



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

A “TERRA DA LIBERDADE” E A MEMÓRIA ESTUDANTIL:
Ensino de História e negritude em Benevides - Pará

ANANINDEUA-PA

2024

ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

A “TERRA DA LIBERDADE” E A MEMÓRIA ESTUDANTIL:
Ensino de História e negritude em Benevides - Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/ *Campus* de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal.

ANANINDEUA-PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719t Souza, Elizabeth Braga de.
A "Terra da Liberdade" e a memória estudantil : Ensino de História e negritude em Benevides - Pará / Elizabeth Braga de Souza. — 2024.
134 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2024.

1. Ensino de história. 2. Memória histórica. 3. Identidade.
4. Branquitude. 5. Negritude. I. Título.

CDD 300.9

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Antonio Maurício Dias da Costa e Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes, reuniu-se no dia 19 de fevereiro de 2024, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **ELIZABETH BRAGA DE SOUZA** intitulada: A “TERRA DA LIBERDADE” E A MEMÓRIA ESTUDANTIL: Ensino de História e negritude em Benevides – Pará." Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) apresentou uma pesquisa com caráter original, especialmente por dar atenção a formação de jovens e adultos relacionados ao ensino de história; 5) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente
 LUIZ AUGUSTO PINHEIRO LEAL
Data: 20/02/2024 17:55:36-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal
Orientador

Documento assinado digitalmente
 ANTONIO MAURICIO DIAS DA COSTA
Data: 20/02/2024 18:48:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Antonio Maurício Dias da Costa
Membro Externo da Banca / PPHIST / UFPA

Documento assinado digitalmente
 FRANCIVALDO ALVES NUNES
Data: 20/02/2024 21:29:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Dedico este trabalho a minha família. Obrigada por compreender minhas ausências e pelas pacientes escutas quando me sentia sem rumo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família em geral porque sei do amor e do carinho que nutrem por mim. Se orgulham de cada vitória que eu alcanço e sempre comemoram o meu sucesso. Em especial, agradeço meu companheiro Arnaldo Martins, minha filha Íris Braga, minha mãe Nazaré Braga e minha irmã Elizangela Braga. Sem eles, não teria conseguido.

Não poderia esquecer os amigos e amigas, sobretudo, professores e professoras que compartilham comigo o cotidiano da escola, meu mais frequente espaço de convívio social. Nossas conversas sobre o tema da pesquisa, os livros emprestados, as dicas anotadas, as articulações, foram fundamentais para que eu chegasse aonde cheguei. Agradeço, especialmente, aos professores Charles da Paz, Elizabete da Silva, Elisangela Ribeiro, Hudson, Ligia Pinheiro, Edilene Padilha e Ivanete Lopes. Cada um está presente nesta dissertação, assim como estiveram comigo de mãos dadas.

Agradeço à direção da Escola Estadual François Paul Begot na pessoa da professora Enilde Macedo por, de forma sempre gentil, ter me permitido o acesso aos documentos escolares e me apoiado durante as ações pedagógicas que desenvolvi durante os anos de 2022 e 2023 na escola. De forma especial, minha gratidão à amiga Francisca da Silva, secretária da escola, sempre solícita em me responder às perguntas referentes à pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) a oportunidade que me foi dada. Os impactos provocados em mim transformaram a forma como eu via o ensino de História e reacenderam as chamas da docência, há algum tempo apagadas. O Programa me permitiu este despertar.

Gratidão imensa às amigas e amigos da turma 2022. Agradeço, sobretudo, o carinho e os momentos vividos com os amigos Bárbara Pantoja, Clayton Barros e Richardy Leal. Não tenham dúvida de que estes momentos tornaram a caminhada mais feliz. Ao amigo Diego Teófilo, a quem eu chamava de “meu irmãozinho de orientação”, meus agradecimentos pela partilha.

Aos professores do PROFHISTÓRIA UFPA – campus de Ananindeua - minha gratidão carinhosa. Cada um e cada uma, do seu jeito, deixou sua marca na minha vida. Agradeço os conhecimentos compartilhados e a oportunidade de nos ouvir quando precisávamos desabafar nossas angústias de sala de aula. Em especial agradeço os primeiros direcionamentos dados pelo professor Adilson Brito, os quais foram muito importantes para eu definir os rumos da minha pesquisa.

Em particular, e de forma muito especial, quero agradecer ao professor Dr. Luiz Augusto Leal pela, visto que sua generosidade transformou com sabedoria minha forma de ensinar e de compreender o espaço escolar. Cada orientação dada foi um universo de possibilidades, permitindo-me rever como pessoa e como docente. Sua atenção às minhas dúvidas, angústias e inseguranças me fortaleceram durante a caminhada.

Meus agradecimentos especiais aos meus alunos e minhas alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual François Paul Begot, Benevides. Com eles, aprendi que ser professora não é apenas ensinar conteúdo. É também mergulhar em seus universos sociais e ler suas necessidades de aprendizagem. Quero destacar a participação do aluno Wanderson Rodrigo, sempre dedicado à pesquisa e aberto às propostas desta dissertação.

Finalmente, meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que realizou a concessão da bolsa de estudos e financiou minha pesquisa contribuindo para a divulgação dos resultados. Com a ajuda financeira que recebi, pude investir na pesquisa, participar dos Congressos e Encontros, divulgando minha pesquisa e recebendo muitas sugestões que me ajudaram a amadurecer o entendimento sobre o tema.

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros.

Kabengele Munanga

RESUMO

Este trabalho traz como tema o ensino de história e sua relação com a memória histórica e a identidade de pessoas negras. Trata-se de uma pesquisa voltada para o ensino de História, cujo *locus* é uma escola pública estadual do município de Benevides, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os diálogos que ocorrem nas aulas de história revelam a existência de uma memória oficial da cidade que apaga os sujeitos negros da História local. A partir deste problema, levantamos a hipótese de que a memória oficial local compromete a construção de uma identidade positiva entre as populações negras. O recorte temporal se refere à data de criação da Lei 10.639/2003, até 2023. Passados estes vinte anos, queremos saber como a escola trabalha as questões étnico-raciais durante este período. Para fundamentar as discussões trouxemos para o debate os conceitos de memória (RICOEUR, 2007; CAMILO, 2020; MISSIATTO, 2021; NORA, 1993), branquitude (SILVA, 2017; MIRANDA, 2017; BENTO, 2022) e negritude (MUNANGA, 2012), buscando compreender os problemas de identidade que figuram entre pessoas negras, a partir da ideia de poder expresso na branquitude. Apoiados nesta análise, pretendemos estimular nos estudantes uma reflexão crítica sobre o seu lugar no contexto da identidade da população negra de Benevides-(Pa), lançando luz sobre a arquitetura do poder de branquitude e fortalecendo o poder da negritude. A pesquisa trouxe uma metodologia qualitativa, com ênfase na história oral, nos métodos da pesquisa etnográfica e na análise documental. Como resultado, propomos a criação de uma cartilha didática sobre a história da abolição em Benevides e seus reflexos no presente, trazendo outro olhar sobre esse episódio histórico.

Palavras-chave: Ensino de história; Memória histórica; Identidade; Branquitude; Negritude.

ABSTRACT

This work brings as its theme the teaching of history and its relationship with the historical memory and identity of black people. This is a research focused on the teaching of History, Having been developed in a state public school in the municipality, These people are Youth and Adult Education students (EJA). Dialogues in history classes revealed the existence of an official memory of the city that erases black people from local history. From this problem, We hypothesize that local official memory compromises the construction of a positive identity among black populations. The time frame refers to the date of creation of Law 10,639/2003, until 2023. After these twenty years, we want to know how the school we investigated worked on ethnic-racial issues during this period. To support the discussions and analyses, we brought to the debate the concepts of memory (RICOEUR, 2007; CAMILO, 2020; MISSIATTO, 2021; NORA, 1993), whiteness (SILVA, 2017; MIRANDA, 2017; BENTO, 2022) and blackness. (MUNANGA, 2012), seeking to understand identity issues that arise among black people, from the idea of power expressed in whiteness. Based on this analysis, We aim to encourage students to critically reflect on their place in the context of the identity of the black population of Benevides, shedding light on the architecture of the power of whiteness and strengthening the power of blackness. The research brings with it a qualitative methodology, with emphasis on oral history, in ethnographic research methods and documentary analysis. As a result, We propose the creation of an educational brochure on the history of abolition in Benevides and its reflections in the present, providing another perspective on this historical episode.

Keywords: history teaching; historical memory; identity; whiteness; blackness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1 -	Primeiros imigrantes na colônia de Benevides (1975).....	25
Figura	2 -	Praça da Liberdade - Benevides, PA.....	35
Figura	3 -	Monumento em alusão a abolição - Benevides, PA.....	36
Figura	4 -	Casarão do antigo engenho Santa Sofia - Benevides – PA.....	37
Figura	5 -	Leteiro “Berço da liberdade” - Benevides – Pará.....	38
Figura	6 -	Mapa da localização do Município de Benevides / PA.....	47
Figura	7 -	Aula-palestra sobre racismo com alunos da EJA.....	81
Figura	8 -	Produção de material de exposição.....	83
Figura	9 -	Culminância do Projeto na Semana da Consciência Negra....	84
Figura	10 -	Oficina “Escrevivência para resistir”.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	SOBRE COR/RAÇA DOS ESTUDANTES.....	66
Gráfico 2 -	CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO COR/RAÇA DOS ESTUDANTES.....	67
Gráfico 3 -	SOBRE A INFLUÊNCIA COR/RAÇA NA VIDA DAS PESSOAS.....	67
Gráfico 4 -	SOBRE COR/RAÇA DOS ESTUDANTES (SEGUNDA APLICAÇÃO).....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro	1 -	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE A EXISTÊNCIA DO RACISMO NO BRASIL.....	68
Quadro	2 -	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE TEREM PRESENCIADO OU SOFRIDO DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	69
Quadro	3 -	SUGESTÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O COMBATE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	69
Quadro	4 -	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE OS MOTIVOS DE TEREM VOLTADO A ESTUDAR.....	70
Quadro	5 -	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE O QUE ENTENDEM POR HISTÓRIA.....	71
Quadro	6 -	RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE ANÁLISE DO DOCUMENTO JORNALÍSTICO A RESPEITO DO CENTENÁRIO DA ABOLIÇÃO EM BENEVIDES.....	72
Quadro	7 -	RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE TER PRESENCIADO SITUAÇÕES DE RACISMO.....	73
Quadro	8 -	RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE CONSIDERAR NORMAL O RACISMO.....	74
Quadro	9 -	RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE O QUE É RACISMO.....	74
Quadro	10 -	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS EIXOS, SUBEIXOS, OBJETIVOS E HABILIDADES PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
UFPA	Universidade Federal do Pará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCEPA	Documento Curricular do Estado do Pará
PRODEPA	Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Pará
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional – Benevides

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A MEMÓRIA HISTÓRICA DE BENEVIDES E SEUS LUGARES DE MEMÓRIA.....	22
2.1	O “Quilombo abolicionista” que se tornou “Terra da liberdade”.....	22
2.2	A escola como instrumento de poder de branquitude.....	41
2.3	A Lei 10.639/2003: limites e possibilidades.....	43
3	O ESPAÇO ESCOLAR NO CONTEXTO DE LUTA ANTIRRACISTA.....	47
3.1	Uma reflexão sobre os obstáculos para a realização de ações afirmativas na escola.....	47
3.2	Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o sentido de negritude.....	62
3.3	Rompendo o silêncio na sala de aula: negritude, memórias e história oral.....	75
4	POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA: proposta de ensino antirracista a partir da produção de uma cartilha didática.....	78
4.1	Caminhos para a construção de negritudes no ensino de história.....	78
4.2	Para além dos muros da escola: a história oral como método de aprendizagem.....	84
4.3	Memória e oralidade: produção de cartilha didática a partir da pesquisa histórica sobre pessoas negras.....	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	105
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - EQUIPE GESTORA.....	108
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - SECRETÁRIA ESCOLAR.....	110
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - PROFESSORES.....	112
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - ALUNOS.....	114
	APÊNDICE G - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS MORADORES DE BENEVIDES.....	116
	APÊNDICE H - PROJETO “MEMÓRIA, ORALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA”.....	118
	APÊNDICE I - FOLDER-CONVITE EVENTO CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA.....	126
	APÊNDICE J - CARTILHA DIDÁTICA “MEMÓRIA E ORALIDADE NA “TERRA DA LIBERDADE”: UM OUTRO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA ABOLIÇÃO EM BENEVIDES - PARÁ.....	127
	ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O SENHOR J. G.S.....	129

INTRODUÇÃO

Este estudo, intitulado “A ‘TERRA DA LIBERDADE’ E A MEMÓRIA ESTUDANTIL: Ensino de História e negritude em Benevides - Pará”, finca suas raízes no campo de pesquisa sobre o ensino de história e as relações étnico-raciais. Delineou-se como problema o apagamento da história da população negra e seus desdobramentos na memória estudantil, resultando na ausência de referenciais para valorização da participação negra na construção identitária do município de Benevides, Pará.

Este problema nos mostra a dimensão da nossa responsabilidade em fortalecer as ações afirmativas no âmbito da educação escolar, visto que o nosso *lócus* de enunciação é a sala de aula e, mais especificamente, o ensino de história. Falando desse lugar que representamos, é importante nos envolvermos no enfrentamento da discriminação racial no cotidiano escolar e na problematização do pensamento eurocêntrico presente no conhecimento histórico, o qual é transposto para a sala de aula. Ao assumir esta posição de enfrentamento, fortalecemos as lutas antirracista no espaço escolar.

Com este estudo, queremos contribuir com a reflexão sobre o uso da memória como instrumento de fortalecimento das representações negras, por meio da história oral. Ao mesmo tempo, pretendemos evidenciar as arquiteturas de poder de branquitude, capaz de apagar as histórias protagonizadas por pessoas negras em Benevides, desde fins do Século XIX.

O *lócus* da pesquisa é a Escola Estadual de Ensino fundamental Cenecista François Paul Begot, localizada no bairro central do referido município, na qual trabalho como professora de História nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹. As lacunas deixadas pela minha formação acadêmica trouxeram alguns desafios que, à princípio, dificultaram a abordagem sobre questões étnico-raciais nesta modalidade de ensino.

Minha formação na Universidade Federal do Pará (UFPA) aconteceu entre 1996 e 2003. Durante esse período, pouco estudei sobre a História Africana e a Cultura Afro-Brasileira. Minha formação foi fundamentada em estudos históricos eurocentrados, tendo como base uma história quadripartite.

Em 1997, já ministrava aulas de História em escolas particulares e cursinhos populares. Mesmo envolvida em um ensino centrado no professor, sentia-me incomodada com a passividade e apatia dos estudantes que eu atendia. Sempre me pareceu que estudar História

¹ Em 2022 havia 03 (três) turmas funcionando no turno da noite. Uma de 3ª e duas de 4ª etapa (A e B) do Ensino Fundamental II. Atualmente, o número de turmas se mantém. Iniciei a pesquisa com a turma de 3ª etapa, ainda em 2022. Dei continuidade aos estudos, mantendo a mesma turma, em 2023.

não era, para eles, uma dedicação necessária. Por conta destas inquietações, elaborava formatos diferenciados de aula.

Minhas experiências sempre foram com estudantes do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e Cursinho. Somente em 2022 assumi as turmas da EJA, o que me deixou apreensiva, uma vez que o público desta modalidade de ensino traz demandas que merecem atenção especial. São jovens e adultos que, depois de um dia exaustivo de trabalho, vão à escola para estudar e obter um diploma.

O cansaço que consegui ver em seus olhos me invadiram de cuidado por um ensino de história mais pautado em suas necessidades. Quais são elas? O que este público de fato busca na escola? Já se pode notar que o sentimento por um ensino de história que atenda aos anseios de aprendizado dos estudantes é algo que carrego de um tempo mais recuado. Mas, a necessidade de conhecer de perto meus estudantes de EJA foi uma certeza que só tive quando iniciei o Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), na Universidade Federal do Pará (Polo Ananindeua).

Foi a partir do contato com leituras no mestrado, além de trocas de experiências com colegas da turma, que comecei a perceber a urgência em transformar minha forma de ensinar História. Estudiosos como Hooks (2017) me fizeram entender que a escola pode se tornar um espaço de intervenção onde o diálogo pode se tornar uma estratégia de transgressão, quebrando o distanciamento entre alunos e professores e humanizando as relações. Assim, adotei a escuta como método de estudo para compreensão dos sentidos que os estudantes dão ao conhecimento histórico e como seus entendimentos impactam em suas formas de ver e se relacionar com o mundo.

Esse conhecimento histórico pode ser problematizado a partir de situações do presente. Por isso, aproveitei as comemorações do dia 30 março, no qual o poder público municipal de Benevides se mobiliza para comemorar a “abolição da escravatura”. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida não se mobiliza para as comemorações, mas o festejo está no calendário escolar, destacada como feriado municipal. Todos sabem que neste dia não precisa ir à escola, mas pouco entendem o que provoca tanto frenesi na cidade.

Notei que alguns alunos da EJA perguntavam a razão de tal feriado. Assim, surgiu o inevitável debate da abolição em Benevides: “Mas, professora, não foi aquela princesa que libertou os escravos?”, dizia um aluno lá do fundo da sala. Foi em meio a essas ocorrências cotidianas que o tema dessa pesquisa nos encontrou. As reflexões sobre a realidade dos sujeitos da EJA, o distanciamento da escola quanto às suas necessidades de se encontrarem no mundo,

bem como uma efeméride que, indubitavelmente, fala sobre eles e não com eles, estas questões definiram os rumos da pesquisa.

A Lei 10.639/2003 atravessa toda a pesquisa possibilitando reflexões importantes sobre os cuidados que precisamos ter com temas relacionados à história das populações de origem africana e sua participação efetiva no processo de construção histórica do Brasil. Convenientemente a história local sobre a “abolição da escravatura” estará igualmente acompanhando as discussões, uma vez que descortina importantes análises a respeito da arquitetura de poder que uma branquitude local foi erguendo entre o final do século XIX e o século XXI.

Resulta desta engenharia de poder uma população negra que não se reconhece nas suas origens e se esconde por trás do argumento de que é parda. Tal comportamento sugere que ser negro é confessar sua suposta inferioridade. Na sala de aula, observei a predominância de alunos negros que se autodeclaravam pardos. Também percebi os estigmas que carregavam sobre autodeclarar-se preto. Confesso que a temática é complexa, mas necessária para jogar luz sobre o arquétipo que foi montado para esvaziar de presença as pessoas negras do município de Benevides.

As fontes históricas levantadas pelos pesquisadores dedicados à história local mostram que o episódio da abolição foi um acontecimento protagonizado por pessoas brancas que ocupavam espaços de poder tanto em Benevides quanto na então Província do Grão-Pará. (CRAVO, 2014; SIQUEIRA, 2014; NUNES, 2008; ALBÚM HISTÓRICO, 1884; BARBOZA, 2013, 2015; SALLES, 2005; OLIVEIRA, 2002)

Tomando como base a bibliografia estudada, argumentamos que a memória oficial compromete a construção de uma identidade positiva entre as populações negras em Benevides. Essa memória apaga a participação dos negros no processo abolicionista do município, tanto no passado quanto no presente. Por outro lado, coloca as pessoas brancas na posição de “bem-feitoras”, trazendo para a História local um sentido de “gratidão” que o povo negro deve cultivar pelos seus pretensos libertadores.

Para dar sustentabilidade às discussões, recorreremos a autores e autoras que se dedicam ao estudo da memória, da branquitude e da negritude. Os conceitos destacados ajudam a entender que tipo de identidade foi construída sobre as pessoas negras em Benevides, bem como apontam caminhos para a elaboração de propostas que fortaleçam sua participação positiva na edificação histórica do município.

Para Bento (2022), a branquitude consiste na supremacia branca, reservando-lhe privilégios na sociedade. Na concepção de Silva “A branquitude é assim entendida como

resultado da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais para brancos e não brancos”. (SILVA, 2017, p. 22)

A partir destas definições, entendemos que o apagamento do protagonismo negro em Benevides tem sua origem nesse poder instituído da branquitude, tendo contribuído para que a população negra sentisse, ao longo do tempo, dificuldade de assumir sua identidade. Vemos nas análises de Miranda (2017) que o poder invisível da branquitude se fundamenta em um sistema que se normatiza nas desigualdades. Assim, “a desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como o normal”. (MIRANDA, 2017, p. 55)

Essa relação de dominação se reflete na inferiorização das pessoas negras a quem são destinadas condições subumanas de vida. Concordamos com Bento quando diz “que é preciso reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios” (2022, p. 10).

Se não falamos desta temática, contribuímos “para afirmar a ideia de democracia racial como alicerce de nossa identidade nacional o que, por sua vez, reverbera na dificuldade de identificar estruturas que permitem a sobrevivência do racismo entre nós” (SILVA, 2017, p. 19). Trabalhar o conceito de branquitude permite identificar as nuances do racismo que, por vezes, são tão imperceptíveis ao nosso olhar.

Desta análise resulta o estreitamento com o conceito de negritude, o qual Munanga define como uma expressão da identidade negra que resulta da integração dos grupos humanos que foram reunidos sob a identificação de “negros” (MUNANGA, 2019, p. 19). Acrescentamos que o conceito trazido por Munanga não tem a ver apenas com cor de pele, mas com o processo de desumanização que os negros sofreram ao longo do tempo.

Neste sentido, trazer o sentido de negritude para o ensino de história é tentar despertar nos estudantes a consciência de que direitos lhes foram negados em nome da manutenção dos privilégios de poucos. A saída proposta por Munanga (2019) é a construção de pontes de solidariedade, possíveis somente quando a escola passa a assumir uma posição antirracista.

É preciso, então, fortalecer a herança africana e reconstruir a identidade de mulheres e homens negros. Quando chegamos a esta conclusão, nos aproximamos do conceito de memória. À luz de autores que se dedicaram ao estudo sobre memória, podemos discutir de forma mais crítica sobre os limites que cercam as narrativas oficiais. Elas comumente apresentam uma memória seletiva que define o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido/apagado (RICOEUR, 2007; CAMILO, 2020; MISSIATTO, 2021; NORA, 1993).

Paul Ricoeur (2007), define a memória como uma representação do passado, visto que já não está presente entre nós. Neste sentido, a história se utiliza das memórias dos testemunhos

para investigar o passado (2007, p. 40-41). Ele diz que as lembranças são evocadas pela memória, permitindo assim que o interlocutor (sujeito entrevistado) construa sua narrativa sobre o passado.

Ricoeur, também nos ajuda a compreender que as lembranças que guardamos, são fatos apreendidos e memorizados, mas que, em momentos de rememoração, não se repetem da mesma forma. Ao tratar dos usos e abusos da memória, destaca os abusos de esquecimento, exercitada pelo poder, ação que compromete a construção de identidades entre determinados sujeitos históricos. (RICOEUR, 2007, p. 94).

No caso da ausência de uma história protagonizada pela população negra no Brasil, temos um abuso de esquecimento. Isso quer dizer que “como causa primeira da fragilidade da identidade é preciso mencionar sua relação difícil com o tempo” (2007, p. 94). Para alargar este conceito, trazemos as ideias de Camilo (2020) sobre necromemória. Ele traz uma abordagem sobre a memória que nos interessa, porque entende que o esquecimento apaga os vínculos das pessoas com o passado.

Assim, a necromemória é “a morte ou esquecimento social por meio da qual determinada memória coletiva (grupal) é tornada necrosada” (CAMILO, 2020, p. 8). Essa morte permite que as elites dominantes executem seu projeto de apagamento de determinados grupos sociais da história. A ausência de uma memória da população negra facilita a alegorização e objetificação da história e da cultura negra. A persistência desse apagamento impede que as pessoas negras se orgulhem de si e de seu passado.

Os conceitos elencados para este estudo nos ajudaram a compreender a escola e os sujeitos que a representam, como parte de um sistema renovador de um racismo que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. (ALMEIDA, 2019, p. 17) Ao mesmo tempo, mostraram-nos que é possível encontrar outros caminhos para aproximar, das aulas de história, sujeitos que foram invisibilizados no conteúdo.

Utilizando a pesquisa qualitativa, aproximamo-nos metodologicamente da História oral com a intenção de estimular os estudantes a conhecer histórias de vida de pessoas negras de Benevides. Esta metodologia foi aplicada para a produção do material didático com o compromisso de trazer sobretudo outras histórias da população negra que vive em Benevides. Foi apontada neste estudo como principal método de pesquisa nas aulas de história, porque torna possível o registro das “vivências de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas” (GRESPLAN, 2015, p. 158).

Para este estudo do problema proposto, analisamos documentos escolares e extraescolares, realizamos pesquisa etnográfica e aplicamos questionários de perguntas abertas e semiestruturadas. Entre os documentos analisados estão o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Examinar estas fontes nos ajudou a compor um quadro de informações sobre como a escola se relaciona com as questões étnico-raciais a partir das diretrizes que norteiam suas ações.

A pesquisa etnográfica, emprestada do campo da antropologia, relacionou-se às técnicas de observação e se concentrou nos diálogos e escutas durante as aulas de história. As observações ajudaram na compreensão do conjunto de comportamentos dos estudantes, entendido como parte da cultura de uma pessoa. Para André, “a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (ANDRÉ, 2013, p. 16).

Interessados nesses comportamentos, registramos palavras e frases e descrevemos gestuais que demonstraram um desconhecimento sobre as questões étnico-raciais e suas implicações no tempo presente. Para André (2013), é importante que o pesquisador esteja atento aos significados das experiências trazidas pelos sujeitos observados. São elas que indicam quais memórias históricas possuem sobre as pessoas negras e sobre si mesmas. Por isso, achamos importante trazer a etnografia da observação para o trabalho.

Também utilizamos a metodologia de grupo focal emprestada do campo da saúde, como complemento à pesquisa etnográfica. Entendemos que este método de estudo pode nos ajudar durante a escuta dos estudantes, pois suas respostas aos problemas levantados poderão indicar “um esforço de contextualização cultural, uma construção de identidade do grupo” (JÚNIOR, 2018, p. 236).

Com igual importância, os formulários de perguntas abertas e semiestruturadas ajudaram a conhecer melhor os sujeitos da escola, a saber: a gestão, os professores e os estudantes da EJA. Os dados colhidos foram tabulados e analisados, trazendo uma compreensão de como os estudantes se veem, como percebem os problemas das desigualdades raciais que atravessam suas vidas e como entendem sua importância para transformar o mundo em que vivem.

A pesquisa está estruturada em cinco seções. Na seção 2, discutimos os espaços de memória de Benevides. Ao estudar estes lugares, questionamos os discursos dominantes à luz dos referenciais teóricos selecionados, colocando em evidência a escola em apreciação e a Lei nº 10. 639/2003. A seção está subdividida em três tópicos, que discutem o controle da branquitude sobre as memórias que foram construídas a respeito do município de Benevides.

Neste tópico, analisamos a cunhagem do termo “Terra da Liberdade” / “Berço da Liberdade”, reproduzido por meio dos festejos abolicionistas e no dia a dia da cidade.

A seção 3, trata da análise dos dados coletados sobre a escola e os estudantes. Envolve o estudo dos documentos escolares, informações que resultaram da aplicação de questionários semiestruturados e observações etnográficas realizadas em sala de aula. As análises foram feitas a partir de uma abordagem teórica sobre memória, branquitude e negritude. Optamos por dividi-la em três partes, analisando os desafios da escola para assumir o compromisso da luta antirracista, ao mesmo tempo que aponta caminhos para um ensino de história comprometido com uma educação mais inclusiva.

Na seção 4, apresentamos uma sugestão de cartilha que traz o sentido de negritude, sentido este que nos remete a ideia de “desatar” os nós que nos impedem de compreender o que somos quando olhamos para o nosso passado. Cada nó é a história contada sobre os negros que os amarra essencialmente ao passado de escravidão, por meio dos lugares de memória. Pelo sentido de negritude, desatamos esses nós ao discutirmos os legados da escravidão e os traços do racismo na sociedade em que vivemos. Ao mesmo tempo, apontamos caminhos alternativos para a aproximação de outras narrativas históricas que valorizem as lutas da população negra, no passado e no presente.

A cartilha é produto dessa caminhada e é atravessada por relatos que resultaram das entrevistas realizadas pelos estudantes da EJA. As histórias de vida aproximam o passado do presente, mostrando que o racismo se mantém vivo, mantendo as hierarquias que privilegiam uns em detrimento de outros. Os materiais e sugestões resultaram dos experimentos realizados com os estudantes durante a execução do projeto na escola.

Esperamos que esse estudo seja mais uma arma de luta antirracista e contribua para fortalecer a Lei nº 10.639/03 nas escolas. O material didático produzido expressa a preocupação em trazer o público da EJA para o debate, escutando suas histórias e ajudando-o a superar concepções históricas que inferiorizam a população negra, excluindo-a de sua própria luta. Os relatos orais, trazidos pela história oral, enriquecem o conteúdo estudado em sala de aula e ajudam a entender de forma mais significativa a sociedade em que vivemos.

Finalmente, na seção 5, deixamos nossas considerações sobre a pesquisa, o seu processo e os resultados, demonstrando que o caminho percorrido pode ser uma ferramenta para ajudar educadores que estejam na mesma situação em que nos encontrávamos anteriormente à pesquisa.

1 A MEMÓRIA HISTÓRICA DE BENEVIDES E SEUS LUGARES DE MEMÓRIA

1.1 O “Quilombo abolicionista” que se tornou “Terra da liberdade”

Talvez poucos já tenham ouvido falar que Benevides foi um “Quilombo abolicionista”. A história oficial pouco trata deste tema, a não ser as pesquisas historiográficas que se debruçam sobre o estudo da abolição e do processo migratório (europeus e nordestinos) para a colônia de Benevides, na segunda metade do século XIX.

Sim, Benevides foi um reduto abolicionista, é o que postula Edson Barboza (2013), cujo estudo apresenta a rede de contatos existente entre negros em fuga e alguns colonos, sobretudo os cearenses, no núcleo colonial de Benevides. Esse trânsito se tornou mais intenso com a vinda dos retirantes nordestinos, em 1877.

Notícias como essas causavam pânico nas autoridades políticas e nas elites dominantes, visto que Benevides poderia se tornar um centro de resistência à escravidão. Fontes históricas estudadas por Carolina Cravo mostram a presença de escravizados que, em fuga, buscavam refúgio na colônia. Essas ocorrências incomodavam as autoridades policiais e o poder público na década de 1880. Ana Carolina Cravo (2014), comenta o conteúdo de um telegrama enviado no dia 05 de julho de 1884 ao chefe de polícia da Província e que evidencia essa preocupação:

O telegrama demonstra uma preocupação a crescente quantidade de escravos fugidos e reunidos na localidade, ainda que haja uma incerteza quanto à exatidão do número, pois se fala em torno de 30, 40 ou mesmo mais que 60 escravos refugiados em Benevides, o que, para um núcleo com habitantes girando em torno de 2.000 pessoas a presença de 60 escravos foragidos representava cerca de 3% da população. Nesse viés, o alarme foi dado para além da simples presença escrava na colônia, pois, o telegrama levanta a informação também de que haveria a probabilidade de resistência por parte dos escravos caso as autoridades provinciais requeressem a prisão dos homiziados ali, fato que decorreria em um conflito armado entre as partes (CRAVO, 2014, p. 48).

Conforme descreve Cravo (2014), a missão do subdelegado de Polícia de Benevides, Carlos de Faria, não seria fácil, pois Benevides já era uma colônia emancipada da escravidão desde 30 de março daquele ano (1884) e despontava como “Terra da liberdade” para muitos negros escravizados que fugiam da opressão. O número de fugitivos que a autora destaca somava-se à rede de apoio dos colonos que eram simpatizantes da causa abolicionista.

Situações como as descritas acima não são contadas nas escolas ou apresentadas durante os festejos da abolição da escravatura em Benevides. Em contrapartida, o município é referência histórica na “libertação” dos negros escravizados. O poder público local valoriza esta memória

organizando festejos anuais em 30 de março². Se, por um lado, o poder local rememora os eventos do dia 30 de março, por outro, pouco discute a importância de uma Educação das relações étnico-raciais.

Durante esta pesquisa, visitamos setores do poder municipal (Secretarias de Educação e de Obras, Câmara Municipal, Centro Integrado de Conhecimento - Biblioteca Municipal) para buscar dados e informações sobre os lugares de memória de Benevides. No entanto, não conseguimos muita informação. O pouco aceno que obtivemos foi o de que toda a história do município estaria na obra memorialística, “Terra da Liberdade - Benevides: História e Colonização”, do escritor José Leôncio Ferreira de Siqueira (2014). Em sua pesquisa, o autor concentra sua narrativa na vinda de imigrantes de origem europeia, a partir de 1875, para a colônia, bem como na ação “benevolente” das elites e do poder público na libertação das pessoas negras escravizadas.

Desde a abolição em 1884, as elites dominantes foram ressignificando o passado, fazendo surgir uma tradição que deu a Benevides o *status* de “Terra da Liberdade” ou “Berço da Liberdade”, o que trouxe a alguns moradores um sentimento identitário de orgulho pela história do município. Em especial, a obra de Siqueira (2014) discorre sobre aspectos da História local, das suas origens aos tempos mais recentes. O autor registra os feitos das autoridades políticas e valoriza as histórias das famílias tradicionais, descendentes dos primeiros colonos europeus que foram assentados nestas terras.

O processo de ocupação das terras, que hoje recebe o nome de Benevides, ocorreu a partir da chegada de imigrantes europeus no final do século XIX. Conforme Francivaldo Nunes (2008, p. 22-30), o poder público estava interessado em aproveitar os recursos naturais ali existentes para garantir o abastecimento da cidade de Belém. Desta forma, o governo provincial do Grão-Pará empreendeu o processo de ocupação das terras da zona bragantina inaugurando os primeiros núcleos coloniais, dentro os quais a colônia de Benevides.

Abdias do Nascimento (2016) observa que “a orientação predominantemente racista da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país”. As leis de imigração parecem ter diminuído as preocupações da elite branca em relação a proibição da entrada de negros africanos em terras brasileiras. Também Wlamira Albuquerque (2009), encaminha essa discussão quando enfatiza que “os membros da seção de justiça do Conselho de Estado criavam artifícios jurídicos para impedir que qualquer homem de cor pudesse imigrar

² As comemorações acontecem durante o feriado municipal, legitimado pela Lei nº 7.619/12, aprovada no dia 18 de abril de 2012, que instituiu o “Dia da libertação dos escravos na Amazônia”, tendo o dia 30 de março como marco comemorativo no calendário municipal.

para o Brasil” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 46).

Existia, conforme descrito por Nascimento (2016), um projeto de eliminação da raça negra das terras brasileiras. Segundo ele: “Teorias científicas forneceram suporte vital ao racismo arianista que se propunha erradicar o negro”. Então, podemos dizer que havia um projeto intencional de branqueamento da população brasileira por trás da política de imigração.

Os planos de colonização da zona bragantina também estavam associados ao interesse do governo em abrir vias de acesso à capital da província, para facilitar o escoamento da produção, fosse agrícola ou extrativista, para os portos de Belém e daí para o mercado internacional³. A proposta idealizada pelo governo, portanto, definia a “necessidade de que ao longo dessas vias fossem construídas áreas de produção agrícola de forma a compensar os investimentos do governo na construção dessas estradas” (NUNES, 2008, p. 36).

As políticas de imigração empreendidas pelo governo traziam uma preocupação em não demonstrar o desafio de colonizar as terras paraenses. Portanto, “quanto aos serviços iniciais de limpeza dos lotes defendia-se a utilização dos trabalhos de colonos da própria Província, acostumados ao pesado serviço de desbravar as matas” (NUNES, 2008, p. 47).

O pesquisador ainda ressalta que “o plano do governo dava ainda liberdade aos imigrantes para escolherem os lotes, ou de contratarem serviços de outros lavradores, desde que não empregassem trabalho escravo” (NUNES, 2008, p. 48). Como podemos ver, não estava nos propósitos do Estado incentivar a utilização do trabalho dos escravizados. Portanto, os colonos que fossem viver naquelas terras teriam que utilizar força de trabalho livre ou familiar.

A colônia agrícola foi inaugurada no dia 13 de junho de 1875, tendo como aporte jurídico a Lei Imperial 837 de 19 de abril do mesmo ano. Recebeu 20 colonos estrangeiros, dentre os quais, 16 franceses. Observe que o Estado pretendia trazer os estrangeiros europeus por considerar que sua força de trabalho era mais qualificada e sua cultura superior. Citamos aqui, a pesquisa de Augusto Leal (2008) que, ao estudar a capoeiragem, debruça-se sobre o sentido dado pelo Estado às pessoas que viviam no Pará na segunda metade do século XIX. Segundo ele:

Um intenso combate à vadiagem também seria proposto nas últimas décadas do século XIX. Apesar das justificativas e das práticas repressivas serem distintas das citadas acima, o “problema” seria o mesmo. O estado estaria sofrendo uma severa crise de escassez de mão-de-obra devido ao fim do trabalho escravo. Paralelamente, as camadas proprietárias, enriquecidas pela economia gomífera, pressionaram os poderes públicos a fim de disciplinar as práticas culturais da população pobre. Dessa forma, é principalmente dentro dos discursos de repressão à vagabundagem que

³ A criação das colônias agrícolas parecia exigir do Presidente da Província habilidades no sentido de gerenciar esses problemas.” (NUNES, 2008, p. 45). Para conhecer outras discussões contidas na pesquisa do autor, acesse: [Microsoft Word - 2008_Francivaldo_Nunes.doc \(ufpa.br\)](#)

encontraremos referências à capoeira paraense, mas não exclusivamente (LEAL, 2008, p. 23).

As considerações supracitadas evidenciam que não era interessante para o poder público utilizar a mão-de-obra local, formada por negros, indígenas e mestiços, porque considerava-a cheia de vícios. Além disso, o Estado identifica de vadias e vagabundas as pessoas menos favorecidas que viviam. Por isso, a vinda dos europeus, para ocupar os núcleos coloniais, era incentivada pelo poder público, o que fica demonstrada na tabela de Nunes (2008) que aponta a presença de imigrantes em Benevides.

IMIGRANTES NA COLÔNIA BENEVIDES EM 13 DE JUNHO DE 1875

NACIONALIDADE	INDIVÍDUO
Franceses	16
Italianos	01
Belgas	01
Argentinos	02
TOTAL	20

Fonte: Nunes, 2008, p. 49.

O processo de ocupação da colônia seguiu os planos do governo e, entre 1875 e 1876, foram conduzidos para lá 182 imigrantes estrangeiros, sobretudo franceses (90). Nunes (2003) aponta para a preocupação do governo provincial em resolver duas situações: a substituição do trabalho dos negros escravizados e tornar real o processo “civilizatório”, tão discutido a partir da segunda metade do século XIX no Brasil. Logo, “no caso da Colônia Benevides o caráter civilizatório deveria ser percebido no desenvolvimento de novas técnicas de plantação” (NUNES, 2008, p. 55).

Se por um lado temos a evidente exaltação dos estrangeiros demonstrava a crença de que eles carregavam consigo os valores da “civilização”. Por outro, a chegada dos cearenses à colônia não era vista de maneira positiva pelas autoridades provinciais, como assinala Cravo (2014). A historiadora considera que as animosidades se acirraram e estavam relacionadas aos gastos excessivos do poder público com os investimentos na colonização que resultaram em medidas de contenção de despesas com os nordestinos. Tais decisões acarretaram revoltas entre os colonos, inclusive ameaças de invadir a capital. O desagrado das autoridades pode ser observado no seguinte trecho:

[...] desde a chegada dos cearenses ao referido núcleo, as relações com as autoridades provinciais não foram sempre tranquilas, primeiramente por não quererem estes últimos, que fossem utilizados nessa proposta de colonização da região trabalhadores nacionais, por considerá-los inferiores aos migrantes estrangeiros (CRAVO, 2014, p. 20).

A presença de colonos cearenses na colônia de Benevides, bem como suas divergências com o Governo Provincial, resultou na aproximação com os movimentos abolicionistas e o apoio à fuga dos negros escravizados que buscavam esconderijo na localidade.

Assim, as ações que denotam luta e resistência não estão expressas na cunhagem do termo “Terra da liberdade”, ainda que se refira a um acontecimento recuado no tempo que diz respeito à abolição da escravatura no município. Então, que sentido é dado a ele? O escritor e memorialista José Siqueira (2014) descreve a festa da abolição como um grande acontecimento na história de Benevides, dando pistas de como deve ser pensado o significado de liberdade. Vejamos como ele descreve aquele evento:

Às seis horas da manhã do dia 30 de março de 1884, a Colônia de Nossa Senhora do Carmo de Benevides despertou com a salva de vinte e um (21) tiros, anunciando o raiar da liberdade no coração do Pará. [...] A povoação estava decorada com galhos e folhas, daqueles principais produtos agrícolas produzidos na colônia: banana, café, mandioca, cana-de-açúcar, anajás, laranja, etc. [...] Ao meio-dia foi iniciada a Sessão Solene da Libertação, presidida pelo Presidente da Província do Grão-Pará, Visconde de Maracajú, na casa da Diretoria da Colônia (SIQUEIRA, 2014, p. 2015).

Fica evidente que o autor pretende mostrar o lastro daquele evento histórico e sua importância para Benevides, sobretudo ao enfatizar a presença de autoridades políticas e da imprensa durante a cerimônia de entrega das “cartas de alforria”. Isso sugere que o ocorrido foi muito bem registrado sob a ótica das elites paraenses. A produção de evidências de que existiu uma festa de “libertação dos escravos” na Colônia possibilitou, ao longo das décadas seguintes, a construção de discursos locais que passaram a reivindicar para Benevides o título de “Berço da Liberdade”. Assim, os grupos dominantes do município foram “fabricando”⁴ um ideário de protagonismo branco sobre a concepção de liberdade.

E onde estão estes sinais da presença branca sobrepujando outros grupos étnico-raciais? Basta circular pela cidade para ver as marcas desse poder expressas em seus lugares de memória. Isso porque, logo na entrada do município há um pórtico, um imponente monumento que nos informa que ali houve um acontecimento que merece atenção⁵. Não tem nome específico e nem faz homenagem a um personagem. Apenas expressa a “libertação” das pessoas negras por um homem branco⁶ que, conforme afirmação de Siqueira, foi “o grande mentor e realizador da Libertação dos Escravos em Benevides” (SIQUEIRA, 2014, p. 216).

⁴ O sentido de “Fabricar” está pautado na concepção de Hobsbawm (1997) que discute em sua obra, “A invenção das tradições”, a necessidade de conhecer de forma profunda como as tradições são inventadas. Aqui, usamos o termo “fabricadas” porque traz um sentido próximo daquele dado pelo autor. Para ele, os elementos que resultam destas construções históricas unificam os grupos sociais em torno de quem detém poder.

⁵ A imagem e detalhes sobre o Pórtico de entrada do município aparecem na página 64. O mencionamos de forma antecipada para destacar a importância dada ao acontecimento da abolição em Benevides.

⁶ Nos referimos ao Dr. Marinho Domiense Pinto Braga, Diretor da Colônia de Nossa Senhora do Carmo de Benevides. Conforme Siqueira ((2014), foi o articulador da abolição no núcleo colonial. O escritor também

Como podemos observar, o termo “Terra da Liberdade” possui uma relação intrínseca com os lugares de memória do município. Perceber os atributos simbólicos que esse termo, cunhado a partir do final do século XIX, carrega, lança luz sobre aspectos importantes do ensino de História em Benevides.

Observamos o termo mencionado no fragmento do Álbum Histórico “Terra da Liberdade” do Jornal “A Província do Pará”, publicado em 1984, dava “a Benevides o título de Berço da Libertação da Amazônia”⁷. A começar por esta evidência, vemos o acabamento de uma expressão que, desde 1884, vinha sendo desenhada pelas elites locais.

De modo que o ideário de liberdade, construído de cima para baixo, deixava de lado uma parcela significativa da população negra que vivia por ali na condição de libertos ou fugidos. Como já mencionado, a produção de fontes históricas, que serviria para futuros estudos, contribuiu para o apagamento das memórias de luta e resistência da população negra nesse município.

Diante dessa constatação, questionamos que tipo de liberdade foi pensada para a “Terra da Liberdade”? A quem interessava a “liberdade”? Quais impactos causou às pessoas negras que aqui precisaram se estabelecer, depois do “festivo” 30 de março de 1889? Haveria outras narrativas em Benevides sobre tão valorizado episódio?

Na contramão da memória oficial surgem estudos que, para nós, transpõem as fronteiras que separam os sujeitos invisibilizados daqueles plenamente colocados no centro da atividade histórica. Tencionamos esta discussão trazendo duas informações que marcaram aquele ano de 1884, sobretudo pós 30 de março.

Trata-se de estudos recentes no campo da historiografia que descortinam tensões sociais, indicando que a construção da harmonia do evento da abolição foi penosa. Os estudos de Barboza (2013) demonstram a proximidade entre os cearenses que viviam em Benevides, desde 1877, e os negros que viviam e transitavam por ali, entre fins de 1877 e a década de 1880. Essa aproximação, conforme o historiador, favoreceu trocas de experiências sobre planos abolicionistas na Colônia de Benevides, como já dito no início desta seção.

considera que a mobilização abolicionista tenha sido influenciada pelo movimento no Ceará e pelo apoio dado pelo presidente da Província do Grão-Pará Visconde de Maracajú.

⁷ A notícia veiculada pelo Jornal “A Província do Pará” está contida no Álbum Histórico “Terra da Liberdade”, lançado em 1984, durante a VI Feira da Cultura Popular. A informação se refere aos festejos da “Libertação” dos negros escravizados no município. O Álbum reúne documentos de arquivos particulares que tratam da História do município de Benevides - Pará, concentrando informações a respeito da abolição da escravatura na localidade e das comemorações do centenário deste acontecimento. Sua versão online não está disponível. Conforme moradores mais antigos, há apenas dois exemplares. Ambos guardados em arquivo particular da família Begot.

Fazemos aqui uma ressalva para as fugas dos negros escravizados no sentido de positivar suas resistências e superar os estereótipos de que eram passivos ao trabalho escravo. Em suas histórias de luta no Pará, em particular no município de Benevides, não faltam exemplos de rejeição ao cativeiro. Salles (2005) discute que a fuga foi um dos principais mecanismos de oposição à exploração e à falta de liberdade. As matas que circundavam a cidade de Belém serviram de refúgio para os negros que fugiam dos seus senhores. Conforme o autor, “uma vez escapado do cativeiro, sabendo o terreno onde pisava, surgiam os *acoutadores* mais ou menos conhecidos.” (SALLES, 2005, p. 237)

Os *acoutadores* mencionados por Salles (2005) podiam ser encontrados na Colônia de Benevides. Nesse aspecto, Barboza (2015) associa a localidade à noção de *Quilombo abolicionista*. O recorte temporal de sua pesquisa corresponde ao período que vai de 1877 a 1884, ano da abolição da escravatura em Benevides. O autor faz essa associação a partir da concepção de que havia locais propícios à articulação entre os quilombos e os movimentos abolicionistas. O pesquisador argumenta ainda que as fugas dos escravizados para Benevides eram estimuladas por uma “rede de solidariedade” de colonos que os escondia das perseguições das autoridades policiais e dos senhores de escravizados, como podemos observar no seguinte trecho:

Apontamos nossa lente para as interações entre colonos e escravizados, mas poderíamos pensar além, pois também houve trocas culturais de colonos nacionais e estrangeiros. Temos indícios para refletir sobre o estabelecimento de espaços de solidariedade transnacionais e transnacionais, como em setembro de 1884, quando um soldado do destacamento da Colônia Benevides, ao passar na frente da residência do “Francez Joseph Blain”, percebeu grande algazarra e perguntou a um cearense, que estava na porta, o que acontecia ali. Ao ser recebido de “maneira insultante”, decidiu dar voz de prisão ao cearense. Enquanto apitava, para pedir reforços, um “hespanhol puxou o preso da mão do soldado.” O cearense escapou, o espanhol foi preso, em seguida posto em liberdade. O que tramavam na Babel de Benevides? Ações abolicionistas? Reivindicações dos colonos? Só temos a certeza da “ogerisa” que “esta gente [...] deposita na força policial” (BARBOZA, 2015, p. 37).

Conforme descreve o autor, os espaços de solidariedade integravam os imigrantes cearenses e estrangeiros nas articulações de fuga dos negros que vinham tanto da capital quanto de outras províncias. O que podemos depreender das informações apresentadas pelo estudo é que os movimentos de resistência negra à apropriação forçada do seu trabalho contam, naquele momento, com o apoio de colonos que, motivados por diversas questões, contribuem para a eficiência de sua fuga.

Cravo também destaca a relação estreita entre os colonos cearenses de Benevides e os abolicionistas do Ceará, indicando que havia constantes comunicações entre eles, além do acompanhamento pelas notícias jornalísticas do que acontecia naquela província quanto às mobilizações para a abolição dos escravizados. Sobre esta questão, a historiadora diz o seguinte:

Percebe-se uma interação por parte dos moradores de Benevides aos assuntos que se davam na província cearense, devido à proximidade da colônia com Belém e conseqüentemente com as notícias sobre o Ceará publicadas na imprensa entrando em contato com as ideias advindas de sua terra natal, ocorrendo um intercâmbio de ideias entre o Ceará e Benevides (CRAVO, 2014, p. 26).

No trecho destacado, é possível entender que as influências das ideias abolicionistas do Ceará chegavam ao Pará com força e arregimentavam aqueles que se colocavam a favor da liberdade dos negros. Este tipo de registro jornalístico, desde o princípio, foi material de estudo de muitos pesquisadores que queriam entender como o Ceará exerceu influência sobre os colonos de Benevides. A explicação mais plausível era porque eram também cearenses.

Ao se referir ao tema da abolição, Siqueira (2014) declara as Sociedades Libertadoras como mentoras da libertação dos escravizados no então Grão-Pará, apresentando Benevides como primeira localidade a realizar a entrega das cartas de manumissão no dia 30 de março de 1884. Sobre esta questão, Cravo (2014) descreve a Sociedade Libertadora de Benevides (SLB) como uma associação que “atuou em favor da libertação, acoutamento e agenciamento da mão escrava que, em fuga, dirigia-se ao núcleo, principalmente após terem declarado como livre da escravidão o território da colônia” (CRAVO, 2014, p. 21).

Merece igual atenção a relevância que Siqueira (2014) dá às influências que o movimento abolicionista recebeu do Ceará, cujas ações abolicionistas culminaram na libertação dos escravizados no dia 25 de março do mesmo ano. Assim, Siqueira elucida que “o movimento abolicionista em Benevides está intrinsecamente ligado às ações abolicionistas cearenses” (SIQUEIRA, 2014, p. 213), sendo inclusive apoiado pelo presidente da Província do Ceará.

Notamos na escrita do autor o enaltecimento da “Festa da Abolição”, entendido por ele como um feito conduzido e realizado pelas autoridades políticas, necessário às mudanças que marcaram os acontecimentos do final do século XIX. De forma detalhada, descreve aquele dia 30 de março de 1884 como uma celebração que contou com a presença de autoridades políticas e da população local. Percebemos sua preocupação em aclarar que os primeiros foram recebidos com alegria pelos segundos, dando brecha para o entendimento de que a população aprovava e reconhecia a atitude das autoridades ali presentes (SIQUEIRA, 2014, p. 2015).

No entanto, verificamos que não há menção à participação dos negros, a não ser àqueles que depois são mencionados como recebedores das cartas de manumissão. Da solenidade e sua programação, participaram também membros de jornais importantes que realizaram a cobertura do evento, a exemplo do jornal “*A Província do Pará*” que noticiou o acontecimento para toda

a província. Ao se referir aos negros e negras libertas, Siqueira (2014) destina apenas algumas linhas informando seus nomes e a quais donos pertenciam, como podemos verificar a seguir:

Após esses pronunciamentos, o Presidente Visconde de Maracajú iniciou a distribuição das seis (6) Cartas de Alforria: Maurício, de 29 anos, e Quitéria, de 24 anos, libertados pelo Dr. Martinho Domiense Pinto Braga e sua mulher, dona Leonilda Lopes da Silva Braga. Florência, de 26 anos, libertada pela senhora dona Thereza Christina Pinto Braga. Gonçalves, de 40 anos, Macário, de 20 anos, e Luiz, de 14 anos, libertados pela senhora dona Maria José de Mesquita. O Dr. Martinho Domiense Pinto Braga concluiu o ato solene, declarando livre e emancipado todo o território da colônia (SIQUEIRA, 2014, p. 216).

Refutando as informações prestadas por Siqueira (2014), Bezerra Neto menciona que a suposta benevolência dos autores da libertação precisa de cuidado na análise das fontes. Sobre isso, o autor diz que as cartas de libertação foram entregues, “sendo que nem todos os escravos foram libertos sem ônus algum: Macário e Luiz somente foram alforriados sob condição de continuar servindo sua ex-senhora por mais dois anos” (NETO, 2009, p. 413).

O pesquisador esclarece ainda os limites da liberdade dada aos negros e negras naquele evento, o que implica em dizer que havia uma preocupação em não causar prejuízos aos escravocratas que decidissem dar liberdade aos negros escravizados. Essa preocupação era visível, sobretudo, em relação aos negros mais jovens que, conforme as interpretações do autor, poderiam dedicar mais tempo ao trabalho (dois anos), rendendo lucros aos seus “tutores”.

Conforme Barboza (2013) havia uma animosidade entre os cearenses que viviam na colônia de Benevides e o poder público, tanto municipal quanto provincial. As razões se referem ao inadequado gerenciamento dos recursos financeiros destinados à ajuda aos colonos. Um dos episódios que merece atenção foi o ocorrido em 1879, durante a gestão municipal de Bernardino Jorge Sobrinho, então diretor do núcleo de Benevides, descrito por Barbosa da seguinte maneira:

Entre os motins de retirantes, o mais grave ocorreu em 20 de julho de 1879, quando invadiram a sede da diretoria em Benevides e expulsaram o diretor Bernardino Sobrinho: “Ante-hontem ás 2 horas da tarde chegaram de Benevides 6 retirantes que ali foram presos pelo dr. chefe de polícia como promotores das manifestações das manifestações hostis ao atual diretor.” [...] Os manifestantes foram indiciados pelo chefe de polícia no artigo 111 do Código Criminal, crime de sedição. Com as ações da polícia, foram pronunciados pela justiça “como autores e cúmplices 24 retirantes cearenses, achando-se já presos 19”. [...] A administração da província e a imprensa Liberal estavam satisfeitas com o desenrolar das apurações policiais, que individualizavam a culpa em alguns retirantes apontados como sediciosos e mal acostumados com a assistência oficial (BARBOSA, 2013, p. 169).

Eximindo o governo provincial da responsabilidade de conduzir com responsabilidade os projetos de colonização e prendendo os envolvidos na revolta, o caso deu-se por encerrado. No entanto, foi revisto dois dias depois por Vicente Alves de Paula Pessoa, então presidente do Tribunal da Relação. Seu parecer, de acordo com Barboza, discorre assim:

Contrariava a versão da polícia, pois “nunca se poderá dar o caracter de sedição, a uma reunião, não armada”. [...] A decisão foi baseada em relatos de testemunhas que afirmaram não terem visualizado armas de fogo, embora “o preto pedreiro estava com um cacete, a 3a que só viu um preto armado de cacete, a 5a que não viu ninguém armado (...) 6a que viu um homem armado com uma faca e alguns cacetes, isto é, dous páos grossos e muitos páos finos” (BARBOSA, 2013, p. 170).

É neste ponto que queremos nos deter por considerar que a presença das pessoas negras era muito comum em Benevides, mesmo antes do evento da abolição em 1884. E não estamos apenas destacando o fato de serem utilizados como força de trabalho, mas como parte integrante de uma dinâmica de resistência à exploração e descaso do governo provincial na colônia de Benevides e demais colônias da região bragantina.

O episódio que tem como cerne as pressões dos cearenses pelo melhor gerenciamento dos recursos destinados à colônia de Benevides, além de outras questões de cunho político, também traz dados da presença negra no movimento. Os estudos de Barboza (2013, p. 170) ajudam-nos a aclarar “que a aliança entre escravizados e retirantes foi o eixo da constituição das futuras lutas abolicionistas em Benevides”. Concordamos com o autor ao sugerir que essa interação pode ser identificada como o início de uma caminhada para o acontecimento de 1884.

É importante destacar que os episódios de 1879 resultaram no medo do poder público de que tais atos se repetissem e se tornassem inspiração para as outras colônias da província. Barboza (2013, p. 171) ainda vai além, informando que foi engendrada uma nova representação para a presença cearense no Pará. Ele aponta que a “insubordinação ao trabalho regulado e solidariedades com grupos marginalizados tornaram a migração interna cada vez mais perigosa, apesar de necessária”.

Merece atenção o deslocamento de migrantes nordestinos, muitos deles mestiços, que fizeram alianças com escravizados e ex-escravizados, fortalecendo o que o estudioso chama de *Campos negros* na Amazônia. Essas relações se manifestam em forma de fugas, alianças e relações afetivas, “dificultando o controle social por parte de forças policiais e criando espaços onde o movimento abolicionista na Amazônia se fortaleceu” (BARBOZA, 2013, p. 208).

Nos interessa saber de que forma eram construídas as relações entre os imigrantes cearenses e os negros libertos e escravizados na Colônia Nacional de Benevides. Barboza é enfático ao designar a localidade de *Quilombo Abolicionista*, por se tratar de um “importante centro de acolhimento para escravos fugitivos de áreas urbanas de Belém e, por que não, de outras províncias?” (BARBOZA, 2013, p. 210). Assim, situado às margens da estrada de Bragança, o núcleo colonial tornou-se importante espaço de fuga e trânsito de negros escravizados em situação de fuga, no fim década de 1870.

Barboza (2013) mostra em sua tese que as fugas dos negros escravizados pela estrada de Bragança já eram frequentes, mesmo antes da inauguração da colônia de Benevides em 1875. O desinteresse dos contratantes de frentes de trabalho em saber qual a procedência dos negros que iam buscar trabalho ao longo daquela estrada acabava estimulando as fugas e contratações por preços muito abaixo de suas forças de trabalho, como assinala o pesquisador sobre o serviço de um ex-escravizado: “talvez as ‘diversas pessoas fora’ da Capital que utilizavam dos serviços de Manoel fossem imigrantes estrangeiros proibidos de adquirir escravos” (BARBOZA, 2013, p. 210).

Um outro aspecto que chama atenção é que as levas de imigrantes que vieram para a província do Grão-Pará tornaram-se alvo de preocupação das autoridades políticas e policiais e diminuíram a perseguição sobre os negros que circulavam pela região. A preocupação com suas fugas dos tornou-se secundária, conforme nos diz Barboza (2013) neste trecho: “muitos cativos em fuga devem ter se infiltrado em busca do desejado anonimato, condição importante para executar planos de liberdade” (BARBOZA, 2013, p. 211).

Vimos que nos conflitos de 1879 em Benevides, havia referência à presença de negros no movimento que reuniu os colonos para reivindicar a saída do diretor da Colônia. Notamos, a partir do que apresenta Barboza (2013), que as descrições sobre quem participava da movimentação apontaram negros munidos de paus, mas sem evidenciar incômodo específico à presença deles. A informação nos dá a dimensão da presença de pessoas negras vivendo e participando ativamente das mobilizações sociais, seja para questionar a presença de uma liderança que não atendia a suas expectativas, seja para reivindicar melhor gerenciamento dos recursos destinados aos colonos.

Então, podemos dizer que desde o final da década de 1870 o fluxo de negros escravizados para Benevides era comum, seja porque recebiam o apoio de colonos cearenses que apoiavam a causa abolicionista, seja porque estavam perto da mata e dos rios, o que facilitava a fuga. Conforme Barboza (2013) essas fugas tornaram-se mais frequentes a partir de 1881 e “pode estar ligado à repercussão das manifestações ocorridas em Fortaleza, quando populares e jangadeiros, no final de janeiro, passaram a se opor ao embarque de escravos no porto da Capital cearense” (BARBOZA, 2013, p. 212). O autor detalha essas ações ao revelar que:

A ação dos jangadeiros contribuiu para mover a “onda abolicionista” que se expandiu pelas províncias do Norte, embora a reação de defensores do escravismo também estivesse articulada e, naquele momento, provocasse um verdadeiro refluxo no movimento, deixando-o temporariamente desarticulado para agir (BARBOZA, 2013, p. 216).

Assim, o movimento abolicionista no Ceará alavancou ações abolicionistas em outras partes da colônia, inclusive em Benevides. Quando ocorreu a abolição da escravatura na Província do Ceará, as demais províncias estavam com seus movimentos de luta contra a escravidão bem avançados. No caso do Pará, conforme nos informa Barboza (2013), em 1884 havia mais ou menos 23.136 negros escravizados e a mobilização pelo fim da escravidão constituía-se em trabalho penoso. Para pressionar o poder público “as sociedades emancipadoras direcionavam suas ações para o combate à introdução de novos escravos e na fiscalização da aplicação dos recursos do fundo de emancipação” (BARBOZA, 2013, p. 216).

Wlamyra Albuquerque mostra que as fronteiras entre a escravidão e liberdade ficaram fragilizadas, ameaçando o *status quo* das elites brancas dominantes. Para a autora, isso faz emergir, de forma potente, o sentido de racialização das relações sociais, presente até os dias de hoje. O Brasil, que transitava entre a Monarquia e a República, também reestruturava os lugares dos grupos sociais. Já não estava mais claro o lugar que cada classe social ocupava naquele momento. Esse estado de coisas preocupou as elites brancas. Sobre esta questão, a historiadora elucida que:

[...] nas últimas décadas do século XIX, geralmente de maneira velada, práticas baseadas na ideia de raça foram se fazendo notar nos debates jurídicos, nas decisões políticas, na construção de memória e símbolos da escravidão, nos prognósticos e planos para o futuro da nação (ALBUQUERQUE, 2009, p. 34).

A preocupação da elite branca com a manutenção do seu lugar na sociedade brasileira nos pós-abolição trouxe o debate sobre o processo de racialização como uma forma de preservar as hierarquias sociais naquele contexto do final do século XIX. A farta pesquisa sobre a ideia de supremacia branca nos dá a dimensão da tensão e do interesse de acomodação dos grupos sociais, de forma a limitar a participação da população negra no jogo do poder.

Então, cabe-nos compreender como essa noção de raça moldou os discursos no processo de abolição brasileira, sobretudo em Benevides, que é nosso *locus* de pesquisa. Os sentidos dados a esses discursos empoderaram as elites brancas e, ao mesmo tempo, enfatizaram a vulnerabilidade da população negra. Ainda que a liberdade sempre tenha sido uma pauta negra, sua cunhagem esteve ligada à hegemonia branca e foi atravessada pela sutileza da racialidade⁸.

⁸ A crítica ao discurso de liberdade que foi tecido no pós-abolição em Benevides não será aprofundada neste momento, mas o termo merece atenção por ter sido alvo do interesse da elite branca e hegemônica na segunda metade do século XIX. Ressaltamos que a liberdade sempre esteve na pauta de luta do povo negro, mas os discursos hegemônicos deram sentido próprio ao termo. Um estudo sobre as diferentes concepções de liberdade neste período merece atenção em outra pesquisa mais direcionada para a temática.

Neste sentido, considerando as evidências, o termo “Terra da Liberdade” é uma apropriação da branquitude.

A tese de Albuquerque reforça essa afirmação porque “o processo emancipacionista foi marcado pela profunda racialização das relações sociais” (2009, p. 36). Essa racialização manteve a estrutura hierárquica que permitiu um processo mais ou menos controlado do fim da escravidão no Brasil em 1888. Desta forma, a cunhagem do termo, a partir do século XIX, expressa esse poder que a branquitude possuía de controlar os sentidos e simbologias da abolição.

Mas, devemos pisar neste terreno com muito cuidado, pois falar em raça no Brasil no final do século XIX não quer dizer legitimar este tema. Conforme a pesquisadora, juristas como Tavares Bastos e Nabuco de Araújo diziam não existir diferenças sociais por causa da cor ou da raça. Seus discursos estavam carregados de completa “harmonia racial brasileira”. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 73)

A estudiosa nos mostra que “os projetos emancipacionistas diziam prezar pela cidadania irrestrita e pela convivência sem conflitos entre negros e brancos (2009, p. 73). Então, os parâmetros da raça não poderiam aparecer explicitamente nas leis e nos discursos políticos ou mesmo abolicionistas. Fato que merece nossa atenção nas análises da historiadora é sobre o estímulo dado pelo governo brasileiro à entrada de imigrantes estrangeiros no Brasil, em 1877. O engendramento das relações sociais a partir da noção de raça era construído de forma imperceptível, cerceando a entrada de africanos e asiáticos no país a partir da segunda metade do século XIX.

Chalhoub (2005, *apud* ALBUQUERQUE, 2009, p. 77) fortalece nossa ideia de que a fabricação do silêncio, a respeito das questões raciais, poderia contribuir para o surgimento de uma ideologia pautada na homogeneidade da nação brasileira. Como indica a autora, as políticas que se encaminharam para o processo abolicionista no Brasil anunciavam não era apropriado abordar questões raciais em documentos oficiais e nem em discursos formais. Assim, a teoria da democracia racial se delineava silenciosamente.

E a escola, onde ela se ajusta nessa discussão? É nela que está parte dos sujeitos que transitam pela cidade e que recebem os ensinamentos, direta ou indiretamente, a respeito da história que envolve a “Terra da Liberdade”. Quando circulam pela cidade, veem sua história materializada em prédios antigos, nomes de ruas, avenidas e travessas, praças e monumentos. São lugares de memória que não permitem que o passado seja esquecido. Pelo menos aquele passado cuja representação foi construída para garantir a manutenção do poder nas mãos de quem sempre o possuiu.

É interessante notar que, ao pesquisar sobre a construção e significados destes lugares de memória, encontramos poucas referências e fontes de estudo. Nos espaços de memória que tratam da abolição vê-se o negro preso à memória da escravidão, sem nomes e sem identidade. Tais simbologias trazem as correntes como marca mais acentuada das lembranças daquele tempo. Em seguida, identificamos alguns espaços que rememoram este passado:

FIGURA 2: Praça da liberdade - Localizada no centro da cidade de Benevides -PA



FONTE: Elizabeth Braga, 2023.

A Figura 2 corresponde à praça da Liberdade. Neste espaço não existe placa de inauguração que possa fornecer dados da data de construção e inauguração. No centro da praça, encontra-se o busto de um negro que não possui identificação. Moradores informaram que existia uma placa naquele local, mas foi retirada e não mais recolocada. Nos remetemos às reflexões de Camilo, para compreender dois aspectos presentes neste espaço de memória. O primeiro, refere-se a uma memória que rememora o passado a partir da seleção daquilo que deve ser lembrado. Sobre este aspecto, o autor diz que o contato com a memória colonial “configura-se em um projeto que busca, muitas vezes, silenciar a produção de seus saberes e resistências, posto que os representa exclusivamente como herdeiros dos escravizados” (2020, p. 21).

O segundo aspecto diz respeito ao sentido das representações sobre o passado da população negra. São representados como herdeiros da escravidão e esvaziados de humanidade. Para legitimar essa construção simbólica da memória colonial, Camilo diz que “recorre-se a

políticas explícitas de apagamento, silenciamento e manipulações simbólicas nas interações com o passado” (2023, p. 21).

FIGURA 3: Monumento em alusão a 30 de março de 1884, Benevides -PA



FONTE: Elizabeth Braga, 2023.

A Figura 3 refere-se ao monumento Pórtico de entrada da cidade que foi erguido, em 1984, em alusão a “Libertação dos negros escravizados de Benevides”. Está ligado às homenagens à abolição prestadas pelo poder público municipal. Localiza-se na entrada da cidade de Benevides. De acordo com Cravo (2014), o monumento “possui cerca de cinco metros de altura por dois de largura composto por uma mão acorrentada erguida em direção aos céus por onde sobressai uma ave que envolve seu voo em torno desta mão cativa (CRAVO, 2014, p. 115).

Durante as pesquisas que realizamos nos setores públicos, não pudemos obter informações sobre a data de construção do monumento, ou outros dados importantes que pudessem dar conta da importância de sua construção do pórtico para o povo benevidense. Observamos que a arquitetura indica uma mão apontando para o infinito, mas não temos certeza do que isso significa. É curioso notar que não nos foi disponibilizado nenhum acervo ou arquivo que pudesse nos ajudar na compreensão desse ou de outros lugares de memória pesquisados⁹.

⁹ Destacamos que a falta de informações sobre o monumento e outros espaços prejudicou a pesquisa dos alunos. Seu estudo se limitou ao que conseguiram encontrar em textos e livros levados à escola, que resultaram na produção de cartazes para exposição.

FIGURA 4: Casarão do antigo engenho Santa Sofia - Benevides, Pará



FONTE: Elizabeth Braga, 2023.

A figura 4 diz respeito ao casarão do antigo engenho Santa Sofia. Conforme o livreto “História do Engenho Santa Sofia”, escrito por Milton Fanjas Sampaio (2007). O casarão que ainda existe no centro da cidade era a casa grande e, hoje, pertence à família Rossi. O engenho foi fundado pela família Fanjas, “na primeira subdivisão da margem direita da Ferrovia de Bragança e na quarta transversal da margem esquerda da referida ferrovia”, em 1875 (2007, p. 7).

Segundo o memorialista, a família se dedicou à produção de “mandioca e de cana-de-açúcar, montando um engenho onde era produzido açúcar mascavo, rapadura, cachaça, álcool e também farinha de mandioca” (2007, p. 8). No mesmo lugar também foi instalada uma serraria. Na sua pesquisa, o autor identifica a entrada oficial da família Franjas em Benevides, no ano de 1886, quando foram deslocados para a povoação de Nossa Senhora do Carmo de Benevides. Nas suas palavras:

O apoio financeiro de seus familiares e as condições em que os lotes se encontravam, desmatados, muitos deles com áreas plantadas, após, terem sido abandonados pelos antigos proprietários, favoreceram a dinâmica de crescimento dos Fanjas (SIQUEIRA, 2014, p. 350).

As memórias do engenho nos remetem a um tempo de privilégios alcançados pelos imigrantes que vinham da Europa ocupar terras em Benevides. Além de receber recursos

particulares, também tinham o apoio financeiro do poder público para produzir os gêneros agrícolas que abasteciam a capital da província.

FIGURA 5: Letreiro “Berço da Liberdade” - Benevides, Pará



FONTE: Elizabeth Braga, 2023.

A figura 5 é um letreiro que fica localizado na frente da Prefeitura municipal, onde, ao lado da palavra BENEVIDES, figura uma mão negra rompendo as algemas da escravidão, de punhos fechados e em posição de luta. Não sabemos quando foi construído, mas chama atenção para a evidência de que Benevides é a “Terra da liberdade”. O prédio da prefeitura, símbolo do poder público, é plano de fundo desta placa de concreto fincada em pleno centro da cidade.

Para compreender esses lugares de memória destacados, recorremos a Pierre Nora (1993), o qual argumenta que esses lugares se constituem em restos/resíduos testemunhais de outras épocas, em que os espaços materiais ou imateriais “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notoriar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). Entende-se que ao erguer os espaços de memória, o poder público local quis fortalecer uma memória coletiva oficial que se pauta na glória das autoridades políticas, doadora da liberdade dos escravizados.

Por outro lado, Nora (1993) desperta o interesse por uma História que não está apenas nos lugares de memória oficiais, mas também nas memórias da periferia, nos arquivos privados, entre os sujeitos marginalizados e que não foram trazidos à História oficial. Ao destacar que “o dever de memória faz de cada um historiador de si mesmo” (NORA, 1993, p. 17), o autor dá

pistas para a construção de procedimentos de ensino que tornem os estudantes investigadores destas memórias dispersas e que não estão visíveis na sala de aula.

Procurando ampliar este debate em que a história se materializa nos lugares de memória, trazemos para a discussão Maluf (1995), que analisa a memória e a história a partir de suas distintas relações com o passado, demonstrando que a primeira reconstrói experiências pessoais e sociais que se dão de dentro para fora de um grupo. Para ela, existe um vínculo de afetividade com o passado, nas narrativas compartilhadas, cujo sujeito o recupera e se reconhece nele.

Ao contrário, a História entra onde a memória já não existe, ou já está enfraquecida. O desaparecimento dessa memória ameaça a perda de elementos do passado em que sujeitos são apagados. Assim, “É chegado então o momento de salvar os fatos. É chegada a hora de fixar as lembranças vividas do grupo, em que a memória estava engajada, e que o tempo e as mudanças cuidaram de dispersar em tantas e novas sociedades” (MALUF, 1995, p. 42). É neste aspecto que a seleção, do que deve ser lembrado, ameaça a memória daqueles que não têm a oportunidade de mantê-la viva.

A seletividade dos fatos a serem lembrados está visível na História de Benevides. O título conferido à cidade como “Terra da liberdade” tornou-se referência nos discursos dos políticos locais. Conforme Cravo (2014, p. 102), a libertação dos negros escravizados na localidade “transformou-se em mais uma efeméride que traz à cidade o título de “O Berço da Liberdade na Amazônia”, memória que atravessaria o século XX, sendo retomada em 1984, quando da comemoração do Centenário de Libertação”.

Os recortes do passado e a escolha do que deveria ser lembrado consolidaram uma memória de orgulho entre muitos moradores, por terem sido os primeiros a conceder a liberdade aos seus escravizados. Ao mesmo tempo, as simbologias representativas desta memória foram sendo confeccionadas. Cravo informa que em 1984, na comemoração do centenário da abolição, foi produzido o Álbum Histórico de Benevides “Terra da Liberdade”. Organizado pela Prefeitura municipal do município. A produção reúne documentos oficiais, dentre eles a Ata de Libertação dos escravizados e notícias jornalísticas sobre o evento, as quais são apresentadas como fontes de informação para a escrita da História do município.

No entanto, após as comemorações que marcaram o centenário da abolição em 1984, bem como o surgimento de confecção de seus lugares de memória, a efeméride foi ocupando um lugar de esquecimento. A partir de 2001, as mobilizações locais em torno do evento foram retomadas. Cravo (2014) considera que o avanço e o fortalecimento dos movimentos negros no Brasil e no Estado do Pará tenham reavivado essa memória no município. Possivelmente, a

criação da Lei 10.639 também tenha sido fator de discussão da efeméride nas escolas a partir de 2003. A autora salienta o seguinte a esse respeito:

A atual procura pelo aprofundamento na história e cultura afro-brasileira, pode ter motivado este novo insight em torno dos eventos de 30 de março de 1884. Assim o fato de termos tido na província do Grão-Pará um exemplo de acontecimento onde escravo, ex-escravos e homens livres lutaram lado a lado em busca de apagar a “mancha da escravidão”, torna-se um símbolo importante e disputado a ser (re)lembrado (CRAVO, 2014, p. 114).

Poucos anos depois, foi criada a Lei nº 7.619/12, aprovada no dia 18 de abril de 2012, instituindo no Calendário Histórico, Cultural e Turístico do Estado do Pará o “Dia da libertação dos escravos na Amazônia”. Isso deu ao poder público de Benevides a motivação necessária para a retomada de ações de fortalecimento das memórias da abolição no município que, por meio da Secretaria Municipal de Educação, passaria a massificar a História oficial da libertação dos negros escravizados pelas mãos dos homens brancos, através de representações folclorizadas de seus sofrimentos e passividade diante da condição de escravização.

Maluf (1995) evidencia que essa tratativa das elites revela os constantes rearranjos das memórias que se ajustam às mudanças que ocorrem na sociedade e criam outros mecanismos de emolduração das identidades. Nesse sentido, “é chegado então o momento de salvar os fatos. É chegada a hora de fixar as lembranças vividas do grupo, em que a memória estava engajada”. (MALUF, 1995, p. 42). A partir das considerações da autora e de Cravo (2014), entendemos que as mudanças temporais são absorvidas pela memória para sua atualização. Então, ao se (re) acomodarem, elas seguem o fluxo das transformações da sociedade, trazendo novos elementos que são inerentes àquele tempo vivido.

Para tornar essa memória coletiva inteligível, a operação histórica entra em ação, problematizando aspectos das lembranças e analisando este passado. É neste aspecto que a análise histórica precisa estar atenta aos pontos narrativos mais obscuros, ou seja, àquilo que não foi dito ou que foi invisibilizado. Qualquer narrativa precisa ser olhada à luz de uma profunda criticidade Histórica para iluminar caminhos, dando oportunidade a outras narrativas e sujeitos que não se encontram na literatura oficial.

Paul Ricoeur (2007) elucida que a memória consiste na representação do passado que já não está presente. Neste sentido, a história utiliza-se das memórias dos testemunhos para investigar o passado (2007, p. 40-41). Assim, as lembranças são evocadas pela memória para que o interlocutor (sujeito entrevistado) construa sua narrativa sobre o passado. Podemos dizer,

a partir de Ricoeur, que as lembranças guardadas são fatos apreendidos e memorizados, mas que, em momentos de rememoração, não se repetem da mesma forma.

O autor também trata dos usos e abusos da memória. Aí também se inscrevem os abusos de esquecimento, exercitada pelo poder, ação que compromete a construção de identidades entre determinados sujeitos históricos. No caso da ausência de uma história protagonizada pela população negra no Brasil, temos um abuso de esquecimento. Ricoeur diz que “como causa primeira da fragilidade da identidade é preciso mencionar sua relação difícil com o tempo” (2007, p. 94)

1.2 A escola como instrumento de poder de branquitude

Como a memória da abolição manifesta nos festejos e lugares de memória se apresenta nas escolas? Por meio da pesquisa etnográfica foi possível acompanhar e registrar as programações que as escolas oferecem aos seus alunos e alunas no município de Benevides. Lá são promovidas atividades alusivas ao marco histórico, reproduzindo com rigor os acontecimentos descritos nos registros da História local.

Em outras palavras, trazem representações de um passado sempre protagonizado por homens brancos, ocupantes de cargos políticos e representantes de uma elite descendente de colonos e colonizadores europeus. Portanto, a memória histórica que os estudantes carregam sobre os negros está essencialmente ligada ao tempo em que seus antepassados foram escravizados.

Tendo como fio condutor a compreensão dos rearranjos orquestrados pela memória oficial sobre o apagamento da participação dos negros nas narrativas abolicionistas e pós-abolicionistas, entendemos que a escola e seus instrumentos legais e organizativos de um saber instituído pelo Estado, contribuem para a consolidação de uma memória que excluiu grupos étnico-raciais que foram e são ativos no erguimento do município em todos os seus aspectos.

Miranda (2017) descortina esse poder invisível da branquitude identificando-o como um campo complexo e ordenado que torna o racismo uma rede estruturada que, inclusive, passa pelo campo educacional de forma despercebida. A estratégia desse sistema de poder é normatizar as desigualdades e massificar, também por meio do ensino que o sucesso é mérito de quem luta e trabalha. Conforme o autor:

É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como o normal. Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende como o justo? A desigualdade é a norma. Se a situação

do não branco é de injustiça, logo a ideia de mérito é acionada como justificativa (MIRANDA, 2017, p. 55).

Em sua dissertação de mestrado, Evelyn Oliveira (2022) faz uma reflexão sobre o apagamento das pessoas negras da história oficial de Benevides. Começamos as análises por ela porque é pertinente o conceito que traz no contexto de sua pesquisa, o do “racismo por omissão”. Segundo a pesquisadora, este tipo de racismo se manifesta pelo silêncio, ou seja, pela arquitetura do esquecimento das histórias produzidas pelas pessoas negras. Assim, as sutilezas racistas passam despercebidas e se confundem com outras práticas de discriminação.

Mais uma vez nos deparamos com a discussão sobre dissimulação raciológica trazida por Wlamyra Albuquerque. Essa ideologia de branqueamento, tão discutida a partir do final do século XIX, acaba se mantendo atualmente sob a roupagem de um racismo dissimulado ou omissivo. Oliveira (2022) também estabelece pontos de contato entre esta prática e a ideologia da democracia racial, ainda tão presente na nossa sociedade. Sobre isso, a pesquisadora denuncia que:

Além disso, o racismo por omissão tem a ver com o mito da democracia racial, ideologia que fora forjada como proposta da explicação para a unidade nacional, a qual escamoteia o seu fundamento violento ao negar e, portanto, omitir a existência de racismo, ao dissimular que somos uma sociedade de iguais, em que todos, brancos e negros, gozam dos mesmos direitos. Portanto, enunciar o racismo por omissão é denunciar o mito da democracia (OLIVEIRA, 2022, p. 28).

Oliveira demonstra que ao manter essa arquitetura de poder, em que as discussões sobre racismo são evitadas, os grupos brancos que dominam as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais conservam seus privilégios inabaláveis e a luta antirracista fica comprometida.

Miranda reforça essa ideia ao elucidar que a identidade branca não é racializada, ao contrário da negra. “As discussões em torno da invisibilidade que algumas pessoas brancas demonstram sobre os próprios privilégios raciais são constantes e desafiadoras”. (MIRANDA, 2017, p. 46)

Assim, a branquitude se cerca de mecanismos para tornar seu poder legítimo e inquestionável. Elementos de racismo estão presentes nas estruturas educacionais e nem nos damos conta disso, a exemplo de quando ignoramos os problemas que nossos alunos levam para a escola e que, muitas vezes, resultam da exclusão racial, ou quando nos colocamos fora das discussões antirracistas. Ao fazermos isso, estamos colaborando junto com a escola para a manutenção do racismo estrutural. A esse respeito, Müller e Cardoso (2017) destacam que:

É no privilégio de ser branco que se esconde a base para manutenção desse status quo, tendo em vista que ele se sustenta por um tripé de mazelas sociais que afetam negativamente a identidade negra na sua totalidade. Fazem parte desse tripé: a construção negativa de subjetividades individual e/ou coletiva; a negação de direitos para negros; e a descaracterização da discussão racial (MÜLLER E CARDOSO, 2017, p. 70).

Sabemos que o processo de escolarização e o ensino de história ainda carregam em seus currículos velhas estruturas de poder. Sobre isso, Adichie (2019) assinala que o poder atravessa as sociedades, determinando o que deve e o que não deve ser contado. Devemos questionar esse poder que ainda perpassa os nossos currículos escolares, perguntando por que temos que ensinar isto e não aquilo. Sobre esta questão, a autora diz que:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (ADICHIE, 2019, p.11).

Silva (2017, p. 25) diz que “a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos”. As considerações de Silva vão ao encontro do que diz Adichie (2019), porque ambas se direcionam para o poder que a branquitude possui na sociedade, controlando o que deve ser ensinado nas escolas. Não percebemos, mas ao não questionar a estrutura de poder, acabamos compactuando com essa prática dissimulada.

1.3 A Lei 10.639/2003: limites e possibilidades

Como a Lei 10.639/03 pode contribuir para os avanços nas discussões que envolvem a construção identitária da população negra em Benevides? Antes de entrar neste debate queremos lembrar que 2023 marca os 20 (vinte) anos deste dispositivo legal. A lei, promulgada no dia 09 de janeiro de 2003, resultou das lutas dos movimentos negros que se fortaleceram a partir da década de 70 do século XX no Brasil. Ela alterou o Artigo 26A da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A lei 10.639/03 estabelece ainda que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, a legitimação do ensino voltado para a Cultura Afro-Brasileira não pode ser ignorada pela escola, cujo compromisso é orientar estudantes no espaço escolar. Além disso, o tema precisa ser discutido pelos professores e professoras de todas as áreas do conhecimento. Cabe à toda comunidade escolar a responsabilidade de tornar visível o que está escondido dentro e fora da sala de aula, as desigualdades e a discriminação racial.

Esta Lei, como afirma Gomes (2011), expressa a importância que tem as ações afirmativas, levadas a cabo pelos movimentos negros que veem a educação básica como um direito à diversidade étnico-racial. As pressões destes movimentos trouxeram e trazem pautas importantes que dizem respeito às questões raciais nas políticas públicas e a necessidade de superação das desigualdades que ainda marcam as relações sociais, atravessadas pelo tema da racialização.

A autora diz que a Lei 10.639/2003 não se refere a uma legislação voltada apenas para os negros e negras. Ela possui uma amplitude nacional, sendo obrigatória a sua execução em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. Mesmo trazendo o sentido de determinação jurídica, ainda é comum muitas escolas se omitirem deste dever. Como assinala Bittencourt (2018, p. 142), estas alterações encontram recusa “em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica”. Segundo Gomes:

[...] dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais etc (GOMES, 2011, p. 116).

Como diz Gomes, tem sido um desafio tornar real, no chão da escola, a superação de práticas racistas pelo fato de não haver comprometimento com sua efetiva aplicação e aderência às atividades cotidianas de sala de aula. Valorizar a identidade, a memória e a cultura negra são caminhos para o fortalecimento da luta antirracista. Assim, será possível superar o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades.

No entanto, ações isoladas ainda figuram nas escolas e as discussões não estão claras nos documentos oficiais. Assim, “as questões como a discriminação do negro nos livros

didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola” (GOMES, 2011, p. 112) ainda persistem e resistem às mudanças.

Essas questões precisam ser superadas por meio de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e aproximem a escola da comunidade, dos movimentos negros e do conhecimento da História da África e das populações afro-brasileiras. Sobre essas ações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem as seguintes determinações:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

O documento destaca a necessidade de ampliação do currículo para a discussão das “contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além dos de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 17). É importante frisar o estímulo à aproximação do movimento negro. Para ampliar essa reflexão no âmbito do ensino de história, aproximamo-nos de Grimberg (2019) que junto com outras pesquisadoras apresentam suas experiências de pesquisa em história oral e projetos de história pública em comunidades quilombolas do Rio de Janeiro.

As considerações das pesquisadoras são importantes porque nos ajudam a refletir sobre estratégias que podemos pensar para tornar viável a aplicação da Lei 10.639/03 na sala de aula e no ensino de história. Elas apontam possibilidades do envolvimento da escola com os saberes e experiências afro-brasileiros viabilizando contatos com grupos culturais e políticos negros. Na seção 3 nos deteremos em aspectos das metodologias utilizadas pelas autoras. Por hora, queremos mostrar que é possível trazer um diálogo mais centrado na história e na cultura afro-brasileira, conforme está previsto na lei.

O advento da Lei provocou a necessidade “de atuação de professores de história no fortalecimento da diversidade étnico-racial e cultural e no combate ao racismo” (GRIMBERG *et al*, 2019, p. 18). As pesquisadoras asseveram que esta atuação deve vir associada a um “diálogo com a incorporação de interpretações sobre a escravidão e o pós-abolição que levem

em conta o protagonismo da população negra” (2019, p. 18). Neste aspecto, consideramos importante compartilhar com o corpo docente e gestão escolar propostas de luta antirracista que tragam histórias positivas sobre a população negra.

Merece atenção o direcionamento que as pesquisadoras dão aos estudos, enveredando pela história oral. O ponto de partida foram as histórias do tempo presente e as memórias trazidas por meio de entrevistas. Esta metodologia pode reconstruir memórias do pós-abolição, perdidas ou pouco conhecidas no município de Benevides. Além disso, as vivências contadas pelas pessoas entrevistadas pelos alunos poderão servir de base para uma reflexão sobre suas raízes identitárias.

A investigação ajuda “a preencher o enorme vazio deixado pela historiografia, até pouco tempo atrás, sobre o destino dos descendentes de escravizados após a abolição” (2019, p. 21). Da mesma forma, queremos coletar dados que deem conta desse hiato para compreender melhor porque, durante tanto tempo, as populações negras de Benevides não foram compreendidas no contexto da história local. Revelar seus modos de viver e os desafios de ser negro nesta “Terra da liberdade” poderá favorecer a construção da autoestima e da identidade negra, sobretudo entre os estudantes da EJA.

Os desafios que nos atravessa para incentivar a escola a abraçar a Lei 10.639/03 também está presente nos relatos de Grimberg, Abreu e Mattos. A predominância de uma história única na sala de aula reforçava o fracasso das pessoas negras. Sobre esta situação, as pesquisadoras dizem que:

Nos debates historiográficos e no ensino de história ainda predominava a perspectiva de uma história única do pós-abolição. Ou seja, uma história contada apenas a partir da experiência da marginalização, que realçava o despreparo, o fracasso, a criminalização e a inferioridade dos libertos após o fim da escravidão, reforçando estereótipos racistas e visões centradas no protagonismo de personagens brancos na história (GRIMBERG, ABREU E MATTOS, 2019, p. 23).

Segundo elas, não havia referências às realizações da população negra, sobre seu poder criativo de sobrevivência, ou seus saberes ancestrais. O desejo de tornar visíveis estas histórias é que fortaleceu a imersão na pesquisa oral. Acreditamos que para efetivar a Lei 10.639/03 no chão da escola precisamos, igualmente, buscar nas narrativas orais suporte para a visibilização das memórias negras. Ao mesmo tempo, precisamos deslocar nosso olhar de uma história única e eurocentrada para trazer à baila aspectos importantes da história da população negra no pós-abolição.

2 O ESPAÇO ESCOLAR NO CONTEXTO DE LUTA ANTIRRACISTA

2.1 Uma reflexão sobre os obstáculos para a realização de ações afirmativas na escola

Esta discussão está voltada para a análise dos dados coletados na escola que é *locus* da pesquisa e, ao mesmo tempo, para uma reflexão sobre os limites que são impostos para a realização de ações pedagógicas que mobilizem todo o ambiente escolar. Antes de adentrar neste estudo, precisamos conhecer melhor o lugar onde fica a escola.

Benevides é um município da região metropolitana de Belém que fica localizado às margens da BR 316. Está distante da capital cerca de 28 km. A economia gira em torno da agricultura, pecuária e extrativismo. A população também sobrevive de empregos em fábricas, do comércio local, do serviço público municipal e do trabalho informal. Vejamos, a seguir, sua localização:

FIGURA 6: Mapa da localização do Município de Benevides / PA



FONTE: Elizabeth Braga, 2023.

Conforme os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que se refere aos critérios de cor ou raça¹⁰, o município possuía 51.651 habitantes. Desse total, 70,13% dos moradores são pardos e 8,25% são pretos. Somando os dois quantitativos, concluímos que mais de 78% da população é negra¹¹.

No entanto, basta olharmos ao nosso redor para notar as desigualdades raciais que marcam a realidade socioeconômica das pessoas negras no município. Conforme estudo

¹⁰ A coleta de dados relacionada a cor ou raça considera pessoas de 5 anos ou mais de idade. Para conhecer outros resultados, acesse: [Tabela 1379: Pessoas de 5 anos ou mais de idade, total e as alfabetizadas, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e a idade \(ibge.gov.br\)](https://www.ibge.gov.br/tabela/1379.aspx)

¹¹ É interessante notar que essa estatística não destoa dos resultados gerais do país. Até 2010, o Brasil possuía 176.959.641 habitantes. Verificamos que 50,81% da população entrevistada se autodeclarou negra, o que nos leva a concluir que a maioria da população brasileira se compreende como preta ou parda.

realizado pelo IBGE em 2022, sobre “Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil”, os desníveis de acesso a bens e serviços se mantém mesmo com o avanço de políticas públicas que resultaram das lutas dos movimentos negros ao longo do tempo.

As informações apresentadas pelo IBGE materializam-se em todos os cantos do país, em menor ou maior grau de desequilíbrio¹². Se ajustarmos o foco da nossa lente, será possível perceber essa desigualdade dentro das escolas, sobretudo aquelas que são públicas, por considerar que os privilégios no acesso às oportunidades têm como causa as desigualdades raciais, entendemos a importância de analisar os mecanismos que alimentam as benesses da categoria branca em detrimento da categoria negra.

O ponto de partida desta análise será a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cenecista François Paul Begot. A partir de suas características e contexto histórico, procuraremos compreender os dispositivos legais que delineiam suas ações e filosofias de ensino. Entendendo que os sujeitos sociais que a integram refletem a identidade histórica que foi construída sobre o passado abolicionista do final do século XIX, a escola pode revelar-se como um dos pilares que sustentam a persistência da memória e que aprisionam as pessoas negras ao passado escravista, rendendo homenagens às pessoas brancas, ocupantes de lugares de privilégio.

Como pessoas brancas e pessoas negras são representadas no conhecimento histórico escolar? Que tipo de narrativas são levadas aos estudantes? A escola abre espaço para falar sobre a população negra? Que representações os alunos e alunas trazem sobre a África, os africanos e os afrodescendentes? O currículo que orienta as ações educativas discute Educação para as Relações Étnico-raciais nas escolas de Benevides? Estas e outras perguntas só podem ser respondidas se nos debruçarmos na documentação escolar e na legislação educacional.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não identificou referências diretas à Lei 10.639/2003 ou quaisquer discussões concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais. Menos ainda, apontamentos sobre os desafios que os negros enfrentam no tempo presente. Também estão ausentes projetos voltados para comemorações em marcos históricos como “A Abolição da Escravatura em Benevides”, em 30 de março, e o “Dia da Consciência Negra”, em 20 de novembro.

¹² No tocante ao mercado de trabalho, o Instituto revela que, quanto a desocupação, “tanto as pessoas pretas como as pardas estiveram sobrerrepresentadas com, respectivamente, 12,0% e 52,0%. As pessoas brancas, por outro lado, registraram sub-representação, pois eram 35,2% dos desocupados em 2021.” (IBGE, 2022, p. 2). Os resultados apontam para a permanência do desequilíbrio de acesso às condições de sobrevivência a partir dos critérios cor ou raça.

A ausência de atividades e ações que aproximem os estudantes da escola talvez explique a desistência e abandono escolar dos alunos da EJA. Não é somente não saber conciliar estudo e trabalho. Na entrevista feita com a secretária da escola, perguntamos sobre quais motivos os estudantes apontam como causa para desistir dos estudos? A resposta foi a seguinte:

Além da questão do trabalho, vem a questão de constituir família. Mesmo sendo muito jovens, com 15 anos você já pode estudar à noite. Então, muitos deles, principalmente meninas, engravidam e desestimula totalmente a questão estudantil (FRANCISCA SILVA, 2023)¹³.

Vimos, por meio da entrevista, que muitas razões fazem os estudantes se afastarem da escola. Os motivos expressam vidas marcadas pela desigualdade racial e falta de um ensino pautado em suas necessidades reais de aprendizagem. A Lei 10.639 poderia atravessar os conteúdos escolares e discutir questões sobre os motivos dessa exclusão social. O que notamos é que essa modalidade de ensino entende que seus sujeitos precisam apenas ser preparados para ocupar um lugar no mercado de trabalho.

Para compreender por que não existem referências à Lei 10.639/03 no Projeto da escola, estudamos os textos normativos do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Nos detemos às informações referentes ao Ensino Fundamental porque a turma envolvida na pesquisa pertence a esta etapa de ensino. O documento foi publicado em 2019 com o objetivo de encaminhar as diretrizes necessárias à construção de propostas didáticas que atendam aos anseios dos/das estudantes da rede estadual de ensino do Estado do Pará.

Começou a ser construído em 2007 e, em 2017, ganhou novos contornos com a homologação final da BNCC. Conforme expresso em seu texto, “o MEC convocou os Estados para realizarem a implementação da Base, posto ser a mesma referência nacional e obrigatória para a (re) formulação dos currículos” (DCEPA, 2019, p. 12).

A obrigatoriedade dos Estados e municípios seguirem os princípios norteadores da BNCC é questionável, dadas as diversas realidades que existem no Brasil. Para contribuir nesse debate, trazemos Oliveira e Caimi (2021) que sustentam em suas argumentações o caráter autoritário do documento, haja vista apresentar normativas com a intenção de tornar homogênea a educação brasileira. As autoras denunciam que “Tal documento se apresenta para a sociedade como a régua homogeneizadora, com poderes de equalizar as profundas diferenças que assolam o Brasil” (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 3).

¹³ Entrevista com a Secretária da escola Francisca Silva, realizada em 2023.

Considerando as análises das autoras e as determinações da BNCC, estudamos o DCEPA atentos a elementos que desconsiderassem as especificidades regionais, sobretudo no que concerne à sua historicidade. Notamos que quanto às discussões teóricas, o documento valoriza os saberes trazidos pelos estudantes à escola. A presença dessa leitura crítico-reflexiva pode ser encontrada no seguinte trecho:

A diversidade se constitui a partir de diversas diferenças: Quem são os alunos? De onde vêm? Quais as suas histórias? De que redes fazem parte? Reconhece-se que desenvolver um currículo e um processo de ensino-aprendizagem que responda a esses questionamentos não é tarefa das mais fáceis, mas com esforço pedagógico podemos nos aproximar desse ideal, uma vez que o professor deve educar o aluno para lidar com a complexidade humana e não somente para ensinar conteúdos (DCEPA, 2019, p. 16).

Percebemos que o documento recomenda que os professores e professoras conheçam seus alunos e alunas como estratégia de elaboração de práticas pedagógicas, cujo objetivo é prepará-los para os desafios do mundo globalizado. Um outro aspecto ocupa-se do “respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo” (DCEPA, 2019, p. 17). Esta ideia leva em consideração a diversidade cultural que reconhece as contribuições étnico-raciais para a formação histórico-cultural do povo paraense.

A discussão abre brechas para o fortalecimento dos laços entre a escola e a realidade que a cerca, sugerindo a aproximação do ensino com experiências vividas pela comunidade, por movimentos sociais e outros setores da sociedade. Se o currículo escolar compreender que o que é ensinado resulta de um processo de construção que teve sua origem nas demandas e necessidades da sociedade, é possível fortalecer as identidades apagadas na sala de aula. Mesmo que reconheça esse estreitamento, o DCEPA o compreende como um desafio a ser superado:

Certamente, esse é o grande desafio das políticas educacionais, pensar a escola e o currículo no diálogo com setores da sociedade – associações, sindicatos, igrejas, clubes, conselhos, família, entre outros – tendo como mote os desejos e os anseios dos sujeitos que dele fazem parte e que sinalizam para revisão constante de princípios e pressupostos teórico-metodológicos (DCEPA, 2019, p. 18).

Os professores que ensinam no turno da noite na escola em questão são um total de nove, os quais foram solicitados a participar deste estudo. No entanto, apenas quatro professores devolveram os questionários de perguntas semiestruturadas. Verificamos que nenhum professor possui formação ou pós-graduação em Educação para as relações étnico raciais, mas se

sensibilizam com a causa das lutas antirracistas. No entanto, apenas duas professoras possuem atividades engajadas. Uma delas é de língua portuguesa, a qual disse o seguinte sobre o tema:

É muito importante falar sobre o racismo na sociedade, especialmente no espaço escolar. Os alunos e alunas têm interesse pelo tema. Ele poderia ser explorado em momentos de eventos culturais na escola e também em atividades específicas em sala de aula, como no momento de escolher os textos para trabalhar nas aulas. A escolha de textos e atividades que levem o aluno a refletir sobre as questões étnico-raciais poderia colaborar para o enfrentamento do racismo no dia a dia da escola. (PROFESSORA R.S., LÍNGUA PORTUGUESA, 2023).

A resposta da professora R.S. nos mostra que precisamos levar para a sala de aula essa discussão e envolver os estudantes em atividades organizadas pela escola. Concordamos com ela de que os debates precisam acontecer incessantemente, tanto em eventos maiores quanto em sala de aula. O importante é mobilizar a escola e fazê-la entender que o currículo precisa ser atravessado pela educação para as relações étnico-raciais.

Uma escola que orienta o ensino a partir de conteúdos prescritos, sem dialogar com os setores da sociedade de onde demandam os problemas sociais, não está incentivando seus alunos e alunas a serem críticos e reflexivos. Muito menos a conhecerem e valorizarem suas raízes histórico-culturais. É preciso incentivá-los a indagar sobre como o conhecimento é construído e a partir de quais motivações. Assim, será possível aos estudantes entenderem que o que aprendem resulta de processos investigativos que demandam de situações reais, devidamente recortadas, investigadas, transformadas em conhecimento e devolvidas à sociedade.

Sobre a relevância de compreender como o conhecimento é construído, concordamos com Pinsky que argumenta sobre a importância de fazer perguntas ao passado a partir das inquietações do presente, estimulando a permanente reescrita da história a partir de novas indagações e novos problemas (PINSKY, 2021, p. 15-17). Sendo assim, na sala de aula, o professor e a professora podem desafiar seus alunos e alunas a interrogar os porquês de existir o racismo no presente, ou mesmo como a exclusão social que os afetam foi construída ao longo do tempo e como seus antepassados se organizaram para avançar na luta por igualdade social e política e por um mundo melhor.

Djamila Ribeiro diz que “falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural” (2019, p. 9). Sua posição é relevante porque nos mostra o quanto é importante trazer essa pauta para a sala de aula. A autora nos ajuda a pensar que os privilégios históricos da população branca destinaram à população negra condições precárias de sobrevivência e uma

desigualdade social sem precedentes. Mesmo que muitas escolas não levem essa realidade em consideração, Djamila Ribeiro destaca que:

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas (RIBEIRO, 2019, p. 12-13).

Mas o DCEPA não apresenta bases de sustentação para discussões sobre racismo nas escolas. Seguindo as normativas da BNCC, o documento carrega no texto as 10 (dez) competências gerais que estabelecem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes. Estas competências se referem a/ao: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. Quando observamos atentamente cada uma, notamos que as atitudes educativas para alcançar tais valores não evidenciam o incentivo a reflexões críticas ou propostas de investigação dos problemas sociais, étnico-raciais e ambientais que envolvem as vidas dos/as estudantes.

A partir de aspectos analisados no DCEPA, retomamos os estudos do PPP da escola. O Projeto indica que sua elaboração resulta da necessidade de pensar em ações pedagógicas que atendam as expectativas dos envolvidos na educação escolar. Além disso, deixa evidente sua função de formadora dos sujeitos que irão participar da vida social. No documento, não fica claro qual formação a escola pretende dar aos sujeitos da aprendizagem. Vejamos, então, alguns elementos que justificam a criação do documento:

A elaboração deste documento justifica-se pela necessidade de se refletir, discutir e redimensionar as ações da escola e o fazer pedagógico sobre a perspectiva daqueles que atuam diretamente no espaço educativo: aluno, pais, professores, funcionários, enfim comunidade escolar. Este processo de construção favorece a autoavaliação, a reflexão e a tomada de consciência de aspectos velados que permeiam as relações estabelecidas na escola e que influenciam na visão de homem e sociedade que se pretende formar (PPP, 2022, p. 4).

Percebemos que os termos “aspectos velados” não esclarecem sobre quais problemas a escola deve combater ou promover mudanças em suas ações pedagógicas como forma de enfrentamento. Fica implícito que determinadas atitudes, que não são nominadas, podem ocorrer na escola e refletir na vida social dos sujeitos que estão em processo de escolarização.

Se o PPP “foi elaborado em cima das bases legais que orientam todo o processo educacional vigente em nosso País” (PPP, 2022, p. 4). Então, o indivíduo que a escola pretende formar é o “bom cidadão”.

Para alcançar este objetivo, a proposta curricular procura assegurar as aprendizagens essenciais determinadas na BNCC e no DCEPA, fazendo referência ao conhecimento trazido pelos estudantes de suas experiências socioculturais. No entanto, ela amarra a ideia de que pretende desenvolver nos estudantes competências e habilidades que os preparem para continuar aprendendo, buscando soluções criativas para os desafios do mundo. A obediência às Diretrizes Nacionais pode ser percebida no texto seguinte:

A proposta curricular busca o desenvolvimento sistemático de competências e habilidades para que o estudante possa apropriar-se dos conhecimentos acadêmicos, aprimorando, dessa maneira, sua capacidade de aplicar os saberes na resolução de problemas do cotidiano. Estimula-se o estudo e o trabalho autônomo, crítico e criativo de forma individual e coletiva. Nessa fase, proporcionam-se práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil com foco na pesquisa, no diálogo, compreendendo seu papel no mundo e respeitando as singularidades (PPP, 2022, p. 21).

Neste sentido, fica claro o alinhamento entre os três documentos normativos que regem a educação, do âmbito nacional ao municipal. Ainda que mencionem o respeito às identidades e à cultura local, os documentos concordam que é necessário estabelecer uma linha educativa que tenha na ciência e no conhecimento científico sua referência e que sejam cultivadas ideias e comportamentos adequados à vida em sociedade.

Isso destoa do perfil do público atendido que, conforme é observado no texto, “atende um público variado, com rendas variadas, mas que na sua maioria são famílias que têm no trabalho autônomo e bolsa família suas principais fontes de renda” (PPP, 2022, p. 20). As condições socioeconômicas das famílias dos estudantes que frequentam as turmas diurnas e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno da noite são mínimas, tendo nos auxílios governamentais sua principal fonte de renda. Observamos que mais de 80% dos estudantes vivem nos bairros periféricos e na zona rural do município. Além disso, são predominantemente negros (pretos e pardos).

As análises de Bittencourt (2018) enriquecem o debate sobre as propostas que orientam o ensino nas escolas brasileiras. A esse respeito, ela conclui que as disputas que permearam a construção da BNCC não resultaram em conquistas significativas para a criação de currículos autônomos e integradores de projetos de cidadania plena. A autora assevera que as pretensas influências de sujeitos ligados ao capital internacional implicam a escolha de conteúdos e

métodos que retiram dos educadores e educadoras a necessária autonomia na adequação de conhecimentos voltados para alunos e alunas, cujas realidades e vivências sociais, econômicas e culturais são diversas. Segundo ela:

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro (BITTENCOURT, 2018, p. 142).

Desse modo, o controle do currículo escolar, pelos interesses do mundo globalizado, promove uma mecanização da educação escolar, agora voltada para a realização de provas que possam medir a capacidade cognitiva dos/das estudantes e suas habilidades para o mundo do trabalho, gerando mais lucros para o sistema capitalista. Assim, os elementos identitários são diluídos e os/as estudantes são desenraizados de seus lugares, tornando-os indivíduos sem origem e, portanto, sem história própria.

O entendimento que o DCEPA (2019) dá aos avanços tecnológicos e às exigências advindas de mundo globalizado se chocam com as argumentações anteriores que tratam da necessidade de respeitar, preservar e fortalecer as identidades dos estudantes. Fica claro que “o século XXI, com toda a sua globalidade de informação, precisa adentrar na escola para que a educação possa vivenciar o desenvolvimento da era da informação” (DCEPA, 2019, p. 92).

Ainda que defenda que os estudantes utilizem as tecnologias, criticando os seus efeitos, o documento expressa ser imprescindível que a escola se abra às exigências do mundo capitalista e capacite seus estudantes a lidarem com as suas demandas. Isso fica explícito no documento quando afirmam que:

A escola não pode mais ser linear em suas propostas educacionais, e não pode ficar alheia a esse novo modelo de sociedade e continuar oferecendo uma Educação baseada em transmissão de conteúdo que não leve a uma reflexão e modificação dos alunos, para que os mesmos possam se tornar sujeitos capazes de enfrentar os desafios da sociedade atual (DCEPA, 2019, p. 92).

Nessa perspectiva, a mudança proposta à escola para a superação de uma educação bancária está relacionada à preparação dos estudantes para responder às demandas do mundo globalizado, sabendo viver e sobreviver nele. No entanto, o documento não aponta caminhos para que esta preparação seja realizada sem que suas identidades sejam sucumbidas pela

homogeneização cultural, a qual é pretendida pelo ideário globalizante atrelado aos interesses capitalistas.

A esse respeito, Walsh (2009, p. 19) diz que as reformas no ensino são um desdobramento dos interesses do capitalismo global que, por sua vez, traz consigo a lógica multicultural homogeneizante numa tentativa de “reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal”. Significa dizer que a dinâmica educacional fica condicionada ao controle do Estado, interessado em gerir o pluralismo étnico-cultural e construir um sentido de unidade diluindo, assim, as diferenças e desníveis socioeconômicos que existem entre grupos e indivíduos.

A complexidade do debate sobre o currículo que a escola possui se torna mais séria quando observamos as modalidades de ensino. Nesse aspecto, cabe uma discussão sobre como o DCEPA encaminha as propostas para a EJA. O currículo escolar deve considerar os diversos alunos e alunas, de variadas idades e que frequentam essa etapa de ensino.

Por ser considerado um momento em que a escola impacta na construção das identidades dos estudantes, as atividades pedagógicas que se refletem no currículo devem estimular ações e reflexões que estejam voltadas para o mundo que está para além do ambiente escolar.

Quanto à área de conhecimento Ciências Humanas (História, Geografia, Estudos Amazônicos), o documento curricular valoriza o espaço amazônico e sua pluralidade cultural. Ele entende a composição do currículo a partir da Amazônia, estabelecendo contato com o mundo global, considerando o diálogo com outros territórios para tentar romper com a visão eurocêntrica que insiste em permanecer nas práticas educativas.

Ao apresentar o componente curricular História, o DCEPA faz uma reflexão sobre os fins desta disciplina quando de sua normatização no final do século XIX. Pensada para contribuir na formação de uma identidade nacional que pudesse dar um sentido unificador ao povo brasileiro, a disciplina estava pautada em uma narrativa que exaltava atos heroicos de grandes personalidades políticas, sobretudo homens, em um tempo linear.

Essa memória nacional que o Estado brasileiro quis preservar encontrou nas escolas o seu principal mecanismo de reprodução. Gerenciador e definidor dos conteúdos que seriam ensinados, coube a este Estado estabelecer as diretrizes de ensino que chegariam aos/às discentes sem que houvesse diálogo com suas identidades ou formas de pensar o mundo. Os valores que encontravam no nacionalismo a sua base, sempre cultivados a partir da educação escolar, ajudavam as elites brancas e dominantes a se manterem no poder e evitar questionamentos ao controle que exerciam sobre a sociedade.

Encontramos em Pinsky (2021) sustentação para afirmar que é possível problematizar a História oficial presente nos materiais didáticos e nos lugares de memória, trazendo temas importantes que atravessam as vidas dos estudantes e que podem ser investigados a partir de outras perspectivas do passado. Para o pesquisador, “faz muito sentido interrogarmos o passado” (PINSKY, 2021, p. 15), de modo que fazer perguntas a ele é uma atitude de compromisso com o mundo em que vivemos.

Esse tipo de atitude histórica quebra com o controle exercido pelo Estado sobre a educação e o ensino de História que, durante muito tempo, invisibilizou muitos sujeitos e apagou suas Histórias e participação para a formação do povo brasileiro. Recentemente, as abordagens historiográficas que valorizam a História Social e Cultural têm influenciado os professores e professoras de História que trazem para os espaços escolares outras propostas de ensino que, pouco a pouco, tornam visíveis estes sujeitos apagados da História oficial, sobretudo pelo viés das experiências que os estudantes carregam, permitindo fazer outras perguntas ao passado a partir de problemas do tempo presente.

Questões como o lugar que é dado aos negros no tempo presente, sua invisibilidade forjada por quem detém o controle do que deve ser ensinado, podem ser pontos chaves para o deslocamento de uma visão eurocentrada sobre a história, para uma visão mais multiforme de como o conhecimento é produzido. Vale ressaltar que, ainda com base em Pinsky (2021), o saber histórico precisa ser constantemente atualizado e revisto sob novas perspectivas para outras escritas que trazem do passado sujeitos esquecidos pela História oficial. Sendo assim:

A História pode e precisa ser continuamente reescrita. E não só porque lançamos novos olhares, mas por termos acesso a documentos que ficaram inéditos por muito tempo, a construções que permaneceram escondidas por séculos, a mecanismos que preconceitos sociais ofuscaram por milênios (PINSKY, 2021, p. 18).

As novas perspectivas fazem emergir outros sujeitos, antes esquecidos no amálgama do passado e que figuravam sem grande importância em meio às personalidades históricas predominantemente brancas e abastadas, bem como seus grandes feitos. Esse deslocamento da História eurocentrada para Histórias de outros povos e culturas, a partir de suas perspectivas sobre o passado, precisam ser revistas na sala de aula. Não é mais possível que o professor e a professora de História falem apenas da escravização das populações africanas, sem falar da riqueza de conhecimentos e da diversidade cultural desses povos.

Nesse sentido, tratar as informações históricas a partir de novos prismas e colocá-las em circulação numa perspectiva de combater a desinformação de quem pretende fazer mal uso da História, parece ser um desafio dantesco que só pode ser superado a partir do entendimento de

que nossos estudantes são capazes de compreender, refletir, criar e divulgar para a transformação do mundo.

Quando o documento defende que o passado pode ser repensado no presente, a partir de outros estudos sobre suas representações, dá-se um passo significativo ao ensino de História. O estímulo às perguntas inéditas sobre este passado-presente dará novos contornos ao conhecimento histórico, ajudando os alunos e as alunas a compreenderem que sua construção dependerá do que queremos trazer sobre este passado. Nesse sentido:

No campo da História, a competência geral 2, voltada ao pensamento científico, crítico e criativo permite ir além da curiosidade intelectual, pois sendo o campo historiográfico marcado pelo debate e por diferentes concepções, pode-se, assim, levar o discente a conhecer de que forma ocorre o processo de produção do conhecimento histórico, permitindo-lhe a ampliação do conceito de fontes históricas e, sobretudo, colocando-o na condição de acesso e uso amplo das mesmas em suas diferentes perspectivas. (DCEPA, 2019, p. 238).

Ao apresentar como as práticas metodológicas em ensino de História devem ser conduzidas, o DCEPA entende que a produção do conhecimento histórico é realizada com base no uso das fontes históricas. As perguntas feitas a elas, de acordo com o problema que queremos compreender, ajudam a fazer um recorte do passado e trazer outros sujeitos para uma nova escrita da História. Propondo mecanismos de pesquisa na sala de aula com o envolvimento dos/das estudantes, é possível, por meio da competência 2 da BNCC, exercitar o ofício do historiador no ensino de História, bem como ajudar os/as discentes a superar a ideia de que o conhecimento histórico é estático e inquestionável.

Como fica claro no documento, quando o estudante é estimulado a pensar como o conhecimento é produzido, ele “passa a assumir a postura de autonomia no processo de ensino e aprendizagem, retirando-o da condição de passividade e lhe dando a possibilidade de consolidar sua base argumentativa (competência geral 7)” (DCEPA, 2019, p. 238). Assim, consciente de suas atribuições sociais e dotado de pertencimento quanto ao grupo social do qual faz parte, ele poderá fundamentar suas argumentações em conhecimentos consolidados e assentados em um pensamento crítico da realidade.

Outro aspecto que merece atenção é saber quais conhecimentos históricos os estudantes trazem em suas bagagens de experiências para a sala de aula. Afinal de contas, concordando com Ferro (1983), as imagens que temos construídas sobre nós e sobre o mundo resultam de um longo processo de assimilação, ativa ou passiva, do passado que nos contaram. As reflexões trazidas pelo autor nos fazem pensar sobre o controle que os grupos dominantes e instituições

exercem sobre o conhecimento, inclusive sobre o passado. Como afirma o autor “cada vez mais eles entregam a cada um e a todos um passado uniforme” (FERRO, 1983, p. 11).

O autor ainda chama atenção para os embates no campo da memória coletiva numa perspectiva de enriquecimento do conhecimento histórico, haja vista que novas narrativas emergem para desestabilizar a História oficial que perdurou durante tanto tempo nas escolas, sobretudo na educação básica. Os ganhos com o fortalecimento da História oral podem ser percebidos no encontro dos estudantes com suas próprias matrizes histórico-culturais. Assim, ele diz que “a memória coletiva e a História oficial enfrentam-se assim numa verdadeira prova de força que testemunha, sem dúvida melhor do que o trabalho dos historiadores, os problemas suscitados pela História” (FERRO, 1983, p. 12).

Se pensarmos que as diferentes narrativas sobre o passado existem para atender demandas do presente, é possível planejar o ensino de história de forma mais humanizada, pois não será vedado aos discentes o direito de conhecer as histórias de seus antepassados a partir de seu esplendor e de suas contribuições culturais, sobretudo, considerando suas lutas por um mundo melhor.

Vemos em Bittencourt (2018) uma preocupação de que as transformações no ensino de História causam “constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres” (BITTENCOURT, 2018, p. 127). É essa realidade que temos na escola onde a pesquisa é realizada.

Mesmo assim, percebemos que o DCEPA traz em seu texto a modalidade “Educação das Relações étnico-raciais e quilombolas”. O documento apresenta o direito de acesso e permanência na escola, como expresso na Constituição Federal. Expressa que os professores devem estar preparados para lidar com as questões étnico-raciais, valorizando a história e a cultura dos negros e dos indígenas. Como realizar ações de enfrentamento ao racismo nas escolas? Como relacionar o conteúdo eurocentrado com as vivências dos estudantes negros e indígenas? O documento não deixa isso claro ao tratar disso:

A referida proposta apresenta como metas o direito dos negros e dos índios de se reconhecerem na cultura nacional, de expressarem visões próprias de mundo, de se manifestarem com autonomia individual e coletivamente. Esse direito garante o acesso dos referidos cidadãos a cursarem todos os níveis de ensino em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores com formação para lidar com as relações produzidas pelo racismo e discriminações, capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais e a valorização da história, da cultura e da identidade dos indígenas e descendentes de africanos (DCEPA, 2019, p. 344).

Ao citar que negros e indígenas devem “reconhecer-se na cultura nacional” poderia significar para eles negarem suas identidades étnico-culturais e sua ancestralidade sucumbindo ao que Walsh (2009) chama de interculturalidade funcional. Ela chama a atenção para este discurso de cunho neoliberal e globalizante, apresentando-o como instrumento de poder que mantém e fortalece as bases do Estado e sua matriz colonial (WALSH, 2009, p. 13-14).

Ainda chama atenção para as discussões que vêm ocupando o cenário das reformas educacionais desde a década de 90 do século XX. Estarmos atentos a estes debates nos permite compreender o discurso multiculturalista como um projeto, pensado para diluir as diferenças potencializadas dos movimentos étnico-raciais, negros e indígenas, que têm denunciado os rearranjos políticos do Estado Neoliberal para manter a lógica de racialização da sociedade. Não podemos esquecer que:

A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. É nesse sentido que falamos da ‘diferença colonial’, sobre a qual está assentada a modernidade e a articulação e crescimento do capitalismo global (WALSH, 2009, p. 16).

Sendo assim, a colonialidade está presente nas estruturas das sociedades capitalistas, nos âmbitos internacional, nacional, regional e local. Como deixa claro Walsh, ela impregna as estruturas do poder, do saber e do ser. No que se refere ao saber, essa colonialidade estimula a produção do conhecimento unicamente pela via do eurocentrismo, desqualificando saberes ancestrais por não estarem enquadrados nos padrões epistemológicos da racionalidade científica ocidentalizada (WALSH, 2009, p. 14-15).

A partir das contribuições da autora, identificamos que o documento estadual traz um discurso pouco esclarecedor sobre a valorização da História e da Cultura étnico-racial de negros e indígenas nos espaços escolares. Seus princípios resumem-se em: consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações. E ainda, fundamentam-se na valorização da diversidade, no respeito, na positivação dos negros e povos indígenas, no igual direito às oportunidades, no fortalecimento de saberes e tradições dos negros e indígenas, entre outros¹⁴.

¹⁴ Os princípios previstos no Documento Curricular do Estado do Pará (2019), indicam que irão conduzir, orientar e encaminhar sugestões de como suscitar este debate em sala de aula. No entanto, não avançam em propostas concretas de como isso pode acontecer nas escolas. O documento destaca que é preciso avançar para mudanças de comportamento quanto ao trato de questões que envolvem as relações étnico-raciais nas escolas públicas paraenses, mas os apontamentos para saídas possíveis são superficiais e evasivos. Para conhecer melhor os princípios, consulte as páginas 344-347 do referido documento.

Os princípios trazidos pelo DCEPA e, por sua vez, pelo PPP da escola pouco contribuem para o desenvolvimento de ações pedagógicas que ajudem as alunas e os alunos a se reconhecerem como sujeitos e como parte de uma sociedade. Por outro lado, a análise dos documentos nos ajuda a identificar que os sujeitos da aprendizagem são atingidos por uma educação padronizadora que ignora suas demandas e especificidades sociais.

A ausência de discussões sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais, ou mesmo atividades fixadas no calendário escolar, adiam o debate que de fato interessa aos estudantes de escolas públicas: as desigualdades raciais e seus reflexos nas vidas dos grupos sociais menos favorecidos. Emprestando de Meinerz (2017) a expressão “*afeto à causa*”, observamos a sensibilização de professores e professoras que, de forma isolada, desenvolvem atividades alusivas às questões étnico-raciais em ocasiões pontuais de comemorações ou situações de tensionamento racial que ocorrem na sala de aula.

Neste sentido, deixam-se de lado conhecimentos da vida prática dos estudantes que poderiam suscitar importantes trocas sobre suas raízes étnico-raciais. Suas ricas experiências expressam conexões com saberes ancestrais quando falam da culinária, da produção da farinha, ou mesmo das dificuldades de serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Estes relatos podem ser significados na sala de aula, especialmente no ensino de História, identificados como formas diferenciadas de ver o mundo, servindo de base para a elaboração de outros saberes e conhecimentos ligados às suas vivências e aos seus lugares. Mas, como levar essas estratégias de ensino quando o currículo formal e o projeto escolar não dialogam com saberes que não estejam fundamentados na ciência da colonialidade?

Observamos também que ao sugerir abordagens sobre a África e a História dos negros no Brasil, os estudantes silenciam. Sendo majoritariamente negros, frequentadores da EJA (3ª e 4ª etapas - Ensino Fundamental II), moradores de bairros periféricos, não se identificam nem com a história que está nos materiais didáticos, nem com as narrativas que descrevem o evento abolicionista em Benevides. Por quê? Como entendem o passado? Como explicam os desafios que os distanciam do direito de estudar e de trabalhar para sustentar suas famílias? Com que tradições histórico-culturais se identificam?

A superficialidade do currículo, somada a ausência de ações da escola, podem ser pontos de partida para o entendimento deste silêncio. Sobre a EJA, o DCEPA (2019), voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, estabelece que a educação deve valorizar as experiências dos estudantes ficando claro que “é preciso que o currículo para EJA tenha em sua abrangência as vivências desses sujeitos [...] e as peculiaridades dessa modalidade de ensino.” (DCEPA, 2019, p. 337)

Considerar suas realidades e suas experiências poderia melhorar a receptividade em relação a História ensinada, que traria outras abordagens e outros sujeitos, tendo como ponto de partida a problematização dos conteúdos prescritos, tão distantes da realidade dos estudantes. O atravessamento da Lei 10.639/2003 nos conteúdos também poderia contribuir para as discussões sobre a trajetória de luta dos movimentos negros, pautado nas ações afirmativas que legitimaram algumas reivindicações historicamente ignoradas pela naturalização do racismo no Brasil.

Ao trazer essas histórias de luta que são protagonizadas por negros e negras, seus relatos, suas pesquisas, é possível que os estudantes se sintam representados e incentivados a continuar resistindo e combatendo as desigualdades, que muitas vezes, não entendem como raciais. Assim, esses aprendentes, adultos, jovens, mulheres, homens, trabalhadores e trabalhadoras, que decidiram voltar à escola por razões diversas, encontrariam na escola possibilidades de se reencontrar com o seu passado.

Na contramão dos desafios de ensinar História na “Terra da liberdade”, está uma memória viva e materializada nos lugares de memória que figuravam na cidade. Além disso, uma farta programação promovida pelo poder público durante o mês de março, em todas as escolas municipais. Tudo culmina no 30 de março, quando a população é convocada a assistir ao espetáculo da “abolição” na praça pública com a apresentação de bandas, discursos políticos inflamados de patriotismo e que exaltam os fundadores da cidade. Mas, nada se conta sobre os negros, a não ser os sofrimentos do cativo no período colonial brasileiro e a festa protagonizada pelos “brancos libertadores”.

Sobre as estratégias do apagamento, Missiatto (2021) diz que ao ignorar o racismo como razão das desigualdades, os governos reforçam “políticas do esquecimento engendradas pela colonialidade estrutural, que força, ao longo da história desta nação, ao sucumbimento dos afrodescendentes brasileiros” (MISSIATTO, 2021, p. 260).

Negar o racismo nos dias de hoje é compactuar com as velhas estruturas coloniais que insistem em se manter entre nós, preservando a exclusão das minorias e negando a elas a concessão de políticas públicas que melhorem suas condições de vida e lhes devolva a dignidade roubada.

Contribuindo para os esquecimentos, as escolas cumprem seu papel de perpetuar uma única visão do passado, reproduzindo os velhos discursos das elites dominantes que se apresentam como promotoras da liberdade dos sujeitos escravizados. As escolas que se omitem, permitem que este discurso reverbere de forma perpétua sem os limites necessários à entrada de outras narrativas que poderiam enriquecer o campo de conhecimento histórico.

É desse silêncio e desse apagamento que devem emergir as perguntas sobre o passado. Primeiro, é preciso problematizá-lo na sala de aula. Questionar por que os negros estão sempre presos à escravidão, algemados, com os pés descalços. Há história do negro antes dele ser escravizado? Quais são essas histórias? Refletir sobre estas questões acelera a caminhada para o alcance de uma educação histórica emancipadora e capaz de causar mudanças nos sujeitos que ensinam e aprendem.

É preciso que as pessoas negras contem suas histórias. Não podemos tirar delas este direito. Suas experiências históricas de luta as habilitam a isso. É o que chamamos de *lugar de fala*. É neste espaço, construído pelos negros às custas das lutas e embates com o poder instituído, que as memórias são recolocadas em seus lugares e, pouco a pouco, ganham sentido e significado entre aqueles que tiveram sua história negada. Como diz Missiatto:

O lugar de fala é, desse modo, o esteio da consciência que, entretecida na força da história de um povo, permite àquela pessoa que foi obrigada a repousar sua existência nos domínios do silêncio falar de suas experiências confrontando epistemologias e outros saberes conformados pelas posições hegemônicas em verdades universais (MISSIATTO, 2021, p. 270).

O rebento das vozes, por tanto tempo preso na garganta, passa a ecoar entre os indivíduos e tornar visíveis os sujeitos negros que tiveram suas memórias e identidades negadas por séculos. A negritude que resiste aos domínios da colonialidade, instituída e legitimada pelo racismo, fortalece nos indivíduos negros o sentimento de existir e resistir nesse mundo em que a discriminação racial se reinventa.

De seu mundo, os negros fazem ecoar sua ancestralidade, rica em culturalidade e saberes, capaz de criar e recriar formas alternativas de vida. Missiatto (2021) diz que, de seu lugar, os negros lançam “críticas contra os projetos estéticos, filosóficos, artísticos, científicos e culturais normatizados pelos padrões eurocêntricos que desde final do século XV se estendem sobre nós” (MISSIATTO, 2021, p. 269).

Portanto, ao tornar-se autor de sua própria história, o negro toma para si o controle da caneta para narrar sua trajetória e a dos seus ancestrais, descortinando uma história que foi apagada pela ótica colonialista.

2.2 Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o sentido de negritude

Adentrando o ambiente escolar, refletiremos sobre os sujeitos da pesquisa, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendidos como portadores de memórias e histórias, mas mergulhados em uma educação escolar distanciada de suas realidades. Finalmente,

recorrendo a bases teóricas transdisciplinares, analisaremos o engendramento da memória oficial na tessitura de identidades que deslegitimam os negros, encontrando no processo de escolarização dos estudantes mecanismos de controle e desenraizamento identitário.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está intrinsecamente ligada à educação popular. Lendo as pesquisas de Soares e Giovanetti (2020), concluímos que esta educação está comprometida com as camadas populares e com o desejo de superação da exclusão e da discriminação que marcam estes sujeitos cotidianamente. Mas, qual tipo de escola é oferecida a estes e estas estudantes? O ensino apresentado lhes permite construir o conhecimento a partir de suas vivências e experiências? Que propostas, especificamente no ensino de história, poderiam ser apresentadas para essa modalidade de ensino?

As perguntas levantadas vão ao encontro do conhecimento sobre os anseios destes estudantes, além do estudo do seu perfil, individual e coletivo. Para conhecê-los, outras perguntas devem ser respondidas. Quem são eles? Quais vivências trazem para a sala de aula? Quais são suas lutas? Que saberes possuem? Como se veem? O que buscam na educação formal?

Essa compreensão dos propósitos da escola e das expectativas dos estudantes sobre ela, nos ajudam a compor o cenário da educação escolar e traçar projetos de um ensino mais comprometidos com suas demandas. Por meio de questionários semiestruturados, identificamos que a maioria dos sujeitos que frequentam a EJA são jovens entre 16 e 37 anos. Todos vivem em bairros periféricos do município de Benevides e zonas rurais e se autodeclaram negros (maioria parda). Então, nossa primeira conclusão é a de que as discussões sobre questões étnico-raciais precisam estar no projeto da escola, não apenas da disciplina de história.

Conversamos com a secretária da escola, F.S.S., tendo como base perguntas abertas sobre evasão escolar, infrequência e desinteresse pelos estudos. A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2023, trazendo dados importantes para a pesquisa. Segundo ela, até a data da entrevista, havia 62 alunos de EJA frequentando as aulas (3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental). No início do ano letivo estavam matriculados 125 alunos. Esses dados nos fazem refletir sobre as razões da evasão escolar. Perguntada sobre como explica a alta taxa de evasão, a secretária responde o seguinte:

Eu já estou há 13 anos no ensino à noite. Agora estou no fundamental, EJA. O que eu ouço sempre é: arrumou emprego “Tô cansado”. Desestimula o aluno. Aí, o aluno está ganhando dinheiro, ele esquece do estudo. Ele se acomoda, porque ele está ganhando aquele dinheirinho. Ele não tem aquela visão de que pode se sacrificar um pouquinho mais e, no futuro, ganhar um pouco mais. Porque ele vai mudar de nível de estudo e vai conseguir um emprego melhor. Então, eu gostaria que no nosso Pará, houvesse os

incentivos que existem no sudeste. Por exemplo, eles vão para Santa Catarina. Aí, eles solicitam a documentação daqui porque precisam voltar a estudar. É uma condição que eles impõem lá. Para se manter no emprego, eles precisam estar estudando. O Estado (Pará) deveria incentivar nosso aluno a estudar e trabalhar, porque mudaria a nossa realidade (ENTREVISTA REALIZADA COM SECRETÁRIA DA ESCOLA F.S, 2023).

Como podemos notar, a secretária atribui a desistência dos estudantes ao cansaço e à desmotivação por causa da carga exaustiva de trabalho. Também considera que eles deveriam persistir estudando, haja vista ser necessário para conseguirem melhores cargos no espaço de trabalho. Consideramos que a problemática está para além disso, porque quando os estudantes não encontram incentivo na escola, não se veem atraídos pelo que é ensinado. Entendemos que os professores não devem ensinar os alunos apenas para serem inseridos no mercado de trabalho. Também devem estimular o senso crítico diante da realidade em que vivem.

Este esforço pessoal destacado pela entrevistada é compreendido por Silvio Almeida como um discurso meritocrático. Este discurso está associado a parâmetros comparativos pautados na ideia de igualdade de oportunidade e esforço pessoal. Em nenhum momento, há referências a aspectos da racialização da sociedade, que hierarquizou os grupos sociais e os separou entre privilegiados e não-privilegiados. A questão é definida da seguinte forma:

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, p. 66).

Observe que, ao dizer que os alunos não se esforçam para continuar estudando, a entrevistada legitima seu fracasso, retirando do racismo estrutural a culpa pelas desigualdades e falta de oportunidade que resulta na pobreza e na violência. Por outro lado, a secretária mostra sua opinião sobre o Estado enquanto provedor de uma educação de qualidade, porém ainda vinculada aos interesses do mercado de trabalho.

Diante do exposto, consideramos ser preciso falar de exclusão e a discriminação justamente porque as políticas públicas voltadas para a educação ainda não foram capazes de superar a indiferença que é destinada a EJA. Sabendo disto, é primordial considerar as análises sobre os movimentos organizados pelos negros e povos indígenas, sobretudo, a partir da década de 80, nos quais se percebem resultados positivos que se manifestam na criação de uma legislação que começa a atender as reivindicações destes movimentos. Di Pierro (2005) diz que:

Nos anos mais recentes, a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao “paradigma da identidade”, favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2005, p. 1121).

A autora aponta os movimentos sociais como fundamentais para o avanço das políticas educacionais voltadas para a EJA. Mostra também que muitos estudantes voltam à escola por causa das exigências do mercado de trabalho. Esta questão foi notada nas respostas que os alunos deram ao questionário de perguntas semiestruturadas, quando foram indagados sobre o que os motivaram a voltar à escola. A maioria respondeu que precisava concluir o ensino fundamental por causa dos cargos que ocupavam nas empresas onde trabalhavam. Durante as conversas informais estas respostas se mantiveram predominantes.

Por outro lado, luta pelo direito à educação, pauta dos movimentos sociais, não estava apenas relacionada à deficiência profissional dos frequentadores da EJA, sobretudo pessoas negras, mas à necessidade de politização e humanização destes sujeitos. No caso dos interesses globais a “história de negação de direitos e limitado acesso à educação escolar ” (DI PIERRO, 2005, p. 1122) resultou num contingente populacional com preparo profissional inadequado aos propósitos exploradores do capitalismo. Talvez tenha sido por isso que o Estado atendeu algumas demandas dos movimentos, haja vista ser também uma necessidade do capitalismo global.

Enquanto espaço de formação, a EJA precisa ser pensada a partir dos múltiplos lugares que os alunos ocupam (Lazer, trabalho, cultura, sociabilidade e lutas diárias por uma vida digna). Estão envolvidos em redes de solidariedade e trocas culturais, além de participar da dinâmica social do lugar em que vivem. No entanto, cabe aqui destacar que, se o olhar do Estado, da escola e da sociedade sobre esses jovens-adultos for de ameaça, de ausência de valores e condutas, é claro que as políticas terão um caráter preventivo e moralizante.

Consideramos importante valorizar o protagonismo dos alunos encorajando-os a produzirem conhecimento para que se sintam seguros ao expressar ideias e opiniões. Um caminho viável para esse protagonismo é aproximá-los do mundo em que vivem e das pessoas que estão no seu meio. Ao mesmo tempo que seguem trajetórias humanas e escolares específicas, os alunos também trilham trajetória de coletivo, em que se identificam por serem pobres, desempregados, viverem da economia informal, serem negros e estarem no limite da sobrevivência. Assim, fazem parte do mesmo coletivo (social, cultural, étnico, racial).

Como podemos ver, as finalidades da educação não devem ser reduzidas a suprir apenas carências de escolarização, mas de garantias de direitos para a vida. Arroyo afirma que, para

começar a mudança, primeiro é preciso conhecer estes jovens-adultos. Tendo como base a LDB, Art. 1º e 2º, é preciso compreender suas especificidades, o seu tempo, sua forma particular de viver e de ver o mundo (ARROYO, 2005).

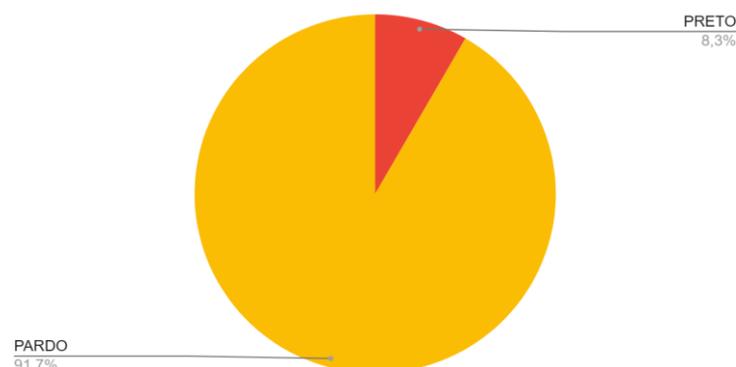
É preciso vê-los como alunos que estão privados de uma educação de qualidade, cujo direito de aprender lhes é negado. Quando os olhamos desta forma, vemos os limites do alcance dos direitos humanos para eles, assim como os limites da educação destinada ao público da EJA. Somente dessa forma será possível compreender os desafios de aprendizagem que eles enfrentam no cotidiano escolar.

Assim, procuramos escutar os estudantes na pesquisa. A partir daí, coletamos dados para conhecê-los melhor e pensar em práticas de ensino mais próximas de suas realidades e que viessem ao encontro da Lei 10.639/03. No dia 13 de junho de 2022, aplicamos um Questionário Semiestruturado aos alunos da 3ª etapa da EJA, Ensino Fundamental II. Esse instrumento de coleta de dados nos permitiu avançar no conhecimento sobre a turma. Veremos mais à frente que foi necessário reaplicar o questionário por causa da chegada de novos alunos à turma, em 2023.

Cursando atualmente a 4ª etapa, os alunos de 2022 participaram da primeira e da segunda aplicação. As perguntas pretendiam identificar o perfil socioeconômico dos estudantes e suas percepções sobre a discriminação racial. Nesse período, havia 30 estudantes frequentando as aulas. Somente 12 (doze) alunos aceitaram participar da pesquisa. Sobre sua identificação racial, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 1: SOBRE COR/RAÇA DOS ESTUDANTES

QUANTO A SUA COR/RAÇA, COMO VOCÊ SE AUTODECLARA?

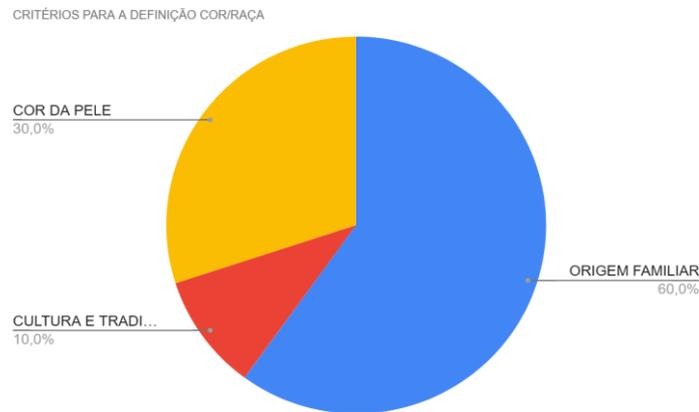


Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Como podemos perceber, 91,7% dos estudantes identificaram-se como pardos e somente 8,3% como pretos. Neste caso, apenas um estudante se autodeclarou de cor preta.

Avançando na coleta de dados, perguntamos quais critérios utilizaram para definir sua cor/raça. Os resultados foram os seguintes:

GRÁFICO 2: CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO COR/RAÇA DOS ESTUDANTES



Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Verificamos nas respostas que 60% dos estudantes consideram sua cor/raça a partir da origem familiar, ou seja, entendemos que têm na transmissão hereditária, herdada dos antepassados, o referencial para se entenderem como pessoas negras. Quando perguntados se acham que a cor/raça influencia a vida das pessoas, 58,6% dos estudantes responderam que sim. Em conversa na sala de aula sobre o resultado desta pergunta, levantamos questões sobre os pontos de vista dos alunos quanto à diferença no tratamento das pessoas por causa da cor da pele. Percebemos que para eles essa desigualdade na forma de tratar as pessoas é desumana. Acompanhem os resultados:

GRÁFICO 3: SOBRE A INFLUÊNCIA COR/RAÇA NA VIDA DAS PESSOAS



Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Quanto a este questionamento, verificamos que um número significativo de alunos respondeu que a cor/raça não influencia a vida das pessoas. Pode ser menor do que aqueles que responderam sim. No entanto, suas percepções sobre desigualdade social, tendo como base a racialização dos sujeitos, está ausente.

Nessa parte do estudo, entregamos as perguntas e realizamos estudos a partir de grupos focais. Conforme Júnior (2018), esta metodologia, emprestada da área da saúde, precisa ser adequada ao campo do ensino da história e “permite ao pesquisador obter dados de natureza qualitativa por meio de sessões grupais composta de 6 a 15 pessoas” (JÚNIOR, 2018, p. 233)

Notamos que o método poderia nos permitir refletir sobre as percepções que os estudantes tinham sobre o racismo. O ponto de vista dos alunos nos mostrar como compreendem esse tema a partir de sua realidade social. A escuta, conduzida por perguntas intencionais, serviu para conhecer melhor o que os estudantes sabiam sobre racismo e discriminação racial.

Decidimos perguntar se achavam que o racismo existia no Brasil. Ainda que seja uma pergunta direta, queríamos saber o que entendiam por esta palavra. Todos responderam que sim, o racismo existe no Brasil. Vejamos, na tabela abaixo, as explicações dadas por alguns alunos, que justificaram suas respostas:

QUADRO 1: RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE A EXISTÊNCIA DO RACISMO NO BRASIL.

Você acha que existe racismo no Brasil?	
SIM	<i>Existem pessoas arrogantes que não respeitam a cor de pele e a religião de cada pessoa</i>
SIM	<i>Porque muitas pessoas são desumanas e tem preconceito com gente morena.</i>
SIM	<i>Muitas pessoas morrem por causa do racismo.</i>
SIM	<i>Basta observar a sociedade atual, as lideranças políticas e os cargos são ocupados por maioria branca.</i>
SIM	<i>Existem muitas pessoas que são contra a nossa origem, que é “negra”. Hoje quem sofre mais somos nós, os negros.</i>

Fonte: Eizabeth Braga, 2023.

De acordo com as respostas dadas, os estudantes identificam o racismo a partir da cor da pele. Observamos a frequência das palavras “cor de pele”, “morena” e “negra”. Nesta última palavra, a aluna faz a opção de colocá-la entre aspas. Vemos também que associam o racismo à violência, ao preconceito, à intolerância religiosa e aos privilégios das pessoas brancas.

Observamos também que demonstram saber que o racismo provoca exclusão social e discriminação entre as pessoas.

Durante o estudo, queríamos saber se os estudantes já tiveram experiências com situações de discriminação racial. Assim, perguntamos se já haviam presenciado ou sofrido racismo. A seguir acompanhamos as respostas.

QUADRO 2: RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE TEREM PRESENCIADO OU SOFRIDO DISCRIMINAÇÃO RACIAL.

Você já presenciou ou sofreu racismo?			
OPÇÃO	SIM	NÃO	Os estudantes não trouxeram relatos de experiências sobre as discriminações raciais que presenciaram ou sofreram.
Presenciou	5	7	
Sofreu	3	9	

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

De acordo com o que entendem por discriminação racial, os estudantes mostraram ter presenciado ou sofrido algum tipo de ação neste sentido. No entanto, não quiseram falar sobre o assunto, deixando o espaço de resposta em branco. Esta decisão pode significar a sensibilidade que o tema carrega ou o seu desconhecimento. Diante das respostas, procuramos escutar suas sugestões sobre como trabalhar esta temática nas aulas de história. A seguir, destacamos algumas propostas encaminhadas por eles:

QUADRO 3: SUGESTÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O COMBATE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA.

Apresente sugestões sobre como trabalhar questões como discriminação racial nas aulas de história.
1. Dialogar com os estudantes sobre o assunto;
2. Trazer palestras sobre o assunto para a escola;
3. Trazer atividades artísticas, canto e dança da cultura afro-brasileira para a sala de aula;
4. Olhar com atenção para as situações de racismo que acontecem dentro da escola;
5. Falar com “cuidado” sobre racismo na sala de aula para não ofender as pessoas negras.

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

As 5 (cinco) sugestões destacadas no quadro foram sintetizadas para evitar propostas repetidas. De forma geral, entendemos que os estudantes desejam que o tema racismo e discriminação racial sejam discutidos em sala de aula. Por outro lado, propõem o uso de metodologias de ensino mais dinâmicas e informativas, dando a eles a oportunidade de participar da construção do conhecimento.

Analisamos os dados coletados, compreendemos que os estudantes traziam informações importantes sobre questões raciais, mas que precisavam aprofundar os estudos sobre a temática. Seguimos os diálogos e observações, propondo momentos de estudo, a partir de perguntas pontuais sobre ensino de história e a produção do conhecimento estudado em sala de aula. Então, retomamos a discussão do componente curricular “A importância das fontes históricas para a escrita da História” e associamos à temática da abolição a partir da segunda metade do século XIX.

As respostas dadas durante o estudo de textos em grupos pequenos, e depois socializadas em grupos maiores, mostraram que os estudantes não refletiam sobre o que liam. Apenas reproduziam o que estava escrito nos textos. Quisemos saber também se conheciam pessoas, em seus bairros ou familiares, que soubessem histórias sobre o município de Benevides. Nossa intenção era iniciar uma discussão sobre a importância da oralidade para as populações que não tiveram suas histórias escritas nos livros.

Quanto aos estudantes, levantamos informações sobre suas origens de nascimento, o tempo em que vivem em Benevides, tempo fora da escola, razões do retorno ao estudo e profissão. Verificamos que, dos doze entrevistados, seis vieram de Belém do Pará, um de Rondon do Pará, um de Marituba, um de Bragança, um de Castanhal, um de Maracanã e apenas uma é nascida em Benevides. Este dado indica que a maioria dos estudantes da 4ª etapa da EJA veio de outras cidades e vive entre dois e vinte e dois anos no município.

Foi importante perguntara a eles sobre o tempo em que estão fora da escola. Verificamos que ficaram sem estudar entre um e dezoito anos. Os estudantes tinham, na data da aplicação do questionário, entre 15 e 36 anos. Disseram ter voltado à escola por vários motivos. Vejamos algumas respostas:

QUADRO 4: RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE OS MOTIVOS DE TEREM VOLTADO A ESTUDAR.

1. Preciso de um futuro (2);
2. Gostaria de terminar meus estudos (3);
3. Quero aprender matemática;

4. Para buscar um trabalho;
5. Se capacitar para o mercado de trabalho;
6. Para encontrar uma profissão;
7. Para conseguir algo na vida (2);
8. Para dar um futuro melhor para os filhos.

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Quanto à razão de terem retornado à escola, notamos a preocupação dos alunos em estudar para encontrar um espaço no mercado de trabalho. Para eles, o processo de escolarização ainda é fundamental para garantias de um futuro mais seguro. Depositam na aprendizagem escolar o desejo de estabilidade e sobrevivência. Dos entrevistados, apenas 9 trabalham. A maioria se dedica a atividades informais como: venda de roupas, mototáxi e agricultura. Apenas duas pessoas trabalham com carteira assinada.

O perfil socioeconômico dos estudantes demonstra que integram o grupo de pessoas de baixa renda e que veem na escola uma forma de melhorar de vida. Avançamos na pesquisa perguntando o que eles entendiam sobre o componente curricular de História. Precisávamos saber como a compreendiam. Algumas respostas nos chamaram atenção:

QUADRO 5: RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE O QUE ENTENDEM POR HISTÓRIA.

1. É uma ciência que registra fatos;
2. É o conhecimento dos antepassados;
3. Estuda objetos antigos;
4. É tudo o que aconteceu no passado;
5. São teorias de coisas passadas;
6. Conta a história das nossas gerações passadas;
7. É tudo aquilo que estuda o passado.

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Fica claro nas respostas dos estudantes que eles entendem a História como uma ciência do passado, sem contato com o presente. Portanto, apenas estudam para aprender sobre o passado. Perguntamos se eles sabiam como o conhecimento histórico era produzido. A resposta que mais chamou atenção foi a de um aluno W.R. da 4ª etapa EJA, que respondeu que é “Através do estudo do contexto atual”.

Trazendo uma proposta de trabalho com fontes históricas, levamos aos estudantes uma atividade de análise de um documento escrito que traz informações sobre a festa da abolição em Benevides¹⁵. Trata-se de uma publicação do jornal *A Província do Pará*, de 02 de abril de 1984, que traz o título “Benevides festeja libertação”.¹⁶ Cada aluno recebeu uma cópia do documento e, em seguida, foram orientados a ler com atenção o texto, fazendo anotações sobre o que havia lhes chamado atenção durante a leitura. Queríamos que os estudantes compreendessem que uma fonte histórica é produzida por pessoas e trazem informações sobre o passado.

Na etapa seguinte, foram incentivados a interrogar o documento e escrever sobre o que trazia a respeito da comemoração que fazia, em 1984, 100 anos. Algumas respostas merecem atenção:

QUADRO 6: RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE ANÁLISE DO DOCUMENTO JORNALÍSTICO A RESPEITO DO CENTENÁRIO DA ABOLIÇÃO EM BENEVIDES.

1. Relembra o dia em que os escravos foram libertados da escravidão;
2. Resgata memórias sobre a origem do nosso passado histórico;
3. Traz informações sobre os primeiros escravos que foram libertados em Benevides;
4. Fala sobre o fim da escravidão em Benevides;
5. Diz que somos iguais, independente da cor, raça ou religião;
6. Serve para lembrar que somos livres do trabalho escravo;
7. Nos ajuda a saber sobre nossa história.

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

As respostas mostram que os estudantes analisaram a fonte histórica a partir de suas percepções sobre as pessoas negras. Identificamos que as palavras “escravo” e “passado” são frequentes em suas respostas estando esvaziadas de compreensão crítica do documento. Neste aspecto, nos chamou atenção a ideia de liberdade que eles trouxeram. Expressa um sentido de superação da opressão e conquista de direitos para as pessoas negras após a abolição. Compreendemos que este aspecto das percepções dos estudantes precisa de atenção, pois reafirma a presença do mito da democracia racial em suas memórias.

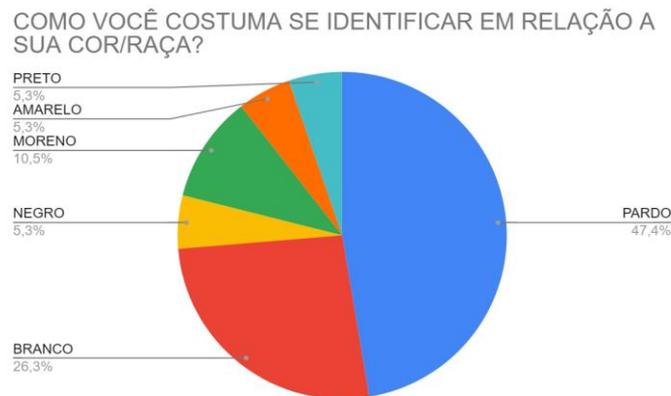
Levantados em 2022, estes dados nos permitiram construir uma proposta de intervenção para o ano de 2023, pautada no estudo da história de pessoas negras, moradoras do município

¹⁵ A proposta foi aplicada no dia 29 de março de 2022.

¹⁶ Fonte histórica retirada do Álbum Histórico de Benevides “Terra da Liberdade”.

de Benevides. Quando o ano letivo começou, enfrentamos um problema bem comum em turmas de EJA. Muitos alunos da turma de 2022 desistiram e outros ingressaram. Esta mudança, comprometeu o trabalho que vinha sendo realizado desde o ano anterior. Para estender o estudo do perfil dos novos estudantes, (re) aplicamos o questionário semiestruturado, introduzindo outras perguntas. Desta vez, aceitaram participar da pesquisa 19 alunos. Quanto à identificação da cor/raça, optamos por resposta aberta. Desta forma, o resultado foi o seguinte:

GRÁFICO 4: SOBRE COR/RAÇA DOS ESTUDANTES



Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Percebemos que, ao deixar a pergunta aberta, surgiram as denominações “moreno” e “negro”. Também notamos o aumento do número de alunos que se identificam como brancas. Outro aspecto é a separação entre cor/raça, ou seja, o negro que, segundo definição do IBGE, agrega a cor parda e preta, torna-se uma categoria racial separada. A opção pela cor parda continuou predominante. Perguntamos a eles se já presenciaram alguém ser maltratado (a) por causa da cor da sua pele ou por causa do seu cabelo. Dos 19 entrevistados, 12 disseram que nunca presenciaram tal situação; 07 disseram ter presenciado. Relataram algumas situações, conforme quadro abaixo:

QUADRO 7: RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE TER PRESENCIADO SITUAÇÕES DE RACISMO.

- | |
|---|
| 1. Eu estava brincando com meu amigo e ele chamou um menino de macaco; |
| 2. Eu estava no supermercado e uma mulher chamou a outra de preta. Aí, chamaram a polícia e foram para a delegacia para resolver; |
| 3. Um dia eu fui ao supermercado e vi uma moça sendo chamada de macaca e ela não gostou; |
| 4. Eu estava na escola e um menino começou a falar da cor de uma menina; |

5. Uma criança estava na praça de alimentação e o segurança pediu que ela saísse porque achou que ela estava pedindo;

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

As respostas dos estudantes que presenciaram situações de racismo deixam claro o quanto esta prática está presente no mundo de hoje. Sobre considerar normal tratar mal uma pessoa por causa da sua cor, eles foram unânimes em dizer que atitudes assim não devem ser naturalizadas. Consideraram em suas respostas, as seguintes questões:

QUADRO 8: RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE CONSIDERAR NORMAL O RACISMO.

1. Cada um nasce do seu jeito;
2. Somos pessoas diferentes;
3. A pessoa maltratada vai se sentir mal;
4. Somos todos iguais;
5. Não tem nada a ver julgar pela cor;
6. As pessoas são iguais, não importa a cor. O que vale é o caráter, e não a cor.
7. A cor não define uma pessoa;
8. Tenho a consciência de que temos a mesma origem;
9. Todas as pessoas têm que ser tratadas iguais.

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

As respostas dos estudantes evidenciam que existe um nível considerável de consciência de que o racismo precisa ser combatido. Aproveitamos a oportunidade para perguntar o que entendiam por racismo. Definiram racismo como:

QUADRO 9: RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE O QUE É RACISMO.

1. É a classificação da sociedade em raças;
2. É desprezar o seu igual porque você acredita que é diferente;
3. Racismo é um crime;
4. É o preconceito com a cor da pele;
5. É xingar a outra pessoa por causa da sua cor ou aparência;
6. É o preconceito ou exclusão social de pessoas com base na cor de sua pele.

Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

É possível perceber que, para os alunos, o racismo está associado à cor da pele. Dele resulta a exclusão social e as desigualdades entre brancos e não-brancos. Estes dados foram

importantes para que nós pudéssemos conhecer melhor o que os estudantes pensavam sobre o racismo e seus enfrentamentos. A partir daí, começamos a pensar em propostas, no âmbito do ensino de história para trabalhar esta temática.

2.3 Rompendo o silêncio na sala de aula: negritude, memórias e história oral

Mas, onde a negritude entra neste debate? Vamos primeiro entender o que é esse conceito. Munanga apresenta o conceito dizendo que “A *negritude* e/ou a identidade negra se refere à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros” (2019, p. 19). Então, como afirma o autor, o termo não está ligado à cor da pele, mas ao processo de desumanização que os negros sofreram ao longo do tempo, bem como à negação de sua cultura pelo mundo “branco”.

Compreender que a negritude consiste nesta tomada de consciência sobre a “negação da humanidade pelo mundo ocidental” (MUNANGA, 2019, p. 19) é o primeiro passo para construir pontes de solidariedade entre os estudantes que, muitas vezes, não se reconhecem como negros por causa do discurso racista que os colocam em condição de inferioridade em relação às pessoas brancas. Fortalecer esses laços contribui para as lutas antirracistas, a começar pela escola. Como destaca Munanga:

A *negritude* torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e os homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana faz parte do processo do resgate de sua identidade coletiva, a *negritude* faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade (MUNANGA, 2019, p. 19).

Mas, estimular neles o sentimento de negritude tem sido uma tarefa árdua porque estamos lidando com um racismo estrutural consolidado historicamente. Vimos que os privilégios de uma branquitude local apagam os protagonismos das pessoas negras ao longo da história. Os lugares ocupados por brancos e não-brancos são desiguais marcados por uma história que heroiciza as elites dominantes. Quebrar esse paradigma exige um audacioso alargamento do currículo escolar, com aproximação da Lei 10.639/03, para fundamentar as ações antirracistas desenvolvidas com o envolvimento dos estudantes.

Então, começamos pela compreensão do silêncio que vela o debate sobre a racialização da sociedade. Entendemos essa questão pelo viés de Vandelir Camilo ao utilizar o termo

“necromemória”. Ele define este termo como o “silenciamentos relativos à memória colonial da diáspora negra brasileira” (2020, p. 6). Ao abordar o esquecimento, ele considera que este fenômeno apaga os vínculos das pessoas com o passado. Essa perda implica no rompimento com afetos do passado. Neste sentido, ele define necromemória como:

A morte ou esquecimento social por meio da qual determinada memória coletiva (grupal) é tornada necrosada, amortecida e, por conseguinte, torna-se fundadora de um projeto social, político, histórico, idealizado por setores de uma elite que busca abstrair partes de um processo de re-existências de algum grupo da história (CAMILO, 2020, p. 8).

Como podemos ver, a invenção de uma memória sobre a população negra é um projeto idealizado e consolidado por uma elite dominante que, desde o princípio, vem objetificando os negros e alegorizando sua cultura. É essa memória que temos em muitas escolas em momentos de comemorações pontuadas no calendário escolar. Se alargarmos este campo de análise, veremos que a necromemória dialoga com a normatização da violência que os negros sofrem cotidianamente (CAMILO, 2020, p. 8).

O apagamento de memórias de violência e de exclusão histórica é institucionalizado por uma memória “oficial” que recria histórias que vão ao encontro da “bondade” branca e da “passividade” negra. Neste sentido, o poder público legitima datas comemorativas para celebrar, por exemplo, a abolição e rememorar a entrega das cartas de liberdade por mãos brancas. E o que as elites esperam dos negros libertos? Gratidão.

Então, afirmamos que a persistência desse apagamento é manipuladora, pois impede as pessoas negras de olharem com orgulho para o seu passado e pensar em formas de resistência ao racismo que, sabemos, é estrutural. Se continuarmos pactuando com esse projeto de esquecimento intencional, contribuiremos para a manutenção da sociedade racializada e para a persistência do adoecimento afetivo das pessoas que são impactadas por tal monstruosidade que é o racismo. As definições de necromemória também se conectam com as ações do Estado, visto que:

É a expressão do poder e a capacidade de determinado Estado (necropolítica e necropoder) manipular as construções, as representações e os destinos políticos de determinado grupo, a partir das interações do passado com o qual esse grupo terá acesso, mantendo constante a mortificação de determinadas memórias (CAMILO, 2020, p. 10).

O autor é enfático ao afirmar que o Estado contribui para o apagamento de certas memórias. É ele que decide o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Esta decisão está em conformidade com os interesses de quem o representa.

Diante do exposto, pensamos que adotar a metodologia da história oral poderia ajudar na aproximação das histórias apagadas na história ensinada em sala de aula. Trazer memórias de pessoas negras, por meio de entrevistas planejadas, poderia contribuir para uma reflexão sobre a invenção do mito da democracia racial que sustenta o poder da branquitude e que deixa o racismo estrutural passar despercebido.

Recorrer às memórias de pessoas negras e escutar suas histórias de vida é acessar outros recortes do passado que não vieram à tona com a história oficial, escrita nos livros didáticos. Como afirma Camilo, “busca-se assim, apagar as histórias de liberdade, resistência, guerrilhas, revoltas e reinvenções de sujeitos negros e negras durante diversas épocas (2020, p. 13-14).

Chegou a hora de trilhar os caminhos da história oral. Sem ela, não é possível escutar aqueles que tiveram suas vozes caladas. Cardoso e Cardoso dizem que “as oralidades se apresentam como fonte de pesquisa de inestimável valor para a compreensão do processo histórico” (2016, p. 147). Essa metodologia permite um diálogo com pessoas que trazem consigo traços do passado quebrando o paradigma da história única. As autoras ainda destacam que:

O uso da história oral pode possibilitar ao historiador, além da prática da heteroglossia, isto é, ouvir e interpretar “vozes variadas e opostas”, como propõe Peter Burke (1992, p. 336), encontrar um quadro mais ampliado acerca das condições sociais da vida, do sistema de ideias, das aspirações, enfim, do conjunto de representações de uma sociedade, construídas e reconstruídas a partir da perspectiva do indivíduo comum inserido na sua coletividade (CARDOSO E CARDOSO, 2016, p. 147-148).

São pertinentes as considerações das autoras para este trabalho porque ao escutarmos outras vozes, temos a oportunidade de compreendermos os sujeitos no seu contexto histórico e social. Assim, a história não fica distanciada das necessidades humanas de autocompreensão e traz as percepções desses sujeitos para um novo entendimento sobre o passado, algo que os alunos não tinham antes.

3 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA: proposta de ensino antirracista a partir da produção de uma cartilha didática

Neste capítulo, propomos-nos a apontar caminhos para a construção de outro conceito de liberdade, pautado no protagonismo das pessoas negras. O produto da pesquisa resultou em uma cartilha e reúne informações sobre a história da abolição em Benevides que, ao mesmo tempo, dialoga com os desafios de ser negro na contemporaneidade. Mediados pelos conceitos de branquitude, negritude, memória e história oral, trouxemos os sentidos de escravidão e abolição mostrando que o racismo persiste em nossa sociedade e que precisa ser compreendido e combatido.

Valorizar os saberes e as lutas das pessoas negras é uma forma de fazer valer a Lei nº 10.639/03, aproximando-a do currículo escolar. Nas seções um e dois, trazemos relatos de como desenvolvemos o projeto com os estudantes, a partir dos materiais que foram produzidos para este fim. Na seção três, apresentamos a estrutura da cartilha didática que resultou das experiências realizadas dentro e fora da sala de aula, bem como orientações de como o (a) professor (a) pode proceder na execução da proposta.

3.1 Caminhos para a construção de negritudes no ensino de história

Por onde começamos quando queremos sacudir as estruturas da escola? Por um projeto de intervenção. Com base nas evidências de que nossa escola pesquisada não possuía um projeto de valorização da história e da cultura da população negra, bem como de que nossos alunos da EJA pouco sabiam sobre o tema, elaboramos um projeto de ação com o título “*Memória e oralidades: edificando identidades no município de Benevides*” e o apresentamos à direção da escola.

Por meio de sua fundamentação teórica e clareza da necessidade de cumprir a Lei 10.639/03, a direção da escola nos autorizou a executar o projeto com os estudantes da EJA. Conversamos com os professores e professoras do turno da noite para que pudessem colaborar com o desenho da proposta. Conseguimos o apoio das professoras de Artes e Matemática, as quais inseriram suas ideias de atividade a partir da abordagem étnico-racial¹⁷.

Estes professores colaboraram no sentido de trazer conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, Pedagogia (Educação Geral) e Sociologia. As propostas desenvolvidas por eles nos

¹⁷ A professora de Matemática desenvolveu oficinas de produção de jogos africanos para o ensino de raciocínio (Shisima e Tsooro Yematatu) com alunos da 3ª etapa e a professora de Artes trabalhou oficinas de teatro, produzindo roteiros a partir das histórias de vida dos estudantes da 4ª etapa. Os resultados foram apresentados na culminância da Semana da Consciência Negra (21 de novembro de 2023), na quadra da escola.

ajudaram a aprofundar questões sobre subjetividades, histórias de vida e racismo estrutural. As atividades que foram empregadas trouxeram o sentido de negritude que, conforme Munanga (2019), pretende reunir a população negra em torno de uma identidade e história comum.

Este elo envolve a negação de sua história e de sua cultura e evidencia a hegemonia da branquitude, ou seja, a ideia de que os privilégios são demarcados pela lógica racial que coloca as pessoas brancas fora da hierarquização imposta aos negros. Os dois conceitos, ainda que complexos, são fundamentais para dar conta da compreensão sobre o lugar que foi dado às pessoas negras no município de Benevides.

Para manter legítima nossa proposta, decidimos concentrar esta discussão na temática que trata da passagem do Império para a República no Brasil¹⁸. Nossa intenção foi nos aprofundar, sobretudo, nos episódios da abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. Detemo-nos nos problemas de integração da população negra na sociedade brasileira, a partir da ideia de que lhes foi negado o direito de efetiva cidadania e direitos sociais. Essa negação está fundamentada em um racismo que dissimulou a diferença, tornando-a algo natural. A seguir, apresentamos a estrutura do conteúdo inscrito no Documento Curricular (DCEPA):

QUADRO 10: Estrutura organizacional dos eixos, subeixos, objetivos e habilidades para o 9º ano do ensino fundamental.

EIXO	SUBEIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	HABILIDADES
CULTURA E IDENTIDADE	1. A dimensão cultural e demográfica do espaço.	1.1 Compreender a escravidão negra e do Índio, como uma fase do capitalismo para exploração e obtenção de lucro	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
		1.2 Reconhecer a partir da localidade e do cotidiano a cidadania e democracia na organização das sociedades	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará – Ensino Fundamental, 2019.

Vemos que a proposta do Documento Curricular contém o estudo do processo de integração da população negra na sociedade brasileira após a abolição e apresenta a importância de sua participação na história do país, ontem e hoje. Como podemos observar, a proposta

¹⁸ O Documento Curricular do Estado do Pará (Ensino Fundamental) está fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os objetivos de estudo da condição da população negra no pós-abolição estão restritos aos verbos IDENTIFICAR e RECONHECER. Queremos estimular os alunos a REFLETIR sobre as condições de vida da população negra em Benevides.

curricular nos deu espaço para desenvolver nossas atividades de forma crítica e com a participação dos estudantes.

Decidimos começar as atividades pela sensibilização dos alunos. Utilizamos a aula expositiva como método de ensino para apresentar os resultados do último censo populacional 2010, do IBGE. Ao dialogar com os estudantes, demonstramos que a maioria da população é negra e vive nas áreas periféricas da cidade. A partir daí, encaminhamos estudos sobre alguns conceitos importantes como racismo estrutural, discriminação racial, preconceito racial e luta antirracista. Para isso, convidamos um professor de sociologia para conversar com os estudantes.

Organizamos a sala de aula no formato de semicírculo e o professor dialogou sobre raça, racismo, discriminação racial, preconceito racial e luta antirracista. Durante as exposições, chamou a atenção dos estudantes para situações cotidianas de racismo que eles podem ver nas mídias sociais ou jornalísticas. Levou livros de autores negros como Silvio Almeida, Djamila Ribeiro e Neusa Souza, destacando a importância de conhecerem quais as origens e como funciona o racismo na nossa sociedade. A seguir, trazemos algumas fotos deste momento:

Observamos que durante as exposições do professor, os alunos se mostraram curiosos quanto às suas identidades étnico-raciais. Registramos uma fala de um aluno que, de cor branca, destacou ter sofrido racismo por ser loiro. Seu entendimento foi de que tal prática não se limitava aos negros, mas aos brancos também. Esse ponto de vista foi esclarecido pelo professor-palestrante a partir das considerações de Silvio Almeida que afirmar ser “absolutamente sem sentido a ideia de *racismo reverso*”. (ALMEIDA, 2019, p. 43)

Conforme o autor, o *racismo reverso* seria um racismo praticado pelas minorias às majorias. Isso não seria possível porque, mesmo que haja discriminação, não tem como os grupos raciais minoritários imporem desvantagens sociais a quem tem privilégios. Silvio Almeida diz que “Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele” (ALMEIDA, 2019, p. 43). Esses esclarecimentos foram muito pertinentes na fala do professor e dos alunos prestaram muita atenção. Abaixo, apresentamos fotos sobre este encontro:

FIGURA 7: Aula-palestra sobre racismo com alunos da EJA na EE François Paul Begot



Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Para sistematizar as informações que foram discutidas na aula-palestra do professor de sociologia, levamos um texto que chamamos de “O racismo existe e está entre nós”. Queríamos que fossem compreendidos os sentidos dados ao conceito de racismo e seus desdobramentos no cotidiano das pessoas que sofrem com a exclusão racial na nossa sociedade. Pedimos que, em grupos de quatro pessoas, lessem e comentassem sobre o que entenderam da leitura.

De forma geral, os estudantes entenderam o racismo como uma prática hedionda e criminosa. Chamou-nos a atenção o fato de o terem associado à cor da pele, mais retinta. Também destacaram ter presenciado situações de humilhação de pessoas negras em supermercados, locais públicos e na escola. Consideraram ser necessário haver leis que punam pessoas racistas e fortaleçam o respeito às pessoas negras.

Para ampliar seu repertório de informações, pedimos que os estudantes realizassem uma pesquisa sobre os autores que ajudaram a compreender melhor o racismo, a saber: Silvio Almeida, Djamila Ribeiro e Neusa Souza. Outros intelectuais também contribuíram para a discussão, mas consideramos que um número muito grande de nomes poderia sobrecarregar os estudantes. Por isso, optamos pelos que apareceram com mais frequência no texto.

Na aula seguinte, os estudantes levaram cartazes e apresentaram suas pesquisas, trazendo também exemplos de racismo que retiraram de páginas web e redes sociais. Consideramos que as atividades serviram para introduzir a temática étnico-racial e fazê-los entender a importância de estudar como o racismo surgiu e como opera em nossa sociedade.

Nas aulas seguintes, iniciamos um estudo sobre os lugares de memória e seus sentidos nos dias de hoje. Perguntamos quais significados atribuíam a estes espaços. As respostas, de forma geral, encerravam a população negra às memórias da escravidão. Foi preciso propor atividades que acionaram o pensamento crítico dos estudantes sobre estes espaços.

Então, pedimos que, ao circular pela cidade, olhassem com mais atenção para os detalhes dos espaços e monumentos. Foram orientados a pesquisar sobre estes lugares (Monumento, Engenho Santa Sofia e Praça da Liberdade) e conversar com as pessoas para saber o que pensavam sobre o assunto. A partir do segundo semestre de 2023 reiniciaram seus estudos visitando setores do poder municipal para buscar informações sobre data de inauguração, projeto de lei e significados destes lugares, mas não encontraram nenhuma fonte de informação, a não ser o livro de José Leôncio Siqueira (2014).

Para auxiliá-los levamos o texto “Que histórias trazem os lugares de memória de Benevides?” e questionamos por que estes espaços estão esvaziados de informações. Também retomamos o conceito de memória e a forma como o passado do povo negro é trazida ao presente. Por meio da abordagem de Pierre Nora (1993), discutimos os lugares de memória a partir da oralidade, das lembranças de pessoas mais velhas.

A atividade de campo foi importante, pois os alunos circularam pela cidade encontrando nos lugares de memória referenciais para compreender sua própria história. Segundo Bittencourt (2008), este tipo de atividade contribui para a ampliação de suas percepções sobre a pluralidade cultural e étnico-racial que existem em nosso país. Neste caso, os lugares de memória visitados expressam o pensamento do poder público, representado por uma elite dominante.

Quisemos começar por eles para compreender como estes espaços exercem poder sobre nossos entendimentos do passado. Deixamos claro que os lugares visitados apresentam uma visão da história da abolição e trazem simbologias com significados carregados de sentido depreciativo sobre a história da população negra. Tivemos cuidado em esclarecer sobre os propósitos da nossa visita, pois, como diz Bittencourt:

Ao limitar o estudo a espaços considerados “monumentos históricos”, tombados pelo patrimônio histórico, pode-se conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas de poder (BITTENCOURT, 2008, p. 279).

Como recomenda a autora, a memória histórica dos monumentos oficiais carrega apenas uma visão da história. Esta visão sempre está ligada a quem detém poder. Por isso, devemos ter

cuidado ao levar nossos alunos para ensinar história a partir destes espaços. Se não tivermos um planejamento claro, voltado para sua problematização, corremos o risco de reforçar o poder oficial e legitimar a ideia de que foram os únicos responsáveis pela construção da memória histórica do lugar.

Para quebrar essa visão de história única, retomamos a abordagem de fontes históricas não escritas, destacando a importância das memórias orais. Estes vestígios do passado podem se transformar em materiais de estudo que alargam nossas percepções sobre nós e sobre o mundo em que vivemos. Por isso pedimos aos alunos que, ao longo das visitas, fizessem registros fotográficos, conversassem com pessoas sobre os espaços visitados, procurando saber sobre seus sentidos.

Como resultado, eles confeccionaram cartazes e realizaram exposições de seus trabalhos na Semana da Consciência Negra. Suas reflexões demonstram que qualquer narrativa precisa ser olhada à luz de uma profunda criticidade histórica para iluminar caminhos, dando oportunidade a outras narrativas e sujeitos que não se encontram na literatura oficial. Abaixo, algumas fotos dos alunos fazendo pesquisas, sistematizando dados e produzindo cartazes.

FIGURA 8: Alunos de EJA produzindo o material de exposição para a culminância do projeto



Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

As fotos ilustram diferentes momentos de encontro. Alguns aconteceram nos feriados e finais de semana no espaço do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE Benevides), cedido pela coordenação do espaço para que os alunos pudessem realizar pesquisas e impressões de

materiais. Os outros encontros ocorreram na sala de aula da escola François Paul Begot, durante as aulas de história. Tentamos aproveitar o máximo do tempo disponível para que os alunos pudessem se envolver com a produção dos materiais que seriam expostos.

A culminância do projeto ocorreu no dia 21 de novembro de 2023, na Semana da Consciência Negra. Contou com a participação de professores do turno da noite, pessoas que apoiaram e participaram do projeto, alunos da EJA e a direção da escola. O evento teve como objetivo provocar uma reflexão sobre o lugar que foi dado às pessoas negras no município de Benevides-Pará. Ocorreu com o apoio da equipe gestora da escola, que também esteve presente no evento. A seguir, apresentamos algumas fotos do evento:

FIGURA 9: Culminância do projeto na Semana da Consciência Negra na EE François Paul Begot



Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

Durante a programação, os alunos apresentaram suas pesquisas e materiais confeccionados durante as aulas, outros apresentaram músicas e suas histórias de vida e os jogos africanos confeccionados na aula de matemática. Percebemos o envolvimento dos alunos e seu comprometimento com a ação, inclusive na elaboração da programação e mobilização de equipamentos para a realização das exposições.

3.2 Para além dos muros da escola: a história oral como método de aprendizagem

A produção criativa, mediada pelo (a) educador (a), é fundamental para o engajamento

dos estudantes, sobretudo da EJA. Optamos aqui pela escrita “transgressora”¹⁹, ideia defendida por Bell hooks (2013), por acreditarmos que educar também é um ato político. Quando optamos por não reproduzir discursos centrados em uma única visão histórica, assumimos o compromisso de contribuir para a transformação das vidas dos estudantes, pois queremos lhes oferecer outras possibilidades de compreensão da realidade.

O sentido “transgressor” das aulas de história seguiram as orientações de Bell Hooks (2013) uma vez que defende o entusiasmo na sala de aula, em contraponto com a ideia de tédio. Para muitos, o entusiasmo está, geralmente, associado à ideia de perturbação, o que poderia provocar problemas à aprendizagem dos alunos. No entanto, “esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la” (HOOKS, 2013, p. 17).

Para criar esse ambiente de entusiasmo, o primeiro passo foi escutarmos uns aos outros, ou seja, nos importar com o que os outros falam. Esse reconhecimento foi importante para que os estudantes se sentissem notados e suas ideias valorizadas. Suas contribuições permitiram uma reflexão sobre a importância da escuta. Conforme Bell Hooks “a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 18).

Queríamos que a sala de aula realmente se tornasse um espaço de produção criativa, com estudantes seguros de suas opiniões e capazes de produzir com liberdade. Assim, seria possível nos aproximar da ideia de comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013) e, por conseguinte, do sentido de colaboração. À vista disso, a educação como prática da liberdade, termo usado por Bell Hooks e inspirado nos ensinamentos de Paulo Freire, desdobra-se em exercícios de consciência e participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento. Daí nasce o entusiasmo. E a partir da valorização da escuta e do conhecimento apreendido em sala de aula, o próximo passo foi mergulhar nas experiências de vida dos estudantes.

Começamos o estudo pela condição negra no município de Benevides. Indagamos sobre quem eram, de onde vinham e quais eram seus principais problemas, a começar por suas autodeclarações, maioria parda, concluímos que o desafio estava para além de ensiná-los sobre a história da África e da Cultura Afro-brasileira. Concentrava-se primeiro em orientá-los a entenderem-se como negros. Esta identidade estava ausente da sala aula. Se não existia, seria difícil conduzir outras ações de âmbito antirracista.

¹⁹ Influenciada pelo pensador brasileiro Paulo Freire, bell hooks, uma intelectual feminista estadunidense, idealizou uma pedagogia como prática da liberdade. Estudante de salas de aula feministas, questionava práticas pedagógicas defendendo que a “sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (HOOKS, 2013, p. 16). Para conhecer mais sobre o pensamento da autora, leia o livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”.

Resolvemos trazer para a sala de aula uma oficina com o tema “Escrevivência para resistir”. A atividade foi conduzida pela professora e poeta Elizabete Silva. A proposta da Oficina foi tornar a sala de aula um espaço democrático de escutas. Procuramos estimular os estudantes a reconhecer, em suas próprias histórias e conhecimentos de mundo, maneiras de aprendizado em que se vissem como contribuintes de sua própria formação.

Após apresentar a ideia de escrita a partir da narrativa autobiográfica, inspirada no conceito de escrevivência, a professora declamou poemas de sua autoria, os quais contam histórias de sua vida. Nos poemas ela narra questões como fome, racismo na escola, pobreza, violência. Essa troca estimulou os alunos a falarem também sobre si e sobre as pessoas com quem compartilham suas vidas.

Em seguida, passaram a escrever a partir de suas lembranças de outros tempos. No final, à frente dos colegas, leram suas produções e refletiram sobre a importância de lembrar acontecimentos que alicerçam o que são hoje. Ao ouvir os relatos escritos dos outros colegas, alguns sentiram-se curiosos em perguntar sobre suas vidas e perceberam as semelhanças entre as histórias contadas. Esse exercício os ajudou a entender como funciona o trabalho com memórias. Trouxemos algumas fotos sobre este momento:

FIGURA 10: Oficina “Escrevivência para resistir” com alunos da EJA – EE François Paul Begot



Fonte: Elizabeth Braga, 2023.

A partir daí, iniciamos uma abordagem sobre a importância de conhecer histórias de vida de pessoas que vivem nos lugares onde moram. Definimos como critério a escolha de

peessoas negras por causa do tema da nossa pesquisa. Além disso, os alunos estavam estudando a abolição no contexto da transição do Império para a República no Brasil. Então, aproveitamos a oportunidade para abordar a temática da oralidade como metodologia de alcance das falas que não estavam presentes nas discussões sobre o tema.

A história oral foi fundamental para o percurso da pesquisa com memórias, pois permitiu aos alunos refletirem sobre mudanças e permanências nas vidas das pessoas negras que vivem em Benevides. Escolhemos este método de pesquisa histórica porque acreditamos que amplia o currículo formal e nos convida a refletir sobre a ausências de determinadas pessoas das abordagens escolares. Estas ações vão ao encontro do que afirma Walsh, sobre “a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que [...] é racial, moderno-ocidental e colonial” (WALSH, 2016, 24).

Além disso, a história oral não deixa de ser um método válido da pesquisa histórica, pois registra os “depoimentos sobre a história vivida, com o intuito de produzir uma determinada fonte histórica” (CARDOSO E CARDOSO, 2016, p. 148). Neste sentido, organizamos breves oficinas na sala de aula para compartilhar com os alunos algumas técnicas de entrevistas que viabilizassem essa coleta de relatos nas comunidades onde vivem, ou mesmo entre seus familiares.

Aproveitamos os horários de aula para realizar as orientações. Foram dois encontros de uma hora e trinta minutos, cada, o que nos obrigou a ser sucintos em nossas orientações²⁰. Até tentamos articular momentos de encontro fora dos nossos horários de aula, como os estudantes são trabalhadores que se ocupam de segunda à sábado, não dispuseram de tempo para os encontros. Mesmo assim, as instruções foram bem aplicadas por eles durante as entrevistas.

Produzimos material autoral para distribuir durante as instruções. Para isso, nos cercamos de autores que nos deram subsídios para definir a metodologia da história oral, bem como os procedimentos metodológicos necessários à coleta de dados e sua transformação em fontes escritas. Trouxemos para as orientações o sentido de história de vida no contexto da memória, conceito que deveria ser bem compreendido pelos estudantes.

Iniciamos as instruções com base na colaboração de Alberti (2013) acerca das perguntas que moveriam a pesquisa com o uso da metodologia da história oral. Consideramos importante

²⁰ As orientações ocorreram às segundas-feiras, durante as aulas de história. Foi realizada uma oficina em duas etapas, com o objetivo de conversar sobre o conceito de história oral, sua importância para trabalhar com memórias e os procedimentos de coleta de dados por meio de entrevistas planejadas.

escutar os estudantes quanto à relevância de ouvir pessoas negras, e não pessoas brancas, sobre suas histórias de vida. As perguntas que norteariam o estudo, deveriam atravessar a questão racial estudada em outros momentos na sala de aula. Isso fica claro quando Alberti diz que:

Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado (ALBERTI, 2013, p. 29).

Posto isto, as perguntas formuladas pelos estudantes se aproximaram do tema da pesquisa sobre as vivências de pessoas negras no município de Benevides. A partir do roteiro de entrevista elaborado, nossa intenção foi trazer as memórias individuais para identificar os desafios que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam, para ocupar um lugar na sociedade benevidense. Ainda que as perguntas tenham sido formuladas durante a oficina, foram se adaptando ao diálogo que se estabelecia entre o entrevistado e o entrevistador.

Também levamos em consideração as reflexões de Cardoso e Cardoso a respeito das histórias de vida das pessoas que são entrevistadas. As autoras dizem que “nas narrativas estão sempre presentes as permanências e as ressignificações das tradições, e por isso mesmo um texto é sempre outro apesar de parecer o mesmo” (2016, p. 149). Entendemos que a memória está em permanente deslocamento e, portanto, não capta o vivido tal como ele é. Pelo contrário, o ressignifica. Esta discussão sobre memória também foi levada para as oficinas.

Ao reinventar o passado, as memórias vão sendo revisadas e, a cada narrativa, outros elementos vão sendo acrescentados. Quem conta uma história, seleciona o que será lembrado e o que permanecerá esquecido. Esta reflexão, exposta durante as conversas com os estudantes, foi importante para destacar a dinâmica da memória das pessoas que seriam entrevistadas por eles. Pretendíamos que eles estivessem atentos ao caráter seletivo dos depoimentos. Como afirmam Cardoso e Cardoso:

Neste sentido, as memórias não são reproduções do passado, mas uma reconstrução eclética e seletiva dele, baseadas nas ações e percepções dos fatos rememorados, bem como nos códigos presentes que usamos para delinear, simbolizar e classificar o mundo, assim como para construir e reconstruir nossa identidade (CARDOSO E CARDOSO, 2016, p. 149).

Neste aspecto, as identidades também são processos de construção histórica que podem se alicerçar nas memórias dinâmicas do vivido. Fincadas no presente, buscam no passado ressignificado elementos de definição e fortalecimento. Ao lembrar, a pessoa recria este passado e dá outros significados à sua identidade. Ao mesmo tempo, destacamos para os estudantes a

atenção aos silêncios e desvios das perguntas. O não-dito ou o mal-dito, trazem importantes informações sobre o passado, sobre o que se quer evitar falar. Cardoso e Cardoso, dizem que:

Uma “história mal contada” encontra-se recheada de implicações que devem ser criteriosamente analisadas. A falta de “verdade”, as omissões, os esquecimentos, as contradições ou o distanciamento do “fato real” não devem ser vistos como um problema. Para o pesquisador, tanto as “verdades” quanto as “mentiras” da história contada pelo pesquisado apresentam-se como material privilegiado para o estudo das representações tanto coletivas quanto individuais (CARDOSO E CARDOSO, 2016, p. 152).

Esta orientação foi fundamental para que os estudantes não excluíssem do material coletado, dados importantes que, aparentemente, não expressassem importância para suas pesquisas. Muitas gravações, que foram realizadas com o uso do celular, ficaram comprometidas por causa do som baixo das vozes dos entrevistados. Mesmo assim, foi possível transcrevê-las.

Após a oficina de orientações, a turma foi dividida em equipes, mas apenas três entrevistas foram realizadas. Das três, apenas uma foi transcrita e utilizada neste trabalho. Como procedimento inicial, os estudantes foram estimulados a observar com atenção o lugar e as pessoas que vivem lá. Os encaminhamentos foram para que, quando possível, visitassem e conversassem com as pessoas, estabelecendo com elas uma relação de diálogo que envolvesse suas histórias de vida. Assim, construiriam vínculos de afetividade e confiança. Pedimos que, durante a pesquisa, identificassem referenciais negros, ou seja, aqueles que se reconhecessem como negros e que ocupassem posição de respeito na comunidade.

Ao tomar consciência do seu cotidiano, os alunos poderiam refletir sobre as desigualdades e os problemas sociais que os rodeiam. Os resultados de seus estudos, ou seja, do que tinham registrado sobre seus lugares e as pessoas, foram problematizados com o apoio do estudo sobre a abolição da escravatura no Brasil e em Benevides. Vimos que esta desigualdade é atravessada pelo mito da democracia racial que, como diz Wlamira Albuquerque (2009), carrega a racialização das relações sociais dissimulada na ideia de que no Brasil não existe racismo.

Observar o lugar foi um exercício importante que resultou na reflexão de que as diferenças não são naturais, mas resultado de um processo histórico marcado pela desumanização da população negra. Djamila Ribeiro destaca a importância desta discussão ao dizer que “o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido” (2019, p. 24). Por isso, tensionamos essa

normatização de que a cultura dos brancos é o único referencial, aproximando outros elementos culturais, outras histórias e outros modelos de inspiração que estejam mais de acordo com a realidade dos estudantes.

Por esse viés, discutimos com os estudantes como o conhecimento histórico é construído. Destacamos a importância de aproximar da história que estudamos em sala de aula os sujeitos excluídos com o objetivo de conhecer qual lugar foi dado a essas pessoas no pós-abolição, tanto em Benevides como à nível nacional e mundial.

Mignolo (2003) chama esse rompimento com a centralidade europeia de giro decolonial. Consiste no deslocamento das lentes da história para as margens, de onde será possível iluminar outras histórias que sempre estiveram lá. Então, a oportunidade de construir outras epistemologias a partir da escola e dos alunos fortalece sentimentos de negritude entre aqueles que não se veem integrando este grupo étnico-racial.

Para apresentar as falas dos alunos e da pessoa entrevistada, utilizamos as iniciais do primeiro nome e último sobrenome, visando preservar a privacidade de cada um. O senhor J.G.S., aceitou gentilmente ser entrevistado pela equipe do aluno W. R., da 4ª etapa A. Conforme informações dadas pelo interlocutor, ele é natural de Viseu (Pará), município que se limita com o Estado do Maranhão, vindo morar em Benevides ainda jovem (17 anos). Aqui casou e constituiu família.

O aluno que entrevistou o senhor J.G.S. realizou vários encontros com o entrevistado e coletou as informações usando o gravador de seu celular. O resultado das conversas foi transcrito pelo estudante e transformado em slides, que foram apresentados por ele no dia 21 de novembro, culminância do projeto da Consciência Negra na escola. A saída do espaço escolar para o mundo em que vivem, os fez refletir sobre sua condição de sujeitos históricos, os quais também podem pesquisar e escrever histórias. Quando perguntado sobre o que aprendeu com o projeto, o aluno W.R. respondeu:

Ainda é cedo para dar um parecer claro e concreto sobre tudo o que tenho experimentado, pois ainda estou emaranhado nesse tempo globalizado onde minha reflexão luta para sobressair em meio ao cansaço. Desde o início do projeto, comecei a desenvolver um senso de reflexão. Através dos questionamentos, passei a reconhecer meus comportamentos conformistas, minha atitude machista, minhas ideias preconceituosas, meus discursos revoltosos e violentos, frutos do medo e da ignorância no meu subconsciente, fatos que vim descobrindo estudando a disciplina história. Estava adormecido em mim e agora venho despertando ideias, questionamentos e reflexões a respeito das nossas verdadeiras origens, valores e identidade (W. R., aluno da 4ª etapa, 2023).

As considerações do aluno W.R. nos leva a concluir que, de certa forma, o projeto trouxe

impactos para ele. O ajudou a repensar o seu lugar como pessoa parda, até então conformado com a sua vida. Sua inquietação nos faz refletir sobre o quanto é importante permitir que os estudantes participem do processo de construção do conhecimento. Ao manter contato com o senhor J.G.S, o aluno passou a acompanhar a rotina de uma pessoa que, para a comunidade em que vive (Taiassuí), é uma pessoa importante e ocupa um lugar de respeito entre os moradores.

Também o aluno D.D. (4ª etapa - EJA) escreveu sobre o que aprendeu durante a participação no projeto. Suas percepções deixam clara a importância de ter ouvido sobre as lutas das pessoas negras ao longo da história. Sendo uma pessoa parda, defende que todas as pessoas são iguais. Neste aspecto, considera que a discriminação racial é um ato monstruoso e que precisa ser combatido. Assim o aluno se expressa:

Muito bem, vamos lá. Neste projeto sobre o povo africano e afro-brasileiro, aprendi muitas coisas que eu nunca tinha escutado falar. Tipo, histórias de pessoas que lutaram pela sua liberdade com garra. De pessoas não! De várias pessoas e povos. Isso me fez ficar curioso por histórias de outros povos que tiveram batalhas que ficaram marcadas na história de cada um desses guerreiros. Aprendi também que até hoje em dia tem africanos e afro-brasileiros que lutam contra o racismo em toda a parte do mundo. Isso me deixa pensando como isso ainda acontece. Se todos nós somos iguais, de carne e osso, só pela cor de algumas pessoas elas são discriminadas, julgadas, humilhadas, etc. Como todos esses anos, há pessoas que cometem racismo e outras que sofrem esse ato. Se todos ajudassem, todo mundo vivia em paz, igual os africanos e suas rodas de dança que trazem paz, felicidade e harmonia para todos os participantes (D.D., aluno da 4ª etapa, 2023).

As reflexões do aluno D.D. são importantes, pois podemos identificar nelas a preocupação e insatisfação com a existência do racismo. Percebemos que ao entrar em contato com as palestras, conversas, rodas e entrevistas, foi sensibilizado em saber que existe um poder que oprime as pessoas negras. Esse poder, conforme o que vimos, não se deixa ver. Por isso devemos estar atentos às suas estratégias de inferiorização do povo negro.

3.3 Memória e oralidade: produção de Cartilha Didática a partir da pesquisa histórica sobre pessoas negras

As atividades desenvolvidas com os alunos da EJA resultaram na elaboração de uma cartilha didática que tem como título “*MEMÓRIA E ORALIDADE NA “TERRA DA LIBERDADE”: UM OUTRO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA ABOLIÇÃO EM BENEVIDES – PARÁ*”. Com este material, queremos contribuir com o ensino de história no sentido de deixar reflexões sobre a importância da Educação para as relações étnico-raciais à luz da participação das pessoas negras no movimento abolicionista em Benevides, das histórias de vida, e da Lei 10.639/03.

Os textos trazem informações sobre a presença dos negros na colônia de Benevides, como parte integrante daquela dinâmica social. Além disso, traçam paralelos com o tempo presente ao evidenciar, por meio de relatos orais coletados pelos estudantes, a permanência das lutas da população negra pela sobrevivência e sua integração à sociedade. Estes paralelos mostram que o racismo continua presente e atualizado com os festejos pela abolição, mantendo viva uma elite branca nas memórias do evento comemorativo.

Para estruturar o material, tomamos como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia o texto do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Escolhemos a Unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, destacando como objeto do conhecimento “A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição”.

A proposta está voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental II, dando ênfase às necessidades de aprendizagem de alunos da EJA (4ª Etapa). No documento curricular, pretendemos desenvolver a habilidade **EF09HI03** (Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados), e a habilidade **EF09HI04** (Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil). Ambas reconhecem a cidadania e a democracia como necessárias a superação histórica do capitalismo sobre a população negra e indígena.

Durante as aulas, palestras, rodas de conversa e oficinas, fomos reunindo os textos, imagens, produções dos alunos, entrevistas e pesquisas para posterior sistematização nesta cartilha. Portanto, ela é a expressão de nossa trajetória durante estes dois anos no mestrado profissional em ensino de História. Uma caminhada que contou com a participação dos estudantes do começo ao fim, evidenciando seu processo de amadurecimento quanto a sua relação com o conhecimento histórico, conectado às suas experiências de vida.

O produto didático está dividido em duas partes. A primeira se refere a “*História da abolição em Benevides e seus lugares de memória*” e propõe uma releitura da História de Benevides, a partir dos lugares de memória e de narrativas que estão presentes em obras memorialísticas e pesquisas acadêmicas. Iniciamos pela apresentação de dados estatísticos do IBGE referente ao censo demográfico de 2010, cuja amostragem aponta para uma população de 51.651 pessoas, mas que 78% são negras.

Os dados introduzem um questionamento sobre a presença massiva de pessoas negras no município e os lugares que ocupam na sociedade. Paralelamente, a partir dos estudos realizados com os alunos da EJA, fomos construindo pontes entre os desafios que as pessoas

negras enfrentam cotidianamente para viver no mundo globalizado e as discriminações raciais que passam despercebidas aos nossos olhares.

A partir destas primeiras reflexões, propomos a leitura do texto “O racismo existe e está entre nós”, produzido a partir de autores que discutem os conceitos de raça, democracia racial, racismo, preconceito racial, discriminação racial, racismo institucional, racismo estrutural e ações antirracistas. (SOUZA, 2021; ALMEIDA, 2019; RIBEIRO, 2019) O texto é atravessado por exemplos de racismo que foram trazidos pelos estudantes da EJA para estimular, durante a leitura, um debate sobre a presença destas práticas nos dias de hoje.

A partir da leitura do texto, os alunos são estimulados realizar atividades buscando pensar sobre o que é racismo a partir do mundo em que vivem, trazendo para a sala de aula relatos de suas vivências ou exemplos trazidos da mídia. Também são orientados a pesquisar sobre os autores que fundamentaram as discussões contidas no texto para conhecer alguns intelectuais negros que tratam dos temas estudados.

Considerando que os encontros com os estudantes ocorrem uma vez por semana, com dois tempos de aula (quarenta minutos cada), sugerimos dois encontros. O primeiro, voltado para a problematização do tema racismo e leitura do texto, seguido da realização das primeiras atividades; o segundo para exposição das pesquisas e discussões sobre a importância de perceber o racismo na nossa sociedade e adotar ações antirracistas.

Acreditamos que a partir do estudo da realidade já é possível falar sobre o passado como cerne dos problemas raciais que enfrentamos nos dias de hoje. Neste sentido, podemos propor a leitura dos textos “Por que brancos europeus e não negros livres para ocupar as terras da colônia de Benevides?” (TEXTO 1), “Onde os negros entram na história da abolição em Benevides?” e “Que histórias trazem os lugares de memória de Benevides?” (TEXTO 3) (TEXTO 2) (NUNES, 2008; ALBUQUERQUE, 2009; NASCIMENTO, 2016; NETO, 2009; SALLES, 2005; SIQUEIRA, 2014; NORA, 1993; CRAVO, 2014; CAMILO, 2020). Os textos foram produzidos a partir do estudo sobre o processo de ocupação das terras que hoje integram o município de Benevides, chamando a atenção para a orientação racista da política migratória do final do século XIX que, conforme Abdias do Nascimento (2016), tinha a intenção de embranquecer o país.

Os textos também mostram que o termo “Terra da liberdade” excluiu a participação negra da luta abolicionista, tendo se fundamentado nos registros históricos escritos, como as fontes jornalísticas, para exaltar a elite branca da época. No entanto, as fugas demonstravam uma clara rejeição ao cativo, como apresenta Salles (2005) em suas análises sobre a fuga como principal mecanismo de resistência à exploração e luta pela liberdade.

Passados mais de um século, os lugares de memória reavivam o passado abolicionista, porém, mantendo o poder de rememoração nas mãos de uma elite herdeira do protagonismo histórico. Com base em Nora (1996) e Camilo (2020), trouxemos o conceito de memória numa perspectiva do apagamento, como desdobramento do esquecimento imposto nos lugares de memória. Estas memórias evocam um passado de escravidão que acorrentam os negros a um eterno passado de sofrimento.

Sugerimos que os textos sejam trabalhados numa perspectiva de grupo focal, metodologia emprestada do campo da psicologia. Conforme Szlachta Junior, “a técnica é eficiente, possibilitando, em um período curto de tempo, identificar uma análise aprofundada de problemas a partir do ponto de vista dos entrevistados” (JUNIOR, 2018, P. 234). Ao estimular as falas dos estudantes, tendo os textos como motivação, o professor de História poderá conhecer suas concepções sobre o tema e fomentar discussões fundamentadas no entendimento dos estudantes acerca dos legados do passado de escravidão.

Ao longo dos textos, destacamos os conceitos memória (RICOEUR, 2007), necromemória (CAMILO, 2020) e lugar de memória (NORA, 1996) para que possam compreender que o conhecimento histórico resulta do estudo sobre o passado e das fontes que utilizamos para estudá-lo. Com diz o historiador José D’Assunção Barros, a fonte histórica “pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no futuro.” (2019, p. 16). Mas, a história também pode se utilizar das memórias dos testemunhos para investigar o passado (RICOEUR, 2007, p. 40-41)

Voltando à metodologia do grupo focal, sugerimos que, em grupos de quatro, os estudantes associem os textos lidos às imagens que os acompanham, além de descreverem cada lugar de memória que aparece ao longo do texto 3. Os registros feitos por eles podem ajudar o professor a identificar como enxergam a história da abolição em Benevides para que possa orientar sobre como esse conhecimento histórico é produzido. Neste caso, inserimos trechos de fontes jornalísticas da segunda metade do século XIX (CRAVO, 2014), para mostrar que muitas informações produzidas na época da abolição em Benevides expressavam o ponto de vista das elites que estavam à frente do movimento abolicionista.

O professor poderá utilizar estas fontes escritas para ensinar seus alunos a interrogá-las e retirar as informações necessárias ao entendimento de que expressam apenas um pensamento da época a respeito das lutas abolicionista, além de deslegitimar as fugas como forma de resistência à escravidão e apoio a luta abolicionista.

Para finalizar a primeira parte da cartilha didática, recomendamos que o professor organize com seus alunos uma aula-passeio pelos lugares de memória do município. Criamos

um mapa indicando três lugares de memória que podem ser visitados por estarem e lugares públicos. Cada imagem é acompanhada por uma legenda indicando algumas informações sobre estes espaços. É interessante apresentar previamente este itinerário para que os estudantes falem o que sabem sobre eles. Além disso, encaminhamos sugestões de roteiro de perguntas que podem ser entregues a eles antes da visita para que possam observar com mais atenção as simbologias que carregam estes espaços.

Durante a visita, o professor pode solicitar que os estudantes façam anotações e registros fotográficos. Depois, com o material coletado, podem confeccionar cartazes ou murais deixando registrado o que aprenderam durante as aulas e a saída a campo. Para finalizar, pode-se pensar em uma exposição temporária para as demais turmas em um espaço aberto da escola.

Para esta etapa de estudo, sugerimos quatro encontros. No primeiro, o professor poderá organizar a turma em equipes de cinco, usando a metodologia de grupos focais, para o estudo dos textos e imagens. No segundo momento, poderão organizar a visita aos lugares de memória, planejando o circuito de visitas, conhecendo previamente os espaços e elaborando roteiros de observação. No terceiro encontro, sairão a campo e, finalmente, no último encontro irão elaborar os materiais para exposição na escola.

A segunda parte da cartilha versa sobre “*Outras histórias de liberdade em Benevides*”. Nesta etapa, iniciamos pela escrita autobiográfica, tendo como referência o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2022). Por que começar por aí? Porque entendemos que ao falar sobre si, os alunos poderão refletir sobre o tema que estamos estudando, a partir de suas próprias histórias de vida. Queremos, neste momento, introduzir o sentido de história oral como importante ferramenta metodológica de escuta que, mais tarde, se transformará em escrita e, por conseguinte, fonte histórica.

Por isso, a ideia de escrevivência pode ajudar os alunos a compreenderem que histórias de vida auxiliam na compreensão histórica de problemas que persistem no tempo presente. Assim, trouxemos uma proposta de apresentação da intelectual Conceição Evaristo, mostrando um pouco de sua trajetória de vida e produções literárias. Também aproximamos a poetiza Elizabete Silva, moradora do município de Benevides e engajada na luta antirracista. Suas poesias marginais expressam o compromisso da escrita poética com a crítica da realidade social.

Com a intenção de envolver os estudantes na temática, apresentamos o texto “Escrevivência para resistir” (TEXTO 1), trazendo um pouco da biografia de Conceição Evaristo e poemas de Elizabete Silva. O texto também retoma o significado da palavra escrevivência e evidencia a importância de questionar o mundo a partir de nossas experiências de vida. Como diz Evaristo, “Essa Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas

um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência (EVARISTO, 2022, p. 34).

Ao levar o texto para a aula de história, o professor pode organizar a turma em formato de círculo e apresentar a intelectual por meio de slides de apresentação enquanto os alunos acompanham com o texto-base. Também poderá pedir para que os estudantes recitem os poemas de Elizabete Silva, selecionando aqueles que mais lhes chame a atenção. Esse exercício ajuda a socialização e desinibição para a escrita posterior.

Em seguida, sugerimos que os alunos sejam estimulados a escrever sobre si a partir de perguntas sobre aspectos de suas vidas e suas percepções de mundo. Para concluir esta atividade, eles poderão expor suas produções textuais, caso se sintam à vontade. Outra sugestão é que os estudantes troquem entre si os textos produzidos e apresentem as autobiografias de seus colegas.

Depois desse momento, nossa proposta pautou-se em uma oficina sobre história oral. Construímos um roteiro de oficina que seja de fácil execução em turma de EJA, ensino fundamental. Retomamos o conceito de memória para lembrar aos estudantes que por meio dela, recuperamos o passado. Mas, como afirmam Santhiago e de Magalhães (2017), essas memórias se deslocam ao longo do tempo, ou seja, constroem diferentes narrativas sobre o passado à medida que são evocadas. Em outras palavras, à medida que vamos contando a mesma história, a maneira como a narramos vai ganhando outros elementos linguísticos. A atividade inicial em que os alunos contam suas histórias poderá lhes dar esse entendimento sobre o ato de lembrar.

Optamos por uma orientação que está centrada na modalidade de entrevista de história de vida. Conforme Santhiago e de Magalhães, “embora não consista necessariamente em uma reconstituição biográfica, integral, da vida do entrevistado, busca abranger um período amplo da vida do narrador.” (2017, p. 44) Ao narrar aspectos de sua vida, a pessoa traz elementos da vida social mostrando como percebe a vida e o mundo que o rodeia.

Elencamos também o cuidado com a ética, deixando claro a necessidade de consentimento da pessoa entrevistada para que o material coletado por meio da entrevista, seja estudado ou divulgado, pois “a transparência sobre os usos que serão feitos da entrevista é fundamental [...]” (SANTTHIAGO E DE MAGALHÃES, 2017, p. 47).

Finalmente, após a entrevista, ocorre a fase da transcrição, quando a oralidade se torna escrita. Nessa etapa é produzida a fonte histórica de onde demandam os estudos para a escrita da história. Santhiago e de Magalhães dizem que a transcrição “consiste em uma ‘representação’ – e não em uma ‘reprodução’; esta última seria inviável na medida em que os

recursos da escrita têm natureza própria”. (2017, p. 49) Assim, no roteiro de orientações destacamos a necessidade de produzir uma linguagem escrita adequada à compreensão, mas que não altere o sentido da entrevista.

Após a transcrição, sugerimos a leitura atenta do texto. Ela pode ser feita de forma individual ou em grupos de quatro pessoas. É importante pedir para que os alunos destaquem com marcador palavras ou frases que indiquem relação com a questão étnico-racial. Sugerimos atenção às narrativas sobre infância, trabalho e família. Geralmente, os entrevistados trazem lembranças sobre o quanto trabalhavam quando eram crianças ou como seus pais valorizavam o trabalho em detrimento da escola.

Após a leitura, propomos que preencham um quadro com as principais informações coletadas nas entrevistas. Os dados servirão de base para a produção de apresentações que sugerimos que sejam expostas na culminância da Semana da Consciência negra da escola. As considerações podem conter textos e imagens que deem conta de aspectos da vida da pessoa entrevistada e sua importância para a comunidade onde vivem os estudantes.

Para finalizar, recomendamos que o professor e os alunos confeccionem um convite à (as) pessoa (s) entrevistada (s) para que participe da culminância do projeto na escola. Esta atitude valoriza sua colaboração na construção do conhecimento histórico escolar e visibiliza sua importância e sua história para a sociedade.

Mais uma vez ressaltamos que o produto desta dissertação resultou de um conjunto de experiências em aulas de história. Muito do que vivemos e aprendemos durante este período nos escapou à memória e, talvez, não tenham sido evidenciados nesta cartilha. Mas, nos esforçamos para trazer as aprendizagens mais significativas buscando contribuir para a efetiva realização da Lei 10.639/03 na escola. Sabemos que há muito o que fazer, mas temos consciência de que demos um passo muito importante para que a escola, por meio de sua gestão, possa perceber a importância de discutir e valorizar as contribuições da população negra para o município de Benevides.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de um questionamento sobre o apagamento da história da população negra entre estudantes de EJA na Escola Estadual François Paul Begot, localizada no município de Benevides. A partir de estudos sobre a história local e observações realizadas em sala de aula, percebemos que a ausência de referenciais para a pesquisa sobre a participação negra na abolição comprometia a construção identitária dos estudantes.

Este apagamento fortalecia a ideia de hegemonia de pessoas brancas na vanguarda dos acontecimentos abolicionistas restando ao povo negro o sentimento de “gratidão” aos seus pretensos libertadores. Coube a nós questionar esse poder de branquitude e buscar em relatos orais os legados deixados no pós-abolição.

Ao longo da trajetória pudemos refletir sobre os desafios de trabalhar numa perspectiva de luta antirracista, a partir da Lei nº 10.639/2003. Questionar o passado foi nossa principal estratégia metodológica, pois as perguntas ajudaram os alunos na busca de outras respostas que não estavam escritas nos livros de história, mas nas falas de pessoas negras do seu entorno.

Portanto, este trabalho não é apenas uma discussão sobre a história de pessoas negras, mas uma proposta de questionamento que capacita os estudantes a contestarem sua realidade a partir da compreensão do passado. Essa compreensão os ajudou a entender um sentido de negritude que resiste e luta a partir da consciência de um passado comum. Portanto, o que encaminhamos é uma proposta de intervenção a partir do ensino de história.

Para construir essa trajetória, cercamo-nos de autores que nos levaram a perceber a necessidade de conhecermos, sobretudo aqueles intelectuais negros que nos contam sobre os desafios de viver em um país que ainda se sustenta em bases racistas, mas que nega essa evidência, afirmando-se na mestiçagem e no mito da democracia racial.

Estamos confortados em saber que não estamos sozinhos nesta luta. Existem muitas pessoas, professores sobretudo, que, mesmo enquadrados no chamado *afeto à causa*, se colocam à disposição para debater e somar no fortalecimento de ações que envolvam os estudantes na conscientização de que é preciso construir um mundo diferente, pautado no respeito e na dignidade do povo negro.

Ao final, conseguimos organizar uma sequência didática que resultou de análises e reflexões de uma exaustiva pesquisa, com questionários e observações cotidianas em uma sala de aula da EJA. O envolvimento dos alunos nas atividades os estimulou a descobrirem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Os debates e discussões sobre a forma como o racismo se manifesta na nossa sociedade os fez refletir sobre a importância de conhecer o tema e buscar estratégias de enfrentamento. Ao apresentar-lhes a história oral como potente metodologia de pesquisa eles tiveram a oportunidade de falar com pessoas, escutando suas histórias e aprendendo com suas experiências.

Sabemos que o que fizemos até aqui ainda é pouco diante dos desafios que existem para atenuar as desigualdades raciais que existem no Brasil e se manifestam nas instituições, especialmente na escola. Mas, dar o primeiro passo é uma decisão fundamental para quem deseja ver a educação se emancipando do poder hegemônico da branquitude representante da colonialidade.

Ao concluir esta pesquisa, notamos nas falas dos estudantes uma consciência de que existem privilegiados e não privilegiados na sociedade e eles estão colocados na segunda opção. Começam a se ver como pessoas que precisam batalhar mais do que outros para alcançar seus objetivos e que essa luta diária resulta de um processo histórico que excluiu quem não era branco.

A rica experiência inspirou a criação de uma Cartilha Didática que reúne materiais produzidos durante a sequência. Não propomos com rigor o que realizamos em sala de aula porque o que foi feito descreveria detalhes que, talvez, não fosse interessante a uma cartilha. Por isso, selecionamos o que foi mais relevante na nossa prática.

Nossa proposta não é fechada, podendo se adaptar a diferentes realidades, uma vez que problemas de exclusão social, que resultam do racismo estrutural, existem em muitas escolas públicas brasileiras. Sugerimos que os professores usem sua criatividade e reinventem as propostas de acordo com suas realidades. Recomendamos que conheçam a escola, os docentes e os estudantes. A partir de um diagnóstico da realidade escolar será possível abrir outros caminhos para a inserção de todos no debate sobre antirracismo.

Por fim, desejamos que, ao final deste trabalho, algo tenha sido aprendido sobre a importância da população negra para a história do município de Benevides e deste país. Que, sobretudo, tenhamos coragem de conversar sobre as arquiteturas de poder que foram erguidas enquanto histórias eram apagadas e sujeitos eram inferiorizados para manter os privilégios de poucos, sobretudo das elites brancas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?**. 2004. Disponível em: [Microsoft Word - Disserta..o Pronta.doc \(ufscar.br\)](#). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus editora, 2013.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, v. 296, p. 19-50, 2005.
- BARBOZA, EDSON HOLANDA LIMA. **COLÔNIA-QUILOMBO: Retirantes cearenses e abolicionismo na Colônia Benevides (Pará, 1877-1884)**. Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História, v. 12, n. 19, 2015. Disponível em: [COLÔNIA-QUILOMBO: Retirantes cearenses e abolicionismo na Colônia Benevides \(Pará, 1877-1884\) | Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História \(uema.br\)](#). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93, pp. 127-149. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 20 de março de 2022.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 10ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 7.619**, de 18 de abril de 2012. Declara como patrimônio cultural de natureza imaterial do Estado do Pará, a comemoração do dia 30 de março, dia da libertação dos escravos no Município de Benevides. Pará: PALÁCIO DO GOVERNO, 18 de abril de 2012. Disponível em: [lei7619_2012_54641.pdf \(alepa.pa.gov.br\)](#). Acesso em: 18 de maio de 2022.
- BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

CAMILO, Vandelir. **Necromemória**: Reflexões sobre um conceito. Rio de Janeiro, 2020.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.

CRAVO, Ana Carolina Trindade. **“Haja Cacêtes!; Haja páo!” A Sociedade Libertadora de Benevides**: abolicionistas, escravos e colonos na luta contra a escravidão (1881-1888). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: [MS 2012 ANA CRAVO.pdf \(ufpa.br\)](#). Acesso em: 15 de julho de 2022.

DE FARIAS, Maria Adelina Rodrigues; PACHECO, Agenor Sarraf. **Cartografia Toponímica e Silenciamento Afroindígena na " Terra da Liberdade"**: O problema do apagamento identitário em Benevides-PA.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 26, p. 1115-1139, 2005.

FERRO, Marc. **Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino et al. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005. Disponível em: [vol2antirac.pdf \(geledes.org.br\)](#). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

GRESPLAN, Jorge. **Considerações sobre o método**. In: PINSKY, Carla Bessanezi. Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2015.

GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **História pública, ensino de história e educação antirracista**. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019. Disponível em: [História pública, ensino de história e educação antirracista | Revista História Hoje \(emnuvens.com.br\)](#). Acesso em: 10 de outubro de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&a. 2005. Disponível em: [\(99+\) A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall -11" edição | Fatima Lima - Academia.edu](#). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: [liv101972_informativo.pdf \(ibge.gov.br\)](#). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta. A técnica de Grupos Focais no Ensino de História: Uma nova perspectiva metodológica. *Revista Escritas*, v. 10, n. 1, p. 231-246, 2018.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **A política da capoeiragem: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906)**. Salvador: EdUFBA, 2008.

MALUF, Marina. **Ruídos da memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Branquitude invisível: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Editora Appris, p. 53-89, 2017.**

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento**. Revista Memória em Rede, v. 13, n. 24, p. 252-273, 2021.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. Apresentação In: Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN. Vol. 4, no 8. jul.–out. 2012, p. 06-14.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado (Portuguese Edition)**. Editora Perspectiva S/A. Edição do Kindle.

NETO, José Maia Bezerra. **Por Todos os Meios Legítimos e Legais: As Lutas contra a Escravidão e os Limites da Abolição (Brasil, Grão-Pará: 1850-1888)**. Orientadora: Doutora Maria Odila Leite da Silva Dias. 2009. 485 f. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [REPOSITÓRIO PUCSP: Por todos os meios legítimos e legais: as lutas contra a escravidão e os limites da abolição \(Brasil, Grão-Pará: 1850-1888\)](#). Acesso em: 03 de agosto de 2022.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 23 de março de 2022.

NUNES, Francivaldo Alves. **A semente da colonização: um estudo sobre a Colônia Agrícola Benevides (Pará, 1870-1889)**. Orientadora: Franciane Gama Lacerda. 2008. 228 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: [Microsoft Word - 2008 Francivaldo Nunes.doc \(ufpa.br\)](#). Acesso em: 08 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Evelyn Talisa Abreu de et al. **Roda Cultural de Benevides: uma pesquisa-ação sobre a atualização da luta antirracista em Benevides/PA**. 2022.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. Estudos avançados, v. 18, p. 57-60, 2004. Disponível em: [Fátima \(scielo.br\)](#). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola.** Educar em Revista, [S.l.], set. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual de Ensino Fundamental Cenequista François Paul Begot**, Benevides, 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios, ensino.** São Paulo: Contexto, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In CADAU, Vera Maria (Org.). Entre concepções, tensões e propostas. Editora Letras: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.pdf](https://archive.org/details/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.pdf) (archive.org). Acesso em: 10 de agosto de 2022.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra.** *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, p. 83-83, 2018. Disponível em: [View of Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education](https://www.asu.edu/view/Coloniality+and+decolonial+pedagogy%3A+To+think+of+other+education) (asu.edu). Acesso em: 24 de agosto de 2023.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: Sob o regime da escravidão.** 3. ed. rev. amp. - Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SAMPAIO, Milton Franjas. **História do engenho Santa Sofia.** Benevides, Pará, 2007.

SANTHIAGO, Ricardo; DE MAGALHÃES, Valéria Barbosa. **História Oral na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Priscila Elisabete da et al. **O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo.** *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.* Curitiba: Appris, p. 19-32, 2017.

SIQUEIRA, José Leôncio Ferreira de. **Terra da Liberdade - Benevides: História e Colonização.** 1ª ed. Delta Gráfica e Editora Ltda. Benevides, 2014. nº p. 473

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, _____, CPF nº. _____, RG nº. _____, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora *Elizabeth Braga de Souza*, do projeto de pesquisa intitulado “A ‘**TERRA DA LIBERDADE**’ E A **MEMÓRIA ESTUDANTIL**: Ensino de História e negritude em Benevides, Pará” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Benevides (PA), ____ de _____ de 2023.

Elizabeth Braga de Souza - Professora pesquisadora

Assinatura do/da participante da pesquisa

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO ESTUDO: A “TERRA DA LIBERDADE” E A MEMÓRIA ESTUDANTIL:
 Ensino de História e negritude em Benevides - Pará

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, estaremos à disposição para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é compreender os problemas de identidade que figuram entre pessoas negras, a partir da ideia de poder expresso na branquitude, e tem como justificativa estimular nos estudantes uma reflexão crítica sobre o seu lugar no contexto da identidade da população negra de Benevides, lançando luz sobre a arquitetura do poder de branquitude e fortalecendo o poder da negritude.

Se o (a) Sr. (a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: disponibilidade para prestar entrevista a alunos da Educação de Jovens e Adultos e análise das entrevistas transcritas para posterior autorização para publicação e ampla divulgação no meio científico.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo não há riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa. Ela pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são a melhoria do ensino de história a partir das contribuições dadas por meio das histórias de vida. As informações ajudarão os estudantes a compreender a ideologia do racismo com base em relatos de vida. Também servirão como fonte de consulta para futuras pesquisas relacionadas às questões étnico-raciais. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação recursos para o transporte, caso seja necessário seu deslocamento, e alimentação. Essas despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e

garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ELIZABETH BRAGA DE SOUZA, pelo telefone (91) 984775909, endereço Rua Vinte e Nove de Dezembro, 157, Bairro Centro, Benevides - Pará e/ou pelo e-mail beth.tec.nte@gmail.com

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para a pesquisadora.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: A “TERRA DA LIBERDADE” E A MEMÓRIA ESTUDANTIL: Ensino de História e negritude em Benevides - Pará

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
--	----------------------

Eu, Elizabeth Braga de Souza, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: ____/____/____
--	----------------------

APÊNDICE C - INSTRUMENTOS DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - EQUIPE GESTORA
**PESQUISA QUANTO ÀS AÇÕES DA ESCOLA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-
 RACIAIS**

DISCENTE RESPONSÁVEL: ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

DATA DA ENTREVISTA: 24 de outubro de 2023

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Este questionário é um instrumento de coleta de informações sobre as ações que a escola tem desenvolvido a respeito das relações étnico-raciais. Os dados coletados serão analisados e irão colaborar para a escrita desta pesquisa de mestrado que tem como objetivo refletir sobre o uso da memória como instrumento de fortalecimento das representações negras no ensino de História. A pesquisa tem como título “**A ‘TERRA DA LIBERDADE’ E A MEMÓRIA ESTUDANTIL: Ensino de História e negritude em Benevides, Pará**”. A primeira parte do questionário se refere a sua identificação e a segunda, aos aspectos relacionados às relações étnico-raciais no âmbito escolar.

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

NOME	
IDADE	
CARGO/ FUNÇÃO	
TEMPO NA FUNÇÃO	
FORMAÇÃO	

**PARTE 2 – INFORMAÇÕES SOBRE A COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO
 CURRICULAR QUE NORTEIA AS AÇÕES DA ESCOLA**

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Nesta segunda parte do questionário as perguntas tratam de informações sobre o documento curricular que norteia as ações da escola e a presença, ou não, de discussões sobre as relações étnico-raciais. São perguntas abertas que poderão ser respondidas com liberdade, de acordo com sua compreensão.

- | | |
|----|---|
| 01 | A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Se possui, quais documentos formais (leis, portarias, decretos, normativas) fundamentam a escrita do projeto? |
|----|---|

02	Como foi realizada a construção deste documento? Contou com a participação da comunidade escolar? (alunos, professores, pessoal de apoio, pais e comunidade)
03	Você considera necessária a discussão sobre questões étnico-raciais na escola? Por quê?
04	Você conhece a Lei 10.639/2003? Se sim, o que conhece sobre ela?
05	A Lei 10.369/03 está presente no Projeto Político Pedagógico da Escola? Se não, explique por quê.
06	Como a escola trabalha a temática História e cultura afro-brasileira?
07	A escola incentiva as professoras e professores a utilizarem esta temática em suas aulas? Se sim, cite exemplos. Se não, explique por quê?
08	Na sua opinião, a temática História e Cultura Afro-Brasileira é importante para a vida das/dos estudantes? Por quê?
09	Ocorrem situações de racismo na escola, que você já tenha presenciado ou que tenha sido relatada por alunos, docentes ou funcionários da escola? Caso sim, como a escola procede em relação a estas situações?

Muito obrigada pela sua colaboração a esta pesquisa.

APÊNDICE D - INSTRUMENTOS DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - SECRETÁRIA ESCOLAR
**PESQUISA QUANTO ÀS AÇÕES DA ESCOLA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-
 RACIAIS**

DISCENTE RESPONSÁVEL: ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

DATA DA ENTREVISTA: 24 de outubro de 2023

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Cara secretária, este questionário é um instrumento de coleta de informações sobre as ações que a escola tem desenvolvido a respeito das relações étnico-raciais. Os dados coletados serão analisados e irão colaborar para a escrita desta pesquisa de mestrado que tem como objetivo refletir sobre o uso da memória como instrumento de fortalecimento das representações negras no ensino de História. A pesquisa tem como título “A ‘TERRA DA LIBERDADE’ E A MEMÓRIA ESTUDANTIL: Ensino de História e negritude em Benevides, Pará”. A primeira parte do questionário se refere a sua identificação e a segunda, aos aspectos relacionados às relações étnico-raciais no âmbito escolar.

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

NOME	
IDADE	
CARGO/ FUNÇÃO	
TEMPO NA FUNÇÃO	
FORMAÇÃO	

**PARTE 2 – INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS E SEU PERFIL
 SOCIOECONÔMICO**

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Nesta segunda parte do questionário as perguntas tratam do perfil socioeconômico dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São perguntas abertas que poderão ser respondidas com liberdade, de acordo com sua compreensão.

01	Quantos estudantes da EJA estão frequentando, atualmente, a escola? (Considere cada turma - 3ª etapa, 4ª etapa A e B)
-----------	---

02	Quantos estudantes estavam matriculados no início do ano letivo de 2023? (Considere cada turma - 3ª etapa, 4ª etapa A e B)
03	Se houve desistência de matriculados, a que você atribui este fato?
04	Que tipo de relatos os estudantes apresentam sobre os desafios de estudar?
05	Como você percebe a relação dos professores com os estudantes?
06	Você acha que a escola oferece condições de permanência dos alunos na escola? Por quê?
07	Você conhece a Lei 10.369/03? Se sim, você considera necessário que os professores insiram a temática étnico-racial nas suas aulas? Por quê?
08	Na sua opinião, a temática História e Cultura Afro-Brasileira é importante para a vida das/dos estudantes? Por quê?
09	Ocorrem situações de racismo na escola, que você já tenha presenciado ou que tenha sido relatada por alunos, docentes ou funcionários da escola? Caso sim, como a escola procede em relação a estas situações?

Muito obrigada pela sua colaboração a esta pesquisa.

APÊNDICE E - INSTRUMENTOS DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - PROFESSORES
PESQUISA QUANTO ÀS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E PROFESSORES
SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DISCENTE RESPONSÁVEL: ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

DATA DA ENTREVISTA: 09 de novembro de 2023

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Caros professores, este questionário é um instrumento de coleta de informações sobre sua percepção a respeito das relações étnico-raciais. Os dados coletados serão analisados e irão colaborar para a escrita desta pesquisa de mestrado que tem como objetivo refletir sobre o uso da memória como instrumento de fortalecimento das representações negras no ensino de História. A pesquisa tem como título “A ‘**TERRA DA LIBERDADE**’ E A **MEMÓRIA ESTUDANTIL**: Ensino de História e negritude em Benevides, Pará”. A primeira parte do questionário se refere a sua identificação e a segunda, aos aspectos relacionados às relações étnico-raciais no âmbito escolar e nas suas vivências sociais.

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE

NOME	
IDADE	
FORMAÇÃO	
TEMPO QUE TRABALHA NA ESCOLA	

**PARTE 2 – INFORMAÇÕES SOBRE CONHECIMENTOS REFERENTES À
TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL**

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Nesta segunda parte do questionário as perguntas tratam de suas experiências e conhecimentos sobre as relações étnico-raciais na escola. São perguntas abertas que poderão ser respondidas com liberdade, de acordo com sua compreensão.

01	Você já realizou, participou ou recebeu alguma formação no campo das relações étnico-raciais? Quais (s)?
02	Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola? Se sim, que contribuições você deu para a escrita deste documento?
03	Você considera necessária a discussão sobre questões ético-raciais na escola? Porquê?

04	Você conhece a Lei 10.639/2003? Se sim, o que conhece sobre ela?
05	Você trabalha ou já trabalhou a temática História e cultura afro-brasileira em sala de aula?
06	Você acha que a escola incentiva as professoras e professores a utilizarem a temática étnico-racial nas disciplinas escolares? Se sim, de que forma?
07	Na sua opinião, a temática História e Cultura Afro-Brasileira é importante para a vida e formação das/dos estudantes? Por quê?
08	Ocorreram situações de racismo na escola, que você já tenha presenciado ou que tenha sido relatada a você? Se sim, como você procedeu diante da situação?
09	Você acredita que a inclusão da temática sobre racismo pode contribuir para a auto-afirmação de alunos negros? Se sim, como você poderia trabalhar esta temática em suas aulas?

Muito obrigada pela sua colaboração a esta pesquisa.

APÊNDICE F - INSTRUMENTOS DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - ALUNOS
PESQUISA QUANTO ÀS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

DISCENTE RESPONSÁVEL: ELIZABETH BRAGA DE SOUZA

DATA DA ENTREVISTA: 10 de outubro de 2023

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Caro/a estudante, este questionário é um instrumento de coleta de informações sobre sua percepção a respeito das relações étnico-raciais. Os dados coletados serão analisados e irão colaborar para a escrita desta pesquisa de mestrado que tem como objetivo refletir sobre o uso da memória como instrumento de fortalecimento das representações negras no ensino de História. A pesquisa tem como título “A ‘**TERRA DA LIBERDADE**’ E A MEMÓRIA ESTUDANTIL: Ensino de História e negritude em Benevides, Pará”. A primeira parte do questionário se refere a sua identificação e a segunda, aos aspectos relacionados às relações étnico-raciais no âmbito escolar e nas suas vivências sociais.

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE

NOME	
IDADE	
SÉRIE	
TURNO	

PARTE 2 – PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NAS VIVÊNCIAS SOCIAIS DOS/AS ESTUDANTES

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO: Nesta segunda parte do questionário as perguntas tratam das suas percepções sobre as relações étnico-raciais na escola e na sua vida social. São perguntas abertas que poderão ser respondidas com liberdade, de acordo com sua compreensão.

01	Como você costuma se identificar em relação a sua cor/raça?
02	Do que você não gosta em você? Por quê?
03	Do que você mais gosta em você? Por quê?
04	Você já presenciou alguém ser maltratado (a) por causa da cor da sua pele ou por causa do seu cabelo? Se sim, conte o que presenciou.

05	Você considera normal tratar mal uma pessoa por causa da cor? Por quê?
06	O que você entende por racismo?
07	Você já presenciou na escola algum caso de maltrato ou discriminação que estivesse relacionada à cor da pele da pessoa? Em caso positivo, você tomou alguma atitude em relação à situação? Qual atitude você tomou?
08	Você já sofreu algum tipo de discriminação? Se sim, conte como aconteceu.
09	Você saberia explicar por que algumas pessoas tratam pessoas negras de modo diferente das outras? Se sim, explique.
10	Na escola, você aprende sobre a história da África e dos afro-brasileiros? Se sim, quais disciplinas trazem este tema para a sala de aula?
11	Você considera importante estudar a história das pessoas negras? Por quê?
12	Você considera importante discutir o racismo na escola? Por quê?
13	Você acha que a escola e os professores deveriam tratar da história das populações negras em sala de aula? Porquê?

Muito obrigada pela sua colaboração a esta pesquisa.

APÊNDICE G - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS MORADORES DE BENEVIDES

ALUNO ENTREVISTADOR:

DATA DA ENTREVISTA:

ORIENTAÇÕES: O senhor está participando de uma pesquisa que integra o projeto “**MEMÓRIA e ORALIDADE: edificando identidades**”. Esta entrevista faz parte do trabalho de coleta de memórias que está sendo realizada durante as aulas de história, sob a orientação da professora Elizabeth Braga de Souza. Será utilizada com o propósito de auxiliar na compreensão da história e da vivência das pessoas negras no município de Benevides. Este trabalho com memória e oralidade é importante porque colabora para a visibilização e valorização das pessoas negras no município.

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

NOME	
IDADE	
ORIGEM DE NASCIMENTO	
LUGAR DE MORADIA	

PARTE 2 – PERGUNTAS SOBRE A INFÂNCIA

01	Quais são suas lembranças da escola?
02	Com que idade o senhor começou a trabalhar?
03	Fale um pouco sobre suas lembranças de infância.

PARTE 3 – PERGUNTAS SOBRE A VINDA PARA BENEVIDES

01	Quando o senhor veio para Benevides?
02	Como era sua vida quando chegou em Benevides?
03	Como é sua relação com a comunidade?

PARTE 4 – PERGUNTAS SOBRE O TRABALHO

01	O senhor trabalha com o quê?
----	------------------------------

02	Com quem o senhor aprendeu a cultivar a terra?
03	Fale um pouco sobre o seu trabalho.
04	O senhor pode nos dizer como fabrica o tucupi e a goma?

PARTE 5 – PERGUNTAS SOBRE O DOM DA CURA

01	Quando o senhor começou a trabalhar com cura?
02	Conte um pouco sobre suas experiências com a cura.

APÊNDICE H - PROJETO “MEMÓRIA, ORALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA”

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CENECISTA
FRANÇOIS PAUL BEGOT

Elizabeth Braga de Souza

MEMÓRIA E ORALIDADES:

Edificando identidades no município de Benevides

BENEVIDES-PA

2023

JUSTIFICATIVA

Este projeto propõe ações que provoquem nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) reflexões sobre as desigualdades sociais que encontram no racismo e no mito da democracia racial sua fundamentação. Também, pretende tornar visíveis os desdobramentos que resultam desta realidade, percebidos na violência contra os negros, nos desníveis sociais e na desvalorização de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Queremos construir uma educação mais humanizada e democrática, que seja capaz de igualar negros e brancos e edificar olhares mais afetivos. Para isso, nos aproximamos de intelectuais que pensam a educação num eterno aprender e desaprender para reaprender. Assim, acreditamos que é possível compreender este modelo educacional ocidentalizado e construir novas formas de aprendizado.

Abreu e Mattos (2010) nos mostram que é no passado que estão os fundamentos que justificam as ações afirmativas e o dever de reparação do Estado. No entanto, a escravidão não deve ser destacada a partir da submissão, mas das organizações negras, como os quilombos e as irmandades. Sobretudo, deve-se considerar o jeito de ser e de viver dos negros e seus descendentes no cotidiano.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cenecista François Paul Begot, localizada na cidade de Benevides/PA, será o lugar de desenvolvimento do projeto. O estabelecimento de ensino foi criado em 1969, por meio da Portaria nº 11/69, expedida pela SEDUC/PA. O prédio atual foi construído em 1972, sob administração da Prefeitura Municipal de Benevides. Sua doação para o funcionamento da escola foi feita para a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC):

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o ensino se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no Estado do Pará no ano de 2019. Possui aproximadamente 528 alunos matriculados, conforme o Censo Escolar. A escola funciona em 3 (três) turnos e tem o “Ensino Fundamental de 9 anos, anos finais, e 3ª e 4ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como o atendimento especializado para alunos com necessidades especiais”. (PPP, 2022, p. 8)

Este projeto procura aproximar a escola da Lei 10.639/2003 que, neste ano de 2023, faz 20 anos de existência. Temos a intenção de incentivar todos os sujeitos escolares, e por quê não a comunidade como um todo, a conhecer e praticar a Lei 10.639/03. Esse desejo parte do fato

da escola não tratar desta temática em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, a Lei torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Estabelece ainda que:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Entendemos que este debate é urgente porque possibilita o enfrentamento do racismo e discriminação na sociedade que, sabemos, é racializada. Entendemos que para discutir os desafios que os negros enfrentam no tempo presente, precisamos falar do apagamento de sua história.

Vemos que na sala de aula os estudantes silenciam quando o tema é a questão dos negros. Pretendemos problematizar o conhecimento histórico que existe sobre os negros a partir da história local, mas também desejamos trazer outras formas de aprender a história da África e da Cultura Afro-brasileira. Essa necessidade é reforçada quando Gomes dia que “as questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola [...]” (GOMES, 2011, p. 112) ainda persistem e resistem às mudanças. Assim, precisamos valorizar a diversidade étnico-racial e o conhecimento da História da África e dos afro-brasileiros.

Estão envolvidos neste projeto professores Sociologia, Artes, História, Educação Infantil, Língua Portuguesa e Matemática que, da sua maneira, trazem discussões importantes para a importância que as pessoas negras têm na sociedade brasileira. Sobre esta questão, refletimos, por meio de Meinerz (2017), que o “afeto à causa” é um aspecto que têm movido ações para a materialização da luta antirracista nas escolas. Mas, devemos trazer todos da escola e ampliar esse círculo de solidariedade.

No ensino de História, pretendemos estudar os lugares de memória, como o monumento em alusão ao 30 de março de 1884, que se encontra na entrada do município, a Praça da Liberdade, onde figura o busto de um negro cujo nome não se sabe, além do próprio termo “Terra da liberdade”. A partir da problematização das simbologias que estes espaços carregam, buscaremos estimular os estudantes a perceber qual história sobre os negros é contada em Benevides.

Indagar sobre o esforço dos políticos locais em construir ou reavivar memórias na perspectiva dos colonizadores pode fazer nascer inquietações sobre a escrita da História e a

necessidade de revisitar o passado sob a ótica dos que receberam o legado do esquecimento. Ao tratar da "Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial", Walsh (2009) aponta caminhos para o trabalho com temas sobre relações étnico-raciais. Mesmo considerando que não é possível concretizar a interculturalidade crítica no modelo de sociedade que temos, a autora sugere que se pode questionar o poder vigente que controla e perpetua as desigualdades raciais. Portanto:

Recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (WALSH, 2009, p. 22).

Como proposta, sugerimos o uso da história oral como metodologia de pesquisa em sala de aula. Por meio de entrevistas orientadas a partir de oficinas, os estudantes terão contato com memórias de moradores negros que, ao contar suas histórias, poderão evidenciar os desafios de ser negro na "Terra da liberdade". Trata-se, portanto, de uma ferramenta fundamental para aproximar os estudantes de pessoas que podem compartilhar suas vivências, trazidas pelos relatos que resultam de suas memórias. Alberti define a história oral como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo" (ALBERTI, 2013, p. 19).

As entrevistas são estratégias de coleta de relatos que nos permitem transformá-las em documentos de pesquisa. Nossa intenção é orientar os estudantes a realizar este estudo a partir da entrevista de pessoas dos lugares onde vivem para identificar em suas memórias individuais traços das lutas que trazem ao longo de suas vivências. Trazendo esta metodologia para a sala de aula, queremos também incentivá-los a pensar que não apenas os documentos escritos são fontes de informação histórica, mas os depoimentos orais constituem-se em importantes referenciais de estudo sobre o passado, à luz de questões do presente.

Como resultado das atividades multidisciplinares, pretendemos organizar uma culminância na quadra da escola durante a Semana da Consciência Negra. Neste evento, os estudantes apresentarão suas produções e terão a oportunidade de refletir sobre a riqueza da cultura e da história dos negros no município de Benevides.

OBJETIVOS

GERAL: Valorizar a história, os saberes e a cultura da população negra, no passado e no presente, por meio da aplicação da Lei 10.639/2003.

ESPECÍFICO:

- Estimular o debate sobre as desigualdades raciais;
- Incentivar a leitura de mundo do aluno e sua capacidade de reconhecimento da própria história;
- Organizar jogos e brincadeiras de matriz africana;
- Promover aulas-passeio a lugares de memória do município Benevides;
- Orientar sobre os procedimentos de pesquisa da história oral;
- Conhecer pessoas da comunidade que se reconhecem como negras e são identificadas como referência de orgulho;
- Organizar Mostra de apresentação de resultados de pesquisas para a Semana da Consciência Negra;
- Refletir sobre a importância de discutir questões étnico-raciais na escola para o fortalecimento da luta antirracista.

METODOLOGIA

Levando em consideração que os sujeitos envolvidos são estudantes, negros, que frequentam uma modalidade de ensino que carrega os desníveis sociais e a exclusão como marca de uma sociedade racista, a escolha desta abordagem é a que mais se aproxima do desenho metodológico apresentado.

A pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento de referenciais que contribuíram para conhecer melhor as temáticas relacionadas à Educação para as relações étnico-raciais, bem como os contextos de luta que resultaram nas legislações que, hoje, contribuem para pensar os caminhos de uma igualdade racial. São obras que tratam de temas mais gerais como Interculturalidade crítica (WALSH, 2009), Afeto à causa e novas estereotipias (MEINERZ, 2017), diversidade étnico-racial, inclusão e equidade (GOMES, 2011), memória (LOWENTHAL, 1998; POLLACK, 1989), lugar de memória (NORA, 1993) e história oral (FRANCO, 2001).

Para compor as estratégias didáticas, temos como referenciais livros memorialísticos da história local (SIQUEIRA, 2014; BENEVIDES, 1984), dissertações, artigos, livros historiográficos e tese de doutorado (OLIVEIRA, 2022; CRAVO, 2014; NETO, 1914; CRUZ, 1963) que tratam de questões referentes às diversas formas de resistência negra à escravidão no Estado do Pará.

Também trouxemos o método da História oral, estratégia selecionada para este projeto, pois encontra ponto de contato na memória coletiva e na identidade do grupo. Concordando com Santhiago e De Magalhães (2017), utilizar a História oral como metodologia de ensino é conectar os alunos e alunas com o mundo, construindo pontes entre eles/elas e a produção do conhecimento histórico, além de conduzi-los a uma reflexão de que a História não é escrita apenas a partir de registros materiais, mas das memórias que as pessoas carregam.

Até chegar a este ponto, queremos incentivar nossos alunos a pensar o racismo, a discriminação e a desigualdade a partir de uma construção histórica. Além disso, mostraremos que a história e a cultura negra estão presentes através de seus saberes e cultura, no nosso cotidiano, enriquecendo a cultura e a história brasileira.

Quando se sentirem seguros a mergulhar nas histórias contadas por pessoas engajadas em lideranças e lutas antirracistas, serão integrados a atividades de autorreflexão sobre si e sobre o mundo em que vivem. Somente depois, entraram no campo da oralidade, o que permitirá o desenvolvimento de habilidades investigativas, além do estímulo ao pensamento crítico. A reflexão de Franco (2001) é pertinente neste aspecto porque permite compreender que a escuta estimula o entendimento de que existem múltiplas formas de entender o mundo.

Pretendemos que os estudantes colem, por meio de entrevistas, memórias de pessoas que são representatividades negras em suas comunidades. A partir daí, os alunos produzirão material de exposição para apresentação durante a Semana da Consciência Negra. Este trabalho colocará os estudantes em contato com pessoas que têm histórias atravessadas pela falta de oportunidade e luta pela sobrevivência.

ETAPAS DA PROPOSTA

AÇÃO 1: ONDE ESTÃO OS NEGROS NESTA HISTÓRIA? REVISITANDO A HISTÓRIA DA ABOLIÇÃO EM BENEVIDES

- Metodologia: Leitura de documentos históricos em grupos de três; Exposição das percepções dos estudantes sobre o que leram; Pesquisa na web sobre casos de discriminação racial nos dias atuais, como desdobramento da existência do racismo no Brasil; Apresentação das pesquisas em dupla; Considerações sobre a situação da população negra no Brasil.

AÇÃO 2: QUE HISTÓRIAS TRAZEM OS LUGARES DE MEMÓRIA DE BENEVIDES?

- Metodologia: Estudo dirigido, com textos de apoio; visita aos lugares de memória de Benevides; levantamento de informações sobre os espaços de memória de Benevides; exposição de cartazes.

AÇÃO 3: COMO SER ANTIRRACISTA NA “TERRA DA LIBERDADE”?

- Palestra com uso de slides; Sarau e Roda de conversa; produção de textos autobiográficos; brincadeiras de roda com temáticas africanas.

AÇÃO 4: MEMÓRIAS NEGRAS EM BENEVIDES

- Metodologia: Organização das turmas de 4ª etapa da EJA em grupos de 4; elaboração de questionário de perguntas; visita prévia aos entrevistados, com entrega de convite para gravação; entrevistas; transcrições; análises; produção de textos conclusivos.

AÇÃO 5: CULMINÂNCIA DO PROJETO “MEMÓRIA E ORALIDADE: EDIFICANDO IDENTIDADES”

- Metodologia: Produção e organização de materiais para exposição na Semana da Consciência Negra; elaboração de folder e convite; criação de slides para apresentação das entrevistas; ensaios e outras providências.

AÇÃO 6: REFLETINDO SOBRE A CAMINHADA - O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI?

- Metodologia: Roda de conversa sobre o que aprendemos com o projeto; registro das aprendizagens em folha de papel.

CRONOGRAMA

ETAPAS DO PROJETO	2023					
	MESES					
	JUN.	AG.	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.
ELABORAÇÃO DO PROJETO - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO, DADOS DA ESCOLA E PARTILHA DA PROPOSTA	X					
APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA À DIREÇÃO DA ESCOLA, PROFESSORES/AS E ESTUDANTES DA EJA-NOITE	X					
AJUSTES DA PROPOSTA E REESCRITA DO PROJETO COM ACRÉSCIMO DAS CONTRIBUIÇÕES	X					
AÇÃO 1: ONDE ESTÃO OS NEGROS NESTA HISTÓRIA? REVISITANDO A HISTÓRIA DA ABOLIÇÃO EM BENEVIDES		X				
AÇÃO 2: QUE HISTÓRIAS TRAZEM OS LUGARES DE MEMÓRIA DE BENEVIDES?			X			
AÇÃO 3: FALANDO EM RESISTÊNCIA, COMO SER ANTIRRACISTA?			X	X		
AÇÃO 4: MEMÓRIAS NEGRAS EM BENEVIDES			X	X		

<p> AÇÃO 5: CULMINÂNCIA DO PROJETO “MEMÓRIA E ORALIDADE: EDIFICANDO IDENTIDADES” </p>						X	
<p> AÇÃO 6: REFLETINDO SOBRE A CAMINHADA - O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI? </p>							X

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe & DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: [Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores | Antíteses \(uel.br\)](#). Acesso em: 5 de setembro de 2022.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 13 de outubro de 2022.

FRANCO, Marina. Una introducción al uso de la historia oral en el aula. *Lectura Y Vida*, v. 22, n. 3, p. 59-59, 2001. Disponível em: [pdf1 \(unl.edu.ar\)](#). Acesso em: 20 de outubro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE* – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado. Projeto História*. São Paulo, n. 17, nov. 1998, p. 63-97. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/779>. Acesso em: 15 de março de 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 23 de março de 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2019.

POLLACK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio*. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: [Memoria esquecimento silencio.pdf \(uel.br\)](#). Acesso em: 05 de abril de 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental Cenecista François Paul Begot, Benevides, 2022.

SANTHIAGO, Ricardo; DE MAGALHÃES, Valéria Barbosa. *História Oral na sala de aula*. Autêntica, 2017. Disponível em: [História oral na sala de aula - Ricardo Santiago, Valéria Barbosa de Magalhães - Google Livros](#). Acesso em: 13 de outubro de 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In CADAU, Vera Maria (Org.). *Entre concepções, tensões e propostas*. Editora Letras: Rio de Janeiro, 2009

APÊNDICE I - MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

FOLDER-CONVITE EVENTO CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA



EEEF CENECISTA FRANÇOIS PAUL BEGOT
TURMAS DE EJA - NOITE (3ª e 4ª ETAPAS)

COORDENAÇÃO DO PROJETO

Elizabeth Braga
Professora de História

ALUNOS PARTICIPANTES

Wanderson Rodrigo Barros
Rayssa Barros
Maria Gabriela Santos
Thalyson Santos
Daniel Farias
Rafaela Souza

COLABORADORES

Aicha Miranda (Estagiária/História/UNIP)
Ivanete Lopes (Professora de Artes)
Edilene Padilha (Professora de Matemática)
Ruth Sampaio (Professora de Inglês)
Enilde Macedo (Diretora da Escola)
Elizabete Silva (Professora e Poetiza)
Charles da Paz (Professor de Sociologia)
Ligia Pinheiro (Professora de Ed. Infantil)

MEMÓRIA E ORALIDADE
EDIFICANDO IDENTIDADES

BENEVIDES
NOVEMBRO/2023

*Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banço,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.*

Conceição Evaristo

JUSTIFICATIVA

Este projeto pretende provocar uma reflexão sobre o lugar que foi dado às pessoas negras no município de Benevides-Pará. As apresentações e exposições resultam de uma sequência didática que contou com a colaboração de pessoas engajadas na luta antirracista. Os diálogos permanentes com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a colonialidade e necessidade de romper com uma história única da população negra, contribui para fortalecer a luta pela efetiva cidadania no lugar em que vivem.

OBJETIVOS

GERAL: Visibilizar as histórias e memórias das pessoas negras do município por meio da oralidade.

ESPECÍFICOS:

- Debater sobre as desigualdades raciais;
- Refletir sobre a importância das histórias contadas por moradores negros;
- Estimular o combate ao racismo e todos os seus desdobramentos na sociedade.

LOCAL E HORÁRIO

Quadra da EEEF François Paul Begot (BENEVIDES - PARÁ)
A partir das 19h30m

PÚBLICO ALVO

Estudantes da EJA (3ª e 4ª etapas) da EEEF Cenequista François Paul Begot.

PROGRAMAÇÃO

1. Roda de boas-vindas
2. Apresentação musical
3. Apresentação de trabalhos: "Memórias do Taiassui" e "Memórias da família Dax"
4. Apresentação de poesias: Liz Silva
5. Apresentação Batalha de Rap
6. Apresentação de trabalhos de Ed. Artística
7. Apresentação de malabares: Aluno Wanderson

SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades realizadas com os estudantes da EJA da Escola Begot (Benevides) contaram com o apoio de professoras e professores comprometidos com as lutas antirracistas. A seguir, apresentamos um resumo das ações:

- Aulas expositivas: As contribuições africanas para a história, a presença negra no contexto da abolição e do pós-abolição no Brasil; os movimentos negros no Brasil e as lutas antirracistas;
- Sarau na escola "Escrivivência para resistir": Liz Silva
- "As rodas, a circularidade e as brincadeiras nas culturas de matriz africana": Lígia Pinheiro
- Roda de conversa "Memória e identidade na 'Terra da Liberdade': Charles da Paz.
- Produção de materiais de exposição para apresentação de trabalhos de pesquisa: "Observar, escutar e escrever: valorizando a oralidade da população negra em Benevides". - alunos de 4ª etapa

APÊNDICE J - CARTILHA DIDÁTICA “MEMÓRIA E ORALIDADE NA ‘TERRA DA LIBERDADE: histórias contadas por pessoas negras”

Para acessar a Cartilha Didática, clique no link abaixo:

https://drive.google.com/file/d/110pWHWeD3A30LqUTIVLPHRHqCzUTatJ/view?usp=drive_link

ANEXOS

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O SENHOR JOÃO GUALBERTO

ALUNO ENTREVISTADOR: WANDERSON RODRIGO GUIMARÃES BARROS

DATA DA ENTREVISTA: 07 DE SETEMBRO E 15 DE NOVEMBRO DE 2023

ORIENTAÇÕES: O senhor está participando de uma pesquisa que integra o projeto “**MEMÓRIA e ORALIDADE:** edificando identidades”. Esta entrevista faz parte do trabalho de coleta de memórias que está sendo realizada durante as aulas de história, sob a orientação da professora Elizabeth Braga de Souza. Será utilizada com o propósito de auxiliar na compreensão da história e da vivência das pessoas negras no município de Benevides. Este trabalho com memória e oralidade é importante porque colabora para a visibilização e valorização das pessoas negras no município.

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

NOME	João Gualberto Farias da Silva
IDADE	Setenta e seis. Eu fiz dia 12 de julho. (ano 1937)
ORIGEM DE NASCIMENTO	Eu vim de Viseu, na costa do Maranhão.
LUGAR DE MORADIA	Moro no Taiassuí, Benevides

PARTE 2 – PERGUNTAS SOBRE A INFÂNCIA

01	<p>Quais são suas lembranças da escola?</p> <p>Não tinha como eu aprender. A escola era longe. Um dia eu chamei a professora. Chamava professora Benedita, o nome dela. Aí eu disse: “Professora, é o seguinte. Eu quero que senhora tire meu nome do livrão seu que eu não venho mais estudar. Minha mãe quer que eu venha um dia na semana estudar.” A professora: “Não faça isso, seu Farias. E o resto da semana?”. “Trabalhar. Apanhar arroz, apanhar feijão, colher a malva, fazer farinha”. E ela disse: “É. Que pena, seu Farias?. “É. eu sinto muito, professora. Eu queria muito aprender a leitura. Mas, não dá pra mim”. Com dois meses que entrei na escola, dei graças a Deus, sei assinar o meu nome. Aí, ela tirou meu nome do livro e eu fui trabalhar. Aí, minhas duas irmãs ficaram estudando, mas, com pouco tempo arrumaram homem e não deu em nada o estudo delas. Eu não sei ler, mas eu peço pra Jesus me orientar. Me dar força e sabedoria.</p>
02	<p>Com que idade o senhor começou a trabalhar?</p>

Eu comecei a trabalhar com 8 ou 9 anos. Eu era um franzino de nada. Um “gafanhotinha” (risada). Mas, sempre com a cabeça no lugar. Nunca saí do lado da minha mãe. Mas chegou um tempo que eu não tinha de onde ganhar. E eu gostava de ganhar dinheiro. Aí, meu irmão foi de Benevides para lá (Viseu-Maranhão). Aí, quando chegou a hora dele vir embora, eu me endoidei pra vir. Eu tinha um capado de 70 e poucos kilos (um porco). “Mãe eu vou vender o porco e vou embora com meu irmão”. Não tinha nem estrada de Bragança pra Viseu. Nós vinha por água. O nome do barco chamava “Darial”. Nós passamos dois dias e duas noites viajando. Era no mar mesmo, no oceano, até chegar em Bragança. Eu achei muita coragem. Era o único jeito de ganhar dinheiro. Minha mãe ficou chorando, e minhas irmãs.

03 Fale um pouco sobre suas lembranças de infância.

Trabalhavam todos da família. A gente plantava, colhia. A gente cultivava o arroz, milho, malva, feijão, fazia farinha, jerimum. O que dava na colônia. A gente trabalhava e morava na colônia. A gente bota cinco, seis tarefas só a família. Meu padrasto não pagava ninguém. Só nós dava conta.

PARTE 3 – PERGUNTAS SOBRE A VINDA PARA BENEVIDES

01 Quando o senhor veio morar em Benevides?

Não sei a data, mas eu cheguei nesse lugar tinha dezessete anos. Eu vim de Viseu, na costa do Maranhão. Nasci e me criei em Viseu. Cheguei aqui e trabalhei com o dono desse terreno (se refere ao terreno onde mora atualmente), que é padrinho da minha mulher. O pessoal da minha sogra tinha parte nesse terreno. Com um tempo eles venderam e foram embora para Benevides. Aí eu fiquei e minha sogra doida para me levar. Eu: “Não, minha sogra, eu não vou. Eu já estava com o primeiro filho com a mulher. Estava com três meses. Ainda estava bebê. Aí ela disse: “Mas já vendi os terrenos”. Eu disse: “Mas não se preocupe comigo”. A minha ideia era esperar os que compraram (o terreno) e me encaixar (se encaixar significa aguardar para trabalhar na empresa que seria instalada no terreno). Parece que eu estava adivinhando. Aí eu fiquei. Ela comprou o terreno lá (em Benevides). Comprou uma casa e foi morar para lá. Passou uns meses e eles chegaram (os novos donos do terreno. Eram proprietários de uma empresa). Eu estava morando aqui (aponta para a casa onde vive atualmente). Aí nós fizemos isso aqui, eu e meu cunhado (se refere ao ramal que passa na frente do seu terreno). A estrada não emendava. Era só por aqui (se refere ao igarapé que passa aos

	fundos do terreno). Arrumamos vinte homens. Abrimos aqui na marra (se refere ao mesmo ramal que leva a estrada principal da comunidade de Taiassuí). Fez dez de lá e dez daqui, na mão. Era muito feio isso.
02	<p>Como era o Taiassuí?</p> <p>Era tudo interior mesmo. Tinha só um caminho. As árvores eram dos antigos. Tinha marí, uxi, castanha-do-pará. Antigamente, a gente só andava de canoa pelos igarapés. Se tivesse canoa lá, a gente vinha pra cá (Taiassuí). Se tivesse canoa aqui, a gente ia pra lá (Benevides). Para Benevides a gente ia 4 horas da madrugada com a lamparina. A gente deixava a canoa perto do cemitério. Depois do cemitério.</p>
03	<p>Conte um pouco sobre as histórias de caça.</p> <p>Eu era caçador e pescador. Uma vez eu fui com outro rapaz por aí. Aí, nós esperava, esperava, e nada. Já era noite. Nós fazia o moitazinho, botava a comida, mas não vinha nada. Aí quando foi um dia, eu andando no capoeirão, tinha um pé de matamatá. Enorme. Estava caindo umas frutinhas. Aí eu olhei para baixo e não tinha nada. Aí eu bati: “Se existir a curupira, a mãe-do-mato, eu venho esperar hoje à noite e eu quero uma paca. Aonde eu matar uma paca e ela cair, eu venho deixar amanhã um caetezinho cheio de cachaça, três velas acesas e quatro cigarros. Era o contrato. Aí, fiz moitazinho e de noite fui pra lá. Quando deu 8 horas que eu estava sentado lá, lá vem a paca. Bichinha veio, veio, ficou que nem nesse esteio aí (aponta para o esteio da casa). Botei a lanterna, levantei a espingarda e pá (faz som de tiro). Ela caiu. De onde ela caiu, fui lá, juntei e botei ela dentro do saco. Fui embora. De manhã fui deixar. Comecei a matar tatu, paca. Aí, quando foi um dia, matei um tatu. Tiro na testa. Aí, vim me embora. Digo: “Não vou deixar o contrato”. Vou ver o que vai acontecer comigo. Porque a mãe-da-água e a mãe-do-mato elas endoidam o pessoal. SE o peão não for de corpo fechado, elas matam. Eu fiz isso porque eu tenho o corpo fechado. E não é todo pajé, todo feiticeiro que sabe fechar o corpo da pessoa.</p>
04	<p>Como era sua vida em Benevides?</p> <p>Aqui em Taiassuí eu aprendi a tirar o tucupi. Lá em Viseu, eu já sabia fazer farinha e plantava mandioca. O primeiro roçado que eu botei aqui, botei cinco tarefas. O patrão foi me buscar em Benevides e me trouxe pro Taiassuí. Ficou com vergonha de dizer: “Isso aqui é teu” ou “Tira uma parte pra ti”. Ele disse assim: “Nunca sai daqui. Não tem ganho. Eu não posso te pagar porque a firma abriu falência. O que o senhor botar dentro do terreno é seu”. Aí eu plantei tudo de mandioca. Fiz um forno de 42 sacas (de farinha).</p>

Só eu e Deus. Aí, fui em Benevides, depois do forno pronto. Tinha um amigo. Pagava dois dias na semana pra ele cortar lenha. Cinco tarefas é muita lenha. É mais de um hectare. Eu achei coragem de aprontar aquele roçado sozinho, só eu e Deus e dar conta. Com um ano que eu estava aí era muita mandioca e farinha. Só a mulher me ajudava. Ela sempre foi guerreira.

PARTE 4 – PERGUNTAS SOBRE O TRABALHO

01 O senhor trabalha com o quê?

Eu trabalho com o tucupi e a goma. Já fiz farinha. Tenho forno de cobre. Cada um de nós tem uma missão. E essa missão não tem que dizer que não. (Se refere ao neto que joga bola). Esse tucupi que vem pra mim, vem de fora. Não tem mais quem plante mandioca. A terra está cansada. A mandioca dá em nove meses, mais ou menos.

02 Com quem o senhor aprendeu a fazer tucupí?

Eu aprendi eu mesmo a fazer o tucupi. Ele tem um processo. Eu tirei ele hoje à tarde, por exemplo. Aí boto numa vasilha grande. Mais tarde eu vou tirar de cima da goma. Ele não pode buiar com a goma porque ele fica liguento. Com uma hora, duas horas de tempo, a gente tira de cima da goma. Bota numa vasilha pra ele buiar só ele mesmo. Aí, você vai, bota numa vasilha, fecha e deixa lá. Você vai ferver. Já está buiado. Pega uma panela de 40 litros e ferve. Quando estiver bem fervido, quando borbulhar, aí, baixa. Vai botando em outra vasilha. Bota outra remessa. Vai fazendo o mesmo processo até acabar. Aí, deixa esfriar. Pro lado da tarde, tempera. O alho, chicória, alfavaca. Você passa num pano grande. Aí bota o ajinomoto. Fica gostoso. Aí enbala.

03 Fale um pouco sobre o seu trabalho.

PARTE 5 – PERGUNTAS SOBRE O DOM DA CURA

01 Conte um pouco sobre suas experiências com a cura.

Jesus me escolheu pra fazer essa obra. Além da bíblia tem uma ciência. Eu tive um encontro com Jesus e ele me ensinou muita coisa. Quem tem a missão de cura, de noite sai pra fazer a missão nos campos. Lá vem Jesus. Aí eu tive uma ideia. Vou já lá nos pés dele e pedir perdão. Passou um vento. Jesus não estava mais. Aí, eu disse “Pai, onde o senhor está?”. “Filho, eu estou aqui. Vem cá”. Em pé no meio do caminho. “Pai, estou na terra do pecado e sou um pecador. Eu quero que o senhor me perdoe”. “Filho, chora

que teu choro pra ti será alegria. Hoje tú tá chorando, mas pra ti será alegria (Chora emocionado). Quando eu acordei eu tremia. Desci da rede, botei o joelho no chão, botei o joelho no chão e agradei. Foi no meu sonho, mas pra mim, foi realidade. Não tem pai melhor do que o lá de cima. Tem que confiar nele. Eu agradeço a todo segundo eu agrago a Deus. Esse terrenão foi dado por ele. Esse terrenão que foi dado pelo meu patrão. Aí dividi com os filhos. Ele sabe que eu mereci e mereço. Porque, a minha mãe dizia assim: “Filho, sabe porque a gente adocece? Olha meu filho, é porque a gente já está esquecendo de Jesus, deixando o nome dele de lado.

- 02 Teve alguma experiência que lhe marcou com esse dom de levar a cura às pessoas?
- Chegou uma vez uma criança aqui jogada nos braços da mãe. Saltaram da moto e a mãe disse: “Seu Codorna, me ajuda! Tá com duas noites que não deixa a gente dormir e está ruim. Uma febre! Trouxe ele para o senhor rezar nele”. Botei uma cadeira aqui (aponta para a frente) e fui buscar o alho. Cortei o alho e comecei a rezar. Aí, eu fiz o processo todinho e foram embora. Dei o remédio para ela fazer pra ele. Ela fez e deu para o menino. Quando foi no outro dia eles trouxeram o menino. Eu estava ali sentado (aponta por trás do seu ombro, em direção a casa). Quando eles desceram o menino da moto e o menino me enxergou ele abriu os braços e me abraçou (abre os braços enquanto lembra do ocorrido). Eu chorei agarrado nesse menino. Mas, eu chorei de ver a situação de melhora nele. Aqui tem um velho nessa Maravilha (se refere a localidade rural que pertence a Santa Isabel do Pará, próximo dos limites do Taiassuí). Ele é um encantado. È o dono daí (aponta para sua direita). Esse velho é uma peste. Um encantado do mal. Quando ele se incorpora numa criança ou numa pessoa grande e chamam pelo meu nome, meu nome é um veneno pra ele. Ele aterrissou na minha nora. Era uma segunda-feira. A salvação é que eu estava aqui em casa. Aí, vieram me chamar. Eu sempre fico com uma “temperadazinha” que eu faço no álcool. Ele deu trabalho pra mim tirar dela. Mas eu tirei. Abaixo de Deus, eu tirei. Ele apontou pra mim. Disse: “Olhe, eu vou me embora, mas eu só sossego depois que eu te matar”. Tu não me mata porque eu sou filho de Deus. Jesus me usa para mim trabalhar com o povo. Ele foi embora. Nunca mais ele aterrissou aqui. Só quem entende, né? Eu fui fazer um teste pra deixar a cura e fui pra Igreja Evangélica. Quando foi uma noite eu estava dormindo, aí, veio aquela voz: “João, Jesus mandou dizer pra ti não traspasar porque Jesus te deu um dom. Só que que pode tirar.

- 03 O senhor já sofreu discriminação porque é um benzedor?

Minha mulher não acredita. Meus filhos não acreditam. Eles estão vendo as coisas que eu passo com as pessoas. Quando as pessoas chegam aqui: “Seu Codorna, aquele remédio que o senhor fez pra mim, eu fiquei bonzinho”; “Olha, aquela reza que o senhor fez em mim”. “Aquele banho de descarregação”. Para emprego, para dinheiro, para tudo. Porque quem sabe, não trabalha só com uma coisa. Ninguém quer (se refere ao dom). Porque ele é criticado. Logo que comecei, me chamavam de macumbeiro, de feiticeiro. Não sabem pra quem eu trabalho. Eu trabalho pra Deus. Deus me usa pra fazer os trabalhos. É quebradura, é rasgadura, é zipra (erisipela). Eu rezo zipra na perna com uma faquinha bem enferrujada. Com dois, três dias a pessoa está curada. Esse dom que Deus me deu não era pra mim arrastar uma palha do pesado. Era pra ter um escritorzinho. Como eu não sei ler, só sei assinar meu nome, pagava uma secretária para escrever as consultas. E tudo dava certo. Dinheiro em cima de mim chovia. Mas não quis, né? Acostumei no pesado.

04 Esse dom pode ser vendido?

Não. Não pode. “Quanto é?”. “Não sei, cara. Vê aí quanto você pode me dar”. Agora eu cobro as garrafadas de cura. Um banho, por exemplo, de descarregação de corpo.

05 O senhor não pensa em deixar esse conhecimento escrito para outras pessoas aprenderem?

Essas sabedorias estão se acabando. Os jovens não querem aprender. Só querem o “tarugo” (se refere ao cigarro), o pó (se refere à drogas), a maconha. Às vezes, quem tem o dom fica cabreiro, porque a gente pega muita cacetada. A pessoa quer se evoluir e ganhar muito dinheiro. O meu medo é que essa sabedoria seja comercializada.