação injustificada dos encargos exigidos pelo Estado imperial, uma ameaça à liberdade que aproximaria perigosamente a condição do homem livre pobre daquela do cativo. Ser soldado no Brasil imperial significava estar sujeito a longos anos de disciplina brutal e arbitrária, trabalhos pesados, privações e riscos de toda sorte. A disciplina militar no Exército e na Armada seguiria sendo regida, até 1874, pelo terrível código do Conde de Lippe, e a punição mais comum era o castigo das "pranchadas" de espada. Contrastados com as terríveis realidades do serviço nas linhas, os apelos à virtude cívica e à honra militar deviam soar absurdos”.

(<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2098/1237/3577>)

A obrigatoriedade do serviço militar está na lei brasileira até hoje, mas o texto relata um dos seus problemas quando ocorreu a Lei da Cumbuca, descrito em “Os alistamentos reduziam, ademais, os horizontes de invisibilidade da população, garantia fundamental de proteção frente às demandas extrativas do Estado”.

a) Por que a expressão “invisibilidade da população” empregada no texto, pode ser entendida

como fortalecimento do Estado e um enfraquecimento dos movimentos sociais?

b) O alistamento militar obrigatório atual teria a mesma função do que está explícito no texto? Justifique.

As atividades 7, 8 e 9 falam sobre os mesmos assuntos.

Um dos objetivos das atividades acima é desmitificar a ideia de que a abolição foi uma benção da Monarquia, principalmente por parte da Princesa Isabel, enfatizando que o governo brasileiro à época viveu por quase 100 anos as custas do trabalho escravo. Da mesma forma, julgo indispensável mostrar que, apesar da Lei Áurea, o sistema continuou mantendo pretos e pretas longe da sociedade e que o processo escravagista resultou em graves mazelas para grande parte da sociedade brasileira.

Outro objetivo central desta atividade é entender a nova mentalidade política e econômica consolidadas no mundo por conta das novas relações capitalistas a partir da Revolução Industrial e de que forma essas alterações auxiliaram na transição do trabalho escravo para o trabalho livre assalariado, enfatizando que não foi por reconhecimento das injustiças que o capitalismo fortalecido entendia o fim da escravidão, mas por incompatibilidade com a nova estrutura moldada na relação de troca – troca de mão de obra por salário e compra de mercadorias, naquilo que Karl Marx chamou de fetichismo do mercado, onde se estabeleceu um valor além do que a mercadoria tinha e, ao mesmo tempo, uma desvalorização da mão de obra do trabalhador, intensificando a mais-valia, conceito importante a ser abordado.

O docente de História pode também se apropriar deste material para mostrar que a lavoura do café e o início de um processo de industrialização iam ao encontro da mentalidade capitalista mundial, principalmente com a chegada dos imigrantes ao país, dentro de uma política de substituição da mão de obra escravizada e de embranquecimento.

Outro caminho interessante que a atividade permite é enfatizar a participação de personagens pretos e pretas na história da luta contra a escravidão e o porquê deles terem sido apagados dos livros didáticos ou terem sofrido um processo de embranquecimento. Pode o professor, por exemplo, usar o fragmento do texto de Sidney CHALHOUB, S. (Trabalho, Lar e Botequim. São Paulo: Brasiliense, 1986), que mostra o projeto de repressão à ociosidade, elaborado pelo ministro Ferreira Viana, segundo o qual,

“afirmava que a liberdade do cativo não significava para o liberto a responsabilidade pelos seus atos, e sim a possibilidade de se tornar ocioso, furtar, roubar, os libertos não tinham a ambição de fazer o bem e de obter um trabalho honesto, não eram civilizados para se tornarem cidadãos plenos em poucos meses.

Era necessário evitar que os libertos comprometessem a ordem, havia de se reprimir seus vícios. Esses vícios seriam vencidos através da educação, e educar libertos significava criar o hábito do trabalho através da repressão, da obrigatoriedade.”

Para enfatizar que o fim da escravidão não significou o fim do cativo social, vivo até os dias hoje, principalmente com a atuação do ordenamento jurídico brasileiro no que se refere a sua atuação diferenciada na repressão e na garantia dos direitos aos homens e mulheres pretos do Brasil.

TEMA 6: Leis abolicionistas, escravidão, leis pra inglês ver

ATIVIDADE 10

Art. 32. Os signaes, que constituem presumpção legal, de que huma embarcação se emprega no trafico de escravos, são os seguintes: 1º Escotilhas com grades abertas em vez das fechadas, que se usão nas embarcações mercantes. 2º Divisões, ou anteparos no porão ou na coberta em maior quantidade que a necessária em embarcações de commercio licito. 3º Taboas de sobresalente preparadas para se collocarem como segunda coberta. 4º Quantidade d'agua em tonneis, tanques, ou em qualquer outro vasilhame maior, que a necessária para o consumo da tripolação, passageiros, e gado, em relação á viagem. 5º Quantidade de grilhões, correntes, ou algemas, maior que a necessária para a policia da embarcação. 6º Quantidade de bandejas, gamellas, ou celhas de rancho, maior que a necessária para a gente de bordo. 7º Extraordinaria grandeza da caldeira, ou numero dellas, maior que o necessário nas embarcações de commercio licito. 8º Quantidade extraordinaria de arroz, farinha, milho, feijão, ou carne, que exceda visivelmente às necessidades da tripolação e passageiros, não vindo declarada no manifesto como parte de carga para commercio.



Da análise de descrição legal sobre os sinais que evidenciam o envolvimento do barco no tráfico marítimo de seres humanos, vê-se que o excesso de quantidade de víveres, equipamentos e materiais a bordo é apontado como fundamento principal para a suspeita de atividade criminosa. Dessa forma, a obediência à lei instaurada naquele período, ficava restrita mais à fiscalização do que à ética de seu cumprimento.

a) Sobre qual lei o texto acima faz referência? Explique.

b) Por que a fiscalização era mais importante do que a ética no cumprimento dessa lei?

c) As chamadas “leis para inglês ver” estão em movimentos que antecedem a abolição da escravatura no Brasil. Busque informações sobre o sentido da expressão “leis para inglês ver”.

d) Apesar de banalizar as “leis para inglês ver”, elas foram muito importantes para o fim da escravidão no Brasil. Quais foram essas leis e por que elas tiveram um caráter importante no Brasil?

Mais uma vez estamos diante do ordenamento jurídico brasileiro durante o Império. Analisar as leis que antecederam a abolição é fundamental para que as turmas possam ter conhecimento de como as leis e o sistema de justiça brasileiro funcionaram em favor do Estado, discriminando e excluindo a maior parcela da população, subjugada pela escravidão, que apesar de liberta em 1888, permaneceu excluída das políticas sociais do país e relegada à própria sorte.

O termo “leis para inglês ver” deve ser entendido de forma pejorativa no sentido de feitas para iludir a Inglaterra para se evitar sanções econômicas, mas que foram importantes para o andamento do processo e abordar cada uma delas, especificando os absurdos que resultaram no termo “para inglês ver”. Também é importante que as turmas se voltem para a situação dessa população liberta e seu contexto atual, estabelecendo relações entre o passado e presente e confrontando com a ideia negacionista de que não há dívida do país para com o povo preto. O professor também pode fazer uma ligação com os milhões de trabalhadores que têm seus direitos reconhecidos por lei e que sofreram durante a pandemia da Covid-19 e pelas Reformas da Previdência e Trabalhistas, que lhes tiraram muitos direitos e os jogaram fora da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho, criada em 1943), que regulamenta esses direitos.

TEMA 7: Racismo, negacionismo e enfrentamento.

ATIVIDADE 11

TEXTO 1

“A viagem pelo mar foi tranquila. Não houve nenhuma tempestade e o navio quase não balançou. Eu, a Getulina e as outras crianças estávamos tristes no começo, mas depois fomos conversando, daí passamos a brincar de pega-pega, esconde-esconde, escravos de Jó (o que é

bem engraçado, porque nós éramos escravos de verdade), e até pula-pula na corda, ou melhor corrente. Nem parecia que íamos ser compradas por pessoas brancas e trabalhar de graça para elas até a morte. Mas, podia ser nossa última chance de brincar. Então brincamos”. (p.27) "ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama”



"A" na ponta. Quando minha amiga estava dominada, ele encostou o ferro na testa dela. A coitada gritou de dor.

— Para, por favor, está doendo!

Não adiantou nada. Ele continuou apertando o ferro em brasa na pele dela.

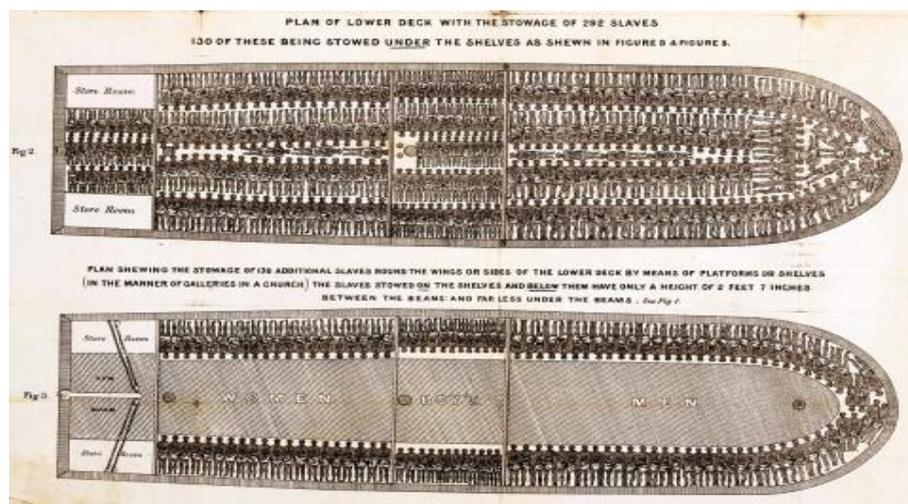
— Para! Para!

Eu corri para ajudar a Getulina, mas era muito pequeno. Levei um tapa de um dos capatazes e caí de lado.

Mesmo meio tonto, peguei um pau e avancei contra eles. Des-



TEXTO 2



Como a memória do comércio de escravos, a espinha dorsal da prosperidade de Liverpool no século 18, permanece visível em toda a cidade até hoje. Em 1787, os quacres de Portsmouth oficializaram sua campanha antiescravista ao formar a Sociedade para efetivar a Abolição do Comércio de Escravos, unindo forças com abolicionistas proeminentes como William Wilberforce. Eles estavam tão organizados em seus métodos de ativismo, como desobediência civil, pesquisa e coleta de evidências, que estabeleceram o plano para muitas futuras organizações de lobby. O comércio de escravos era a espinha dorsal da prosperidade da cidade e o reinvestimento dos lucros deu estímulo ao comércio e ao desenvolvimento industrial em todo o noroeste da Inglaterra e Midlands. A Rodney Street de Liverpool foi construída entre 1782 e 1801, fornecendo moradias para muitos comerciantes de elite, incluindo John Gladstone, pai do primeiro-ministro William Ewart Gladstone. Foi nomeado após o almirante Rodney, que derrotou os franceses em Santa Lúcia em 1782 para preservar a influência britânica nas Índias Ocidentais. Rodney apoiou o comércio de escravos. Em outra parte da cidade, o edifício do Porto de Liverpool exibe entalhes em pedra de navios negreiros e golfinhos em sua fachada e o edifício Cunard carrega esculturas de um nativo americano e de um homem e uma mulher africana. (<https://www.historytoday.com/history-matters/liverpool%E2%80%99s-slave-trade-legacy>).

Dois momentos distintos sobre a escravidão foram apresentados acima. O texto 1 fala que as crianças brincavam com as correntes que as prendiam durante a viagem num navio negreiro em direção ao Brasil. O texto 2 mostra o interior do navio negreiro e como cidades inglesas enriqueceram às custas do trabalho escravo.

a) Você classificaria qual dos textos como negacionista? Explique.

b) “Nem parecia que íamos ser compradas por pessoas brancas e trabalhar de graça para elas até a morte. Mas, podia ser nossa última chance de brincar. Então brincamos”. O autor do livro ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama, afirmou que a escravidão não precisa, sempre, ser mostrado em sua forma mais cruel e, por isso mesmo, criar um ambiente de amenização e romantização do sofrimento, torna o evento, que “já passou, mais atraente para a leitura, afinal, criança é criança em qualquer lugar”. Você concorda tal visão? Justifique.

c) Tendo por base as duas imagens, é possível imaginar crianças pulando corda com correntes num navio negreiro? Justifique.

A identificação de textos negacionistas nessa questão é tão clara que chega a colocar em dúvida que ele realmente foi produzido e posto à venda. Nesse sentido, o enfrentamento aos argumentos do negacionismo, principalmente aqueles que falam sob a desculpa de que não é preciso ficar enfatizando a tragédia, pois isso já passou e fica dividindo o país é negar as dores que a escravidão estabeleceu por conta de um passado racista brasileiro, que se mantém vivo até hoje.

Os questionamentos devem estar sob a ótica de uma visão decolonial, que seja capaz de entender as relações racistas do passado como diretamente ligadas aos problemas de exclusão social da população negra hoje. Ter uma visão de outro entendimento de mundo, diferente daquele que fala de escravidão enquanto empreendedorismo, de aceitação pacífica e que esse modelo de escravidão já ocorria em África. A mentalidade decolonial é fortalecer a escola enquanto local de empoderamento, de luta, de resistência e resiliência. É neste sentido que se situa a importância de trazer as discussões apontadas nesta atividade.

TEMA 8: Racismo estrutural e institucional, negacionismo e apagamento da memória

ATIVIDADE 12

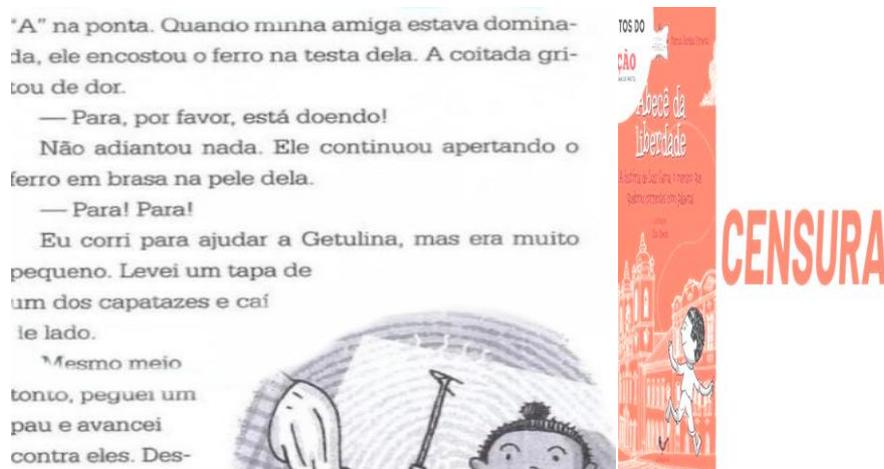
TEXTO 1

“A viagem pelo mar foi tranquila. Não houve nenhuma tempestade e o navio quase não balançou. Eu, a Getulina e as outras crianças estávamos tristes no começo, mas depois fomos conversando, daí passamos a brincar de pega-pega, esconde-esconde, escravos de Jó (o que é bem engraçado, porque nós éramos escravos de verdade), e até pula-pula na corda, ou melhor corrente. Nem parecia que íamos ser compradas por pessoas brancas e trabalhar de

graça para elas até a morte. Mas, podia ser nossa última chance de brincar. Então brincamos”.
(p.27) "ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama”

TEXTO 2

Ponto interessante e discutido em sala de aula com as turmas é a questão dos castigos impostos pelos senhores mesmo sem motivo algum, como afirma Alencastro (2000:148): Desembarcados nos portos da América portuguesa, mais uma vez submetido à venda, o africano costumava ser surrado ao chegar à fazenda. “A primeira hospedagem que (os senhores) lhes fazem (aos escravos), logo que comprados aparecem na sua presença, é mandá-los açoitar rigorosamente sem mais causa que a vontade própria de o fazer assim, e disso mesmo se jactam (...) como inculcando-lhes, que só eles (os senhores) nasceram para competentemente dominar escravos e serem eles temidos e respeitados”. Tal é o testemunho do padre e jurista Ribeiro Rocha (...) em meados do século XVIII. Cem anos mais tarde, o viajante francês Adolphe d’Assier confirmava a prática de espancar escravos logo de entrada, para ressocializá-los no contexto da opressão nas fazendas e engenhos do Império. Método de terror luso-brasileiro, e mais tarde autenticamente nacional, brasileiro, o choque do bárbaro arbítrio do senhor – visando demonstrar ao recém-chegado seu novo estatuto subumano – voltou a ser praticado durante a ditadura de 1964-85.



TEXTO 3

Liberdade de expressão, “Nesses termos, para a doutrina dominante, **falar** em direito de **expressão** ou de pensamento **não é falar** em direito absoluto de dizer tudo aquilo ou fazer tudo aquilo que se quer”.

Por conta dos absurdos publicados no livro “ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama”, a obra foi retirada das prateleiras, sofrendo o que para muitos é uma censura.

Como você avalia a retirada do livro ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama das prateleiras? É censura? Justifique.

Em tempos tão questionadores sobre direito de expressão, professores e alunos devem se debruçar sobre esse conceito à luz do ordenamento jurídico brasileiro, identificando e estabelecendo diferenças entre liberdade de expressão, opinião e conhecimento científico e como tais ideias se confundem atualmente.

É importante também dar clarividência à base jurídica sobre o tema e estabelecer uma base teórica histórica através de exemplos que se valeram do conceito de liberdade de expressão para ratificar o ódio, como no caso de Joseph Goebbels, que durante o estabelecimento do estado nazista na Alemanha dizia que “uma mentira dita várias vezes se torna verdade”. Estes exemplos podem ser usados de modo a fazer com que as turmas tenham consciência do que se faz através da propagação da mentira dita várias vezes tem sido divulgada enquanto verdade pelos negacionistas. Pode-se usar exemplos de casos nas redes sociais que culminaram em crimes por conta da mentira dita incessantemente que levaram pessoas a acreditarem e praticarem atos contra outras pessoas sem a preocupação de confirmar se aquilo realmente teria ocorrido.

5 – Estação Primeira de Mangueira. 2020: ‘A verdade vos fará livre’⁹.

Autores: Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo.

Mangueira
Samba que o samba é uma reza
Se alguém por acaso despreza
Teme a força que ele tem
Mangueira
Vão te inventar mil pecados
Mas eu estou do seu lado
E do lado do samba também
Eu sou da Estação Primeira de Nazaré
Rosto negro, sangue índio, corpo de mulher
Moleque pelintra do Buraco Quente
Meu nome é Jesus da Gente
Nasci de peito aberto, de punho cerrado
Meu pai carpinteiro desempregado
Minha mãe é Maria das Dores Brasil
Enxugo o suor de quem desce e sobe ladeira
Me encontro no amor que não encontra fronteira
Procura por mim nas fileiras contra a opressão
E no olhar da porta-bandeira pro seu pavilhão
Eu tô que tô dependurado
Em cordéis e corcovados
Mas será que todo povo entendeu o meu recado?
Porque de novo cravejaram o meu corpo
Os profetas da intolerância
Sem saber que a esperança
Brilha mais que a escuridão
Favela, pega a visão
Não tem futuro sem partilha
Nem Messias de arma na mão
Favela, pega a visão
Eu faço fé na minha gente
Que é semente do seu chão
Do céu deu pra ouvir
O desabafo sincopado da cidade
Quarei tambor, da cruz fiz esplendor
E num domingo verde-e-rosa
Ressurgi pro cordão da liberdade

O samba da Estação Primeira de Mangueira mostra que Jesus Cristo defendeu a igualdade, o fim da opressão, os pobres, desvalidos, julgados e criminalizados. Cristo é apresentado como uma figura que nasceu pobre, lutou e se rebelou contra o estado e foi torturado e assassinado pelo Estado, que lutou pela inclusão e deu um sentido muito grande a

⁹ Disponível em < <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2020/noticia/2019/10/13/mangueira-escolhe-samba-enredo-para-carnaval-2020-no-rio.ghtml>>, acesso em 14/09/2020.

palavra irmãos. Enfatiza a ideia de se fazer parte de algo mais poderoso, que é a luta do dia a dia pela sobrevivência. Ao mesmo tempo, questiona a desigualdade social e o assassinato das minorias por parte do Estado e de falsos cristãos.

TEMA 1: Escravidão, religião política e economia

ATIVIDADE 1

TEXTO 1

“Vão te inventar mil pecados, Mas eu estou do seu lado, E do lado do samba também. Eu sou da Estação Primeira de Nazaré. Rosto negro, sangue índio, corpo de mulher”.

TEXTO 2

“(…) escravidão da América lusa não só foi produto da violência das razias africanas, do tráfico negreiro e do desenraizamento cultural e social de homens, mas também do Antigo Regime Católico e de sua disciplina social”. Fragoso (2012, p. 140).

Os administradores portugueses no Brasil viam a fé católica como um elemento de garantia da ordem social e a aliança entre política e religião, garantia ao reino português uma legitimidade divina, fortalecido pelo Direito Divino dos Reis Absolutista, onde o poder real advinha do próprio Deus. A Igreja Católica buscava a propagação da fé e, nada mais natural que contribuísse diretamente para que a estrutura criada pelo Estado garantisse a manutenção de um cenário onde a difusão da religião fosse plenamente favorável e não encontrasse empecilhos. Os jesuítas, ordem religiosa que mais se envolveu com a história da escravidão no Brasil, não só traficando sujeitos escravizados, mas também produzindo tratados que justificaram o regime de cativo, contribuíram para o fortalecimento da ideia da “guerra justa” de Santo Agostinho.

a) Associe a expressão, “Vão te inventar mil pecados” às justificativas para escravização africana por parte dos europeus.

b) Busque o conceito de “guerra justa” e o analise sob a ótica do europeu em relação à escravidão.

TEMA 2: Religiosidade, escravidão e racismo

ATIVIDADE 2

TEXTO 1

“Meu nome é Jesus da Gente. Nasci de peito aberto, de punho cerrado. Meu pai carpinteiro desempregado. Minha mãe é Maria das Dores Brasil. Enxugo o suor de quem desce e sobe ladeira. Me encontro no amor que não encontra fronteira. Procura por mim nas fileiras contra a opressão”.

TEXTO 2

Outra via defende serem os negros descendentes de Cam, um dos filhos de Noé, que havia zombado da nudez do pai, enquanto seus irmãos, Sem e Jafé, o auxiliaram, o que teria deixado Deus furioso. Por conta disso, o Criador estabeleceu como castigo ao filho zombador e a seus descendentes a escravidão, para que jamais voltassem a repetir tamanha ofensa a um homem (branco) como Noé. Esse mito legitima e estabelece a escravidão dos negros africanos à maldição estendida ao pai, que desrespeitou o mais fiel servo de Deus, para os filhos: *“Quando Noé acordou da sua embriaguez, soube do que Cam, seu filho mais jovem, havia feito. Então esbravejou Noé: “Maldito seja Canaã! “Escravo de escravos será para seus irmãos.”* (Gênesis IX, 18-27). Um Criador furioso, inconformado e incapaz de perdoar, estabelece a escravidão eterna a todos os descendentes de Cam (pai) e Canaã (filho). Mas, o Criador vai além e estabelece que os irmãos (brancos) de Cam sejam seus algozes na escravidão, porque eles foram justos com o pai e, portanto, para que o erro nunca seja esquecido, nada mais correto do que irmãos escravizarem irmãos.



Quem é o verdadeiro Jesus?

Uma das justificativas para a escravidão africana está no texto 2, enquanto o texto 1 apresenta oposição, exaltando a figura de um Jesus negro.

- Se Deus fez o homem a sua imagem e semelhança e se os povos africanos são, em sua grande maioria, compostos por pessoas pretas, qual a imagem de Jesus que melhor seria aceita na África? Justifique.
- Em sua opinião, por que o Jesus que mais aparece em igrejas é aquele com características europeias?
- Se grande parte da população africana é composta por pessoas pretas, seriam os deuses africanos pretos também? Explique.

As atividades 1 e 2 possuem a mesma abordagem.

Professores e suas turmas terão como ponto de partida a identificação dos argumentos utilizados pelos europeus para justificar a escravidão africana, o que se faz necessário o uso da Bíblia enquanto documento de pesquisa e não de confronto, buscando associar os interesses do Clero com os do Estado Nacional. Dessa forma, a aliança teria um caráter mais político-econômico do que cristão.

Para alcançar esses objetivos, é fundamental analisar os conceitos de guerra justa, já que possuem especificidades diferentes dependendo do autor e, a partir daí, entender a dinâmica da empresa colonial europeia e como ela se serviu da escravidão africana para enriquecer. Pode-se também traçar um paralelo entre o passado escravista africano e europeu para ressaltar a pobreza e riqueza nesses continentes, entendidas enquanto fruto da exploração da África pela Europa.

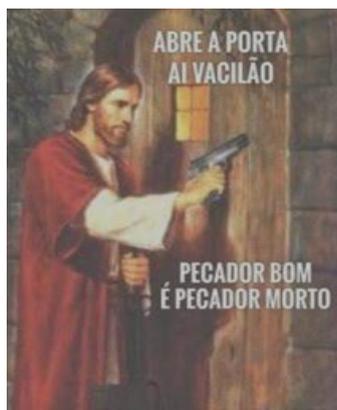
Outro ponto a abordar são as imagens de Jesus, principalmente aquelas que o apresentam como um homem branco, objetivando questioná-las a partir da ideia de que, se somos semelhantes como diz o livro de Gênesis, então por que Jesus é semelhante ao europeu e não pode ter sido de outra etnia? Numa escola que clama por igualdade e combate toda a forma de preconceito, a religião precisa ser entendida como parte fundamental desses questionamentos.

TEMA 3: Racismo, internet e redes sociais

ATIVIDADE 3

TEXTO 1

“Mas será que todo povo entendeu o meu recado? Porque de novo cravejaram o meu corpo. Os profetas da intolerância. Sem saber que a esperança. Brilha mais que a escuridão. Favela, pega a visão. Não tem futuro sem partilha. Nem Messias de arma na mão. (...) Eu faço fé na minha gente”.



TEXTO 2

Sinais de intolerância de todos os tipos têm se espalhado, principalmente na internet. Demonstrações de ódio e racismo são comuns e atingem a todos aqueles que buscam ser ouvidos ou, como afirma Spivak, “pode o subalterno falar? O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es (...). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que ‘não pertencem’ (Kiloma, 2019).

De acordo com os textos acima, o ato de falar é, acima de tudo, a capacidade da sociedade em se permitir e fazer ouvir. Mas, quando falamos em sociedade, a realidade é completamente diferente, pois quem fala e é escutado é, na grande maioria das vezes, as pessoas brancas, cabendo à população negra apenas a capacidade de ouvir.

A partir das informações acima, faça um texto dissertativo sobre a intolerância no Brasil e como as redes sociais têm servido como apoio para a disseminação do racismo.

É preciso entender a partir de um contraste entre intolerância e respeito às diferenças para dar conta do significado de ambas e se aprofundar no conceito de racismo. A História promove algo de grande importância para nós, enquanto sociedade, que é a possibilidade de comparação, seja de autores, de ideologias ou de conceitos.

Aqui, há base para se abordar diversos olhares sobre o que se entende por viver em sociedade e os problemas daí decorrentes, principalmente com o avanço tecnológico que vivemos. Vivemos um momento que precisa ser entendido à luz do desenvolvimento tecnológico e, simultaneamente, um retrocesso no comportamento humano principalmente com o advento das redes sociais que criaram os “tribunais da internet”, onde se é “julgado, condenado e cancelado” tal qual aquele que condenava à morte nos campos de concentração nazistas.

Dar conta dessa problemática num mundo onde se parece poder fazer tudo é o ponto central dessa abordagem tanto para professores quanto para alunos e mostrar que a ideia de “terra de ninguém” é um erro e que é possível a identificação dos criminosos e sua punição.

É a partir desta reflexão que finalizo meu produto final da dissertação com a expectativa que essas atividades possam, de algum modo, serem implementadas ou inspirarem a produção de outras atividades que versem sobre nossos tantos outros temas sensíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

A IMMIGRAÇÃO. Órgão da Sociedade Central de Imigração. Biblioteca Nacional, 1883- 1891. Microfilme. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=239984&PagFis=1&Pesq=>.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. (Palestra). In: Colóquio Nacional História Cultural e sensibilidades, 4., Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 17-21 nov. 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/.../palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%20201>. Acesso em 26/05/2020.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do ensino da história. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, X1, 2017, Rio de Janeiro. Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento; Caderno de resumos. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação / UFRJ, 2017.

Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História, in GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. (organizadores). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: MAUD X, 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de Uma história do negro no Brasil / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de, *O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. 3. ed. Belo Horizonte : Itatiaia/Edusp, 1982. (Coleção Reconquista do Brasil).

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos PIMENTA, Selma Garrido. Do ensinar ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém — Um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.
- ASSIS, Romulo Fernandes. As influências nos Pinóquios e a resistência dos Gepetos: como discursos negacionistas vêm adentrando as aulas de História. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da PUC-Rio, 2020. Disponível em < <http://www.his.puc-rio.br/wp-content/uploads/Diseerta%C3%A7%C3%A3o-certificada-Romulo-Assis.pdf>>, acesso em 11/10/2021.
- AZZI, Riolando. A teologia católica na formação da sociedade colonial brasileira. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARRETA, João Paulo. O problema do sentido na psicanálise de Freud (artigo). Vol. 4 n°1 e 2. São Paulo: PEPSIC, 2009. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2009000100003>.
- BADILLO, Jalil Sued. Igreja e escravidão em Porto Rico no século XVI. In: PINSKY, Jaime et al. (Orgs). História da América através de textos. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- BARTHES, Roland. Mitologias. 4ª edição, Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- BARROS, José D'Assunção. MEMÓRIA E HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL. TEMPOS HISTÓRICOS. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710/4287>>, acesso em 12/07/2020.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de História. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf>, acesso em 04/12/2020.

- BEZERRA, Aimée Aguiar. MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: A História oral como forma de preservação da Identidade Cultural. Artigo.
- BEZERRA, MONTEIRO, Rafael Zamorano, Christiano Britto. Medal of Honor: a história monumental em narrativas lúdicas. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/24671/21847>>.
- BEZERRA, Danieli Machado. Lacan para Historiadores. Curitiba: Appris, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BION, W. R. (1957). (1970). Attention and Interpretation. London: H. Karnac, 1993.
- BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013.
- Brasil, Senado Federal. (1986). *Constituições do Brasil*: de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 1.
- BURKE, Peter (organizador). A escrita da História. Novas Perspectivas. Editora UNESP, SP, 1978.
- _____. A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloísa. GERAÇÃO HOMO ZAPPIENS NA ESCOLA: OS NOVOS SUPORTES DE INFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

- CARDOSO JR., Hélio Rebello. Narrativas e totalidades como problemas na historiografia – um estudo de dois casos. In: MALERBA, J. (org.). A velha história. Campinas: Papirus, 1996.
- CARVALHO, Edison. O Quilombo de Palmares. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1947.
- CASTELLS, M. A galáxia Internet – reflexões sobre internet, negócios e sociedades. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- CERRI, L.F., ed. Os jovens e a História: Brasil e América do Sul [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, 332 p. ISBN: 978-85-7798-248-6. <https://doi.org/10.7476/9788577982486>.
- CERTEAU, Michel de. História e psicanálise: entre ciência e ficção. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- Cf. CHARTIER, Roger. Estratégias e táticas. À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 24, nº. 69, 2010.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.
- CLARKSON, Thomas. Os gemidos dos africanos por causa do tráfico da escravatura — ou Breve Exposição das injúrias e dos horrores que acompanham este tráfico homicida. Londres: Harvey & Darton, 1823.
- CORREA, COSTA, AKERMAN, Ricardo Lopes, Samira Lima, Marcos. QUESTÕES DE VIDA LOCAL: DESCONCENTRAÇÃO DE CAPITAIS E OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NOS PROCESSOS DE ENSINAGEM EM DESENVOLVIMENTO LOCAL PARTICIPATIVO. Mato-Grosso do Sul: Interações, 2017.
- COSTA, João Paulo Oliveira e; LACERDA, Teresa. A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: (séculos XV e XVIII). Lisboa: ACIDI, 2007.

- DAVID, Célia Maria. *Música e Ensino de História: uma proposta*. SP: UNESP. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- Dicionário da Terra. Márcia Motta (organizadora). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- DODEBEI, FARIAS, GONDAR. Vera, Francisco e Jô (org.) *Estudos Interdisciplinares em Memória Social: Por que Memória Social*. GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. UFRJ, HIBRIDA. *Revista Morpheus*. Edição Especial. v. 9, n° 15, 2016.
- ECO, Umberto. *Interpretação e história. Interpretação e superinterpretação*. Trad. MF. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FAGUNDES, Tatiana Fagundes. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.
- FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Disponível em < <file:///C:/Users/JERFER~1/AppData/Local/Temp/4516-Texto%20do%20artigo-12075-2-10-20140611.pdf>>, acesso em 11/10/2021.
- FANON, F.. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, (2008).
- Fantasia freudiana: aspectos centrais e possível aproximação com o conceito de esquemas de Aaron Beck. Lara Cristina D'Avila Lourenço – Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil Ricardo da Costa Padovani – Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 18, n. 2. Disponível em < <https://www.scielo.br/pusf/v18n2/v18n2a15.pdf>>, acesso em 19/05/2020.

FANTINI, João Angelo. *ROOTS OF INTOLERANCE: THE IMAGINARY SEGREGATION OF THE OTHER. RAÍZES DA INTOLERÂNCIA: A SEGREGAÇÃO IMAGINÁRIA DO OUTRO*. SIG. Revista de Psicanálise, p. 104. Disponível em < http://sig.org.br/wp-content/uploads/2016/04/N6_EmPauta2.pdf>.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisan Passo Fundo*: Ediupf, 1998.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Volume 1, São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do Tempo Presente, História Oral e ensino de História*. 2013. Disponível em < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18100/Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20pr%C3%A1ticas%20educacionais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

FINLEY, Moses. *Escravidão Antiga e Ideologia Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras: uma história do tráfico entre a África e o Rio de Janeiro. Séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

_____. *Tráfico de escravos, mercado colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil, c. 1790-c. 1830*. *História: Questões & Debates*. n. 51, jul-dez., 2009: 69-119. Disponível no seguinte endereço: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia/article/view/19985/13171>.

FONER, Eric. **Battles for Freedom: the use and abuse of American history**. New York: I. B. Tauris/The Nation, 2017.

_____. **Who Owns History?** New York: Hill and Wang, 2002, p. XIX.

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

FONER, Eric. **Who Owns History?** New York: Hill and Wang, 2002, p. XIX.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 5, 28-49, 1992.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1979.

_____. A arqueologia do saber. 1997. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

_____. Sete proposições sobre o sétimo anjo. In Michel Foucault, *Ditos e escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (Inês Autran Dourado Barbosa, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRAGOSO, João. Modelos explicativos da chamada economia colonial e a ideia de Monarquia Pluricontinental: notas de um ensaio. História (São Paulo) v.31, n.2, jul/dez 2012.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. “Uma leitura do Brasil colonial: bases da materialidade e da governabilidade no Império”. Penélope: Fazer e Desfazer História, n. 23. Lisboa, 2000.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. A Idade Média. Nascimento do Ocidente. Brasília: Editora Brasiliense, 1996.

FREIRE, Paulo. Conscientização - Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

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

_____. Educação como prática de liberdade. 25ª edição, ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Renato Coelho Barbosa de Luna. Sentidos de Ensinar e Aprender História: estudantes e professores como produtores de saberes. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, X1, 2017, Rio de Janeiro. Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de

conhecimento; Caderno de resumos. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação / UFRJ, 2017.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. (1933).

FREUD, Sigmund. Observações Psicanalíticas sobre um caso de Paranoia Relatado em sua Autobiografia (“O Caso Schreber”). Artigos sobre Técnicas e Outros Textos (1911 – 1913), Cia das Letras, 1978.

_____. Além do Princípio do Prazer. Obras completas, volume 14. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

_____. O Futuro de uma Ilusão, O Mal-Estar na Civilização e Outros Trabalhos (1927-1931) - Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud - Vol. 21. São Paulo: Imago, 1980.

_____. O ego e o id. *ESB*, Rio de Janeiro: Imago, 1980. V. XIX.

_____. Psicologia das Massas e análise do eu e outros textos (1920-1923). Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

_____. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1901.

_____. Escritores criativos e devaneios (1907/1908). Disponível em <
<https://www.portalentretextos.com.br/post/escritores-criativos-e-devaneio-1908-1907>>.

FRIEDLANDER, Saul. History, memory, and the historian: dilemmas and responsibilities. In: **New German Critique**, vol. 21, spring-summer 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente, 2017. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Rw8KZNRKYMTgxbG8GcscCMb/?lang=pt&format=pdf>>.

- GABRIEL, MONTEIRO, MARTINS. Carmen Teresa, Ana Maria, Marcus Leonardo. Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História. Rio de Janeiro: [Mauad X](#), 2016.
- GAY, Peter. Freud para Historiadores. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 139-159 – 2018. Disponível em < <file:///C:/Users/JERFER~1/AppData/Local/Temp/430-1673-1-PB.pdf>>, acesso, em 11/10/2021.
- GIL, EUGENIO. Carmem Zeli de Vargas, Jonas Camargo.
- GINZBURG, Carlo. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. As muitas faces da história: nove entrevistas. São Paulo: Unesp, 2000.
- GOLDIM, José Roberto. Teoria da Guerra Justa. RS: UFRGS. 2003. Disponível em < <https://www.ufrgs.br/bioetica/guerra.htm>>.
- Gramsci, Antonio, 1891-1937 Cadernos do cárcere, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HESÍODO. Teogonia. A origem dos deuses. 3ª edição. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.
- HOBBSAWM, Erick. A Era dos Impérios: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HUSBANDS, C. R. What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past. Buckingham: Open Press University Press, 2003.
- Iankilevich, E. et. alli (2008). Historizando: reflexões sobre a clínica psicanalítica. Trabalho selecionado para ser apresentado no Congresso da FEPAL, em Santiago do Chile, 2008.

IVO, JESUS. Isnara Pereira, José Robson Gomes de. Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/28316/20176>>, acesso em 10/10/2021.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Edições 70, Lisboa/Portugal.

KLEIMAN, A.(Org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

_____. DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. 2016. Disponível em <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grad-ensinando-a-transgredir.pdf>>.

_____. DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO”, POR GRADA KILOMBA, 2015. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/399559870/Descolonizando-o-Conhecimento>>.

LACAN, J. Os escritos técnicos de Freud: seminário 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LANDES, D. S. Why are we so rich and they so poor? The American Economic Review, p. 1-13, 1990. LANDES, D. S. Why are we so rich and they so poor? The American Economic Review, p. 1-13, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2006534>, acesso em 30/03/2021.

LE GOFF, Jacques, 1924. História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990., s/d.

_____. História e memória. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LEVY, Ruggero. Historia y/en psicoanálisis? Cual es el papel del historiador/psicoanalista, o de la dupla analítica, en esta construcción?

Comentário a la entrevista de Fernando Novais. Rev. bras. psicanál v.42 n.2 São Paulo jun. 2008.

LEVISKY, DAVID LÉO. Um Monge no Divã: Trajetória de um adolescer na Idade Média Central. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LOURENÇO, Lara Cristina D'Avila. Fantasias freudianas: aspectos centrais e possível aproximação com o conceito de esquemas de Aaron Beck.– Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, 2013.

Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas/Organização Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. Cortez, 1991.

MACEDO, ARMANDO, José Rivair e Maria Luiza de Carvalho (eds.), Atas do II Encontro Internacional de Estudos Medievais. Revista do IFCH- UFRGS, Volume 21 nº 1, 1998, Tomo 1.

MAI, L. Boletim de Eugenia (1929-1931): um estudo sobre forças educativas no Brasil. 1999. 108 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação). Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. A ESCRAVIDÃO NO BRASIL: ENSAIO HISTÓRICO-JURÍDICO-SOCIAL. PARTE 1.^a (JURÍDICA. DIREITO SOBRE OS ESCRAVOS E LIBERTOS, RIO DE JANEIRO: TYPOGRAPHIA NACIONAL, RUA DA GUARDA VELHA, 1866.

MEILLASSOUX, Claude. Mulheres, Celeiros e Capitais. Porto: Afrontamento, 1977.

- MELLO, Pedro de Carvalho de & SLENES, Robert. W. “Análise Econômica da Escravidão no Brasil”. In: NEUHAUS, Paulo (coord). Economia brasileira: uma visão histórica. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- MILLER, Joseph C. O Atlântico escravista: açúcar, escravos e engenhos. Afro-Ásia, Bahia, n. 19/20, 1997.
- MONTEIRO & PENNA. Ana Maria Ferreira da Costa, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A História Ensinada. Didática e Metodologia do Ensino de História. 2003. Disponível em <<https://www.passeidireto.com/arquivo/2857174/4-semana-ana-maria-monteiro-a-historia-ensinada>>.
- _____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/G9fQxNXnxxf6QFvzx9PFZvB/abstract/?lang=pt>>.
- MORALES, Pedro. Avaliação Escolar: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.
- MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. Rio de Janeiro: Pólen, 2019.
- MORRISON, Toni. Amada. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Disponível em <https://www.academia.edu/39676013/Amada_Toni_Morrison>, acesso em 08/10/2021.
- NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Leya, 2009.
- NORA, Pierre. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>>.
- NOVAIS, Fernando A.. Aproximações – Estudos de História e Historiografia: São Paulo: Editora Cosacnaify, 2005.

- _____. Texto Introdutório (ao livro) Formação do Brasil contemporâneo. In: SANTIAGO, S. (coordenação, seleção de livros e prefácio), *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2ª ed., 2002, vol. 3.
- O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). João Fragoso, Maria Fernanda Baptista Bicalho e Maria de Fátima Silva Gouvêa, organizadores. Rio de Janeiro: Civilização, 2001.
- O Historiador e os dilemas da interpretação histórica: as fontes virtuais em debate, apud *Diálogos e Relação de Poder*, Ana Cristina Lobo – Sousa, Flávio Vilas-Boas Trovão e Thaís Leão Vieira (org.), São Paulo: Edições Verona, 2015.
- Os jovens e a História: Brasil e América do Sul/ Luis Fernando Cerri (Org.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. CERRI, Luís Fernando. O QUE TODO ESTUDANTE DE HISTÓRIA GOSTARIA QUE SEU PROFESSOR SOUBESSE, MAS TINHA MEDO DE DIZER.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990/2005). Brasília: UNB, 2007, p. 404. Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História, UNB, Instituto de Ciências Humanas, Brasília, 2007.
- PALERMO, Luis Claudio. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. *Dimensões*, n. 39, 2017.
- PETERSON, Derek R. (org.), *Abolitionism and Imperialism in Britain, Africa, and the Atlantic* (Athens: Ohio University Press, 2010)
- PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. *Pesquisa em Música e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- PEREIRA, Nilton Mullet. ENSINO DE HISTÓRIA, DEVER DE MEMÓRIA E OS TEMAS SENSÍVEIS : Educação, Linguagem e Memória. II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos. Educação, Arte e Direitos Humanos. 2017. Disponível em <<file:///C:/Users/JERFER~1/AppData/Local/Temp/3955-11122-1-SM.pdf>>, acesso em 11/10/2021.
- PEREIRA IVO, Isnara/JESUS, José Robson Gomes de. *Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla*. UFES – Programa de Pós-Graduação em História, 2019.

PETTERSON, Orlando “The Study of Slavery” in Annual Review of Sociology, III. 1977.

PINTO, J. (1992). *Slavery in Portuguese India, 1540-1842*. Bombay, Himalaya Publishers.

PLATAFORMA GUETO. Racismo no Trabalho. Portugal, 01 maio 2014. Disponível em: <Disponível em: <https://plataformagueto.wordpress.com/2014/05/01/racismo-no-trabalho-hoje-concentracao-as-14h30-na-praca-da-figueira/>>. Acesso em, 10/10/2021.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio; IN: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante, Cinco lições sobre a emancipação intelectual, Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Revista História Hoje, vol. 7, nº 13.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papyrus, 1994. Tomo I.

_____ História e Verdade. Rio de Janeiro: Forense, 1968 [original: Paris: Seuil: 1955].

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editoria Unicamp, 2007.

SAGAN, Carl. O Mundo Assombrado Pelos Demônios: A Ciência Vista como uma Vela no Escuro, 1995

Salvitti, Adriana. Investigações sobre o método de W. Bion: uma leitura de “Sobre arrogância”. Psyche (Sao Paulo) v.8 n.13 São Paulo jun. 2004.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Brasil: Os impasses da formação. Disponível em < <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/PLINIO-A-S-JR-Impasses-da-formacao.pdf>>.

SANTO AGOSTINHO. Confissões. Petrópolis: Vozes, 1992.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos políticos da educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fio Cruz/EPSJU, 2006.
- Schultz, D. & Schultz, S. (1992). *História da Psicologia moderna*. 7. ed. São Paulo: Cultrix.
- SILVA, A. R. (2014). Mnemosyne e Lethe: a interpretação heideggeriana da verdade. *Archai*, n. 13, jul - DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X_13_8. Disponível em < file:///C:/Users/jerferson/Downloads/8485-Article%20Text-14694-1-10-20180530%20(1).pdf >.
- Silva, Carlos Eduardo Valdez da. E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Dissertação de Mestrado PROFHISTÓRIA – UERJ – Faculdade de Formação de Professores, 2017.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Formação Histórica do Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1968.
- STEINBACH, Amanda Maíra. PSICANÁLISE FREUDIANA E HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E LIMITES DA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DOS SENTIMENTOS. Disponível em < file:///C:/Users/joao_julio/Downloads/28958-Texto%20do%20artigo-122024-1-10-20140314.PDF >
- STERN, Steve J. Paradigma da conquista, história, historiografia e política. In: BONILLA, Heraclio (Org.). Os Conquistados. 1492 e a população indígena das Américas. São Paulo: Hucitec, 2006.
- SANTO AGOSTINHO. Confissões. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SERRANO; WALDMAN, Carlos; Maurício. Memória D'África: A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- TORERO, PIMENTA, José Roberto, Marcus Aurelius. ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama, Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2015.

VELASCO, Diego Bruno. NARRATIVAS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENEM: DISPUTAS CURRICULARES PELA HEGEMONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

VEYNE, P. Acreditavam os gregos em seus mitos? Ensaio sobre a imaginação constituinte. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

WHEELER, COFFIN, Ruth, Harold G.. Os Dinossauros – Quando Existiram e Por Que Desapareceram. Editora: Casa Publicadora, 1993.

WHITE, Hayden. Teoria da literatura e escrita da história. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994.

_____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura. Trad. Alípio C. de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.*

_____. Meta-história: a imaginação histórica do século XIX. Trad. José L. de Melo. São Paulo: Edusp, 1995.

ZIMERMAN, David E. Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

Žižek, Slavoj. Como ler Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ZWEIG, Stefan. *24 horas na vida de uma mulher*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

