



**PROFHISTÓRIA**

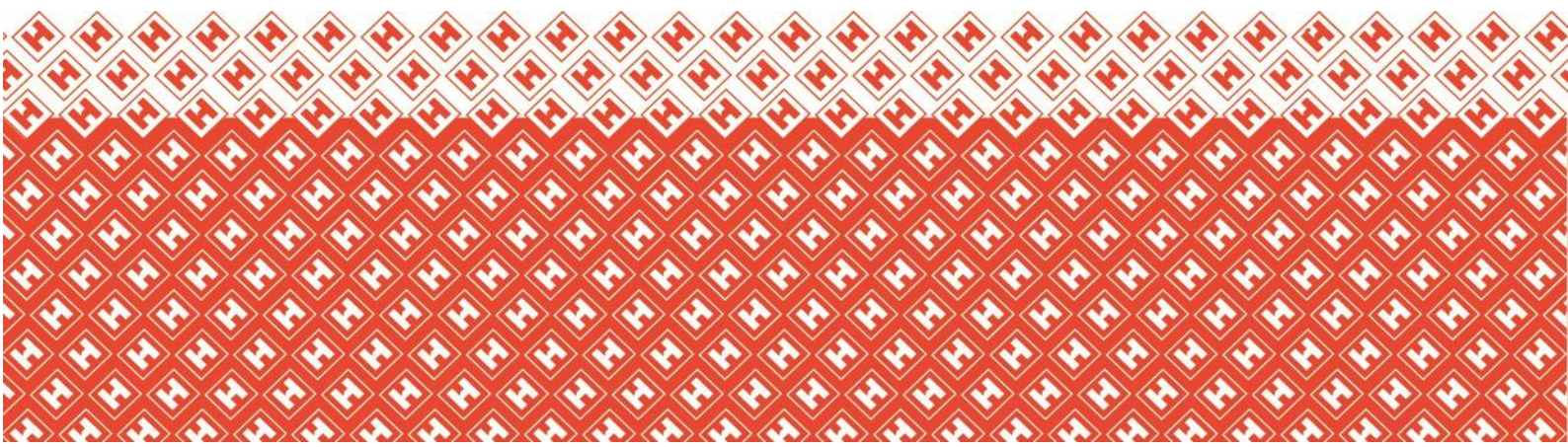
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
\Instituto de História

Carlos Mizaél dos Santos Silva

**PROFESSOR, ISSO CAI NO ENEM? O ENSINO DE  
HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL NO PRÉ-  
VESTIBULAR SOCIAL**



**PROFESSOR, ISSO CAI NO ENEM? O ENSINO DE  
HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL NO PRÉ-  
VESTIBULAR SOCIAL**

CARLOS MIZAEL DOS SANTOS SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH)-Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Warley da Costa.

Rio de Janeiro

Agosto de 2024

# **PROFESSOR, ISSO CAI NO ENEM? O ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL NO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL**

CARLOS MIZAEEL DOS SANTOS SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH)-Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Warley da Costa.

Rio de Janeiro, 12 de setembro de 2024.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Warley da Costa (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iamara da Silva Viana (UERJ)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)

Rio de Janeiro

Agosto 2024

## CIP - Catalogação na Publicação

d586p dos Santos Silva, Carlos Mizael  
Professor, Isso Cai no ENEM? O Ensino de História da Escravidão no Brasil no Pré-Vestibular Social / Carlos Mizael dos Santos Silva. -- Rio de Janeiro, 2024.  
177 f.

Orientador: Warley da Costa.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2024.

1. Colonialidade. 2. Escravidão. 3. ENEM. 4. Ensino de História. 5. Pré-Vestibular Social. I. da Costa, Warley, orient. II. Título.

Dedicada ao Antonio  
Carlos da Silva, meu pai.  
Onde quer que esteja,  
essa conquista é nossa! A  
toda a minha família e  
aos meus(as) amigos(as)!

## AGRADECIMENTOS

Prezado(a) leitor(a), me chamo Carlos Mizael dos Santos Silva. Sou professor de História do Brasil do Pré-Vestibular Social Ação Direta em Educação Popular (ADEP). Eu sei que você quer ler esse trabalho para compreender como se deu a conclusão do mesmo. Porém, eu preciso fazer alguns agradecimentos.

O meu primeiro agradecimento vai para os(as) Orixás, sem eles(as), eu não teria nascido. Agradeço também ao meu saudoso pai Antonio Carlos da Silva e a minha amada mãe Sandra Helena dos Santos da Silva que me deram, e ainda me dão, forças para eu continuar estudando. Ao meu irmão Sandro Henrique dos Santos Silva que, mesmo a distância, financiou o meu mantimento na cidade grande para poder escrever tranquilamente essa dissertação. Eu amo vocês incondicionalmente! A saudosa avó Adalgisa e a saudosa Mãe Tetê por se preocuparem também com o meu futuro. Já dizia O Rappa “pra quem tem fé, a vida nunca tem fim”. Aos meus amigos Rafael Nostório de Barra Mansa e Roberto Marques da cidade do Rio por me acolherem como um amigo.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Rebeca Gontijo por me orientar no período da graduação na Rural de Seropédica, a Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Regina Ribeiro por me orientar no PIBID pela mesma instituição. As marcas que vocês deixaram em mim ainda permanecem. Dessa forma, agradeço a instituição UFRRJ por ter me oferecido um curso de História bastante qualitativo. Agradeço às professoras Talita Teixeira, Rosana Schuaba e o professor Diego Moreira por me apresentarem, da melhor forma possível, a realidade de uma sala de aula dentro do mercado de trabalho.

Agradeço à Camila Jourdan, Kassio Motta, Wellington, Evana Regina, Paula Xisto, Bernardo e o restante da companheirada da ADEP. Se não fosse por vocês, eu não me encontraria em um Pré-Vestibular Social tão necessário como o nosso.

Agradeço também à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Warley da Costa. Ela me acolheu mesmo sem me conhecer direito e depositou em mim toda a sua confiança para que eu adentrasse ao Grupo de Estudos Currículo, Cultura: Identidade/diferença (Geccid), me orientou no curso de especialização e me orientou também nesse mestrado. Agradeço também ao apoio dos(as) integrantes desse grupo para que esse trabalho saísse. Agradeço à Alice Evangelho, a integrante do Geccid que me fez adentrar pela primeira vez na

Educação Básica, mesmo que fosse por um curto período de tempo, mas graças a esse trabalho, pude entrar no Profhistória.

Agradeço imensamente a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Iamara Viana e ao Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Marcus Bomfim. Os “puxões de orelha” de vocês na minha qualificação me ajudaram a pensar numa maneira de tornar muito mais consistente a minha defesa. Aproveito também esse parágrafo para agradecer ao Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Vitor Barcellos pelas suas contribuições para que a minha dissertação ficasse mais potente. Agradeço também o Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Flávio Gomes por ter me apresentado, junto com a Iamara Silva Viana, algumas fontes as quais utilizei na minha proposta pedagógica. Agradeço à Biblioteca Nacional que disponibilizou as edições do Jornal do Commercio – RJ digitalizadas. Agradeço também aos coordenadores do Pré-Vestibular Comunitário Santo André pelo acolhimento. Agradeço aos amigos da minha turma do CESPEB. Cada um(a) de vocês me ajudaram de tal forma que não fazem ideia.

Agradeço também a minha turma do Profhistória de 2022. Vocês sabem de que forma vocês me ajudaram e me ajudam até hoje e foi pra além de vários copos de cerveja e uma boa feijoada. Eu fiquei muito feliz em ter conhecido vocês. Não quero que desistam! Vamos até o infinito! Dessa forma, agradeço também à UFRJ por ter me acolhido a ponto de fazer parte tanto do CESPEB quanto do mestrado profissional.

Sei que não vou conseguir me lembrar de todas(os) os(as) amigos(as), mas fica aqui o meu agradecimento que é simples, mas é de coração. Desejo a vocês uma boa leitura.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I: A História da Escravidão Africana no Brasil .....	22
1.1 O que dizem as pesquisas sobre a Escravidão Africana no Brasil no Profhistória?.....	24
1.2 Historiografias Sobre a Escravidão no Brasil: Um Breve Debate .....	28
1.3 A Historiografia Escolar da Escravidão Africana no Brasil.....	41
CAPÍTULO II: O Enem como via de acesso à Universidade Pública e os itens sobre a História da Escravidão no Brasil.....	55
2.1. O Exame Que “abre as portas” para a Universidade.....	56
2.2 O ENEM e o Ensino de História da Escravidão no Brasil.....	69
CAPÍTULO III: O Estudo de Caso de um Pré-Vestibular Social e a Sequência Didática.....	97
3.1 Sobre o acesso de alunos na Universidade: o caso do pré-vestibular social.....	98
3.2 Sobre o Pré-Vestibular Comunitário Santo André (PVCSA).....	111
3.2.1 Sobre os(as) Estudantes.....	112
3.3 Sobre a Sequência Desenvolvida no Pré-Vestibular Social .....	122
3.4 Sobre a Dimensão Pedagógica.....	147
Algumas Considerações.....	151



Referências Bibliográficas.....	156
Anexo I.....	164
Anexo	
II.....	176

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar de que forma os(as) estudantes (do) de um Pré-Vestibular Social reagem ao serem interpelados(as) pelas atividades apresentadas sobre o Ensino de História da Escravidão com o uso das fontes selecionadas. Trata-se de pensar o Ensino de História da Escravidão em um Pré-Vestibular Social em diálogo com a questão da decolonialidade e interculturalidade crítica. Esse trabalho iniciou-se com uma análise de como a temática da escravidão no Brasil foi mobilizada em algumas dissertações do Profhistória, na historiografia acadêmica, nos livros didáticos de Ensino Médio e nas questões do ENEM de 2009 até 2022. Posteriormente, desenvolvemos uma atividade pedagógica que contou com uso de fontes produzidas por pessoas escravizadas e a partir dela, propomos atividades que puderam incentivar os(as) estudantes a desenvolverem um pensamento crítico em diálogo com a perspectiva decolonial e intercultural crítica. Como arcabouço teórico, dialogamos com Quijano (2005), Mignolo (2017) e Oliveira e Candau (2010). Por fim, com a pesquisa, pudemos perceber a continuidade e a ruptura da mentalidade dos(as) estudantes em relação à escravidão que aponta para uma perspectiva de protagonismo dos sujeitos escravizados.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Ensino de História; Escravidão; ENEM; Fonte Histórica; Pré-Vestibular Social.

## ABSTRACT

The present work aimed to analyze how students of a Social Preparatory Course react when they are challenged by the activities presented on the Teaching of the History of Slavery with the use of selected sources. The aim is to think about the Teaching of the History of Slavery in a Social Preparatory Course in dialogue with the issue of decoloniality and critical interculturality. This work began with an analysis of how the theme of slavery in Brazil was mobilized in some Profhistória dissertations, in academic historiography, in high school textbooks and in ENEM questions from 2009 to 2022. Subsequently, we developed a pedagogical activity that included the use of sources produced by enslaved people and, based on this, we proposed activities that could encourage students to develop critical thinking in dialogue with the decolonial and critical intercultural perspective. As a theoretical framework, we dialogued with Quijano (2005), Mignolo (2017) and Oliveira and Candau (2010). Finally, with the research, we were able to perceive the continuity and rupture of the students' mentality in relation to slavery that points to a perspective of protagonism of the enslaved subjects.

Keywords: Decoloniality; ENEM; Historical Source; Social Preparatory Course; Slavery; Teaching of History.

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

ADEP – Ação Direta em Educação Popular

ASUERJ – Associação dos Servidores da UERJ

CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ - Centro de Ensino Superior à Distância do Rio de Janeiro

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

CPII – Colégio Pedro II

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEGASE - Departamento Geral de Ações Sócio Educativas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FPVP-RJ - Fórum de Pré-Vestibulares Populares do Rio de Janeiro

FUVEST – Fundação Universitária Para o Vestibular

GECCID - Grupo de Estudos Currículo, Cultura: Identidade/diferença

GEP – Grupo de Educação Popular

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério de Educação

MOB – Movimento de Organização de Base

ONG`s – Organizações Não Governamentais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPL – Público Privado de Liberdade

PROFHISTORIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

PVCSA - Pré-Vestibular Comunitário Santo André

PVNC – Pré-Vestibular Para Negros e Carentes

*PVS – Pré-Vestibular Social*

SECTI - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro

SEEDUC - Secretária de Estado de Educação

*SINTUFRJ* - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

UBM – Universidade de Barra Mansa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## **Lista de Ilustrações**

- 01 - Página do livro didático de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo
- 02 - Uma parte do Sumário do Livro Didático História em Movimento.
- 03 - Trecho do Capítulo 6 do livro didático História em Movimento.
- 04 - Trecho da obra didática de Alfredo Boulos Júnior.
- 05 - Questão do ENEM de 2009 retirada da dissertação do Bertuzzi (2020) “Ensino de História a Partir de Questões do ENEM: Avaliação e Interculturalidade.
- 06 - Questões do ENEM Referentes à Escravidão Africana no Brasil.
- 07 - ENEM, 2009, PPL, Caderno Branco.
- 08 - ENEM, 2014, Caderno Azul
- 09 - ENEM, 2014, PPL, Caderno Branco
- 10 - ENEM, 2016, Terceira Aplicação, Caderno Branco.
- 11 - ENEM, 2011, Caderno Azul.
- 12 - ENEM, 2017, Caderno Azul.
- 13 - ENEM, 2017, Caderno Azul.
- 14 - ENEM, 2018, Caderno Azul.
- 15 - ENEM, 2019.
- 16 - ENEM, 2019, caderno azul PPL.
- 17 - ENEM, 2020, Caderno Azul.
- 18 - ENEM, 2020, Caderno Azul PPL.
- 19 - ENEM, 2021, Caderno Azul.
- 20 - ENEM, 2021, Caderno Azul.
- 21 - ENEM PPL, 2021.
- 22 - ENEM, 2022, Caderno Azul.
- 23 - ENEM, 2022, Caderno Azul PPL.
- 24 - Faixa Etária dos Estudantes.
- 25 - Gênero dos Estudantes.
- 26 - Autodeclaração de Cor ou Raça.
- 27 - Bairro Onde Mora.
- 28 - Escolaridade dos Pais.

- 29 - Quantidade de Moradores na Casa (Incluindo o(a) Estudante).
- 30 - Tempo de Uso de Internet Para os Estudos.
- 31 - Dispositivo Usado pelos Estudantes Para Acessar a Internet.
- 32 - O(a) Estudante Coursou Educação Básica Na... .
- 33 - O(a) Estudante Terminou o Ensino Médio?
- 34 - Ano em Que Terminou o Ensino Médio.
- 35 - Curso Superior Pretendido.
- 36 - Imagens da 73ª edição do Jornal do Comércio de 1840.
- 37 - Masmorra da Fazenda Santa Clara de 1856 - MG.
- 38 - Palavras Colocadas no Quadro Durante a Sequência Didática.
- 39 - Qual Fonte o(a) Estudante Escolheu?

## INTRODUÇÃO

Como professor preto, oriundo do ingresso à universidade federal através do ENEM por ampla concorrência, que hoje oferece aula em uma EJA, sinto que o racismo atravessa não apenas a mim, mas a todas as pessoas pretas nesse país. Somos alvo de violência constante do Estado e de pessoas racistas. Portanto, essa preocupação acaba por me atravessar também em sala de aula, local onde já sofri ataque racista.

Enquanto estava dando aula numa escola particular, um aluno branco estava assistindo ao vídeo do Tik Tok e ele aumentou o volume quando a pessoa do vídeo em um determinado momento grita: “Cala a boca, macaco!”. Não pensei duas vezes e expulsei esse aluno de sala. A situação piorou quando a diretora minimizou a situação dizendo que eu deveria perguntá-lo o porquê de ele ter tomado essa atitude, como se eu fosse o culpado pela situação. Resumindo: para a direção, a culpa de eu ter sofrido o racismo foi minha. O que esperar também? O racismo está em toda parte. Me senti muito mal com o ocorrido. A professora de Geografia, que também é preta, acabou realizando com ele um minicurso de letramento racial. Atualmente, o aluno não pratica mais atos racistas, segundo essa professora. Pelo que pude constatar, sofri um racismo tanto individual quanto institucional. Sobre o racismo institucional, Silvio Almeida (2019) descreveu:

A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (Almeida, 2019, p. 26)

Almeida (2019) afirmou que, anteriormente, o racismo era visto enquanto prática individual apenas. Prática essa que almejava a desvantagem dos privilégios a uma pessoa não-branca com base na raça. Na escola na qual sofri racismo, o racismo foi levado em conta enquanto uma atitude individual. Essa atitude favoreceu a diretora branca no sentido de se ver no direito de não intervir diretamente na conversa com o aluno racista. Segundo ela, nós que deveríamos resolver esse problema. Na verdade, ela se posicionou ao se omitir. Eis aí o exemplo de privilégio com base na raça. Porém, não desisti do meu ofício por causa desse ataque. Busquei e ainda busco estratégias para poder incluir temas raciais



no Ensino de História e nas minhas pesquisas acadêmicas e, dessa forma, contribuir de fato para uma Educação Antirracista.

Eu como professor/pesquisador negro, morador de áreas populares, passei a ter contato com os movimentos sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) ainda na minha graduação. Nela, eu realizei uma matéria optativa sobre gênero, masculinidade e teoria queer enquanto problema historiográfico. Essa experiência me ajudou a pensar um Ensino de História cuja narrativa fosse mais insurgente incluindo pautas sociais nela. Portanto, penso sempre, nas minhas aulas, em estratégias para incluir mulheres, gays, lésbicas e crianças nas minhas narrativas históricas, pois, dessa forma, consigo pensar um ensino de História mais inclusivo e menos fragmentado possível. Incluir mulheres pretas na narrativa histórica, por exemplo, pode ser uma estratégia para trabalhar com uma pauta “feminista negra”. Isso pode servir de prova de que um professor de História homem, seja cis ou trans, tem por obrigação incluir mulheres em suas narrativas, principalmente mulheres pretas e indígenas, para combater a injustiça provocada por uma narrativa que privilegia personagens masculinos, brancos e heterossexuais.

Muitas pessoas para quem ministro as aulas são pessoas pretas que podem se reconhecer como tal ou não. Mas isso, só o tempo irá dizer. Com base nessas estratégias de ensino que trabalho em sala de aula, algumas delas apresentadas neste texto, desenvolvi a presente pesquisa para o mestrado no qual aprendi e ainda aprendo neste processo de formação. Muitos conhecimentos foram difundidos a partir das disciplinas frequentadas, através da troca com colegas, professores e orientação, e agora cabe a mim colocar em prática o que aprendi. Da mesma forma, busco nas minhas pesquisas me debruçar sobre os temas que se referem à escravidão, resistência e luta antirracista. Tanto na minha monografia de final de curso de especialização na UFRJ, Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB) com ênfase em Ensino de História, quanto no Mestrado Profissional em Ensino de História, eu busco essa articulação.

O presente trabalho teve por objetivo analisar de que forma os(as) estudantes (do) de um Pré-Vestibular Social reagem ao serem interpelados(as) pelas atividades apresentadas sobre o Ensino de História da Escravidão com o uso das fontes selecionadas em diálogo com a questão da decolonialidade e avaliar como a temática da escravidão no Brasil pode ser abordada com base nas respostas dos estudantes. Esse trabalho contou com uso de fontes produzidas por pessoas escravizadas que traduzem a resistência à

escravidão. A partir dela, propusemos atividades que serviram para incentivar os(as) estudantes a desenvolverem um pensamento crítico em diálogo com a perspectiva decolonial (Quijano, 2005).

A perspectiva decolonial consiste numa postura de denunciar o poder imperial como fator determinante na criação e imposição das subjetividades, propondo uma posição que desafia e rompe com a lógica e a visão eurocêntrica fortemente presente e dominante nas ciências sociais e humanas (Barbosa Apud Nascimento; Santana, 2020, p. 174). Ou seja, essa perspectiva busca denunciar a influência do pensamento criado pelas pessoas europeias acerca da cultura, sociedade, política e história em relação aos elementos citados nos continentes alheios. Essa influência, a qual chamamos de Eurocentrismo, parte do pressuposto de que a cultura europeia é melhor do que a cultura de outros continentes. Foi esse pensamento que motivou os(as) europeus(as) a colonizarem o continente americano, africano, asiático e oceânico. Por causa dos(as) europeus(as), que tanto os(as) indígenas quanto africanos(as) foram escravizados(as). A influência dessas colonizações existentes até o dia de hoje é o que chamamos de Colonialidade.

Combater o eurocentrismo com a perspectiva da decolonialidade é importante porque a partir dessa percepção podemos entender o que Walter Mignolo (2017), chamou de Colonialidade/Modernidade. Para ele, uma coisa não se desenvolveria sem a outra. É importante também ponderar que, dentro do ambiente acadêmico, também existem indícios de colonialidade. Quantos professores(as) pretos(as) e indígenas existem nas universidades? Além, disso, penso nas falas de Grada Kilomba (2019):

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p. 50)

Ela completa a sua provocação afirmando que:

Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o "Outras/os" inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco. (Idem)

Durante as minhas aulas no mestrado, só tive aulas com um professor preto e uma professora preta e isso, para mim, demonstra que há indícios de Colonialidade até mesmo em nossa formação. E mesmo que haja professor(a) preto(a) ou indígena na Universidade, devemos ter cuidado com o chamado “representatividade perigosa”, ou seja, colocar como representante de uma comunidade um(a) não-branco(a) que profere discursos contrários ao seu próprio grupo visando, dessa forma, prejudicá-lo.

Longe de querer apresentar um “discurso panfletário”, ou seja, um discurso onde só pontuamos problemas e não reconhecemos os pequenos avanços, quero mencionar que faço parte de um grupo de pesquisa da UFRJ: Grupo de Estudos Currículo, Cultura: Identidade/diferença (Geccid). Esse grupo, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Warley da Costa, é um grupo plural. Há homens e mulheres, pessoas pretas e brancas que realizam pesquisas voltadas para a questão das insurgências em Ensino de História, ou seja, trabalhar um Ensino de História mais inclusivo ao narrar a presença de diversos(as) agentes históricos, sejam brancos(as) e pessoas não-brancas independente de gênero e classe social.

Neste estudo, como objeto de análise da pesquisa, focamos nas respostas dos estudantes na atividade proposta do ano de 2023 em um curso Pré-vestibular Social. Essa atividade incluiu o uso de fontes históricas em sala de aula. Fontes essas que foram supostamente escritas pelos(as) escravizados(as) ou ainda fontes que tratavam de resistência e negociação escrava. As respostas dos estudantes sobre essas fontes foram de extrema importância, pois essas respostas podem repercutir futuramente numa parte da sociedade, uma vez que há possibilidade desses estudantes divulgá-las. Defendo que, ao trabalhar com fontes produzidas por pessoas escravizadas no Brasil, nós podemos trabalhar um ensino de História plural atingindo as propostas do grupo de pesquisa do qual faço parte.

Este estudo se justifica pelo fato de dar continuidade à pesquisa realizada na especialização na qual analisei como os estudantes e as estudantes do Pré-vestibular Social no qual trabalho se sentiram afetados(as) com a leitura da carta produzida, em 06 de setembro de 1770 por Esperança Garcia, uma mulher preta escravizada do Piauí. Nessa pesquisa, foi comprovada a possibilidade de pensar uma educação histórica antirracista e decolonial a partir do momento em que colocamos os(as) estudantes em diálogo com a carta escrita pela Esperança Garcia e eles(as) ofereceram respostas que confrontavam o sistema colonial.

Nesta dissertação, analisamos como os estudantes do ano letivo de 2023 se sentiram impactados com as fontes apresentadas nessa pesquisa: A carta da escravizada Esperança Garcia, o Manifesto dos Escravizados do Engenho de Santana, um trecho da biografia escrita pelo Mohamed Baquaqua e anúncios do Jornal do Comércio sobre fugas e vendas de pessoas escravizadas. A presente pesquisa se justificou também pela importância e potencialidade que a questão da decolonialidade pôde trazer para a sala de aula. Uma turma que lida com a pedagogia decolonial pode aprender a questionar todo o conhecimento de cunho eurocêntrico e reconhecer nas próprias fontes quando os sujeitos da história tentam romper com o que Mignolo (2017) chama de Matriz Colonial de Poder.

O cenário atual sobre as pesquisas étnico-raciais avançou nas últimas décadas em associação com a questão da decolonialidade. Os(as) pesquisadores(as) estão reconhecendo como o eurocentrismo está influenciando para consolidar o lugar de subalternidade de etnias não brancas em suas respectivas narrativas históricas (Mignolo, 2017). Dessa forma, considerando os desafios aqui expostos para a realização da pesquisa e de minha prática pedagógica, elenquei algumas questões problematizadoras que me instigaram para prosseguir esse estudo: De que forma as atividades produzidas por mim pôde contribuir para uma educação decolonial? Quais as referências que eu mobilizei para a elaboração dessas atividades? Como pensar a questão das identidades nesse estudo a fim de viabilizar uma perspectiva decolonial/ antirracista?

Como professor de História, penso na importância de colocar em prática a discussão levantada sobre a “História que a História Não Conta”. Aprendi com a professora Warley da Costa que devemos ir a contramão dos trabalhos tidos como “panfletários”. Ou seja, trabalhos que só alegam a ausência de personagens da História, mas que não pensam numa maneira de incluir esses sujeitos à narrativa. Dessa forma, em sua pesquisa de Mestrado, a autora quis demonstrar que tivemos avanços na prática da educação antirracista (Costa, 2006). Esse avanço não se deve apenas a minha pesquisa na especialização, mas também aos trabalhos de meus colegas de grupo de pesquisa.

Visando alcançar o objetivo geral na pesquisa mencionado no início desta introdução, elaboramos os seguintes objetivos específicos: fazer um levantamento bibliográfico no site do ProfHistória<sup>1</sup> a fim de mapear as últimas produções sobre a temática da pesquisa; investigar fontes históricas que traduzem movimento de resistência, de negociação ou/e conflito;

---

<sup>1</sup> Mestrado Profissional em Ensino de História. <https://www.profhistoria.com.br/>

desenvolver uma leitura crítica das fontes sobre a escravidão africana e contribuir para o Ensino de História que possa confrontar a colonialidade, que influencia o nosso modo de ensinar História em sala de aula; desenvolver uma atividade com as fontes mencionadas na turma de pré-vestibular social; investigar como a ruptura e a continuidade de um pensamento estudantil sobre a escravidão se dão por meio das fontes apresentadas; observar como eles(as) se identificam (ou não) com esses sujeitos quando afetados pelas atividades propostas em aula.

O texto está organizado em três eixos de problematização: na primeira parte, nós travamos um diálogo com autores(as) a partir de um levantamento bibliográfico sobre a historiografia da escravidão no Brasil (Gomes, 2005; Schwartz, 2000; et al) para enfatizar a importância de discutir uma narrativa que englobe a relação de negociação e de conflito durante a escravidão em sala de aula. Decerto, a leitura e o aprofundamento de leituras sobre a historiografia recente da escravidão africana são muito importantes pois esses autores foram fundamentais para mim. Percebi que há uma vasta literatura sobre o tema (Gomes, 2005; Reis, 1989; Schwartz, 2001; Mattos, 2013; Chalhoub, 1990), mas, muitas vezes, essa produção raramente alcança a sala de aula de História, seja na educação básica, seja no pré-vestibular social.

A partir desse levantamento, um fio condutor é elaborado por mim, esse fio é guiado pela seguinte pergunta: Como a questão da Negociação e do Conflito em relação aos escravizados e senhores se configura nas questões do ENEM? Aliás, essa questão se configura nas questões do ENEM? A partir daí, entramos na segunda parte do nosso texto que é o levantamento descritivo desse Exame e a possível resposta para essas perguntas por meio de análise de questões sobre a escravidão no Brasil levantadas no ENEM.

Além disso, dialoguei, no segundo eixo, com a discussão sobre pré-vestibulares sociais pelo fato de não ser apenas o lugar onde leciono, mas também por ser um local que provavelmente foi afetado pelas mudanças ocorridas no ENEM nos últimos anos. Aprofundei as especificidades desses cursos e do público que os frequenta. Na terceira e última parte da pesquisa, abordei a dimensão pedagógica a ser apresentada. Ela teve como base um trabalho realizado no Pré-Vestibular Comunitário Santo André. Tratei do desenvolvimento do trabalho pedagógico e da sua implementação no curso para que pudesse ser utilizado por todos os(as) docentes que queiram trabalhar com a temática da escravidão no Brasil. Ela está disponibilizada no Anexo I e será divulgada em pdf a partir do link disponibilizado no item 3.3 dessa dissertação.

## **CAPÍTULO I: A História da Escravidão Africana no Brasil**

Como o debate sobre o período mencionado no título acima foi elaborado por intelectuais da área nos finais dos anos 1980? Pretendemos responder uma parte dessa pergunta nesse capítulo. Eu penso na importância de buscar diálogo com alguns(as) deles(as) a fim de sustentar minhas argumentações nesse trabalho. Essa prática do diálogo passou a ser comum entre alguns autores(as) de livros didáticos, pois esses historiadores muitas vezes, neles são citados. Digo alguns autores de livros didáticos porque outros(as) autores(as) ofereceram um outro olhar sobre a escravidão por não buscarem esse diálogo, deram ao escravizado o papel de vítima/rebelde limitando-o(a) apenas a esse papel. Raros são autores de livros didáticos que tornam esse ensino complexo. Sobre isso, falaremos adiante.

Os(as) escravizados(as) eram narrados(as) na História como vítimas da violência, ou eram narrados(as) como aqueles(as) que reagem à violência física sofrida de forma violenta. Já diziam Reis e Silva (1989):

Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro pólo. O escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias. (Reis; Silva, 1989, p. 07)

Para os autores, os(as) escravizados(as) eram plurais em suas ações, não se limitando apenas a ações decorrentes do sofrimento ou de rebeldia. Eles não se fixavam a uma ação apenas. Dependendo da situação, eles(as) poderiam praticar várias ações que poderiam culminar em ações políticas, econômicas e até mesmo culturais. Dessa forma, os autores acusavam a narrativa histórica anterior a deles de ver a escravidão como um sistema rígido. Nesse sistema, o escravizado aparecia como vítima absoluta ou como rebelde heroico. Dessa forma, a história sobre a escravidão não reflete a complexidade que pode ter ocorrido nesse período. Ela refletia apenas dois caminhos para um(a) escravizado(a).

Percebendo a necessidade de reagir, no final dos anos 1980 até 1990, as pessoas pretas, ligadas aos movimentos sociais, foram resistindo e exigindo que essa história fosse recontada através do movimento negro e da música, por exemplo. Houve até mesmo uma

contestação da memória da escravidão do povo preto no Brasil através da música. Podemos perceber isso no trecho da canção do Natiruts chamada “Palmares 1999”:

A cultura e o folclore são meus, mas os livros foi você quem escreveu. Quem garante que Palmares se entregou? Quem garante que Zumbi você matou? Perseguidos sem direitos nem escolas, como podiam registrar as suas glórias? Nossa memória foi contada por vocês e é julgada verdadeira como a própria lei. Por isso temos registrados em toda história uma mísera parte de nossas vitórias. É por isso que não temos sopa na colher e sim anjinhos pra dizer que o lado mal é o candomblé(...) (Natiruts, 1999)

Podemos perceber que o compositor da música, Alexandre Carlo, um artista preto, contesta a narrativa sobre a escravidão quando ele pergunta “quem garante que Palmares se entregou?”. Ele ainda lança uma pergunta: “Quem garante que Zumbi você matou?” Podemos perceber, através desta canção, que a academia não foi o único espaço para o questionamento da história ensinada sobre a escravidão no Brasil, mas outros espaços também foram importantes para o desenvolvimento dessa reivindicação.

A academia foi um dos espaços aonde essa discussão chegou e desde então, houve levantamento dos arquivos e ampliação de fontes referentes a escravidão para pensar nesse processo de ações de luta, resistência e negociação iniciada por parte dos(as) próprios(as) escravizados(as). Esse movimento iniciado pelos historiadores da escravidão se avolumou na década de 1980, especialmente próximo ao centenário da abolição da escravidão.

Nesse capítulo, tivemos como objetivo realizarmos levantamentos sobre a História da Escravidão no Brasil. Esse levantamento teve três momentos: no primeiro momento, pensamos nas pesquisas que tratam sobre a História da Escravidão no Programa de Mestrado Profissional – Profhistória e suas contribuições para este estudo, no segundo momento pensamos em alguns autores que fizeram parte da mudança historiográfica da década de 1980 até a década de 2000 e no terceiro momento refletimos sobre a historiografia da escravidão nos livros didáticos de História.

## 1.1 O que dizem as pesquisas sobre a Escravidão Africana no Brasil no Profhistória?

A metodologia pensada para elaborar essa discussão e definir meu quadro teórico se pautou, em um primeiro momento, em realizar uma busca de dissertações no site do Profhistória que estivessem em consonância com o meu tema de pesquisa. Essa pesquisa foi importante para mim porque, dessa forma, eu poderia dialogar com os meus pares desse programa de mestrado implementado a nível nacional. Essa busca se deu por meio da escolha de palavras-chave no site nacional do Mestrado Profissional mencionado. Fizemos o recorte temporal das pesquisas de 2016 a 2020 pois o banco de dados de dissertações do Profhistória estava desatualizado no momento, deixando incompletos as dissertações defendidas em 2021 e 2022.

Fizemos um levantamento, em um primeiro momento, nesse site por meio das palavras-chave *Escravidão no Brasil*, *Cursinho Popular* e *Resistência Escrava*. Ao escrevermos a palavra-chave “Escravidão no Brasil”, encontramos como resultado apenas uma dissertação. Essa dissertação de autoria de Mauricélia Medeiros Silva intitula-se “Guia de Fontes Para Professores: O processo de liberdade dos africanos e afro-brasileiros em São Luiz de Cáceres de 1874 a 1888”. Essa dissertação me acrescentou pelo fato de que a autora focou na lei 10.639/2003<sup>2</sup> ao realizar a sua pesquisa. O objetivo do trabalho dela era de suprir a carência de materiais didáticos referentes à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Observando pesquisas como essa dentro do âmbito acadêmico do mestrado profissional, tenho certeza de que não sou o único a tentar mobilizar a Lei mencionada na dissertação.

Pensei que, pelo fato de estar falando de um espaço de formação docente considerado informal para muitas pessoas, o Pré-Vestibular Social (PVS), eu procurei por essa palavra-chave no site do programa de mestrado profissional buscando por um(a) autor(a) que falasse do mesmo lugar que eu. Por isso, após utilizar a palavra chave “Escravidão no Brasil”, utilizamos também a palavra “Cursinho Popular”.

---

<sup>2</sup> Lei que obriga os(as) docentes da Educação Básica a lecionar matérias referentes a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Essa lei modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN/1996).



Ao escrever esse termo, encontramos como resultado apenas uma dissertação: “Ensino de História em cursinhos populares: um estudo sobre o currículo da rede Emancipa SP Guarulhos 2019” de autoria da Cibele de Camargo Lima. Lima (2019), através da sua dissertação, procurou investigar:

(...) as práticas de construção curricular da disciplina História em cursinhos populares da Rede Emancipa, movimento de Educação Popular que se identifica com a pedagogia libertadora. Tivemos como preocupação entender como os conteúdos de História são desenvolvidos nas aulas dos cursinhos considerando a pressão por um ensino propedêutico preparatório para os exames de acesso à universidade, sem perder de vista a proposta de ensino emancipador. (Lima, 2019, p. 09)

Essa pesquisadora procurou refletir como que os conteúdos da matéria de História são desenvolvidos no cursinho o qual ela analisou, levando em conta a pressão que é exercida nesse espaço por meio da necessidade que o corpo docente sente em preparar os(as) estudantes para as provas (vestibulares e ENEM) sem perder de vista um ensino que faça o(a) estudante pensar por conta própria.

Essa pesquisa me acrescentou pelo fato de a autora pesquisar como os currículos de História são mobilizados em Pré-Vestibulares Sociais. Graças a essa pesquisa, eu tive como objetivo refletir sobre os saberes discentes mobilizados sobre a escravidão africana no Brasil no Pré-Vestibular Comunitário Santo André (PVCSA) através das análises de fontes diversas que se referem a esse período. Discutir sobre essa temática em um pré-vestibular social, mesmo com a pressão de preparar alguém para as provas de admissão às universidades, é trabalhar com um tema que atinge diretamente as pessoas que estudam nesses espaços que geralmente são pretas. Essa pode ser uma das maneiras de problematizar o racismo à brasileira, ou seja, o racismo que é velado. Muitos pré-vestibulares sociais são mantidos ou por instituições religiosas (Igrejas) ou por movimentos sociais (Partidários ou Autônomos). Esse último, abre precedentes para que possa haver nesses espaços discussões de temas sensíveis como a discussão das opressões sociais como machismo, racismo, homofobia e outros tipos de opressões sociais que possam existir.

Em seguida, escrevemos a palavra-chave *Resistência Escrava* e não foi encontrado nenhum registro para esse termo. Achei muito estranho, pois os(as) autores(as) que pesquisam sobre a escravidão no Brasil dentro do programa, costumam

pesquisar sobre as práticas de resistência de algum(a) escravizado(a), mas essas respectivas dissertações não são encontradas ao escrever essa palavra-chave.

Diante desse quadro mencionado, eu decidi inserir a palavra *escravidão* isoladamente e, desta vez, encontramos trinta e quatro dissertações. Dentre as trinta e quatro dissertações, onze pesquisas tratam diretamente da escravidão africana no Brasil e, de maneira geral, colocam pessoas pretas enquanto protagonistas de um determinado processo histórico e as pesquisas restantes tratam sobre relações étnico-raciais em geral. Dentre essas dissertações que tratam diretamente da escravidão, uma chamou a minha atenção: a dissertação de Evelyn Beatriz Lucena Machado (2018) pelo título, Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitandeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de História da escravidão e pelo resumo. Ao ler o resumo de Lucena (2018), me dei conta de que eu não era o único a tentar fortalecer o trabalho com a lei nº 10.639 como demonstra esse fragmento do resumo:

A presente dissertação tem como objetivo trabalhar no ensino de História as agências e experiências de mulheres negras africanas escravizadas. (...) a pesquisa propõe a construção de materiais pedagógicos que contribuam para a luta antirracista na Educação, fortalecendo assim o trabalho com a Lei nº 10.639/03.

Além de trabalhar com a lei 10.639, ela utiliza o conceito citado por Monteiro e Penna (2011) para traçar o lugar de fronteira entre a História Social da Escravidão e a Educação aproximando-se do debate que eu traço nessa dissertação. Como essa fronteira é estabelecida por ela? O início dessa fronteira é estabelecido pela autora por meio da ação de acreditar que “que a historiografia e a Educação podem estabelecer interessantes diálogos e trocas, constituindo assim o que Ana Maria Monteiro e Fernando Penna denominam *lugar de fronteira*” (Ibdem, p. 06).

Lucena (2018) tenta se inserir ao debate acadêmico atuando no campo que ela denomina de “Campo do Ensino de História da Escravidão”:

Campo este que pode ser compreendido como produto de um processo que mobiliza saberes das áreas da Educação e História e não como resultado da transmissão ou vulgarização das novas pesquisas dos historiadores de ofício para a educação básica. (Ibdem, p.11)

Podemos concluir, a partir dessas informações, que o campo do Ensino de História também contribuiu para os estudos sobre a Escravidão, e até hoje contribuem, para que esses estudos estejam presentes no debate do campo de ensino. Oliveira e Candau (2010) defendem que essa lei 10.639:

(...) pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Dignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. (Oliveira; Candau, 2010, p. 38)

Em outras palavras, os(as) estudantes poderão conhecer histórias que não partam do ponto de vista da Europa e, dessa forma, a Europa poderá perder a sua posição central em termos de conhecimento.

Portanto, os(as) pesquisadores(as) do ProfHistória que trabalharam com os desafios da lei conseguiram dar visibilidade às perspectivas históricas diferentes possibilitando uma multiplicidade de olhares em uma perspectiva decolonial. Essas pesquisas se articulam com o meu tema porque, na medida do possível, eu faço com que os(as) estudantes tenham condições de elaborar narrativas que fujam da lógica eurocêntrica por meio de transcrições de documentos históricos produzido por pessoas escravizadas no Brasil.

Essas fontes, algumas delas, apresentadas a mim durante as aulas da disciplina de Aprendizagem Histórica e utilizadas para a minha pesquisa, tratam de diferentes abordagens sobre o tema da escravidão, variando desde a violência sofrida pelos(as) escravizados(as), negociação entre pessoas escravizadas e as “autoridades” daquela época além da resistência dos(as) cativos(as). Tendo em vista o que foi levantado nesse item, precisei me aprofundar nas leituras historiográficas sobre a escravidão para que eu pudesse escolher qual a perspectiva histórica desse período que eu gostaria de me afiliar; ao mesmo tempo, analisar os materiais didáticos dos últimos anos do século XX e início do século XXI que foram produzidos no Sul e Sudeste do país a fim de observar como mobilizam verdades sobre o período da escravidão.

Pretendo observar mais adiante, se essa linha de raciocínio referente à escravidão no Brasil também é mobilizada pelas questões (itens) do ENEM. O levantamento apresentado nessa seção nos serviu para analisar quantas dissertações mobilizam temas

sobre a Escravidão no Brasil e a importância desse levantamento se deve ao fato de pensar que eu não sou “inventor da roda”. Muitas pessoas pensaram essa temática antes de mim, mas provavelmente, nem todos(as) pensaram a relação entre essa temática e o Pré-Vestibular Social. Por ora, cabe aprofundar o debate sobre a historiografia da escravidão propriamente dita, como faremos a seguir.

## **1.2 Historiografia(s) sobre a escravidão no Brasil: Um breve debate**

Nesta seção, eu pretendo defender o ponto de vista de que devemos buscar, para além da nossa visão pessoal das fontes, dialogar com a historiografia referente à Escravidão no Brasil. Dessa forma, podemos demonstrar para os(as) nossos(as) estudantes, operando com as práticas científicas da História, o quanto essa situação era complexa e sensível.

Devemos trabalhar em nossas aulas de História com a perspectiva histórica que evidencie o agenciamento do povo escravizado no Brasil para que eles(as) não sejam vistos(as) apenas como vítimas ou como força motriz de uma determinada atividade econômica, mas também como articuladores sócio-políticos e culturais. Dessa forma, busco me conectar aos(as) historiadores que vieram antes de mim. Para tal, delimito um recorte temporal das produções historiográficas. Pensei nos anos 80 do século XX porque esse foi o período em que os(as) historiadores(as) deram luz aos debates causados pela proximidade do centenário da abolição. As pesquisas sobre o tema se avolumaram e parte dos historiadores da escravidão no Brasil realizaram estudos sobre o tema com um outro olhar.

Dessa forma, buscamos problematizar as narrativas de algumas dessas historiografias neste estudo e na sala de aula. Não quero reforçar a ideia de que a academia salva a sala de aula, porém, preciso reconhecer que os estudos acadêmicos também contribuíram para uma narrativa na qual fosse evidenciado o protagonismo dos(as) africanos(as) escravizados(as) no Brasil.

Antes de problematizar essas abordagens mais recentes, seria bom apresentar uma outra perspectiva historiográfica sobre a escravidão, baseada na história econômica, marxista, importante para denunciar a condição desses sujeitos, mas que resultou no

processo de coisificação do escravizado. Penso em abordar essa perspectiva a fim de se compreender os embates que daí resultaram colocando em lados opostos a perspectiva do(a) “escravizado(a) enquanto coisa” X “escravizado(a) enquanto protagonista de suas ações”. Para tratar dessa perspectiva farei uso das proposições de Chalhoub (1990) que, ao tecer críticas sobre essa visão, refletiu sobre os perigos da coisificação do escravizado. Vale lembrar que esse autor defendeu em sua tese as visões da liberdade que as pessoas escravizadas possuíam.

Na introdução de seu texto, o autor enfatiza que esses intelectuais dão maior ênfase à transição entre o trabalho escravo e o trabalho livre apresentando uma previsibilidade do movimento da História:

A ênfase na chamada “transição” da escravidão (ou do escravismo, ou do modo de produção escravista) ao trabalho livre (ou a ordem burguesa) é problemática porque passa a noção de linearidade e de previsibilidade de sentido no movimento da história. (Chalhoub, 1990, p. 19)

Essa ênfase, por outro lado, escamoteia as ações dos escravizados uma vez que a passagem para o trabalho assalariado já está determinada. Para Chalhoub (1990), o início desse debate teve início na década de 1860 com Perdigão Malheiro. Filho do ex-ministro do Supremo Tribunal de Justiça, Malheiro trabalhou com a tese da coisificação do(a) escravizado(a) afirmando que um cativo se encontrava “reduzido à condição de coisa sujeito ao poder e domínio ou propriedade de um outro, e havido por morto, privado de todos os direitos, e não tem representação alguma” (Malheiro apud Chalhoub, 1990, p. 36).

Chalhoub (1990) ainda afirmou que, posteriormente, em 1962, Fernando Henrique Cardoso publicou a obra “Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional” na qual ele dialogava com o Perdigão Malheiro para afirmar que, do ponto de vista jurídico, o(a) escravizado(a) era visto como coisa, sujeito(a) ao poder e a propriedade de alguém. Além disso, Cardoso afirmou que um(a) escravizado(a) apresentava a si próprio(a) e era visto pelas pessoas livres como um ser incapaz de produzir autonomia. Segundo Chalhoub, Fernando Henrique Cardoso constrói a sua teoria de “Escravo-coisa” com base em relatos de viajantes do século XIX. Essa teoria foi combatida em termos contundentes porque, até a época em que a tese do Chalhoub foi defendida, a teoria do “escravo-coisa” estava ganhando força. Esse pensamento, segundo Chalhoub, teve prosseguimento com Jacob Gorender (1990). Esse autor, na obra “A Escravidão Reabilitada”, argumentava:

(...) se a historiografia brasileira pretensamente nova quis recuperar a subjetividade autônoma do escravo, não o fez para destacar as reações anti-sistêmicas, como levantes, quilombos, atentados e fugas. Ao contrário, subiram ao primeiro plano as estratégias (sic) cotidianas e suaves de acomodação do escravo ao sistema escravocrata. Recuperou-se a subjetividade do escravo para fazê-lo agente voluntário da reconciliação com a escravidão. (Gorender, 1990, p. 20)

O autor está acusando os(as) historiadores(as) que pensam diferente dele de recuperar a possibilidade do(a) escravizado(a) de ser autônomo(a) não para reiterar reações anti-sistêmicas, e sim, para evidenciar ações que causavam acomodação ao sistema por parte do escravizado(a) e culpabilizá-los(as) pela manutenção da escravidão. Se os(as) historiadores(as) buscassem fazer do(a) escravizado(a) um “agente voluntário” da manutenção da escravidão, Reis e Silva (1989), por exemplo, não falaria dos revoltosos do Engenho de Santana e, muito menos, falaria da Revolta dos Malês. Todas essas revoltas, no meu ponto de vista, foram anti-sistêmicas. Principalmente a Revolta do Engenho de Santana, pois, naquela época, era comum para o sistema uma pessoa escravizada ser explorada ao máximo em qualquer tipo de trabalho. Portanto, lutar por melhores condições de trabalho, mesmo que fosse necessário matar um feitor para isso, torna o agenciamento dos(as) escravizados(as) desse engenho “revolucionário”. Gorender (1990), ao criticar Silvia Lara, argumenta que:

(...) Não cabe tomar o processo judicial ao pé da letra e identificar na argumentação atribuída ao escravo a expressão autêntica do seu pensamento. Os escravos eram analfabetos e aqueles pouquíssimos que conseguiam chegar ao pleito da Justiça só poderiam fazê-lo através de seus intermediários: advogados ou rábulas, escrivães e outros funcionários etc. (Idem, p. 24)

Gorender (1990) se precipita ao afirmar que os escravizados(as) eram analfabetos(as), pois, como vimos em nossa pesquisa, a carta de Esperança Garcia é uma prova em contrário. Ainda que as reivindicações fossem escritas pelos intermediários, por que não devemos identificar na argumentação atribuída ao escravizado a expressão do seu pensamento? Creio que essa fala de Gorender (1990) serviu para legitimar a perspectiva de coisificação do(a) escravizado(a). Pois dá a entender que ele sempre precisa de algo ou de alguém para pensar por ele. Outra fala de Gorender (1990) chamou a minha atenção:

A meu ver, mais perto da verdade se encontra Herbert Aptheker, quando caracteriza o Sul escravocrata como Estado policial e militarizado, porque só assim incutiria submissão aos escravos e daria segurança aos senhores. (Idem, p. 33)

O motivo para essa citação me chamar a atenção se deve ao fato de o autor estar preocupado em estar “mais perto da verdade” dos fatos. Em relação a esse assunto, Jenkins (2001) afirma que:

(...) nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual ele era, porque o passado são acontecimentos, situações etc, e não um relato. Já que o passado passou, relatos só poderão ser confrontados com outros relatos, nunca com a passado. (Jenkins, 2001, p. 32)

Portanto, não existe um “passado verdadeiro”, o que existe é a construção do conhecimento do passado por parte dos(as) historiadores(as) e esse conhecimento só pode se confrontar com outros conhecimentos sobre o passado. Para Jenkins (2001):

A história é um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente (e que, em nossa cultura, são na imensa maioria historiadores assalariados), que tocam seu ofício de maneiras reconhecíveis uns para os outros (maneiras que estão posicionadas em termos epistemológicos, metodológicos, ideológicos e práticos) e cujos produtos, uma vez colocados em circulação, vêm-se sujeitos a uma série de usos e abusos que são teoricamente infinitos, mas que na realidade correspondem a uma gama de bases de poder que existem naquele determinado momento e que estruturam e distribuem ao longo de um espectro do tipo dominantes/marginais os significados das histórias produzidas. (Idem, p. 52)

A História, para Jenkins, é problemática porque um determinado aspecto do passado do mundo é produzido por historiadores(as). Esses(as) intelectuais dialogam entre si por meio de uma escrita técnica/acadêmica baseada no seu posicionamento de conhecimento, na sua maneira de fazer História e na sua ideologia. Dessa forma, reitero que um saber sobre passado só pode dialogar e confrontar com outros saberes sobre o passado. Tendo a História enquanto um discurso problemático, não há como dizer que ela tem como objetivo responder absolutamente as perguntas sobre um determinado período do passado. É bem provável que a tentativa de “coisificar” um(a) escravizado(a) se paute nesse princípio de buscar uma verdade absoluta. Porém, trabalhar com diversas fontes, como os(as) historiadores(as) fazem, pode ser uma maneira de tornar complexo um

discurso ou um conhecimento sobre um determinado período da História, o que é salutar. Portanto, trabalhar com projetos judiciais, anúncios de jornais de época, fontes cartoriais, livro de batismo por exemplo, pode servir de ferramentas para compreender a subjetividade do povo preto escravizado e não coisificá-lo.

Voltando a Chalhoub (1990), o autor tenta refutar esse discurso da coisificação do povo escravizado no Brasil. Portanto, ele passa a:

(...)procurar mostrar que esses negros agiram de acordo com logicas ou racionalidades próprias, e que seus movimentos estão firmemente vinculados a experiências e tradições particulares e originais — no sentido de que não são simples reflexo ou espelho de representações de “outros” sociais. (Chalhoub, 1990, p. 42)

Um(a) Preto(a) escravizado(a), segundo o autor, pôde agir de diversas maneiras por razões próprias. Mas como ele tenta mostrar essa perspectiva em sua escrita da História? Para isso, ele retoma a história de Bonifácio e Veludo. Bonifácio era um escravizado baiano que liderou um ataque contra José Moreira Veludo, o negociante de pessoas escravizadas:

Era o Ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de 1872, aos 17 de marco do dito ano, nesta Corte. Os escravos que se encontravam na casa de comissões de propriedade de Jose Moreira Veludo haviam acabado de jantar. O negociante descera ao dormitório dos negros com o intuito de fazer curativos num seu escravo de nome Tomé, que estava em tratamento havia vários dias. Liderados por um mulato baiano de nome Bonifácio, mais de vinte dos cerca de cinquenta escravos que aguardavam compradores na loja de Veludo avançaram sobre o negociante e lhe “meteram a lenha”. O preto Marcos arrancou a palmatoria das mãos de Tomé para esbordoar Veludo; o crioulo Constâncio usou um pau curto que trazia; vários outros se serviram de achas de lenha que haviam escondido debaixo de suas tarimbas especialmente para a ocasião. (Chalhoub, 1990, p. 29)

O autor ainda complementa:

O comerciante estava cercado de negros e apanhava para valer quando um caixeiro da casa de comissões de nome Justo armou-se de um pau comprido, convocou o auxílio do guarda-livros e partiu em socorro do patrão. Os dois rapazes conseguiram arrombar a cancela e, com a ajuda de Tome, arrastaram Veludo para fora. O comerciante ficou bastante ferido e os negros permaneceram agitados, mas aparentemente não ocorreu uma tentativa coletiva de fuga. De qualquer forma, uma pequena operação de guerra foi montada para a prisão dos escravos. O subdelegado de Santa Rita pediu a presença de uma tropa de fuzileiros navais e organizou o cerco a loja da rua dos Ourives, tendo



comparecido ainda ao local o primeiro delegado, o comandante dos guardas urbanos, um capitão e um major. (Idem, p. 29)

O autor analisa os depoimentos dos escravizados envolvidos na ação e percebe a minúcia com que o plano foi concebido e executado. Tudo foi articulado no maior sigilo. Essa pode ser uma das provas de que os(as) escravizados(as) poderiam se articular por vontade própria. Além disso, outras formas de articulação poderiam ser realizadas pelos(as) escravizados(as): Escrever cartas e autobiografias relatando o sofrimento que o(a) escritor(a) vivenciava por estar na condição de escravizado(a), por exemplo, tramar fugas ou atacar um coronel por meio de canções de Jongo (inclusive, o ENEM explora isso em uma das questões, mas falaremos sobre isso mais tarde), trabalhar para comprar a sua carta de alforria e muitas outras ações articuladas que não conseguirei enumerar aqui.

Chalhoub, após relatar vários casos de escravizados(as) que ele investigou, afirma que:

(...)existiam negros que recusavam negociações porque não consideravam mais legítimo o seu cativo (...). Encontramos também negros que resistiam a seus novos senhores porque entendiam que eles não lhes dispensavam o tratamento devido (...). Havia, portanto, versões ou visões escravas da escravidão que impunham limites bastante reais às transações de compra e venda. Bonifácio, Filomeno e demais parceiros resolveram esbordoar Veludo motivados por noções próprias de justiça e de moral, noções essas lavradas nas experiências cotidianas e coletivas da escravidão. Esses negros não foram simples espelho de outros mundos ou representações, e nem tampouco foram heróis da resistência à escravidão. (Idem, p. 68)

Portanto, podemos afirmar que os povos escravizados poderiam se expressar de alguma forma e não eram simplesmente “uma coisa”. Dessa, forma, é demonstrada que, para o autor, existiam várias visões sobre a liberdade. Na apresentação do livro de Mattos (2013), Robert Slenes aponta alguns autores que apresentaram estudos nos quais as pessoas escravizadas não eram protagonistas de suas ações:

Nas grandes interpretações a respeito da escravidão e do sistema escravista no Brasil, anteriores à de Mattos, os escravos, libertos e livres pobres praticamente não têm voz nem vez. Os senhores e a *plantation* escravista dominam tudo. Nas obras de Gilberto Freyre (em especial, *Casa grande e senzala*, de 1933), o patriarcalismo ordena todas as linhas de solidariedade social em sentido vertical, convergindo na moradia senhorial. Nos trabalhos de Caio Prado Júnior (1942) e,

depois, da Escola Paulista de Sociologia (décadas de 1960 e 1970), o peso do escravismo e da exploração senhorial leva os grupos subordinados à alienação ou à anomia, deixando-os incapacitados para qualquer ação política consequente. N’O *escravismo colonial*, de Jacob Gorender (1985), um olímpico raciocínio senhorial, alheio a pressões vindas de baixo, é o que faz o sistema “girar”. (Slenes *In*: Mattos, 2013, p. 15)

Para Slenes, os pesquisadores anteriores a Mattos (2013) como Gilberto Freyre, por exemplo, atribuem as ações de solidariedade social ao Senhor de Engenho e ao Patriarcalismo (sistema vertical na qual o homem é o centro do poder) e, dessa forma, o(a) escravizado(a) não teria “voz nem vez”. Ainda para esse autor, determinadas escolas de Sociologia e de Economia refletem que o peso do sistema escravocrata torna os(as) cativos(as) alienados(as) e, dessa forma, eles(as) não teriam condições para se articularem politicamente.

Devido a esses estudos, o debate a respeito da escravidão no Brasil se tornou intenso. As teorias, como as que foram apresentadas pelos autores aqui mencionados foram muito contestadas e acusadas de estarem reabilitando a escravidão no Brasil relatando o processo como se ele tivesse sido mais “brando”:

Para os negros, o significado da liberdade foi forjado na experiência do cativo; e, sem dúvida, um dos aspectos mais traumáticos da escravidão era a constante compra e venda de seres humanos. (Chalhoub, 1990, p. 27)

Com base nessa citação do autor, a respeito da construção do significado da liberdade, podemos afirmar que Chalhoub (1990) não estava tornando a discussão sobre esse período mais branda, muito pelo contrário. Ele mostrou que a construção desse significado foi fruto de um processo extremamente violento. Dando continuidade à pesquisa, Chalhoub relata a sua experiência em pesquisa de arquivos:

Por essa época, comecei a tatear um outro tipo de documentação — as ações cíveis de liberdade, que se encontram no Arquivo Nacional, e que consistem em processos judiciais nos quais os escravos, através de seus curadores, procuram conseguir a alforria a seus senhores pelos mais variados motivos. (Idem, p. 21)

Chalhoub (1990) foi mais um pesquisador que estava inserido num contexto de pesquisa que refletia a escravidão africana no Brasil enquanto um processo de negociação.

Falar de seu trabalho é importante para poder endossar a minha pesquisa. Aproveitando esse momento, destaco Hebe Mattos (2013) que, na época de seu doutoramento, em “Nas Cores do Silêncio”, trouxe à tona um tema que era pouco discutido na historiografia brasileira:

O Brasil conheceu mais de 300 anos de escravidão. Segundo o Recenseamento Geral de 1872 —16 anos antes da abolição definitiva do cativo — habitavam, nas três maiores províncias escravistas do então Império do Brasil, 819.798 escravos e 2.890.154 homens e mulheres livres. Destes, 41% eram descendentes de africanos. Na Bahia, quarta província em número de escravos (onde o impacto da escravidão era, sem dúvida, mais antigo), os descendentes de africanos já somavam 68,53% da população livre. À época da finalização desta pesquisa, entretanto, os significados da liberdade eram um tema quase ausente da historiografia brasileira, para além da conhecida associação com a ideia de não trabalho. (Mattos, 2013, p. 27)

Mattos (2013), na citação acima, demonstra que a maior parte da população que descendiam de africanos(as) e que era livre pode ter construído um significado próprio para a sua liberdade. Tanto Chalhoub (1990) quanto Hebe Mattos se complementam. Hebe comenta que a questão das liberdades era quase ausente na historiografia enquanto Chalhoub já demonstra, por meio de histórias de diversos(as) escravizados(as), que há:

(...) negros que tentam a liberdade com o argumento de que havia sido vontade expressa de seus senhores que eles ficassem livres quando de sua morte. É sempre difícil sabermos se as alegações dos escravos eram verdadeiras, e tudo se complica ainda mais porque a luta dos cativos pela alforria aparece geralmente num tecido mais amplo de relações e conflitos que, como temos visto, pode incluir desde histórias de amor até brigas entre herdeiros. (Chalhoub, 1990, p. 111)

Posteriormente, ele complementa:

Outro aspecto presente (...) é a afirmação da ideia de que a liberdade do escravo só pode ter origem na vontade do seu senhor particular. É essa ideia que fundamenta a maioria das ações de liberdade analisadas para o período anterior à chamada “lei do ventre livre”: os escravos defendem seu direito à alforria como exigência de cumprimento de determinações expressas do senhor. (Idem, p. 115)

Pela citação acima, podemos entender que se não for da vontade de um senhor de escravizados, a liberdade de um(a) cativo(a) não ocorre. Essa ideia foi predominante nas

ações de liberdades anteriores à “Lei do Ventre Livre<sup>3</sup>”. Com base nessas informações, podemos dizer o quanto que as liberdades que as pessoas escravizadas exigiam eram frutos das negociações que eles(as) tinham com os seus respectivos senhores. Quando Chalhoub aponta as relações que compõem um tecido mais amplo de relações e conflitos, no qual a luta dos(as) cativos(as) pela alforria se insere, e ainda exemplifica essas tensões citando casos de “histórias de amor”, ele está pontuando que os(as) escravizados(as) possuíam sentimentos, não eram simplesmente uma “coisa”, força motriz de uma determinada prática econômica e qualquer outro termo que possa menosprezar o protagonismo do povo preto. Faz um movimento de humanização do sujeito.

Stuart Schwartz, em sua obra “Escravos, Roceiros e Rebeldes” (2001), apresenta um levantamento sobre a historiografia da escravidão africana no Brasil. Nessa obra, o autor reconheceu que a mudança na historiografia da escravidão se deveu ao fato de que em 1988, o Brasil comemorou o centenário da abolição da escravatura aumentando o volume de pesquisas sobre o tema, além da pressão do movimento negro para que a história afro-brasileira fosse repensada. Nesse momento, vários eventos comemorativos foram realizados em âmbito nacional. Debates na academia e comemorações na mídia<sup>4</sup>. Schwartz realizou um breve levantamento historiográfico sobre esse estudo. Para tal, ele retornou aos anos 1930 e citou a obra de Gilberto Freyre: Casa Grande e Senzala. Podemos perceber que, dessa forma, ele reconheceu os possíveis avanços nos estudos da Escravidão provocados pelo Freyre:

O próprio Freyre, de fato, representou uma longa tradição de fascínio – e às vezes rejeição – pelo passado do negro brasileiro, porém foi mesmo depois do livro de Freyre que a escravidão e os africanos ganharam papel fundamental no relato histórico do Brasil. (Schwartz, 2000, p. 23)

O autor afirma que mesmo que os intelectuais posteriores tenham se afastado de Freyre em razão das críticas ao autor sobre a harmonia das raças, o relacionamento patriarcal entre o senhor e o escravizado, o sistema de relações raciais pós-emancipação e a centralidade da escravidão na vida brasileira continuaram sendo os temas centrais da historiografia da escravidão e, portanto, Freyre deixou o seu legado.

---

<sup>3</sup> Lei que determina que toda pessoa nascida de uma escravizada a partir do ano da promulgação dessa lei se torna livre.

<sup>4</sup> A rede Globo protagonizou as comemorações privilegiando o 13 de maio como dia chave para a abolição da escravatura.

O autor também citou Frank Tannenbaum (1947) para enfatizar a importância do método comparativo para a compreensão da História da Escravidão nas Américas. Com isso, a metodologia comparativa foi bastante forte na década de 1960. Esses estudos foram bastante regionais e eram manifestados em forma de estudos, monografias sobre a escravidão em algum aspecto regional.

Schwartz ainda afirmou que, na década de 1960, havia uma divisão entre trabalhos produzidos por intelectuais brasileiros e intelectuais “brazilianistas” tais como Skidmore (1969) e Boxer (1963). Devido a ditadura militar, os pesquisadores estrangeiros tiveram vantagens sobre pesquisadores brasileiros e conseguiram realizar levantamentos sobre a História do Brasil.

Ainda, segundo Schwartz, durante a década de 1970 e 1980, o método quantitativo foi bastante utilizado para se pensar a História da Escravidão, embora o campo da História Intelectual e da Cultura tenham se desenvolvido. O pioneirismo de Katia de Queirós Mattoso (1988) e de seus alunos na Bahia também foi levado em conta por ele. Ela e eles realizaram estudos sobre a manumissão (liberdade) de ex-escravizados e seus descendentes (Mattoso, 1988). A partir desse estudo, ela descobriu que pessoas escravizadas constituíram famílias na Bahia. E o que há de extraordinário nesse estudo é que, cada vez mais, os(as) pesquisadores(as) procuravam o protagonismo dos povos escravizados no Brasil.

Sobre o segundo momento da historiografia da escravidão africana no Brasil, é importante mencionar que Warley da Costa (2006) fez um levantamento historiográfico sobre esse processo. Ela relata que desde os anos 1980, houve um aumento significativo dos programas de pós-graduação e isso possibilitou o aumento das pesquisas no Brasil. Segundo a autora, com a abertura política provocada pela Anistia Política no final da década de 1970 e 1980, houve a “emergência de movimentos sociais” e ao mesmo tempo, a abertura para novos debates. Além disso, ela relatou que:

Seguindo a mesma tendência, nos anos 1970, foram desenvolvidas pesquisas focando o negro na sociedade brasileira. (...) Nos últimos anos, em especial após o centenário da abolição da escravidão, a História Social tem oferecido ricas contribuições ao estudo da escravidão. Baseados em novos estudos e balizados em fontes de pesquisas documentais, os historiadores avançaram bastante nesta questão, valorizando-se fontes cartorárias, judiciais, fiscais e demográficas, abrindo novos caminhos para a proliferação de pesquisas nessa área. (Costa, 2006, p. 47-48)

Podemos afirmar, com base nessa citação, que o aumento de pesquisas realizadas sobre a historiografia da História da Escravidão Africana no Brasil é produto de determinadas conjunturas históricas, como aquelas apontadas pela autora. Visando aprofundar esse debate, mobilizamos outros autores, começando por João José Reis e Eduardo Silva (1989) através da obra “Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista.” Ambos os autores, no final dos anos 1980, evidenciaram o protagonismo negro e criticaram a historiografia anterior que colocavam os escravizados em papel de vítima. Essa crítica é explicada na introdução da obra.

Anteriormente, o escravizado era visto ou como revoltado, ou como violentado, nunca como negociador:

O primeiro capítulo discute as limitações dos estudos que vêem a escravidão como um sistema absolutamente rígido, quase um campo de concentração, em que o escravo aparece como vítima absoluta; ou, ao contrário, dos estudos que enfatizam o heroísmo épico da rebeldia. (Reis, Silva, 1989. p.07)

Nesse momento, os autores buscam criticar os estudos que relatam o(a) escravizado(a) como alguém que sofre nas mãos de seu senhor, ou como aquele(a) que se rebela contra o seu senhor. Nesse tipo de estudo, um(a) escravizado(a) jamais seria visto como negociador(a). Mas afinal, o que seria a atuação do(a) escravizado(a) enquanto negociador(a)? Neste caso, podemos entender como negociação a ação do(a) escravizado(a) negociar com o(a) seu(a) senhor(a) decisões que poderiam culminar na sua liberdade ou numa “melhoria” na sua situação de vida e poderíamos determinar um conflito como um combate mais direto, um combate físico de enfrentamento contra o “Senhor de Escravos” e seus capachos. Um conflito poderia se dar também por meio de acordos nas quais um determinado grupo de escravizados determinava que o trabalho mais pesado fosse destinado a um outro grupo de escravizados com os quais o primeiro grupo, aparentemente, não tivesse afinidade.

Os autores citados buscavam ver a escravidão sob a perspectiva do escravizado. Segundo eles, essa abordagem chegaria somente mais tarde à historiografia brasileira. Ainda na introdução do texto os autores ilustraram um modo de resistência dos escravizados como a questão agrária, por exemplo:

(...) os escravos freqüentemente brigaram e conseguiram obter dos senhores o direito a um pedaço de terra para a sua subsistência e até o direito de vender algum excedente da produção. Trata-se da chamada “brecha camponesa”(...). (Idem, p. 08)

Segundo esses mesmos autores, essa “brecha” poderia servir como forma de tentativa de controle dos(as) escravizados(as) pelos senhores, embora o espaço estivesse sempre em disputa. Eles também pontuaram a questão da resistência dos(as) escravizados(as) no campo da religião. Esses autores foram os responsáveis por trazerem a carta dos escravizados rebeldes do Engenho de Santana, na Bahia. Carta essa que nós utilizamos em nossa atividade pedagógica. O documento, supostamente escrito pelos próprios líderes trata de uma reivindicação dos escravizados ao senhor de Engenho em prol de melhorias nas condições de trabalho.

No primeiro capítulo da obra mencionada, deixam claro que, entre o Zumbi e o Pai João existia o “escravo que negocia”:

A longa experiência colonial, no tocante às formas básicas de relacionamento, tem sido sintetizadas através de uma dicotomia que permanece extremamente forte em nossa mentalidade coletiva. De um lado, Zumbi dos Palmares, a ira sagrada, o treme-terra; de outro, Pai João, a submissão conformada. (Idem, p. 13)

Zumbi foi o líder do Quilombo dos Palmares, símbolo que representa o enfrentamento mais direto dos escravizados com o sistema escravista em geral e o Pai João é um personagem presente no imaginário folclórico popular Brasileiro desde a época da escravidão que representa uma figura de passividade em relação ao processo de escravatura. Nascido na Fazenda Boa Esperança no norte de Minas Gerais, Pai João tornou-se conhecido durante o Ciclo do Ouro por habitar uma Fazenda Fantasma, onde ninguém queria morar<sup>5</sup>. Portanto, a negociação, encontra-se nesse entrelugar, ainda que possamos compreender que nesse movimento de negociação o(a) escravizado(a) não se encontra na mesma condição do “seu senhor”; o objeto de negociação não chega a contestar o sistema, mas aparecem como movimentos que podem corroê-lo a médio prazo.

---

<sup>5</sup> [https://fantasia.fandom.com/pt/wiki/Pai\\_Jo%C3%A3o](https://fantasia.fandom.com/pt/wiki/Pai_Jo%C3%A3o)

Para os autores, o campo de reflexão da negociação não poderia ser explicado apenas pela via do paternalismo, ou seja, não pode ser visto apenas pela lógica na qual o senhor de escravizados(as), por exemplo, faria algo pelo(a) escravizado(a) esperando que, em troca, o(a) escravizado(a) fizesse algo em benefício do senhor<sup>6</sup>. A lógica da negociação era extremamente complexa e, na maioria das vezes, era forçada pelos(as) próprios(as) escravizados(as). O desafio enfrentado pela nossa pesquisa foi pensar como essa lógica pode ser apresentada em sala de aula de um Pré-Vestibular Social. A dificuldade de tentar apresentar esse debate numa sala de aula, pode se dar ao fato de que, geralmente, os(as) docentes precisam se atentar aos conteúdos abordados nos vestibulares e no ENEM. Será que, nas salas de aulas de um PVS, os(as) estudantes enxergam um(a) escravizado(a) como vítima e/ou como rebelde? Ou como negociador(a) também?

Flávio Gomes (2005), em sua obra “Palmares”, deixa bem claro na sua apresentação que a fuga para os quilombos ou mocambos não era a única tática de resistência dos escravizados. O mundo do trabalho, devido a opressão, a violência, o paternalismo, as políticas de incentivo e outras formas de dominação, exigiu que tantos os senhores quanto os escravizados pensassem em diversas políticas e estratégias. Para ele, entender o quilombo apenas como uma forma de resistência escrava, para além de retirar a historicidade e o legado, retira também a possibilidade de compreender o funcionamento da sociedade na qual cada quilombo se estabeleceu. Com isso, silenciemos as formas de domínio, percepções políticas, agenciamentos, negociações, violência e as vidas cotidianas. Dessa maneira, esse autor deixou a sua contribuição entre inúmeras para a historiografia da escravidão. Segundo Gomes (2005), o quilombo se tornou sinônimo de mocambo somente no final do século XVII e era um espaço que servia para além da resistência. Ele servia também enquanto uma rede de relações complexas como negociações, por exemplo. Essa discussão sobre a negociação merece ser tratada com esmero, pois ela diz a respeito ao agenciamento e humanização do povo preto escravizado. Sobre a abordagem da Escravidão no Brasil pelos livros didáticos, trataremos a seguir.

---

<sup>6</sup> Grifo meu.



### 1.3 A Historiografia Escolar da Escravidão Africana no Brasil

Para trabalhar sobre a questão do(a) negro(a) escravizado(a) em sua plenitude, devemos falar também sobre a possibilidade dele(a) negociar com os(as) seus(as) senhores(as). Se esse tipo de narrativa não chegar aos livros didáticos ou as aulas de História, temos que narrar da maneira que pudermos, relatando, apresentando outros recursos em nossas aulas com o auxílio de Datashow, incluindo novas pesquisas e, principalmente, fontes de época. É muito comum que os livros didáticos abordem a violência sofrida por eles(as) e da resistência desse povo, mas, quase nunca, falam sobre as negociações, dependendo do momento em que a obra didática foi produzida.

Como vimos, no item anterior, o debate sobre a escravidão permanece em litígio, pois há aqueles que reiteram o discurso do(a) “escravizado(a) coisa” (Malheiro, 1860, Cardoso, 1962 e Gorender, 1990) e há aqueles(as) que acreditam no agenciamento e na subjetividade do povo escravizado (Reis e Silva, 1990, Chalhoub, 1990, Schwartz, 2001, Mattos, 2013 et al). Porém, quando esse debate chegou nos livros didáticos? É o que iremos analisar a partir de agora.

Por que é importante analisarmos esse debate no livro didático? Costa (2006), dialoga com Bittencourt para explicar que o livro didático, desde o século XIX, é utilizado amplamente como um objeto de trabalho tanto para professores quanto para alunos, sendo utilizado em várias salas de aulas e em várias situações pedagógicas. A autora também argumenta que ao mesmo tempo em que um livro didático serve como divulgador de conteúdos curriculares, serve muitas vezes, como um “guia” para as aulas, válido como orientador do trabalho pedagógico. Ela também afirma que:

O livro didático se constitui também como mediador entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar. Neste papel, dois aspectos podem ser ressaltados: a demanda de tempo em que a pesquisa científica alcança a escola, de um lado, e a forma como ela é apresentada ao estudante. No primeiro aspecto, podemos considerar o tempo de transposição deste conhecimento, associando-o às condições de atualização dos agentes envolvidos na pesquisa em Educação e ao próprio processo editorial. (COSTA, 2006, p. 44)

Para a autora, o livro didático traça um paralelo entre o conhecimento produzido nas universidades e o conhecimento produzido na escola. Nessa condição, ela leva em

consideração dois aspectos: a necessidade de tempo para uma pesquisa científica chegar nas escolas e a maneira como essa mesma pesquisa é apresentada para o estudante. Levando em conta o primeiro aspecto, ela afirma que podemos levar em consideração o tempo de adaptação desse conhecimento para a realidade dos(as) estudantes. Além disso, ela associa esse elemento às condições de atualização dos(as) cientistas envolvidos(as) na pesquisa do ramo educacional e à atualização de quem trabalha com a edição dos livros didáticos. O livro didático pode ser utilizado também como material de auxílio pelo(a) docente numa sala de aula de Pré-Vestibular Social.

A História da Escravidão é narrada nas escolas muito antes da revisão historiográfica do final da década de 1980. Desde o período imperial, se tornou necessária a elaboração de uma narrativa da História do Brasil para que fosse forjado um projeto de nacionalidade. Esse projeto seria forjado com base na ideia de que os Estados deveriam alcançar uma unidade. Todos deveriam crescer e prosperar em prol de um país unido e inspirados nas nações europeias a fim de alcançar o mundo civilizado. O processo de independência (1822), mesmo com a luta de pessoas subalternizadas como Maria Quitéria, Joana Angélica, Maria Felipa<sup>7</sup>, não foi o suficiente para acabar com as desigualdades sociais e nem mesmo questionar a escravidão. Portanto, o ensino de História no Brasil, a princípio, provavelmente foi pensado apenas para narrar a história de homem cis branco, heterossexual e cristão para a pessoas não-brancas.

A fim de refletir sobre a abordagem da escravidão nas aulas de História, privilegiei a análise de livros didáticos por entender a complexidade desse objeto cultural já explorada no início desta seção. O critério para a escolha de alguns livros didáticos foi escolher as obras as quais eu tive algum contato, ou reconhecer que outros pesquisadores tiveram acessos as obras didáticas as quais não tive. Dessa forma, tentei elaborar uma narrativa cronológica explicando como o processo da escravidão africana no Brasil foi tratada nos livros didáticos, principalmente, se o processo de negociação é mencionado nas obras analisadas por mim.

Porém, antes de investir nas obras didáticas propriamente dita, dialogo com alguns pesquisadores que abordaram como a história do processo escravocrata no Brasil foi tratada nos livros didáticos na esteira da renovação historiográfica dos anos 1980, tais como Olgário Paulo Vogt e Meline de Barros Brum (2016). Eles analisaram como a

---

<sup>7</sup> Foram mulheres que se tornaram conhecidas por participarem da luta pela independência do Brasil.

escravidão era retratada nos livros didáticos do Ensino Médio na primeira metade da década de 1980. Esses autores se basearam nas escritas de Roger Chartier para realizar suas análises. Segundo eles, Chartier cobre com a maior parte da produção historiográfica, no que diz respeito aos processos de produção, circulação e recepção de livros. Ainda segundo os autores, a década de 1980:

(...)foi marcada pela luta política contra a ditadura militar e pela redemocratização do país, pela ascensão de movimentos sociais e pela reivindicação de mudanças na educação, particularmente no ensino de História. É naqueles anos que demandas de grupos sociais – mulheres, negros, índios e outros – passaram a ganhar força. (Vogt, Brum, 2016, p. 53)

Conforme mostramos na introdução do capítulo I, ocorreram várias formas de contestação da narrativa histórica a respeito da escravização do povo preto no Brasil, desde trabalhos acadêmicos até composições musicais. Tudo isso foi resultado da pressão das minorias sociais mencionadas na citação acima. Eles ainda complementam ao analisarem a obra didática de Elza Nadai “História do Brasil: da Colônia à República” de 1982:

Os negros aparecem na obra praticamente só durante a época da escravidão. Aparecem ainda, com destaque, em dois textos complementares: um, de Heleieth Saffioti, no qual é abordada a posição social da mulher na ordem escravocrata senhorial e sua sobrevivência na sociedade atual; outro, de Emília Viotti da Costa, no qual é feita uma crítica ao mito da democracia racial no Brasil. (Ibdem, p. 61)

Os livros didáticos, analisados pelos autores nos anos 1980, evidenciam o negro enquanto coletivo, e nunca enquanto um sujeito. Como escravizado, era visto como mercadoria, objeto e mão de obra do regime escravista de produção. Os autores reconhecem que entre os manuais analisados, o compêndio de Elza Nadai e Joana Neves é o que melhor retrata a resistência dos(as) pretos(as).

Ela evidencia a presença de escravizados na sociedade açucareira, nos engenhos, mas comenta também sobre a resistência dos(as) escravizados(as) a posição social da mulher na ordem escravocrata senhorial e sua sobrevivência na sociedade atual, a relação entre escravidão e latifúndio, a luta pela liberdade e a ação dos abolicionistas. Os autores ainda pontuam que:

O livro traz um panorama da resistência à escravidão que vai além dos quilombos, sendo o único entre os analisados que explicita que as lutas armadas e as sublevações de negros evidenciam a revolta dos africanos contra a escravidão. Enfatiza que os negros não eram passivos e que lutavam contra o cativo; que reagiam e fugiam sempre que possível da condição cativa. (Idem, p. 62)

Eles ainda comentam que o negro aparece nos livros didáticos dos anos 1980 até a abolição da escravatura, depois disso, desaparecem. Vale lembrar que os autores analisaram alguns compêndios utilizados no município de Santa Cruz do Sul/RS e todas as obras são de História do Brasil e a obra de Nadai mencionada logo acima faz parte desse grupo de compêndios. É importante mencionar que a renovação historiográfica nos anos 1980 e as políticas públicas provocadas pela pressão dos movimentos negros, contribuíram para as mudanças das abordagens no Ensino de História da Escravidão e dos pretos(as) no Brasil.

Também devemos levar em consideração que Costa (2006) afirmou que, nas décadas de 80 e 90 do século XX, os livros didáticos de História editados passaram a se identificar com a historiografia marxista de base econômica. Segundo a autora, no segundo momento, temas de História Cultural adentrou à edição desses livros. Porém, ela não encontrou essa densidade no material didático que analisou<sup>8</sup>. Para os autores que ela analisou, as estruturas criadas pela economia era o que determinava os aspectos da cultura e o desenvolvimento social dos povos escravizados. Devido a opção teórico metodológico dos autores a teoria marxista, é que ocorre a prevalência de análises econômicas e totalizantes. A autora afirma:

Ao abordar o tema escravidão, esta simplificação também nos parece visível, o escravo está vinculado ao sistema colonial como uma “peça” em momentos de permanente sofrimento. A vida dos afro-brasileiros, abordada nos volumes de sexta série, só será mencionada novamente nos livros de sétima série, um dos últimos temas abordados neste nível de ensino. Nesta série o tema abolição da escravidão está inserido na apresentação da crise da monarquia no final do século XIX. (Costa, 2006, p. 51)

A autora defende que esse fato citado nos faz refletir de que forma as bases curriculares estão organizadas e como a fragmentação dessa mesma base pode fazer com

---

<sup>8</sup> Ela analisou, por exemplo, obras como a do MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa; FARIA, Ricardo de Moura. **Os Caminhos do Homem**. Vol. 2. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

que não sabemos sobre aspectos importantes que causam interferência na hora de produzir um conhecimento. Dessa forma, ocorre uma centralização maior à historiografia eurocêntrica que contribui para a ideia de que o normal é ser branco(a). Ainda segundo a Costa (2006):

Nestes livros, que tiveram suas primeiras edições no final dos anos 1980 e início dos 1990, percebemos que não foram inseridos neles temas da História Cultural. Seus editores fizeram uso de imagens coloridas em abundância. Estas imagens reforçavam o teor do texto, validando as afirmações sobre o negro na colônia ou no império. Em relação à abordagem do tema escravidão, enfocaram o trabalho escravo como uma das bases do tripé (monopólio, latifúndio e escravidão) mantenedor do sistema colonial. A escravidão foi inserida neste esquema vinculada ao modo de produção escravista colonial. (Idem, p. 52)

Com base nessa citação, Costa (2006) afirma que o(a) escravizado(a) era tratado nos livros didáticos apenas como “mercadoria”. Depois dessa análise, ela reitera o que já foi debatido por nós no item anterior: O(a) preto(a) escravizado(a) não ficou parado ou se alienou ao sistema. Eles(as) procuraram, sempre que podiam, caminhos para a manumissão. Costa (2006) percebeu que o(a) escravizado(a) ainda era tratado(a) nesses manuais dos anos 1990 enquanto “coisa”. Ela analisou a obra didática da série “História Martins”, por exemplo e percebeu que o autor dessa obra compara o continente africano ao “shopping center”:

Quando falamos que os portugueses iam a África conseguir escravos, a impressão que se tem é que a África era um grande “supermercado” de escravos. Infelizmente essa idéia não está muito longe da verdade, porém há um detalhe muito importante: foram os próprios europeus que transformaram o continente africano num shopping center de vidas humanas. (Ferreira, apud Costa, 2006, p.45)

Dessa forma, ela atesta o uso do anacronismo pelo Ferreira. O anacronismo é utilizado quando ele afirma que os próprios europeus transformaram o continente africano em um “shopping center de vidas humanas”. Quando um sujeito tenta compreender uma versão do passado com os olhares do presente, sem verossimilhança com o passado que ele quer compreender, esse sujeito está sendo anacrônico.

Será que o discurso a respeito dos(as) escravizados(as) no Brasil mudou após a promulgação da lei 10.639? Como vimos na seção anterior, há uma visão historiográfica

que mencionava o(a) escravizado(a) enquanto “coisa” e a outra visão que abordava o(a) mesmo(a) enquanto agente e protagonista de suas ações. Um(a) ser com subjetividade própria. Caio Pinheiro Oliveira (2020), licenciado em História e professor de História, pesquisou sobre a representação nos livros didáticos após dez anos da Lei 10.639/03. Para isso, ele analisou a obra didática História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior, publicados entre 2003 e 2013. Segundo ele, essa coleção apresenta perspectivas renovadas sobre a escravidão. Além disso:

No livro do 6º Ano (2004), apesar de ser priorizada uma narrativa marcadamente econômica, a resistência dos escravos no plano cultural é destacada. Após especificar os mecanismos tradicionais de repúdio à escravidão, como desobediência, danificação de ferramentas, incêndio de plantações, suicídio e agressões físicas aos senhores, informa-se que “os escravos resistiram também procurando conservar traços da sua cultura” (Junior, 2004, p.62)”. (Oliveira, 2020, p.06)<sup>9</sup>.

A conservação da cultura converge com a questão da negociação dos escravizados, pois no tratado dos Escravizados do Engenho de Santana (1789, Bahia), por exemplo, os escravizados reivindicam o direito de folgarem e cantarem a hora que eles quiserem. Oliveira (2020) também comenta que Júnior faz menção aos escravizados de ganho, o que prova que ele convergiu com pesquisadores sobre a Escravidão que falam sobre a negociação. Boulos também cita o Tratado de Paz dos Escravizados do Engenho de Santana como leitura complementar do seu livro.

A partir desse momento, tentarei me inserir a esse debate analisando os livros didáticos de História do Ensino Médio com o objetivo de entender se a narrativa sobre a negociação entre os(as) senhores(as) e cativos(as) é relatada nessas obras. Caso essa narrativa seja relatada, de que maneira ela é mobilizada? Analisei os livros de Ensino Médio dos anos iniciais do século XXI pelo fato de que, provavelmente, o conhecimento, inserido nesses manuais, pode afetar diretamente o(a) estudante de um Pré-Vestibular Social. Os(as) estudantes podem terem adquirido esse saber histórico antes de ingressar em um pré-vestibular social por causa dos livros que analisamos. Alguns livros didáticos que analisamos, fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de

---

<sup>9</sup> Ele cita um trecho da fala de Júnior na citação.

2018<sup>10</sup> como “História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio”, por exemplo. Vamos as análises.

Durante a publicações das obras de Alfredo Boulos Júnior, Divalte Garcia Figueira (2008) publicou o seu livro didático para o Ensino Médio. Esse livro possui um capítulo voltado para a escravidão. Nesse capítulo, Divalte (2008) se volta para assuntos como a relação entre a Igreja e Escravidão, o tráfico negreiro, os reinos africanos, como era a escravidão antes dos portugueses e a chegada dos portugueses ao continente africano. Porém, o trecho que mais chamou a minha atenção nesse capítulo, foi o subitem “Entre a resignação e a revolta”. Esse trecho me chamou a atenção porque provavelmente, para ele, não existia as negociações que ocorriam também naquela época. Pelo próprio nome do título, ele posiciona um(a) escravizado(a) enquanto revoltado, ou enquanto resignado. Divalte (2008) narra que os(as) escravizados(as) africanos(as) se deparavam com o clima estranho e hostil assim que chegavam na América. O autor ainda delimitou os ambientes de trabalho para cada sexo. Os homens, segundo o autor, trabalhavam nos canaviais ou nos engenhos e as mulheres realizavam serviço doméstico, ajudar as esposas e os filhos do senhor e oferecer favores sexuais ao seu senhor. Ainda por cima, eles viviam sob a constante ameaça de castigos físicos. Por que esse autor, aparentemente, normalizou a divisão de trabalho de acordo com o sexo de cada pessoa que era escravizada? Uma mulher não poderia trabalhar nos canaviais também?

Dentre os processos de colonialidade, podemos destacar o controle da sexualidade como o controle realizado pelo autor ao normalizar os trabalhos de acordo com o sexo de cada escravizado(a). Colocar o(a) preto(a) escravizado apenas como subserviente dos Senhores de Engenho, é enxergar esse processo histórico de uma maneira colonialista, pois dificilmente se enxerga determinadas ações a fim de revelar o protagonismo preto na resistência contra o sistema colonial. Voltando a Divalte (2008), ele complementa:

De que modo reagiram esses homens e mulheres ao peso da escravidão? Alguns com resignação, adaptando-se à cultura dos senhores e aceitando pacificamente a discriminação racial. Outros, porém, se revoltavam, feriam ou matavam os feitores e provocavam incêndios nos canaviais. Outros ainda entravam em depressão – conhecida como banzo – e se suicidavam. (Figueira, 2008, p. 159)

---

<sup>10</sup> <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>

No momento em que o autor menciona o fato de o(a) escravizado(a) se adaptar à cultura dos senhores, ele não esclarece se a negociação entre o(a) escravizado(a) e o senhor fazia parte dessa resignação/adaptação. Portanto, fica entendido, pelo menos para mim, que o(a) escravizado(a) aceita a opressão e a discriminação que sofria de cabeça baixa, sem exigir algo em troca. O autor ainda reitera uma outra forma de resistência que seria a fuga para os quilombos. Nesses quilombos, os(as) africanos(as) produziam formas comunitárias parecidas com as existentes na África e poderiam preservar o que restou de suas culturas.

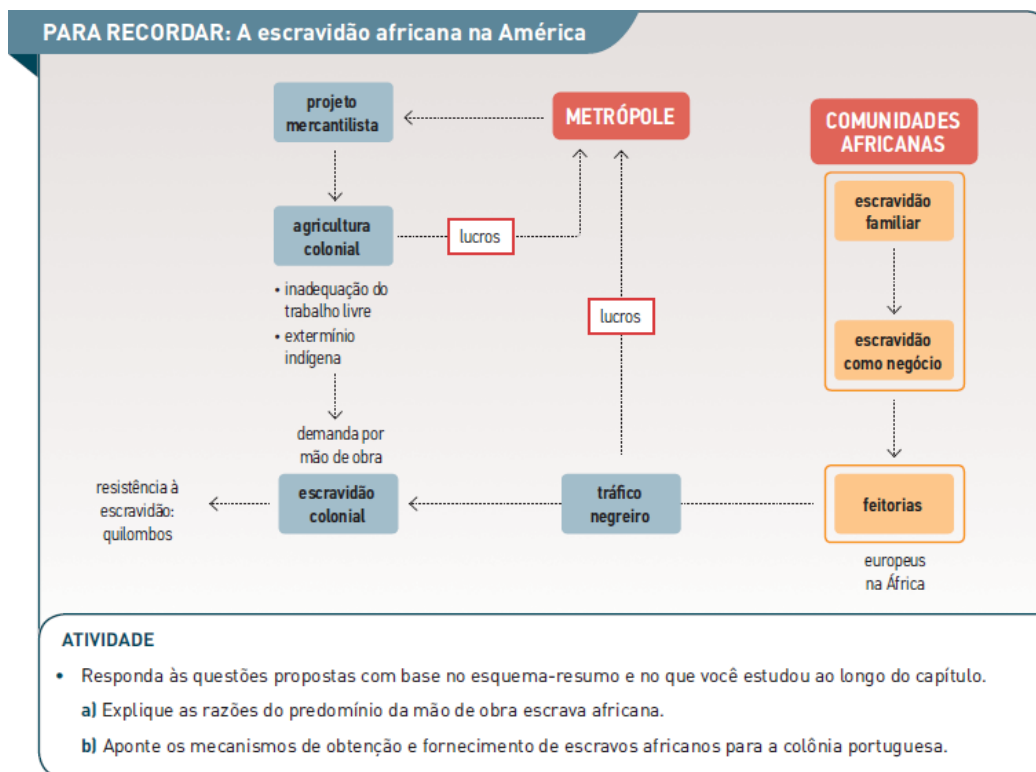
Passando os anos, já encontramos livros didáticos de História voltados para o Ensino Médio que passam a explicitar as negociações, seja por meio da tentativa de inserção social, seja por meio da brecha camponesa. Houve obra didática produzida em 2013 que dialogou com a perspectiva histórica da negociação. Foi a obra produzida pelo Claudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo: História: Geral e do Brasil. O capítulo o qual eles tratam sobre a escravidão africana se intitula “A Diáspora Africana”. Porém, eles relatam sobre a experiência africana no Brasil no subitem “A inserção do escravismo no sistema econômico mundial”. Esse subitem mencionado nos causa o pressuposto de que eles irão tratar o(a) escravizado(a) apenas como uma peça mercantil. Porém, ao lermos esse texto, nos deparamos com o seguinte parágrafo:

Na amplitude colonial e ao longo dos seus séculos, não existiu uma homogeneidade na utilização escravista. Observa-se maior intensidade do uso do trabalho escravo nas áreas açucareiras, contrastando com o uso mais modesto em outras lavouras, como a de tabaco e algodão. Até mesmo nas roças de subsistência que eram controladas pelos africanos escravizados, muitas vezes estes conseguiam o direito de venda dos excedentes. Também era diversa a concentração da posse dos escravos nas áreas rurais ou nos centros urbanos. (Vicentino; Dorigo, 2013, p. 45)

O direito a venda de excedentes nas roças de subsistências, citado pelos autores, é o exemplo da questão da brecha camponesa. Essa discussão iniciou-se desde a década de 80 do século anterior. Portanto, podemos afirmar que a maior responsável pela mudança da abordagem da história da escravidão africana no Brasil pelos livros didáticos foi a revisão historiográfica que se iniciou nessa década. Dessa forma, Vicentino e Dorigo mostraram que os(as) escravizados(as) poderiam negociar, ao invés de apenas ser explorado ou se revoltar contra o seu senhor ou a sua senhora.



Porém, é importante mencionar que o foco dos autores, a menos que se prove o contrário, ainda era relacionar o(a) escravizado(a) com o modelo de economia imposta na época da escravidão, como podemos ver nesse organograma:



Página do livro didático de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo.

Outro material didático analisado por mim e publicado durante o ano de 2013 foi a coleção “História em Movimento” da autora Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. Nessa obra, ambos dividem cada unidade do livro a algum eixo temático. São cinco eixos separados pelos autores: “Diversidade Cultural”, “O Trabalho”, “A Luta Pela Cidadania”, “Política e Participação” e “Terra e Meio Ambiente”. O que me chamou atenção é que, em termos acadêmicos, apenas a Azevedo é formada em História Social enquanto Seriacopi é formado bacharel em Língua Portuguesa, embora ele seja um editor especializado na área de História.

O eixo temático do material em análise que nos interessa é “O Trabalho”. Porque é nessa unidade que é tratada a questão da escravidão africana.

Capítulo 6 <b>O tráfico negroiro</b> .....	56
1. A escravidão na África .....	57
2. O tráfico em grande escala .....	59
Capítulo 7 <b>Escravidão e resistência</b> .....	63
Bantos e sudaneses .....	64
Capítulo 8 <b>Açúcar e escravidão na colônia portuguesa</b> .....	74
O poder do açúcar .....	75
Capítulo 9 <b>O avanço da colonização</b> .....	80
1. A França Antártica .....	81
2. A França Equinocial .....	83
3. A conquista do Sertão .....	83

Uma parte do Sumário do Livro Didático História em Movimento.

Observando esse sumário, é provável que a questão da negociação seja apontada apenas no capítulo 7, uma vez que esse comenta sobre a resistência dos(as) escravizados(as). Os outros capítulos parecem colocar os(as) cativos(as) no papel de vítima ao traçarem a relação da escravidão tanto com o tráfico negroiro quanto com a atividade açucareira. Mas são apenas aparências, pois se analisarmos o início do capítulo 6, encontraremos a seguinte imagem:

Gravura de Zacharias Wagener (século XVII) representando uma dança cerimonial de africanos escravizados na colônia portuguesa da América. Apesar da opressão imposta pelos senhores, os africanos submetidos à escravidão na colônia portuguesa nunca deixaram de cultivar suas crenças, valores e formas próprias de expressão.

56



Trecho do Capítulo 6 do livro didático História em Movimento.

Nessa imagem, podemos perceber as pessoas escravizadas realizando uma manifestação cultural. A autora e o autor, por meio dessa imagem, demonstram que esse

povo nunca deixou de manifestar o que sentiam mesmo sendo explorados(as) arduamente pelos(as) seus(as) senhores(as). Dessa forma, os autores demonstram que o(a) preto(a) poderia ser protagonista de suas próprias ações, abrindo precedente para que seja discutida a questão da negociação. Dentro do capítulo 07, os autores mencionam que os(as) escravizados(as) eram submetidos(as) a uma jornada de trabalho de 18 horas diárias e que, portanto, não era raro ocorrerem acidentes de trabalho que poderiam ser fatais. Porém, no parágrafo seguinte, eles mencionam:

Com o tempo, alguns senhores começaram a ceder a seus escravos pequenas áreas para que cultivassem ali produtos de subsistência. O excedente, quando havia, era vendido no mercado local ou ao próprio proprietário. Dessa maneira, em certos casos o escravo conseguia reunir algum dinheiro, com o qual poderia comprar a **carta de alforria**, que garantiria sua liberdade ou a de algum ente querido. (Azevedo; Seriacopi, 2013, p. 65)

Nesse caso, é interessante que o autor e a autora não mencionam o fato do senhor oferecer terra para um(a) escravizado(a) como uma possibilidade do mesmo obter controle sobre aquele(a) escravizado(a) evitando que o(a) mesmo(a) se revoltasse contra o seu senhor ou a sua senhora. Porém, ambos demonstram nesse material didático a questão da brecha camponesa. Podemos concluir que essa foi a única obra até agora que não demonstrou a negociação apenas como um elemento que tinha como finalidade a questão econômica do(a) escravizado(a). Além disso, nessa obra, o quilombo é reconhecido como espaço de sociabilidade, afirmação cultural e de negociações por parte do povo preto.

Ao chegarmos ao ano de 2016, nos deparamos com a obra de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota: *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*. Essa obra foi publicada pela editora Moderna. Ao consultarmos o sumário, nos deparamos com o capítulo “A economia na América Portuguesa e o Brasil holandês” e, nesse capítulo, há um item “Escravidão: um negócio lucrativo”. Ao que parece, no primeiro momento, é que os(as) escravizados(as) são tratados(as) apenas como uma peça mercadológica. Porém, nesse mesmo item, há um sub item denominado “A ‘Brecha Camponesa’ ”. Pela primeira vez, encontrei um livro didático de História para Ensino Médio que destacou um item apenas para tratar sobre esse processo.

Um mecanismo de controle e manutenção da ordem escravista utilizado em grande escala na colônia foi a chamada “brecha camponesa”, ou seja, a concessão de pequenos lotes de terra aos escravos para uma produção agrícola voltada ao mercado interno. Os produtos cultivados variavam de acordo com

a região, mas, de maneira geral, os escravos plantavam mandioca, feijão, milho, café, batata, banana, cará e hortaliças. A produção agrícola também podia estar associada à pecuária, que englobava desde pequenos animais (porcos e galinhas) até gado bovino e, às vezes, equino.

No último parágrafo, as autoras complementam:

No Brasil, a “brecha camponesa” foi sancionada legalmente por meio de alvarás e ordens régias a partir do final do século XVII. As normas determinavam que os escravos tivessem direito a um dia livre (que podia ser sábado, domingo ou dias santos) para sua própria agricultura, em lotes que recebiam nas fazendas. Os escravos podiam alugar ou doar esse lote por testamentos informais. Além disso, o trabalho nos lotes de subsistência escapava à supervisão dos colonos, o que permitia a sua organização em moldes africanos. (Braick; Mota, 2016, p. 55)

Pela primeira vez, encontrei um livro didático que reconheceu a brecha camponesa como uma prática legalizada ainda no século XVII. Ao lado desse sub item, encontramos uma informação adicional deixada pelas autoras a respeito dessa “brecha”:

Podemos dizer que a “brecha camponesa” cumpria a função de minimizar os custos de manutenção e de reprodução da força de trabalho para o dono do escravo, ao mesmo tempo que permitia ao cativo comprar suplementos à sua necessidade ou gosto: bebidas, roupas, tabaco e até mesmo sua alforria ou a de seus familiares, possibilitando melhores condições de vida. (Idem)

As autoras, por mais que retratem a questão da negociação no manual didático, retratam a brecha camponesa apenas como uma questão econômica, e não enquanto uma questão cultural também. Por que um(a) preto(a) africano(a), com os seus saberes, memória e cultura, iria querer uma terra apenas para vender excedentes produzidos por ele(a) para comprar produtos para consumo próprio? Na minha opinião, os motivos para vendas desses excedentes são diversos. Podendo variar desde a tentativa de ascensão/aceitação social por meio da compra de vestimentas melhores, compra da própria alforria, mas também devido a necessidade de obter um terreno para exercer a sua prática cultural afim de se conectar com a sua ancestralidade.

No mesmo ano, foi publicada a obra “História: Sociedade e Cidadania” por Alfredo Boulos Júnior. Obra essa que foi destinada para os estudantes do Ensino Médio. Boulos também menciona a questão de pessoas escravizadas receberem terras:

## Para saber mais

### Alimentação

A comida servida aos escravos era, geralmente, escassa e pobre em proteínas. Recebiam diariamente uma cuia de feijão com gordura ou toucinho e uma porção de farinha de mandioca ou de milho; e só raramente rapadura e charque. Quase não tinham acesso a frutas, apesar de ser um alimento abundante em boa parte do território colonial. Havia propriedades, no entanto, em que os escravizados cultivavam seus próprios alimentos e, até mesmo, negociavam as sobras. Dessa maneira, o proprietário economizava na alimentação e diminuía as tensões entre ele e seus cativos. O excesso de trabalho, somado a uma alimentação precária e aos maus-tratos, acarretava sérios problemas de saúde como anemias, diabetes, hipertensão e envelhecimento precoce.

## UNIDADE 2 | DIVERSIDADE E PLURALISMO CULTURAL

Trecho da obra didática de Alfredo Boulos Júnior.

Ao mencionar as propriedades onde os(as) escravizados(as) cultivavam os seus próprios alimentos, Boulos não esclarece como os(as) cativos(as) tinham acesso a essas terras. Como esse caso é retratado em um tópico sobre alimentação, tenho a impressão de que, para o autor, a questão da brecha camponesa só existia por motivações econômicas/alimentícias. Ao mencionar que os escravizados(as) negociavam as sobras alimentícias, o autor, provavelmente, deixa em aberta a reflexão do que os(as) cativos(as) poderiam fazer com o dinheiro adquirido com a venda dos alimentos.

Ainda no mesmo ano, foi publicada a obra do Bacharel em História Gilberto Cotrim. Ele produziu um material didático para o Ensino Médio chamado História Global. Nesse livro analisamos o quarto capítulo chamado Escravidão e Resistência. Nesse capítulo, encontra-se um sub item chamado “Luta dos Africanos: As diversas formas de resistência à escravidão”. Nesse momento, o autor enumera diversas formas de resistências por parte dos(as) escravizados(as): violências contra si mesmos, fugas individuais e coletivas, confrontação, boicote e sabotagem e negociações. A última forma de resistência menciona por Cotrim foi o que chamou a nossa atenção.

**Negociações** – as “negociações” entre senhores e escravos também faziam parte do cotidiano escravista. Segundo os historiadores João José Reis e Eduardo Silva, muitos escravos faziam acordos de cumprir as exigências de obediência e trabalho em troca de um melhor padrão de sobrevivência

(alimentos, vestuários, saúde) e da conquista de espaço para a expressão de sua cultura, organização de festas etc. (Cotrim, 2016, p. 50)

Cotrim citou a própria obra de Reis e Silva (1989) para se referir à negociação. Porém, ele demonstra que, para o(a) escravizado(a), a negociação não serviria apenas para tomar posse de alguma terra, mas serviria também como uma ferramenta de aceitação social e cultural. Ou seja, nem sempre, a negociação era sobre economia.

Com base na análise dos últimos manuais didáticos, podemos dizer que houve um avanço por parte dos materiais didáticos em narrar a questão da negociação e da relativa agência por parte das pessoas escravizadas e os seus respectivos senhores. Portanto, os(as) autores(as) de livros didáticos tornaram plural o agenciamento desses sujeitos, mesmo que alguns(as) autores optassem em retratar a brecha camponesa como um processo de finalidade apenas econômica.

À título de encerramento desse primeiro capítulo, vale destacar sumariamente os caminhos percorridos até aqui. Primeiramente, realizamos um levantamento sobre as dissertações do Profhistória que tratam sobre a escravidão no Brasil com o objetivo de tentarmos nos inserir ao debate estabelecido nesse Programa sobre esse tema. Posteriormente, levantamos algumas produções historiográficas sobre o tema e destacamos duas visões historiográficas existentes a respeito do(a) cativo(a) ao longo do tempo. Por fim, analisamos como a visão historiográfica sobre a escravidão africana no Brasil e, principalmente, o processo de negociação, foi mobilizada(o) nos livros didáticos.

## **CAPÍTULO II: O Enem como via de acesso à Universidade Pública e os itens sobre a História da Escravidão no Brasil**

Uma vez que vimos como a questão da escravidão no Brasil foi abordada por algumas historiografias, alguns livros didáticos de Ensino Médio e algumas dissertações do Profhistória, passamos a ver como que essa mesma temática se configurou nos itens (questões) do ENEM de 2009 até 2022. Mas devemos ter calma, pois, antes de tudo, é preciso explicitar que a questão sugerida no título desta pesquisa “Professor, Isso Cai no ENEM?” se deve ao fato de que, durante toda a minha experiência docente em pré-vestibulares sociais, eu lidei com estudantes que queriam frequentemente saber o que “cai” no ENEM. Essa pergunta específica me inspirou a trazer esse título para este estudo. Para esses(as) estudantes, a pergunta mencionada faz todo o sentido. Pois, para elas(es), é importante que consigam se inserir em uma universidade pública. Por mais que tentemos, enquanto docentes, elaborar também discussões voltadas para as questões sociais como a necessidade de combater as opressões sociais, por exemplo, estaremos sempre competindo com a preocupação dos(as) jovens de entrar numa universidade, pois esse é o objetivo deles ao buscarem um curso dessa natureza.

Essa preocupação pode resultar de uma cultura escolar na qual as matérias escolares precisam ser “depositadas” na cabeça de estudantes. Sendo assim, essas matérias são separadas por unidades e a(o) estudante precisa absorver todas as informações referentes a essa matéria. Em ambientes assim, pouco espaço é aberto para pensamentos críticos e quando a(o) aluna(o) chega em curso preparatório social, acaba trazendo as mesmas demandas imposta pela determinada cultura escolar mencionada anteriormente. Para mim, a aprendizagem estudantil sofre influências dessa cultura, que reflete uma política neoliberal. Argolo (2024) afirma que a influência da ideologia imposta pelo neoliberalismo na escola não teve início com a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017, mas sim, com o fortalecimento da política neoliberal que foi crescendo desde as últimas décadas do século XX. Dessa forma, os(as) estudantes se vêem obrigados(as) a aprender os conteúdos sem questionar o mesmo.

Eu defendo, nessa pesquisa, a necessidade de dialogar o conhecimento histórico com a discussão de algum problema social no Pré-Vestibular Social. Essa defesa se deve ao fato de que as formações da maior parte dos Pré-Vestibulares Sociais se devem a

necessidade de colocar em prática o que se aprende na militância dentro dos movimentos sociais, sejam eles partidários ou autônomos (anarquistas). Portanto, podemos falar sobre a escravidão dos povos africanos no Brasil ao mesmo tempo em que discutimos a questão do racismo, por exemplo, traçando assim, uma possível ligação entre o conhecimento do passado e do presente. Dessa forma, os pré-vestibulares sociais podem ressignificar a concepção de aprendizagem imposta pela política neoliberal com o passar dos anos, por mais que essa política ainda persista na sociedade. O exemplo disso, é a prova produzida em larga escala do ENEM. Pois essa prova mobiliza verdades que podem ser tornar absolutas para o(a) candidato(a) simplesmente pelo fato dessa verdade estar sendo aplicada em forma de um item (questão) em um processo que define a trajetória de vida dos estudantes.

Portanto, analisei os itens dessa prova referentes à escravidão africana no Brasil afim de pensar possíveis estratégias para discutir em salas de aula de Pré-Vestibulares Sociais a questão da escravidão pautada na perspectiva historiográfica do(a) preto(a) enquanto agente de suas ações. Na primeira seção desse capítulo, irei comentar sobre o ENEM, seus objetivos como avaliação em larga escala e como avaliação do processo de acesso a universidade, na segunda seção, demonstro a análise dos itens do ENEM referentes ao processo histórico em estudo e na última seção, discuto sobre o acesso de estudantes à universidade e a influência dos Pré-Vestibulares Sociais nesse processo.

## **2.1. O Exame Que “abre portas” para a Universidade**

Mas, afinal, o que é ENEM? Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>11</sup>, o ENEM é a sigla para Exame Nacional do Ensino Médio. Esse exame foi insituído em 1998 e tinha o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao término da Educação Básica.

Porém, em 2009, o ENEM sofreu uma mudança. O site acusa que esse exame aperfeiçoou a sua metodologia e passou a ser usado como uma prova de acesso ao Ensino Superior em grande parte das Universidades públicas, substituindo, aos poucos, os vestibulares tradicionais. As notas do ENEM, desde 2009 até os dias de hoje, podem ser

---

<sup>11</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>



usadas no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), caso a pessoa queira ingressar em uma universidade pública. Caso queira uma bolsa na universidade privada, ele se insere ao Programa Universidade para Todos (ProUni). O estudante também pode solicitar o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), um programa governamental que igualmente considera as notas do ENEM. As notas do ENEM também são válidas para quem quiser estudar em Portugal. Segundo o site, mais de 50 universidades portuguesas acusaram a aceitação das notas desse exame.

A aplicação do novo ENEM ocorre em dois dias. Anteriormente, uma prova era aplicada no sábado e outra prova era aplicada no Domingo. Atualmente, a prova do ENEM é aplicada em dois domingos seguidos. Ainda segundo o site, o INEP possui uma Política de Acessibilidade e Inclusão. Portanto, essa política garante um atendimento especializado e tratamento pelo nome social do candidato, se for o caso de necessidade. O ENEM também aplica provas para o Público Privado de Liberdade (PPL):

Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema. (Inep, 2023)

Neste momento se torna importante apresentar o início da minha vida adulta, pois foi nessa fase que eu comecei a ter envolvimento com o ENEM. A vida adulta iniciou no meu terceiro ano do ensino médio. Me formei com dezoito anos. A minha colação de grau ocorreu em fevereiro de 2008, quando eu já tinha dezenove anos. Após a colação de grau já havia uma pressão dentro de casa para que eu procurasse algum emprego. Estava me sentindo perdido, sem saber o que fazer. Lembro que nessa fase eu ingressei para um curso de inglês, e comecei a treinar Karatê.

Além disso iria me matricular no curso de História da universidade particular que existe em Barra Mansa, a UBM. Porém, quando cheguei no prédio para me matricular eu soube que eles não iriam mais abrir turma. O coordenador do curso sentiu pena. Até hoje não sei porque a turma não abriu. Lembro-me também que houve um certo momento em que não queria fazer nada no começo, só queria sentir a hora certa de fazer as coisas. Porém, me deparei com situações desagradáveis. Dois amigos de escola, um era da minha turma, faleceram. Ambos em acidente de carro. Aquilo foi crucial para eu decidir a minha vida. O

que eu vou fazer? Como eu quero que seja o final da minha vida? Decidi que precisava seguir, mas ainda não tinha certeza do que eu queria.

No meio do ano eu fui matriculado em um cursinho pré-vestibular por iniciativa dos meus pais em Volta Redonda, mesmo morando em Barra Mansa. O curso era do Colégio Interativo, e o material que usávamos era do Sistema de Ensino Poliedro. Eu fiquei apenas um semestre no curso. Lembro que tentei prova tanto para UERJ, quanto UFF, UFRRJ e UFRJ. Não passei para nenhuma delas. Nessa época eu queria cursar História. O cursinho foi uma fase muito boa para mim, pois estudava a noite junto com a galera que trabalhava, o que exigia da turma um pouco mais de maturidade. Não esqueço até hoje das aulas de História do saudoso Cláudio Carreiro que, apesar de colocar muitas datas no quadro, me fazia enxergar a História de uma maneira como nunca enxerguei antes: uma História que demonstrava que os processos se relacionam entre si. Tudo fazia sentido. Em 2009 eu fiquei com mais vontade de cursar História, mas tive que abandonar o cursinho no final de 2008. Estava desanimado a continuar estudando, pois queria fazer faculdade particular. Porém, o meu irmão não queria isso. Ele queria que eu fizesse universidade federal. Nessa época ele cursava Engenharia de Automação e Controle no CEFET de Nova Iguaçu.

Ele me relatou toda experiência que eu poderia ter como estudante e também pesquisador, uma vez que eu poderia ganhar bolsa de iniciação científica. Se não fossem pelas palavras dele, eu não estaria aqui escrevendo esse memorial. Naquele dia eu decidi que cursaria História numa universidade federal. Dali pra frente, eu estudaria sozinho. Eu comecei a estudar em casa, contando com as apostilas que recebi do cursinho que fiz. Além disso, continuava treinando Karatê e disputar campeonatos para “distrain” a mente. O importante para mim foi que nesse ano, 2009, havia sido promulgado pelo presidente Lula a mudança nas provas do ENEM. Esse exame seguiria o modelo parecido com o da FUVEST e serviria de porta de entrada para as universidades públicas.

Ninguém tinha ideia de como seria essa prova, mas mesmo assim eu continuava estudando. Infelizmente havia ocorrido um escândalo: As provas foram vazadas. Com o vazamento das provas o novo modelo do ENEM poderia perder a sua credibilidade. Porém, a prova ocorreria mesmo assim. A versão da prova vazada foi divulgada na Internet e logo, tínhamos referência para podermos estudar. A prova era constituída de 90 questões no sábado, mais 90 questões no domingo, além da redação. A prova foi, para mim, bastante difícil e cansativa. Na parte de Ciências Humanas foi cobrada mais interpretação do que

memorização. Lembro que em uma das provas eles perguntaram algo sobre o conceito de Idade Média, assunto que só poderia compreender melhor quando eu entrasse no curso de História. A prova era totalmente acadêmica e difícil. Mesmo estudando em escola particular nunca tive um ensino a nível de um instituto federal.

No segundo dia, no domingo, eu saí da sala muito rápido, pois era a última rodada do Campeonato Brasileiro de Futebol e o Flamengo estava para ser campeão. Não poderia perder isso. O ENEM estava muito entediante e sabia que eu iria mal na prova. O Flamengo foi campeão e eu comemorei com o meu saudoso pai. Em 2010 recebi uma notícia: eu deveria trabalhar para pagar tudo que eu quisesse porque os meus pais queriam me preparar para a vida. Esse foi mais um ano em que eu decidi estudar. Dessa vez estava decidido a passar no ENEM. Naquela época já havia bastante referências para estudo: prova adiada, prova não adiada e a prova lançada para o público privado de liberdade.

Estudei tanto pelas apostilas do cursinho, quanto pelo livro didático e pelas provas do ENEM. Na véspera da prova do ENEM teve a comemoração de 20 anos da TV Rio Sul, canal afiliada da Rede Globo e teria o show da Ivete Sangalo para comemorar. Eu não fui ao show. Foquei em fazer a prova. Passei o ano inteiro em frente ao computador e só saía para treinar Karatê e, quando eu voltava, era para continuar estudando. Eu prestei o ENEM e na redação eu tirei 975 pontos. No Sisu a nota da redação tinha o peso 2. O interessante era que nesse ano eu tentei vaga para o curso de Direito. Além do ENEM eu havia prestado a UFF, pois ela não considerava as notas do ENEM para o acesso a ela. Nessa época surgiu o polo da UFF de Volta Redonda com o curso de Direito. Eu perdi a vaga para a segunda fase ficando por uma questão. Prestei prova também para UFRJ, mas estava passando mal e não consegui ficar até o final. O ano acabou para mim novamente sem saber qual seria o meu futuro acadêmico. Precisava estudar mais e cada vez mais eu me sentia pressionado.

Em 2011 comecei o mês de janeiro estudando. Havia até dado mais prioridade aos estudos do que aos treinos de Karatê. Só treinava quando eu tinha certeza que estudei naquele dia. Eu lembro que tentei concorrer a bolsa integral em um cursinho particular, mas só adquiri 40% da bolsa. Nesse ano eu me inscrevi no Sisu<sup>12</sup>, estava dentro da turma de História de acordo com a nota de corte. Porém a nota de corte aumentou e fiquei de fora. Mas os estudantes foram desistindo da UFRRJ de Seropédica. Eu decidi que queria cursar História lá dentro. Conforme as pessoas desistiam eu sabia que fatalmente seria chamado

---

<sup>12</sup> Sistema de Seleção Unificada.

para me matricular no curso federal. Depois de um mês, acabei sendo chamado para estudar História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Eu iria seguir com a minha carreira acadêmica.

Essa narrativa que relata a minha experiência como candidato ao ensino superior serve para mostrar que eu reconheço o ENEM como uma porta de entrada para as universidades públicas porque eu, como estudante de origem popular, também sou parte desse processo. Por causa disso, resolvi ingressar nos pré-vestibulares sociais como professor para tentar fazer com que outros(as) estudantes se tornassem parte do mesmo processo. Eu quis levar toda a minha experiência construída durante as aulas no pré-vestibulares sociais. Porém, eu tive que reconhecer que eu não inventei a roda. Havia pesquisadores(as) de Ensino de História que já problematizavam a relação entre o Ensino de História e Enem.

Aproveito para dialogar com Velasco (2018). Esse pesquisador pretendeu analisar os sentidos de “verdade” que se mobilizam e entram em disputa nos itens (questões) de História no ENEM. Velasco (2018) pesquisou esse objeto nas duas fases do ENEM (1998 – 2008) e (2009 – 2017). Ele analisou os sentidos de verdade nos temas que são considerados “sensíveis” para ele: Ditadura Militar, Questão Indígena e a Questão da População Afro-Brasileira e Africana.

O meu foco é na segunda fase do ENEM, ou seja, a fase em que esse exame serviu para substituir os vestibulares antigos. Durante o levantamento das provas, ele constatou que:

(...) apenas a edição de 2009 consta com uma única aplicação da prova. As edições de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2017 tiveram duas aplicações. Um caso excepcional foi o ano de 2016, marcado pela realização de três aplicações do ENEM, pois em decorrência da ocupação de muitas escolas que seriam locais de realização da primeira aplicação e de problemas como falta de energia elétrica, o INEP marcou uma segunda aplicação para estes candidatos, deixando a terceira aplicação para os candidatos do ENEM PPL. (Velasco, 2018, p. 115)

Esse levantamento é de extrema importância, pois dessa forma, podemos notar a trajetória do exame durante a sua segunda fase. A trajetória do exame foi se adaptando conforme certas ações políticas ocorriam como, por exemplo, as ocupações estudantis de

escolas públicas em 2016 como foram bem pontuadas pelo autor na citação acima. Outros(as) pesquisadores que traremos aqui também descreveram características da relação entre o ENEM e História. Vamos a eles(as).

Isadora Fonseca Eugenio e Marina Gomes de Sousa da Costa (2013), por exemplo, afirmaram que, a partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado como recurso para o ingresso às universidades públicas e privadas. Isso provocou mudanças nas instituições escolares públicas que elas analisaram:

Esse novo método de avaliação acarretou transformações nas disciplinas escolares, atendendo à demanda exigida pelo exame, sobretudo na matéria de História, fragmentando-a e não abordando-a em sua totalidade, além do fato da exclusão do educando como agente histórico, isso porque a fragmentação da matéria não permite o estudo da História como um processo e sim como um relato de fatos. (Eugenio; Costa, 2013. p. 70)

Com as mudanças operadas na forma de avaliar do Enem, quando se tornou instrumento de acesso às universidades públicas, a disciplina História sofreu modificações. No contexto em que as autoras publicaram esse texto, essa disciplina teve os seus conteúdos simplificados e fragmentados numa escola pública de Belo Horizonte que elas analisaram. Essa fragmentação, segundo as autoras, fez com que os(as) estudantes tivessem a crença de que não tivessem como contestarem os fatos históricos e que a História não é um processo. As autoras ainda complementam:

Com a adoção do ENEM como método de inserção nas instituições de ensino superior, particulares e públicas, o ensino de História viu-se fragmentado pelas 76 temáticas adotadas pelo Exame. Os temas abordados pelo novo método incluem a História do Brasil, cujo foco é o período do Brasil República e, suas principais abordagens são República Velha, Era Vargas e Segundo Reinado. Já a História Geral, apesar de ser cobrada na prova, não é muito aprofundada, o que leva as escolas a investirem um maior tempo na História do Brasil, resultando em um aprendizado superficial com relação aos demais temas. (Idem, p. 75-76)

Na época em que as autoras escreveram esse texto, na escola que elas analisaram, a História do Brasil era mais priorizada que a História Geral. Dessa forma, os temas de História Geral eram tratados de uma maneira superficial. Portanto, elas defendem mudanças que tenham como finalidade totalizar o ensino e não fragmentá-lo:

É necessária uma reforma em todas as disciplinas, abrangendo-as em sua totalidade, de maneira não superficial e limitada, colocando o docente como sujeito construtor da sociedade em questão. O governo também é um agente importante na reforma mencionada, uma vez que tem a grande função de investir numa educação de qualidade, além de valorizar a profissão do professor. (Idem, p. 80)

Para as autoras, não basta apenas a iniciativa docente. O governo deve fazer a sua parte investindo na educação. Eu defendo a importância de trabalhar tanto os temas abordados no ENEM, como o da escravidão, por exemplo, quanto temas que não caem, como o caso da Esperança Garcia. Pois dessa forma, estaremos trabalhando a “totalidade” do conhecimento histórico<sup>13</sup>. A “totalidade”, para mim, é pensar a História para além do que está escrito em um livro didático. É trabalhar também com informações que podem não aparecer em um material de estudo. Além disso, é algo relativo. Pois mesmo que os temas históricos sejam cobrados, sempre haverá silêncios sobre outros temas. Mesmo sabendo que nunca alcançarei a totalidade dos conhecimentos históricos, penso que preciso, pelo menos, acrescentar informações sobre diversos sujeitos históricos, seja na História do Brasil, seja na História Geral. Ser o mais abrangente possível.

As autoras não explicam o que é “totalidade” para elas, porém, penso na importância de tratar tanto os assuntos de História do Brasil quanto os de História Geral de uma maneira igual, ou seja, sem que haja mais prioridade para um ou para outro. Ambas vertentes da História têm a sua importância. A partir dos materiais utilizados por mim (diversos recursos multimídias como site com transcrição de documento de época, artigos historiográficos, historiografia acadêmica, verbetes de Wikipédia), tento alcançar a história de personagens independentes da cor, etnia, religião, posição social, sexo e gênero. Dessa forma, procuro confrontar-me com que Mignolo (2017) chama de Matriz Colonial de Poder. Segundo esse autor, essa matriz foi descrita “(...)como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.” (Mignolo, 2017, p. 05). A Matriz Colonial de Poder é uma matriz que tenta legitimar a colonialidade no nosso dia a dia. Na narrativa histórica, há um controle do conhecimento e de gênero muito forte. Pois muitos autores ainda evidenciam uma perspectiva eurocêntrica, masculina, branca e heterossexual. O que dá a entender que personagens fora desses padrões não produziram

---

<sup>13</sup> Utilizo esse termo porque não sei qual termo poderei utilizar para o conceito que discutirei a seguir.

história. Isso é muito perigoso. No caso do ENEM, como a Matriz Colonial de Poder atravessa os itens referentes a Escravidão no Brasil? Essa é uma questão que pretendo abordar nesta pesquisa na próxima seção.

Aproveito esse momento para dialogar também com Woodward (2000). Ela analisa a relação entre a identidade e a diferença. Ela aborda também a relação entre a identidade e a representação. Segundo ela, para entender uma representação, precisamos analisar a relação entre a cultura e o significado.

Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior. (Woodward, 2000, p. 17)

Toda pessoa pode produzir uma cultura e, a partir dela, deixar algum significado. Woodward afirma que só damos sentido à nossa experiência e aquilo que nós somos quando produzimos significados por meio das representações. Portanto, tudo produzido pelos(as) humanos(as) em geral são elementos culturais e que podem ser analisados historicamente. Os itens de História do ENEM podem abordar sujeitos não-brancos como indígenas, africanos(as) escravizados(as) ou não. Dessa forma, esse exame reconhece que qualquer sujeito pode produzir uma cultura e que essas culturas fazem parte da História.

Nesse momento, precisamos falar de um outro assunto: a influência da globalização no Ensino de História, sobretudo, no ENEM. Esse exame tenta abordar diversos sujeitos numa perspectiva global. Não fala apenas de personagens brancos do continente europeu. Porém, a Globalização teve uma origem explicada por Quijano (2005):

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (Quijano, 2005, p. 117)

Para Quijano, a globalização foi resultado da constituição da América e do capitalismo que se desenvolveu desde o período colonial e que possui também influências

européias. Para estabelecer o seu poder, a globalização classifica a população mundial por meio da ideia de raça, ou seja, uma construção realizada na mente que reflete a vivência básica da dominação da colonialidade e que reflete também na visão da Europa enquanto o centro das referências ideológicas, sociais, culturais e políticas.

Dessa forma, penso que trabalhar um Ensino de História Antirracista é também pensar no anticapitalismo<sup>14</sup>, uma vez que o capitalismo eurocentrado desenvolveu o padrão de poder mundial fazendo com que a narrativa histórica nos livros didáticos relatasse a história sob a perspectiva do olhar do capitalismo, ou seja, levar em conta somente períodos históricos que justifiquem a ascensão desse sistema. Por que estudamos, por exemplo, o mercantilismo? Por que falamos sobre a origem da Burguesia ainda na Idade Média? Reparou como o poder mundial afetou o nosso modo de ensinar História? Claro que podemos falar sobre capitalismo, mas, por que naturalizar um sistema que provocou a classificação social por meio da raça e que ainda fomenta o racismo? Por que devemos falar apenas da etnia branca ao ensinarmos História, por exemplo? Será que, dessa forma, não estaremos reforçando a ideia de raça proposta pela globalização? Classificando as pessoas de uma forma hierárquica? Por que não podemos enxergar que cada pessoa, independentemente de sua etnia, classe social e gênero pode contribuir para determinados processos históricos e, dessa forma, pensar em uma narrativa histórica horizontal? Por que nós, docentes e estudantes, não podemos nos considerarmos agentes históricos? Quais sujeitos o INEP considera agentes históricos?

André Bertuzzi (2020) é outro pesquisador que reconhece que o ENEM, assim como os vestibulares tradicionais, condiciona o Ensino de História das redes formais e informais de ensino. Os impactos podem ser vistos tanto na escolha de método de ensino quanto no conteúdo programático que é trabalhado. Portanto, o autor propõe o uso das questões do ENEM no Ensino de História desde que elas estejam associadas a uma prática avaliativa reflexiva voltada para a interculturalidade, ou seja, para além de reconhecer a diversidade, um item do ENEM deve reconhecer a integração e a transformação dos(as) agentes sociais envolvidos(as). Resumindo, ele cria reflexões partindo de algumas questões do ENEM apenas, ou seja, questões que provoquem discussões voltadas para a interculturalidade, evitando questões que pressupõem uma memorização de acontecimentos. Mas, o que é interculturalidade?

---

<sup>14</sup> Uma perspectiva de vivenciar o mundo que não contemple o capitalismo.



Ao ler a dissertação de Bertuzzi (2020), pude compreender que, para ele, a Interculturalidade provavelmente é um conceito que abrange a diversidade, a integração e a transformação dos agentes envolvidos, inclusive nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, Bertuzzi (2020) reconhece que a interculturalidade perpassa o conhecimento histórico de várias formas: quando abordamos alguma metodologia, quando criamos uma estrutura didática para esse conhecimento, e, principalmente, quando escolhemos algum currículo. Penso que a temática da Interculturalidade se aproxima daquilo que entendo por “totalidade”. Porque o autor menciona Candau (2011) para afirmar que ela aponta que, dentro da perspectiva de preocupação e cuidado com essa temática, são destacadas as questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças, direitos humanos, além da discussão que se refere a construção de identidades de sujeitos invisibilizados ou não valorizados na nossa sociedade. Ou seja, se queremos trabalhar com a perspectiva intercultural em sala de aula, devemos levar em conta todos esses pontos.

Para o autor, a Interculturalidade também perpassa o campo da cidadania. Pois, por meio dela, os(as) estudantes podem se posicionar em relação às suas realidades enquanto sujeitos conscientes. Araujo (2013) afirma que, para ela, a característica básica do conceito de interculturalidade é a sua opção deliberada que resulta da promoção da interação entre diferentes grupos culturais. Ainda segundo a Araujo (2013), a interculturalidade se opõe diretamente às características que não valorizam as explicitações das diferenças ao mesmo tempo que se opõe a essas mesmas características que incentivam as perspectivas essencialistas de afirmação de identidades. Porém, essa autora dialoga com Catherine Walsh (2009) e reconhece, da mesma forma que ela, que, dentro do contexto da colonialidade (padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, mas que não está limitado a ele), a diversidade cultural precisa ser questionada. Pois o discurso em defesa da diversidade vem se mostrando cada vez mais como um discurso neoliberal multiculturalista ou étnico. Em outras palavras, o capitalismo multinacional incorpora o discurso da diferença para neutralizar o caráter transformador da interculturalidade.

Portanto, Araujo (2013) defende que o saber histórico escolar deve ser constituído numa perspectiva intercultural crítica. Pois essa perspectiva tem como ponto de partida o problema do poder, questiona os padrões e dispositivos que mantêm a desigualdade, afirmando que suas raízes fincadas nos movimentos sociais ajudam a encontrar essa perspectiva no contexto da contra-hegemonia. A interculturalidade crítica tem como

objetivo se dirigir a transformação social capaz de mudar as estruturas, instituições e relações sociais, tanto em relação às esferas políticas, sociais e culturais, como em relações às dimensões do saber e do ser. Bertuzzi (2020) e Araujo (2013) se complementam ao afirmarem que a interculturalidade tem como objetivo promover a transformação dos agentes envolvidos. Explicado sobre o conceito de interculturalidade para esse pesquisador e essa pesquisadora, preciso apresentar o meu ponto de vista sobre esse assunto.

Sou a favor da abordagem tanto de itens que abordem a questão da interculturalidade como de itens que não abordam essa perspectiva. Pois, dessa forma, teremos mais oportunidades de trabalhar o conhecimento histórico em outras perspectivas. Tive a impressão de que, para o Bertuzzi (2020), as questões interculturais são questões que abordam um determinado grupo não-branco como os(as) pretos(as) africanos(as), por exemplo, e que dificilmente, abordam um único sujeito. Dessa forma, a banca espera que o(a) candidato(a) consiga interpretar uma determinada conjuntura em um determinado tempo e em um determinado lugar. Vamos ao exemplo que o próprio autor aborda:

ENEM 2009 - CH – 1º dia | caderno 1 | 1ª aplicação | prova azul | página 21 |  
Questão 65

(ENEM | 2009) No tempo da independência do Brasil, circulavam nas classes populares do Recife trovas que faziam alusão à revolta escrava do Haiti:

Marinheiros e caiados  
Todos devem se acabar  
Porque só pardos e pretos  
O país não de habitar.

AMARAL, F. P. do. Apud CARVALHO, A. Estudos pernambucanos. Recife: Cultura Acadêmica, 1907.

O período da independência do Brasil registra conflitos raciais, como se depreende:

- a) dos rumores acerca da revolta escrava do Haiti, que circulavam entre a população escrava e entre os mestiços pobres, alimentando seu desejo por mudanças.
- b) da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das Garrafadas.
- c) do apoio que escravos e negros forros deram à monarquia, com a perspectiva de receber sua proteção contra as injustiças do sistema escravista.
- d) do repúdio que os escravos trabalhadores dos portos demonstravam contra os marinheiros, porque estes representavam a elite branca opressora.
- e) da expulsão de vários líderes negros independentistas, que defendiam a implantação de uma república negra, a exemplo do Haiti.

Questão do ENEM de 2009 retirada da dissertação do Bertuzzi (2020) “Ensino de História a Partir de Questões do ENEM: Avaliação e Interculturalidade.

A questão acima, por exemplo, demonstra o quanto que, para o ENEM, é mais importante abordar sujeitos enquanto coletivo e não enquanto indivíduo. Basta pensarmos na resposta dessa questão. Quem era a “população escrava”? Existia uma infinidade de indivíduos que poderiam compor esse grupo: pessoas que poderiam possuir particularidades diferentes, gêneros diferentes, até cores de pele diferentes (por mais que essa cor não fosse branca). Ou seja, a particularidade de um indivíduo histórico não é levada em conta. Porém, com base nos conceitos de interculturalidade debatidos anteriormente, afirmo que esse item traz uma perspectiva intercultural crítica, pois ela trata de agentes sociais que buscam mudanças na estrutura social a ponto de desfazer a hierarquia que havia na época entre senhores e pessoas escravizadas, assim como foi feito no Haiti (1791 – 1804), único local onde a escravidão foi extinta por meio da luta dos(as)

próprios(as) escravizados(as) somente. Não podemos esquecer que a escravidão foi a base do capitalismo assim como a colonização da América, Ásia, Oceania e África.

Portanto, proponho que seja feito um cruzamento de fontes históricas para que o(a) estudante se familiarize com a prática da História, uma vez que o ENEM também se preocupa em citar trechos de fontes históricas em suas questões. O trabalho com fontes pode ser de diversas naturezas para abranger a “totalidade” e, quem sabe também, a interculturalidade do saber histórico, mas nessa pesquisa, trabalhei apenas com algumas fontes voltadas para a escravidão. Devemos, por meio das fontes históricas cruzadas sobre a escravidão no Brasil, por exemplo, fazer o(a) estudante reconhecer que houve pessoas escravizadas que, em algum tempo específico, planejavam alterar a estrutura social hierarquizada como vimos no item do ENEM citado anteriormente (interculturalidade crítica) e houve pessoas escravizadas que não queriam alterar essa estrutura. Agora, pretendo retornar à questão do ENEM como todo e, se possível, falar ainda sobre a Interculturalidade que pode permear nesse exame.

Durante a sua reflexão sobre o exame do ENEM, Velasco (2018) reconheceu que:

Pensando no caso específico do meu objeto de estudo, o ENEM, destaco que ele é espaço de lutas por legitimação e validação daquilo que deve ser ensinado e aprendido em escala nacional, repercutindo disputas historiográficas e demandas por memórias de diferentes movimentos sociais. (Idem, p. 70)

Ou seja, para mim, quanto mais aplicamos itens de História de diversas naturezas, mais chance teremos em reconhecer a questão da disputa que Velasco (2018) analisa. Penso que, pela lógica deste autor, o ENEM “determina” o que deve ser ensinado no país todo. Mas será que, só por causa disso, devemos ter como base apenas esse exame, não levando em conta os silêncios que essa prova estabelece? Não estou dizendo que o autor defende o ENEM enquanto o determinante daquilo que deve ser ensinado nas escolas, mas, como qualquer “discurso”, o ENEM também mantém determinados silêncios. Não conheço nenhum item desse exame no qual foi mencionada a carta de Esperança Garcia, por exemplo. No pré-vestibular social no qual atuo, encontrei espaço para mostrar e discutir o teor da carta com os(as) estudantes. Sobre os detalhes dessa dinâmica, eu falarei no próximo capítulo. Podemos perceber que, por mais que os(as) autores(as) trazidos(as) para esse debate reflitam sobre a relação entre o Ensino de História e ENEM, cada um(a) traz uma perspectiva diferente. Velasco (2018) investiga os sentidos de verdade nos itens desse exame, Eugenio e da Costa (2013) refletem sobre a importância da História ser

trabalhada em sua “totalidade”, levando em consideração de que o exame torna a disciplina História fragmentada demais e, por fim, Bertuzzi (2022) propõe a abordagem dos itens do ENEM que se voltem para a questão da interculturalidade para provocar uma formação crítica nos(as) estudantes que seja capaz de fazer com que eles(as) alterem esse modelo social posto pelo capitalismo<sup>15</sup>. Com base, nesses(as) autores(as), afirmo o argumento de que devemos pensar em uma preparação para o ENEM que priorize a “totalidade do saber” na perspectiva defendida por mim anteriormente. Para isso, devemos saber de onde um determinado saber vem, pois isso diz respeito ao tipo de verdade que mobilizamos e que procuramos compreender/analisar, embora isso não signifique que iremos elaborar uma hierarquia entre esses saberes, pois a não-hierarquização dos saberes, para mim, é um dos pilares da interculturalidade crítica. Devemos pensar um Ensino de História que explicita a transformação dos(as) agentes históricos ao longo do tempo, independente das etnias, classe social, orientação sexual e cultura. Devemos pensar tanto esses agentes enquanto um indivíduo que pode interagir com a sociedade de alguma forma como indivíduos que preferem fazer algo sozinho. Ainda pensando na perspectiva intercultural crítica, penso que devemos pensar se determinados(as) sujeitos históricos de uma determinada época buscaram ou não combater o sistema capitalista a ponto de provocar mudanças sociais, culturais e econômicas capazes de eliminar a hierarquia social provocada pela colonialidade. Ainda que algumas ações de resistência não tivessem a intenção de eliminar essa hierarquia, elas provavelmente serviram para minar um sistema tão injusto.

Isto posto, partimos agora para a análise de alguns itens (questões) referentes à escravidão no Brasil contidas no exame.

## **2.2 O ENEM e o Ensino de História da Escravidão no Brasil**

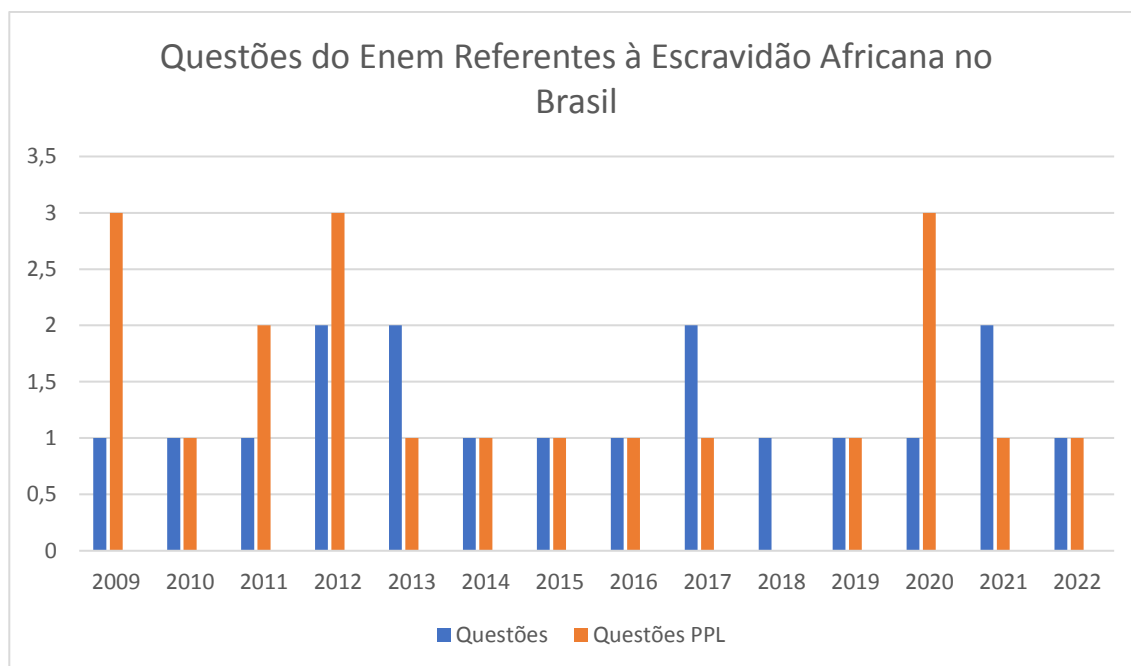
Uma vez que refletimos a importância de pensarmos o Ensino de História da Escravidão sob a lógica de negociação e conflito para além da violência e da resistência, investiguei as questões do ENEM referentes a temática da escravidão para entender como esse tema é tratado nas questões. No meu caso, as provas analisadas variam entre os anos

---

<sup>15</sup> Grifo Meu.

de 2009 até 2022. Esse período se justifica pelo fato de que, a partir de 2009, o ENEM assumiu a nova fase. As questões desse exame, geralmente, possuem texto introdutório, enunciado e as alternativas que variam da letra A até a letra E. Primeiramente, realizamos o levantamento das questões referentes a escravidão tanto nas provas comuns quanto nas provas para o público privado de liberdade. Escolhemos esses cadernos do ENEM porque essas questões atingiram tanto os espaços formais quanto espaços informais de ensino como o Pré-Vestibular Social, por exemplo.

O primeiro passo para a nossa pesquisa, em relação ao ENEM, foi fazer o levantamento das quantidades das questões referentes à escravidão africana no Brasil. O nosso levantamento vai desde as provas de 2009 até 2022. Dessa forma, buscamos tratar o exame do ENEM enquanto uma fonte histórica, uma vez que ela, na maioria das vezes, determina aquilo que vai ou deve ser ensinado no Ensino Médio da Educação Básica e possivelmente também nos Pré-Vestibulares Sociais. O critério para analisarmos as questões referentes a escravidão foi que o item mencionasse de alguma forma o período em tela. Depois, selecionamos algumas dessas questões que chamaram a nossa atenção pelo fato de trazer consigo determinadas perspectivas históricas sobre a Escravidão no Brasil. Perspectivas essas que iremos demonstrar adiante.



Pelo que pude constatar, os cadernos do ENEM para PPL possuíam mais questões referentes à escravidão africana no Brasil, São 19 itens no PPL e 18 itens no caderno comum. Pelo menos, em alguns anos, essas questões sobressaíram. Em 2013, 2017 e 2021, a quantidade de questões sobre esse tema no caderno comum era maior do que no caderno do PPL. Efetuado esse levantamento, analisamos algumas questões do ENEM.

Velasco (2018), realizou algumas perguntas para a fonte:

Diante dessa constante revisitação ao passado, quais versões sobre conteúdos relacionados à História nacional aparecem nos itens de História do ENEM? Quais verdades sobre este conhecimento são reconstruídas no Exame Nacional do Ensino Médio? Quais tradições epistêmicas são mantidas? Que inovações aparecem? Quais os impactos que estas demandas por memória geram no âmbito dos conteúdos escolares? Quais memórias são lembradas e quais são aquelas silenciadas? Quais são os diálogos com as demandas produzidas pelos campos da historiografia acadêmica e dos movimentos sociais? (Velasco, 2018, p. 85)

Essas perguntas me serviram para refletir sobre as questões do ENEM referentes à escravidão no Brasil: Quais verdades sobre o conhecimento da escravidão no Brasil são mobilizadas no ENEM no período de 2009 até 2022? Para tentar responder essa pergunta, eu recorri aos itens (questões) do ENEM referentes à escravidão. Normalmente, nesses cadernos, havia uma ou duas questões que tratavam sobre a escravidão no Brasil. Como trabalho em pré-vestibulares sociais, eu já havia selecionado algumas questões para elaborar o meu material de ensino. Logo, o que me restou fazer foi observar uma determinada questão cujo tema fosse escravidão no Brasil, investigar o ano que a questão foi elaborada, para depois analisar o caderno de prova de onde veio essa questão para saber se havia mais alguma questão sobre a escravidão. Algumas questões voltadas para a temática da escravidão chamaram a minha atenção, pois essas questões demonstram que é possível discutir a escravidão para além da lógica do “Zumbi a Pai João”. Vamos a elas:

**CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS**

Questões de 46 a 90

Questão 46

Lei Áurea assinada em 13.05.1888



[www.bpiropo.com.br/graficos/EM20051201b.jpg](http://www.bpiropo.com.br/graficos/EM20051201b.jpg)

Marcha em Araguaína-TO em combate à escravidão em 14.05.2008



[conexaotocantins.com.br/img/?id=1418&f=250](http://conexaotocantins.com.br/img/?id=1418&f=250)

O fim da escravidão legal no Brasil não foi acompanhado de políticas públicas e mudanças estruturais para a inclusão dos trabalhadores. Por isso, os escravos modernos são herdeiros dos que foram libertados em 13 de maio de 1888.

<http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=1346>. Acesso em: 14/6/2009.

A análise das imagens e do texto acima reforça a ideia de que

- A até hoje, embora a abolição da escravidão tenha ocorrido em 1888, a população luta para garantir amparo legal para por fim neste regime no país.
- B é possível, apesar da abolição da escravidão, constatar-se nos dias de hoje, a exploração de trabalhadores submetidos a condições semelhantes às do trabalho escravo.
- C o fim da escravidão é apenas uma questão de tempo no Brasil, já que a população brasileira luta há mais de 120 anos por isso.
- D o movimento social e político pelo fim da escravidão no Brasil, herdado do período imperial, garantiu implementação de políticas públicas aos trabalhadores.
- E a abolição da escravatura promoveu políticas públicas de ascensão social e cidadania dos ex-escravos negros privilegiando este grupo frente aos demais trabalhadores.

46

B



Essa questão de 2009 para Público Privado de Liberdade (PPL), cujo o gabarito é a letra B, me chamou a atenção pelo fato dela trazer o contexto da pós-abolição através do texto escrito que vem antes do enunciado. Me refiro ao texto “O fim da escravidão legal no Brasil (...) 13 de maio de 1888”. O texto silencia o agenciamento da população preta enquanto escravizada. Isso pode abrir precedentes para que o(a) candidato(a) pense que os(as) pretos(as) não foram ativos(as) em suas ações. A carta dos revoltosos do Engenho de Santana, que nós veremos no capítulo 3, mostra o quanto os(as) escravizados(as) já lutavam pelos seus “direitos”.

A questão nem sequer menciona os movimentos abolicionistas, o que torna importante o debate sobre esse assunto na sala de aula onde o(a) docente de História servirá como mediador desse debate. Essa questão pode servir para mostrar o quanto o Estado pode servir de aparelho que mantém as hierarquias sociais uma vez que o próprio enunciado diz que a abolição não foi acompanhada de políticas públicas para incluir pessoas pretas na sociedade de modo geral. Dessa, forma, poderemos estar abordando a perspectiva da interculturalidade crítica em sala de aula. Vamos as outras questões:

**QUESTÃO 45**

**De volta do Paraguai**

Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco horrível de realidade!...

AGOSTINI. A vida fluminense, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. In: LEMOS, R. (Org.). Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001). Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001 (adaptado).

Na charge, identifica-se uma contradição no retorno de parte dos “Voluntários da Pátria” que lutaram na Guerra do Paraguai (1864-1870), evidenciada na

- A negação da cidadania aos familiares cativos.
- B concessão de alforrias aos militares escravos.
- C perseguição dos escravistas aos soldados negros.
- D punição dos feitores aos recrutados compulsoriamente.
- E suspensão das indenizações aos proprietários prejudicados.

Essa questão de 2014, cujo gabarito é a letra A, me chamou a atenção por mostrar, por meio da ilustração de Angelo Agostini, no periódico A Vida Fluminense, que o escravizado está posicionado na condição de vítima por estar recebendo chibatadas. Embora haja outro escravizado que esteja aplicando essas mesmas chibatadas. Nesse item, podemos refletir o caso de pessoas escravizadas que mantinham a hierarquia social e que, aparentemente, não buscavam a mudança social. Neste caso, estou me referindo ao escravizado que dava chibatadas em um outro escravizado além de refletir a questão de negros que estiveram na Guerra do Paraguai e, quando voltaram alforriados para o Brasil, ainda encontraram seu povo sob a égide da chibata. Nem sempre, o exame trata a questão da escravidão no Brasil numa perspectiva intercultural crítica. Essa foi a única questão do ENEM de 2014 que mencionava a escravidão. Mas na prova destinada aos privados de liberdade do mesmo ano, foi encontrada a seguinte questão:

### QUESTÃO 21

Os escravos, obviamente, dispunham de poucos recursos políticos, mas não desconheciam o que se passava no mundo dos poderosos. Aproveitaram-se das divisões entre estes, selecionaram temas que lhes interessavam do ideário liberal e anticolonial, traduziram e emprestaram significados próprios às reformas operadas no escravismo brasileiro ao longo do século XIX.

REIS, J. J. Nos achamos em campo a tratar da liberdade: a resistência negra no Brasil oitocentista. In: MOTA, C. G. (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Senac, 1999.

Ao longo do século XIX, os negros escravizados construíram variadas formas para resistir à escravidão no Brasil. A estratégia de luta citada no texto baseava-se no aproveitamento das

- A** estruturas urbanas como ambiente para escapar do cativeiro.
- B** dimensões territoriais como elemento para facilitar as fugas.
- C** limitações econômicas como pressão para o fim do escravismo.
- D** contradições políticas como brecha para a conquista da liberdade.
- E** ideologias originárias como artifício para resgatar as raízes africanas.

21	D
----	---

Essa questão me chamou a atenção porque a banca recorreu ao texto de João José Reis para trabalhar na perspectiva do agenciamento dos(as) escravizados(as). Ao falar do não desconhecimento do mundo dos poderosos por parte dos(as) cativos(as), levando em conta a resposta correta que é a alternativa D, podemos dizer que essa questão estava se referindo diretamente a questão da negociação.

É por essas nuances que o conteúdo do ENEM é fragmentado. Por que não trabalhar também a questão da negociação no caderno comum? Ao que parece, o conhecimento histórico que se aproxima, por meio dos cadernos com os itens do ENEM, não são os mesmos. Enquanto o caderno comum trabalha determinados temas ligados a Escravidão no Brasil, o caderno para PPL trata de outros temas. Pelo menos, essa questão mostra que a resistência escrava não se dava apenas por meio da violência. Podemos problematizar com os(as) estudantes, por exemplo, quais poderiam ser os objetivos dessas negociações. Os(as) escravizados(as) procuravam ou não procuravam alterar as estruturas sociais de fato por meio dela? Vamos a mais uma questão.

**QUESTÃO 22** 

---

Ô ô, com tanto pau no mato  
Embaúba\* é coroné  
Com tanto pau no mato, ê ê  
Com tanto pau no mato  
Embaúba é coroné

\* **Embaúba**: árvore comum e inútil por ser podre por dentro, segundo o historiador Stanley Stein.

STEIN, S. J. *Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900*.  
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 (adaptado).

Os versos fazem parte de um jongo, gênero poético-musical cantado por escravos e seus descendentes no Brasil no século XIX, e procuram expressar a

- A** exploração rural.
- B** bravura senhorial.
- C** resistência cultural.
- D** violência escravista.
- E** ideologia paternalista.



ENEM, 2016, Terceira Aplicação, Caderno Branco.

Essa questão é do ENEM de 2016 extraído do caderno destinado ao público em geral e demonstra claramente a outra maneira que os(as) cativos(as) tinham de resistir a escravidão. Segundo o site do Pontão de Jongo da UFF:

O Jongo/Caxambu é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, canto e dança. Característico da região sudeste do país, era praticado pelos trabalhadores escravizados de origem bantu, nas lavouras de café e de cana-de-açúcar, como forma de lazer e resistência à dominação colonial. Foram eles e seus descendentes que, em suas comunidades, mantiveram e transmitiram às novas gerações os saberes, práticas e valores contidos nesta manifestação<sup>16</sup>.

O texto de S.J. Stein (1990), que se encontra no item acima, segue a linha de raciocínio de que a resistência escravizada não se dava apenas por fugas em quilombos ou de luta contra os seus senhores. O próprio Jongo, poderia servir de estratégia para planejar alguma ação, como fuga para os quilombos, revoltas contra os feitores e senhores(as). Essas articulações poderiam abrir brecha para um processo intercultural crítico ou não. Pois, por meio dessas articulações, poderiam ser consideradas ações que visassem romper a hierarquia social.

---

<sup>16</sup> <http://www.pontaojongo.uff.br/historia-memoria-e-patrimonio>

## QUESTÃO 29



Foto de Militão, São Paulo, 1879.  
ALENCASTRO, L. F. (org). **História da vida privada no Brasil.**  
Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

- A O uso de trajés simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.
- B A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.
- C O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.
- D A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.
- E A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

Essa questão de 2011, cuja resposta é a letra C, serve para mostrar que ex-cativos(as) poderiam se inserir em uma sociedade capitalista imposta pela elite brasileira, mas isso não blindaria eles(as) do preconceito de cor. Eis o controle social por meio da raça discutido pelo Quijano (2005), além da globalização que já estava se desenvolvendo no século XIX com a ascensão do Capitalismo. Esses processos servem para a consolidação da Matriz Colonial de Poder, pois, a menos que se prove o contrário, algum coronel ou senhor de engenho poderia questionar o que esse casal preto estava fazendo vestido e de sapato. Um(a) estudante que dialogar com a perspectiva intercultural crítica pode perceber e interpretar esses detalhes, penso eu.



## QUESTÃO 51



Fotografia de Augusto Gomes Leal e da ama de leite Mônica, cartão de visita de 1860.

KOUTSOUKOS, S. S. M. Amas mercenárias: o discurso dos doutores em medicina e os retratos de amas – Brasil, segunda metade do século XIX. *História, Ciência, Saúde-Manguinhos*, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 8 maio 2013.

A fotografia, datada de 1860, é um indício da cultura escravista no Brasil, ao expressar a

- A** ambiguidade do trabalho doméstico exercido pela ama de leite, desenvolvendo uma relação de proximidade e subordinação em relação aos senhores.
- B** integração dos escravos aos valores das classes médias, cultivando a família como pilar da sociedade imperial.
- C** melhoria das condições de vida dos escravos observada pela roupa luxuosa, associando o trabalho doméstico a privilégios para os cativos.
- D** esfera da vida privada, centralizando a figura feminina para afirmar o trabalho da mulher na educação letrada dos infantes.
- E** distinção étnica entre senhores e escravos, demarcando a convivência entre estratos sociais como meio para superar a mestiçagem.

51

A

Essa questão de 2017, cuja resposta é a letra A, serve para explicar claramente que se trata de um indício da cultura escravista no Brasil. Pois percebemos que, na fotografia, há um menino branco abraçado com a ama de leite. Uma vez, durante uma aula de História do Brasil a qual estava ministrando no Pré-Vestibular Social, uma estudante me perguntou o porquê de as pessoas usufruírem da ama de leite e porque os(as) senhores(as) menosprezavam as pessoas escravizadas. Eu não tinha resposta para essa pergunta. Porém, uma outra estudante argumentou que ela aprendeu que a utilização da ama de leite se dava porque os(as) senhores(as) acreditavam que o leite materno de uma mulher preta era forte.

Isso foi, para mim, um exemplo de uma aula horizontal. Eu não fui o protagonista do saber histórico em sala de aula naquele momento, mas sim, um possível mediador das discussões que havia na sala de aula. Penso que a questão da ama de leite mencionada anteriormente poderia servir para denunciar o regime escravista, porém, esse não deveria ser o foco apenas. Dependendo do entendimento que temos de resistência, a carta da Esperança pode ter sido um exemplo de resistência contra o padrão hegemônico imposto pela elite colonial, pois numa sociedade onde uma pessoa preta era considerada uma peça, um ser movente, escrever uma carta de autoria própria denunciando a violência sofrida por ela e pelas pessoas próximas a ela é um ato de resistência.

## QUESTÃO 76

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa da Mina (Nagô de Nação), de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida. Dava-se ao comércio — era quitandeira, muito laboriosa e, mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreição de escravos, que não tiveram efeito.

AZEVEDO, E. "Lá vai verso!": Luiz Gama e as primeiras trovas burlescas de Getulino. In: CHALHOUB, S.; PEREIRA, L. A. M. A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998 (adaptado).

Nesse trecho de suas memórias, Luiz Gama ressalta a importância dos(as)

- A** laços de solidariedade familiar.
- B** estratégias de resistência cultural.
- C** mecanismos de hierarquização tribal.
- D** instrumentos de dominação religiosa.
- E** limites da concessão de alforria.

76

B

Idem.

Essa questão que também é de 2017, cuja resposta é a letra B, ressalta a resistência cultural de Luiza Mahin segundo o seu filho, Luiz Gama. O que pode ficar marcado na mentalidade do(a) candidato(a) que executa essas questões? A mulher preta resistente ou a mulher preta submissa? Nessa prova ocorreu um fato interessante, duas questões sobre mulheres pretas sob diferentes perspectivas. Isso deve ser levado em conta. De modo geral, o ENEM traz a discussão acadêmica recente sobre a Escravidão. Portanto, é provável que essa discussão seja levada nas turmas de Ensino Médio pelos professores de História, ou não. Para Velasco (2018):

As edições do ENEM entre os anos de 2009 e 2017 apresentaram uma mudança significativa na forma de narrar esses povos, estimulando o aparecimento de configurações narrativas que se diferenciaram daquelas tão propaladas nos espaços escolares durante muitas décadas. (Velasco, 2018, p. 228)

Para o autor, o ENEM trouxe, por meio de seus itens, narrativas que se diferenciavam das narrativas divulgadas nas escolas por muito tempo. Mas, sobre as questões do ENEM de 2018 até 2022 como essa temática foi incorporada? O que dizer? Quais perspectivas permaneceram? Aquelas que tratam o(a) escravizado(a) enquanto protagonista de suas ações, ou aquelas que colocam o(a) escravizado(a) enquanto vítima? Será que podemos identificar itens que abordam a questão da escravidão numa perspectiva intercultural crítica, como demonstrado por Bertuzzi (2020)? Pretendo dar continuidade ao levantamento desse autor sobre os itens do ENEM referentes à escravidão no Brasil abordando algumas questões dos anos que não foram analisadas por ele. Vamos a elas:

**QUESTÃO 64**

Outra importante manifestação das crenças e tradições africanas na Colônia eram os objetos conhecidos como “bolsas de mandinga”. A insegurança tanto física como espiritual gerava uma necessidade generalizada de proteção: das catástrofes da natureza, das doenças, da má sorte, da violência dos núcleos urbanos, dos roubos, das brigas, dos malefícios de feiticeiros etc. Também para trazer sorte, dinheiro e até atrair mulheres, o costume era corrente nas primeiras décadas do século XVIII, envolvendo não apenas escravos, mas também homens brancos.

CALAINHO, D. B. Feitiços e feiticeiros. In: FIGUEIREDO, L. *História do Brasil para ocupados*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013 (adaptado).

A prática histórico-cultural de matriz africana descrita no texto representava um(a)

- A** expressão do valor das festividades da população pobre.
- B** ferramenta para submeter os cativos ao trabalho forçado.
- C** estratégia de subversão do poder da monarquia portuguesa.
- D** elemento de conversão dos escravos ao catolicismo romano.
- E** instrumento para minimizar o sentimento de desamparo social.

ENEM, 2018, Caderno Azul

Esse Item cuja resposta é a Letra E, procurou avaliar se o(a) candidato(a) era capaz de saber o que representava a prática histórico-cultural de matriz africana descrita no texto. Essa questão mostra que o sentimento de desamparo social poderia ser o motivo para que as pessoas escravizadas agissem em prol de sua proteção física e espiritual. Provavelmente, as bolsas de mandinga eram elaboradas pelos pretos(as) africanos(as). Portanto, eles não esperavam que os desejos deles(as) “caíssem do céu”. O enunciado relata que as bolsas de mandinga serviam também para atrair dinheiro e mulheres, por exemplo. Isso pode servir para pensarmos, numa perspectiva intercultural crítica que,

provavelmente, as pessoas que utilizavam essa bolsa não queriam provocar uma mudança na estrutura social e, muito menos, deixar de pensar que a mulher é propriedade do homem. Essa foi a única questão encontrada no caderno comum de 2018. Não há nenhuma questão sobre essa temática no caderno PPL.

### Questão 81

A partir da segunda metade do século XVIII, o número de escravos recém-chegados cresce no Rio e se estabiliza na Bahia. Nenhum lugar servia tão bem à recepção de escravos quanto o Rio de Janeiro.

FRANÇA, R. O tamanho real da escravidão. **O Globo**, 5 abr. 2015 (adaptado).

Na matéria, o jornalista informa uma mudança na dinâmica do tráfico atlântico que está relacionada à seguinte atividade:

- A** Coleta de drogas do sertão.
- B** Extração de metais preciosos.
- C** Adoção da pecuária extensiva.
- D** Retirada de madeira do litoral.
- E** Exploração da lavoura de tabaco.

CH - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 29

Essa questão de 2019 tem como gabarito a letra B e exigia que o(a) candidato(a) articulasse o evento em tela ocorrido, no século XVIII, com a atividade econômica do período da Mineração. Penso que esse item propôs uma associação/memorização ao contexto histórico e, levando em conta o lado econômico do processo escravista. De certa forma exigiu um movimento de certa complexidade. Podemos notar que os distratores (alternativas erradas) só apresentam como resposta as práticas econômicas do Brasil Colonial. Assim, podemos afirmar que essa questão leva em conta um conhecimento da escravidão no Brasil pautada na perspectiva histórica econômica.

**Questão 80**

A população africana residente nesta província, bem como a de todo o Império, compõe-se de indivíduos de diferentes lugares da África que variam em costumes e religiões; a que aqui segue o maometismo, à qual pertencemos, é uma população pequena, porém, distinta entre si, e notando a necessidade de sustentarmos nosso culto e fundados ainda no artigo 5º da Constituição do Império, requeremos ao sr. chefe de polícia licença para exercermos o culto.

REIS, J. J.; GOMES, F. S.; CARVALHO, M. J. M. **O Alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico negro (1822-1853).** São Paulo: Cia. das Letras, 2010 (adaptado).

O pedido de um grupo de africanos de Recife ao chefe de polícia local tinha como objetivo, naquele contexto,

- A** criticar a doutrina oficial.
- B** professar uma fé alternativa.
- C** assegurar a cidadania política.
- D** legalizar os terreiros de candomblé.
- E** eliminar algumas tradições culturais.

ENEM, 2019, caderno azul PPL

Essa questão tem como gabarito a letra B. Ela apresenta o lado oposto da questão discutida anteriormente pelo fato de evidenciar a capacidade do(a) africano(a) se articular por qualquer motivo que seja. O texto não deixa claro se esses africanos são escravizados, porém, pela legenda do texto “**O Alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico negro (1822-1853)**”, parto do pressuposto de que, provavelmente, eles estavam na condição de escravizados. Por isso, eu escolhi essa questão. Essa questão não estava inserida no caderno comum de 2019. Muito pelo contrário. No caderno comum, estava a questão da atividade econômica que foi mencionada anteriormente. O candidato(a) que

lida com a questão do caderno comum de 2019 pode naturalizar o discurso da “coisificação do escravizado” e do escravizado apenas como a força motriz de uma determinada prática econômica e não teria contato com a visão do escravizado(a) articulado(a) como foi demonstrada na questão acima.

### Questão 81

Porque todos confessamos não se poder viver sem alguns escravos, que busquem a lenha e a água, e façam cada dia o pão que se come, e outros serviços que não são possíveis poderem-se fazer pelos Irmãos Jesuítas, máxime sendo tão poucos, que seria necessário deixar as confissões e tudo mais. Parece-me que a Companhia de Jesus deve ter e adquirir escravos, justamente, por meios que as Constituições permitem, quando puder para nossos colégios e casas de meninos.

LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938 (adaptado).

O texto explicita premissas da expansão ultramarina portuguesa ao buscar justificar a

- A** propagação do ideário cristão.
- B** valorização do trabalho braçal.
- C** adoção do cativo na Colônia.
- D** adesão ao ascetismo contemplativo.
- E** alfabetização dos indígenas nas Missões.

ENEM, 2020, Caderno Azul

O gabarito dessa resposta é a letra C. Esse item exigiu do(a) candidato(a) que ele(a) soubesse o que o texto dos jesuítas estava justificando para explicitar as premissas da expansão ultramarina portuguesa. Essa questão traz uma perspectiva colonial sobre os povos africanos. Para os europeus, os africanos devem ser usados para fazer aquilo que “não são possíveis para um jesuíta fazer”. Essa questão foi a única que encontrei sobre a escravidão africana no caderno comum de 2020 e não evidencia o agenciamento dos(as)



escravizados(as). Mas ao trazer uma perspectiva da colonialidade, pode despertar no estudante uma visão crítica sobre o papel da colonização e seus agentes.

### Questão 68 enem2020enem2020enem2020

Nas cidades, os agentes sociais que se rebelavam contra o arbítrio do governo também eram proprietários de escravos. Levavam seu protesto às autoridades policiais pelo recrutamento sem permissão. Conseguimos levantar, em ocorrências policiais de 1867, na Província do Rio de Janeiro, 140 casos de escravos aprisionados e remetidos à Corte para serem enviados aos campos de batalha.

SOUSA, J. P. **Escravidão ou morte**: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai. Rio de Janeiro: Mauad; Adesa, 1996.

Desconstruindo o mito dos “voluntários da pátria”, o texto destaca o descontentamento com a mobilização para a Guerra do Paraguai expresso pelo grupo dos

- A** pais, pela separação forçada dos filhos.
- B** cativos, pelo envio compulsório ao conflito.
- C** religiosos, pela diminuição da frequência aos cultos.
- D** oficiais, pelo despreparo militar dos novos recrutas.
- E** senhores, pela perda do investimento em mão de obra.

ENEM, 2020, Caderno Azul PPL

O gabarito desse item é a letra E. Embora ele relate sobre a desconstrução do mito dos voluntários da pátria, apresenta as pessoas escravizadas na condição de vítima. Tanto o caderno comum quanto o caderno PPL do ano de 2020 apresentam os(as) escravizados(as) nessa condição. O caderno PPL apresenta os(as) escravizados(as) na condição de vítima por relatar a quantidade de escravizados aprisionados e remetidos à Corte para serem enviados para a guerra do Paraguai, enquanto o caderno comum, conforme relatado anteriormente, relata a questão de os jesuítas atribuírem uma

justificativa para a manutenção da escravidão africana. Essa questão pode servir para que os(as) estudantes percebam as possíveis estratégias dos senhores de eliminação de pessoas pretas escravizadas. Quem manda um preto escravizado para uma guerra, dificilmente, espera outra coisa.

Questão 85

enem2021

## Escravo fugido

No dia 8 de Outubro do anno proximo passado fugio da fazenda do Bom Retiro, propriedade do dr. Francisco Antonio de Araújo, o escravo José, pardo claro, de 22 annos de idade, estatura regular, cheio de corpo, com a falta de um dente na frente do lado superior, cabellos avermelhados, orelha roxa, falla macia, e andar vagaroso. Intitula-se forro, e quando fugio a primeira vez esteve contratado como camarada em uma fazenda em Capivary.

Quem o aprehender e entregar ao seu senhor no Amparo, ou o recolher a cadêa em qualquer parte será bem gratificado, e protesta-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutar.

15 - 13

Escravo fugido. Jornal Correio Paulistano, 13 de abril de 1879. Disponível em: <http://bdigitala.lbn.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2019 (adaptado).

No anúncio publicado na segunda metade do século XIX, qual a estratégia de resistência escrava apresentada?

- A Criação de relações de trabalho.
- B Fundação de territórios quilombolas.
- C Suavização da aplicação de normas.
- D Regularização das funções remuneradas.
- E Constituição de economia de subsistência.

ENEM, 2021, Caderno Azul

Essa questão, 2021, cuja resposta é a letra A, na minha opinião, apresenta os dois lados: olhando para o texto da questão, que é um anúncio de um jornal de 1879, eu percebo um agenciamento do escravizado ao fugir de uma fazenda e ao se intitular forro. Porém, ao mesmo tempo, eu vejo esse mesmo escravizado sendo exposto enquanto vítima pela maneira como ele é descrito: sem um dente na frente do lado superior. É importante lembrarmos que, provavelmente, esse anúncio foi elaborado pelo senhor cujo objetivo era

encontrar a sua “peça”, portanto, a descrição detalhada era, para ele, necessária. E possivelmente retrata as condições dos homens em cativeiro.

Questão 90

enem2021

TEXTO I



EIGENHEER, E. M. Lixo: a limpeza urbana através dos tempos. Porto Alegre: Gráfica Pallodi, 2009.

TEXTO II

A repugnante tarefa de carregar lixo e os dejetos da casa para as praças e praias era geralmente destinada ao único escravo da família ou ao de menor status ou valor. Todas as noites, depois das dez horas, os escravos conhecidos popularmente como “tigres” levavam tubos ou barris de excremento e lixo sobre a cabeça pelas ruas do Rio.

KARASCH, M. C. A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2000.

A ação representada na imagem e descrita no texto evidencia uma prática do cotidiano nas cidades no Brasil nos séculos XVIII e XIX caracterizada pela

- A valorização do trabalho braçal.
- B reiteração das hierarquias sociais.
- C sacralização das atividades laborais.
- D superação das exclusões econômicas.
- E ressignificação das heranças religiosas.

ENEM, 2021, Caderno Azul

A resposta dessa questão é a letra B e, por mais que tenha uma gravura mostrando os escravizados carregando baldes que, provavelmente, contém sujeiras, esse item apresenta, no texto II, a demarcação da hierarquia entre as próprias pessoas escravizadas: “menor status ou valor”, já representada na imagem logo acima (texto I). Essa questão da hierarquização será melhor explorada no terceiro capítulo quando falarmos sobre a carta dos revoltosos do Engenho de Santana.

**Questão 62** **enem2021**

Alguns escravos morreram em consequência da violência essencial à sua captura na África, muitos outros nas jornadas entre os lugares que habitavam no interior e os portos dos oceanos Atlântico e Índico, ou enquanto aguardavam o embarque, muito mais ainda no mar, outros nos mercados de escravos brasileiros, e mais ainda durante o processo de ajustamento físico e mental ao sistema escravista no Brasil.

CONRAD, R. E. *Tumbeiros: o tráfico de escravos para o Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

As formas de violência relacionadas ao tráfico negreiro no Brasil colonial destacadas no texto derivam da

- A** intensificação do expansionismo ultramarino.
- B** exploração das atividades indígenas.
- C** supressão da catequese jesuítica.
- D** extinção dos contratos comerciais.
- E** contração da economia ibérica.

ENEM PPL, 2021.

Essa questão tem a Letra A como resposta. Mais uma vez, os escravizados são colocados como vítima ao falar de alguns escravizados que morrem durante o processo do tráfico negreiro. Ela exigiu dos(as) candidatos(as) a capacidade de ter em mente o processo do expansionismo ultramarino. A questão tratava, pelo menos para mim, de um processo de associação/memorização.

**QUESTÃO 77**

Para os Impérios Coloniais, o problema das doenças que atingiam os escravos era algo com que cotidianamente deparavam os senhores. Em vista disso, uma série de obras dedicadas à administração de escravos foi publicada com vista a implementar uma moderna gestão da mão de obra escravista em convergência com o Iluminismo. Nesse contexto, o saber médico adquiria um papel extremamente relevante. Este era encarado como um instrumento fundamental ao desenvolvimento colonial, dada a percepção do impacto que as doenças tropicais causavam na população branca e nos povos escravizados.

ABREU, J. L. N. A Colônia enferma e a saúde dos povos: a medicina das "luzes" e as informações sobre as enfermidades da América portuguesa. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, n. 3, jul.-set. 2007 (adaptado).

De acordo com o texto, a importância da medicina se justifica no âmbito dos objetivos

- A** econômicos das elites.
- B** naturalistas dos viajantes.
- C** abolicionistas dos letrados.
- D** tradicionalistas dos nativos.
- E** emancipadores das metrópoles.

ENEM, 2022, Caderno Azul

A letra A é a resposta dessa questão. Esse item espera que o(a) candidato(a) seja capaz de perceber como a medicina se justificava no âmbito de determinados objetivos, especialmente no que diz respeito à gestão da mão de obra escravista. Penso que essa questão coloca o povo escravizado enquanto vítima porque ela descreve que as doenças que atingiam a eles(as) eram a preocupação dos senhores de engenhos que, no final das contas, passaram a produzir obras voltadas para a administração desses povos. Essa questão ainda descreve que essas obras tinham influências iluministas e tratavam a Medicina como algo de extrema relevância. Neste caso, há uma abordagem que considera apenas a perspectiva, os interesses e o conhecimento da elite colonial. Essa questão não menciona, por exemplo, os saberes dos povos escravizados em relação a saúde.

**QUESTÃO 87**

O escravo tinha de prover diretamente ao senhor e a si próprio no ganho de rua. Do ganho dependia inclusive sua chance de comprar a liberdade. O próprio ganho vinha muitas vezes de fontes ocultas, do batuque, da capoeira, da adivinhação. Não eram poucos os escravos que viviam de adivinhar, curar feitiço ou fabricar amuletos muçulmanos, ocupações lucrativas que na Bahia favoreceram muitas alforrias.

REIS, J. J. Greve negra de 1857 na Bahia. *Revista USP*, n. 18, 1993 (adaptado).

Conforme descritas no texto, algumas práticas culturais afro-brasileiras atuais surgiram em nossa história como estratégias para

- A** denunciar a rigidez da estrutura social.
- B** expor a riqueza da herança africana.
- C** aproveitar as frestas do sistema vigente.
- D** contestar o preconceito da religião dominante.
- E** incorporar a disciplina do trabalho compulsório.

ENEM, 2022, Caderno Azul PPL

Essa questão tem como gabarito a letra C e conta somente com a interpretação do texto retirado da obra historiográfica mencionada de João José Reis. Mais uma vez, a banca cita esse autor para desenvolver uma questão em que o(a) escravizado(a) era visto(a) como agente de suas próprias ações. Podemos entender, por meio do texto da questão, que o(a) escravizado(a) poderia se articular para obter ganho próprio sem que o senhor soubesse. Eles(as) tinham “fontes ocultas” que faziam ele(a) ganhar dinheiro. A partir desse item, podemos discutir com os(as) estudantes a possibilidade de as pessoas escravizadas encontrarem, nas grandes cidades, uma possibilidade de esconderijo.

Agora, pretendo responder à pergunta que mencionei anteriormente: Que sentidos de verdade os itens do ENEM referentes à escravidão foram mobilizados no período de 2009 até 2022? Prefiro dizer que foram vários sentidos. Em alguns momentos, eles mobilizavam a questão da violência sentida pelo escravizado, colocando o escravizado

enquanto vítima. Em outros momentos, eles mobilizavam a questão do escravizado enquanto um agente histórico capaz de se articular de uma maneira que nem sempre era violenta. Nessa temática estudada, as mobilizações das “verdades” estão sempre em disputa. O aparecimento desses itens se torna importante porque, através deles, problematizar várias perspectivas sobre o processo escravocrata no Brasil. Para mim, o caminho mais possível de mobilizar essas temáticas no Pré-Vestibular Social é apresentando esses itens do ENEM aos estudantes e tentar relacionar cada questão com a realidade de cada estudante, considerando seus saberes sobre o tema. No PVS, essa atividade pode ser desenvolvida com facilidade. O motivo para eu pensar dessa forma, explicarei melhor no próximo item desse capítulo.

No momento, é importante reforçar que as questões do ENEM referentes à escravidão são cobradas constantemente desde 2009, pensando no recorte de análise que estabeleci para a minha pesquisa. Posso afirmar que esse exame aborda temáticas que não são abordadas em alguns livros didáticos. Será que na escola os(as) adolescentes aprendem alguma coisa sobre a inquisição no Brasil ainda no período colonial, por exemplo? O ENEM abordou esse assunto em 2009. A escravidão também tem relação com esse assunto. Eis um exemplo: Francisco Manicongo, também conhecido como Francisco de Congo (Reino do Congo — Salvador), foi um escravizado africano que viveu em Salvador da Bahia, no Estado do Brasil, na segunda metade do século XVI. Segundo o antropólogo e ativista Luiz Mott, foi, juntamente com Vitória do Benim, documentada em Lisboa em 1556, um dos primeiros casos documentados de africanos homossexuais, sendo acusado de ser e se vestir como um imbanda, homossexual passivo na tradição das partes do Congo. Tornou-se uma figura de destaque a partir da década de 1990, sobretudo entre a comunidade LGBT, após a divulgação do seu caso por Mott.

A travesti ativista negra Majorie Marchi reinventou o personagem histórico na década de 2000, traduzindo-o como uma travesti com o nome social de Xica Manicongo. A denúncia feita a Xica Manicongo ocorreu no dia 21 de agosto de 1591<sup>17</sup>. Defendo que essas e outras histórias podem ser aprendidas em Pré-Vestibulares Sociais mesmo que alguns ou todos os livros didáticos não abordem essa História. Podemos narrar processos históricos que navegam pela perspectiva temática de gênero, relações étnico-raciais e demais outras temáticas buscando, assim, trabalhar a interculturalidade crítica.

---

<sup>17</sup> <https://www.guiabanco.com.br/francisco-manicongo/>

Como que os conhecimentos estudados colocados pelo ENEM podem chegar em Pré-Vestibulares Sociais? É o que tentaremos discutir adiante.



### **CAPÍTULO III: O Estudo de Caso de um Pré-Vestibular Social e a Sequência Didática**

Uma vez discutido como que algumas historiografias, alguns livros didáticos e como o ENEM tratam a temática da escravidão no Brasil, e levando em conta que alguns Pré-Vestibulares Sociais possuem liberdade de cátedra, devemos refletir agora como que conteúdos referente a temática estudada pode chegar nesses espaços, seja por meio dos itens do exame, ou por fora dele. Neste capítulo, abordarei o espaço privilegiado por mim como campo de pesquisa e os desafios que enfrentei para a implementação da atividade didática realizada com a turma. O Pré-Vestibular Comunitário Santo André (PVCSA) é um pré-vestibular que se localiza na Paróquia de Santo André que, por sua vez, se localiza no bairro de São Cristóvão no Rio de Janeiro.

O motivo da escolha desse espaço, se deve pelo fato de que, mesmo com evasão, eles conseguem compor uma turma de vinte a trinta estudantes; alcançam resultados satisfatórios para a coordenação do Pré-Vestibular com índice de aprovação suficiente para as universidades públicas, segundo o coordenador do curso. Apesar de atuar em outros dois espaços de pré-vestibular social, optei pelo espaço citado acima pelo fato dele reunir mais de dez estudantes. Assim, ainda que eu não lecionasse História neste Pré-vestibular, adentrei nesse espaço como pesquisador; logo, todas as respostas que os(as) estudantes executaram possivelmente tiveram influência das aulas de História que eles(as) tiveram com outras docentes.

Neste capítulo, em um primeiro momento, iremos traçar um histórico sobre os Pré-Vestibulares Sociais (PVS`s). Posteriormente, iremos realizar uma imersão no campo, trazendo informações sobre o curso onde apliquei a atividade propriamente dita, o seu espaço e sua história além de traçar um perfil dos estudantes utilizando um formulário de levantamento com informações mais gerais sobre os mesmos. Em seguida, apresento as atividades desenvolvidas a partir de uma sequência didática e a análise de suas respostas. Finalmente, na terceira parte, apresento a proposição didática.

### 3.1 Sobre o acesso de alunos na Universidade: o caso do pré-vestibular social

O sistema escravocrata no Brasil agravou a questão do racismo neste mesmo país. Portanto, as leis das cotas raciais é de uma importância extrema. Não há como falar da ascensão das pessoas pretas à academia sem tocar nesse assunto, seja essa pessoa inserida a esse espaço pela Educação Básica, seja pelo Pré-Vestibular Social. Desde 2001, a UERJ aderiu as às cotas raciais; essa consolidou 50% de vagas para pessoas pretas<sup>18</sup>. Hoje, podemos dizer que um dos fatores que contribuíram para a entrada do aluno de origem popular na universidade foi o sistema de cotas. Segundo o Portal do Mec<sup>19</sup>, essa lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mas como o(a) universitário(a) preto(a) se mantém na universidade? Em 2020, Gilberto Costa entrevistou o historiador Marcus Vinícius de Freitas Rosa da UFRGS<sup>20</sup>. Nessa entrevista, Marcus afirmou que a quantidade de pretos e pardos estudando nas universidades públicas ainda não é equivalente ao peso no conjunto da população. Mas ele reconhece avanços recentes e tem expectativa de que esteja “se formando uma classe de profissionais negros bem formados e espera-se que isso tenha impacto também nos padrões de consumo.”

---

<sup>18</sup> <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/>

<sup>19</sup> <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

<sup>20</sup> <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/negros-encontram-mais-dificuldades-de-permanecer-na-universidade>

Ele ainda afirmou que de acordo com o IBGE, mulheres e homens negros chegaram a 56,2% da população brasileira em 2018. Ainda conforme o IBGE, ao longo desse mesmo ano, a população negra passou a formar a maioria (50,3%) entre as pessoas que frequentam as instituições públicas de ensino superior. O entrevistado frisa que é importante ressaltar que se trata das “pessoas que frequentam”, e não das pessoas que efetivamente alcançam a diplomação. A quantidade de pessoas negras estudando nas universidades públicas ainda não é proporcional ao seu percentual entre os brasileiros. Além disso, deve ser considerado o percentual de negros em cada unidade da Federação.

Para o entrevistado, esse resultado se deve, em grande medida, à adoção de programas institucionais de ações afirmativas, reservando vagas às pessoas negras nas universidades brasileiras. Ao mesmo tempo, se deve também às modificações nas formas tradicionais de ingresso. Além do concurso vestibular, que sempre favoreceu alunos provenientes das classes médias e dos setores mais ricos - círculos sociais majoritariamente brancos - o Enem e o Sisu possibilitaram o ingresso de estudantes negros e indígenas oriundos de escolas públicas. A presença negra nas instituições de ensino superior antes das cotas era muito baixa. Nas universidades privadas, os negros somaram 46,6% dos estudantes em 2018. Ainda que não seja proporcional ao número de negros na sociedade brasileira, esse número certamente se deve à ampliação das formas de acesso ao financiamento para estudar nas universidades privadas, tais como Fies e Prouni. Contudo, antes da adoção dessas modalidades de financiamento, já havia certa presença de estudantes negros trabalhadores nas universidades particulares. Desde a década de 1970, havia o Crédito Educativo, que buscava contribuir para a inserção acadêmica de pessoas oriundas das classes mais populares, grupo sociais onde a presença negra sempre foi majoritária. O grande desafio das famílias que buscam formas de financiamento sempre foi evitar o endividamento.

Podemos concluir que o entrevistado atribui a entrada de pessoas negras na universidade às políticas públicas. Porém, ele não menciona, em nenhum momento, a ação de Pré-Vestibulares Sociais de ministrar aulas gratuitas ou por um preço “simbólico” ao público de baixa renda que, em sua maioria, são pessoas pretas. É nesse momento que eu tentarei sustentar o argumento da importância de um Pré-Vestibular Social, mas, primeiro, narrarei por meio do diálogo com alguns(as) autores(as) a história do surgimento de alguns Pré-Vestibulares Sociais em alguns estados da região sudeste, focando mais na cidade do Rio de Janeiro e adjacências e a relação desses espaços com a política pública.

Costa (2018), em seu artigo *Investigando Desigualdades de Oportunidades Educacionais: o caso do Pré-Vestibular Social (PVS)*, citando Whitaker, afirma que:

(...) é importante entender que tais iniciativas tomaram força anos através de espaços não formais de educação, por intermédio de ONG's, igrejas e outros espaços coletivos, auxiliando para a promoção do acesso ao ensino superior pelas classes mais pobres. Essas iniciativas se iniciam a partir do século XX. Em São Paulo, em meio ao alvoroço democratizante promovido pelos movimentos sociais, início das ações afirmativas e contra as desigualdades sociais (Whitaker,2010) é que surgem os primeiros cursos pré-vestibulares comunitários, criados por diretórios acadêmicos entre 1960/1970 (Whitaker,2010). (Whitaker, Apud Costa, 2018, p. 04-05)

Segundo Whitaker, os movimentos sociais provocaram, em São Paulo, ações visando a democracia e foi nesse contexto, somado ao início das ações afirmativas e a luta contra as desigualdades sociais, foi que surgiram os primeiros Pré-Vestibulares Sociais. A autora também afirma que, nesse bojo, eram os diretórios acadêmicos quem ofereciam o Pré-Vestibular Social. Os(as) vestibulandos(as) deveriam pagar uma taxa simbólica para a manutenção do Pré-Vestibular Social. Esses cursos eram difíceis de divulgar porque ocorriam dentro dos espaços universitários fazendo com que o acesso daqueles que queriam participar ficasse difícil.

A autora também descreve que o primeiro movimento sindical que toma a iniciativa de criar pré-vestibulares comunitários no Rio de Janeiro é o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ). Nessa época, a SINTUFRJ estava filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Ainda segundo a autora:

(...) em 1992, acontecia o primeiro curso pré-vestibular para negros e negras do país pelo grupo Stive Biko, em homenagem ao líder Sul Africano, morto pelo apartheid, buscando a inserção dos negros no espaço acadêmico como estratégia para sua ascensão social e o combate à discriminação racial. (Costa, 2018, p. 05)

Entre 1989 e 1992, a ideia de cursos de Pré-Vestibular para Negros foram refletidas e planejadas baseando em temas como educação e o negro que ocorriam na Pastoral do Negro em São Paulo. A partir daí, surgiu o chamado Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNCs):

O PVNC possuía o intuito de amenizar as dificuldades de acesso ao ensino superior das camadas populares, à baixa qualidade do ensino médio na Baixada Fluminense e ao baixo percentual de estudantes negros nas universidades (menos de 2% dos estudantes, em 1993). (Idem, p. 06)

Esse trabalho foi realizado em 1994 e resultou na aprovação de público carente nas principais universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro. Os PVNCs se espalharam pelas igrejas, movimentos negros, ex-alunos até que 1994 foi aberto o primeiro núcleo na Zona Sul: comunidade da Rocinha. Ainda segundo a autora:

Em 1998, outro movimento sindical decide criar um pré-vestibular, nomeado de Pré-Vestibular Alternativo, que foi desenvolvido pela Associação dos servidores da UERJ (ASUERJ), implantado para funcionários e dependentes da universidade e desde 1999 também para a comunidade externa, oriunda de escolas públicas. (Idem)

E ainda complementa:

O Pré-Vestibular Popular (PVP) têm também origem nos movimentos comunitários, com diferentes sujeitos sociais envolvidos: professores de escola pública, estudantes, centros comunitários. Oliveira (2001), indica algumas dessas experiências: Pré-Vestibular da Maré (RJ), do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré; o Pré-Vestibular Mangueira Vestibulares, criado em 1990 por um grupo de professores de uma escola pública na comunidade da Mangueira; o Pré-Vestibular Comunitário de Osvaldo Cruz, criado em 1996 pelo Centro Comunitário de Capacitação Profissional Paulo da Portela. (Idem)

De acordo com o documentário “Resistência dos Vaga-Lumes” (2014), a Associação Mangueira Vestibulares foi fundada em 1990 no Colégio Estadual Ernesto Faria. Mais tarde, eles transferiram-se para um prédio ocupado no entorno da Mangueira. No início do século XXI já havia mais de dois mil cursos Pré-Vestibulares comunitários pelo Brasil:

Em agosto 2003, foi criado um curso preparatório, gratuito, de natureza pública (Bastos, 2010, 2012) para auxiliar os alunos nas provas de acesso à universidade. O chamado Pré-Vestibular Social (PVS), da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), órgão gestor do Consórcio CEDERJ (Centro de Ensino Superior a Distância do Rio de Janeiro) com apoio da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro (SECTI) e parceria com a Secretária de Estado de Educação (SEEDUC) (Idem, p. 07).

Em 2007, surgiu em Itapevi (SP) uma rede de cursinho popular chamada Emancipa. Ao alcançar os seus 10 anos, a Rede Emancipa obteve quase 40 unidades, em mais de 20 cidades, em 7 estados, em todas as regiões do país<sup>21</sup>. Na cidade do Rio de Janeiro, essa rede se encontra no bairro de Padre Miguel, Vila Isabel. No Estado do Rio de Janeiro, ela se encontra em Nova Iguaçu, Belford Roxo, São Gonçalo e Casimiro de Abreu. A Rede Emancipa conta, no Rio de Janeiro, com o trabalho voluntário e militante de mais de 150 educadores(as). Ela não se prende apenas ao Pré-Vestibular Social. Por exemplo, existe um programa dessa rede chamada Emancipinha, onde as crianças são educadas pelos(as) voluntários(as) dessa Rede Emancipa. Além disso, existe o Emancipa DEGASE, onde os militantes dessa rede educam jovens que cumprem medidas socioeducativa em privação de liberdade. Lá, eles(as) oferecem aulas de alfabetização, matemática, círculo de cultura e encontros voltados para a profissionalização. Quando o jovem privado da liberdade sai do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), a Rede Emancipa procura esse jovem para que ele possa participar de outras atividades educacionais dessa Rede como o Pré-Vestibular Social, por exemplo. A Emancipa, a menos que se prove o contrário, sobrevive apenas com o financiamento coletivo que os(as) voluntários(as) dessa rede solicitam nas redes sociais<sup>22</sup>.

É importante mencionar que, no início do século XXI, o movimento anarquista ganha força na cidade do Rio de Janeiro e se incorpora também na prática daquilo que os(as) anarquistas entendiam por Educação. Os espaços educacionais que possuem princípios anarquistas surgiram e se desenvolveram na mesma época que a Rede Emancipa. Sobre o pensamento anarquista, Santana (2021) cita Moraes que afirma que:

[...] o anarquismo defende a criação de uma sociedade entre iguais, sem padrões e empregados, sem discriminações, sem governantes e governados, portanto sem Estado e sem propriedade privada das terras, das empresas. Só dessa maneira será possível, defendem os anarquistas, a construção de uma sociedade fraterna, na qual todos possam trabalhar e receber de acordo com as necessidades, com livre associação entre as pessoas, sem qualquer tipo de opressão” (Moraes, Apud Santana, 2021, p. 37)

O autor também traz a visão do intelectual Silvio Gallo sobre o Anarquismo:

---

<sup>21</sup> [https://wikifavelas.com.br/index.php/Rede\\_Emancipa\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Popular](https://wikifavelas.com.br/index.php/Rede_Emancipa_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Popular)

<sup>22</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Q5HzB47zT38&t=1s>

O Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta e fruto dela própria. Para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos de países” (Gallo, Apud Santana, 2021, p. 37).

A visão do Gallo sobre o Anarquismo se torna importante pelo fato de que, historicamente, o movimento anarquista se volta contra poderosos(as). Ao mesmo tempo em que os(as) anarquistas se voltam contra as autoridades, eles praticavam dentro de seus respectivos movimentos sociais de cunho educacional, por exemplo, a gestão direta, ou seja, uma gestão na qual todos(as), seja docente ou estudante, são responsáveis pela gestão do espaço. As pessoas, independente da etnia, do gênero e da origem poderiam contribuir com o espaço coletivamente, desconstruindo a hierarquia social e se posicionando contra o capitalismo.

Pensando a conjuntura carioca no início do século XXI, em termos educacionais, o anarquismo não influenciaria a militância das ruas apenas, mas também o campo educacional. A influência desse pensamento/movimento na educação se daria por meio da criação de pré-vestibulares sociais que funcionariam com base nos princípios anarquistas. Esses pré-vestibulares buscam construir o poder popular por meio da educação popular. Além disso, trabalham com princípios de horizontalidade (não há hierarquias sociais e nem de saberes), pensamento desenvolvido por meio do movimento social anarquista. Os movimentos sociais educacionais que fazem usufruto do pensamento anarquista, tentaram e ainda tentam colocar em prática os princípios propostos por esse pensamento. Propus esse debate porque penso que não podemos pensar a história dos pré-vestibulares sociais no Rio de Janeiro e, talvez, em todo o Brasil, pelo menos, sem pensarmos no pensamento/movimento anarquista e sua influência na Educação.

Recuando no tempo, Segundo Santana (2021), Entre o final de 2007 e início de 2008, surgiu o Grupo de Educação Popular (GEP), grupo responsável pelo Pré-Vestibular Machado de Assis que atua no Morro da Providência<sup>23</sup> e Alfabetização de Jovens e

---

<sup>23</sup> O Pré-Vestibular Machado de Assis teve esse nome porque foi esse foi o nome eleito tanto pela turma quanto pelos(as) professores(as) em uma assembleia em 2009, ano em que surgiu a primeira turma desse pré.

Adultos. Ambos movimentos ocorriam na Igreja Nossa Senhora do Livramento. Esse grupo surgiu no contexto em que a cidade do Rio de Janeiro estava passando por um processo de revitalização para que ocorressem os eventos mega esportivos como a Copa do Mundo de Futebol, Jogos Pan-Americanos e as Olimpíadas. Por conta dessa revitalização, os moradores da classe mais baixa, acabaram correndo o risco de perder suas respectivas moradias e, portanto, precisavam lutar para que não perdessem essas moradias. Santana afirmou:

O GEP foi fundado e construído a partir do contexto mencionado acima e teve um papel importante de atuação no campo da educação popular e da luta comunitária da região da Providência e zona portuária entre os anos 2008 e 2015 – quando se encerraram os trabalhos do coletivo. (Santana, 2021, p. 36)

O autor ainda complementa:

Além de atividades nas ocupações ainda como militantes da FLP, o GEP como um grupo político organizado possuía inicialmente projetos como o de educação de jovens e adultos, e o preparatório para auxiliar de creche na Ocupação Zumbi de Palmares; reforço escolar, aula de história na Chiquinha Gonzaga, de formação política; além de outras atividades na Quilombo das Guerreiras. (Idem)

Santana (2021) afirma que, com base em outras pesquisas, GEP possuía vários princípios, dentre eles autonomia, liberdade e resistência. Eles pautavam uma educação horizontal, na qual o centro não fosse nem professor(a) e nem aluno(a), mas sim, a relação entre eles(as):

(...). Além disso, o documento político enfatiza que o GEP defendia como princípio de organização, a autogestão e a ação direta, rejeitando toda forma de gestão e governo baseada na hierarquia e na representatividade, no qual pessoas eleitas possuem o direito de decidir por outras. (Idem)

Dessa forma, o GEP se aproxima do anarquismo pelo fato de se posicionar contra projetos concedidos pelo Estado. Aproximadamente em 2011, surgiu outro Pré-Vestibular Social que seguia os princípios de autogestão, apoio mútuo e democracia direta (mesmos princípios do pensamento anarquista): Pré-Vestibular Comunitário Solidariedade. Esse



espaço foi fundado pelo Movimento de Organização de Base (MOB). Dentre os princípios que eles cultivam, há o princípio da Educação Popular:

*EDUCAÇÃO POPULAR* – É o processo em que ocorre a democratização e a difusão do conhecimento, nas suas mais variadas modalidades de saberes — sejam estes científicos, populares, filosóficos, espirituais etc. É preciso disponibilizar e tornar acessível o acervo e a bagagem histórico-popular do povo sobretudo para o povo<sup>24</sup>.

Para esse Pré-Vestibular Comunitário, a maneira como o conhecimento é apresentado deve ser democrática. Todos os saberes são importantes, independentes de onde venham. Os saberes apresentados democraticamente devem servir ao povo e pode ser produzido também pelo povo. Eis um exemplo da interculturalidade crítica do saber.

Em 2013, enquanto os Pré-Vestibulares Sociais, inspirados no anarquismo ou não, estavam se desenvolvendo, estava acontecendo em todo o Brasil as manifestações populares que se iniciaram no mês de junho desse mesmo ano. Essas manifestações foram extremamente importantes, pois, além de terem sido populares e plurais, o movimento anarquista ganhou força e se expandiu cada vez mais no campo da Educação. Na época dessas manifestações, surgiu o pré-vestibular no qual eu atuo: Ação Direta em Educação Popular (ADEP) com o objetivo de construir com os(as) moradores(as) da Favela da Metrô Mangueira a luta contra a remoção de suas moradias e a educação popular desse povo. Além disso, surgiu Pré-Vestibular Comunitário da Biblioteca Engenho do Mato em Niterói e o Pré-Vestibular Bosque dos Caboclos na Zona Oeste do Rio que foi construído por ativistas anarquistas das manifestações de junho de 2013.

Com o passar dos anos, a ADEP ocupou o mesmo local que a Associação Mangueira Vestibulares ocupava: Prédio da Alcoa, também conhecido como Prédio do Relógio, na Mangueira. Segundo Silva (2022):

Nesse espaço, busca-se proporcionar um diálogo entre a Mangueira e a UERJ como uma via de mão dupla, na qual tanto a Universidade leva parte do corpo discente e docente para desenvolver projetos na Mangueira, quanto a Mangueira adentra o espaço acadêmico, passando a compor e usufruir dele. Aliás, ADEP teve início enquanto um movimento social em conjunto com a comunidade da Metrô-Mangueira e, logo depois, se tornou um projeto de extensão da UERJ. (Silva, 2022, p. 07)

---

<sup>24</sup> <https://presolidariedade.wordpress.com/carta-de-principios/>

Além da Educação, a ADEP apoia as lutas populares, principalmente movimentos autônomos, uma vez que, entre os seus princípios, se encontra o princípio da autogestão, ou seja, as próprias pessoas constroem o espaço, autogerindo-o, sem hierarquias.

Os(as) estudantes da ADEP são moradores da Mangueira e adjacências. Na turma, temos presença de sete a quinze estudantes com faixa etária de dezesseis a vinte anos. A situação econômica deles(as) é baixa e a maior parte da turma é composta de mulheres. (Idem, p. 08)

Apesar dos problemas que vem enfrentando como a evasão, o pré-vestibular conseguiu, no ano de 2022, aprovar uma aluna preta e um aluno preto. A aluna está cursando História e o aluno está cursando Administração. Esse espaço cresceu bastante com a criação da cozinha coletiva e do espaço de educação infantil. Todos esses espaços são geridos por todas as pessoas que atuam na ADEP, sejam docentes, sejam estudantes. Todas as decisões pedagógicas são deliberadas na ADEP coletivamente. Não há uma relação vertical, ou seja, não existe uma liderança nesse movimento. O surgimento do espaço de educação infantil foi fruto da reflexão das estudantes que participaram de um curso sobre Feminismo na ADEP e, posteriormente, formaram um coletivo de mães desse pré-vestibular social. Era importante, para elas e para as demais pessoas, que suas crianças tivessem um espaço para brincar e aprender enquanto as mães estudavam para o vestibular. O espaço infantil tem o acompanhamento de estudantes e professoras de Pedagogia.

Também é importante mencionar a existência de Pré-Vestibulares Sociais que surgiram em virtude da vontade que determinadas pessoas tinham em ensinar alguma disciplina. Em 2017, Souza (2022) estava no último ano de graduação em História quando resolveu criar um pré-vestibular social. Segundo o relato dela, ela esperava criar um espaço de educação libertadora e popular “pensando com Paulo Freire que educar para a liberdade é ter na sala de aula um espaço de diálogo e pensamento crítico, acreditando que a Universidade deveria ser um local possível para quem desejasse ocupá-la.” (Souza, 2022, p. 16). Ela criou o Pré-Vestibular Social no qual ela seria tanto a professora de História quanto coordenadora desse pré em uma igreja católica na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Ela já atuava na tal igreja trabalhando em outras pastorais. Dessa forma, surgiu o PVS Santa Rosa de Lima. Esse início de trabalho foi mencionado por Souza (2022) na sua dissertação:

Por estar à frente das decisões práticas que dariam início às aulas, a coordenadora se fez mais necessária do que a professora de História em um primeiro momento, organizando as inscrições, começando os contatos iniciais com as alunas, fazendo reuniões com as professoras e providenciando materiais necessários. (Souza, 2022, p. 18)

Essa é a prova de que um Pré organizado da maneira mencionada pela autora pode causar uma espécie de verticalidade na hora de tratar de assuntos burocráticos. No pré onde atuo, por exemplo, nós dividíamos os dias em que cada apoiador(a) cuidaria da inscrição dos(as) estudantes. Essa questão era decidida em uma assembleia antes do início do ano letivo.

É importante mencionar também que, em 2018, ocorreu o nascimento oficial do Fórum de Pré-Vestibulares Populares do Rio de Janeiro (FPVP-RJ). Esse fórum é uma frente composta por pré-vestibulares sociais, comunitários e populares. Os compromissos que orientam o fórum são: manter diálogo e construir canais de comunicação entre os pré-vestibulares populares; realizar encontros periódicos para planejamento e formação; construir anualmente o Seminário de Educação Popular de Prés do Rio; desenvolver materiais didáticos e atividades político-pedagógicas coletivamente. O Fórum de Pré-Vestibulares Populares do Rio de Janeiro é apoiado pelo projeto Tecendo Diálogos e Produzindo Conhecimento: juventude, favela, promoção da saúde e educação superior<sup>25</sup>.

Esse projeto tem o objetivo de valorizar a educação superior e reforçar o campo da promoção da saúde a partir de ações coordenadas entre pré-vestibulares populares ou comunitários, universidades públicas, Fiocruz e movimentos sociais organizados. Apostase na potência da juventude organizada em torno do Fórum Favela-Universidade e dos pré-vestibulares localizados em territórios urbanos socioambientalmente vulnerabilizados na região metropolitana do Rio de Janeiro, para fortalecer o diálogo e a produção de conhecimentos, no âmbito da promoção da saúde, da educação superior, da ciência cidadã e da participação social<sup>26</sup>. Tanto PVS partidários quanto autônomos compõem esse Fórum.

O fórum dos prés do Rio, junto com o Tecendo Diálogos, lançaram, em 2023, um edital de fomento aos pré-vestibulares sociais do estado do Rio de Janeiro. O fórum cedeu **33 bolsas** para as coordenações de pré-vestibulares populares, sendo 27 bolsas no valor de R\$ 1.000,00; e 6 bolsas no valor de R\$ 500,00, durante 10 meses. A contrapartida dos pré-

---

<sup>25</sup> <https://portal.fiocruz.br/noticia/forum-de-pre-vestibulares-populares-do-rio-de-janeiro>

<sup>26</sup> <https://portal.fiocruz.br/projetos-por-area>

vestibulares foi a participação ativa no FPVP-RJ e nas ações políticas que o “Fórum se engaja”. Esse fórum possui princípios de anticapitalismo (princípio que, provavelmente, pode ter sido proposto pelos PVS autônomos/anarquistas), antissexismo, neutralidade partidária, solidariedade, apoio mútuo, fim dos vestibulares e muitos outros princípios. É interessante perceber que o Fórum é uma maneira de demarcar um determinado espectro político diante dos determinados grupos de Pré-Vestibulares Sociais. Antes do lançamento desse edital, no dia 03 de Novembro de 2020, o vereador Marcelino D`Almeida elaborou um projeto de lei que decreta a criação do programa de curso pré-vestibular comunitário gratuito. Esse curso seria disponibilizado anualmente pela parceria solidária entre o Município e a Comunidade, destinado a alunos que cursam o 3º ano do ensino médio da rede pública, bolsistas carentes em rede particular ou que tenham concluído o ensino médio, desde que atendidas as exigências legais. Porém, eles deveriam estabelecer também parcerias com empresas privadas e organizações não governamentais (ONG`s) para o atendimento das despesas da rede municipal e com os profissionais e materiais necessários ao funcionamento<sup>27</sup>.

Porém, no dia 10 de janeiro de 2022, foi promulgada uma lei estadual de autoria da deputada estadual Dani Monteiro com a coautoria do Fórum de Pré-Vestibulares Sociais do Rio de Janeiro que institui o Programa Estadual de Incentivo aos Cursos Sociais, Populares e Comunitários. Eles entendem como curso social, popular e comunitário aquele organizado por iniciativa da sociedade civil por meio de movimentos, coletivos, entidades, bem como outras organizações de caráter não oficial, que ofereçam cursos, oficinas, treinamentos ou aulas de reforço, regularmente, sem finalidade econômica, direcionados para a comunidade. Um dos princípios dessa lei é o fomento à organização e constituição de cursos sociais, populares e comunitários, apoiar e formar continuamente professores e tutores voluntários. Com essa lei, o Poder Executivo ficou autorizado a permitir o uso e ceder as instalações das unidades que integram a rede estadual de ensino e da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC - para o funcionamento de cursos sociais, populares e comunitários de que trata esta Lei<sup>28</sup>. Não se sabe se a lei de 2020, citada no parágrafo anterior, continua vigente.

---

27

<https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/249cb321f17965260325775900523a42/f144c54ffca258be0325861c0051caea?OpenDocument&CollapseView&ExpandSection=-3>

<sup>28</sup> <https://leiestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-9548-2022-rio-de-janeiro-institui-o-programa-estadual-de-incentivo-aos-cursos-sociais-populares-e-comunitarios>

Podemos dizer que, no município do Rio de Janeiro, o pensamento sobre a criação de um Pré-Vestibular Social é um espaço de disputa política. De um lado, temos um fórum que tem como princípio o anticapitalismo, do outro, temos um projeto de lei que obriga os organizadores de um pré dialogarem com empresas privadas. Quem tenta disputar esse espaço também é o MOB (2021) que, por meio de uma cartilha, procura defender a criação de Pré-Vestibulares Sociais que tenham uma gestão autônoma e horizontal. Dessa forma, o anarquismo busca por meio da teoria e da prática, disputar uma visão de Educação Popular que possa ser libertadora. O que podemos refletir é que pensar na criação desse espaço é também pensar em política pública em termos de Educação.

Após descrever um pouco do cenário educacional popular do Rio de Janeiro, respondo à pergunta: Onde o ENEM entra nessa situação? A resposta pode ser simples ou complexa, os pré-vestibulares sociais, geralmente, preparam estudantes para esse exame. Então, é com muita certeza que afirmamos que os itens (questões) abordados no subcapítulo anterior podem ser implementados de alguma forma nas aulas de História de um Pré-Vestibular Social com mais facilidade. Geralmente, em alguns pré-vestibulares sociais, não há pressão interna de algum(a) superior(a) para que você trabalhe com um currículo imposto por ele(a). Normalmente, o(a) docente é quem escolhe quais matérias a abordar. Pelo menos nos Pré-Vestibulares que lecionei, não sofri pressão alguma para seguir determinados currículos. A liberdade de cátedra era “plena” nesses espaços. Porém, temos que nos atentar ao que disse a Lima (2019) ao relatar, por exemplo, o caso da Rede Emancipa em São Paulo em relação ao currículo de História:

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que as/os docentes da Rede Emancipa caminham por uma linha tênue entre uma abordagem crítica dos conteúdos e um ensino nos moldes tradicionais. Essa relação pode eventualmente se tornar conflituosa, fazendo com que as escolhas curriculares priorizem ora um, ora outro aspecto. (Lima, 2019, p. 04)

Tendo por base essa citação, não posso afirmar que todo pré-vestibular social tem a metodologia da liberdade de cátedra. Mas penso que, quando não há uma pressão superior mediante ao currículo em um pré-vestibular, devemos aproveitar para trabalhar a questão da escravidão, por exemplo, em sua plenitude.

Souza (2022) relata que, ao realizar a primeira reunião docente do seu Pré-Vestibular Social em sua casa, ela distribuiu as apostilas doadas a ela para as demais

professoras e expôs a ideia de que cada uma teria autonomia para montar o currículo da sua disciplina. Dessa forma, “a professora de história do pré-vestibular social Santa Rosa de Lima teve que aparecer para pensar e montar as suas aulas - surgindo o questionamento do que seria este famoso currículo.” (Souza, 2022, p. 18). Souza (2022) se preocupou em pensar como seria o primeiro dia de aula. Ela se deu conta de que em algum momento, ela deveria agir como coordenadora ao dar boas-vindas aos estudantes, tirar algumas dúvidas, oferecer o quadro de horários e etc. Mas ela começou a se dar conta de que também era professora de História:

Foi então que me dei conta de que eu deveria escolher por onde e como começar, sem nenhuma supervisão ou ajuda. Muitas perguntas passaram pela minha cabeça: começar pela história do Brasil ou pela história europeia? Seguir uma apostila de cursinho ou os textos que lia na faculdade? Levar questões do ENEM para resolver com elas? O que colocar no quadro? Mas, já usar quadro na primeira aula? Foi então que fui compreendendo como esse caminho de simples e óbvio não tinha nada. Na verdade, me vi em um momento solitário e bem difícil, ter toda aquela autonomia para montar um cronograma era libertador e assustador ao mesmo tempo. (Souza, 2022, p. 19)

A liberdade de cátedra pode nos fazer passar por esse momento caso estejamos encarando um primeiro dia de aula pela primeira vez em um Pré-Vestibular Social. No caso da Souza (2022), podemos notar que ela estava indecisa para começar. A liberdade de cátedra pode nos fazer sentirmos responsáveis por escolher se trabalhamos com o conteúdo de maneira crítica, ou se abordamos tudo da maneira como é cobrado no ENEM. Penso que trabalhar criticamente o ensino nem sempre significa abrir mão de recursos didáticos dados tradicionalmente como o modelo quadripartite francês, por exemplo. Por me sentir em uma situação de liberdade de cátedra, eu preparo o meu material inserido nessa perspectiva. Porém, na medida do possível, tento discutir como os conceitos “Antiguidade, Medieval, Moderna e Contemporânea” surgiram historicamente e abordo temas que muitas das vezes, nem o livro didático e nem a historiografia, talvez, abordam. Embora eu aceite algumas críticas construtivas de como proceder em sala de aula, acredito que um PVS é um espaço para experimento de metodologias didáticas e de militância social.

### 3.2 Sobre o Pré-Vestibular Comunitário Santo André (PVCSA)

É bem provável que esse pré-vestibular social tenha sido uma das consequências da expansão desses cursos dentro das igrejas. Digo isso porque o pré-vestibular social no qual desenvolvi o meu trabalho de campo, funciona em um espaço da Paroquia de Santo André que se localiza na Rua Bela, esquina com a Avenida Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo as informações dadas pelo coordenador do PVCSA em uma primeira entrevista por mim realizada, esse pré-vestibular surgiu como laboratório e a maioria dos que frequentavam era morador dos Bairros de Caju e de São Cristóvão. A primeira turma funcionou em 2002 e alcançou o total de cem alunos. Até 2014, havia “aulões” aos sábados e domingos. O sucesso foi tão grande que o curso aprovava, em média, quarenta pessoas, segundo o coordenador.

Ainda segundo informações do Coordenador do Curso, durante a pandemia, a turma sofreu uma diminuição. Devemos lembrar que no ano de 2020, ocorreu a política de isolamento social em virtude da pandemia da COVID 19 (Coronavírus). O resultado desse para o PVCSA, foi a interrupção das aulas presenciais. Foi necessário realizar aulas on-line utilizando diferentes plataformas digitais; como o Google Meet, por exemplo. É bem provável que a maior dificuldade que o curso teve foi o de manter uma turma com a mesma quantidade de pessoas, como era no presencial. Pois, após a pandemia, os estudantes voltaram a ter aulas presenciais, porém, a quantidade de discentes era inferior a trinta. O coordenador aponta a pandemia como um dos fatores principais por fazer os estudantes pararem de estudar. Poucas pessoas foram aprovadas em 2021 segundo o coordenador.

Ele também afirmou que, atualmente, há estudantes do Colégio Pedro II (CPII) e que 90% dos estudantes são alunos da rede pública estadual. O coordenador é voluntário no curso, mas há professores(as) que recebem uma determinada quantia por hora/aula. Atualmente, é cobrada uma quantia a ser paga pelos estudantes para a manutenção do pré-vestibular. Os(as) discentes desse pré recebem isenção para realizarem a prova da UERJ porque os coordenadores coletam desses estudantes a documentação necessária para isso e encaminham para a instituição na fase de inscrição para a isenção do concurso na UERJ.

A divulgação do pré-vestibular funciona por meio das conversas entre moradores e estudantes. Uma pessoa indica o espaço para outra e assim, sucessivamente, não há divulgação nas redes sociais. É importante mencionar que o coordenador e uma das

professoras, estão à frente do curso desde a sua implementação, sendo que o primeiro também é diretor de uma escola da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, dessa forma, é provável que ele leve a divulgação do pré para a escola onde ele trabalha. Os(as) docentes, segundo ele, possuem liberdade de cátedra. Ou seja, eles(as) podem ministrar as aulas livremente. Os documentos apresentados pelo professor foi a lista de presença dos estudantes. Foi afirmado por ele também, que os(as) estudantes, em sua maioria, escolhem o curso de humanas, preferencialmente o curso de Direito, além de Odontologia e Enfermagem baseada nas informações que recebe, sem, entretanto, ter sido realizado nenhum levantamento mais preciso sobre essas informações.

### **3.2.1 Sobre os(as) Estudantes**

Após a entrevista com o coordenador, foi realizada uma pesquisa com os(as) estudantes através de um formulário impresso, o qual foi entregue e recolhido pelos coordenadores do curso nos dias 04 e 11 de outubro de 2023. O objetivo desse instrumento de pesquisa era fazer um levantamento do perfil dos pré-vestibulandos incluindo gênero, faixa etária, condição econômica, entre outros indicadores. Decidimos trabalhar com um formulário impresso pelo fato de que não sabíamos se todos(as) os(as) estudantes possuíam acesso à internet. Foram entrevistados(as) no total 26 estudantes do total de 40 estudantes inscritos neste ano de 2023 no curso. Os(as) discentes foram convidados(as) a responder o questionário de forma anônima para que as suas identidades pudessem ser preservadas. Eles(as) estavam livres para abandonar o questionário a qualquer momento e não apresentar justificativas para isso. Foi garantido também o direito da divulgação do resultado obtidos com a pesquisa (ver formulário em anexo II, p. 102).

Para identificar a faixa etária média predominante da turma, solicitamos a informação sobre a idade. Procuramos saber também a identidade de gênero dos/das discentes: Mulher Cis, Homem Cis, Mulher Trans, Homens Trans, Travesti, Não-Binária e Outra e como a pessoa se autodeclarava no que diz respeito a etnia ou cor da pele: Branca, Preta, Parda, Amarela e Indígena<sup>29</sup>. Buscamos ainda informações sobre o bairro

---

<sup>29</sup> Neste caso resolvemos aderir às opções sugeridas pelo IBGE, indicando as cores Branca, Preta, Parda, Amarela e Indígena como referências.



de moradia e a escolaridade do pai e da mãe. Além do mais, questionamos quantas pessoas moravam na casa do(a) entrevistado(a) contando com ele(a), se ele tinha acesso à internet, quanto tempo ele utilizava a internet para estudar, quais dispositivos eram usados para acessar a internet, em qual rede de ensino ele/ela cursou a educação básica. Outro dado importante nessa busca, foi o ano de terminalidade do Ensino Médio assim como quantas vezes cursou o vestibular. Caso a pessoa tenha feito o concurso, buscamos saber quantas vezes tentou e qual curso ela pretende fazer no Ensino Superior. Os gráficos abaixo, traduzem as respostas dos/das estudantes:

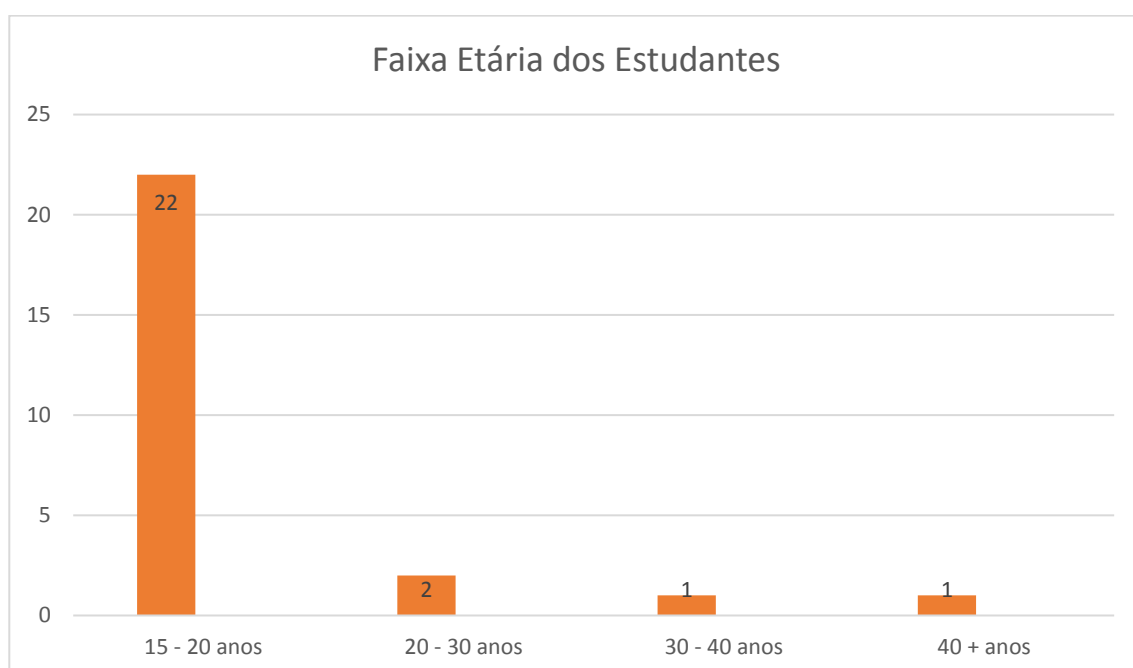


Gráfico 1: Faixa Etária.

Podemos notar, pelos dados apresentados, que a maioria dos(as) estudantes possuem uma média de 15 a 20 anos de idade, constituindo assim uma turma muito jovem. Desde cedo, as pessoas desse grupo tentam uma vaga para a universidade pública.

---

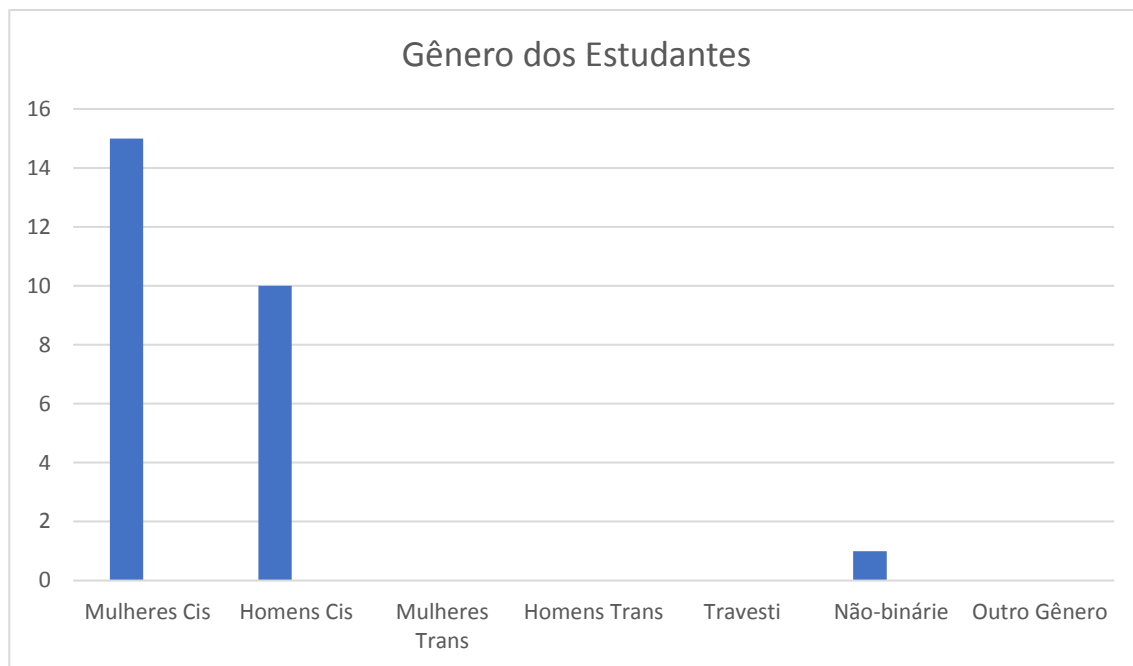


Gráfico 2: Gênero

Pelo resultado obtido, notamos que as mulheres Cis compõem a maior parte da turma, superando o número de homens cis. Apenas uma pessoa se declarou Não-Binária.

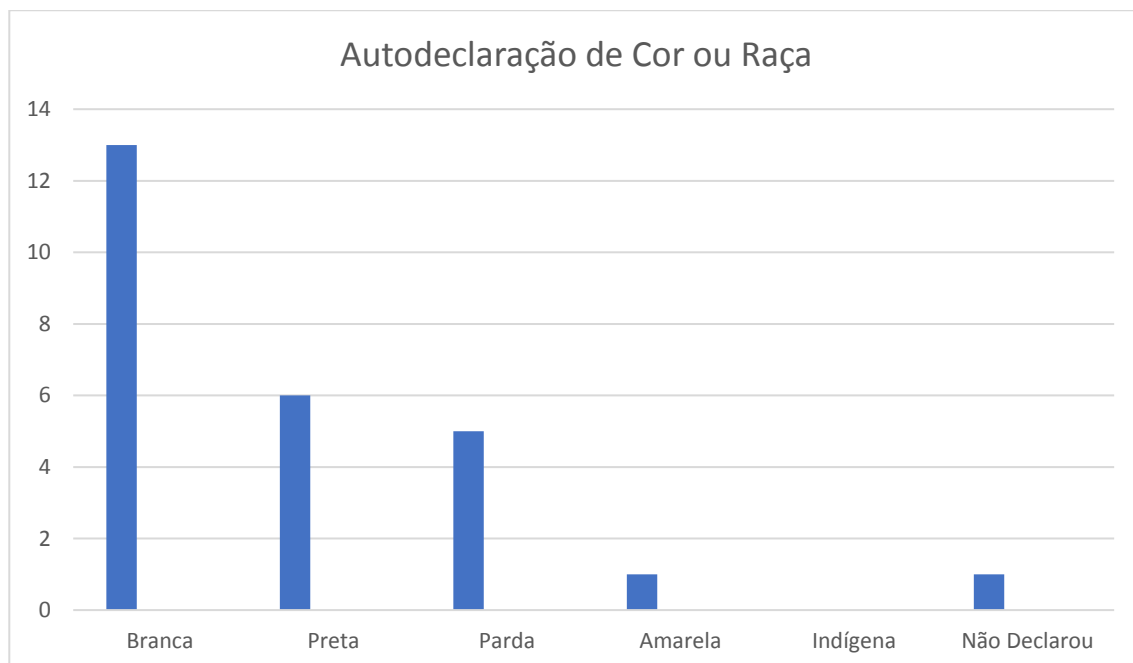


Gráfico 3: Cor

A maioria da turma se autodeclarou branca e isso chamou a minha atenção levando em conta um pré-vestibular social localizado no entorno de várias favelas. Apenas uma pessoa não quis declarar a sua cor. Como que as 12 pessoas não-brancas, dentro de uma turma majoritariamente branca, se vêm representadas nas aulas de História? Se considerarmos as pretas e pardas, veremos que a distância não é tão grande assim.

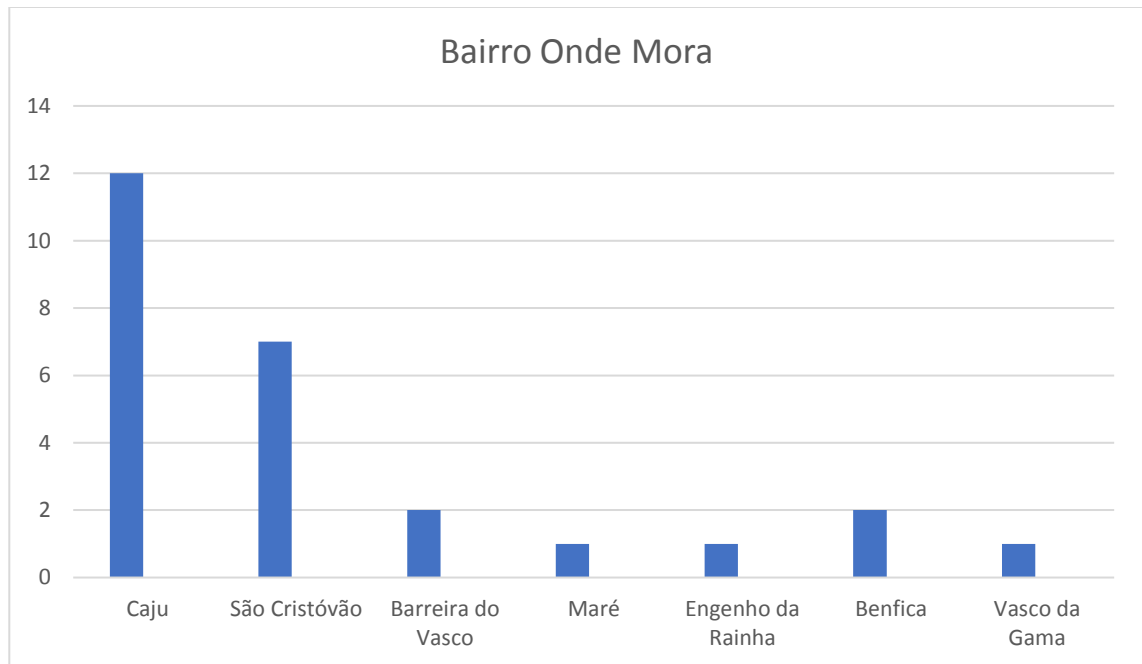


Gráfico 4: Local de Moradia

A diversidade dos bairros é importantíssima. Isso mostra que o pré-vestibular social que estamos analisando atende aos bairros próximos à Paróquia. Sendo que Caju e São Cristóvão, são maioria (Bairros da localização o curso); alcança ainda os arredores da localidade como Barreira do Vasco e Bairro Vasco da Gama e 2 bairros mais distantes como a Maré e Engenho da Rainha.

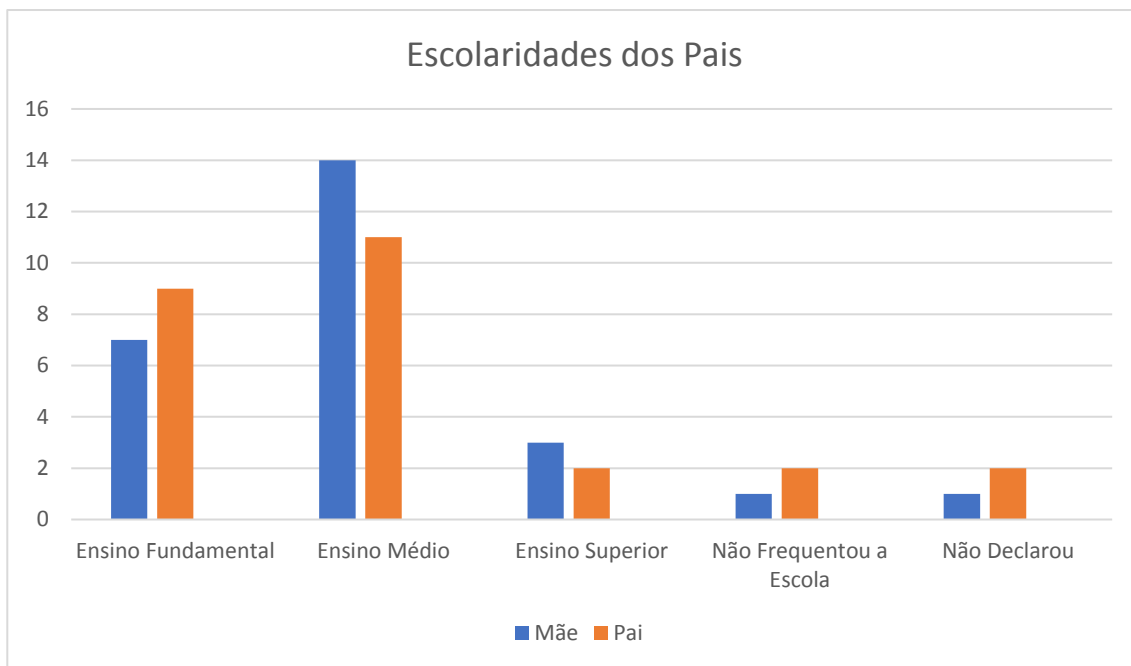


Gráfico 5: Escolaridade dos Pais

A maioria dos(as) familiares estudou até o Ensino Médio e, logo em seguida, vem o ensino fundamental. Tanto no âmbito do Ensino médio, as mães possuem o maior nível de escolaridade do que os pais, que são maioria no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, os pais que não frequentaram a escola aparecem em maior número do que as mães nesse grupo. Com isso, podemos refletir a importância da Educação Básica na vida dessas pessoas.

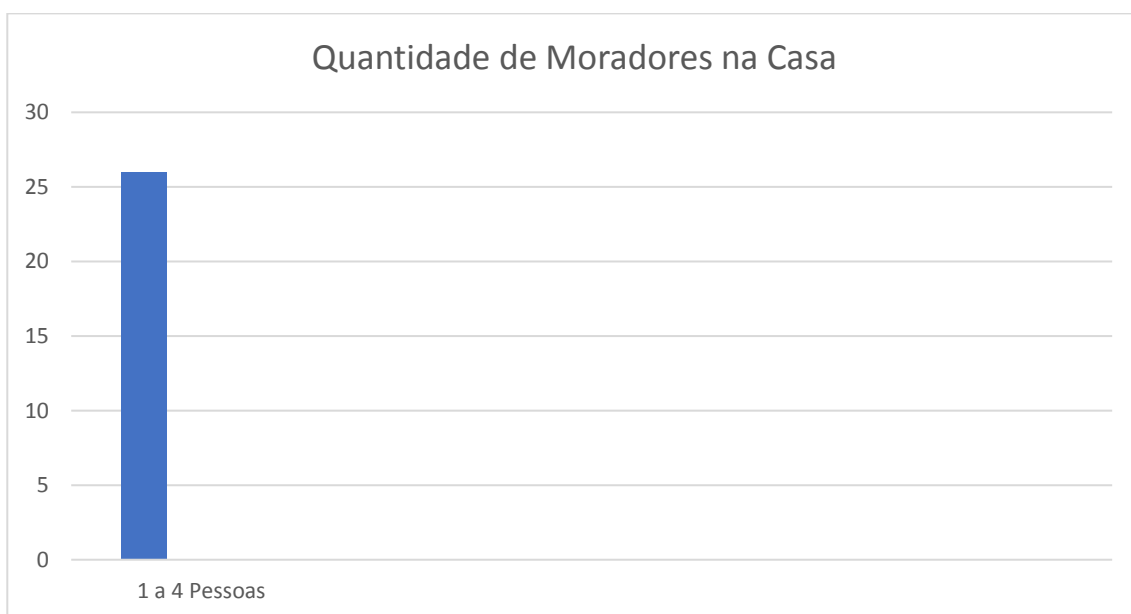


Gráfico 6: Habitantes por Moradia

Importante notar que todos os(as) estudantes moram com uma até quatro pessoas contando com ele(a) em sua moradia, constituindo um baixo índice de habitantes por metro quadrado. Provavelmente, isso pode facilitar o estudo da pessoa em casa.

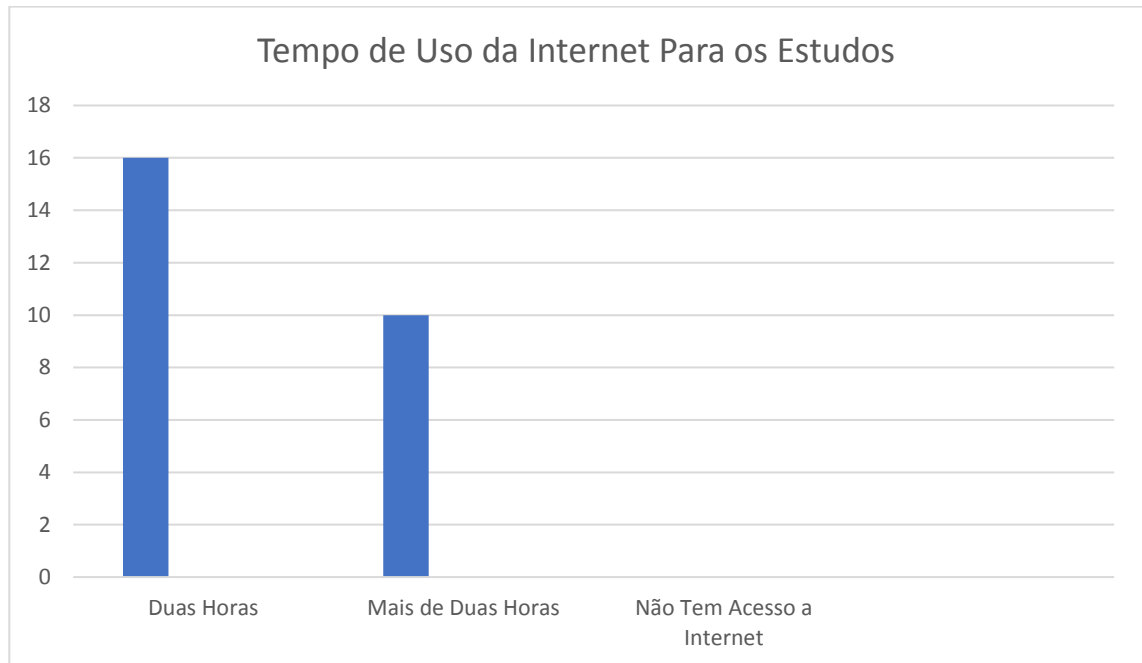


Gráfico 7: Tempo de Uso da Internet para Estudo

O tempo de internet para os estudos, para mim, é importante de ser pensado porque isso pode mostrar o quanto que os(as) estudantes se comprometem em estudar fora do cursinho popular. É bom observar que todos os alunos têm acesso à Internet, isso é um dado muito positivo, entretanto, a maioria absoluta tem acesso, mas estuda apenas até 2 horas.

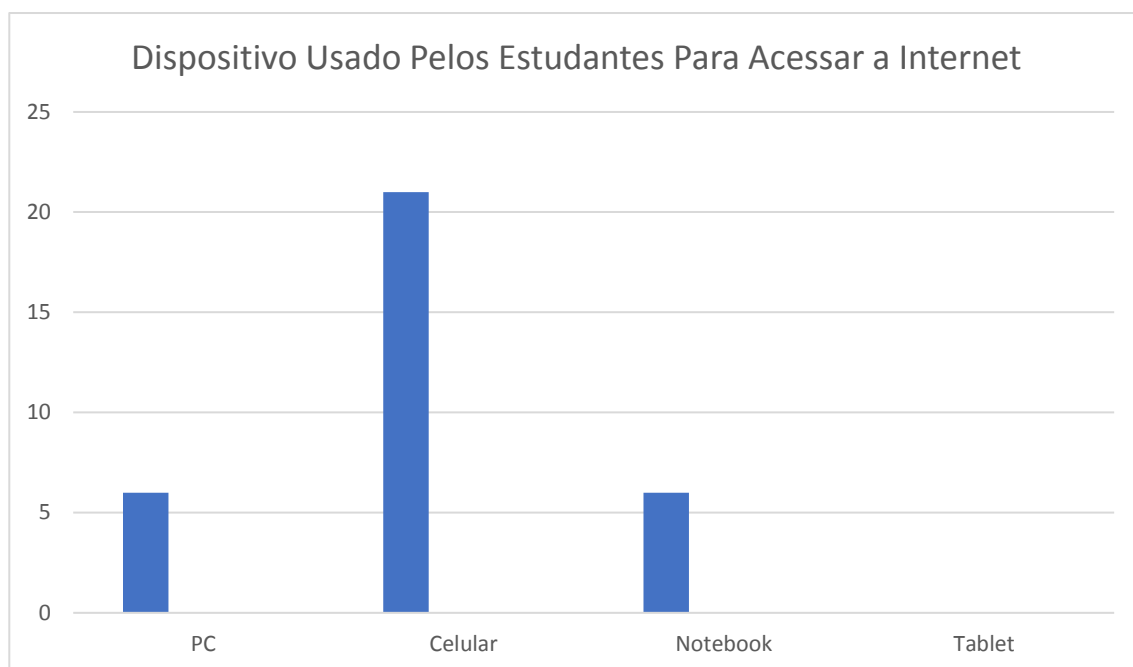


Gráfico 8: Dispositivo para Acesso à Internet

Nesse caso, há alguns estudantes que utilizam mais de um dispositivo. O coordenador do PVCSA me mostrou que há um grupo no WhatsApp. Talvez, a coordenação possa ter percebido que a maioria dos(as) discentes possuem dispositivo móvel para estudar. Pelos dados coletados, também parece que sim, pois segundo o gráfico anterior a esse, nenhum deles/delas informou não ter acesso a internet. De todo modo, o celular nos parece o dispositivo de maior uso.

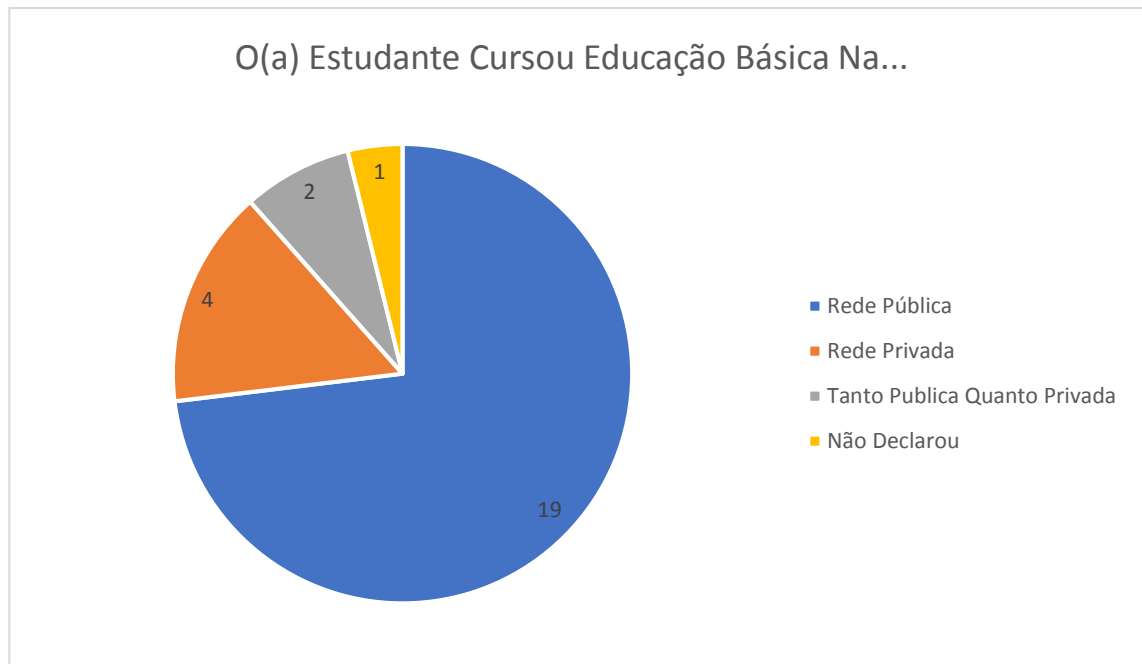


Gráfico 9: Rede de Estudo na Educação Básica

A maioria das pessoas cursou ou está cursando a Educação Básica na Rede Pública. A divulgação do pré-vestibular na rede pública deve se dar por parte do coordenador, pois ele é diretor de uma escola da Rede Estadual. A escola dele se localiza no Caju. Possivelmente, esse público busca cursos dessa natureza por serem mais acessíveis financeiramente.

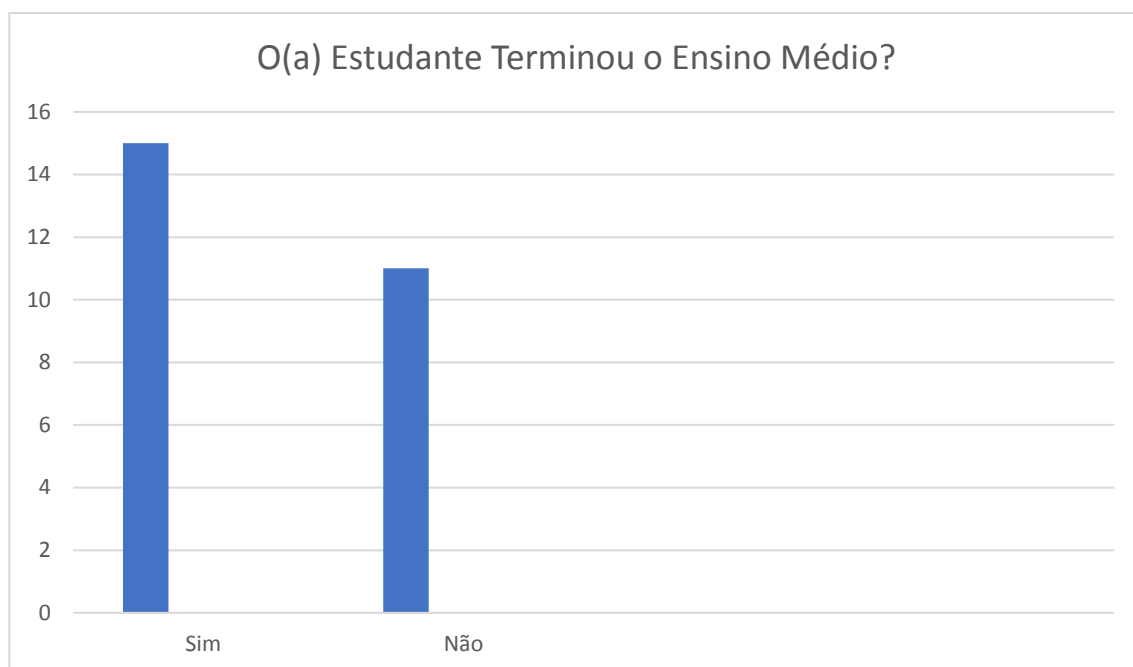


Gráfico 10: Finalização do Ensino Médio

Há um equilíbrio na quantidade de estudantes que concluíram o Ensino Médio e aqueles(as) que ainda não concluíram.

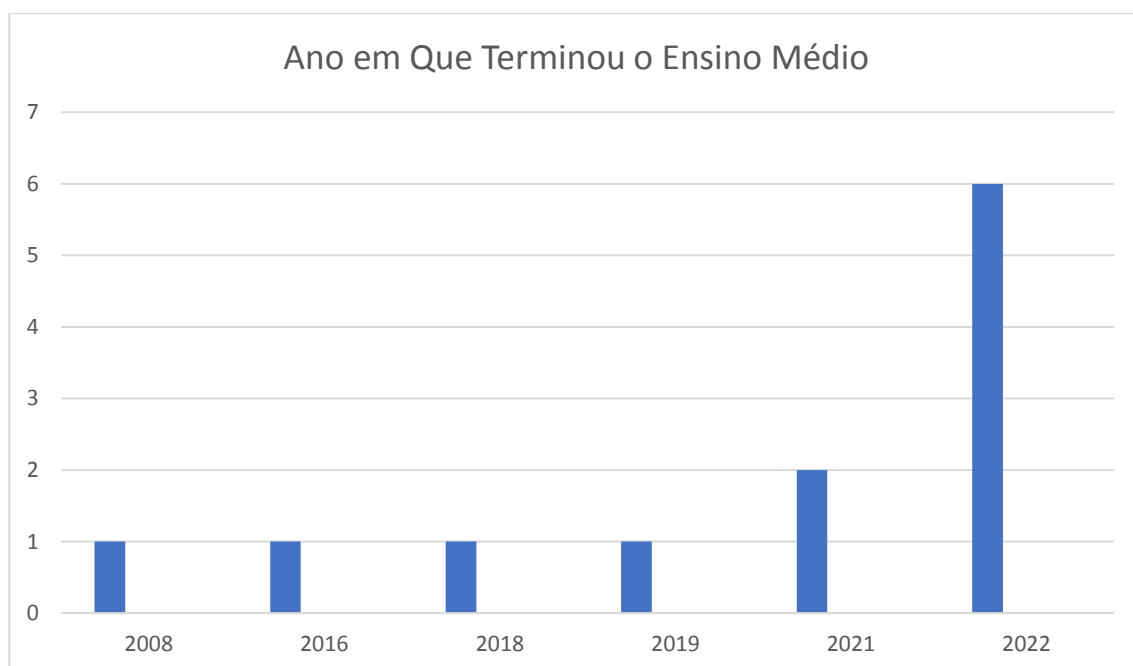


Gráfico 11: Ano de término do EM



Como podemos ver, muitas pessoas terminaram o Ensino Médio ainda no ano de 2022. Essas pessoas são mais novas no sentido de formação. As pessoas que formaram anteriormente a essa data são pessoas mais velhas que persistem até serem aprovadas no Ensino Superior. Mas entre os que terminaram o EM antes de 22, o quantitativo se iguala a este último.



Gráfico 12: Curso Pretendido

A variedade de cursos pretendidos é imensa, destacando-se os cursos de Odontologia e Medicina. Em relação aos cursos de licenciatura, apenas Letras e Pedagogia foram mencionadas. Não tivemos acesso aos dados das aprovações dos alunos dos anos anteriores para ter uma ideia dos cursos que obtiveram maior aprovação. O importante, penso eu, é refletir sobre qual tipo de profissional a pessoa quer se tornar.

Podemos concluir que, tanto o perfil dos(as) estudantes quanto os cursos pretendidos são bem diversos. Cada um(a) optou por tentar ingresso em cursos diferentes. Em relação a essa turma, é possível, para mim, discutir a relação do curso com a temática da Escravidão e Racismo para que eles(as) não reproduzam os discursos preconceituosos durante as suas respectivas carreiras acadêmica e profissional.

### 3.3 A Sequência Desenvolvida no Pré-Vestibular Social

Na graduação, aprendi a importância de dialogar com fontes históricas para construir o conhecimento histórico. Assim que me formei, comecei a ingressar nos pré-vestibulares sociais e constatei a importância de trabalhar com esse público utilizando as fontes históricas, tornando o processo de aprendizagem muito mais significativo. Inserido nos movimentos educacionais dessa natureza, percebi a importância de preparar material de ensino para a melhor compreensão dos processos históricos e para ensinar os(as) vestibulandos(as) a se prepararem para a prova. Nesse material de minha autoria, incluía, e ainda incluo, a leitura das fontes históricas tanto escritas quanto não-escritas. Nas aulas de Ensino de História, tanto da graduação quanto da especialização, procurei textos que estimulassem o uso de fontes históricas em sala de aula.

Para tal, mantenho um diálogo com o texto de Caimi (2008) o qual a autora problematiza o uso das fontes históricas em sala de aula enquanto uma possibilidade de produção de conhecimento escolar. Segundo a autora, a partir da década de 1970, houve uma nova orientação para a pesquisa histórica no Brasil estimulada pelas transformações no contexto político social e pela proliferação de cursos de graduação e pós-graduação em História. A autora sumariza esse processo em alguns pontos:

a) o esgotamento dos esquemas explicativos sustentados nas grandes sínteses; b) a incorporação de novos temas e objetos de pesquisa, alicerçados em estudos de gênero (mulheres, educação feminina, prostituição, práticas afetivas), estudos étnicoculturais (indígenas, afrodescendentes, mestiçagem) e conjuntos temáticos (casamento, família, crianças, festas, rituais); c) a ampliação das pesquisas em temas regionais, que favorecem revisionismos das tradicionais explicações globais; d) uma nova classificação e tratamento das fontes, com o emprego de processos criminais e eclesiásticos, devassas e testamentos, imprensa, história oral, além do uso de fontes iconográficas e audiovisuais; e) visão multidisciplinar da história, ocasionando o diálogo com inúmeras áreas, como a demografia, a economia, a antropologia, a etnografia, a sociologia, a ciência política, a literatura, dentre outras (Fico, 2000; Gomes, 2000 apud Caimi, 2008, p. 132).

De todos os itens mencionados na citação acima, o item b chamou a minha atenção: “a incorporação de novos temas e objetos de pesquisa, alicerçados em estudos de gênero (mulheres, educação feminina, prostituição, práticas afetivas), estudos étnicoculturais (indígenas, afrodescendentes, mestiçagem) e conjuntos temáticos (casamento, família, crianças, festas, rituais)”. Essa atenção se deve ao fato de as fontes

que apresentei em sala de aula podem abranger todas as temáticas mencionadas nesse item. Há um risco enorme em fazer com que pareça que o objetivo é transformar os(as) estudantes em “historiadores(as)”. Não! Não é esse o objetivo. Nesse caso, eu recorro ao diálogo com a Circe Bittencourt (2008). Ela afirma que:

Essa pretensão acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal, (...) (Bittencourt, 2008, p. 328)

Para Circe, o objetivo de utilizar as fontes em sala de aula é fazer com que o(a) educando(a) aprenda a pensar por conta própria e consiga compreender a sociedade levando em consideração as transformações que a mesma pode sofrer ao longo do tempo. O objetivo em operar com as fontes em sala de aula, nessa pesquisa, é fazer com que os(as) estudantes tornem o pensamento crítico cada vez mais aguçado e possam ter um pensamento crítico. Para mim, não é fazer com que os estudantes pensem igual ao professor(a) de História, a menos que eles(as) queiram, mas que possam aguçar seu olhar para questionamentos sobre o que vê. Marcos Bonfim, membro da banca no exame de qualificação, contribuiu nesta pesquisa afirmando que importa muito como a fonte é utilizada em sala de aula e que não utilizar a fonte não faz do professor de História um profissional sem qualidade. Concordo, ainda que não esteja desqualificando uma aula de História que não faça uso de fontes, penso que a não utilização de fontes em uma narrativa histórica pode abrir precedentes para que a narrativa histórica possa ser única, uma “verdade absoluta”. Dependendo de como uma fonte é apresentada, ela pode servir de utensílio para que novas narrativas possam ser pensadas pelos(as) estudantes. Os estudantes com os quais eu lido vivem no Brasil, país da América do Sul. Continente que foi afetado pelos desmandos da política colonial. Logo, é exercido um pensamento colonial uma vez que eles(as) interpretam os seus pensamentos sobre as fontes tomando por base as ideias vindas da Europa. Daí a importância das fontes como material passível de leitura crítica exercendo sobre ela uma pedagogia decolonial. Ballestrin (2013) conclui que:

O processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos,

conceitos e teorias. Ele pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais (Alatas, 2003), na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (Connell, 2012). (Ballestrin, 2013, p. 109)

A autora não pensa em ignorar os conhecimentos realizado pelo hemisfério norte e refletirmos apenas com base nos conhecimentos do Sul. O processo de decolonização entra, nesse caso, como um meio de contrapor ambos os conhecimentos. Com a fala dela, não quero ignorar o conhecimento vindo da Europa em detrimento do conhecimento dos(as) estudantes(as). Quero equiparar o conhecimento delas(es) com o conhecimento europeu para manter o conhecimento histórico o mais abrangente possível. Quero mostrar que, mesmo com a presença da narrativa eurocêntrica, a narrativa pensada pelos estudantes, com base nas fontes, também tem o seu valor. Não levar em conta articulação entre os conhecimentos é tornar mais difícil a compreensão sobre a Negociação e o Conflito no período da Escravidão. Dessa forma, se torna mais fácil pensar apenas no(a) escravizado(a) que reagia à opressão com violência ao invés de pensar também no(a) escravizado(a) que negocia.

No capítulo anterior, defendi que as temáticas apresentadas pelo ENEM, por exemplo, deveriam adentrar os Pré-Vestibulares Sociais, uma vez que alguns desses espaços não exercem pressões para que um determinado currículo seja implementado. O(a) próprio(a) docente elabora o seu próprio currículo. Mas, porém, como a temática da Escravidão no Brasil, por exemplo, pode adentrar nesses espaços? Será que, a partir das respostas dos(as) estudantes, poderemos aprofundar o assunto da Escravidão no Brasil em sua plenitude? O que irei apresentar agora é a maneira possível de introduzir essa discussão em um Pré-Vestibular Social a partir de uma sequência didática. A finalidade da sequência didática é refletir como o tema da História da Escravidão no Brasil pode ser abordada refletindo a realidade dos(as) estudantes do respectivo Pré-Vestibular Social que estamos analisando. Esse tipo de avaliação foi aplicado na turma a qual estou pesquisando. Nesse momento, irei apresentar as respectivas fontes que foram utilizadas nessa pesquisa, aplicarei as mesmas na turma e posteriormente, avaliar os resultados. As fontes possuem a natureza de serem tanto produzida por pessoas escravizadas quanto não produzidas por estas mesmas pessoas. Os(as) estudantes do PVCSA, no dia em que a atividade foi aplicada, estavam em 12. Só tive tempo de aplicar a atividade no horário do intervalo.

Vamos apresentar agora as fontes que foram utilizadas nessa sequência. Vamos a

Fonte 1:

Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda de onde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.

De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia”

**A CARTA.** Instituto Esperança Garcia, 2019. Disponível em: < <https://esperancagarcia.org/a-carta/> >. Acesso em 24 de agosto de 2021.

Essa fonte é carta escrita pela Esperança Garcia em 1770, uma escravizada de Piauí e foi levada aos estudantes para que eles(as) percebam a possibilidade de uma pessoa escravizada poder ler e escrever. Além disso, ela pode trazer pautas importantíssimas como a questão do casamento entre escravizados(as), a constituição de uma família e violência que eles(as) sofriam. Além disso, podemos pensar, por meio dessa fonte, como a religião poderia influenciar a vida das pessoas escravizadas também.

No pré-vestibular social na qual eu dou aula, eu mostrei essa fonte para duas estudantes. Elas eram as únicas que restaram do pré, pois, nesse momento, estávamos sofrendo uma evasão severa devido as dificuldades pessoais das pessoas, sejam elas estudantes ou docentes. Ambas pensaram nos tipos de violência que a Esperança Garcia possa ter sofrido. Uma delas mencionou estupro por parte do capitão. Esses pensamentos vieram à tona quando uma “roda de conversa” com essas alunas foi estabelecida. Toldo (2023) deixa claro que o estudo que elas(as) fizeram sobre a imaginação e o Ensino de História:

tende a construir um conceito de aprendizagem histórica, ainda que tenhamos abordado o tema das representações no campo historiográfico, a partir do pensamento da diferença, compreendendo a aprendizagem como atividade livre e ilimitada do pensamento. (Toldo, 2023. p. 18)

Dessa forma, compreendo que elas “imaginaram” as situações as quais a fonte não mencionava, embora elas tenham partido da fonte:

Consideramos que a verdade histórica é construída com o rigor da pesquisa de fontes, mediadas por conceitos que criam modos de olhar para o passado. Ela, no entanto, não cria verdades definitivas, nem eternas, mas, sempre abertas à possibilidade de serem diferentes, de ser desconstruídas. Logo, jogar com a verdade histórica consiste em abrir-lhe, em rachar suas definições aparentemente fechadas, para poder criar outros sentidos. (Idem, p. 19)

Para mim, a melhor maneira de atribuir outros sentidos à fonte é por meio da imaginação e vindo de um(a) estudante, só mostra o quanto eles(as) podem pensar livremente e compreenderem a História da maneira que possa fazer sentido para elas. É isso que procuro fazer enquanto professor. Porém, uma imaginação pode ser construída. Elas podem ter construído o pensamento da questão do estupro em algum outro meio, algum livro didático e etc. Será que os(as) estudantes do PVCSA também usufruíram da imaginação para interpretar e descrever a fonte, ou se atentaram apenas ao que consta nela? É o que veremos adiante. O segundo documento a ser apresentado também me trouxe uma experiência que jamais esqueci.

Fonte 2:

Meu Senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos a saber. Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo. Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa e canoas. Não nos há de obrigar a fazer cambôas, nem a mariscar, e quando quiser fazer cambôas e mariscar mandes os seus pretos Minas. Para o seu sustento tenha lancha de pescaria ou canoas do alto, e quando quiser comer mariscos mande os seus pretos Minas. Faça uma barca grande para quando for para Bahia nós metermos as nossas cargas para não pagarmos fretes. Na planta de mandioca, os homens queremos que só tenham tarefa de duas mãos e as mulheres de duas mãos e meia. A tarefa de farinha há de ser de cinco alqueires rasos, pondo arrancadores bastantes para estes servirem de pendurarem os tapetes. A tarefa de cana há de ser de cinco mãos, e não de seis, e a dez canas em cada feixe. No barco há de pôr quatro varas, e um para o leme, e um no leme puxa muito por nós. A madeira que se serrar com serra de mão embaixo hão de serrar três, e um em cima. A medida de lenha há de ser como aqui se praticava, para cada medida um cortador, e uma mulher para carregadeira. Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação. Nas moendas há de por quatro moedeiras, e duas guindas e uma carcanha. Em cada uma caldeira há de haver botador de fogo, e em cada terno de faixas o mesmo, e no dia sábado há de haver remediavelmente peija no Engenho. Os marinheiros que andam na lancha além de camisa de baeta que se lhe dá, hão de ter gibão de baeta, e todo o vestuário necessário. O canal de Jabirú o iremos aproveitar por esta vez, e depois há de ficar para pasto porque não podemos andar tirando canas por entre mangues. Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em

qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso. A estar por todos os artigos a cima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para o servimos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos. Podemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença.

TRATADO PROPOSTO A MANUEL DA SILVA FERREIRA PELOS SEUS ESCRAVOS DURANTE O TEMPO EM QUE CONSERVARAM LEVANTADOS. Disponível em: <  
[https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/documento/tratado\\_proposto-a-manuel-da-silva-ferreira-pelos-seus-escravos-durante-o-tempo-em-que-conservaram-levantados/](https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/documento/tratado_proposto-a-manuel-da-silva-ferreira-pelos-seus-escravos-durante-o-tempo-em-que-conservaram-levantados/)>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2023.

Essa fonte, de 1789, foi produzida por grupo de escravizados que estavam revoltados com a situação de trabalho que eles sofriam, foi utilizada por Reis e Silva (1989) na obra *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista*. Porém, os autores afirmaram que é necessário perceber as possibilidades diferenciadas de negociação. Os revoltosos eram crioulos (escravizados que nasceram no Brasil) e eles queriam que todo o peso do sistema “caísse” em torno dos Minas, que são escravizados vindos da África. A rivalidade entre os(as) africanos(as) e os(as) brasileiros(as) não pode ser apagada pelo fato deles(as) passarem por um calvário comum. Em 2022, apresentei essa fonte para uma estudante. Ela mencionou, com base na fonte que, naquele momento, os escravizados viram que aquele ainda não era o momento para eles pedirem liberdade. Esse pensamento nunca havia chegado a minha mente. Pois estava “preso” ao que li na fonte e em nenhum momento, eles pediram o fim do sistema pelo que pude constatar na carta. Creio que a imaginação tenha fluído no pensamento da estudante nesse exato momento. A abordagem à fonte também foi feita por meio da conversa. Essa fonte também foi escolhida para a minha sequência didática pelo fato dela apresentar uma possibilidade de negociação, algo que quase nunca é visto nos livros didáticos.

Vamos agora a fonte 3, fonte essa produzida pelo Mohammed Baquaqua e traduz a realidade que ele enfrentou no tráfico negreiro:

Fonte 3:

Seus horrores, ah! Quem pode descrever? Ninguém pode retratar os seus horrores tão fielmente como o pobre desventurado, o miserável desgraçado que tenha sido confinado em seus portais...(...)Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé, éramos obrigados a nos agachar ou a sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado

devido ao confinamento de nossos corpos.(...) Oh! A repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagados da minha memória.(...) Que aqueles indivíduos humanitários, que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo no porão barulhento de um navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, sem sequer experimentarem mais que isso os horrores da escravidão; se não saírem abolicionistas convictos, então não tenho mais nada a dizer a favor da abolição.(...) Se não disseram pare, basta! Acho que devem ser feitos de ferro, sequer possuindo corações ou almas.(...) A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido.(...) Muitos escravos morreram no percurso.(...) Chegamos em Pernambuco, América do Sul, de manhã cedo e o navio ficou zanzando durante o dia, sem lançar âncora. Ficamos sem comida e sem bebida o dia inteiro e nos foi dado a entender que deveríamos permanecer em silêncio absoluto (...) senão nossas vidas estariam em perigo. Mas quando “a noite lançou o seu manto de trevas sobre a terra e o mar”, deitaram ferros e nos permitiram ir ao convés para sermos vistos e manuseados por nossos futuros senhores, que vieram da cidade.

Mahommah G. Baquaqua, **A native of Zoogoo, in the interior of Africa**. Edited by Samuel Moore, Esq. (Detroit: George E. Pomery and Co., Tribune Office, 1854) pp. 40 - 57). Tradução: Sonia Nussenzweig.

Essa fonte se trata do trecho da biografia de Muhammed Baquaqua e eu a escolhi porque a fonte relata a experiência de um ex escravizado dentro de um navio negreiro. A única vez que apresentei essa fonte em sala foi para uma estudante da EJA na qual lecionei. Eu li a fonte e ela se sentiu “horrorizada” com o que ouviu. Eu não sei se a sensação que ela sentiu seria a mesma caso ela quem lesse a fonte.

Vamos a fonte 4:

**— VENDE-SE hum molecote de bonita figura, official de alfaiate e cozinheiro, que se affiança não ter vicios nem molestias; na rua do Rosario n. 144.**


**— VENDE-SE, por precisão, huma preta de mo-rigerada conducta, perfeita engommadeira, lavadeira e cozinheira, que tambem cose; na rua dos Ourives n. 17.**

**— ALUGA-SE huma preta com muito e bom leite, e muito carinhosa para crianças; na rua do Sabão n. 77, loja de vidros e chá.**



— **FUGIO**, na tarde do dia 7 do corrente, hum pardo de nome Gregorio, filho de Pernambuco, pertencente a Antonio José Pires, da mesma cidade; representa ter 20 a 25 annos, he official de marceneiro, de estatura ordinaria, côr retinta, rosto redondo, barba por baixo do queixo, huma cicatriz na sobrancelha direita, e anda calçado: quem delle tiver noticia ou o apprehender dirija-se á rua Direita n. 66, que será recompensado.

- **VENDE-SE**, na rua do Sabão da Cidade Nova n. 2, huma pardinha escura e huma preta, ambas de todo o serviço.

 **Fugio**, no dia 11 do corrente, do brigue *Jano*, hum escravo marinho, de nome Caetano, nação Monjolo, baixo, grosso do corpo, levando calça e camisa de brim, e outra de picote: quem o apprehender, ou delle der noticia na rua Direita, loja n. 36, será gratificado.

Trechos retirados do JORNAL DO COMMERCIO. 73ª Edição, 1840.

Essas imagens fazem parte da 73ª edição do Jornal do Commércio de 1840. Escolhi essa fonte porque através dela, podemos perceber focos de resistência das pessoas escravizadas. Percebo essa resistência por meio das fugas. Além disso, podemos perceber os diversos tipos de trabalhos que eles(as) poderiam ter como marinheiros, ama de leite, marceneiro, lavadeira e etc. Certamente, essas pessoas escravizadas sofriam nos seus respectivos trabalhos e, portanto, fugiam.

Agora vamos para a Fonte 5:



**CONHEÇA TUDO SOBRE A FAZENDA SANTA CLARA – SANTA RITA DE JACUTINGA, MG.** Disponível em: < <https://www.vamostrilhar.com.br/aventuras/conheca-tudo-sobre-a-fazenda-santa-clara-santa-rita-de-jacutinga-mg/> >. Acesso em 11 de Setembro de 2023.

Essa foto é da masmorra da Fazenda Santa Clara de 1856 e eu a escolhi para atividade pelo fato de pensar na importância de não abrandar os casos de violência que as pessoas escravizadas sofriam. Nessa masmorra, pode ser encontrada grilhões que foram utilizados para aprisionar as pessoas escravizadas. Há muito tempo atrás, visitei essa fazenda com os meus pais e recebemos a notícia da guia do espaço que a Fazenda Santa Clara se tornaria um resort.

Para avaliar como que a temática da escravidão do Brasil poderia ser abordada no Pré-Vestibular Social Santo André, optei em me inspirar na metodologia da Aula Oficina de Isabel Barca (2004) porque considero que essa metodologia, mesmo com seus problemas de se tornar cartesiano demais por seguir uma metodologia quase robótica, possibilita ao estudante pontuar respostas que nem sempre vão de encontro com aquilo que a gente espera, e isso, possibilita a ocorrência de várias interpretações sobre uma mesma fonte, embora tudo dependa da pergunta que elaboramos para os(as) estudantes responderem. Acredito que, ao utilizar as fontes produzidas por pessoas escravizadas ou

referentes ao período da escravidão no Brasil, estou me inspirando nessa metodologia, uma vez que a autora utiliza, como exemplo, fontes do período da Reforma Religiosa. A Barca (2004) é uma das autoras que desenvolvem o método de utilização de fontes na sala de aula. De acordo com a autora, na aula oficina, o(a) docente deve partir do pressuposto de que o(a) estudante possui uma ideia prévia sobre o assunto. Além disso, o saber é multifacetado, dialogando tanto com o senso comum, quanto a ciência e a epistemologia. Ela defende que os recursos para essa aula devem ser múltiplos, porém, me inspirei nessa ideia para trabalhar apenas com folhas de papel impressos onde os(as) estudantes iriam escrever. Dessa maneira, eu poderia ter mais facilidade em acolher as ideias dos estudantes, garantido que quase todas as pessoas que estivessem na sala participassem.

A partir de agora, vamos ver o exemplo de perguntas que Barca (2004) desenvolveu para o desenvolvimento da atividade:

- 1- Responda, com o teu (tua) parceiro(a), às seguintes questões:
- 1.1- Os autores dos documentos 1 e 2 concordam ou discordam em relação a quem tem o direito de interpretar as Escrituras? Justifique a tua resposta.
  - 1.2- Considere que os autores dos documentos 1 e 2 têm alguma semelhança em relação às suas crenças religiosas? Justifique a tua resposta.
  - 1.3- Pensas que o autor do documento 2 tem a mesma visão do modo como o homem deve ser bom que o autor do documento 1? Justifique a tua resposta.
  - 1.4- Segundo o teu ponto de vista, as imagens 1 e 2 têm alguma relação entre elas no que diz respeito à intolerância e repressão religiosas? Justifique a tua resposta.
- 02- Do confronto de idéias com o teu (tua) parceiro (a), expõe, oralmente, ao grupo/turma as conclusões a que chegaram.  
(Barca, 2004, p. 139)

Percebemos que a autora, ao sugerir que o(a) estudante responda com o(a) teu(tua) parceiro(a) as questões, está levando em conta que a atividade deve ser feita em dupla. Porém, na minha metodologia, eu optei por fazer com que cada estudante respondesse individualmente as questões. Pois eu busquei levar em consideração as particularidades, subjetividades de cada um(a) na hora de responder. Dificilmente, encontraria a subjetividade de cada pessoa em um trabalho em grupo. Pois os(as) estudantes poderiam conflitar as suas respectivas ideias entre si e eu ficaria sem saber qual é a ideia de um(a) e qual é a ideia(a) do outro(a). Além disso, uma crítica que tenho em relação à metodologia da aula oficina é que, com base nas perguntas acima somente, não é possível fazer com que os(as) estudantes se reconheçam enquanto agentes sociais. As perguntas

acima se referem apenas às fontes históricas que ela apresentou para os(as) estudantes. Portanto, a autora espera que os(as) estudantes sejam capazes apenas de examinar um ou mais fontes de uma maneira crítica. É como se ela esperasse que os estudantes aprendessem a agir apenas como historiadores(as) sem com que eles(as) se reconhecessem como pessoas capazes de provocar mudanças ao redor, na sua realidade.

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

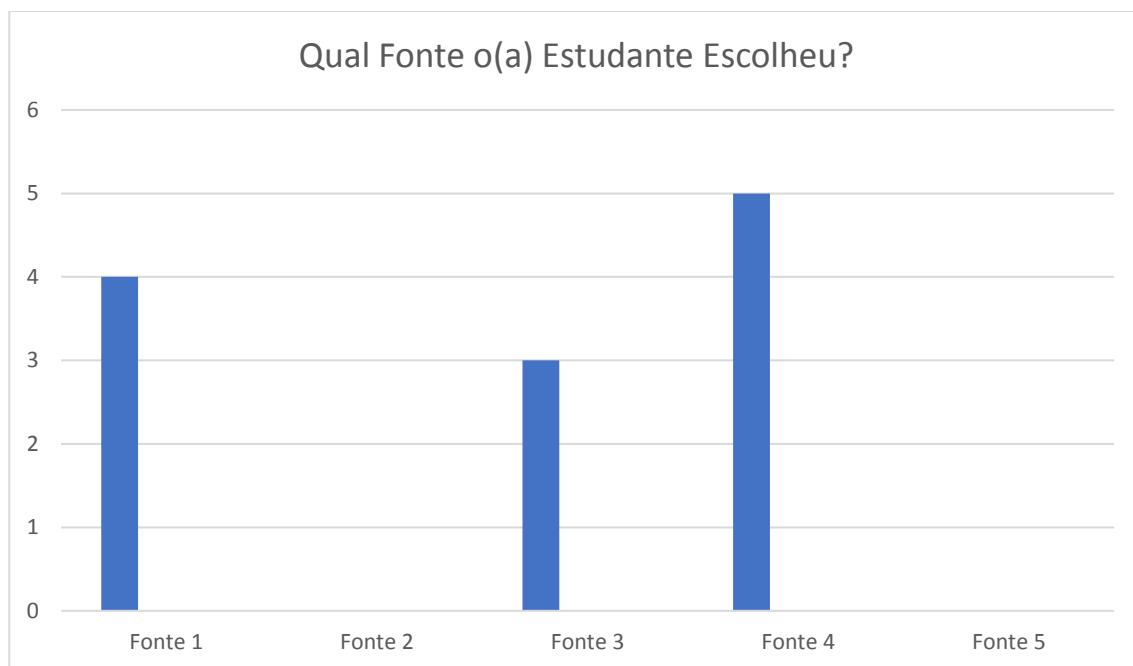
Imagem extraída da BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 133.

Observando a tabela logo acima, percebemos que, para a autora, os efeitos sociais que essa atividade deve causar é a formação de agentes sociais. Porém, ao analisarmos as perguntas que citamos na página anterior, percebemos que nenhuma pergunta oferece claramente para o(a) aluno(a) a ideia de que ele(a) deve se reconhecer enquanto um agente histórico. Portanto, coube a mim a responsabilidade de me inspirar em Barca (2004) não apenas para pensar como fazer os(as) estudantes criticarem uma fonte, mas também se reconhecerem enquanto agentes sociais e históricos.

A pesquisa foi realizada semanas antes da edição do ENEM de 2023 e, pelas minhas contas, ocorreria o esvaziamento da turma após a aplicação dessa prova. Solicitei que eles dissessem o que vem à cabeça deles(as) quando pensam na palavra “Escravidão”. Cada palavras que eles(as) disseram foram colocadas no quadro:



Palavras como “povo oprimido”, “trabalho forçado”, “condições desumanas”. Perguntei aos estudantes onde eles(as) aprenderam esse discurso. Eles(as) me responderam que aprenderam na escola. O próximo passo da atividade foi escolher uma fonte para a análise em particular. Nesse caso, as fontes foram as mesmas apresentadas logo acima a partir da página 93 dessa dissertação:



A fonte 4 foi a mais escolhida. A fonte 1 ficou em segundo lugar e a fonte 3 ficou em terceiro lugar. O difícil é entender porque a fonte 2 e a fonte 5 não foram escolhidas. Talvez, eles(as) tenham sentido que não daria tempo de analisarem essas fontes. Após escolherem as fontes, os(as) estudantes responderam as seguintes perguntas:

- 1) Do que se trata esse documento?
  - 2) O que você entendeu sobre esse documento?
  - 3) Como você compreende o processo de escravidão no Brasil após ler essa fonte?
  - 4) Que sentido a leitura dessa fonte traz para a sua vida?
- (Grifos Meus)

Podemos reparar que, na pergunta 1, esperei que o(a) estudante soubesse reconhecer a natureza da fonte. As perguntas 2 e 3 fazem com que o(a) estudante expresse o entendimento particular dele(a) sobre a fonte e como ele(a) compreende o processo

histórico após ler essa mesma fonte. Dessa forma, tentamos garantir uma pluralidade de entendimentos e saberes, descartando a ideia de uma verdade absoluta. Porém, acredito que a diferença da minha proposição de perguntas para a proposição de perguntas da Barca (2004) se dá na quarta e última pergunta que propus para a minha atividade. O motivo para essa afirmação é simples: na quarta pergunta, espero que o(a) estudante se reconheça enquanto um(a) agente social e histórico(a) capaz de provocar mudança na realidade na qual vive. Pode ser que o(a) estudante não encontre sentido nenhum entre a fonte citada e a sua vida pessoal. Porém, vale a tentativa para que isso aconteça, algo que, infelizmente, não encontrei no trabalho de Barca citado nesta dissertação.

Nós analisamos cada uma das respostas, levando em conta a própria grafia utilizada pelos estudantes. Devemos também lembrar que, para a proteção da privacidade de cada pessoa entrevistada, utilizamos o termo “estudante + n<sup>o</sup>” ao invés de colocarmos o nome deles(as). Vamos analisar cada uma das respostas:

Fonte 1:

Estudantes	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4
1	Se trata da carta de uma escrava relatando seu sofrimento na casa onde vivia com sua família.	Dá a entender que a escravidão afetava várias pessoas de diferentes gêneros e idades.	Vejo como um regime muito agressivo e sem compaixão com as pessoas só por serem de outra etnia, humilhando maltratando como se fossem bichos tais indivíduos.	Da luta extremamente pesada que esses povos sofrem á muito tempo e que até hoje não cessaram, as agressões os preconceitos e aversões que se provem de pessoas sem caráter e amor com os outros.

2	Da carta da escrava Esperança Garcia.	De que ela era da fazenda de algodão mas o capitão á tirou de lá.	De que o escravos sofria muito e ainda eram tirados de suas famílias.	Na Epoca da Escravidão os escravos sofria na pele apenas por ter uma cor diferente, mas que hoje em dia não devemos julgar alguém por apenas ter uma melanina á mais e que devem lutar contra o racismo.
3	Carta de Esperança Garcia	Escravidão Vossa Senhoria	Preconceito	Responsabilidade e manter humildade com as pessoas e respeito.
4	Trata se de um relato de uma escrava de “vossa senhoria” da administração do capitão Antônio Vieira do Couto.	A escrava foi levada à força da fazenda de algodões onde vivia com o marido dela. É que ela queria voltar para a fazenda de onde ela foi tirada para viver com o marido dela e batizar sua filha.	Foi extremamente forçado e desumano.	Agradecer por a escravidão já ter sido abolida, e desfrutar melhor o que há de bom.



O que me chamou a atenção, no primeiro momento, é que os(as) estudantes parecem naturalizar o estado de escravização da Esperança Garcia, pois elas a chamam de “escrava” ao invés de “escravizada”. Algumas pessoas entenderam o teor da carta reproduzindo a narrativa proferida pela Esperança Garcia. A quarta resposta do estudante 3 chamou a minha atenção pelo fato da pessoa possivelmente acreditar na importância de manter o respeito e humildade para com as pessoas, embora ele não tenha deixado claro com quais pessoas o respeito deve ser mantido e muito menos sabemos se ele se colocou no lugar de alguém que deve manter esse respeito e essa humildade. Os estudantes 1 e 2 conseguiram, na resposta 4, traçar relações entre o passado e o presente afirmando que até hoje os problemas relacionados ao preconceito com a cor da pele continuam.

A terceira resposta da Estudante 2 e a segunda resposta da Estudante 4 chamaram a minha atenção pelo fato delas reconhecerem que a Esperança Garcia tinha família. Isso abre precedentes para que possa ser trabalhado em sala de aula desse Pré-Vestibular Comunitário a questão das articulações das pessoas escravizadas para formarem famílias, por exemplo. A carta da Esperança é potente por demonstrar o exemplo de uma reação não violenta, embora eu considere a violência do(a) escravizado(a) contra o seu respectivo senhor ou senhora legítima para a época.

Também foi pontuada a importância de lutar contra o racismo. A segunda resposta do estudante 1 me chamou a atenção pelo fato dela reconhecer que a escravidão afetava pessoas de diversos gêneros e idades. Ballestrin (2013) menciona o gênero e a sexualidade como conceitos a serem controlados pela Colonialidade do Poder. O estudante 1, em sua “fala”, conseguiu reconhecer esse controle apenas analisando a fonte 1. Não houve necessidade, da minha parte, de mencionar isso a ele(a).

Vamos agora as respostas a respeito da fonte 3:

Estudantes	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4
Estudante 1	Relatos de como era o navio negreiro.	Entendi como eram as condições oferecidas para as pessoas do navio.	Foi muito sofrido e demorado.	Não importa a cor, todos devem ser tratados com respeito e dignidade.
Estudante 2	Se trata de um relato de um homem escravizado que saiu da África até a América em um navio negreiro.	De como era muito difícil e triste a vida das pessoas escravizadas.	Um processo desumano e doentio.	Que nunca mais a humanidade deve cometer esses terríveis atos.
Estudante 3	Trata-se do relato de Mahommah sobre como era o navio negreiro e as suas condições.	Entendi que como foi o momento e o sentimento naquele lugar.	Entendo que o processo de escravidão no Brasil foi desumano e que tem suas cicatrizes nos dias de hoje.	Me faz refletir de como não devemos tratar ninguém como objeto não importa à raça e o gênero.

Pelas respostas de ambas as pessoas, pude perceber que elas humanizaram o Baquaqua tratando-o como escravizado. Isso chamou bastante a minha atenção, também reconheceram o controle da colonialidade sobre a sexualidade. Ao chamar o processo da escravidão de “desumano e doentio”, o(a) estudante 2, na terceira resposta, demonstra sua indignação a esse processo. Albuquerque (2017) afirma que o Ensino de História também

deve ter o objetivo de causar “repulsa e vômito” nas pessoas, tendo em vista que o fascismo está proliferado na sociedade até os dias de hoje. Eu compreendo o racismo como parte do fascismo também, seja com o(a) preto(a), com o(a) indígena e com os(as) asiáticos(as). Além da indignação, ao reconhecerem que os(as) escravizados foram desumanizados, os(as) estudantes podem trazer à tona a discussão sobre Direitos Humanos. Sardinha, Silva e Diniz (2022) estabelecem o diálogo entre o Ensino de História e os direitos humanos:

Quando observados em espaços educativos, o ensino de História e a educação em Direitos Humanos são campos que se cruzam nessa tentativa de desvendar como a compreensão sobre direitos são possibilidades que nos permitem também compreender a constituição das sociedades e das relações sociais no tempo. (Sardinha; Silva; Diniz, 2022, p. 15)

Não há como pensar a constituição das sociedades e relações sociais sem pensar no diálogo entre a História e os Direitos Humanos. Pensar na História da Escravidão Africana no Brasil enquanto um sistema de negociação não minimiza o fato de pensar nesse mesmo período como um período de violação aos direitos humanos na perspectiva do nosso olhar na atualidade. Os(as) estudantes, por meio da análise de fontes, “entrelaçaram” esses campos de conhecimento. Apenas entreguei as fontes na mão deles(as). O Entrelaçamento dos saberes me lembrou o conceito de Monteiro; Penna (2011) que consideram o Ensino de História enquanto o “Lugar de Fronteira”. Alguns(as) estudantes conseguiram reconhecer essa fronteira.

A resposta quatro do(a) estudante 3, ao falar que não devemos tratar ninguém como objeto, está confrontando a tese da “coisificação do escravizado” pelo fato dele desconstruir uma visão que possui um determinado histórico (como já foi mencionado no capítulo 1), pelo menos no meu ponto de vista. Além disso, ele está se reconhecendo enquanto um agente social que também deve buscar provocar essa mudança na sociedade. Isso pode abrir precedentes para que os(as) docentes de História do espaço estudado possa trazer exemplos de agenciamentos do povo preto escravizado nesse período para trabalhar a “não-coisificação do(a) escravizado(a)”. Vamos agora às respostas sobre a fonte 4:

Estudantes	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4
Estudante 1	Se trata de uma “propaganda” de escravos.	Que as pessoas de antigamente tratavam as	Uma coisa muito fria, sem empatia com o	Não devemos tratar as pessoas de

		<p>peças negras como produto de mercado, comércio.</p>	<p>próximo, eram humilhados e maltratados por serem de etnia diferente.</p>	<p>diferentes etnias, raças de maneira indiferente, todos tem direitos, e devem ser respeitados.</p>
Estudante 2	Relatos sobre a escravidão.	<p>Eu entendi que os escravos viviam em uma situação muito triste. Não são apenas histórias, são relatos reais.</p>	<p>Eu compreendo que a escravidão no Brasil foi uma fase muito bruta e violenta.</p>	<p>O sentido que o meu passado, dos meus ancestrais não é da nossa normalidade de hoje em dia. Mesmo ainda tendo casos de racismo por toda a parte do país.</p>
Estudante 3	Divulgação do comércio de escravos.	<p>Era usado de forma exclusiva para notícias de venda e fuga de escravos.</p>	<p>A escravidão no Brasil teve um começo rápido e um fim lento, por ser uma lei escravizar os negros, a sociedade tratava de forma comum as situações precárias que a população negra vivia, após o fim da escravidão (abolição em 1888) ainda é possível encontrar nos anos atuais pessoas em trabalho forçado, tráfico de humanos e o racismo que mesmo tendo uma lei que transforma</p>	<p>A leitura me traz o sentido de que a humanidade ainda precisa melhorar não apenas de forma tecnológica mas também de forma moral e ética.</p>

			uma conduta racista em crime, ele ainda existe tanto de forma explícita (racismo verbal) quanto de forma oculta (racismo estrutural).	
Estudante 4	Trata-se de vendas ou alugueis de pessoas.	Aparenta ser anúncio de vendas, onde descrevem características e para qual área de trabalho melhor se encaixam. E também, anúncios de “procura-se” para aqueles que fugiram.	Que enxergavam onde negros e pardos como objetos, onde descartavam, vendem ou compram quando tiverem vontade.	O mundo foi e ainda é cruel para a maioria das pessoas, onde as histórias dos séculos passado ensina da pior maneira de como pessoas podem sofrer por simplesmente ser “diferente” de alguns.
Estudante 5	É um jornal sobre as fugas e as vendas de escravo.	Que as vendas de escravos era muito comum na época.	Que os escravos chegavam no navio negreiro e logo de manhã eram apresentados para os senhores comprar.	A escravidão foi terrível.

A quarta resposta do(a) estudante 2 chamou a minha atenção pelo fato dele ter criado empatia/afeto com as pessoas escravizadas chamando-o de “meus ancestrais”. Ele(a) foi o(a) único(a) a se empatizar/afetar dessa forma. Além disso, reconhece que as histórias são verdadeiras. Silveira, Da Silva e Perussatto (2023) afirmam que:

Somos frutos dos nossos ancestrais e, como frutos, a ancestralidade é nosso guia, nos ajuda a entender as trincheiras da vida do nosso cotidiano, os caminhos fechados por estruturas que não são visíveis, mas latentes, e que aos poucos reabrimos com nossos corpos, nossas vozes. (Silveira; Da Silva; Perussatto, 2023, p. 66)

Com isso, elas(e) afirmam na necessidade de pensar em um Ensino de História que dialogue com a questão da Ancestralidade construindo caminhos para a reparação no Ensino de História e na Educação. Em nenhum momento, eu mencionei durante a pesquisa a questão da Ancestralidade. O(a) próprio(a) estudante 2 respondeu à pergunta 4 da maneira que consta na tabela acima. Em nenhum momento, esperava alguma resposta dessa natureza, embora eu reconheça a importância desse tipo de resposta.

A(o) estudante 4, na segunda resposta, demonstrou reconhecer que o jornal anunciava trabalhos para qual uma pessoa escravizada poderia “se encaixar”. Isso pode abrir precedentes para que possa ser discutido os diferentes tipos de trabalhos que uma pessoa escravizada fazia para além de pensar apenas no trabalho que desencadeava o plantation. Além disso, penso eu, que pode servir também para trabalharmos a fonte 2 que, até então, não foi escolhida pelas pessoas. Ela(e) também foi um(a) dos(as) poucos(as) que reconheceram que o jornal também se tratava de divulgar a fuga das pessoas escravizadas. Dessa forma, podemos tratar do assunto sobre as formas de resistência que uma pessoa escravizada poderia ter.

O(a) estudante 5 foi um(a) dos(as) poucos(as) a utilizar a imaginação. Ela descreveu a rotina dos(as) escravizados antes de serem vendidos (Resposta 3). Provavelmente, esse(a) estudante desenvolveu esse pensamento em alguma situação da vida dele(a), mas não tive tempo para aprofundar essa questão. O(a) estudante 3, na terceira pergunta, utilizou conceitos como “racismo verbal” e “racismo estrutural”. Ao dizer que a sociedade tratava de forma comum a situação da escravidão, ele(a) compreende o quanto a sociedade era escravista naquela época.

Novamente, avistamos na(o) estudante 1 a afirmação dos direitos e isso me fez lembrar do diálogo do Ensino de História com os Direitos Humanos, embora ele também tenha naturalizado a condição dos escravizados. O(a) estudante 4 conseguiu identificar na fonte o direcionamento que era dado aos escravizados(as) durante a venda ao escrever que eles(as) eram submetidos(as) aos trabalhos no qual se encaixavam. Mais uma vez, penso que isso abre precedentes para que seja discutida em sala de aula a temática da relação do(a) escravizado(a) com o trabalho, relação essa que iria muito além de ser a força motriz do sistema da grande lavoura.

A partir da descrição da atividade efetuada no Pré-Vestibular Comunitário Santo André, posso concluir que essa pode ser uma dentre várias maneiras de avaliar os(as) estudantes. Essa avaliação não tem como objetivo oferecer uma nota para que os(as) estudantes “passem de ano”. Mas serve para que o(a) docente de História de um pré-vestibular social possa reconhecer no(a) vestibulando(a) a condição dele(a) de compreender criticamente um recurso histórico ao fazer o uso público dele e ir além do método da resolução de exercícios de vestibulares anteriores, além de fazer com que ele(a) possa se reconhecer enquanto um agente social. Quando digo “compreender criticamente”, não quero dizer que o(a) estudante deve desenvolver um pensamento igual ao do(a) docente, a menos que ele(a) queira. Mas sim, ser capaz de atribuir um sentido a uma fonte ou qualquer outro recurso de conhecimento histórico a qual ele(a) está observando.

Quando eu analisei algumas questões do ENEM, pensei que apenas assim, iria contemplar a temática da avaliação na minha pesquisa. No entanto, eu percebi que encarar o ENEM como uma avaliação resultou no entendimento que eu tinha de avaliação: uma prova que se resume a perguntas descritas num papel na qual o estudante precisa responder a “resposta correta”. Ou seja, essa é uma concepção extremamente neoliberal de avaliação que me fazia refletir que apenas a Educação Básica poderia lidar com isso.

Entretanto, a partir do debate estabelecido durante a minha banca de qualificação, pude refletir bastante sobre o assunto. Logo, estive pensando e de tanto refletir sobre esse assunto, pude alterar a minha concepção de Avaliação. A Avaliação para mim, hoje, reflete em qualquer tentativa docente de instigar o(a) estudante a se posicionar em termos de conhecimento. Pode ser uma prova escrita como a redação no ENEM, por exemplo, pode ser uma provocação dentro da sala de aula que ocasione um debate por parte do(a) docente, pode ser diversos outros recursos que o docente tenha para explorar o saber por parte do(a) discente. Logo, ao mudar a minha concepção de avaliação, penso que estou me inspirando em Barca (2004) ao tratar a didática enquanto uma medida avaliativa longe da medida neoliberal de avaliação, pois o discente fica livre para elaborar sua resposta longe do que o professor possa esperar. Hoje, eu parto da concepção que todo(a) professor(a) que atua em um Pré-Vestibular Social também pode avaliar os(as) seus(as) discentes e, dessa forma, não precisa depender apenas de itens de vestibulares anteriores para avaliar alguém.

Na Mesa número 08 do I Ciclo Virtual de Debates do Profhistória, realizada em 02 de Junho de 2020, Bomfim afirmou que para que o(a) professor(a) de História possa avaliar um(a) estudante, esse(a) docente precisa se posicionar enquanto um intelectual. Nesse ponto, eu concordo com ele, uma vez que defendo uma provocação em sala de aula também como forma de avaliação para saber como que um(a) estudante pode construir o seu respectivo argumento. Nesse mesmo ciclo virtual, Flávia Caimi afirmou que a avaliação é uma parte integrante de nossas vidas pessoais. Estamos sempre avaliando. Portanto, para mim, fez muito sentido para mim ressignificar o meu entendimento sobre esse tema.

Geralmente, a temática da avaliação é refletida com base nas experiências da Educação Básica e dificilmente, essa temática é refletida academicamente em relação aos espaços informais de ensino, como um Pré-Vestibular Social. Porém, Souza (2022) tentou adentrar ao assunto de avaliação em um PVS:

Por serem iniciativas não institucionalizadas, sem financiamento e que dependem na maioria das vezes de trabalho voluntário, esses cursos acabam por enfrentar dificuldades para se manterem funcionando a longo prazo. Pensando nesse projeto político-pedagógico dos PVS há ainda uma questão que envolve o que cada curso entende como currículo. Enquanto existem iniciativas que estão focadas somente no desenvolvimento de conteúdo para as provas de vestibular e a aprovação de suas estudantes (SANTOS, 2020), há aquelas com a preocupação de não se concentrarem somente nas avaliações<sup>9</sup> - entendendo estas como mecanismos de exclusão - preocupando-se com uma formação crítica dos estudantes para a vida acadêmica (OLIVEIRA, 2001), para além da prova de vestibular. (Souza, 2022, p. 21)

Para a autora, a avaliação perpassa o campo do currículo. Portanto, pensar em como avaliar alguém significa também pensar como trabalhar a questão do currículo em um PVS. Nessa mesma citação, ela pontuou muito bem a relação que cada Pré-Vestibular Social entende por avaliação. No meu ponto de vista, os PVS`s que consideram as avaliações apenas como “mecanismos de exclusão” possuem uma visão neoliberal de avaliação. Portanto, não consideram a avaliação como parte integrante de um currículo seja ele crítico ou conservador.

Dentro da temática de avaliação, Martins (2020) propôs um modelo de avaliação a qual ele denominou de Avaliação Democrática de Aprendizagens Históricas. Esse autor chamou essa avaliação de Memorial e apresentou o conceito dele como “sendo “Construção de um registro (escrito ou audiovisual) autoral e individual sobre a trajetória



percorrida e as experiências obtidas ao longo do bimestre na relação com a disciplina História” (Martins, 2020, p. 14), ou seja, os (as) estudantes, dentro dessa lógica, registrariam ou pela escrita ou por meio de gravação de vídeo ou de áudio a trajetória que ele percorreu e as experiências que adquiriu ao se relacionar com o conhecimento histórico escolar. Esse registro deve ser individual e autoral. Além disso, o autor complementou:

As aprendizagens devem ser demonstradas da forma que o aluno achar melhor: texto, vídeo, desenho, charge, meme, quadrinho, música, etc.”. Como objetivos indiquei: i) Identificar momentos de aprendizagem dos alunos; ii) Exercitar a abordagem crítica autoral; iii) Aproximar os conteúdos disciplinares do contexto geral do aluno. Os elementos metodológicos para orientar a elaboração do Memorial, independente da linguagem escolhida, deveriam contemplar: i) manifestação na primeira pessoa do singular; ii) apresentação do aprendizado obtido; iii) relação com temas contemporâneos gerais da sociedade e/ou específicos da vida dos alunos; iv) elaboração de uma análise crítica e propositiva; v) referências. (Martins, 2020, p. 14 – 15)

O Autor ainda complementa:

Explicitar os conceitos, os objetivos e os contornos metodológicos articula as dimensões política e técnica que interpelam qualquer processo avaliativo. Assim, torna-se necessário ainda apresentar os critérios de correção/validação das narrativas que seriam produzidas pelos discentes. Os critérios definidos foram2 : i) caráter autoral do memorial (1,0); ii) coerência e coesão (0,5); iii) cumprimento das etapas metodológicas (2,5); iv) articulação presente-passado-futuro (1,5); v) uso pertinente das analogias e metáforas (1,5); vi) compromisso com valores democráticos e com os Direitos Humanos (1,5); vii) Argumentação com base em conhecimentos históricos (1,5). (Idem, p. 15)

O autor revelou que não era o objetivo dele avaliar cada um dos elementos que ele apresentou nesse instrumento de avaliação. Porém, reconheço que, dentro de um pré-vestibular social, esse método de avaliação pode ser potente no sentido de avaliar como um(a) estudante consegue apreender o conhecimento histórico para além de utilizá-lo para se suceder positivamente em uma prova. Para mim, alguns elementos avaliativos como “uso pertinente de analogias e metáforas”, por exemplo, podem ser utilizados pelos(as) estudantes durante a explicação de um conteúdo por parte do(a) docente caso ele(a) queira compreender o que foi dito anteriormente pelo(a) professor(a). Outro critério avaliativo mencionado por Martins (2020) que chamou a minha atenção foi o “compromisso com valores democráticos e com os Direitos Humanos”, pois sei o entendimento de Democracia que grande parte das pessoas tem é um modelo no qual uma

pessoa é delegada por meio do voto para governar a vida das demais pessoas e dessa forma, a população não tem uma participação efetiva na gestão do espaço no qual ela vive.

E trazendo para o foco o conceito de democracia, tento me atrelar ao conceito de Democracia Direta descrito pelo intelectual A. Renato (2014):

Democracia Direta é a forma de governo a qual os eleitores votam não apenas em seus representantes para fazerem o que querem nos anos de mandato. As leis propostas por formuladores eleitos vão a plebiscito ou referendo para votação popular. Orçamentos também são decididos pelo povo, assim como todos os assuntos desde as cidades até a federação, utilizando tecnologias atuais como a internet e aplicativos específicos (Governo 2.0) e assembleias locais com participação aberta, a qual elege comitês para a execução das soluções. Portanto, essa é a forma de governo na qual o poder é exercido pelo povo, a única digna de ser chamada de Democracia. (Renato, 2014, p. 04)

Com base na citação acima, podemos dizer que, dentro da lógica da Democracia Direta, o povo participa ativamente da gestão do espaço o qual ele vive, desde a eleição até a gestão do espaço. Tudo passa pelo crivo popular. Dessa forma, o povo participa ativamente das questões políticas. Indivíduo por indivíduo. Agora, vamos voltar ao assunto da avaliação democrática. Como o “compromisso com valores democráticos” pode ser avaliado, por exemplo? Tendo por base o entendimento de Democracia Direta, penso que esse compromisso pode ser avaliado a partir do momento em que o(a) estudante, ao executar a resposta da avaliação, seja por meio da escrita, seja por meios audiovisuais, se reconheça enquanto agente histórico. Pois uma vez que ele(a) se reconheça enquanto um(a) agente histórico, ele(a) pode se sentir capaz de tentar mudar a realidade a qual ele vive e, dessa forma, ele(a) estará agindo dentro da lógica da Democracia Direta. Vamos tentar exemplificar, na atividade proposta descrita nesse capítulo, como os(as) estudantes podem se reconhecer enquanto agentes históricos?

Ao responder a quarta pergunta em relação a Fonte 1, o(a) estudante 2 escreveu:

Na Epoca da Escravidão os escravos sofria na pele apenas por ter uma cor diferente, mas que hoje em dia não devemos julgar alguém por apenas ter uma melanina á mais e que devem lutar contra o racismo.

Ao ler a resposta desse(a) estudante, penso que ele(a), mesmo que provavelmente não saiba, se percebeu enquanto agente histórico ao incluir a si próprio(a) na resposta. Ele(a) incluiu a si próprio ao responder que “não devemos julgar alguém por apenas ter

uma melanina á mais”. Se levarmos em conta a outra concepção de Democracia dita anteriormente por mim, ele(a) poderia opinar como que o povo deveria proceder em caso de racismo, por exemplo. Porém, os(as) políticos(as) provavelmente não dialogariam com ele(a), pois achariam mais justo impor suas leis sobre o povo. Se reconhecendo enquanto um(a) agente histórico(a), o(a) estudante pode, por exemplo, pressionar as autoridades políticas para que alguma medida seja pautada contra essa opressão. Eu entendo que essa atividade, uma vez realizada em um espaço onde o(a) docente possui uma liberdade de cátedra, pode possibilitar que o(a) estudante demonstre os compromissos com a Democracia Direta e se aproximar dos Direitos Humanos, além de se preparar para provas de ingresso às universidades públicas.

### **3.4 Sobre a Dimensão Pedagógica**

Em sua tese, Velasco (2018), ao relatar sobre o silenciamento dos povos indígenas na História, comenta:

De todo jeito, destaco do trecho acima o conceito de “historicídio” para analisar a produção da historiografia acadêmica e escolar (...). Segundo Tempesta (2009, p. 283), este termo significa a “prática de remoção dos povos da história” de modo a obscurecer determinados processos históricos. Citando Hill, a autora sinaliza que esta prática gerou a eliminação na esfera do conhecimento histórico da produção de narrativas de diferentes povos. (Velasco, 2018, p. 144)

A história da escravidão africana no Brasil é narrada nas aulas e nos livros didáticos. Antigamente, era difícil ser relatado em livros a articulação política, cultural e social que os(as) escravizados(as) possuíam, e isso fazia com que os povos escravizados no Brasil fossem colocados(as) enquanto vítimas ou como força motriz de um sistema econômico vigente naquela época. Portanto, havia um silenciamento de outras formas de articulação dos(as) escravizados(as) que não fosse apenas violência física como a negociação, por exemplo, e isso também era historicídio, pois poderia fazer um(a) estudante(a) naturalizar uma pessoa preta enquanto uma pessoa violenta, que não sabe dialogar e que, ainda por cima, são passíveis demais mediante a violência que sofrem.

Porém, como podemos notar no primeiro capítulo, as coleções didáticas de

História para Ensino Médio, analisadas nessa pesquisa, abordam tanto as temáticas de negociação quanto a das brechas camponesas.

As formas de articulações não violentas das pessoas pretas persistem até hoje: Filmagens de algum caso de racismo pelo celular, crítica ao racismo e/ou atos racistas pelas redes sociais, formações dos movimentos negros, tudo isso serve de exemplo para o(a) estudante preto(a) possa se mobilizar futuramente contra essa injustiça social. Um Pré-Vestibular Social é um espaço onde determinados historicídios podem ser aniquilados. Pois, geralmente, não há pressão para que a matéria ensinada seja apenas as que estão no livro didático. Nos pré-vestibulares sociais nas quais me voluntariei, não sofria essa pressão. E isso me fez que pudesse elaborar materiais de ensino articulando os conhecimentos históricos dos livros didáticos, historiografias, sites (principalmente de arquivos digitalizados), vídeos do Youtube e etc.

Trabalhar com o livro didático em conjunto com o material extra que preparo foi uma escolha minha. No material extra que preparo, eu tento dialogar com os(as) historiadores(as) que relatam a sua pesquisa sobre o processo de escravidão no Brasil e a maior parte desses(as) autores(as) nós vimos no primeiro capítulo. Com base em minhas experiências nesses espaços, que eu elaborei a dimensão pedagógica dessa pesquisa. A dimensão pedagógica que pensei em realizar é uma sequência didática sobre negociação, conflito e violência na Escravidão e visa enriquecer mais ainda o debate que agora se encontra presente em livros didáticos que tratam da escravidão colocando o(a) escravizado(a) enquanto protagonista de suas ações. A justificativa para o tema mencionado na primeira oração é o fato de que segundo estudiosos como Stuart Schwartz, Eduardo Silva e João José Reis, houve momentos de negociação entre senhores e escravizados(as), embora isso não minimizasse a violência sofrida pelos(as) últimos(as) como abordei na seção anterior.

A fim de contribuir com o debate e, por exigência da proposta do presente Programa, desenvolvi uma proposta pedagógica a ser disponibilizada ao público docente no site do ProfHistória. Trata-se de uma sequência didática (ver anexo 1) que tem como base as atividades apresentadas neste estudo. Essa sequência didática será um documento em PDF cuja exibição estará disponível na internet. A razão para o documento ser online se deve ao fato de que as fontes históricas poderão ser acessadas a partir do link que estiver em azul para que o professor clique e acesse a fonte de um respectivo site, caso

ele decida trabalhar com as fontes completas<sup>30</sup>. Porém, o planejamento da sequência didática irá conter algumas citações de uma determinada fonte” e essas fontes serão as mesmas apresentadas na sequência didática aplicada no Pré-Vestibular Comunitário no qual eu fiz o estudo de caso (item 3.2).

Essas fontes, em sua íntegra, serão encontradas em sites de Memória da Biblioteca Nacional (Através de hiperlinks inseridos no arquivo em pdf) e arquivos disponibilizados no Google Drive do organizador do plano de aula. Outras fontes como imagens estarão inseridas no próprio documento. O planejamento da sequência didática será inspirado na metodologia pedagógica de Ensino de História da Isabel Barca conhecida como Aula Oficina. Essa metodologia foi escolhida porque ela pressupõe a necessidade do cruzamento de fontes históricas. O primeiro passo, será o professor perguntar o que os(as) estudantes entendem por escravidão. O objetivo dessa pergunta é que ele possa ter a dimensão da mentalidade dos estudantes em relação ao tema.

Posteriormente, o(a) professor(a) será orientado a oferecer aos alunos(as) as fontes para que eles(as) possam ler e analisar. Os anúncios de fuga e vendas do Jornal do Comércio e a foto da masmorra foram escolhidos porque o objetivo é mostrar aos estudantes que mesmo com negociação entre escravizados e senhores, também houve violência. A intenção é que os próprios estudantes percebam isso, e caso se sintam indignados, que essa indignação seja legítima, pois estamos tratando de um tema sensível.

O(a) professor(a) deverá fazer com que o estudante escolha uma ou mais fontes que tenha chamado a atenção dele(a) e justificar o porquê da escolha. E dessa forma, o debate pode se perpetuar numa roda de conversa, uma prática bastante corriqueira em pré-vestibulares sociais ligados aos movimentos sociais. Essa proposta pedagógica pode ser utilizada também na Educação Básica e, dessa forma, podemos provocar um currículo que, geralmente, é excludente e pensado de “cima para baixo”. A sequência pedagógica proposta se encontra no Anexo 1. Queremos disponibilizar esse material em pdf. Por quê? Porque pensamos que essa extensão de arquivo facilita o acesso dos(as) docentes a materiais. Hall (2017) afirmou que:

No séc. XX, vem ocorrendo uma —revolução cultural no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem

---

<sup>30</sup> A Sequência didática pode ser acessada nesse site:  
<https://drive.google.com/file/d/1ZLNx3XznXTa6GfXiRITHQPUioeZwrZrv/view?usp=sharing>

igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tornado elementos mediadores em muitos outros processos. (Hall, 2017, p. 02)

Com base nessa citação, digo que não adianta refletirmos sobre a cultura sem falarmos sobre tecnologias e a revolução da informação. Os livros que acessei para a elaboração da minha dissertação do mestrado estão em pdf e alguns livros estão impressos. Por meio da tecnologia, podemos fazer com que conhecimentos diversos sobre a escravidão possa chegar aos estudantes e “quebrar” a visão hegemônica sobre a escravidão na qual o(a) escravizado(a) é visto(a) apenas como a força motriz de uma atividade econômica. Quis aproveitar a continuidade dessa revolução da informação para elaborar um material em pdf para que ele alcance qualquer espaço.

## **Algumas Considerações**

O presente estudo teve como objetivo pensar nas possibilidades de trabalhar com a temática sensível da escravidão africana no Brasil em Pré-Vestibulares Sociais levando em conta a versão historiográfica que coloca o(a) preto(a) escravizado(a) enquanto protagonista das ações que poderiam culminar na sua manumissão, numa melhoria nas condições de trabalho, no retorno a sua família, e outras culminâncias que poderiam ocorrer. Como historiador, eu procurei dialogar, em primeiro lugar, com as historiografias que traziam a perspectiva mencionada no parágrafo acima, objetivando atrair conhecimento de histórias, inclusive de fontes pesquisadas por esses(as) historiadores(as) que poderiam ser levadas para a sala de aula. Procuramos também saber como a narrativa desse período foram retratadas em alguns livros didáticos dos anos 1980 e alguns dos anos 2000. Será que esses materiais escolares deixaram brechas para que fossem trabalhadas a escravidão africana no Brasil em sua plenitude? Podemos dizer que sim e não.

Não porque, anteriormente, alguns livros ainda colocavam o(a) escravizado(a) na condição de vítima e sim porque, posteriormente, alguns livros, como vimos, tratavam de falar do protagonismo negro chegando a abordar até mesmo a questão das Brechas Camponesas e da Negociação. Como professor, optei em trabalhar com materiais didáticos da própria instituição na qual milito/trabalho e usava como complemento a esse material a apostila que eu preparava para exibir como se fosse um slide, mostrando as fontes, trechos de narrativas de historiografias que pudessem elucidar a narrativa plena da escravidão no Brasil.

Ao trabalhar com as dissertações do Profhistória, eu percebi que há trabalhos escritos que relatam a importância de pensar na educação antirracista em diálogo com a lei 10.639/2003 que obriga o profissional da Educação trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Nenhuma dessas pesquisas contemplaram as salas de aula dos Pré-Vestibulares Sociais, onde a “Liberdade de Cátedra” pode ser

plena. Porém, isso não impede que um(a) docente de História de Pré-Vestibular Social possa buscar referências para as suas aulas nos trabalhos do Profhistória.

De qualquer forma, pensei que não era o único dentro do Profhistória a pensar em uma educação antirracista tendo como tema central a escravidão no Brasil. Porém, eu busquei ir além e pensar como esse debate pode ser levado para os pré-vestibulares sociais. Uma saída pode ser pelas questões do ENEM, mas, como essas questões tratam o assunto da escravidão no Brasil? Velasco (2018) já tinha realizado esse tipo de levantamento em sua tese de doutoramento, porém, percebi que ele levantou apenas as questões de 2009 a 2017, além de ter levantado as questões referentes a escravidão também da primeira fase do ENEM de 1998 a 2008.

Pensei em tentar dar continuidade ao levantamento analisando as questões de 2018 até 2022 para notar que tipo de “verdade” sobre a escravidão no Brasil foi mobilizada por mais tempo, embora eu também tenha analisado algumas questões que variam de 2009 a 2017. Pude notar que, em relação ao primeiro recorte citado, essa pergunta é difícil de responder, pois houve casos em que, no mesmo ano, o caderno para o público livre apresentou um item no qual o(a) escravizado(a) era tratado enquanto vítima, no meu ponto de vista, enquanto no caderno para público privado de liberdade era apresentado o item que tratava o escravizado enquanto agente, protagonista de suas ações. Através dos itens do ENEM foi que a temática sobre a escravidão no Brasil chegou e ainda chega nos pré-vestibulares sociais onde o(a) docente de História tem a liberdade de cátedra na maioria das vezes. Após analisar as questões do ENEM, resolvi refletir o histórico de Pré-Vestibulares Sociais e sua relação com a política de implementação de cotas. Não há como pensar nessa política sem pensar nas ações desses espaços de ensino. Pois esses espaços atendem, em sua maioria, a população preta, pobre e periférica que, muitas das vezes, não se enxergam dentro de uma universidade pública.

Relatei também como a concepção desses espaços de educação “informal” se encontra em disputa tanto por parte de políticos(as) que defendem que uma instituição privada deve fomentar esses espaços quanto por parte de políticos(as) que defendem o oposto disso: o Estado é quem deve fomentar esses espaços. Por meio desta pesquisa realizada em uma universidade pública (UFRJ), deixo bem claro que eu não sou neutro a esse debate. Acredito numa educação pública de qualidade, seja na educação básica, nas



universidades e, principalmente, nos pré-vestibulares sociais por ser o primeiro espaço a me acolher enquanto um docente de História.

Portanto, penso que dar aula em um Pré-Vestibular Social é pensar também pensar em educação pública de qualidade. E nada nos impede de nos articularmos com mais de um pré-vestibular social e provei isso fazendo um estudo de caso em pré-vestibular comunitário no qual eu não atuo enquanto professor de História. Nesse estudo de caso, quis analisar como os(as) estudantes seriam interpelados(as) ao lerem as fontes produzidas por pessoas escravizadas e fontes produzidas pelas elites locais referentes à escravidão no Brasil e avaliar como o debate da Escravidão no Brasil poderia ser inserido naquela sala de aula pensando a realidade dos estudantes presentes nesse espaço. Por meio das respostas dos estudantes, eu refleti sobre qual brecha um(a) docente de História da instituição que analisei poderia encontrar para abordar o período da escravidão na perspectiva do(a) escravizado(a) protagonista de suas ações, ao invés de vítima.

Alguns(as) estudantes reconheceram as outras possibilidades de atuação desse povo, outros(as) ainda mantiveram respostas que, aparentemente, não deixam brechas para uma abordagem diferente do tema por responderem de forma a entender que estavam colocando o(a) escravizado(a) numa condição de vítima. Mesmo assim, mesmo nesse momento, pude ser surpreendido com a resposta dos estudantes que relatavam sobre os seus ancestrais e, portanto, mesmo colocando o(a) escravizado(a) numa condição de vítima, conseguia se colocar no lugar daquela pessoa que sofria. Além disso, pude perceber na resposta de um(a) estudante, por exemplo, tanto a questão da empatia/afeto por parte dele, quanto a necessidade dele(a) de se posicionar em dizer o que ele(a) e demais pessoas deveriam fazer para que o racismo acabasse se reconhecendo, dessa forma, enquanto um agente histórico. Isso, para mim, é exemplo de Democracia Direta.

Possivelmente, aproveitando que determinados pré-vestibulares sociais são ligados a movimentos sociais ou são movimentos sociais em si (sejam partidários ou autônomos), como é o caso do pré no qual atuo, poderia ser articulada uma roda de conversa para debater as “informações que os(as) estudantes não conheciam”. Mostrar, por exemplo, as fontes que eles(as) não escolheram para mostrar outras formas de agenciamento do povo preto sem deixar de levar em conta a violência que eles(as) sofriam. Eu não debati com os(as) estudantes que participaram da minha pesquisa pelo fato de não ter encontrado tempo para isso e para não correr o risco de me confrontar com

a docente de História da instituição. Talvez, essa seja a única burocracia que me deparei em toda a minha carreira docente e como pesquisador de Pré-Vestibular Social. Mas creio que esse retorno seja possível e necessário. Pois precisamos de encontrar pessoas dispostas a incentivar as outras a não perpetuarem o racismo não importa onde esteja.

Talvez, poderia até mesmo conversar com os(as) estudantes sobre o processo de escravidão no Brasil com base nas fontes analisadas na minha pesquisa, não com o objetivo de hierarquizar o meu saber com o saber dos(as) estudantes colocando a minha ideia como verdade absoluta, mas posicionar as ideias, tanto minha quanto as dos(as) estudantes, e fazer com que eles(as) possam ter contato com outras ideias. Dessa forma, acredito que posso provocar uma confluência entre os saberes. Santos (2023), ao posicionar sobre a confluência, afirma que:

(...) a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. (Santos, 2023, p. 04)

Confluir, para mim, pode ser o mesmo que se “posicionar ao lado de”, metaforicamente falando. Um(a) pensamento/opinião sobre o Brasil escravocrata, por exemplo, não perderá as suas características por se posicionar ao lado de um(a) outro(a) pensamento/opinião sobre o Brasil Escravocrata. Um(a) pensamento/opinião pode se fortalecer caso alguém que carregue em si esse saber se interesse em compreender outros saberes, independente de concordar com o outro saber ou não.

Levar o debate sobre o processo de escravatura no Brasil aos pré-vestibulares sociais é muito importante, pois, em um país extremamente racista como o nosso, temos que mostrar que assim como os(as) escravizados(as), nós também podemos planejar estratégias, sejam individuais ou coletivas, para enfrentar esse problema social. Do contrário, nós iremos perpetuar para sempre uma narrativa na qual ou um(a) preto(a) é passivo demais, ou é extremamente violento(a). O espaço de um pré-vestibular social, por não ter imposições curriculares, pode servir de espaço para dialogar com as comunidades sem burocracia e articular ações que visam acabar com as opressões sociais. É por isso que considero o Pré-Vestibular Social enquanto um Lugar de Fronteira (Monteiro; Penna, 2011). Pois é um espaço onde diversos saberes são disseminados seja do(a) docente, seja do(a) estudante, seja da comunidade na qual o espaço está inserido. Para mim, um lugar

de fronteira precisa ser livre das pressões curriculares para que estudos e ações possam ser articulados para enfrentar as opressões sociais.

**Referências Bibliográficas:**

ALBUQUERQUE Jr. D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. IN: **MONTEIRO, Ana Maria F.C. et alii. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: MauadX Editora, 2017. ( 21-42)

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org). **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas** – Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARGOLO, Samara de Miranda. **O Movimento Negro Brasileiro em “Identidade e Ação”**: Desafios e enfrentamentos para o Ensino de História à luz do Novo Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2024.

**Ação Direta em Educação Popular-Uerj Mangueira**. Disponível em: < <https://adepuerjmangueira.wordpress.com/> >. Acesso em 15 de junho de 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, pp. 89-117, mai./ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

BERTUZZI, André. **Ensino de História a partir de questões do Enem: avaliação e interculturalidade**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, RS, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.**- 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). > Acesso em: 18 de março de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? IN: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: Uma História das Últimas Décadas da Escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Paula Araujo da. Investigando Desigualdades de oportunidades educacionais: o caso do Pré-Vestibular Social (PVS) IN: **Departamento de Educação**. 2018. < [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2018/relatorios\\_pdf/ctch/EDU/EDU-Paula%20Araujo%20da%20Costa.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2018/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Paula%20Araujo%20da%20Costa.pdf) > Acesso em 30. Ago. 2023.

COSTA, Warley. **As Imagens da Escravidão nos Livros de História do Ensino Fundamental: Representações e Identidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

EUGENIO, Isadora Fonseca; DA COSTA, Marina Gomes de Sousa. O ENEM E Suas Repercussões No Ensino de História Na Contemporaneidade: Desafios A Uma Aprendizagem Holística E Não Fragmentada. **Pedagogia Em Ação**, Belo Horizonte: PUC Minas, v.05, n.01, p.070-081, 2013. (03-105).

GOMES, Flávio. **Palmares: Escravidão e liberdade no Atlântico Sul**. – São Paulo: Contexto, 2005.

GORENDER, Jacob. **A Escravidão Reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990

HALL, Stuart. (2017). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, 22(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. Tradução de Mario Vilela. Revisão Técnica de Margareth Rago. São Paulo, Contexto, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogo, 2019.

LIMA, Cibele de Camargo. **Ensino de História em Cursinhos Populares: Um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP**. Guarulhos, 2019. 89 f. Dissertação – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

\_\_\_\_\_. Ensino de História em Cursinhos Populares: Um Estudo Sobre o Currículo da Rede Emancipa SP IN: **ANPUH-BRASIL**. 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

Disponível

em:

[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554767382\\_ARQUIVO\\_Trabalho\\_ANPUH\\_Provisorio.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554767382_ARQUIVO_Trabalho_ANPUH_Provisorio.pdf) . Acesso em: 07 mar. 2022.

LUCENA, Evelyn Beatriz. **Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitandeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de História da escravidão**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LUCINI, M.; SANTOS, A. T. **Ensino de História e Pensamento Decolonial em Processos de Identificação Quilombola**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 36-52, set./dez, 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação Democrática das Aprendizagens Históricas: Desafios à Didática da História IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte - v.36, e227098, 2020.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX) / - 3a ed. rev. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.**

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade\* IN: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, S Vol. 32 n° 94 junho/2017: e329402, p. 1 -18.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v.36, n.1, p.191-211, jan.-abr. 2011.

NACIONAL, Profhistória. **Avaliação das aprendizagens no Ensino de História**. Youtube, 02 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uGoGQ1Egge0> . Acesso em 21. Jul. 2024.

NATIRUTS. **Palmares 1999**. Cidade: EMI Records Brasil Ltda: 1999. Suporte (05:01). < [https://www.youtube.com/watch?v=inO\\_snx5yMQ](https://www.youtube.com/watch?v=inO_snx5yMQ) > Acesso em 14, nov. 2023.

NASCIMENTO, Ayrton Matheus da Silva; SANTANA, Pedro Abelardo de. Decolonialidade: Contribuições Para (Re)pensar a História IN: **Revista de Ciências Humanas CAETÉ** 2020. V2. Nº3, p. 167-178.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. As Representações Sobre a Escravidão Nos Livros Didáticos: O que Mudou Transcorridos Dez Anos da Lei 10.639/03? ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. ISBN 978-65-992865-0-6. Disponível em: < [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epch2020/1606742998\\_ARQUIVO\\_306ab1b839745507cc6181ba1f22d5d4.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epch2020/1606742998_ARQUIVO_306ab1b839745507cc6181ba1f22d5d4.pdf) >. Acesso em 28. Jun. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil Escravista**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

RENATO, A. **Da República a Democracia. Vol 1 – Um Ensaio Conceitual Para a Democracia Direta**, 2014. Disponível em <

[https://www.academia.edu/38337487/Da\\_Rep%C3%BAblica\\_%C3%A0\\_Democracia\\_Vol\\_1\\_Um\\_Ensaio\\_Conceitual\\_para\\_a\\_Democracia\\_Direta](https://www.academia.edu/38337487/Da_Rep%C3%BAblica_%C3%A0_Democracia_Vol_1_Um_Ensaio_Conceitual_para_a_Democracia_Direta) > Acesso em 18 jul. de 2024.

RESISTÊNCIA DOS VAGALUMES. Direção: Daniel Paes. Iracema Filmes. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=MghuM1uOZ10> > Acesso em 18 jul. de 2024.

SANTANA, Guilherme Xavier de. EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E LUTA POPULAR NA PRIMEIRA FAVELA: UM BREVE HISTÓRICO DO PRÉ VESTIBULAR MACHADO DE ASSIS. **Encontros com a Filosofia**. ISSN 2317-6628. ANO 9, N.14 2021 (DEZ). p. 32 – 46.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; DINIZ, Raimundo Erundino Santos (organizadores). **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas**. Macapá: UNIFAP, 2022.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

SILVA, C.M.S. **Um Apelo Setecentista: a Carta da Escravizada Esperança Garcia na aula de História do Brasil no Pré-Vestibular Social ADEP – Mangueira**. Orientadora: Warley da Costa. 2022. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase em Ensino de História, Faculdade de Educação e Colégio de Aplicação, UFRJ, Rio de Janeiro. Defendido em: 2022.

SILVEIRA, Andressa Barsosa; DA SILVA, Jonas Silveira; PERUSSATTO, Melina Kleinert. O Futuro é Ancestral: Inquietações Para o Ensino de História e a Educação IN: **MELLO, Marco; COLOMBO, Roselena; ARISTIMUNHA, Claudia [et al.]. PoAncestral: muito além de 250**, [et al.] 2ª ed. - Porto Alegre: ATEMPA; CPHIS, 2023.

SOUZA, Beatriz Martins de. **Entre Conversas na Hora do Recreio e Corridas de Currículos: Tornando-se Professoras de História em Pré-Vestibulares**



**Sociais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2022.

TOLDO, Alice Schmitz... [et al.]. **Imaginação e Ensino de História.** – 1.ed. – Porto Alegre: UFRGS, 2023.

VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar.** Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

VOGT, Olgário Paulo; BRUM, Meline de Barros. Escravidão e Negros em Livros Didáticos de História. **Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 52-74, Ago. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual IN: **Silva, Tomaz Tadeu da (ORG). Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZEFERINO, Ana Carolina Simão. **Ensino de História e Decolonialidade: Em Busca da Visibilidade das Mulheres Populares Latino-Americanas.** Jacarezinho, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021.

Fontes:

A CARTA. **Instituto Esperança Garcia**, 2019. Disponível em: < <https://esperancagarcia.org/a-carta/> >. Acesso em 24 de agosto de 2021.

AZEVEDO, Gislane Campos, SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 2º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio.** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. ENEM (2009 – 2022): **Cadernos de Questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação.

**Carta de Princípios do Fórum de Pré-Vestibulares Populares do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2021.

CONHEÇA TUDO SOBRE A FAZENDA SANTA CLARA – SANTA RITA DE JACUTINGA, MG. Disponível em: <  
<https://www.vamostrilhar.com.br/aventuras/conheca-tudo-sobre-a-fazenda-santa-clara-santa-rita-de-jacutinga-mg/>>. Acesso em 11 de Setembro de 2023.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ESPERANÇA GARCIA. **Instituto Esperança Garcia**, 2019. Disponível em: <  
<https://esperancagarcia.org/esperanca-garcia/>>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História: volume único**. – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2005.

**JORNAL DO COMMERCIO**. 73ª Edição, 1840.

**LEI Nº 9.548, DE 10 DE JANEIRO DE 2022. INSTITUI O PROGRAMA ESTADUAL DE INCENTIVO AOS CURSOS SOCIAIS, POPULARES E COMUNITÁRIOS.**

Tecendo Diálogos e produzindo conhecimento: juventude, favela, promoção da saúde e educação superior; Fórum de Pré-Vestibulares Populares do Rio de Janeiro. **CHAMADA PARA CONCESSÃO DE BOLSAS DE FORTALECIMENTO DE PRÉ-VESTIBULARES POPULARES DO RIO DE JANEIRO**. Rio de Janeiro, 2023.

TRATADO PROPOSTO A MANUEL DA SILVA FERREIRA PELOS SEUS ESCRAVOS DURANTE O TEMPO EM QUE CONSERVARAM LEVANTADOS. Disponível em: <  
<https://www.historia.uff.br/impressoesrebelde/documento/tratado-proposto-a-manuel-da-silva-ferreira-pelos-seus-escravos-durante-o-tempo-em-que-conservaram-levantados/>>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2023.

Mahommah G. Baquaqua, **A native of Zoogoo, in the interior of Africa**. Edited by Samuel Moore, Esq. (Detroit: George E. Pomery and Co., Tribune Office, 1854) pp. 40-57). Tradução: Sonia Nussenzweig.

**MOB. Pré-Vestibulares e Educação Popular: Cartilha de Formação do Movimento de Organização de Base (MOB)**. 2021.

**PROJETO DE LEI Nº 1988/2020. EMENTA: Dispõe Sobre a Criação do Programa de Curso Pré-Vestibular Comunitário Gratuito e Dá Outras Providências.**

VICENTINO, Claudio ; DORIGO, Gianpaolo. **História: Geral e do Brasil**. 2ª Edição São Paulo: Scipione, 2013.

**Anexo I**



**ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA**

**A ESCRAVIDÃO NO BRASIL NOS SÉCULOS XVIII e XIX: O USO DE  
FONTES NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA**

**Carlos Mizaél dos Santos Silva**

Prezado(a) professor(a),

Eu sou Carlos Mizael dos Santos Silva, professor de História de Pré-Vestibular Social e pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Eu preparei esse material com o objetivo de que ele fosse difundido em sala de aula por vocês. Acredito que esse material seja rico não apenas em fazer com que o(a) estudante tenha acesso às informações sobre pessoas escravizadas que lutaram por uma realidade de vida mais justa para eles(as), mas também, em fazer com que o(a) estudante se enxergue enquanto um(a) agente histórico, capaz de mudar para melhor a realidade na qual ele vive. Essa é uma ferramenta que desenvolvi para que possamos, de fato, trabalhar uma educação antirracista.

Trata-se de uma sequência didática que tem como objetivo atingir diversas turmas de Pré-Vestibular Social, pois penso que esse espaço educativo fornece meios para que o(a) vestibulando(a) possa se tornar também um(a) cidadão(a) consciente. Ela pode ser utilizada também em turmas regulares do Ensino Médio ou ainda em turmas do Ensino Fundamental. Tendo essa ferramenta em mãos, desejo-lhe uma boa aula.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA: A Escravidão no Brasil do Séculos XVIII a XIX.

TURMA(S): Pré-Vestibular Social (PVS), Sétimo Ano do Ensino Fundamental e Segundo Ano do Ensino Médio.

DURAÇÃO: Duas ou Mais Aulas.

### OBJETIVO GERAL:

Desenvolver uma leitura crítica sobre o processo da escravidão no Brasil que contribua para o entendimento das questões do ENEM entre outras questões. Além disso, fazer com que o(a) estudante seja capaz de se reconhecer enquanto um agente social capaz de mudar a realidade na qual ele(a) vive aniquilando tanto o racismo quanto outras opressões sociais.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- \* Compreender os sentidos de fonte histórica e a importância do seu uso em aula.
- \* Conhecer fontes produzidas por Pessoas Escravizadas aos candidatos(as) do pré-vestibular social e fontes que traduzem o período da escravidão
- \* Compreender processo de negociação, conflito e violência que ocorria no período da escravidão.
- \* Dissertar sobre as fontes produzidas por escravizados elaborando um texto coerente com o debate em aula.

### MATERIAIS:

- Folhas impressas com a transcrição das fontes.
- Quadro Branco.
- Site onde se encontra a carta escrita por Esperança Garcia

- Site onde se encontra a carta escrita pelos escravizados(as) revoltosos(as) do Engenho de Santana, na Bahia.
- Trecho da autobiografia de Mohammed Baquaqua na qual ele relata a sua experiência com o navio negreiro
- Trechos extraídos do Jornal do Commercio que se tratam de anúncios e fugas de pessoas escravizadas.
- Foto da masmorra da Fazenda Santa Clara.

#### METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS:

- Será inspirada no método da Aula Oficina, método proposto por Isabel Barca (2004).

1º Passo: Perguntar aos estudantes o que vem à cabeça deles(as) quando escutam a palavra “ESCRAVIDÃO”. Se possível, anotar no quadro as palavras que forem ditas por eles(as) ou em outra superfície visível à turma.

2º Passo: Debater com os(as) estudantes como eles aprenderam a enxergar o processo da Escravidão.

3º Passo: Apresentar aos Estudantes as fontes produzidas por escravizados(as). Esse é o momento do cruzamento e análise de fontes<sup>31</sup> que são: A carta de Esperança Garcia, A carta escrita por escravizados(as) em revolta no Engenho de Santana, na Bahia, trecho da autobiografia de Mohammed Baquaqua, anúncios de fugas e vendas de pessoas escravizadas e a foto da masmorra da Fazenda Santa Clara. O(a) estudante escolherá uma fonte que lhe atrai a atenção e responderá numa folha de caderno as seguintes perguntas:

- 1) Do que se trata esse documento?
- 2) Em que contexto foi produzido (tempo e espaço)?
- 3) Por quem?
- 4) O que você entendeu sobre esse documento?

---

<sup>31</sup> As fontes não foram identificadas para que o(a) estudante possa desenvolver o seu senso investigativo, para além do seu senso crítico.

5) Como você compreende o processo de escravidão no Brasil após ler essa fonte?

6) Que sentido a leitura dessa fonte traz para a sua vida?

OBS: Professor(a), é importante lhe informar que as perguntas 1,2,3,4 e 5 têm o objetivo de fazer com que o(a) discente consiga tanto compreender quanto criticar a fonte que ele(a) está analisando, sendo que na quinta pergunta, a resposta do(a) estudante se torna pessoal. A sexta pergunta tem como objetivo fazer com que o(a) estudante possa refletir sobre a vida dele(a) em relação ao processo histórico discutido nessa atividade e, dessa forma, ele(a) pode se reconhecer enquanto um agente histórico ou não. Portanto, a resposta da sexta pergunta é pessoal.

4º Passo: Fazer uma roda de conversa na qual as pessoas possam apresentar as suas respostas. Se possível, faça o link com a situação do povo preto no Brasil nos dias de hoje.

AVALIAÇÃO: Analisar a capacidade dos(as) estudantes de elaborar argumentos sobre a escravidão no Brasil e, além disso, se reconhecerem enquanto agentes históricos e sociais capazes de mudar a realidade na qual vivem que, certamente, foi moldada pelo processo escravocrata.



FONTE 1 (1770):

*“Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal.*

*A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda de onde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.*

*De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia”*

\*Transcrição da fonte em português atual (tradução livre)

Link para a Fonte: <https://esperancagarcia.org/a-carta/>

FONTE 2 (1789):

“Meu Senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos a saber. Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo.

Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa e canoas. Não nos há de obrigar a fazer cambôas, nem a mariscar, e quando quiser fazer cambôas e mariscar mandes os seus pretos Minas. Para o seu sustento tenha lancha de pescaria ou canoas do alto, e quando quiser comer mariscos mande os seus pretos Minas. Faça uma barca grande para quando for para Bahia nós metermos as nossas cargas para não pagarmos fretes.

Na planta de mandioca, os homens queremos que só tenham tarefa de duas mãos e as mulheres de duas mãos e meia. A tarefa de farinha há de ser de cinco alqueires rasos, pondo arrancadores bastantes para estes servirem de pendurarem os tapetes.

A tarefa de cana há de ser de cinco mãos, e não de seis, e a dez canas em cada feixe. No barco há de pôr quatro varas, e um para o leme, e um no leme puxa muito por nós. A madeira que se serrar com serra de mão embaixo hão de serrar três, e um em cima. A medida de lenha há de ser como aqui se praticava, para cada medida um cortador, e uma mulher para carregadeira.

Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação. Nas moendas há de por quatro moedeiras, e duas guindas e uma carcanha. Em cada uma caldeira há de haver botador de fogo, e em cada terno de faixas o mesmo, e no dia sábado há de haver remediavelmente peija no Engenho.

Os marinheiros que andam na lancha além de camisa de baeta que se lhe dá, hão de ter gibão de baeta, e todo o vestuário necessário. O canavial de Jabirú o iremos aproveitar por esta vez, e depois há de ficar para pasto porque não podemos andar tirando canas por entre mangues.

Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso. A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para o servimos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos. Podemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença”.

Link da Fonte:

<https://drive.google.com/file/d/12EUKHViCKCdqat0h7Nf5HpuZL3WQ76OA/view>

FONTE 3 (1854):

Seus horrores, ah! Quem pode descrever? Ninguém pode retratar os seus horrores tão fielmente como o pobre desventurado, o miserável desgraçado que tenha sido confinado em seus portais.(...)Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé, éramos obrigados a nos agachar ou a sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos.(...)

Oh! A repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagados da minha memória.(...) Que aqueles indivíduos humanitários, que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo no porão barulhento de um navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, sem sequer experimentarem mais que isso os horrores da escravidão; se não saírem abolicionistas convictos, então não tenho mais nada a dizer a favor da abolição.(...) Se não disseram pare, basta! Acho que devem ser feitos de ferro, sequer possuindo corações ou almas.(...)

A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido.(...) Muitos escravos morreram no percurso.(...) Chegamos em Pernambuco, América do Sul, de manhã cedo e o navio ficou zanzando durante o dia, sem lançar âncora. Ficamos sem comida e sem bebida o dia inteiro e nos foi dado a entender que deveríamos permanecer em silêncio absoluto (...) senão nossas vidas estariam em perigo. Mas quando “a noite lançou o seu manto de trevas sobre a terra e o mar”, deitaram ferros e nos permitiram ir ao convés para sermos vistos e manuseados por nossos futuros senhores, que vieram da cidade.

Link Para a Fonte: [https://drive.google.com/file/d/1Tp673XP1zT-F2\\_ZMtUJbzoXhO6j1gYzW/view](https://drive.google.com/file/d/1Tp673XP1zT-F2_ZMtUJbzoXhO6j1gYzW/view)

Fonte 4 (1840):

— VENDE-SE hum molecote de bonita figura, official de alfaiate e cozinheiro, que se affiança não ter vicios nem molestias; na rua do Rosario n. 144.

— VENDE-SE, por precisão, huma preta de mo-rigerada conducta, perfeita engommadeira, lavadeira e cozinheira, que tambem cose; na rua dos Ourives n. 17.

— ALUGA-SE huma preta com muito e bom leite, e muito carinhosa para crianças; na rua do Sabão n. 77, loja de vidros e chá.

— FUGIO, na tarde do dia 7 do corrente, hum pardo de nome Gregorio, filho de Pernambuco, pertencente a Antonio José Pires, da mesma cidade; representa ter 20 a 25 annos, he official de marceneiro, de estatura ordinaria, côr retinta, rosto redondo, barba por baixo do queixo, huma cicatriz na sobrancelha direita, e anda calçado: quem delle tiver noticia ou o apprehender dirija-se á rua Direita n. 66, que será recompensado.

- VENDE-SE, na rua do Sabão da Cidade Nova n. 2, huma pardinha escura e huma preta, ambas de todo o serviço.



Fugio, no dia 11 do corrente, do brigue *Juno*, hum escravo marinho, de nome Caetano, nação Monjolo, baixo, grosso do corpo, levando calça e camisa de brim, e outra de picote: quem o apprehender, ou delle der noticia na rua Direita, loja n. 36, será gratificado.

Link

da

Fonte:

[https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568\\_03&pagfis=289](https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568_03&pagfis=289)

Fonte 5 (1856):



Alguns sites que possuem fontes sobre a Escravidão no Brasil:

Slave Societies Digital Archive:

<https://slavesocieties.org/>

Arquivo da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro – Livro de Testamentos e Óbitos (Testamento de Damiana Pereira):

<https://drive.google.com/file/d/1ezp18FABBq4besxqC0wGBFPhTdCr5gH1/view>

Nota sobre o levante dos negros Haussas na Bahia em 1814:

[https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/2022/wp-content/uploads/2016/03/revoltaHaussas\\_docdigit.pdf](https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/2022/wp-content/uploads/2016/03/revoltaHaussas_docdigit.pdf)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil Escravista**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

## FONTES:

**A CARTA**. Instituto Esperança Garcia, 2019. Disponível em: < <https://esperancagarcia.org/a-carta/> >. Acesso em 24 de agosto de 2021.

**CONHEÇA TUDO SOBRE A FAZENDA SANTA CLARA – SANTA RITA DE JACUTINGA, MG**. Disponível em: < <https://www.vamostrilhar.com.br/aventuras/conheca-tudo-sobre-a-fazenda-santa-clara-santa-rita-de-jacutinga-mg/> >. Acesso em 11 de Setembro de 2023.

**JORNAL DO COMMERCIO**. 73ª Edição, 1840.

**TRATADO PROPOSTO A MANUEL DA SILVA FERREIRA PELOS SEUS ESCRAVOS DURANTE O TEMPO EM QUE CONSERVARAM LEVANTADOS**. Disponível em: < <https://www.historia.uff.br/impresoesrebeldes/documento/tratado-proposto-a-manuel-da-silva-ferreira-pelos-seus-escravos-durante-o-tempo-em-que-conservaram-levantados/> >. Acesso em 13 de Fevereiro de 2023.

**Mahommah G. Baquaqua, A native of Zoogoo, in the interior of Africa**. Edited by Samuel Moore, Esq. (Detroit: George E. Pomery and Co., Tribune Office, 1854) pp. 40-57). Tradução: Sonia Nussenzweig.

E-mail Para Contato: [professormizaeldehistoria@gmail.com](mailto:professormizaeldehistoria@gmail.com)

**Anexo II****Formulário perfil do estudante Pré-vestibular Social**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
\Instituto de História

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Professor, isso cai no ENEM? O Ensino de História da Escravidão no Brasil no Pré-Vestibular Social” sob responsabilidade do pesquisador Carlos Mizael dos Santos Silva, Mestrando do ProfHistória- UFRJ. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa.



## Perfil do estudante

- 1- Idade: \_\_\_\_\_
  
- 2- Identidade de gênero  
( ) Mulher Cis ( ) Homem Cis ( ) Mulher Trans ( ) Homem Trans ( )  
Travesti ( ) Não-binária ( ) Outra
  
- 3- Autodeclaração de cor ou raça  
( ) branca ( ) preta ( ) parda ( ) amarela ( ) indígena
  
- 4- Bairro onde Mora: \_\_\_\_\_
  
- 5- Escolaridade da Mãe: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Superior ( ) Não frequentou a escola.
  
- 6- Escolaridade do Pai: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Superior Completo ( ) Não frequentou a escola.
  
- 7- Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)?  
\_\_\_\_\_
  
- 8- Você tem acesso à Internet? ( ) Sim ( ) Não
  
- 9- Caso você tenha acesso à Internet, em média, quanto tempo você usa  
diariamente para os estudos?  
( ) Duas horas ( ) Mais de duas horas
  
- 10- Qual dispositivo você usa para acessar a Internet? ( ) PC ( ) Notebook  
( ) Celular ( ) Tablet
  
- 11- Você cursou a Educação Básica na Escola ( ) Pública ( ) Privada  
( ) Tanto pública quanto privada
  
- 12- Você terminou o seu Ensino Médio? ( ) Sim ( ) Não

13- Se sim, em qual ano? \_\_\_\_\_

14- Você já tentou o vestibular (ENEM ou outros)? \_\_\_\_\_

15- Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_

16- Qual curso superior você deseja fazer?

---

Obrigado Por Participar!

---