



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

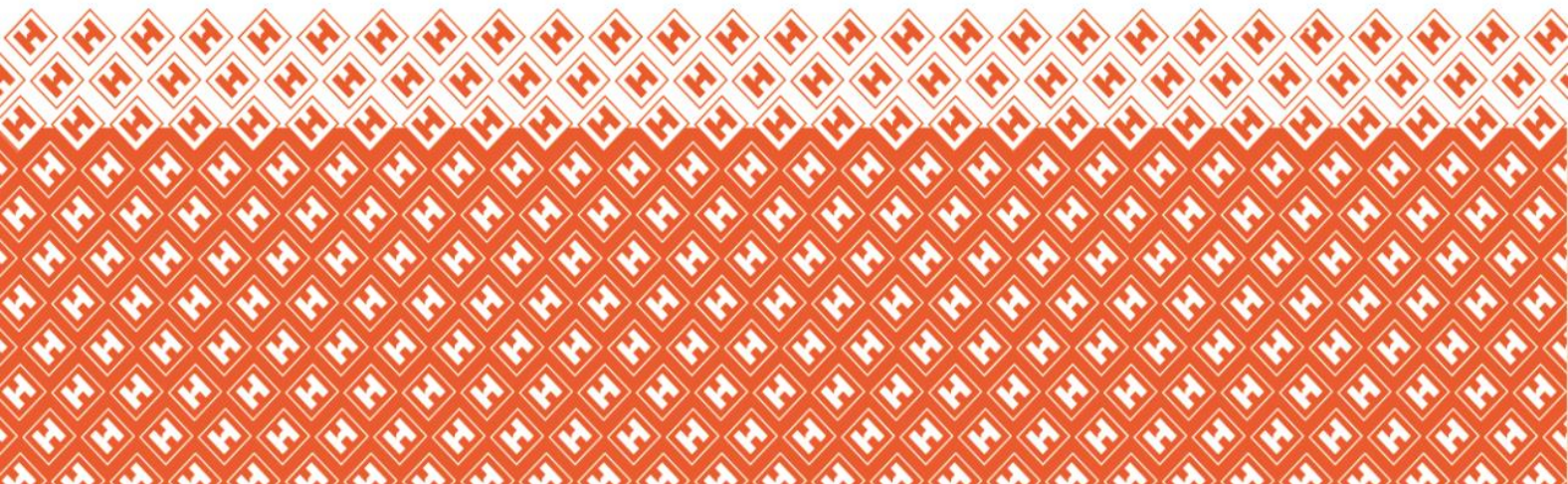
Sabrina Machado Campos

**TRABALHADORES DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO
PILAR NA SEGUNDA METADE XIX:**

**Diálogo dos tempos: Ensino de História, Baixada Fluminense, História
Local e Emancipações.**

Universidade Federal Fluminense

ABRIL/2022



Universidade Federal Fluminense
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PEH
Mestrado Profissional em Ensino de História

TRABALHADORES DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO PILAR NA
SEGUNDA METADE XIX:
Diálogos entre Ensino de História, Emancipação, Abolição e os Mundos do
trabalho

por Sabrina Machado Campos

ORIENTADORA: Profa. Dra. Martha Campos Abreu

Niterói
2022

Sabrina Machado Campos

**TRABALHADORES DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO PILAR NA
SEGUNDA METADE XIX:**

**Diálogos entre Ensino de História, Emancipação, Abolição e os Mundos do
trabalho**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Martha Campos Abreu (Orientadora)

Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profa. Dra. Larissa Moreira Viana

Universidade Federal Fluminense – UFF

Profa. Dra. Renata Figueiredo Moraes (suplente)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Niterói

2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
 Gerada com informações fornecidas pelo autor
 Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368
 C198t Campos, Sabrina Machado
 TRABALHADORES DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO PILAR NA
 SEGUNDA METADE XIX: : Diálogo dos tempos: Ensino de
 História, Baixada Fluminense, História Local e
 Emancipações. / Sabrina Machado Campos. - 2022.
 93 f.
 Orientador: Martha Campos Abreu.
 Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
 Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2022.
 1. Ensino de História. 2. Recôncavo da Guanabara. 3.
 História Local. 4. Produção intelectual. I. Abreu, Martha
 Campos, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.
 Instituto de História. III. Título.
 CDD - XXX

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
 Gerada com informações fornecidas pelo autor

C198t	<p>Campos, Sabrina Machado TRABALHADORES DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO PILAR NA SEGUNDA METADE XIX: : Diálogo dos tempos: Ensino de História, Baixada Fluminense, História Local e Emancipações. / Sabrina Machado Campos. - 2022. 93 f.</p> <p>Orientador: Martha Campos Abreu. Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2022.</p> <p>1. Ensino de História. 2. Recôncavo da Guanabara. 3. História Local. 4. Produção intelectual. I. Abreu, Martha Campos, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD - XXX</p>
-------	---

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só foi possível pela colaboração de muitas pessoas. Talvez não dê conta de mencionar tanta gente que precisei neste caminhar. Mas todos estão guardados na caixinha da gratidão.

Aos colegas das escolas, as atuais e pelas quais passei nestas décadas de labuta, pois com vocês aprimorei-me como educadora.

Aos meus estudantes, vocês são a razão da minha escolha profissional, renovada todos os anos, apesar dos pesares. Ser professora é uma das minhas identidades da qual mais me orgulho.

À minha avó, por suas mãos conheci a profissão e através de você “brinquei de ser professora”, ainda na mais tenra idade nas salas de aula de uma escola pública.

Aos meus pais, irmãos e primos, pelo apoio e amor incondicional.

Aos meus sobrinhos, é por vocês que luto por um mundo melhor.

Aos meus amigos, que torceram por mim e compreenderam a minha ausência durante esse período.

Aos grupos de pesquisa, que participei ao longo de minha jornada, as trocas de saberes e de emoções foram essenciais para meu processo de formação acadêmica.

Aos colegas de mestrados, sem vocês, essa etapa seria bem mais difícil.

A minha querida orientadora, sem a qual essa dissertação não teria sido finalizada. A professora Martha é um exemplo para todos os que passaram por suas salas de aula. Ela consegue ter sempre uma palavra humana para te levantar e te fazer prosseguir. Como uma exemplar educadora, acredita em seus alunos, quando eles mesmos já desistiram.

A todos os professores que tive, o fazer-se docente também se aprende pelo exemplo.

À professora Larissa Viana, que possui uma alma, que transcende esse mundo, e ao professor Rui Aniceto, que mesmo com os percalços do ensino remoto, conseguiu ministrar um curso maravilhoso, no qual pouco sentimos a distância social imposta e a professora Renata Moraes. Obrigada por aceitarem participar da minha banca de defesa.

Ao meu companheiro, que esteve comigo, em todos os momentos. Chorando ou sorrindo, mas sempre presente.

A meu pequeno bebezinho, ainda na barriga, mas que já transformou meu mundo, colocando em xeque todas as minhas certezas.

À CAPES, pela bolsa de estudo, sem a qual seria muito difícil cursar um mestrado.

RESUMO:

Esta dissertação tem por objetivo pensar o diálogo ao longo dos tempos, dos “Mundos do trabalho” e “Emancipações”, através da história local no Ensino de História, tendo como *locus* a antiga Freguesia de Nossa Senhora do Pilar, região que formou a atual cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, na segunda metade do século XIX.

Para tal, usará fontes escritas, como processos judiciais, inventários, legislações, textos oficiais. Utilizará ainda dados estatísticos, mapas cartográficos, biografias.

Como arcabouço teórico, buscará dialogar com pesquisadores como Bourdieu, Chalhoub, Goodson, Gramsci, Revel, Thompson, bem como Hebe Mattos, Alvaro Nascimento, Ana Maria Monteiro, Ana Rios, Nielson Beserra, Marlúcia Souza, Tomaz Tadeu da Silva, Flavio Gomes, Ângela Davis, Paulo Freire, entre outros.

Este trabalho se dividirá em três capítulos. O primeiro, “Cidadania em Construção: Ensino de História, Currículo, História Local e Reconhecimentos”, analisará a questão do Currículo, do Ensino de História e da História Local. No capítulo seguinte, intitulado “Os Mundos do Trabalho e a Cidadania: Villa de Estrella no processo de Luta pelo fim da Escravidão”, focará no debate acerca dos campos historiográficos do “Mundos do Trabalho” e “da Emancipação, abolição e pós-abolição”, ao mesmo tempo em que analisará as fontes pesquisadas e a discussão sobre História local e a História da Baixada Fluminense, com ênfase na da cidade de Duque de Caxias. E por último, o capítulo 3, “A História Local como Prática Pedagógica: O educando enquanto protagonista de seu aprendizado”, no qual apresenta o produto final desse mestrado profissional, uma sequência didática, utilizando as fontes estudadas no capítulo anterior, como base para diversas atividades lúdicas para pensar o tema desta dissertação.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
Capítulo 1 - CIDADANIA EM CONSTRUÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO, HISTÓRIA LOCAL E RECONHECIMENTOS.....	10
1.1- Saber Escolar e Currículo de História: Uma hidra de muitos atores.....	12
1.2- Políticas Públicas Curriculares: O que o Currículo tem a nos dizer no Ensino de História.....	17
1.3- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Uma Base não tão base, não tão Nacional e não tão Comum.....	25
1.4- Proposta Pedagógica de Duque de Caxias: Um diálogo de quase duas décadas (2004/2019)	31
1.5- História Local e os Reconhecimentos: Algumas considerações ainda preliminares..	34
Capítulo 2 - OS MUNDOS DO TRABALHO E A CIDADANIA: VILLA DE ESTRELLA NO PROCESSO DE LUTA PELO FIM DA ESCRAVIDÃO	40
2.1-Freguesia Nossa Senhora do Pilar: Cenário de muitas histórias	43
2.2- Escravidão, Abolição e Mundos do Trabalho: Um debate necessário.....	53
Capítulo 3 - A HISTÓRIA LOCAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: O EDUCANDO ENQUANTO PROTAGONISTA DE SEU APRENDIZADO	64
Atividade 1	64
Atividade 2	66
Atividade 3	69
Atividade 4	73
Atividade 5	83
FONTES	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mestrado de Ensino de História sempre me pareceu uma proposta interessantíssima, pois dialoga com dois campos dos quais sou apaixonada: Educação e História. Estava elaborando um projeto para a seleção de doutorado, aguardando que a prefeitura de Duque de Caxias retornasse com a licença com vencimento para estudo. Algo essencial para o aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Como esta demanda estava parada na prefeitura, decidi tentar a seleção para o mestrado profissional em Ensino de História na UFF. Como moro em Niterói, a UFF não seria tão distante, podendo assim conciliar trabalho e estudo.

Resolvi aproveitar a minha proposta de estudo do doutorado para pensá-lo no Ensino de História. Afinal, o projeto de doutorado surgiu em minha prática docente, ao buscar material para as aulas de História, percebi várias lacunas no que se refere à história local em Duque de Caxias, ainda tão negligenciada, apesar de tão rica.

Logo no início do período letivo, conversando com a então coordenadora, a professora Larissa Viana, ao comentar sobre minha proposta, ela me indicou a professora Martha. A qual prontamente aceitei e fui procurá-la.

Martha sempre foi uma inspiração para mim. Fui sua aluna em várias disciplinas na graduação e ela sempre me encantava, com seu brilhantismo e humildade. Não por acaso, ela foi minha leitora crítica na graduação.

Martha se destacava no departamento, no início do século XXI, pela preocupação com a Educação, em um período no qual a licenciatura era a “prima pobre” da História – UFF. A professora doutora se formou no “chão da escola” e essa experiência foi um diferencial em sua atuação profissional.

A sua instrumental “História e Educação” embasou teoricamente grande parte dos atuais professores de História do estado do Rio de Janeiro. Sua paixão pelo ensino contagiou e ainda contagia centenas de jovens (e alguns não tão jovens assim). Não foi surpresa vê-la neste projeto. Por muito tempo, ela e a professora Magali Engel (hoje na UERJ) lutaram por um currículo que valorizasse o Ensino de História na UFF.

Martha, sempre acessível, me recebeu calorosamente. Lembrou-se de mim e disse “Você continua elétrica como antes?” Rimos e começamos a conversar. Orgulhei-me

desse adjetivo: significa ser uma professora militante, pois como dizia nosso velho barbudo “ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica”.

Durante nosso encontro, ela me lançou um desafio: “então, te dou 06 meses para arrumar as fontes, enquanto isso vamos conversando”. Voltei para os arquivos, onde pude confirmar a minha percepção durante os meus planejamentos de aula, durante mais de uma década como professora de história em Duque de Caxias. No Arquivo Central, todas as fontes que estava analisando, de uma forma impactante, nunca tinham sido pesquisadas por outros historiadores.

Apresentei-as à professora Martha e iniciamos o trabalho. Essas pesquisas enriqueceram consideravelmente as minhas aulas, pois pude colocar, mesmo que ainda de modo incipiente, minhas análises no meu fazer docente.

Infelizmente em 2020, teve início uma pandemia, com a necessidade de um forte isolamento social. Milhares de pessoas morriam todos os dias, a crise econômica agravou o abismo social, várias pessoas perderam emprego, a miséria passou a ser uma realidade para uma parcela considerável da população. Não consegui ficar imune a este caos, entrei em uma depressão grave, que me paralisou. Não lia ou escrevia nada durante essa quarentena de 2 anos. Acredito que ninguém tenha saído ileso desse período.

Em 2021, minha avó, de 94 anos, descobriu um câncer no seio. Sem plano de saúde, corremos para o SUS. Entre o posto de saúde, clínica de referência da mulher e Hospital Universitário Antônio Pedro passei meu ano. Mas minha avó está curada, graças ao SUS e aos servidores públicos da saúde.

Quando retornei à vida, em 2022, descobri em fevereiro que estava grávida, aos 42 anos do meu primeiro filho! Enfim, foram anos difíceis, mas minha orientadora sempre tinha uma palavra de apoio e incentivo.

Esse mestrado foi um desafio, produzido em meio a um caos mundial e pessoal. Desta forma, o projeto inicial de produto, um livro paradidático, precisou ser redimensionado e transformar-se num outro produto.

Este trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro voltado ao debate teórico sobre o campo do “Ensino de História” e da “História Local”. Buscou-se fazer uma análise acerca da discussão da história local no ensino de história, bem como este debate nas disputas curriculares. Como base teórica pautou-se em pesquisadores como Ana Maria Monteiro, Tomaz Tadeu da Silva, Goodson, Steven Ball, Mainardes, Boudieu, Revel, Gramsci, entre outros. Nesta parte, cabe destacar a relevância da disciplina “Ensino de História e História Local”, ministrada pelo professor Rui Aniceto Nascimento

Fernandes, da UERJ. Nela, tive acesso a notáveis autores e discussões sobre o tema. Ela foi tão essencial para este trabalho, que convidei o professor para as minhas bancas de qualificação e de defesa.

O capítulo 2, “Os Mundos do Trabalho e a Cidadania: Villa de Estrella no processo de Luta pelo fim da Escravidão”, centrou-se nas discussões historiográficas acerca do diálogo entre o campo do “Mundos do Trabalho” e “Emancipações, abolição e pós-abolição”, bem como a interlocução com o debate sobre a Baixada Fluminense. Os principais estudiosos presentes foram Álvaro Nascimento, Chalhoub, Vania Fróes, Flavio Gomes, Fernando Teixeira da Silva, Antônio Luigi Negro, Thompson, Hebe Mattos, Ana Maria Rios, Marlucia Souza, Nielson Beserra, etc.

Nesta etapa da dissertação, foram analisadas ainda as principais fontes, até então nunca pesquisadas, como os contratos de serviços, processo de manutenção da liberdade, apreensão de escravos fugidos e, até mesmo, um processo de reconhecimento de paternidade acerca do objetivo central da pesquisa na região elencada.

No terceiro e último capítulo, optamos por uma sequência didática utilizando as fontes trabalhadas, principalmente no capítulo 2. Ela é composta de 5 atividades com algumas etapas, as quais perpassam diversos tipos de fontes utilizadas no trabalho do historiador. Narrativa biográfica, cartografia, dados estatísticos, documentos oficiais, processos jurídicos são alguns deles. A ideia é apresentar o tema desta pesquisa de maneira lúdica, a partir do “brincar de historiador”, de modo que os estudantes construam o conhecimento histórico a partir da interface entre as fontes e o conteúdo da história escolar, enfatizando o território em que vivem como espaço de atuação dos sujeitos históricos.

A partir do exposto, início os capítulos apresentados, que não se propõem a esgotar o tema, mas sim ser um estímulo para as trocas de saberes entre diferentes atores sobre os assuntos elencados.

Capítulo 1 - CIDADANIA EM CONSTRUÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO, HISTÓRIA LOCAL E RECONHECIMENTOS

O processo de aprendizagem na Educação Básica, e no caso deste trabalho, o ensino de História deve ser pensado a partir da agência de seus atores, entre eles, os educandos, em sua maioria, crianças e adolescentes em escolas públicas brasileiras¹. Esses estudantes são apresentados a uma “História” que tem pouco ou nenhum significado para eles, é um saber no qual não se veem e não se percebem enquanto sujeito histórico.

Como exercício provocativo, imagine um adolescente, com seus 14 anos, negro, morador da Baixada Fluminense, mais especificamente, na comunidade do Getúlio Cabral, em Imbariê, no 3º distrito de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, inscrito em uma escola municipal. Esse menino nunca saiu do seu município e raramente se desloca para a área central de sua cidade, distante mais ou menos a uma hora de seu bairro e o preço do ônibus é quase 10 reais.

Este adolescente está matriculado no 8º ano do Ensino Regular, possui excelentes notas em História, e no 2º Bimestre está estudando sobre Iluminismo, Revolução Francesa e Revolução Industrial. Ele tem como único recurso pedagógico um livro didático padronizado, produzido em São Paulo, para todo território nacional, cujo autor é doutor em Educação pela PUC-SP e morador de São Paulo.

O adolescente, que é negro, como a maioria da população de sua cidade, mora com a mãe e a avó, a primeira é empregada doméstica no Leblon, bairro da zona sul do Rio de Janeiro, frequentemente retratado nas novelas de Manoel Carlos, e a segunda, vende salgados e cuida dos netos. Ele nunca foi ao museu, ao teatro, e somente leu livros obrigatórios indicados pela escola. Diariamente, esse menino ouve na televisão ou lê nas manchetes dos periódicos pendurados nas bancas, manchetes como estas:

Polícia pede informações sobre os envolvidos na morte de um PM em Duque de Caxias²

Jornal “Extra” em 30 de novembro de 2020.

¹ Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 02 ago. 2019.

² Disponível em <https://extra.globo.com/casos-de-policia/policia-pede-informacoes-sobre-os-envolvidos-na-morte-de-um-pm-em-duque-de-caxias-24772824.html> Acesso em 23 dez.2020

Primas de 4 e 7 anos morrem vítimas de bala perdida em Duque de Caxias³

CNN Brasil em 05 de dezembro de 2020

As únicas informações que tem acesso sobre o seu território e conseqüentemente sobre ele próprio- mesmo que de modo indireto-, transmite uma mensagem negativa, ruim, de algo a ser combatido, rejeitado. Suas identidades, seus pertencimentos, seus referenciais são menosprezados, deslegitimados ou desqualificados, seus territórios são apresentados como violentos.

Neste viés, Albuquerque Júnior (1999) ao estudar o Nordeste nos fornece indícios para refletir acerca da formação desses estereótipos construídos da Baixada Fluminense, seus moradores, sua história e suas manifestações culturais a partir de um conflito imagético - discursivo inserido em uma disputa por saber e por poder, corroborando com a concepção de um “regionalismo de inferioridade”.

A partir dessa percepção, observa-se que esse menino, seus lugares e experiências não estão no livro didático e no currículo de História, uma vez que predomina, há séculos, um modelo educacional de influências e tradições europeias, principalmente francesa, uniformizado e sem espaços para outros grupos que não os dominantes. Por isso, ele e os seus ocupam um “não-lugar” no ensino de História.

Não é por outro motivo que observamos, ainda nas últimas décadas do século XX que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decoreba, estudo do passado, que só exige como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou laboração. (BARBOSA, 2006, p.48)

Neste contexto, o presente estudo pretende refletir sobre como o ensino de História, a partir da inclusão da História Local em seu currículo, pode contribuir para modificar essa realidade. Sem perder do horizonte a necessidade de se pensar a escrita sobre história local que será apresentada a esses estudantes, uma vez que não se deve produzir, unicamente, um ensino de história local que

³ Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/12/05/criancas-morrem-vitimas-de-bala-perdida-no-rio-de-janeiro> Acesso em 23 dez.2020

se apresenta na forma de matéria dirigida à memória e, às vezes, à imaginação, não levando em consideração qualquer outra propriedade intelectual do aluno e do próprio professor, apresentando-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, enaltecadora de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente”. (BARBOSA, 2006, p.64)

Neste viés, o ensino de história a partir da realidade do estudante, deve, entre outros fatores, analisar a história local a partir de um diálogo com a chamada história global. Deve construir o conhecimento histórico no educando através da interface entre a micro e a macro-análise, e não como ainda encontramos em muitos materiais didáticos de história local, principalmente para as séries iniciais da Educação Básica: uma história ufanista de grandes heróis, grandes datas e grandes marcos da localidade.

Um caminho possível para romper com uma historiografia mais disponível, impregnada de um viés tradicional, é pensar os fatos históricos tendo como contexto introdutório a localidade do discente. Através dela poderá se reconhecer, e aos seus, na história ensinada, permitindo assim que veja a si, a sua família e a sua comunidade como sujeitos históricos, como agentes transformadores da história. Desta forma, pode contribuir para ampliar a sua participação mais ativa como cidadão. Todavia, cabe salientar novamente que esse processo não é algo natural, pois dependerá de como essa história local será escrita e apresentada. Afinal, o conhecimento e sua construção nunca são neutros.

Destarte, para esta discussão, alguns pontos serão analisados neste trabalho: os diferentes saberes; o currículo escolar de história; a formulação da BNCC; os atores, interesses, concepções envolvidas no ensino de história; a história local, entre outros.

1.1- SABER ESCOLAR E CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UMA HIDRA DE MUITOS ATORES

Para iniciar este tópico, é preciso alinhar alguns pontos, a começar sobre o que é saber escolar, bem como qual o papel do professor e do currículo neste debate. Alguns autores preferem classificar o saber escolar como disciplina ou conhecimento escolar. Mas, para este trabalho, o saber escolar foi escolhido por ser um conceito mais instigante, que, apesar de não esgotar toda a sua multiplicidade, permite observar o saber construído no processo de aprendizagem de modo mais complexo e plural.

Hoje, no campo da educação é quase um consenso que o saber escolar não é uma mera reprodução, simplificada e naturalizada de um saber acadêmico, mas sim um campo com muitas especificidades e uma epistemologia própria.⁴ Sinteticamente, para compreendê-lo, pode-se citar a professora Ana Maria Monteiro, que apresenta “a formulação do conceito de saber escolar enquanto um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar”. (MONTEIRO, 2003, p. 13).

Claro que o saber escolar tem uma relação dialética com o saber acadêmico que lhe fundamenta e o legitima, mas não somente com ele, mais também com as práticas sociais de referência. Entendido aqui como as

atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares e a partir das quais se pode examinar, no interior de uma disciplina dada, o objeto de trabalho, ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino. (DEVELAY, 1992, p.22-23 *Apud* MONTEIRO, 2003, p.7)

Não há uma hierarquia entre eles, e sim um diálogo, por vezes conflituoso, mas fecundo e necessário. Desse modo, a partir dos pressupostos de Forquin, Monteiro afirma que

A perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola. (MONTEIRO, 2007, p. 83).

O saber escolar é também um território e um objeto de disputas, conflitos, tensões, negociações, relações de poder, inclusive até nos e pelos lugares de construção do saber acadêmico. Esse fato foi notado recentemente nas discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que entidades ligadas ao Ensino Superior, centros de pesquisa e universidades buscaram participar da elaboração e debates sobre uma base curricular comum para a Educação Básica.

⁴ Apesar de ainda haver pouco diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar durante a formação inicial e continuada dos estudantes. Os licenciandos em sua graduação e os docentes em seu aperfeiçoamento são apresentados, grosso modo, a textos acadêmicos com pouca ou nenhuma interlocução com a realidade escolar. É fato que algumas ações estão sendo realizadas para ampliar esse contato entre a universidade e o chão da escola, como o PIBID e programas de mestrado profissional, como o Profhistória, mais ainda não conseguiram romper com essa lacuna.

Este exemplo corrobora com a ideia de que “a seleção dos saberes a ensinar [...] resulta, por sua vez, de lutas e negociações políticas envolvendo legitimações ou contestações de poderes na sociedade em geral, no campo acadêmico e/ou sócio-profissional, ou no contexto educacional mais específico”. (MONTEIRO, 2003, p. 16). Portanto, “não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais [e áreas de conhecimentos]. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar”. (GOODSON, 2007, p. 244).

Nesta linha, cabe perceber o que Chevallard (sd *Apud* MONTEIRO, 2003) classificou como “sistema didático”, no qual estão envolvidos diretamente um professor, um aluno e um saber, em que este professor não é somente um transmissor de um saber previamente selecionado, este estudante não é só um depositário passivo desse saber e este saber não é natural e neutro. É algo extremamente vivo e tenso, em que o docente e o discente são sujeitos ativos de todo o processo, bem como este saber é construído social e culturalmente. Portanto, é preciso compreender o saber escolar, a mediação didática e o processo de ensino-aprendizagem dentro desse contexto.

Essa mediação⁵ didática é construída a partir de vários saberes: o saber acadêmico, o saber a ensinar, o saber ensinado e o saber aprendido, que envolvem outros atores na elaboração dessa mediação, além do docente-regente e do discente, antes mesmo dela chegar na escola e na sala de aula. E é neste processo que se deve compreender a formulação de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares, BNCC, em que inúmeros agentes, como especialistas, técnicos, movimentos sociais, entidades, ONGs, além dos profissionais e estudantes da Educação Básica disputam sua construção.

Este caráter vivo e dinâmico do saber escolar fica latente no ensino de História, pois a

História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicos, em que interagem as características do professor [...] dos alunos e aquelas da instituição [aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar, da mesma forma que [...] para atribuir sentido ao que ensina, o professor recorre ao saber acadêmico, em suas diferentes escolas e matrizes teóricas. (MONTEIRO, 2007, p. 106)

⁵ Alguns autores, como o Chevallard, utilizam o conceito de transposição didática, como a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado. Mas, preferimos usar a categoria de mediação didática, apresentada por autores como Alice Lopes, por seu princípio dialético, dialógico.

Complementar a este fato, é mister salientar que o Ensino de História está inserido no “lugar de fronteira” entre a História e a Educação, como aponta autores como Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011), e dessa forma, enquanto fronteira demarca uma divisão, uma separação, mas também com possibilidades de aproximação, pontos de contato e diálogos entre essas áreas de conhecimento.

Neste sentido, o Ensino de História precisa ser analisado a partir de sua especificidade, como este “lugar de fronteira”, e assim, cabe pensar o papel do docente de história enquanto agente neste processo, pois vai buscar na ciência História o conhecimento específico da disciplina e na Educação os instrumentos para transformá-lo em conteúdo pedagogizado na perspectiva de Shulman, no qual “a matéria de ensino é transformada de conhecimento do professor em conteúdo de instrução.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.195-196)

Além disso, a história escolar tem a própria história (no sentido das experiências humanas) como prática social de referência. Ela faz parte do cotidiano dos sujeitos desse saber, em suas memórias, nos filmes, nos livros, nos museus, novelas. Enfim, é um saber que dialoga constantemente com os demais conhecimentos socialmente construídos, e essa conversa entre saber acadêmico, saber escolar e prática social de referência é feita a todo momento e espaços.

Isto posto, a partir das discussões colocadas, pode se pensar a elaboração dos currículos⁶, e especificamente, o currículo de História. Assim, para este trabalho, partiremos da premissa de que as teorias tradicionais utilizam o discurso “técnico” e da (pseudo) neutralidade científica para fortalecer o *status quo* e conseqüentemente as desigualdades sociais.

Paralelamente as teorias críticas e pós-críticas⁷ de currículo fornecem elementos para questionarmos essa realidade e problematizarmos a concepção de conhecimento, ciência, sociedade e História colocada como única e homogênea: a partir de um ponto de vista do homem, branco, cis, heteronormativo, rico, e normalmente, eurocentrado.

Afinal, como declara Tomaz Tadeu da Silva (2011, p.31),

⁶ Não pretendo, neste artigo, analisar mais profundamente as diferentes teorias de currículo, bases filosófica-pedagógicas e seus estudiosos. Para esse debate, indico SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

⁷ Neste trabalho, utilizarei a concepção de Silva (2011), na qual a teoria crítica baseia seus princípios nos conceitos de poder e ideologia, a partir de uma influência do materialismo histórico (marxismo). Enquanto a teoria pós-crítica, prioriza a ideia de texto e discurso, com uma perspectiva a partir do pós-estruturalismo e pós-modernismo.

A escola atual ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática.

Tendo este fato como referência, a maior parte do ensino de história trabalha “com um estrato constituído pelo consenso sobre fatos estabelecidas [...] fatos estes cuja legitimidade é estabelecida pelas universidades e demais centros de pesquisas”. (MONTEIRO, 2007, p. 105) A seleção cultural de conteúdo⁸,

Articulados entre si, cronologicamente, a um antes e a um após, e/ou a partir de questões, dão origem a explicações que se configuram narrativas que expressam versões dentro de diferentes perspectivas e que resultam de opções, posicionamentos sobre o que é importante ensinar às novas gerações. Os fatos são inseridos dentro de contextos que lhes dão sentido. (MONTEIRO, 2007, p. 105).

Contudo, não se deve perder de vista o caráter político dessa seleção, pois “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. (SILVA, 2011, p. 46)

Nesta mesma perspectiva de análise, o currículo se “tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo”. (GOODSON, 2007, p.243). Todavia, essa reprodução não é tão direta e visível, é algo mais complexo e sutil, da qual não podemos consentir sua imutabilidade, naturalização ou inevitabilidade.

Dessa forma, para a construção de uma educação libertadora é essencial haver por parte de toda a comunidade escolar, resistência, luta, rebeldia, oposição, subversão a este modelo hegemônico. Afinal, currículo é disputa, bem como construção cotidiana e permanente.

⁸ Pensaremos seleção cultural de conteúdo, a partir da perspectiva de Pedra (1993, p.32) “Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os denominados "conhecimentos científicos" que, por definição, encontram-se expressos nos conteúdos próprios das diversas disciplinas. Trazem, por isso — por serem culturais — representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não conhecimento. Transmitem, assim, para além do "conhecimento científico", um modo de ver e classificar o mundo — vivido. ”

1.2- POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: O QUE O CURRÍCULO TEM A NOS DIZER NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como analisado até o momento, o processo educacional, e com ele, as escolhas curriculares são construções culturais e sociais. Pois como aponta Arroyo (2003, p.13), “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Nesse sentido, essas construções influenciam diretamente o que deve ou não ser considerada uma disciplina escolar; o que deve ou não ser legitimado enquanto saber socialmente válido a ser trabalho nas escolas, e quais os conhecimentos são considerados científicos ou não. E a partir desses embates, os atores sociais elaboram as políticas públicas educacionais, entre elas, as curriculares. Um autor que nos instrumentaliza teoricamente para refletir essa elaboração é Mainardes, a partir das observações de Ball.

Segundo Souza, “o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre Políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (2006, p. 22), enquanto campo de conhecimento, Política pública seria a área que busca, “ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (2006, p. 26).

Segundo Bobbio, o governo pode ser definido como “o conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade”. É preciso, porém, acrescentar que o poder de Governo, sendo habitualmente institucionalizado, sobretudo na sociedade moderna, está normalmente associado à noção de Estado” (1998, p. 555).

Acerca do conceito de sociedade civil, ele (1998) aponta sua origem como oposição à ideia de sociedade natural. Seria, portanto, a sociedade política, no caso o Estado. Destaca ainda que, para pensadores como Gramsci, o conceito de sociedade civil opõe-se ao conceito de Estado. No sentido dado pelo teórico italiano, sociedade civil seria um “conjunto de organismos vulgarmente denominados privados” (1998, p. 1209) e o da sociedade política ou Estado corresponderia “à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e ao do domínio direto ou de comando que se expressa no Estado ou no Governo jurídico” (1998, p. 1209).

Nesta linha, pode-se compreender as políticas educacionais como políticas sociais, uma vez que são políticas públicas oriundas das demandas sociais que pressionam o Estado por maior participação política e distribuição da riqueza social produzida. As políticas públicas seriam, portanto, as orientações políticas de um governo quando no controle das instituições que formam o Estado.

Por outro lado, Höfling, apesar de compartilhar o conceito de Souza de política pública como “Estado em ação”, aponta que ela seria “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (2001, p. 31). Segundo a autora, este fato não diminui a importância da participação da sociedade civil no processo de estabelecimento e reivindicação das demandas por direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania. Destacando ainda que, para se entender as Políticas públicas, deve-se analisar o contexto no qual é formulada, no caso brasileiro, dentro das relações sociais de um Estado Capitalista.

Em relação às políticas públicas educacionais, Stephen Ball, um dos mais conhecidos pesquisadores desse campo, oferece uma proposta de avaliação de Políticas públicas em educação sob a ótica de um novo paradigma. Stephen Ball (2001), em seu estudo sobre a relação entre as diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação, debate acerca dessa tão difundida influência externa, que recebe inúmeros nomes, “convergência de políticas”; “transferência de políticas”; “empréstimos de políticas”, entre outras denominações, nas políticas públicas dos estados nacionais, o que culminaria em um “novo consenso”, onde, grande parte dos países seguiria exatamente a cartilha formulada pelos organismos internacionais, graças em grande parte à pressão econômica.

Ball (2001) critica Harvey (1996) quando este classifica como “globalmania” este modelo em que a globalização é responsável e explica quase tudo. O autor tem uma visão crítica sobre esse determinismo, afirmando categoricamente que cada nação reage de uma forma diferente ao processo de globalização. Cita Giddens para ressaltar que “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (1996, p. 102).

Ball (2001) retoma o conceito de “glocalização” de Robertson (1995) para definir essa relação simultânea e dialética entre o local e o global. E remete a seu texto escrito, em 1994, para sintetizar esse processo:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (p.102).

Um ponto relevante nos estudos de Ball é que ele vê esse processo não como desregulamentação do Estado ou enfraquecimento do Estado, mas como uma remodelagem do próprio Estado. Em suas palavras: “são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle” (2001, p. 104).

Ball percebe que esse “novo paradigma” não interfere somente no setor econômico-político, mas também, e talvez principalmente, na questão cultural, dos valores e da moral desses países. É necessário a incorporação pela população desse “novo paradigma”: mercado, gestão e performatividade. A competitividade, as motivações pessoais, os interesses particulares, produtividade, resultados, o pragmatismo são o norte desse novo modelo.

Portanto, como afirma Paulilo (2010) a grande contribuição de Ball e de Popkewitz é que seu referencial teórico permite “relacionar as práticas e discursos sobre os quais as atividades diárias e pensamentos individuais são estabelecidos num momento de reforma do ensino” (PAULILO, 2010, p. 483). Seus estudos permitem, portanto, pensar as políticas ou reformas educacionais como *práticas sociais*.

Paulilo apresenta também o atual interesse histórico pela materialidade dos processos de produção, circulação e apropriação culturais permite perceber que tanto as estruturas sociais quanto os acontecimentos políticos são culturalmente constituídos e construídos. As políticas educacionais são práticas sociais, desse modo seus dispositivos e suas lutas de representação devem ser analisados tanto na macroestrutura do Estado quanto nas micropolíticas das disputas do cotidiano. Afinal, “insistindo no entendimento das práticas escolares e dos seus aspectos cotidianos, nas múltiplas apropriações do espaço e tempo escolar, auxiliam a percepção dos resultados que as políticas educacionais produzem no interior da escola” (2010, p. 485).

Com base nas considerações apresentadas, observa-se que política pública pode ser entendida como “Estado em ação”, desde que se percebam todas as disputas, conflitos,

demandas, pressões da sociedade civil sobre e dentro do Estado. É importante observar todos os embates que pressionam e influenciam o Estado a agir – por meio dos diferentes contextos de uma política pública. Afinal, como concluiu Gasparello:

As políticas públicas são percebidas como ‘respostas’ a questões originárias e emergentes dos grupos sociais. Desse modo, uma política pública tem sua origem em demandas apresentadas por agentes individuais ou coletivos que, direta ou indiretamente interessados, interagem no espaço público (2009, p. 161).

Portanto, para ajudar a compreender esse complexo processo de construção de uma política pública, buscarei referência na metodologia de avaliação proposta por Ball.

Para Mainardes, Ball e Bowe apontam que o centro da análise de políticas públicas deve ser a *formação do discurso da política* e a *interpretação ativa* que os profissionais que atuam no *contexto da prática* fazem para relacionar os textos da política à prática. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (2006, p. 50).

A partir desta perspectiva, a contribuição da abordagem de Ball e Bowe na análise das políticas públicas nos é relevante, pois possibilita a “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Assim como permite perceber os diferentes contextos, como um ciclo contínuo, não linear, interligados e sem uma dimensão temporal ou sequencial. “Em cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Desta forma, apresentaram uma versão acerca do ciclo de políticas: o contexto de influência, contexto da produção de texto, o contexto da prática, e, posteriormente, acrescentaram o contexto de efeitos ou resultados e o contexto da estratégia política.

No contexto de influência é onde, normalmente, as políticas públicas e os discursos políticos são construídos. Nele, encontram-se os interesses mais estritos e as ideologias mais marcadas. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Ball (2001) destaca duas maneiras das influências internacionais a se fazerem presentes; uma é com base no fluxo de ideias, no qual se negocia as possíveis soluções para a educação, por exemplo, no mercado político e/ou acadêmico. A segunda seria a partir do patrocínio, financiamento de soluções (impostas) por agências multilaterais.

Mainardes (2006) apresenta algumas dessas agências: Banco Mundial, OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), UNESCO, FMI que influenciam o processo de criação de uma política pública, salientando a relação dialética que existe entre o global e o local. Em outras palavras, a globalização promove a migração de políticas, mas esse processo não é uma transposição, cópia ou transferência, há o processo de recontextualização e interpretação dos Estados-Nações, dentro dos contextos locais.

No contexto da produção de texto, os textos são produzidos, utilizando uma linguagem mais compreensível para o público em geral. Estes podem ser textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre a escrita oficial, pronunciamentos, campanhas midiáticas, dentre outros. Como nos demais contextos, os textos “são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política [...]. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (MAINARDES, 2006, p. 52). De tal modo, que carregam em si, as contradições e incoerências deste embate, utilizando, muitas vezes, os conceitos-chave de modo ambíguo, permitindo que os diversos atores os utilizem com diferentes significados e em contextos distintos, pois como foi apresentado acima, a política como texto permite inúmeras interpretações em virtude da pluralidade de leitores. Cabe destacar que os textos devem ser analisados com base em sua relação com o tempo e o espaço em que foram produzidos, bem como, que a resposta a eles tem efeitos reais, ou seja, um contexto da prática.

O contexto da prática é o momento onde a política (ou os textos com suas inúmeras influências) não é apenas implementada, mas interpretada e recriada pelos agentes envolvidos, de modo que as propostas originais possam sofrer mudanças e transformações significativas, tornando-as, em alguns casos, pouco semelhantes com intenção inicial de seus autores. Afinal:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não

podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; et al, 1992, p.22 *Apud MAINARDES, 2006*)

A partir do exposto, é possível compreender como a escola se torna um espaço em que as relações sociais produzem e reproduzem um modelo de sociedade. E neste contexto, as escolhas de conteúdo em um currículo prescrito faz parte desse processo de construção de uma hegemonia⁹. Visto que o currículo é resultado de escolhas e seleções, e toda escolha/seleção é, também, e dialeticamente, uma renúncia. Assim, "de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo" (SILVA, 2011, p.15).

As teorias do currículo fundamentam, justificam e legitimam essa seleção. E todo esse processo é uma operação de poder. Selecionar; privilegiar um tipo de conhecimento; destacar entre uma diversidade de possibilidades uma identidade, uma subjetividade como ideal é uma operação de poder, como salienta Silva (2011). Dessa forma, elas estão envolvidas nas disputas na construção do consenso e da hegemonia.

Como ressalta Arroyo (2013, p.14),

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e culturais da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.

Se pensarmos a partir da experiência da elaboração da BNCC – História, podemos perceber essa disputa. Na primeira versão¹⁰, temos uma proposta em que a linha norteadora seria a História do Brasil, com uma ênfase maior para a história ameríndia e africana, e secundarizando a chamada História Antiga e Medieval, com uma influência

⁹ Utilizaremos o conceito de hegemonia apresentado por Gramsci em seus cadernos do Cárcere, principalmente em seu volume 2.

¹⁰ BNCC – História – 1ª versão. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso 27 dez.2020

das teorias críticas e pós-críticas. Rompendo, em grande medida, com a estrutura curricular até então predominante, de uma história linear eurocentrada quadripartite.

a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, 2016, p.90)

Essa discussão acerca do currículo da história escolar rompeu o debate acadêmico, como os já mencionados artigos da ANPUH nacional e regional¹¹, bem como as manifestações dos departamentos de história das principais universidades e passou a ser feito também nos principais periódicos do país, como a “Folha de São Paulo¹²”.

Após calorosas e tensas disputas, essa primeira versão é esvaziada e o debate termina, na 3ª e última versão, com a aprovação de uma proposta com poucas mudanças do currículo antes hegemônico. Ou seja, continuou com a nova BNCC um ensino de

¹¹ No caso da História, a entidade com maior representatividade nestes espaços, a ANPUH, promoveu vários debates e textos sobre a BNCC, como por exemplo, “Carta Crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular história na BNCC” em novembro de 2015. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc> Acesso 27 dez. 2020. Inclui com a direção da ANPUH nacional participando junto ao MEC dos debates sobre a BNCC. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc> Acesso 27 dez. 2020. E ainda no site do departamento de História da UFF -RJ encontram-se inúmeros textos sobre o tema. Disponível em <https://www.historia.uff.br/depto/bncc.php> Acesso 27 dez. 2020. Neste tema, cabe destacar que, segundo o site da ANPUH nacional, desde 1987, quando passaram a indicar a instituição ao qual seus diretores estavam ligados, não há nenhum diretor ligado ao ensino de História na Educação Básica. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos/diretoria-nacional> Acesso 27 dez. 2020

¹² “Proposta de ministério que altera ensino de história causa reações”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1709478-proposta-de-ministerio-que-altera-ensino-de-historia-causa-reacoes.shtml> Acesso 27 dez.2020 ou “Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml> Acesso 27 dez.2020

História com forte influência europeia, inclusive em sua perspectiva de cronologia linear e quadripartite, com ênfase em um sujeito histórico universal.

Essa consolidação de uma história escolar mais convencional, contribuiu, inclusive, para a reflexão de que o currículo escolar é, grosso modo, um território de reprodução de um código cultural dominante, em que seu capital cultural¹³ e *habitus*¹⁴ são compartilhados por todos e da mesma forma em todos os sistemas escolares. Todavia, “as crianças das classes dominantes podem facilmente compreender este código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código”. (SILVA, 2011, p. 35). Paralelamente, para as das camadas populares, esse código é, muitas vezes, indecifrável e sem sentido, algo estranho e alheio ao seu universo, ele não faz sentido para elas.

Com base neste prisma, é possível compreender inclusive, em muitos casos, o insucesso das camadas populares dentro desse sistema escolar, em que os saberes e códigos, dentre eles, normas, culturas, regras, comportamentos, valores das classes mais pobres da sociedade, das mulheres, dos negros são desvalorizados, deslegitimados, alijados.

E como resultado, podemos notar que

As crianças e jovens das camadas dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das camadas dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das camadas dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das camadas dominadas têm sua cultura nativa desvalorizadas, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. (SILVA, 2010, p. 35)

Dessa forma, grosso modo, a escola – e conseqüentemente o currículo – serve, na maioria dos casos, à reprodução de uma sociedade em que é construído o insucesso das camadas populares, uma vez que a escola e currículo fazem parte do processo de construção e manutenção de uma hegemonia, a partir do Consenso¹⁵. Na qual, não há reconhecimento de seu capital cultural e de seus saberes neste processo de formação escolar.

¹³ O conceito de “Capital Cultural” utilizado neste trabalho baseia-se em BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

¹⁴ O conceito de *habitus* utilizado neste trabalho baseia-se em BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

¹⁵ Um pesquisador que contribui para pensar sobre essa relação entre hegemonia (de Gramsci) e currículo é Michael Apple. Ele aponta que os grupos dominantes utilizam de esforços contínuos de convencimento ideológico para manter sua dominação, inclusive na disputa sobre o currículo escolar.

E neste sentido, inclui os estudantes da Baixada Fluminense, principalmente, os de Duque de Caxias, área constantemente excluída, e quando é citada, por exemplo, nas grandes mídias, o é de forma estereotipada, como vimos no início desse capítulo. Entretanto precisamos pensar esse processo dentro de um contexto maior, no qual essa visão acerca da Baixada Fluminense está inserida numa disputa de relações de poder e de saberes.

1.3- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) – UMA BASE NÃO TÃO BASE, NÃO TÃO NACIONAL E NÃO TÃO COMUM.

A partir desse debate, cabe analisar a principal política pública curricular em debate no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha em enfatizar a BNCC se faz necessária por ser, hoje, a discussão central no campo educacional, na qual se aponta a urgência da reformulação de todas as estruturas curriculares federais, estaduais e municipais. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o Currículo Mínimo está sendo reformulado tendo- a como ponto de partida, bem como o município de Duque de Caxias, que está em processo de reestruturação curricular, que teve início em setembro de 2019.

A construção de uma base nacional comum não é somente transpor conteúdos (saberes) produzidos nas universidades para as escolas de Educação Básica, é também uma disputa dentro do próprio saber acadêmico ao, por exemplo, decidir quais campos e/ou áreas serão inseridas e quais serão retiradas, pois entrar ou sair de uma base curricular nacional significa, no campo científico, maior ou menor prestígio, financiamento, reconhecimento, legitimidade entre os pares, vendas de livros. São inúmeros fatores envolvidos nestas escolhas.

E ainda negociações com e na indústria editorial que movimenta milhões de reais com material didático todos os anos; é tensão na noosfera¹⁶ para selecionar e estruturar didaticamente o saber a ensinar; é inquietudes no chão da escola, na sala de aula, nos planejamentos, nos planos de ação para construir o saber ensinado, bem como os conflitos na formação do saber aprendido.

Mas afinal, o que é a BNCC?

¹⁶ “Noosfera é composta por técnicos, representantes de associações, professores militantes”. (MONTEIRO, 2007, p. 85)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL/MEC, 2018, p.07)

Portanto, como se observa no texto de sua apresentação, a BNCC almeja ser um norteador para as organizações curriculares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, teria como objetivo indicar os conhecimentos que todos os estudantes deveriam ter. E é nesta linha que este trabalho irá se desenvolver: pensar a História Local no ensino de História, no contexto das reestruturações curriculares em voga atualmente, partindo deste documento federal. Afinal, a BNCC pretende ser a

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL/MEC, 2018, p. 08)

Em seu texto introdutório, a Base Nacional Comum aponta a relevância dos sistemas, redes e/ou instituições em formular seus currículos próprios, uma vez que

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL/MEC, 2018, p. 16)

Cabe enfatizar que, para este trabalho, a análise da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História se pautará, principalmente, na do Ensino Fundamental. Essa escolha se fez por ele ter seguido a lógica processual inicialmente proposta pelos formuladores. O que não ocorreu como a do Ensino Médio, uma vez que foi desmembrado do documento em sua última versão com o intuito de se adaptar ao projeto de “Reforma do Ensino Médio” do governo Temer.

A última etapa da Educação Básica só foi incorporada posteriormente, e apresentada somente por áreas de conhecimento, no caso estudado neste trabalho, “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, com apenas 6 competências específicas, sem distinção de disciplina curricular. É possível observar claramente um rompimento na construção filosófico-pedagógica dos princípios norteadores da BNCC no que tange ao

Ensino Médio. Como exemplo, podemos destacar, para efeito de comparação, a parte referente a Ciências Humanas, no caso, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, possui 14 laudas, no Ensino Médio, sem separar por disciplinas, enquanto no Ensino Fundamental tem 81 laudas, com os componentes curriculares indicados, História e Geografia, sendo, 34, somente para a primeira disciplina.

Assim, neste ponto, será observado o trabalho com a História Local no Ensino de História do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais- principalmente na terceira e última versão da BNCC, disponibilizada em 2018, visto que não há a descrição específica para a disciplina História no Ensino Médio¹⁷.

No texto de apresentação do componente curricular “História” inserida na área de conhecimento das Ciências Humanas, é perceptível, principalmente nos anos iniciais, um destaque para os temas e métodos de pesquisa mais ligados ao universo do educando, sua individualidade, sua família, sua escola, sua vizinhança, sua comunidade, sua cidade. Para as diretrizes do documento é a etapa da construção da alteridade: da ideia do “eu” e “outro”.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos [...] Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. (BRASIL/MEC, 2018, p. 355)

Esta fundamentação pode ser observada nas sugestões de unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com destaque para o 3º ano, em que conceitos como memória, marcos e registros de memória, patrimônios históricos e culturais, entre outros são utilizados para pensar o “Eu” e a “comunidade”. Apesar de não constar o termo “História Local”, seus pressupostos e categorias de análise estão presentes.

¹⁷ Cabe salientar que não há menção a História Local, seus princípios e concepções no que tange ao Currículo Comum sugerido para o Ensino Médio.

HISTORIA - 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. (EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Fonte: BNCC - História – 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir deste ano de escolaridade, ou seja, do 4º ano em diante, não se tem mais referência a ideia ou princípios de uma História local, o educando passa a ser apresentado a uma concepção mais voltada para uma História Global e/ou Total, afastando-se de sua realidade, do que lhe é familiar para temas mais abstratos e distantes como “invenção do comércio” ou “os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil.”¹⁸ A partir desse momento, na BNCC, em sua base comum, não há mais diálogo com o Local no Ensino de História.

Contudo se textualmente a possibilidade de se pensar o Local só aparece nos três primeiros anos do ensino fundamental, é possível usar a chamada “parte diversificada” da BNCC para inseri-la no ensino de história em toda a Educação Básica.

É importante enfatizar que, conforme exarado pelo art. 26º da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB, a diversificação dos currículos, conhecida por parte diversificada, será contemplada a partir da contextualização dos currículos que podem acontecer em nível estadual e local (unidade escolar). Desta forma, os currículos dos estados, que contemplam especificidades e possibilitam o reconhecimento de uma identidade local e regional, já estão sendo elaborados na perspectiva de trazerem contextualização geral para o território estadual (história, cultura, economia etc). Ao contextualizar as habilidades, observa-se o cumprimento do art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que afirma que as partes diversificada e comum “não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado”. Além disso,

¹⁸ Objetivos de conhecimento referentes ao 4º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

as escolas na revisão dos seus Projetos Pedagógicos, poderão contextualizar o currículo com outros elementos locais que são importantes e não foram contemplados no documento do estado. (BRASIL/MEC, SD, p. 08)¹⁹

A parte diversificada é o que não está contido na parte comum/nacional da BNCC, abarcaria as especificidades locais, as regionalidades etc. Enfim, neste espaço, caberia o debate sobre a história local em todos os anos, etapas e modalidades da Educação Básica. Mas para entender como usar a brecha da parte diversificada para trabalhar o Local, deve-se entender o debate sobre a necessidade de conteúdos mínimos implantados em todo o país, a atual BNCC.

Autores, como Ferreira e Penna (2018), apresentam um panorama histórico dessa discussão no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, apontando que ela consta na legislação federal desde 1988. Reintroduzida no debate educacional nacional no artigo 26 da LDB de 1996, onde declara que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum. E esta deveria ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL/MEC, 1996)

Essa ideia sobre uma base nacional comum instigou debates acalorados sobre o tema, nos anos seguintes. Como uma forma de responder a esta demanda, publicou-se os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), em 1997, sem um caráter impositivo e obrigatório, não modificando, na prática, de forma imperativa, o *status quo* até então vigente. O que não significa que não tenha provocado transformações, mas estas foram produzidas, principalmente, pelos agentes diretamente envolvidos na prática docente, e não por agentes governamentais, de “cima para baixo”.

Somente em 2014, com o Plano Nacional de Educação, é que este debate volta à cena, com a primeira estratégia da meta 7, com o intuito de alcançar médias preestabelecidas para o Ideb.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL/MEC, 2014)

¹⁹Perguntas Frequentes **ProBNCC**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/perguntas_frequentes_bncc.pdf Acesso 27 dez.2020

Todavia, Ferreira e Penna (2018, p.116) salientam que a discussão sobre um currículo comum é anterior a 2014, sua gênese deve ser observada ainda no governo Lula, mas é no mandato da presidenta Dilma que ele se torna central na disputa no campo educacional, inclusive com destaque para a entrada de “novos” atores como o ministro da Educação, Palácios, ligado à política de avaliação externa e de movimentos como “Todos pela Educação” (TPE) e “Movimento pela Base Nacional Comum” (MBNC), apoiados e financiados por importantes grupos empresariais. Diante do exposto, infere-se a concorrência entre concepções de currículo nacional. De um lado, desde 2019, uma comissão com tradição intelectual, legitimada por seus pares e atuante na educação, mas que perdeu espaço para o grupo alinhado ao TPE/ MBNC, por sua vez associado à esfera econômica e com trânsito político. (FERREIRA; PENNA, 2018, p.117)

Esse movimento, apesar da particularidade nacional, não é específico do Brasil, Apple o observa ao analisar as reformas educacionais, a partir das experiências inglesa, americana, neozelandesa e escandinava, no qual o controle sobre o currículo torna-se um elemento chave desse processo.

Um conjunto novo de compromissos, uma nova aliança e um novo bloco de poder já foram formados e têm cada vez mais influência na educação e em todas as coisas sociais. Este bloco de poder combina múltiplas frações do capital, as quais estão comprometidas com as soluções mercantilizadas neoliberais para problemas educacionais: intelectuais neoconservadores que querem um retorno aos padrões mais elevados e uma cultura comum, conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com laicidade e preservação de suas próprias tradições e determinadas frações da nova classe média orientada às profissões que estão comprometidas com a ideologia e as técnicas de *accountability*, medição e gestão. Embora existam tensões e conflitos evidentes dentro desta aliança, em geral, seus objetivos globais são de fornecer condições educacionais, que são, acredita-se, necessárias tanto ao aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina como ao regresso a um passado romantizado da casa, família e escola ideal. (APPLE, 2015, p.610-611)

Assim, após esta breve apresentação e histórico acerca da ideia de um currículo mínimo nacional, pode-se refletir sobre como se apropriar da Base Nacional Comum, para utilizar as chamadas “partes diversificadas” como brechas de resistência para a construção de uma Educação libertadora como nos sugere o (ainda) patrono da educação brasileira, o professor Paulo Freire. Sem, no entanto, secundarizar a importância da História Local na chamada Base Comum.

1.4- PROPOSTA PEDAGÓGICA DE DUQUE DE CAXIAS: UM DIÁLOGO DE QUASE DUAS DÉCADAS (2004/2019)

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação, iniciou o processo de reestruturação curricular, com a formação de uma Comissão plural, composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME), do Conselho Municipal de Educação (CME), do Fórum Municipal de Educação (FME) e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ).

Esta comissão abriu processo seletivo²⁰ para 32 redatores, todos professores regentes concursados municipais, com o objetivo de sintetizar os debates acerca da Reestruturação Curricular.

Na disciplina História foram escolhidos três professores: a professora mestre Sabrina Machado Campos; o professor doutor Hugo Alexandre de Lemos Belluco e o professor mestre Roberto de Oliveira Beserra.

O ano de 2019 foi de debates introdutórios e discussões nos “Grupos de Estudo²¹” nas unidades escolares acerca da Reestruturação Pedagógica, tendo como base a última proposta pedagógica elaborada pela rede em 2004. Em 2020, iniciou-se o debate por disciplina, contudo devido à pandemia e a necessidade do isolamento sanitário, essa etapa foi suspensa.

Os redatores se dividiram em três grupos: um ficou responsável pela formação teórica da rede através de *lives* no canal da SME²², com especialistas em diversos temas; o segundo, em estruturar os debates ocorridos em 2019 acerca do “Texto Introdutório”²³ e o terceiro, em esboçar a matriz curricular para ser debatida posteriormente.

Infelizmente, o processo foi suspenso em 2021, pois o contrato dos redatores terminou. Até este momento, foi elaborado o documento introdutório com alguns apontamentos sobre a fundamentação teórica-metodológica desta reestruturação curricular, assim como alguns esboços de seus objetivos gerais e específicos. Esses

²⁰ O histórico desse processo está disponível em

<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/reestruturacao-curricular-2/> Acesso: dez/2021

²¹ Grupos de Estudo (GE) são dias do calendário escolar anual definido pela SME para formações e/ou debates pedagógicos internos entre os profissionais das unidades escolares.

²² As *lives*, bem como alguns textos complementares, estão disponíveis em <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/reestruturacao-curricular-2/> Acesso: dez/2021

²³ O Texto introdutório enviado para debate está disponível em

<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/06/TEXTO-INTRODU%C3%87%C3%83O-Reestrutur%C3%A7%C3%A3o-1.pdf> Acesso dez/2021

documentos estão sendo enviados às Unidades Escolares, para serem analisados pela rede, em reuniões, chamadas de Grupos de Estudo (GE), pré-definidos no calendário escolar. Acredita-se que a SME esteja aguardando o retorno definitivo dos eventos presenciais para dar continuidade ao processo. Desse modo, a proposta curricular ainda vigente na rede municipal de Duque de Caxias é a de 2004²⁴.

Neste documento, a História foi debatida com Geografia, com o nome de “Ciências Sociais” para organizarem os objetivos por Área Curricular.

O Objetivo por Área Curricular compreende uma organização das áreas de conhecimento que compartilham de princípios comuns em seus objetos de estudo. Esta organização possibilita uma melhor articulação entre os campos do saber e a ampliação dos conhecimentos específicos, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar de fatos, conceitos e atitudes, geralmente vistos de forma isolada e particular. (SME, 2004, p.03)

Nele, foram apresentados os seguintes Objetivos por Área Curricular de Ciências Sociais:

- * conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais para resgate da dignidade humana;
- * reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações; posicionar-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de classes sociais, de crenças, de sexo, etnia ou outras características individuais e sociais; adotar atitudes de solidariedade e respeito mútuo como forma de garantir o fortalecimento da democracia;
- * compreender os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e espaciais que vêm marcando as relações sociais; reconhecer-se como Sujeito Histórico, na construção de alternativas para as questões de seu tempo, com vistas à intervenção política para a transformação social;
- * reconhecer-se como indivíduo sócio-histórico-cultural dentro de um espaço geográfico; atuar de maneira crítica nas atitudes contrárias à harmonia social, tais como a dominação e exploração;
- * defender a importância dos princípios democráticos para a construção de uma cidadania plena, crítica e participativa; contribuir, como Sujeito Histórico, na atuação política em instituições coletivas da sociedade civil;
- * compreender a interação entre os fatores que compõem o meio ambiente; defender uma ação responsável e construtiva para o desenvolvimento sustentável da comunidade, do país e do mundo;
- * reconhecer a importância da interação dos processos ambientais, históricos e culturais das diferentes sociedades, no tempo e espaço, como forma de construir progressivamente a cidadania;

²⁴ As propostas pedagógicas para os anos finais do Ensino Fundamental foram publicadas pela Secretaria Municipal de Educação em 2004. Secretária Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias**. Volume 2.: Proposta Pedagógica – Duque de Caxias. RJ: SME, 2004. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Proposta%20Pedag%C3%B3gica/PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20Vol2.pdf> Acesso dez/2021

*refletir sobre os impactos das transformações tecnológicas, identificar seus desdobramentos e sua interferência nas relações de trabalho e na vida social; e
* compreender histórica e geograficamente o mundo do trabalho e suas implicações econômicas, sociais e políticas, combater as injustiças e contradições presentes nas relações de trabalho e de produção de riqueza. (SME, 2004, p.04-05)

A proposta apresentada foi fundamentada teoricamente principalmente por autores como Morin, Celso Vasconcellos, Nilbo Nogueira, Zabala e Santomé. Bem como, seus eixos estruturantes foram “Linguagem”; “Pluralidade Cultural”; “Cultura” e “Ética”.

Não há uma descrição de habilidades e competências e/ou objetivos de aprendizagem no documento. O que se observa são possibilidades para pensar a partir, principalmente, de Zabala, os tipos de conhecimento (conceituais, procedimentais e atitudinais), sua articulação com os eixos estruturantes e com os objetivos por Área Curricular.

Não há menção ou referência a História Local em nenhuma parte deste documento. Ele está inserido em uma construção narrativa de legitimação da inclusão de grupos “excluídos da História”, dentro de uma linha da História Global, pautado, em grande medida, pela questão de classe, sob forte influência do materialismo histórico. Inúmeras outras identidades e/ou pertencimentos, como a questão de raça, de gênero, de orientação sexual, de espaço social, de religiosidade, não tem, explicitamente, espaço neste documento. Contudo, não se pode desconsiderar suas contribuições para os debates e questionamentos sobre o ensino de história, bem como a concepção de educação da rede.

1.5- HISTÓRIA LOCAL E OS RECONHECIMENTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA PRELIMINARES

A partir dos debates apresentados até o momento, é possível refletir sobre a importância da história local no ensino de história como uma forma de resistência e subversão, principalmente em áreas periféricas e populares. Uma vez que buscaria romper com uma visão estereotipada sobre seu território, construindo uma visão positiva sobre si e sobre os seus, percebendo que seus espaços, sua cultura, seu passado, suas identidades também fazem parte da História. Cabe destacar, neste ponto, que neste estudo, o conceito

de História Local irá dialogar com o de Goubert (1988, p.70): “aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena e média [...] ou a uma área geográfica que não seja maior do que a uma unidade provincial comum”, sem perder de vista que ela não esgota o debate, uma vez que essas delimitações são arbitrárias e mutáveis.

Visto que, como afirma Boudin (2001, p. 25), “a localidade às vezes não passa de uma circunscrição projetada por uma autoridade em razão de princípios que vão desde a história e critérios puramente técnicos”.

Atualmente, os moradores desses territórios periféricos, não se reconhecem nos saberes ensinados e aprendidos nas escolas, tanto enquanto sujeitos individuais, quanto como agente social pertencente a uma coletividade. E essa realidade não é neutra, ela faz parte de um projeto de construção de consenso, que passa também pela disputa pelo currículo escolar, como na BNCC, para garantir e manter hegemonias, no qual as desigualdades sociais são naturalizadas e legitimadas, como já foi apontado anteriormente neste capítulo.

Como já foi indicado em tópicos anteriores, há uma parte diversificada da BNCC na qual esse tema – história Local- deveria ser incluída. Mas será que ela deveria ficar separada, na chamada “parte diversificada”? Ou será que o Local deveria ser pensado como instrumento de aprendizagem nos mais diferentes conteúdos programáticos da História escolar?

Para contribuir neste debate, farei um recorte no interior da chamada base comum. Privilegiei as orientações da base comum da proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental. Onde podemos encontrar como objetivo de conhecimento “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, bem como a habilidade de “(EF09HI20²⁵) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar”²⁶.

Para pensar esse tema, presente na maioria dos livros didáticos e propostas curriculares, pode-se partir, por exemplo, da realidade dos estudantes, com conhecimentos que lhes são familiares, como nomes de praças, ruas e bairros. Como é o

²⁵ Esse é o código da referida habilidade na BNCC.

²⁶ BNCC – 9º ano. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> Acesso em: 13 jul. 2019.

caso apresentado a seguir, com a comunidade chamada “Getúlio Cabral” em Santa Lúcia em Duque de Caxias²⁷.

Grande parte dos estudantes das escolas públicas da região moram nesta localidade, entretanto não conhecem a trajetória de vida do militante que é homenageado. Getúlio de Oliveira Cabral, operário, membro do Partido Comunista, morto durante o governo militar em 1972, morou em Parada Angélica, bairro vizinho de onde hoje é a “Comunidade” que leva seu nome.

Ele teve uma considerável participação na luta de resistência contra a ditadura no Brasil, foi perseguido, utilizou codinomes, fugiu para vários lugares do país, como a Bahia, e do exterior, como Cuba, participou da luta armada, foi preso, torturado e morto pelas forças repressivas do Estado.

Sua família ainda mora na região e um dos seus irmãos é o presidente da Associação de Moradores da “Comunidade Getúlio Cabral”. Ou seja, há várias possibilidades para trabalhar a ditadura empresarial-militar e os processos de resistência, partindo do nome do local em que moram: de uma pessoa que muitos deles conhecem a família; que morou, trabalhou e se escondeu em espaços que lhes são familiares. A partir desse “jogo de escalas”, é possível que, assim, esse estudante possa perceber mais significado no ensino de história, porque verá que pessoas, como eles, também “fazem história”.

Este foi um caso de como podemos trabalhar a história local, a partir da realidade do discente, não só na chamada “parte diversificada”, mas também na base comum da BNCC. No decorrer deste trabalho, nos próximos capítulos, iremos apresentar outras possibilidades, como por exemplo, parte da trajetória de vida de homens e mulheres escravizados na segunda metade do século XIX na região da Villa de Estrella (parte de onde hoje é a cidade de Duque de Caxias) para refletir sobre escravização, emancipação e abolição no Brasil.

Colocar agentes históricos que se parecem com os discentes na História, bem como sua localidade, sua comunidade, sua cultura, seus saberes, seus códigos, pode possibilitar uma ressignificação da escola e do ensino de história, uma vez que suas experiências serão observadas e trabalhadas no ambiente escolar.

²⁷ Este e alguns outros exemplos podem ser encontrados em SALES, Jean; FORTES, Alexandre (Orgs.). *A Baixada Fluminense e a Ditadura Militar: movimentos sociais, repressão e poder local*. Curitiba: Prismas, 2016.

Contudo como já foi ressaltado anteriormente neste capítulo, é preciso pensar como esse processo será efetivado. (Re) Colocar o Local no ensino de História não significa automaticamente uma mudança em seus paradigmas predominantes. É preciso refletir sobre como esse espaço será apresentado, como as disputas locais serão estudadas, como as suas desigualdades sociais serão analisadas, pois se não pensar a História Local por uma concepção pedagógica e metodológica diferente, apenas iremos "diminuir a lente" de uma mesma narrativa histórica, a qual estamos questionando.

Um caminho é trabalhar com história local, principalmente, nas áreas apontadas no texto, rompendo com a visão negativa e estereotipada sobre elas. Para tal, se faz necessário repensar o saber a ser ensinado e o conteúdo pedagogizado²⁸.

Nesta linha, refletir em ensino de História Local é permitir observar como os negros, os trabalhadores, as mulheres agiram enquanto sujeitos históricos em suas localidades e dessa forma, escreveram a História. É necessário notar essa (re) escrita da História, sob o prisma da história local, ao questionar o senso comum baseado em estereótipos e negatividades sobre as periferias, compartilhado inclusive por alguns moradores desses territórios²⁹.

Afinal, “o estereótipo é um olhar e um fala produtiva, ele tem uma dimensão concreta, porque, além de lançar mão de matérias e formas de expressão do sublunar, ele se materializa ao ser subjetivado por quem é estereotipado, ao criar uma realidade para o que toma como objeto” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p.20).

Visto que pode permitir às crianças e jovens das camadas mais pobres se ver e a sua coletividade como algo positivo - não no viés positivada no sentido ufanista, mas no sentido de se pensar e ao seus de forma ativa, consciente, capaz de ser agente de transformação da sua localidade e realidade. Bem como, eles possam ter orgulho de si e de seus grupos e se verem como sujeitos históricos.

Esse processo de valorização da identidade³⁰ regional/local e de seu sentimento de pertencimento é importante e necessário para a formação desses educandos enquanto

28

²⁹ Essa informação foi observada em um trabalho sobre identidades com adolescentes, entre 13 e 17 anos, dos 9º anos do Ensino Regular em um colégio municipal de Duque de Caxias, localizado no 3º distrito, no bairro de Santa Lucia.

³⁰ Sobre identidade regional, dialogamos com a concepção de que “uma *região* é uma unidade definível no espaço, que se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios. Os elementos internos que dão uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são necessariamente estáticos.” (BARROS, 2005, p. 98) Nesta mesma linha argumentativa, Albuquerque Júnior (1999, p. 24) afirma que “definir região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem com certa regularidade, em diferentes discursos,

cidadãos, capazes de reivindicar e exercer a sua cidadania de modo autônomo e reflexivo, inclusive disputando que cidadania querem exercer e quais os seus lugares em sua construção. Neste caminho, não se pode perder de vista, que esse processo não é neutro. Afinal, as identidades são construídas a partir de relações de poderes, de conflitos, de incoerências.

Elas só podem ser compreendidas de modo relacional: eu só me percebo como “eu”, em oposição a um outro “eu” diferente de mim, e “essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. (WOODWARD, 2013, p.8).

Desse modo, o Ensino de História tem papel fundamental neste processo, pois, no atual modelo ainda predomina o sujeito único e universal, com o qual essas crianças e adolescentes não se identificam. Elas se veem como um “Outro”, que não é este sujeito predominante, mas um “outro” deslegitimado, desprestigiado, negado, silenciado, alijado, com o qual ela não quer se identificar. Elas se percebem como esse “Outro”, mas não quer ser esse “Outro”.

Podemos perceber essa premissa, ao retornarmos ao conteúdo programático (objetivo de aprendizagem na BNCC) apontado no início deste tópico, “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, a partir de um dos livros didáticos mais usado no país “História: sociedade e cidadania” de Alfredo Boulos para o 9º ano do Ensino Fundamental³¹.

A atual edição, de 2018, do PNLD, baseada na última versão da BNCC, consta em seu capítulo 13, “Ditadura na América Latina”, que se inicia a partir do “Regime Militar no Brasil”. Em suas páginas, o material, que pode ser inserido numa perspectiva dita progressista, com influência das teorias críticas e pós-críticas, ainda mantém uma lógica narrativa tradicional, no qual apresenta os presidentes militares, a resistência democrática, a luta armada e o milagre econômico. Não há nomes, não há rostos, não há as diversidades sociais. Em uma lauda, o autor apresenta a luta armada através dos grandes movimentos armados; o único nome citado neste tópico é do embaixador estadunidense sequestrado.

em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la uma homogeneidade, uma identidade presente pela natureza”. E acrescenta que “longe de nos aproximar de uma divisão natural de espaço, ou mesmo de um recorte do espaço econômico ou de produção, a região se liga diretamente às relações de poder e sua espacialização; ela remete a uma visão estratégica do espaço, ao seu esquadramento, ao seu recorte e a sua análise, que produz saber”. (1999, p. 25)

³¹ BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania** – 9º ano. São Paulo: FTD, 2018. p.195-219.

Nesta perspectiva, pensar a partir da primeira proposta, da história local, com a trajetória de vida de um militante, morador da localidade, familiar, pode ser um caminho que possibilite uma aproximação maior entre o ensino de História e a realidade do discente. E com isso, é possível que a história escolar possa fazer mais sentido para ele. O que não significa abandonar a história total ainda predominante nos livros didáticos, mas, sobretudo, ampliar o debate com o Local, com a História local. Tornando o “jogo de escalas”, entre a micro e a macro-análise, um instrumento pedagógico para o ensino de História.

É importante salientar, que essa escolha do currículo não é neutra, ela tem uma função política bem demarcada, que é, uma tentativa de grupos dominantes, que buscam a coesão, de manutenção do *status quo*. Neste sentido, a escola -e o currículo- ao reproduzir os elementos e as relações sociais desse processo, não questiona as representações construídas e com elas, as hierarquizações das diferenças.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2011, p.91-92), “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”, bem como, eles deveriam ser “uma pedagogia e um currículo que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade”. (SILVA, 2011, p.101)

Portanto, após as análises expostas neste capítulo, pretende-se observar que apesar do sistema escolar, seu currículo, relações sociais e pressupostos estarem direcionados a manutenção de uma sociedade desigual e hierarquizada, a história local pode ser um instrumento de oposição, subversão e resistência. Afinal, ensinar é um ato revolucionário!

Nesta linha, permite perceber reconhecimentos, pertencimentos, identidades e diferenças, bem como as representações simbólicas, linguísticas e sociais que a fundamenta. Como, no caso apontado no início do texto, em que a cidade de Duque de Caxias aparece, como região de violência, marginalidade, exclusão³². E talvez em outra perspectiva de ensino de história, como por exemplo, através da história local é possível perceber sua localidade como palco de agentes sociais, como ele, que mudaram a realidade e a História.

³² Sobre essa perspectiva, indico a obra: ALVES, José Claudio Souza. **Dos Barões ao Extermínio: Uma história da violência na Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: APPH-Clio, 2003.

Claro, que a história local não é somente a história das camadas populares, dos excluídos da História, há também as elites locais, os jogos políticos locais, as disputas locais. Mas ela é um palco privilegiado para, a partir da diminuição das lentes de observação, notar como os homens e mulheres comuns, das camadas populares, experienciam as suas vidas, agem como sujeitos históricos. Inclusive, em muitos casos, disputando narrativas e construção de memória com outros grupos sociais. Ao mesmo tempo em que permite ver e analisar as relações de poder e dominação e entre eles.

Neste sentido, espero ter apontado possibilidades, inclusive nas brechas do sistema, como no caso da BNCC, de construir um outro ensino de história, a partir de uma (re) escrita da História, “vista pelos de baixo”. Na tentativa de (re) colocando sujeitos, territórios, experiências até então pouco encontradas na História, permitindo assim, um reconhecimento desses educandos enquanto sujeitos sociais ativos e agentes de transformação.

Possibilitando-o perceber que as diferenças são salientadas e hierarquizadas como forma de submetê-los e subjugar-los a um sistema dominante, no qual eles, enquanto o “Outro”, só tem lugar no elevador de serviço, nas páginas policiais, ou como serviçais. Dessa maneira, se o currículo de História pode ser visto sob o prisma da reprodução de hegemonias, ele pode ser também o local da construção da sua resistência, por seus intelectuais orgânicos³³.

³³ Utilizaremos a ideia de intelectual orgânico de Gramsci (1989, p.03): “Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial, no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um todo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...]”.

Capítulo 2 - OS MUNDOS DO TRABALHO E A CIDADANIA: VILLA DE ESTRELLA NO PROCESSO DE LUTA PELO FIM DA ESCRAVIDÃO

Ano de 1882 do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo, Freguesia do Pilar, no Recôncavo da Guanabara, um jovem escravo de 27 anos, Firmino, pardo, solteiro, carpinteiro, pertencente ao espólio do falecido Comendador Manoel da Conceição Croito, inquieta-se pensando em como conseguir 01 conto e 400 mil réis³³. Esse é o valor que precisaria para se tornar um homem liberto³³.

A quantia é quanto valia a vida de Firmino, uma pessoa nascida sob a cruel realidade da escravidão. Como ele, milhões de homens e mulheres, buscava todos os dias meios para conseguir a tão almejada liberdade. Questões banais para os cidadãos livres, como usar sapatos, era ainda um sonho para pessoas como os inúmeros Firminos, escravizados durante séculos no Brasil.

01 conto e 400 mil réis, esse número não saía da cabeça de Firmino. Era preciso obter esse dinheiro para indenizar os herdeiros de seu antigo proprietário. E ele conseguiu esse empréstimo, depositado em juízo, através de um contrato de serviço com Francisco da Cunha Santos, para o qual trabalharia por 07 anos para ressarcir-lo pela soma empregada em troca de sua alforria.

Infelizmente, até o momento, as fontes encontradas não nos permitem mensurar o grau de conhecimento que Firminio tinha de seus direitos. Contudo, pelo contrato, observa-se que o escravizado, conhecia alguns meandros legais, como a necessidade de um curador, cidadão livre, para o representá-lo. Não sabemos se o escravizado, seu empregador ou seu curador, mas um desses sujeitos conhecia o art. 4 da lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871. Ela, conhecida como lei do Ventre Livre, famosa por ter dado a liberdade aos filhos de escravas nascidas após essa data, possibilitava também a pessoas escravizadas como Firminio comprar sua alforria, independente da vontade de seu proprietário.

Art. 4º É permitido ao escravo a formação de um peculio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a collocação e segurança do mesmo peculio.

§ 1º Por morte do escravo, a metade do seu peculio pertencerá ao conjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmittirá aos seus herdeiros,

na fôrma da lei civil. Na falta de herdeiros, o peculio será adjudicado ao fundo de emancipação, de que trata o art. 3º.

§ 2º O escravo que, por meio de seu peculio, obtiver meios para indemnização de seu valor, tem direito a alforria. Se a indemnização não fôr fixada por accôrdo, o será por arbitramento. Nas vendas judiciaes ou nos inventarios o preço da alforria será o da avaliação.

§ 3º É, outrossim, permittido ao escravo, em favor da sua liberdade, contractar com terceiro a prestação de futuros serviços por tempo que não exceda de sete annos, mediante o consentimento do senhor e approvação do Juiz de Orphãos.

§ 4º O escravo que pertencer a condominos, e fôr libertado por um destes, terá direito á sua alforria, indemnizando os outros senhores da quota do valor que lhes pertencer. Esta indemnização poderá ser paga com serviços prestados por prazo não maior de sete annos, em conformidade do paragrapho antecedente.

§ 5º A alforria com a clausula de serviços durante certo tempo não ficará annullada pela falta de implemento da mesma clausula, mas o liberto será compellido a cumpril-a por meio de trabalho nos estabelecimentos publicos ou por contractos de serviços a particulares.

§ 6º As alforrias, quér gratuitas, quér a titulo oneroso, serão isentas de quaesquer direitos, emolumentos ou despezas.

§ 7º Em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos, é prohibido, sob pena de nullidade, separar os conjuges, e os filhos menores de 12 annos, do pai ou da mãe.

§ 8º Se a divisão de bens entre herdeiros ou sócios não comportar a reunião de uma familia, e nenhum delles preferir conserval-a sob o seu dominio, mediante reposição da quota parte dos outros interessados, será a mesma famlia vendida e o seu producto rateado.

§ 9º Fica derogada a Ord. liv. 4º, titl 63, na parte que revoga as alforrias por ingratição. (BRASL, 1871)³³

Como Firmino, encontramos outros cativos e libertos, que usaram dos mecanismos legais do sistema para conseguir sua liberdade. Não só na Corte, como Chalhoulb (1990) nos apresenta em seu livro “Visões da Liberdade”, mas também nas áreas periféricas como estamos descobrindo nas fontes pesquisadas sobre a Freguesia do Pilar e a Vila de Estrela.

Se não temos certeza da iniciativa de Firminio em recorrer a lei 2040/1871, como brecha para garantir sua liberdade, sua agência como sujeito participante ativo em seu processo de alforria.

Todavia, percebemos uma circularização de informações sobre as brechas, ao analisar o processo do preto forro Getulio Luis Gonsalves, no qual ele solicita um mandato de manutenção de liberdade na justiça com receio de ser re-escravizado após a morte de seu antigo proprietário, o qual garantia sua carta de alforria, pelos “bons serviços prestados, sua fidelidade e bons costumes que se tem comportado”, no momento de sua morte.³³ Neste caso, fica explícito o seu protagonismo, como ex- escravizado e agora liberto, na busca pelos caminhos da justiça mesmo em um sistema escravista.

Além das fontes citadas, diversas outras nos ajudaram neste trabalho. Entre elas, os levantamentos demográficos de 1847-48, 1872 e 1890, disponíveis na biblioteca do IBGE e nos relatórios do Presidente da Província do Rio de Janeiro, sobre a composição populacional da região. A partir deles, foi possível traçar, mesmo que ainda de forma inicial, um perfil do sexo, da condição, da cor e do trabalho na região pesquisada.

No Arquivo Central do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, foram examinados 12 processos, em sua maioria contrato de serviços, como o de Firminio, mas também há solicitações de busca e/ou apreensão de escravos fugidos, mandado de manutenção de liberdade, reconhecimento de paternidade, bem como um processo de corpo de delito da morte de um escravizado alugado.

No Arquivo Nacional, foram estudados 11 documentos, em sua maioria inventários, na região da Villa de Estrella e da Freguesia de Pilar, na segunda metade do século XIX para esta dissertação, mas foram catalogados para futuras pesquisas, mais 04 fontes sobre o Pilar e 159 sobre a Villa de Estrella.

Ainda na fase de levantamento de fontes, observamos 43 anotações sobre a Freguesia do Pilar e 301 sobre a Villa de Estrella no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). Bem como os livros de assentamentos de batismo, casamento e óbito da Paróquia de Nossa Senhora do Pilar e o Registro Paroquial de terras- século XIX (Freguesia Nossa Senhora do Pilar) – encontrado no APERJ – Livro 34. Estes últimos, ainda não foram estudados com atenção devida, por uma questão de prazo para defesa.

Após a apresentação dos documentos encontrados sobre o tema deste capítulo, vamos retomar aos nossos sujeitos históricos.

Os contratos de serviços com o intuito de conseguir a alforria através do pecúlio, não se restringiu aos homens. Encontramos, na Villa de Estrella, casos de mulheres, como o de Lourença, em 1883, preta, de 27 anos, costureira, pertencente ao espólio de Dona Luiza Farquine da Silva Sampaio, cujo valor era de 01 conto e 200 mil réis. Em troca dessa quantia, a escravizada iria trabalhar por 06 anos para a Dona Bernadina Roza de Aguiar, residente na Corte.³³

Isto posto, percebemos que esses homens e mulheres, escravizados, souberam experimentar as suas histórias nas estruturas de uma sociedade escravista. Eles tinham nome, cor, sexo, idade, ofício, estado civil, vontades, desejos, sonhos. E é preciso apresentar aos estudantes, principalmente das escolas públicas, esses sujeitos históricos.

Não somente os grandes heróis, como Duque de Caxias ou Tiradentes, mas também pessoas comuns, como ele, como seus pais, seus familiares, seus vizinhos que viveram em áreas periféricas, como a Villa de Estrella, parte da atual cidade de Duque de Caxias, e são agentes sociais que escrevem a história tanto quanto os famosos personagens dos livros didáticos. Desse modo, como apontado no capítulo anterior, a história escolar pode contribuir para o reconhecimento desse estudante enquanto cidadão ativo capaz de transformar a sua localidade e a sua realidade.

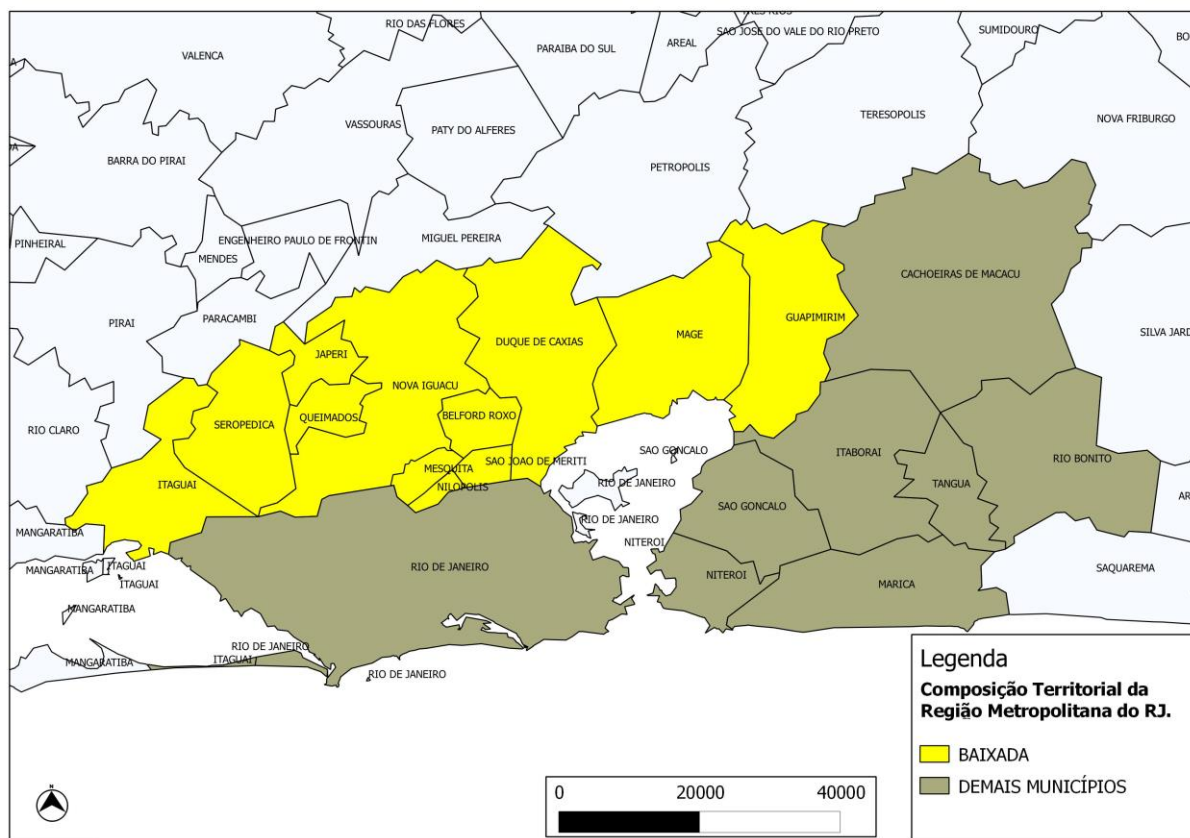
É mais do que falar dos sujeitos subalternos, como por exemplo do escravo como uma entidade única e generalista, quer seja nas fazendas ou nos quilombos. Mas, sobretudo, dos Firminos e das Lourenças, pessoas comuns que viveram há mais de 100 anos, na região onde esses discentes vivem hoje. Pessoas que não podem ser vistas somente pela sua condição de escravizado, mas sobretudo como pessoas negras que traçaram suas estratégias de sobrevivência e existência em uma sociedade escravista. Além disso, diminuir a “lente da história”, introduzindo a história local e seus agentes sociais no ensino de história pode possibilitar uma ressignificação da disciplina para o processo de aprendizagem.

No caso deste trabalho, escolhemos pensar esse recurso a partir da Freguesia de Nossa Senhora do Pilar, um dos primeiros núcleos populacionais da atual cidade de Duque de Caxias, na segunda metade do século XIX. Ao focar nas experiências desses sujeitos em uma área periférica, pretendo observar as suas ações a partir do diálogo da micro e da macroanálise. Dessa forma, “mais do que escalas, reivindicadas como mais ou menos pertinentes, é o princípio da variação de escala que se esperam hoje benefícios heurísticos”. (REVEL, 2010, p.436)

2.1 - FREGUESIA NOSSA SENHORA DO PILAR: CENÁRIO DE MUITAS HISTÓRIAS

O *locus* de análise dessa pesquisa é a Freguesia Nossa Senhora do Pilar, na Villa de Estrella, no Recôncavo da Guanabara, como era conhecida a parte final da baía de Guanabara. A região do Recôncavo, grosso modo, forma hoje a Baixada Fluminense³³.

Mapa 1: Baixada Fluminense – século XXI.



Fonte: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/docannexe/image/1677/img-1.jpg>

A Freguesia Nossa Senhora do Pilar pertenceu a Villa de Estrella até o ano de 1892, quando foi extinta e a região do Pilar passou a fazer parte da Vila de Iguaçú. Hoje essa área faz parte do município de Duque de Caxias.

O recorte temporal deste estudo tem a data de 1850 como marco inicial. Ano de assinatura da Lei n. 581, de 04 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queiróz, que proibiu a chegada de novos africanos para escravização e como resultado, desencadeou um rearranjo no sistema escravista, incentivando o comércio interno de escravizados, provocando transformações nas relações sociais até então estabelecidas.

Referente à baliza final do recorte temporal proposto foi escolhido o ano de 1892. O mesmo se justifica, por ser o período em que foi extinta oficialmente a Villa de Estrella, suscitando uma reordenação territorial na região.

Mapa 2 – Villa de Estrella – século XIX

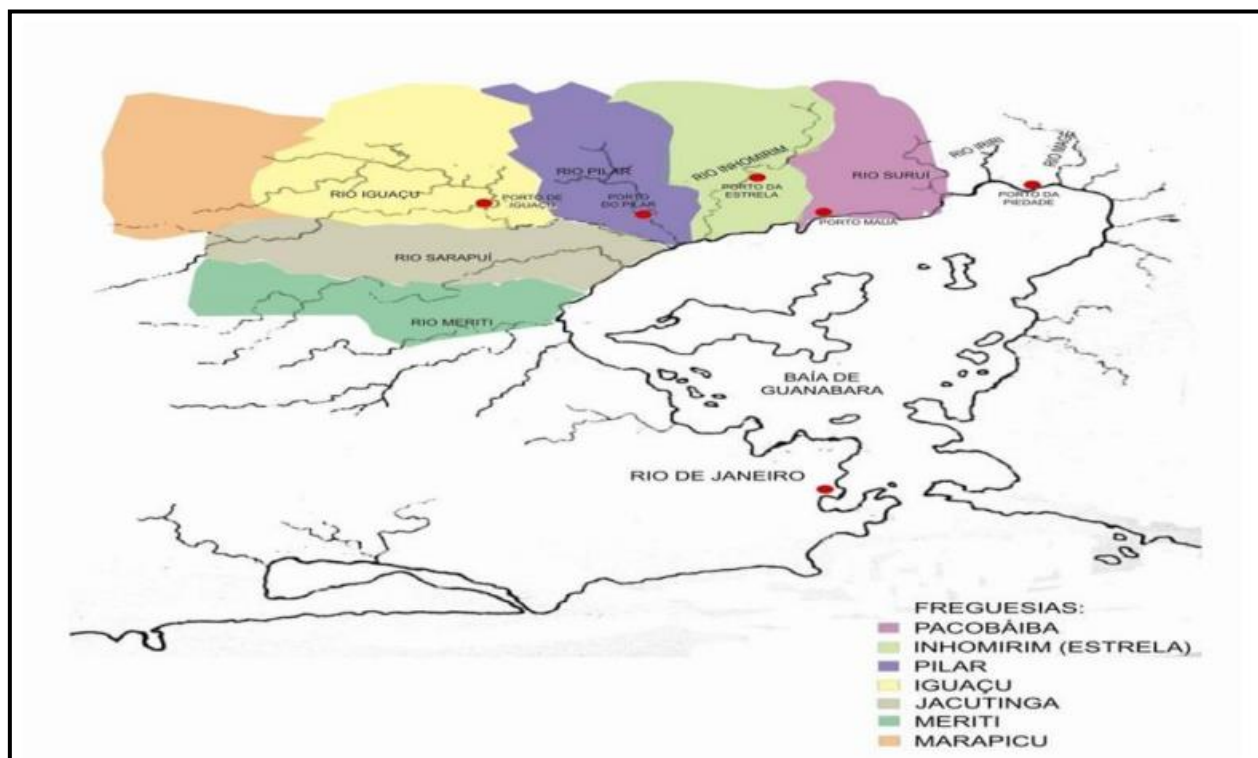


Fonte: particular.

Vários fatores podem explicar esse declínio, devido a perda de importância da Villa de Estrella. A historiadora Vânia Fróes (1974), em sua dissertação de mestrado, indica alguns pontos que não podem ser entendidos de modo isolados ou mesmo localizados, mas sobretudo a partir da sua relação com as estruturais mais globais, como a instalação da Estrada de Ferro Pedro II e a crise da produção cafeeira fluminense.

A Freguesia do Pilar fazia parte do Recôncavo da Guanabara, localidade de importância econômica durante o período colonial e imperial, devido à sua posição geográfica e hidrográfica. Sua extensa rede fluvial serviu para o transporte e escoamento de grande parte dos produtos que chegavam ao Rio de Janeiro. Era uma área de produção agrária, como a mandioca e a cana de açúcar, assim como de extração, como a lenha, nas quais se empregava o trabalho escravo.

Mapa 3 – Principais Freguesias do Recôncavo da Guanabara – século XIX.



Fonte: PEIXOTO, Moisés. Rosa Maria da Silva e Gracia Maria: escravidão, trabalho, família e mobilidade social em Piedade de Iguaçu e Santo Antônio de Jacutinga. *Recôncavo*: Revista de História da UNIABEU, Volume 4, Número 6, p.06 – 21, janeiro – junho de 2014. p.13.

Além de produtos primários, os traficantes de escravizados a utilizavam como rota para transportá-los para o interior do território, após desembarcarem no cais da baía de Guanabara. Como, no século XVIII, em que “as áreas de Estrela, Pilar e Cava permaneceram como entrepostos comerciais e locais de passagens de um grande contingente de africanos escravos que seguiam em direção a Minas Gerais” (SOUZA, 2002, p.46).

O papel do Recôncavo como local de trocas comerciais manteve-se ainda durante o século XIX, com o café se tornando o principal produto de exportação brasileiro. O Vale do Paraíba fluminense apareceu como novo centro econômico e “Iguaçu e Pilar foram transformados em escoadouro e áreas de armazenamento do café do Vale do Paraíba” (BEZERRA, 2010, p.52), como também local de passagem de cativos, principal mão de obra usada na produção cafeeira fluminense.

Porto de Estrela – Rugendas.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_\(Rio_de_Janeiro\)#/media/Ficheiro:Rugendas_-_Porto_Estrella.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_(Rio_de_Janeiro)#/media/Ficheiro:Rugendas_-_Porto_Estrella.jpg)

Bezerra destaca ainda que essas redes ultrapassaram as fronteiras para o “Além-mar”, ao apontar como a produção de farinha insere-se nas transações comerciais em diferentes mercados africanos, o que colocava o Recôncavo no “tabuleiro da economia e das transformações na sociedade colonial” (2010, p.38). Em suas pesquisas, o historiador afirma inclusive a participação de senhores, no caso de Magé, associados a importantes traficantes de escravos da Corte, na primeira metade do século XIX, no comércio negreiro entre Brasil e África.

Essa área do Recôncavo preocupava as autoridades desde os tempos coloniais, devido ao grande número de comunidades quilombolas, com suas intensas e complexas redes de solidariedade, bem como a dificuldade em combatê-las. Gomes (2006, p.27) afirma que os principais quilombos da região “localizavam-se às margens de rios e riachos, principalmente Iguazu e Sarapuí”. Segundo o autor, a geografia da área com seus pântanos e abundância de rios contribui na luta e sobrevivência desses grupos.

Estudo como o do professor Flávio Gomes sobre a história dos quilombolas destaca ainda um quantitativo significativo de escravizados na localidade. De acordo com Gomes, “tanto no período de 1779-89 como no de 1821, os escravos constituíam mais da

metade da população. Nesse mesmo período a população escrava cresceu 56% enquanto a população livre cresceu apenas 27%”. (GOMES, 2006, p.31)

A expressividade demográfica de cativos no Recôncavo da Guanabara se mantém ao longo da primeira metade do século XIX, como pode ser notado no recenseamento de 1847-48³³ em que 49% da população era de escravizados, destes 52,5% eram africanos.

- Recenseamento de 1847/48:

	Magé		Iguassú		Estrella	
	Livres	Cativos	Livres	Cativos	Livres	Cativos
Branços	619	-	2233	-	1706	-
Pardos	422	120	1641	311	1200	214
Pretos	228	1356	693	3534	593	3457
Caboclos ³³	3	-	-	-	1	-
TOTAL	1272	1476	4567	3865	3500	3671

- População Geral – 1847/48 – Freguesia do Pilar

	Homem	Mulheres	TOTAL
Branços	522	461	983
Pardos cativos	68	86	154
Pardos livres	297	406	703
Pretos cativos	1479	704	2183 A ³³ =1415)
Pretos livres	174	212	386 (A=71)
Indígenas	-	-	-

Nesta tabela, cabe salientar o grande número de cativos, principalmente de africanos na Freguesia do Pilar. Esses dados vão ao encontro de um dos processos analisados no Arquivo Nacional³³, de 1865, em que consta a lista dos escravos de uma fazenda, com uma expressiva quantidade de africanos, a saber:

-João – [Cacunge] – 45 anos - marinheiro
- Justino - Cabinda – 40 anos – Marinheiro
- Luiz - Congo- 42 anos – Marinheiro (quebrado)
- Jacinto - Moçambique – 38 anos - Marinheiro
-Roberto - Moçambique -42 anos - Marinheiro
-Julião - Moçambique – 42 anos – Marinheiro
Thomaz Moçambique – 38 anos - Marinheiro

-Feliciano - Cabinda – 40 anos - Marinheiro
Sabino - Moçambique - 38 anos - Serviço de Roça
-Ignacio - Moçambique – 40 anos - Serviço de Roça
- Benedito - Benguela – 50 anos - Serviço de Roça
- Estevão -Benguela – 38 anos - Carpinteiro
- Bento Mina – 24 anos serviço de roça cas ^o [parece significar caseiro]
- Ricardo - Mina – 24 anos - serviço de roça
-Candido- Monjollo – 40 anos - serviço de roça
- Gregorio - Moçambique – 40 anos - serviço de roça
- Francisco- Benguela- 38 anos- serviço de roça
- Gervazio - Congo – 40 anos - serviço de roça
-Izidorio - creoulo - 30 anos– sapateiro
-Amaro - Moçambique – 40 anos - marinheiro
- Roza Claudina - Mina - 40 anos - serviços domésticos
-Joanna – creoula – 25 anos – serviços domésticos

A partir da segunda metade do século XIX, observa-se um declínio no número de escravizados, inclusive de africanos, passando, em 1872³³, a ser 37% da população total da região. Alguns fatores podem explicar essa nova composição sociodemográfica do “Sertão próximo”³³. Um destes seria a Lei de 04 de setembro de 1850, a partir da qual ocorreu o encarecimento do valor do cativo, ao mesmo tempo em que crescia a procura por esta mão de obra nas lucrativas fazendas de café no Vale do Paraíba fluminense.

- Recenseamento de 1872³³:

	Magé		Iguassú		Estrella	
	Livres	Cativos	Livres	Cativos	Livres	Cativos
Branços	9056	-	8395	-	3.868	-
Pardos	4245	3096	3195	2298	1.694	817
Pretos	1881	8881	2322	4686	1.374	2.255
Caboclos	132	-	169	-	198	-
TOTAL	15314	11977	14081	6984	7143	3072

- População Geral – 1872 – Freguesia de Nossa Senhora do Pilar

	Homem	Mulheres	TOTAL
Branços	682	726	1408
Pardos cativos	91	160	251
Pardos livres	162	113	275
Pretos cativos	591	287	878 (A ³³ =54)
Pretos livres	323	222	545 (A=13)
Indígenas	116	60	176

É possível que tenha havido um deslocamento dessa população da região do Recôncavo da Guanabara para outras áreas com mais recursos e necessidade de trabalhadores escravizados. Essa hipótese sobre o deslocamento se fundamenta em autores como Chalhoub (1990), que apresentam a migração interna de escravizados para a região do café.

As fontes analisadas para esta pesquisa apontam essa mobilidade e ainda a dificuldade, dos senhores e autoridades, de controlar esse ir e vir dos escravizados, que muitas vezes, se deslocam, inclusive através da fuga, por diversos territórios desse xadrez escravista.

Como pode ser observado no caso da reclamação de posse de um escravo fugido, Bernardo, oriundo da Bahia, pelo capitão João dos Santos d'Araújo Lima Junior do município de Parahyba do Sul, e que se encontrava preso na cadeia de Villa de Estrella. Ou ainda com o processo de Manoel Caetano Vieira, fazendeiro de Valença, que reivindicava a posse do seu escravo fugido, Jacó, também preso na Villa de Estrella.

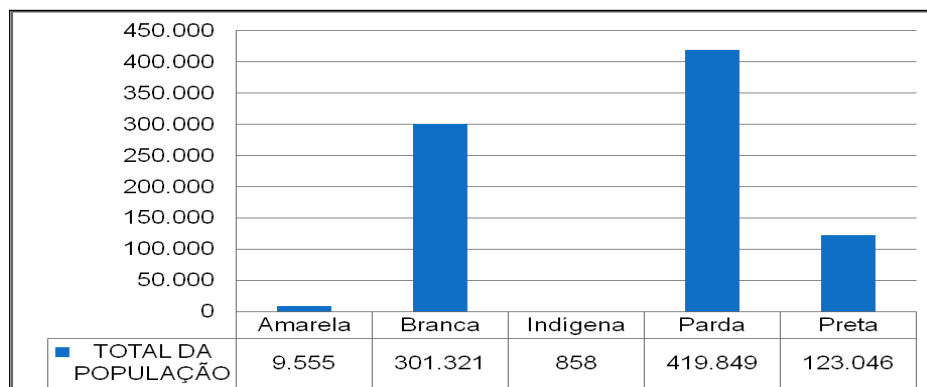
- Recenseamento de 1890:

	Magé	Iguassú	Estrella
	População	População	População
Branços	5781	5833	2857
Pardos	4268	7725	2559
Pretos	3606	5613	1795
Caboclos	186	273	81
TOTAL	13841	19444	7211

Entretanto, apesar da diminuição no número de cativos, cabe enfatizar ainda que a população negra (pardos e pretos) se mantém predominante em todos os levantamentos

demográficos analisados (1847-48, 1872 e 1890). Essa é uma característica demográfica que se mantém nos dias atuais na região; como no caso de Duque de Caxias, em que no Censo de 2010, apresentou uma população negra – que se declararam pretos e pardos- de aproximadamente 63 % de seus habitantes.

Censo Demográfico de Duque de Caxias - 2010



Fonte: IBGE (2010).

Durante a segunda metade do século XIX, apesar da diminuição da proporção de cativos- as fontes analisadas, ainda incipientes, sugerem a venda e a alforria como possíveis causas - ainda se verifica a presença de vários quilombos na região, como o “quilombo do Bomba”, o “quilombo do Gabriel” e o “quilombo da Estrela”.

Ou seja, mesmo após 1850, continuam vivendo e convivendo neste território escravizados, quilombolas e libertos. Esses atores mantinham uma intensa comunicação com os demais sujeitos sociais, uma vez que formavam uma rede de comércio e proteção que garantia a sobrevivência dessas comunidades. “Em Iguaçu [...] conexões envolvendo quilombolas, cativos das plantações e taberneiros preocupavam sobremaneira as autoridades.” (GOMES, 2006, p.42).

Essas redes são observadas em algumas fontes do Arquivo Central do TJ-RJ e do Arquivo Nacional, analisadas até o momento para esta pesquisa, nas quais indicam a existência de agências dos escravizados da região sobre sua vida e relações de trabalho.

Um exemplo é o processo de Contrato de Serviço entre o morador da Freguesia de Pilar, Antonio Joaquim da Rocha e um escravo africano de nome Sabino, pedreiro de 57 anos, através de um curador, cidadão brasileiro, Bernadino Ferreira Alves, que ressalta, no documento, que o escravo não poderia prestar grandes serviços, devido à idade

avançada. No contrato foi depositado em juízo a quantia de seu valor, 700 mil réis, e determinado que após 06 anos de serviço prestado, o escravizado fosse libertado, citando inclusive a legislação de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre) e o seu regulamento de 13 de novembro de 1872³³.

Os documentos apresentados nos possibilitam pensar acerca das relações sociais de trabalho, o campo de ação dos diferentes sujeitos no xadrez social de produção e sua participação nos diversos mundos do trabalho. Não apenas localmente estes sujeitos interagem, há indícios também de uma rede de trocas e socialização entre a Capital e o “Sertão Próximo”. Em alguns documentos identificados para este trabalho nos arquivos citados, observa-se que este contato entre a Corte e a região era intenso. Encontramos processos de apreensão de escravos, como o caso do escravizado Francisco, que estava na cidade do Rio de Janeiro na casa de um outro senhor, mas pertencia a um morador da Freguesia do Pilar. Seu proprietário original argumenta que ele havia fugido enquanto trabalhava no barco de seu sogro falecido. O cidadão, em cuja casa se encontrava, argumentou que ficou com ele a pedido do cônsul português. Esta fonte nos permite perceber as diferentes redes construídas por esses sujeitos, no caso um marinheiro, do Recôncavo da Guanabara, nascido cativo, com 28 anos, protegido por um cidadão brasileiro na Corte a pedido de um cônsul português³³.

Outro caso é da dona Maria Isabel Alves da Silva, que faleceu em sua casa na Corte, mas que deveria ter seu inventário feito na comarca da Villa de Estrella, onde havia iniciado o de seu marido e tinha casa de morada, bem como 19 escravos. Contudo a maior parte de seus bens era na Corte, para onde se mudou após o falecimento de seu marido para dar continuidade aos estudos dos filhos³³.

Apesar das fontes apresentadas referirem-se à segunda metade do século XIX, período de análise deste trabalho, essa comunicação entre o Recôncavo e a cidade do Rio de Janeiro se intensificou desde o século XVIII, diante da descoberta de ouro na região de Minas Gerais, principalmente após a inauguração de um novo caminho que atravessava Jacutinga e Pilar, o que encurtava a viagem para 15 dias entre a região de mineração e a capital.

No final do século XIX, de modo geral, foi observado, nos dados estatísticos, uma diminuição na população da região³³, se compararmos os números de 1872 e 1890, mesmo tendo o cuidado analítico de refletir que o censo de 1872 foi mais completo,

complexo, organizado e produzido em um momento de maior estabilidade política do que o da década de 90, um ano depois da proclamação da República.

2.2- ESCRAVIDÃO, ABOLIÇÃO E MUNDOS DO TRABALHO: UM DEBATE NECESSÁRIO.

Para ajudar a pensar sobre esse tema, busco nas pesquisas sobre os mundos do trabalho na escravidão e na abolição a base para refletir sobre as experiências desses homens e mulheres. Todavia ainda é percebido o “Muro de Berlim historiográfico” desses trabalhos, como denuncia os historiadores Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva, que “emperra o diálogo necessário entre os historiadores da escravidão e os estudiosos das práticas políticas e culturais dos trabalhadores urbanos pobres e do movimento operário” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 15).

A superação desse “Muro de Berlim” é aclamada tanto por historiadores que analisam os Mundos do Trabalho como os que tratam da Escravidão e do Pós-abolição. Para pesquisadores como Álvaro Nascimento é urgente que os estudiosos do “Mundo do Trabalho” tenham relações mais intrínsecas com as pesquisas sobre escravidão e pós-abolição. Afinal, como pensar relações sociais de produção, proletariado e classe trabalhadora sem o viés da raça e de gênero?

Esse “paradigma da ausência” mantém o “embranquecimento” da História do trabalho na República, segundo Nascimento (2016). A crítica a essa visão de parte das pesquisas do “Mundo do Trabalho” do século XIX e início do XX é compartilhada por outros autores que defendem um novo olhar sobre essa “transição” da mão de obra escravizada para a assalariada, bem como o (pseudo) protagonismo do europeu (italiano), branco e anarquista frente ao brasileiro pobre, negro, passivo e alienado.

Nesta linha, Antônio Luigi Negro e Flavio Gomes (2013, p. 56) apontam que “o mito do imigrante radical é também um preconceito porque, entre silêncios e esquecimentos, impede que o trabalhador local (a começar pelo escravizado) apareça como protagonista das lutas operárias”. Esses historiadores apresentam várias “paredes” de cativos no século XIX anteriores a greve dos tipógrafos em 1858, ilustrando assim que o processo de luta dos trabalhadores antecedeu a chegada dos imigrantes italianos³³.

Eles salientam ainda que não havia uma divisão claramente demarcada entre os “mundos do trabalho” escravo e livre, uma vez que “era comum haver cativos e livres no

mesmo espaço de trabalho". Dos operários registrados nas manufaturas do Rio de Janeiro entre os anos de 1840 a 1850 - em particular nas fábricas de vidro, papel, sabão, couros, chapéus e têxteis -, 45% eram escravos". (NEGRO; GOMES, 2013, p. 57). Sidney Chalhoub (1990, p. 228-229), ao estudar os processos criminais, também observou esta interação: "Bernardino, brasileiro, de 32 anos, era empregado como cocheiro, ao lado de trabalhadores livres, numa cocheira [...] Em suas declarações ao juiz, o dono da cocheira não fez nenhuma distinção entre as condições de Bernardino e Manoel Félix [livre e português] [...]"

Grande parte desses pesquisadores utiliza do conceito de experiência de Thompson para perceber como a classe trabalhadora brasileira formou-se tanto quanto foi formada. E, nesse contexto, cabe aos negros, inclusive os escravizados, parte do protagonismo neste processo. Uma vez que é necessário observar o processo a partir das nossas peculiaridades e não tentando enquadrá-lo nos moldes de industrialização, surgimento do proletariado e capitalismo da Europa.

Neste viés, pretendo utilizar os referenciais teóricos de E. P. Thompson, principalmente os conceitos de "economia moral" e de "experiência". Este pensador rompe com o viés economicista, observando o "vivido" pelas classes sociais que, a partir dessas experiências, constroem suas referências, identidades e modos de atuação na sociedade.

O historiador britânico percebe a "luta de classes" e "consciência de classe" com algo dinâmico, complexo, vivo. Algo construído pelos indivíduos durante o *devir* das suas experiências.

A classe se delinea segundo o modo como os homens e mulheres *vivem* suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do "*conjunto* de suas relações sociais", com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (THOMPSON, 2001, p.277).

Ao trazer para a História a relevância das experiências comuns compartilhadas pelos operários ingleses na definição de sua cultura, permite refletir sobre outras categorias de "excluídos da História", como os homens e mulheres negros na Baixada Fluminense. Esses agentes sociais passam a ser vistos como sujeitos de sua própria História, participantes ativos das transformações verificadas na sociedade em que estão inseridos. E sob este prisma que esse trabalho deseja analisar os ex-escravizados e seus descendentes no Recôncavo da Guanabara, hoje, na Baixada Fluminense.

Neste sentido, é preciso (re) colocar os milhares de homens e mulheres negros que deram origem a classe trabalhadora, e a Baixada, em seu lugar na história. Esse diálogo é mais do que necessário, ele é essencial. Visto que esses mundos interagem, conviviam, conflitavam e se complementavam. A lógica da escravidão e da liberdade impregnava as relações sociais em todos os seus aspectos, dessa forma não se pode pensar o Brasil, e o Recôncavo no século XIX sem pensar a escravidão e suas consequências.

Desse modo, ainda no debate referente ao diálogo entre os campos historiográficos, este trabalho pretende dialogar ainda com autores cujas pesquisas inserem-se na temática da Abolição. Dentre eles, os trabalhos das professoras Ana Maria Rios e Hebe Maria Mattos, que se situam no bojo de uma renovação historiográfica desde o final do século. Nesses novos estudos sobre escravidão uma das marcas de diferenciação é o rompimento com uma perspectiva dominante até a década de 1990 que se pautava na “marginalização dos libertos no mercado de trabalho pós-emancipação [...] nas análises historiográficas”. (RIOS; MATTOS, 2004, p.170)

De acordo com essas autoras, os libertos passaram a ser percebidos através das suas experiências, dos seus anseios, para além dos projetos das elites nacionais, inseridos numa discussão maior sobre o que fazer com o “povo brasileiro” e a “questão social”. Esses ex-escravizados passaram a ser vistos enquanto sujeitos de sua própria história, personagens até então silenciados que precisavam ser “ouvidos”. Passou-se a buscar as visões, expectativas, projetos e experiências desses indivíduos para compreender o processo de abolição sob um prisma sociocultural.

A questão da cidadania e da liberdade para esses milhares de homens e mulheres negros descendentes de escravizados, deve ser observada, historicamente, tendo como base os séculos de escravidão, uma vez que “[...] era provável que o destino final dos libertados e de seus descendentes encontrasse explicação mais na herança da escravidão do que nos problemas da liberdade.” (COOPER; HOLT; SCOTT, 2005, p. 41).

Esse debate deve pautar-se na premissa de que a liberdade não é um “estado natural” do homem. “É um construto social, um conjunto social, um conjunto de valores coletivamente comuns, reforçado pelo discurso ritual, filosófico, literário e cotidiano”. (COOPER; HOLT; SCOTT, 2005, p. 51)

Portanto, é necessário compreender conceitos, como liberdade e cidadania, a partir dos contextos, normas, valores, experiências, significados, interpretações compartilhadas pelos sujeitos envolvidos. Questões cotidianas, como o direito de ir e vir, podem ter

sentidos diferentes de acordo com a situação e os atores envolvidos. O que era comum e corriqueiro para os homens brancos livres, para os negros livres ou libertos, carregava a marca da liberdade. Em vários processos analisados por Chalhoub (1990), percebe-se, por exemplo, o uso do sapato como símbolo importante para esses sujeitos, sendo inclusive ponto de debates nos autos dos processos.

As relações sociais da escravidão no século XIX precisam ser estudadas a partir do contexto histórico do período: pós iluminismo, pós Revolução Francesa, pós Revolução Industrial. O capitalismo se consolidava como modo de produção e o uso da mão de obra escrava é incorporado a ele, a partir do qual as ideias de liberdade e da garantia da propriedade privada entravam nas pautas dos debates políticos, a cidadania passa a ser um valor social almejado.

Esse contexto global pode ser percebido também na Villa de Estrella, onde se percebe uma mudança na relação de trabalho, com a diminuição da mão de obra cativa, em grande medida, migrada para a região do café fluminense, ao mesmo tempo, em que o Porto de Estrella, bem como outras importantes regiões, como a Vila de Cava (antigo núcleo ocupacional de Iguassú) perde sua centralidade, dentre outros fatores, pela chegada da ferrovia.

Na relação social de produção, há vários documentos, referentes a esta região, em que os escravizados buscavam garantir alguns benefícios dentro da lógica escravista (poderia usar o termo direitos, mas creio que seria complexo falar em direitos desses sujeitos durante o período de maior utilização dessa mão de obra). A ideia de liberdade era um valor importante para eles. Percebemos este fato, nas fontes dos contratos de serviços, em que negociavam sua alforria, ou no mandado de manutenção da liberdade, quando havia objetivamente a possibilidade de re-escravização. Inclusive este era um exacto que rondava os corações e mentes dos libertos constantemente.

É nesta conjuntura que se insere este trabalho, segunda metade do século XIX, em que se questiona a escravidão- a instituição peculiar - a partir do direito à liberdade e ao mesmo tempo do direito à propriedade privada. Como salienta Chalhoub (1990, p.99):

[...] há o conflito entre os princípios da primazia da liberdade e da defesa irrestrita do direito de propriedade privada. Esse é um dos eixos fundamentais do debate a respeito do encaminhamento político que se devia dar à 'questão servil' na segunda metade do século XIX. Afinal, discutir a liberdade de escravos significava interferir no pacto liberal de defesa da propriedade privada e, além disso, era a própria organização das relações de trabalho que parecia estar em jogo.

Como já dito, o iluminismo europeu é a base ideológica desse debate, ao menos para as elites dominantes, uma vez que parcelas das camadas populares, no caso, por exemplo, dos negros livres ou libertos, não compartilhavam plenamente destas concepções. Havia a hegemonia de classe, mas havia também as resistências, as brechas utilizadas pelos “de baixo” Afinal, no processo histórico que culminou com a lei de 13 de maio é preciso “recuperar a indeterminação, a imprevisibilidade dos acontecimentos, esforço este que é essencial se quisermos compreender adequadamente o sentido que os personagens históricos de outra época atribuíam às suas próprias lutas.” (CHALHOUB, 1990, p. 20).

Dessa forma, não podemos perder de vista que estamos analisando os conceitos através de uma lógica ocidental. A concepção de liberdade, autonomia, cidadania que estava sendo debatida pela elite não era a mesma dos africanos e seus descendentes. Eles não queriam somente a sua autonomia (liberdade) individual, “os escravos emancipados das Américas também lutaram muito para sentir que faziam parte, como cidadãos, de Estados-nações formalmente definidos e, como membros, de comunidades elaboradas entre os próprios ex-escravos e outros indivíduos subordinados” (COOPER; HOLT; SCOTT, 2005, p. 46).

Entretanto, cabe frisar que apesar de não compactuar da mesma lógica desses grupos dominantes, esses sujeitos e seus grupos não relutaram de usá-la quando lhe convinham. Eles conheciam as regras e as usavam quando lhe eram favoráveis. Pois como afirmam os autores na introdução do livro “Além da Escravidão”, “desde o princípio e até hoje a cidadania tem conteúdo cultural. Sempre houve a questão de que tipo de gente estava ‘dentro’, que tipo estava ‘fora’” (COOPER; HOLT; SCOTT, 2005. p. 60).

Dessa maneira, a luta dos ex-escravizados e seus descendentes não era somente para terem a liberdade e serem cidadãos, mas também pelo debate de que cidadania seria essa. Essa era uma questão para as elites também: Como “transformar” inúmeros escravos e seus descendentes em cidadãos – mesmo nos termos de uma cidadania limitada sem ameaçar as estruturas sociais, econômicas e políticas?

Era preciso, para essas elites, fazer com que esses ex-escravos fossem “adestrados” para serem livres, quer seja na construção de um consenso, a partir da formação de um senso comum, quer seja pela coesão, através de criação de leis, como o decreto 145 de 1893, que criou o que o governo chamou de colônia de correção pelo trabalho de vadios, vagabundos e capoeiras. Nestes espaços, as pessoas que “quebraram

os termos do bem-viver” deveriam ser corrigidos, através de trabalhos compulsórios, com o objetivo de abandonarem a ociosidade ou a prática de atividades ilícitas, imorais ou vedadas por lei.³³

E nesse processo, um fator primordial era a questão dos “mundos do trabalho”: como fazer a transição do cativo/escravidão, com sua visão degradante de trabalho (braçal) e a disciplina pelo medo do chicote para trabalhadores livres, cujos interesses pessoais e a necessidade da sobrevivência deveriam impulsioná-los para a labuta diária.

Paralelamente a esta tentativa de tutela e imposição das classes dominantes, havia a própria lógica de liberdade e trabalho dos negros. O que as elites chamavam de “preguiça selvagem”, poderia ser entendida, por exemplo, como controle, desses homens pretos e pardos, sobre seu próprio tempo e corpo (trabalho).

Outro ponto que merece ser destacado é a questão das mulheres neste processo. “Em nenhuma dessas sociedades as mulheres libertadas foram incluídas no contrato implícito de emancipação” (COOPER; HOLT; SCOTT, 2005, p. 64). Essa realidade também é observada no Brasil, todavia no que se refere ao nosso *locus* de pesquisa, ainda não conseguimos analisar essa questão nas fontes, apesar de percebermos a sua forte presença demográfica na região, inclusive como “chefe de família”, sem a presença masculina, em processos de doação de terras e alforrias da mulher e de seus filhos.

É neste contexto que se encontra a presente pesquisa, através de uma “História vista pelos de baixo”, tentando observar como escravizados e libertos percebiam sua liberdade, suas experiências, sua cidadania, suas identidades. É necessário refletir inclusive sobre a diversidade dentro desse grupo: mulheres e homens, libertos urbanos e rurais, áreas centrais e “sertões próximos”, jovens e idosos não possuem a mesma percepção do processo. A partir dessas contribuições sobre os diversos trabalhadores escravizados, libertos e livres nos diferentes mundos do trabalho, almejei observar as fontes encontradas a partir desse viés.

Através dos dados de 1847-48³³, encontrados nos Relatórios do Presidente da Província do Rio de Janeiro de 1849, foi possível observar que a produção agrícola era a principal atividade econômica da região. E ao analisar outras fontes, como os inventários e bibliografias, pode-se indicar a farinha como um dos seus principais produtos. Cabe destacar que todos os segmentos tinham a lavoura como principal ocupação. Não há um detalhamento por sexo neste levantamento de ocupação encontrado.

- Ocupações³³ - 1847/48

	Branco	Pardos cativos	Pardos livres	Pretos cativos	Pretos livres
Empregados Públicos	2	-	-	-	-
Homens de Terras	4	-	2	-	-
Comércio	59	-	8	-	1
Lavoura	338	43	253	1288	203
Ofícios Mecânicos	66	30	165	568	82

Comparando esses dados com os inventários pesquisados e os assentamentos de batismo, percebemos que era uma região marcadamente agrícola, de pequenas e médias propriedades com poucos escravos. Consideração embasada também na pesquisa de Bezerra (2010), a partir dos inventários de final do século XVIII e início do XIX, nos quais se nota que das 20 pessoas elencadas que viviam na freguesia do Pilar, 19³³ apresentam posse de escravos, 14 a utilizavam na lavoura e 11 dos documentos especificam a produção de mandioca como principal produto agrícola. E desses 19 elencados, apenas um contava com 84 escravos, os demais apresentavam no máximo 26 cativos.

Essa característica também foi notada em um dos inventários analisados para este projeto no Arquivo Nacional de 1865, no qual aponta que a finada teria 19 escravos em suas terras na Villa de Estrella³³, bem como no processo de divórcio de Ana Joaquina da Conceição, também no Arquivo Nacional, no qual são listados 11 escravos, sendo 04 africanos³³.

Em outro levantamento, o Censo de 1872³³, foi possível constatar que a agricultura continuava sendo a principal atividade da população em números absolutos. Se usarmos o caso da Villa de Estrella para expressar os mundos do trabalho neste contexto, notamos que o serviço doméstico era a principal ocupação das mulheres, tanto livres como escravas, nacionais e estrangeiras. A segunda ocupação mais citada no Censo de 1872 para as mulheres livres era a de costureira e para as escravas era a lavoura.

Neste ponto cabe ressaltar o destaque apontado pela professora Fabiana Popinigis (2019, p.79) ao estudar o trabalho das mulheres negras em mercado e comércio de rua em Desterro, Santa Catarina, no qual salienta que essa categoria “serviços domésticos” não

pode ser interpretado como o vemos hoje, uma vez que “no século XIX o ‘serviço doméstico’ incluía trabalho de mulheres em atividades integradas à produção e circulação de bens, evidentemente fundamentais para o funcionamento da economia³³”. Dessa forma, é possível que algumas dessas mulheres listadas como “serviços domésticos”, principalmente no caso das escravizadas ou libertas, na verdade estejam ocupando atividades como as de “criados e jornaleiros”.

Para os homens livres, a função de criado e jornaleiro aparece como principal atividade é a de lavradores como segunda ocupação indicada. No que tange, aos homens escravos, essa ordem é invertida, primeiro aparece como a de lavradores e em segundo a de criados e jornaleiros.

- Ocupações – 1872

	Homens livres	Mulheres Livres	Homens escravos	Mulheres Escravas
Empregados Públicos	8	-	-	-
Homens de Terras ³³	-	-	-	-
Comércio/ manufatura ³³	65	8	-	-
Lavoura	127	48	190	108
Marítimos/ pescadores	67	-	21	-
Ofícios Mecânicos ³³	-	-	-	-
Criados e jornaleiros	243	35	68	-
Serviço doméstico	29	166	29	73
Costureiros	88	704	16	17
Sem profissão	437 ³³	336 ³³	127	69

Dessa forma, uma possibilidade de observação é que esses homens livres e pobres, com pequenos lotes de terra e poucos escravos, não se classifiquem como lavradores e sim por outra ocupação, em que exerciam, mesmo que por alguns períodos durante o ano; no caso das mulheres, talvez elas tenham sido classificadas como serviços domésticos, por serem consideradas “ajudantes”, “auxiliando” nas lavouras e não como trabalho principal. Refletir sobre essa hipótese, bem como aprofundar o olhar sobre as ocupações femininas, tanto no serviço doméstico quanto no de costureira, pode nos permitir entender melhor esses mundos do trabalho.

Neste sentido, pensar a interseccionalidade de gênero, classe e raça é um caminho investigativo interessante para compreender as relações sociais no processo produtivo. Neste cenário, mais do que um debate sobre o papel da mulher, é preciso utilizar o conceito de gênero como “uma categoria útil de análise” de Joan Scott (1989, p. 03):

No seu uso recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades.

Mas sem perder de vista o alerta que Oyèrónké Oyewùmí (2004, p. 03) nos apresenta sobre a concepção ocidental, principalmente estadunidense e europeia, que predomina nos estudos de gênero:

Muitos estudiosos têm criticado o gênero como um conceito universal e têm mostrado a medida em que ele é particular a políticas de mulheres anglófonas/americanas e brancas, especialmente nos Estados Unidos. Talvez a crítica mais importante de articulações feministas de gênero é aquela feita por uma série de estudiosas afro-americanas que insistem que nos Estados Unidos de forma alguma o gênero pode ser considerado fora da raça e da classe.

Nesta perspectiva, Angela Davis pode ser um caminho para nos auxiliar a refletir a partir desse diálogo entre raça, classe e gênero no que tange a escravidão. Apesar da autora ter como *locus* de estudo os Estados Unidos, ela nos fornece chaves de análise para pensar o Brasil no século XIX.

Em sua obra “Mulheres, raça e classe”, Davis percebe que a escravidão ao mesmo tempo em que via a escravizada como trabalhadora, independente do seu sexo biológico (sua carga de trabalho era igual à dos homens), quando era conveniente a tratavam como mulher com toda a carga da opressão e violência de gênero.

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 19)

No século XIX, a questão da raça e da classe fica latente no que tange aos gêneros. Enquanto se propagava o ideal de mulher – branca- como “dona de casa”, “mãe”, “anjo do lar”, “alicerce moral da família”, e com isso deslocando-as cada vez mais para a esfera do privado; para as mulheres escravizadas esses adjetivos não eram possíveis; elas eram

mercadorias que precisavam ser exploradas para gerar lucros. Ficava explícita a contradição do discurso da hierarquia entre os gêneros: enquanto a mulher livre (branca) era inferiorizada, as escravizadas continuavam a ser exploradas como os homens, trabalhando nas mesmas atividades, nos mesmos lugares, sofrendo as mesmas punições (com o agravante da violência sexual com instrumento de dominação e demonstração de poder).

Essa perspectiva de análise a partir da interseccionalidade, pode nos ajudar a analisar os livros de Assentamentos de Batismo de filhos de escravas da Freguesia de Nossa Senhora do Pilar (1871-1888)³³. Uma vez que se percebe que a grande maioria das crianças batizadas nestes documentos, eram filhos naturais (sem o registro paterno) de mães creolas/pardas.³³ Realidade diferente do que foi verificado por Costa (2008) para a região fluminense de produção de café, que percebeu a existência de famílias nucleares entre esses sujeitos escravizados.

Ou seja, a partir da fonte citada, nota-se, na Freguesia do Pilar, uma forte presença feminina negra na formação das famílias escravas, uma vez que não há, em grande parte dos registros, a identificação do pai, diferentes das “famílias escravas” percebidas na região do Vale do Paraíba. Observando os dados estatísticos, há um número maior de homens nesta região. Por que não há a formação de “núcleos familiares” desses sujeitos como constatado em outras localidades? Entre várias possibilidades explicativas, pode ser o deslocamento masculino motivado pelo trabalho devido a sua proximidade com a Capital e outras áreas agrícolas.

Essa realidade, observada no final do século XIX nos documentos eclesiásticos da Paróquia do Pilar, ainda é notada no Censo de 2010. No qual, o número de mulheres com filhos e sem cônjuge é mais do que o dobro de casal com filhos. Essas mulheres (sem cônjuge e com filhos) correspondem a um total de 3.069 das 4.053 famílias sem rendimento. Neste mesmo Censo foi constatado que aproximadamente 63% da população de Duque de Caxias é formada por negros. Esses números não são coincidências, é resultado do processo histórico de ocupação da região, que ainda precisa ser melhor estudado.

Acerca da questão fundiária, ainda são incipientes os estudos sobre o caso específico da Freguesia de Nossa Senhora do Pilar para compreender se a localidade se aproximou da realidade de algumas freguesias do Recôncavo da Guanabara como a de

Piedade e Jacutinga. Nas duas últimas, Souza (2002) observou um aumento da concentração de terras após o crescimento da produção de café e o fim do tráfico (1850).

Assim, Costa (2008, p.77) resume a conjuntura da região nos últimos anos do século XIX, ao afirmar que

O final do século XIX, em Nova Iguaçu, é caracterizado pela decadência na produção do café. Ao mesmo tempo em que o café ganhava importância econômica no Vale do Paraíba na década de 1870, alguns fazendeiros davam início a essa plantação na Baixada Fluminense. De acordo com Pereira, a produção de café não seguiu os moldes das áreas economicamente mais importantes. Apesar da existência de latifúndios e da boa qualidade da terra, a produção de café não substituiu completamente a da cana-de-açúcar, que estava presente em Nova Iguaçu desde o século XVIII. Aliada a outros fatores como as doenças, a plantação de cana-de-açúcar dessa região nunca ganhou grande destaque no Estado do Rio de Janeiro. Afinal, a importância dessa região, economicamente falando, estava em seu papel de entreposto comercial com o Rio de Janeiro.

Desse modo, a partir do exposto, pretendo ter apontado caminhos para pensar, por exemplo, na BNNC, 8º ano do Ensino Fundamental, a unidade temática “O Brasil no século XIX”, e seus objetivos de conhecimentos “O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial”, na história escolar, a partir da História Local em seu diálogo com a macro-análise. No próximo capítulo, almejo apresentar algumas possibilidades de implementar esse debate a partir do uso das fontes primárias em sala de aula

Capítulo 3 - A HISTÓRIA LOCAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: O EDUCANDO ENQUANTO PROTAGONISTA DE SEU APRENDIZADO.

No primeiro capítulo deste trabalho, pretendeu-se apontar as contribuições da introdução da Localidade e seus agentes, a partir de uma perspectiva da História Local, para o ensino de História.

No capítulo seguinte, objetivou-se refletir sobre o período da segunda metade do século XIX, a partir do debate sobre a luta pela emancipação e os mundos do trabalho, através de fontes que possibilitam observar as experiências de sujeitos escravizados, libertos e livres que viveram na Freguesia do Pilar, na Villa de Estrella.

Neste último capítulo, almejo apresentar possibilidade de se pensar, de forma lúdica, a história escolar a partir do diálogo entre a micro e a macro análise. Para tal, serão indicadas inúmeras atividades a partir de fontes primárias, analisadas no capítulo 2, para o aluno construir sua narrativa histórica. As tarefas das Olimpíadas de História, no projeto “Detetives da História” da UNIRIO e do “Caixa de História” da UERJ/FFP influenciaram a criação dessas ações.

Nestas propostas de atividades, os estudantes, em grupo, devem realizar tarefas, que acarretarão na mudança de etapas e ampliação da dificuldade. Elas são apresentadas como sugestões e podem ser livremente adaptadas pelo professor em sua implementação. Para esta qualificação, serão apresentadas algumas tarefas para ilustrar a proposta.

O docente deve instruir, mediar e orientar a sua realização, instrumentalizando a turma com conhecimentos históricos que os permita realizar os desafios. O uso da internet, principalmente para pesquisa, é um fator facilitador para dinamizar a sua execução. Como sugestão:

Atividade 1

Esta **Atividade 1** consiste na produção da biografia de dois grandes personagens negros da história do Brasil. São eles, a escravizada **Esperança Garcia** e o liberto **Luiz Gama**. Eles, apesar de terem nascidos em épocas diferentes, viveram a terrível experiência do cativeiro, mas souberam aproveitar as brechas do sistema para lutar contra essa realidade. Que tal, agora, pesquisar sobre esses grandes nomes da História do Brasil? Você pode escolher apenas um (caso o professor ache interessante, pode solicitar que façam a

pesquisa sobre os dois) e escrever a sua trajetória de vida, indicando, por exemplo, quando e onde nasceu, quem eram seus pais, como foi sua vida no cativeiro, qual a sua importância, entre outros pontos que achar interessante.

O tempo para a realização dessa atividade é de uma semana, no final da qual, deverá ser entregue uma produção escrita contendo o resultado da pesquisa, que deverá ser compartilhado com o restante da turma.

Sugestão de fontes:

*** Esperança Garcia –**

- <https://esperancagarcia.org/>

- <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2021/10/13/quem-e-esperanca-garcia-a-escravizada-considerada-a-primeira-advogada-do-piaui.ghtml>

- <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/11/quem-foi-esperanca-garcia-negra-escravizada-reconhecida-como-1a-advogada-do-piaui.shtml>

- <https://www.geledes.org.br/quem-foi-esperanca-garcia-negra-escravizada-reconhecida-como-1a-advogada-do-piaui/>

- <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/esperanca-garcia-a-carta-que-revelou-a-historia-da-primeira-advogada-do-piaui.phtml>

*** Luiz Gama –**

- <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/05/luiz-gama-ativista-abolicionista>

- <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/06/quem-foi-luiz-gama-patrono-da-abolicao-da-escravidao-no-brasil.html>

- <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/luis-gama.htm>

- <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-11/luiz-gama-o-patrono-da-abolicao-da-escravidao>

- <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2021/07/luiz-gama-o-novo-doutor-honoris-causa-da-usp/>

Atividade 2

Aposto que você achou interessante as histórias de vida desses dois personagens da proposta anterior. Todavia, já se perguntou por que eles são tão pouco conhecidos por nós, se tiveram uma importância tão grande em nossa história. Será que o fato de serem negros e terem sido escravizados pode explicar esse silenciamento? Uma questão para pensarmos durante todo o desafio.

Vamos começar a **Atividade 2**?! O grupo deve escolher um representante da **Atividade 1**, Luiz Gama ou Esperança Garcia, para ser o/a responsável pela escrita do processo jurídico. Isso mesmo, o grupo, a partir desses personagens, será um/a advogado/a nesta atividade.

Preste muita atenção nas dicas e leia as orientações com atenção!

Etapa 1 – Leia a lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre. Talvez você a conheça como uma das leis abolicionistas, a que libertava os filhos de escravos nascidos a partir dessa data. Mas você sabia que ela também determinou que os escravizados poderiam comprar sua alforria, mesmo que o seu proprietário não quisesse?

Isso mesmo, o escravizado, se conseguisse acumular um pecúlio (dinheiro), poderia comprar sua liberdade. O valor poderia ser acordado pelas partes ou de modo arbitrário.

Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871

Art. 4º É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio.

§ 1º Por morte do escravo, a metade do seu pecúlio pertencerá ao cônjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmitirá aos seus herdeiros, na forma da lei civil. Na falta de herdeiros, o pecúlio será adjudicado ao fundo de emancipação, de que se trata o art. 3º.

§ 2º O escravo que, por meio de seu pecúlio, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito a alforria. Se a indenização não for fixada por acordo, o será por arbitramento. Nas vendas judiciais ou nos inventários o preço da alforria será o da avaliação.

§ 3º É, outrossim, permitido ao escravo, em favor da sua liberdade, contratar com terceiro a prestação de futuros serviços por tempo que não exceda de sete anos, mediante o consentimento do senhor e aprovação do Juiz de Órfãos.

§ 4º O escravo que pertencer a condôminos, e for libertado por um destes, terá direito a sua alforria, indenizando os outros senhores da quota do valor que lhes pertencer. Esta indenização poderá ser paga com serviços prestados por prazo não maior de sete anos, em conformidade do parágrafo antecedente.

§ 5º A alforria com a cláusula de serviços durante certo tempo não ficará anulada pela falta de implemento da mesma cláusula, mas o liberto será compelido a cumpri-la por meio de trabalho nos estabelecimentos públicos ou por contratos de serviços a particulares.

§ 6º As alforrias, quer gratuitas, quer a título oneroso, serão isentas de quaisquer direitos, emolumentos ou despesas.

§ 7º Em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos, é proibido, sob pena de nulidade, separar os cônjuges, e os filhos menores de 12 anos, do pai ou da mãe.

§ 8º Se a divisão de bens entre herdeiros ou sócios não comportar a reunião de uma família, e nenhum deles preferir conservá-la sob o seu domínio, mediante reposição da quota parte dos outros interessados, será a mesma família vendida e o seu produto rateado.

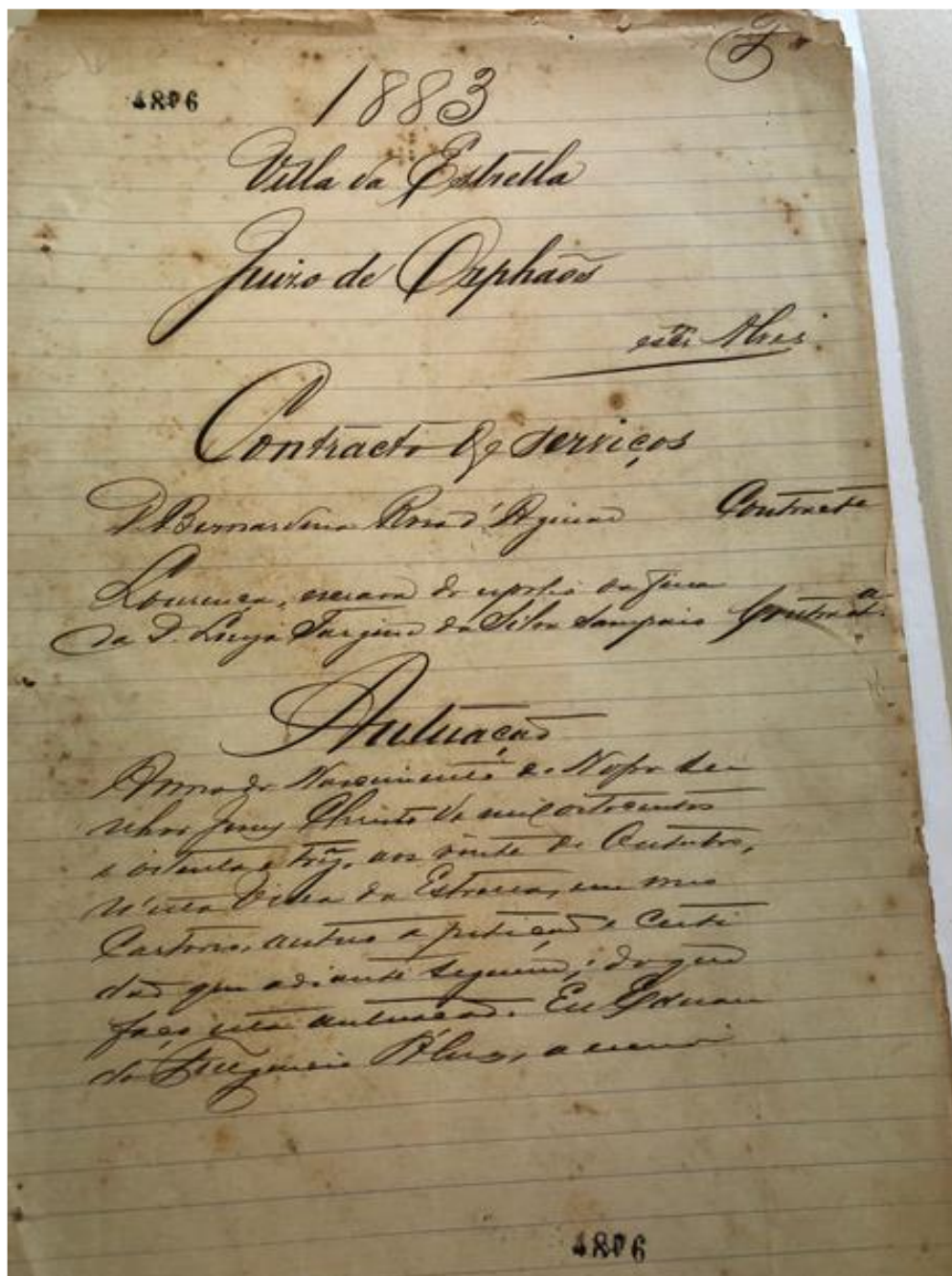
§ 9º Fica derogada a Ord. liv. 4º, titl 63, na parte que revoga as alforrias por ingratidão.

Interdisciplinaridade

P.S – Caso queira, utilizar a ortografia original da lei, ela está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm Acesso 23 dez.2020

Você deve estar se perguntando se a lei está escrita em português de Portugal, porque não parece com a que conhecemos hoje. Mas saiba que era assim que se escrevia no Brasil em 1871. Quanta diferença!! Converse com seu professor ou professora de Língua Portuguesa e pergunte sobre as transformações da nossa língua materna. Para facilitar a realização da tarefa, atualizamos a grafia no texto a seguir. Caso queira ler toda a lei na grafia original, pode acessar o link indicado.

Etapas 2 – Você lembra das aulas do 6º ano? Tenho certeza que sim! Afinal, História é uma disciplina muito legal e todo mundo ama! No primeiro bimestre do 6º ano, você deve ter estudado o que eram fontes históricas e os tipos de fontes: escrita, oral e visual. Então, agora, iremos ler e analisar as informações encontradas em uma fonte escrita, descoberta no Arquivo Central do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro.



Mi^o Sr^o Sr. Juez de Cr. p^o de

Deposite-se quantia o nomeig Cu
 rador da libertanda do Sr^o ~~Agustino~~
 Alves de Faria que virá para dar prova
 e assigurar termo. Figue
 de Lavoura, escreva de D^o Luiz
 Sargento Lampiao, que achando-se avo
 nada pelo prezo de 1.200.000. Como pro
 ra com a Certidão junta, e quando con
 trator seus serviços com D^o Bernardino
 Boza de Aguiar por prezo de 6 annos,
 dem a sup^o restituir aquella quantia
 requerida at^o D^o para mandala
 de prezo e lavrar-se o competente
 contrato: e supra e
 depositario da quantia o cidadão
 Bernardino Ferraz Alves

Estrella, 20 de Outubro de 1883

Martins de A. V. benigno defensor
 meida

E. R. M^o

Estrella 20 de Outubro de 1883

Azoza do sup^o. Já nos solus escrevi
 Jacinto Jans de Ciro

Etapa 3 – Após ler e refletir sobre a lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, o modelo e a fonte primária, cada grupo, a partir do representante que escolheu, Luiz Gama ou Esperança Garcia, deverá escrever uma proposta formal de contrato de serviço a partir das informações apresentadas no documento de 1882 da etapa 2. Não esqueça que você é um dos grandes nomes da História do Direito do país, portanto esse processo deve usar a norma culta da língua portuguesa.

O documento a ser redigido é um contrato de serviço de 1882. Por ele, o cidadão Antônio Joaquim da Rocha, morador da Freguesia do Pilar, na Villa de Estrella, contrata o escravo Sabino, de nação, pertencente ao espólio do finado Comendador Manoel da Conceição Crasto.

Sabino era pedreiro, com 57 anos, solteiro e avaliado em 700 mil réis. Como curador (o escravizado precisa de um representante, pois não podia assinar o contrato) é escolhido o cidadão Bernardino Ferreira Alves.

Nesse acordo, no qual cita a lei nº 2040 de 1871, é depositado, em juízo, a valor de 700 mil réis, sob o poder do senhor Antônio Joaquim, que se compromete a alforriar Sabino após 06 anos de prestação de serviço. Nele, o curador ressalta por escrito que Sabino não poderá prestar grandes serviços, devido à idade avançada.

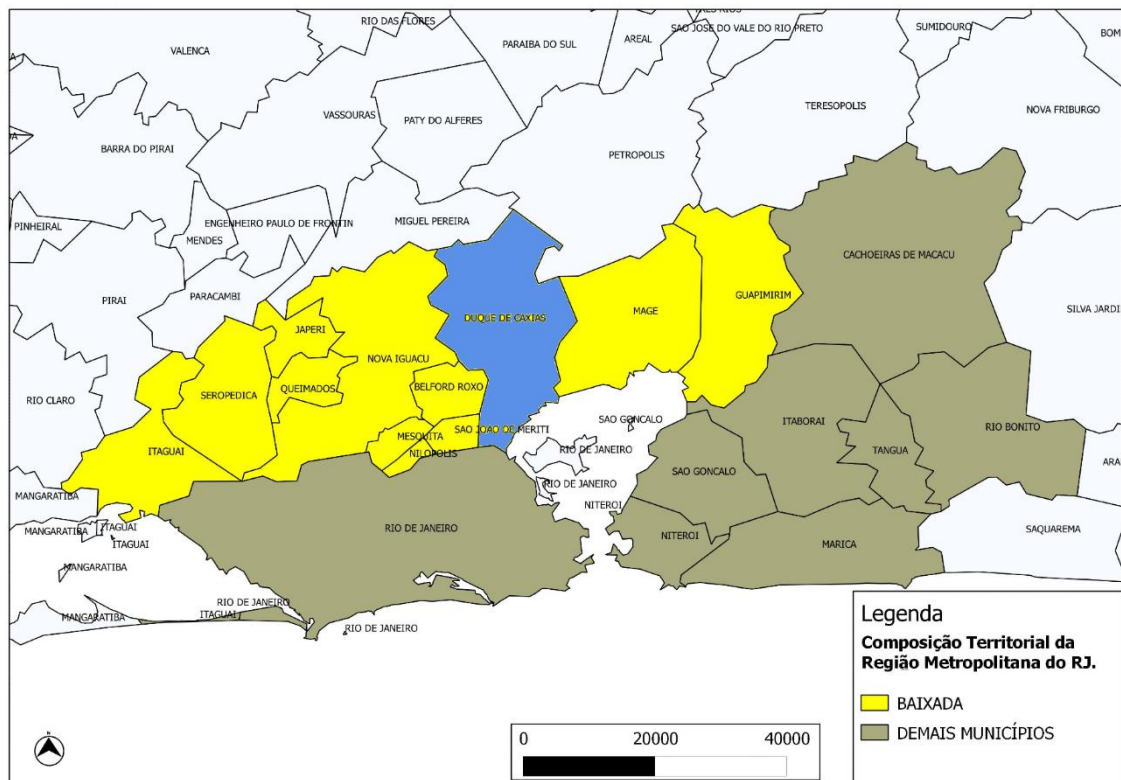
Etapa 4 – Cada grupo terá o prazo de duas semanas para entregar o contrato assinado pelo escrivão, contratante e curador.

Atividade 3

Você deve ter reparado que na atividade anterior, os personagens viviam na Freguesia do Pilar, na Villa de Estrella. Essa Villa, como era chamada as cidades, no século XIX, foi extinta em 1892. Você sabia que algumas das suas regiões, hoje, fazem parte da cidade de Duque de Caxias? Que tal, investigarmos sobre essa localidade??!! Se achar interessante, pode solicitar auxílio de seu professor de Geografia.

Etapa 1 – A seguir, você encontrará vários mapas. A sua primeira missão nesta tarefa é pintar a área, que, em diferentes momentos e perspectivas, corresponderia a região da Freguesia Nossa Senhora do Pilar.

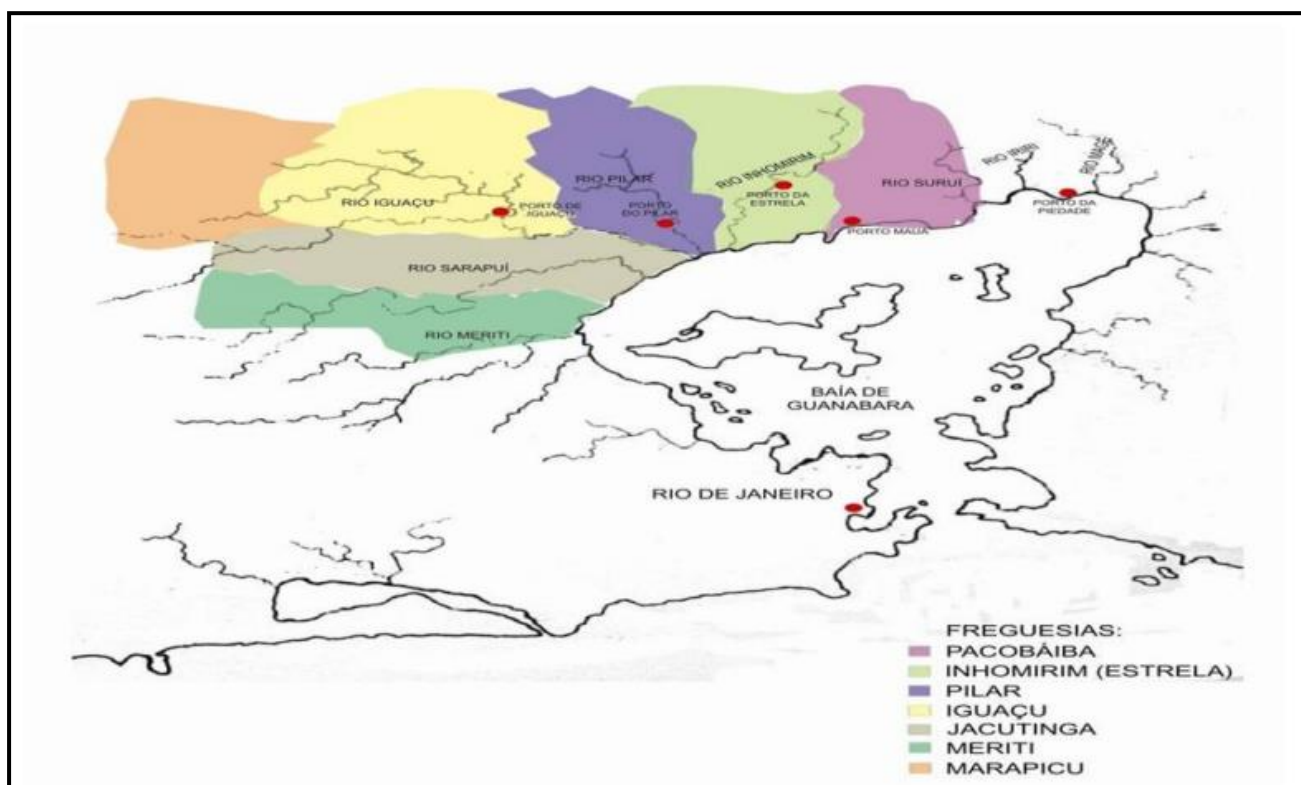
Mapa 1: Baixada Fluminense – século XXI.



Mapa 2 – Villa de Estrella – século XIX

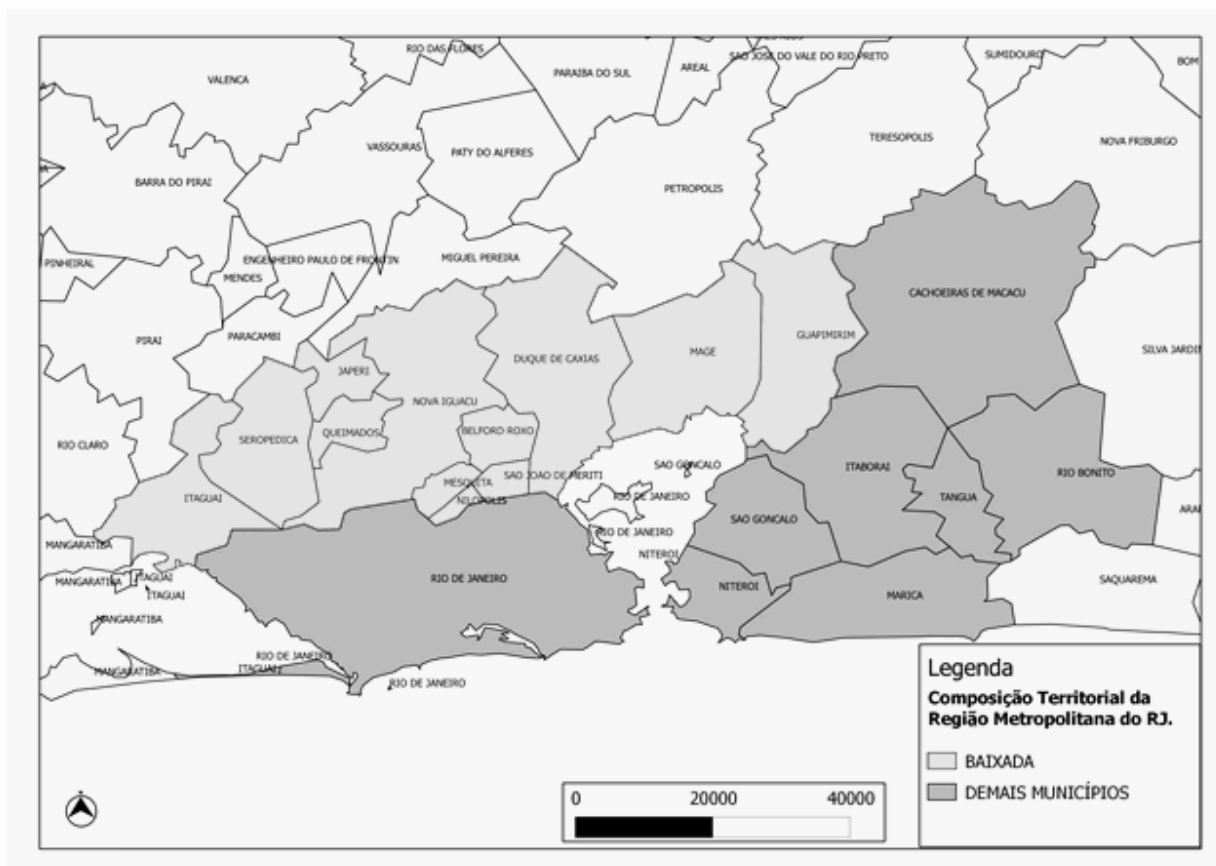


Mapa 3 – Principais Freguesias do Recôncavo da Guanabara – século XIX.



Mapas a serem distribuídos para os alunos.

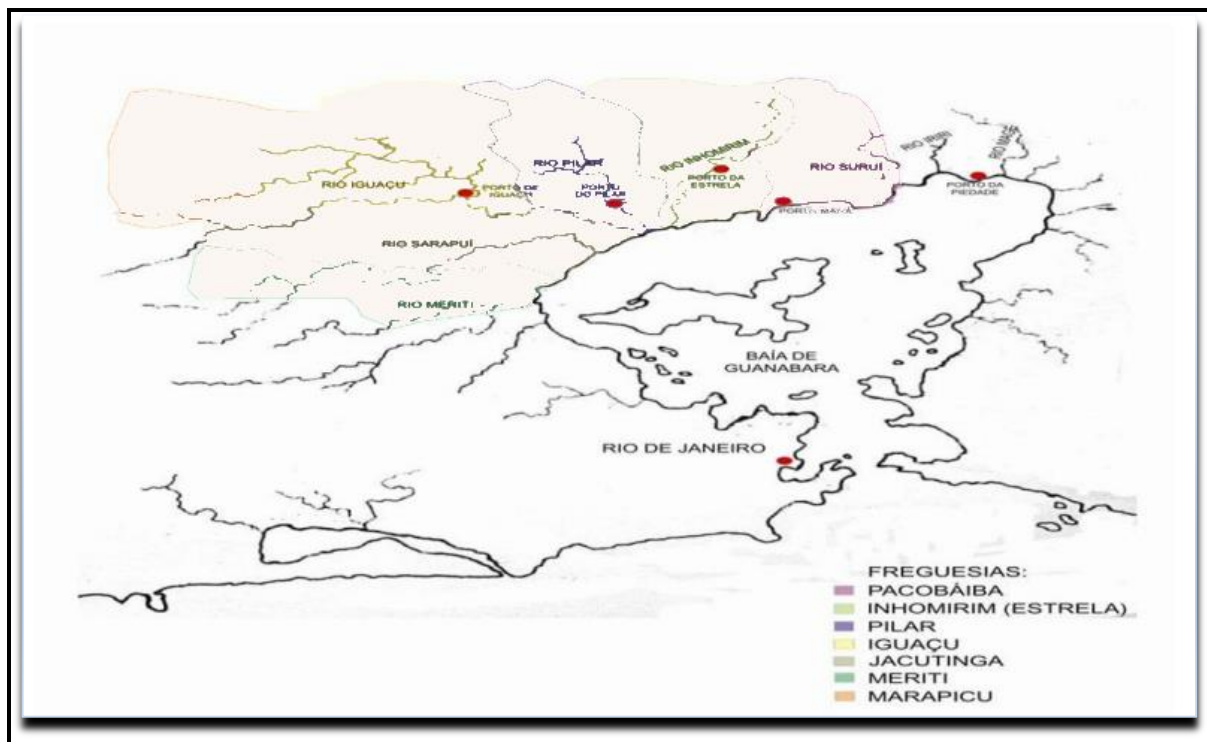
Mapa 1 – Pinte de amarelo a região da Baixada Fluminense e de azul a região atual onde se localizava a Freguesia de Pilar.



Mapa 2 - Pinte de verde a região da Baixada Fluminense onde se localizava a Villa de Estrella



Mapa 3 - Pinte de ROXO a área onde se localizava a Freguesia de Pilar.



Etapa 2 – Após realizar a primeira etapa dessa tarefa, o estudante deverá apresentar imagens atuais da região em que no século XIX era a Freguesia do Pilar, utilizando mapas municipais, fotos, programas ou aplicativos de internet como *Google Maps* ou *Google Earth*.

Etapa 3 – Depois de identificar espacialmente onde se localiza a antiga região do Pilar, a turma deve trazer imagens de patrimônios materiais da cidade de Duque de Caxias, para as quais deverão escrever uma pequena descrição, para serem expostas pelo colégio.

Etapa 4 – Se for possível, seria interessante fazer uma aula-passeio para os estudantes conhecerem esses patrimônios apontados na etapa anterior. O Museu Vivo de São Bento possui vários roteiros sobre a história da cidade.

Atividade 4

Agora, que sabemos onde hoje se localiza a Freguesia Nossa Senhora do Pilar. Vamos conhecermos um pouco sobre os seus antigos moradores? Se quiser, pode pedir a ajuda para seus professores de Geografia e Matemática.

Etapa 1 – Cada grupo será responsável por um documento. Os estudantes irão, a partir da planilha referente aos levantamentos de 1847-48, construir uma tabela com os dados referentes a Freguesia de Pilar e a de Estrela.

MAPA N. 1.

BRANCOS.

Table with columns: Comarcas, Municípios, Freguesias, Totalidade, Classificação por Idades, Classificação por Nacionalidades, Por Estados, Classificação por Ocupações. Includes sub-headers for various age groups and nationalities.

MAPPA N. 2.

INDIGENAS.

Comarcas	Municípios.	Freguezias.	TOTALIDADE POR					CLASSIFICAÇÃO POR IDADES										POR ESTADOS			CLASSIFICAÇÃO POR OCCUPAÇÕES							
			Almas.	Almas.	Freguezias.	Municípios.	Comarcas.	De 1-11 annos.	11-21.	21-30.	30-40.	40-50.	50-60.	60-70.	70-80.	80-90.	90 para cima.	Solteiros.	Casados.	Viúvas.	Comerciantes.	Levadores.	Officiaes.	Professores e mestres.	Rabeses.	Jornaleiros.		
NITERÓY.	NITERÓY.	S. João Baptista	3	1	3																							
		S. Gonçalo	9	1	10																							
	MAGE	Soroby	11	3																								
		IGUASSU	N. S. da Piedade	5	1	3																						
			Mirity																									
ESTRELLA	Guia	1		1																								
	N. S. do Pilar	1		1																								
ANGRA DOS REIS.	ANGRA DOS REIS.	N. S. da Conceição	1		1																							
		N. S. da Conceição da Ribeira																										
		Santa Anna da Ilha Grande de Fora																										
		N. S. do Rosario de Mambucaba	151	112	267																							
PARATY	PARATY	N. S. dos Remedios	133	142	275																							
		S. João Baptista de Mamaguá	1	1	2																							
			1	1	2																							
MANGARATIBA	MANGARATIBA	N. S. da Guia	415	431	846																							
		Santa Anna de Itacurup	136	91	226																							
			219	222	471																							
ITAGOAHY.	ITAGOAHY.	S. Francisco Xavier	99	112	211																							
		S. Pedro e S. Paulo	6		6																							
			105	114	219																							
CAMPOS.	CAMPOS.	S. Salvador de Campos	5	1	3																							
		S. Sebastião	2	2	4																							
		S. Gonçalo																										
		Santo Antonio dos Guarulhos	207	411	618																							
		Santo Antonio de Pafica	139	423	562																							
		Santa Rita	4	3	7																							
		S. Fidelis	14	21	35																							
ITABORAHY.	ITABORAHY.	Curato d'Aldá da Pedra	105	198	303																							
		S. João da Barra	64	79	143																							
			538	461	999																							
SANTO ANTONIO DE SA'.	SANTO ANTONIO DE SA'.	S. João Baptista	4		4																							
		N. S. do Desterro do Tamby	23	37	60																							
		Curato do Porto das Calças	166	161	327																							
MABICA'.	MABICA'.	Santissima Trindade	1		1																							
		N. S. do Amparo	3	3	6																							
		N. S. da Conceição	2	2	4																							
BIO BONITO.	BIO BONITO.		7	4	11																							

MAPPA N. 3.
PARDOS LIVRES.

Table with columns: Comarcas, Municípios, Freguezias, TOTALIDADE (Fam., Mul., Propriet., Municip., Comarca), CLASSIFICAÇÃO POR IDADES (11-20, 21-30, 30-40, 40-50, 50-60, 60-70, 70-80, 80-90, 90 para cima), NACIONALIDADES (Brasil, Portugal, Suécia, Dinamarca, França), POR ESTADOS (Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Sul), CLASSIFICAÇÃO POR OCCUPAÇÕES (Agricultor, Comerciante, Artesão, Oficial, Para., Jornalista, Servidor).

Como sugestão, apresento este modelo, ressaltando que o docente é autônomo para adaptar segundo o seu planejamento.

Mapa 1

BRANCOS - Pilar

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

BRANCOS –Estrella

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

Mapa 2

INDÍGENAS - Pilar

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

INDÍGENAS –Estrella

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

Mapa 3**PARDOS LIVRES - Pilar**

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

PARDOS LIVRES –Estrella

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

Mapa 4**PRETOS LIVRES- Pilar**

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

PRETOS LIVRES –Estrella

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

Mapa 5**PARDOS CATIVOS - Pilar**

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

PARDOS CATIVOS –Estrella

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

Mapa 6**PRETOS CATIVOS- Pilar**

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

PRETOS CATIVOS –Estrella

	Homem	Mulher
População		
Intervalo de maior grupo populacional		
Principal nacionalidade estrangeira		
Principal estado civil		
Principal ocupação		

Etapa 2 - Após construir as planilhas com os dados dos 06 documentos anteriores, a turma deverá compará-los, a fim de construir um quadro geral demográfico da Freguesia do Pilar e da Vila de Estrela no final da primeira metade do século XIX.

Esse quadro geral, após a supervisão do educador, deve ser transportado para um “papel 40 kg” ou 4 carolinas brancas e exposto na escola. De preferência, seria interessante um espaço para centralizar todas as atividades desse projeto. Uma outra possibilidade, mas não excludente, seria elaborar uma página no *Instagram*, que seria alimentado pelos estudantes durante a conclusão das atividades.

P.S- Se o professor quiser, pode analisar também os dados do último Censo de 2010, para construir um comparativo entre o final da 1ª metade do século XIX e a primeira década do século XXI, na região. Para tal, os dados estão disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/pesquisa/23/22469?detalhes=true>

Atividade 5

Etapa 1 – A turma separada em grupo (pode ser os mesmos grupos das atividades anteriores) deve elaborar podcast sobre as condições sócio-econômico-ambiental do município de Duque de Caxias. Para tal, cada grupo ficaria com um tema e teria que pesquisar sobre o assunto, podendo inclusive fazer entrevista com pesquisadores e/ ou movimentos sociais ligados a questão. Cada episódio deverá ter de 05 a 10 min, podendo cada grupo elaborar vários programas sobre o tema.

Para elaborar um podcast:

- O grupo usará o celular para a realização da atividade. Podendo usar o gravador de voz ou o aplicativo gratuito *AudioLab*, disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hitrolab.audioeditor&hl=pt_BR&gl=US

Como exemplo, faremos a sugestão de um tema:

- Memória em Duque de Caxias.

Locais para pesquisa:

* <https://www.museuvivodosaobento.com.br/>

*<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Produ%C3%A7%C3%B5es%20SME/Atlas/atlas.pdf>

*http://amigosinstitutohistoricodc.com.br/?page_id=2

* <https://suaescolatemhistoria.com.br/?p=753>

- **Etapa 2** – Editar os podcasts dos grupos de modo a terem vários programas, disponibilizados na página do projeto, sobre a cidade de Duque de Caxias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu contribuir para o diálogo entre a História Local e o Ensino de História. Ele surgiu das angústias de uma professora, que mesmo com pouco arcabouço teórico-metodológico, percebeu a necessidade de aproximar o ensino de história da realidade de seus alunos da Baixada Fluminense.

No decorrer da leitura das disciplinas cursadas, percebi que esse sentimento não era inválido. Na produção do primeiro capítulo, busquei desenvolver esse debate, partindo de um caso fictício, contudo bastante plausível para ponderar acerca da importância da História Local no ensino de História. A partir dessa problematização, almejei refletir sobre como a história local pode ser um instigante caminho para se pensar a história escolar. Contudo cabe ressaltar a necessidade do cuidado de não reproduzir as perspectivas recorrentes da História Global, a qual buscamos colocar em xeque, visto que não basta “mudar a lente”, se não alterarmos o prisma da análise.

Nessa linha, acreditamos que ao se questionar os paradigmas do ensino de história, refletimos sobre todo o processo de aprendizagem, incluindo a perspectiva de educação que almejamos, e não somente a história escolar.

Neste viés, objetivei apontar como a História Local aparece na atual política curricular nacional, com a BNCC e na política local, na Proposta Curricular do município de Duque de Caxias de 2004. Fiz, ainda que de modo sucinto, uma observação sobre o conceito de política pública curricular, bem como dos diferentes sujeitos e interesses nesse processo.

Notamos também como a história local, em constante diálogo com a história global, pode ser um considerável instrumento para a percepção do estudante, enquanto sujeito histórico. Com isso, fortalece sua formação cidadã e valoriza as suas identidades, reconhecimentos e pertencimentos. Visto que, no caso dessa pesquisa, ele é um estudante do município de Duque de Caxias, mas vivencia também a História Regional e Global.

Neste sentido, este debate contribui para uma educação libertadora, na medida em que questiona alguns paradigmas consolidados e coloca em xeque uma escrita da História ainda predominante, (re) colocando agentes até então alijados do ensino da história. Não basta fazer um box para introduzir os trabalhadores escravizados (ou ainda de alguns

personagens escravizados ou libertos), se estes não estiverem inseridos na escrita da história do livro de referência.

Em seguida, no segundo capítulo, almejei apresentar os debates historiográficos nos campos do “Mundos do trabalho” e “Emancipações e pós-abolição”, percebendo o ainda presente “Muro Historiográfico” e a importância do diálogo entre eles.

Nesta etapa da dissertação, apresentei os documentos usados neste trabalho, a grande parte, até então inéditos. Este fato demonstra como a história da Baixada Fluminense, e mais especificamente a de Duque de Caxias, ainda precisa ser estudada pelos historiadores.

Neste viés, o professor Álvaro Nascimento ao apontar o conceito de “paradigma da ausência”, apresentado no capítulo 2, para observar o apagamento dos negros nas pesquisas históricas, nos instiga a pensar como os estudiosos retiraram de suas narrativas históricas, sujeitos, coletivos e/ou territórios, deslegitimando e secundarizando suas existências e participação na História.

Como uma professora-pesquisadora, até porque não consigo pensar uma prática docência sem pesquisa constante, essa realidade me angustiava. Sabia que as fontes estavam lá, prontas para serem analisadas, não sabia em que local e como fazer, mas certa de sua existência.

No decorrer do trabalho, com as leituras dos processos, fui percebendo as diversas possibilidades para usá-los em sala de aula. Os alunos ficam encantados, quando veem, por exemplo, um processo de escravizado em uma fazenda, que provavelmente deu o nome a um bairro próximo. Trabalhei com eles, mesmo que de modo remoto, o processo de corpo de delito de um escravo de aluguel na fazenda Anhangá. Ainda não consegui analisar os registros de terra da paróquia do Pilar, encontrado no Arquivo Público do estado do Rio de Janeiro, mas é bem possível que fosse onde hoje é o bairro “Jardim Anhangá”.

No 9º ano, o livro didático fazia menção às investigações sobre desaparecidos políticos no período da ditadura militar –empresarial. Coloquei para eles o relatório sobre Getúlio Cabral, retirado do site da Comissão da Verdade. Eles ficaram eufóricos, porque grande parte morava na comunidade que tem o nome do militante morto. Inclusive indicando o endereço da página, para eles consultarem, apontando que o mesmo fato histórico que tem o personagem presente no livro didático, há também sujeitos que moravam no mesmo local que eles, do quais muitos conhecem as famílias e/ou a localidade em que transitavam.

A partir das fontes apresentadas no capítulo 2, produzi as atividades do terceiro capítulo. Nele, propus algumas ações a serem realizadas pelos alunos. Inspirei-me nas tarefas das Olimpíadas de História, no projeto “Detetives da História” da UNIRIO e do “Caixa de História” da UERJ/FFP.

Todas as tarefas, partem de um tipo de fonte, na qual o discente, a partir do “brincar de historiador”, é introduzido, de forma lúdica, as diversas metodologias de análise de documento. Tendo como linha norteadora a Freguesia de Nossa Senhora do Pilar, na Villa de Estrella, durante a segunda metade do século XIX, diferentes desafios são sugeridos à turma. A maioria dessas fontes são pouco conhecidas, até mesmo pelos historiadores.

Esse contato com documentos, como processos jurídicos, cartografias, dados estatísticos e leis, pretende aproximar o educando do ensino de história, a partir do redimensionamento da lente de análise para o micro, algo mais próximo a sua realidade, em diálogo com a narrativa mais global ou de locais mais centrais, como a cidade do Rio de Janeiro, presentes nos livros didáticos. Perceber essa relação entre a micro e macro-análise, entre o central e o periférico, entre o sujeito universal e a diversidade humana, pode permitir uma outra visão da História e da própria realidade para este aluno.

Assim, concluo estas considerações finais, sabendo que muito ainda a de ser pesquisado sobre o tema, e principalmente sobre o objeto deste trabalho. Espero, neste sentido, que esta dissertação contribua para fomentar mais estudos sobre a Baixada Fluminense, em particular a cidade de Duque de Caxias. Além disso, espero poder incentivar mais professores-pesquisadores, do chão de escola, a transformar suas angústias e dilemas em produções científicas, produzindo conhecimento a partir de nossas práticas docentes na Educação Básica.

FONTES:

ARQUIVO NACIONAL.

Acervo judiciário. Fundo/Coleção: Relação do Rio de Janeiro – 84.

ARQUIVO CENTRAL DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO

Acervo judiciário. Fundo/Coleção: Relação do Rio de Janeiro (1833- 1890)

ARQUIDIOCESE DE DUQUE DE CAXIAS E DE PETRÓPOLIS.

- Livros de assentamentos de Batismo.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 14 jul de 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 14 jul de 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 14 jul de 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular- 1ª versão**, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso 27 dez.2020

_____. **Base Nacional Comum Curricular- 3ª versão.** Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 14 jul de 2019.

IBGE. **Dados da cidade de Duque de Caxias do Censo de 2010.** Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170> Acesso: 25 de mar de 2017.

_____. **Dados históricos.** Disponível em <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html> Acesso: 25 de mar de 2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes.** Recife: FIN; Ed. Massangana, São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), nº 46, p. 606-644, set./dez. 2015.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimdo Sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, v. 15, p. 57-85, jul/dez, 2006.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, vol. 10, ano 1, p. 95-129, verão de 2005.

BEZERRA, Nielson. **Mosaicos da Escravidão: identidades africanas e conexões atlânticas do Recôncavo da Guanabara, 1780-1840**. Tese de Doutorado em História. Niterói: UFF, 2010.

_____. **A Cor da Baixada: Escravidão, Liberdade e Pós-Abolição no Recôncavo da Guanabara**. Duque de Caxias, RJ: APPH-Clio, 2012.

_____. Escravidão, Liberdade e Pós-abolição. Rio de Janeiro. **Outros tempos**. vol. 10, n. 5, p.207-224, 2013.

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 1998.

BOUDIN, Alain. **A Questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: Pluralismo de Ideias ou Guerra de Narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, vol.3, p. 86- 92, jan/jun. 2016.

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

_____; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**. v.14, n.26, p.13-45, 2009.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor,s.d. Apud: MONTEIRO, Ana Maria E da C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 09-55, out. 2003.

COOPER, Frederick; SCOTT, Rebecca; HOLT, Thomas. **Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COSTA, Carlos Eduardo C. **Campesinato Negro no Pós-Abolição: Migração, Estabilização e os Registros Cíveis de Nascimentos**. Vale do Paraíba e Baixada

Fluminense, RJ. (1888-1940). Dissertação de Mestrado em História Social. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

_____. Revisitando “Família e Transição”: família, terra e mobilidade social no pós-abolição: Rio de Janeiro (1888-1940). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 35, n. 69, p.35-58, 2015.

CUNHA, Olivia Maria Gomes da e GOMES, Flavio dos Santos (Orgs.). **Quase-cidadão: Histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVELAY, M. De l'Apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. Paris, ESF Éditeur, 1992 *Apud*: MONTEIRO, Ana Maria E da C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 09-55, out. 2003.

DYE, T. Understanding public policy. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1984 *apud* SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul. /dez. 2006, p. 20-45.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando de Araújo. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p.109-127.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRÓES, Vânia. **Município de Estrela (1846-1892)**. Dissertação de mestrado em História. Niterói: UFF, 1974.

GASPARELLO, A. O público como referência instituinte da política: as demandas por livro didático no Rio de Janeiro imperial. In: CHAVES, I. M; Costa, V.; CARNEIRO, W. (orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisa em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009. p. 153-173.

GERALDES, M.; ROGGERO, R. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 471-487, abr./jun. 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, Laurentino. **1808: História do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007..

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes – Por Uma História Democrática**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 69-82, maio/ago. 1988.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002. 6 vols.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. /2001.

LASWELL, H. D. Politics: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books. 1936/1958 apud SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. /dez. 2006.

LYNN, L. E. Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Califórnia: Goodyear, 1980 apud SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. /dez. 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas públicas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

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

MATTOS, Marcelo Badaró. **Escravidados e livres. Experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995 apud SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. /dez. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 09-55, out. 2003.

_____. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 81-111.

_____; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**: Porto Alegre, v. 36, n° 1, p. 191-211, jan. /abr. 2011.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Trajetórias de duas famílias negras no pós-abolição. (Nova Iguaçu, século XX). VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2013, Florianópolis. **Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Florianópolis, 2013. v. 1. p. 1-18.

NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio dos Santos. As greves antes da “grève”: as paralisações do trabalho feitas por escravos no século XIX. **Ciência e Cultura**. v.65. n.2, p.56-59, abr-jun/2013.

_____. Trabalhadores negros e “paradigma da ausência”: contribuições à história social do trabalho no Brasil. **Estudos Históricos**. v.29, n.59, p.607-626, set-dez/2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PAULILO, A. A pesquisa em políticas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set. /dez. 2010.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 30 – 37, abr./jun. 1993.

PETERS, B. G. American public policy. Chatham, N. J.: Chatham House, 1986 apud SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 6, p. 20-45, jul. /dez. 2006.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

REAY, D. Micro-politics in the 1990s: staff relationships in secondary school. *Journal of Education Policy*, v. 13, n. 2, p. 179-195, 1998 apud BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul. /dez. 2001.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.434-444, set. /dez. 2010.

RIOS, A.; MATTOS, H. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, v. 5, n. 8, p. 170-198, 2004.

_____; _____. **Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SALES, Jean; FORTES, Alexandre (Orgs.). **A Baixada Fluminense e a Ditadura Militar**: movimentos sociais, repressão e poder local. Curitiba: Prismas, 2016.

SANTOS, R. S. *et al.* Compreendendo a natureza das políticas do estado capitalista. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 819-834, set. /out. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

_____. et al (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev. 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. /dez. 2006.

SOUZA, Marluca Santos de. **Escavando o passado da cidade. A construção do poder político local em Duque de Caxias / 1900-1964**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2002.

_____. **Escavando o Passado da cidade: História da Cidade de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 3V

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: UNICAMP, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. in: SILVA, Tomaz Tadeu da; et al (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.07- 72.