



PROFHISTÓRIA

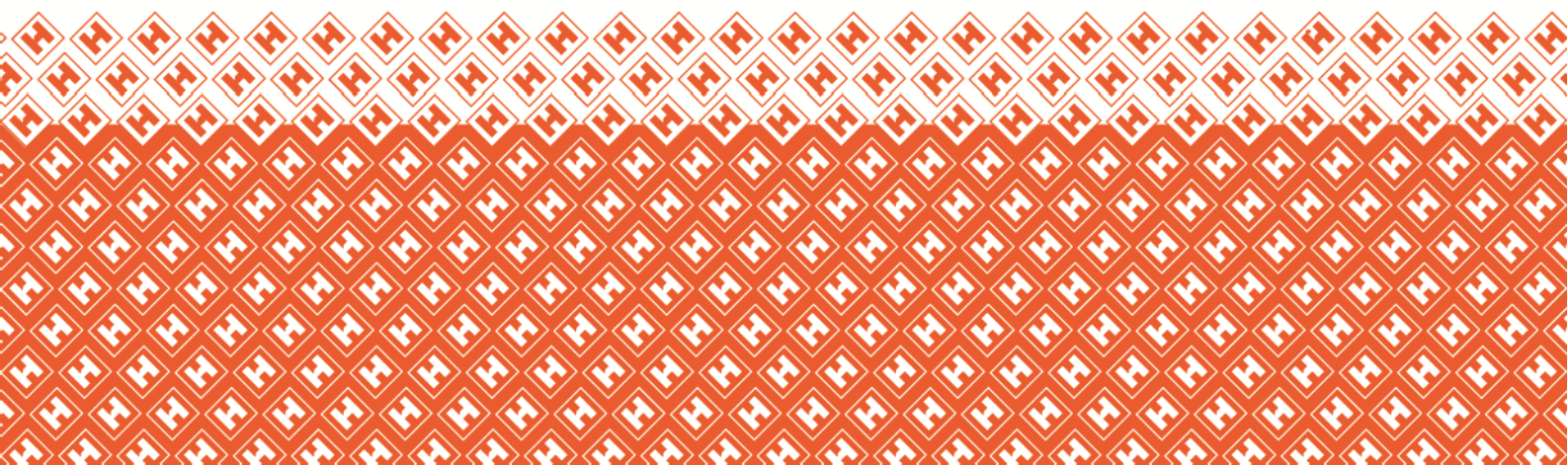
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDIVAL MAGALHÃES DOS SANTOS

**Representações negras: o pós-abolição no
livro didático de História sob olhares de
alunos de uma escola pública de Ensino
Médio em Marabá (PA)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

FEVEREIRO / 2024



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)
INSTITUTO DOS TRÓPICOS ÚMIDOS – IETU
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTORIA

EDIVAL MAGALHÃES DOS SANTOS

REPRESENTAÇÕES NEGRAS: O PÓS-ABOLIÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA SOB OLHARES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM MARABÁ (PA)

MARABÁ – PA

2024

EDIVAL MAGALHÃES DOS SANTOS

REPRESENTAÇÕES NEGRAS: O PÓS-ABOLIÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA SOB OLHARES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM MARABÁ (PA)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA – Campus de Xinguara) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Karla Leandro Rascke

MARABÁ – PA

2024

EDIVAL MAGALHÃES DOS SANTOS

REPRESENTAÇÕES NEGRAS: O PÓS-ABOLIÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA SOB OLHARES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM MARABÁ (PA)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA – Campus de Xinguara) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Data da aprovação: Marabá, ____ de _____, 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Karla Leandro Rascke
Orientadora (PROFHISTORIA/UNIFESSPA – Marabá)

Prof.^a Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto
Examinadora externa (UFPA – Cametá)

Prof.^a Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo
Examinadora interna (PROFHISTORIA/UNIFESSPA – Marabá)

MARABÁ - PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus de Xinguara

- S237r Santos, Edival Magalhães dos
Representações negras: o pós-abolição no livro didático de história sob olhares de alunos de uma escola pública de ensino médio em Marabá (PA) / Edival Magalhães dos Santos. — 2024.
190 f. il.
- Orientador(a): Karla Leandro Rascke.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2024.
1. História - Estudo e ensino. 2. Livro didático. 3. Escravidão - Brasil. 4. Personalidades Negras. 5. Brasil - História - Abolição da escravidão, 1888. 6. Almanagues brasileiros. I. Rascke, Karla Leandro, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 981.04

Elaborado por Maria José Pereira da Silva - CRB-2/1707

Dedico este trabalho à dona Maria Lúcia, minha mãe
e minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram e, de maneira direta e indireta, me auxiliaram na elaboração deste trabalho.

Agradeço ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) e à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a todos os professores e professoras da Faculdade de História do Campus de Xinguara e de Marabá pelos ensinamentos, reflexões e orientações.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a Prof.^a Dra. Karla Leandro Rascke por todas as suas valiosíssimas orientações, apoio e imensa paciência.

Agradeço carinhosamente também a Equipe Gestora, Coordenação e colegas professores da E. E. E. M. Prof.^a Oneide de Souza Tavares pelo apoio, incentivo e pelas valiosas trocas de experiências e vivências diárias no chão da escola.

Agradeço de modo especial aos meus alunos dos terceiros anos que foram essenciais no desenvolvimento deste trabalho e com os quais compartilhei necessárias e relevantes reflexões, onde tenho certeza que aprendi mais do que ensinei. Com muitos deles também compartilhei angústias e alegrias durante a escrita desta dissertação.

Agradeço amorosamente também à minha família pelos carinhos e incentivos de uma vida toda, em especial à dona Maria Lúcia que mesmo sem educação formal, me ensinou e me fez ser a pessoa que me tornei hoje.

“É essencial que a luta dos pretos ao longo da história seja constantemente lembrada. A lembrança alimentará nossa certeza de que as injustiças não podem se repetir.”

Djamila Ribeiro

RESUMO

A história de uma parcela considerável da população brasileira ainda está ausente dos livros didáticos e dos manuais de História, portanto, ausente das narrativas didáticas. Ainda são pouco mencionados as negras e os negros que experienciaram o fim da escravidão e as primeiras décadas da República e do século XX, o Pós-Abolição. Diante dessa observação, passamos a refletir sobre os motivos que invisibilizaram ou apagaram a população negra do livro didático após o fim da escravidão. Assim, nossa questão de pesquisa é: como a população negra que viveu no Brasil nas primeiras décadas da República (1889-1930) é representada (ou não) hoje, após mais de vinte anos da Lei Federal 10.639 de 2003, nos livros didáticos de História. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como o livro didático de História do terceiro ano do Ensino Médio, da “Coleção História: Sociedade e Cidadania” (Editora FTD, 2016), aborda a temática das populações negras no Pós-Abolição. As fontes utilizadas na pesquisa são as imagens e os textos do Capítulo terceiro desta coleção, intitulado “Primeira República: dominação e resistência” (PNLD 2018, 2019 e 2020), utilizada pelas turmas dos terceiros anos da E. E. E. M. Prof.^a Oneide de Souza Tavares em Marabá-PA. A proposta do produto é a elaboração de um pequeno Almanaque Histórico sobre personalidades negras da Primeira República, elaborado em parceria com esses alunos para que conheçam outras vivências, outros sujeitos históricos e suas estratégias, experiências de luta e resistência no Pós-Abolição. Consideramos que os alunos do Ensino Médio das escolas públicas, na sua maioria afrodescendentes, têm o direito de conhecer outros sujeitos da História do nosso país, para além do que uma historiografia ocidental, colonialista e imperialista delimitou em seus currículos por séculos.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Pós-abolição; Personalidades Negras; Almanaque Histórico.

ABSTRACT

The history of a considerable Brazilian population's portion is still absent from textbooks and History manuals, therefore, absent from didactic narratives. It's been still little mentioned about black women and black men that experienced the end of slavery and the first decades of the Republic and of the 20th century, the Post-Abolition. Given this observation, we get started to reflect about reasons that have made impossible or deleted the black population from textbooks after slavery end. Thus, our research question is: how the black population that lived in Brazil during the first Republic decades (1889-1930) is represented (or not) nowadays, after more than twenty years of Federal Law 10.639, of 2003, in History textbooks. This research's general objective is understanding how the High School third year's textbook, from "Coleção História: Sociedade e Cidadania" (publishing company FTD, 2016), addresses the issue of the black population in Post-Abolition. The sources used in the research were images and texts from the third chapter of the collection, entitled "Primeira República: dominação e resistência" (PNLD 2018, 2019 and 2020), used by the classes of the high school third year from E. E. E. M. Prof^a Oneide de Souza Tavares, in Marabá-PA. The product proposal is the elaboration of a small Historical Almanac about black people personalities of the First Republic, made in partnership with these students so that they know other livings, other historical subjects and their strategies, fighting and resisting experiences in the Post-Abolition. We considerate that students of public high schools, mostly afro-descendants, have the right of knowing other subjects from our country History, beyond what an occidental, colonialist and imperialist historiography has delimited in its curriculums for centuries.

Keywords: History Teaching; Textbook; Post-abolition; Black Personalities; Historical Almanac.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Município de Marabá	27
Figura 2 – Fachada externa da EEEM Prof. ^a Oneide de Souza Tavares	29
Figura 3 – Interior da EEEM Prof. ^a Oneide de Souza Tavares	29
Figura 4 – Fac-símile das capas dos três livros que compõem a coleção analisada	60
Figura 5 – Fac-símile da capa do terceiro volume da coleção (Manual do professor)	61
Figura 6 – Fac-símile da página do livro que trata da Guerra de Canudos	64
Figura 7 – Igreja de Santo Antônio (Velha) do Arraial de Canudos	65
Figura 8 – Fac-símile da página do livro que trata da Revolta contra a chibata	66
Figura 9 – A redenção de Cam (ou A marca de Caim)	72
Figura 10 – Fac-símile da página do livro que trata da Revolta da Vacina	74
Figura 11 – Maria Bonita e Lampião	75
Figura 12 – Alunos em atividades: reflexões sobre o livro “O perigo de uma história única”....	91
Figura 13 – Alunos em atividades: socialização de suas leituras de autores negros	96
Figura 14 – Alunos em atividades: roda de conversa para proposta de combate ao racismo	96
Figura 15 – Recorte do Jornal “Correio da manhã”	100
Figura 16 – Alunos em atividades: apresentação de seminário	101
Figura 17 – Alunos em atividades: apresentação de seminário Revolta contra a chibata	101
Figura 18 – Oficina pedagógica: seleção das personalidades negras	103
Figura 19 – Oficina pedagógica: seleção das personalidades negras	103
Figura 20 – Socialização do Produto didático	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Local de nascimento dos estudantes	30
Quadro 2 – Autoidentificação dos alunos quanto à sua etnia/raça/cor	39
Quadro 3 – Temas gerais que recordam ter estudado ao longo da vida estudantil	45
Quadro 4 – Temas de História sobre a população negra que os alunos recordam	46
Quadro 5 – Conteúdos de História Mundial e História do Brasil que os alunos recordam	47
Quadro 6 – Personalidades negras da História do Brasil que os alunos recordam	48
Quadro 7 – Unidades temáticas do livro didático	60
Quadro 8 – Capítulos das unidades didáticas	62
Quadro 9 – Síntese do Plano de aula sobre a Primeira República	88
Quadro 10 – Personalidades negras selecionadas pelos alunos	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH – Associação de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DCPA – Documento Curricular do Estado do Pará

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das Relações Etnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Marabá

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O DESTAQUE DO NEGRO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES	26
1.1 Apresentando a E. E. E. M. Prof. ^a Oneide de Souza Tavares: locus da pesquisa	26
1.2 A Lei Federal 10.639/2003 no PPP da EEEM Prof. ^a Oneide de Souza Tavares	31
1.3 Diagnóstico realizado com os alunos sobre a História do Pós-abolição	42
2 O PÓS-ABOLIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	50
2.1 O livro didático de História e a representação da população negra	50
2.2 O apagamento da população negra no Pós-abolição	55
2.3 Os grupos populares e os movimentos sociais da Primeira República (1889-1930) representados no livro didático	59
2.4 O Pós-abolição no Pará: a Amazônia negra ausente dos livros didáticos de História	77
3 PERSONAGENS NEGROS DA PRIMEIRA REPÚBLICA: uma proposta de produção de um almanaque histórico com os alunos dos Terceiros Anos do Ensino Médio	83
3.1 Apresentação do produto didático.....	83
3.2 Etapas das atividades desenvolvidas e da produção do almanaque histórico	87
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	111
REFERÊNCIAS	113
ALMANAQUE HISTÓRICO (Proposição Didática)	122

INTRODUÇÃO

A representação (ou a não representação) da população negra nos livros didáticos de História é um tema bastante sensível e recorrente nas escolas públicas brasileiras. Esse apagamento incomoda, não apenas os professores da disciplina de História, mas também os estudantes negros que não conseguem se ver nem se perceber representados positivamente nestes materiais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ e, que ainda restringe e/ou pouco aborda, ou seja, apaga e exclui parte importante da História da população negra, e se tratando do período da Pós-abolição, as abordagens trazidas pelos livros de História são quase inexistentes.

O Pós-Abolição é um campo de estudos que nos permite entender e refletir sobre o modo de viver e as estratégias de lutas da população negra após o 13 de maio. No entanto, o Pós-Abolição pode ser entendido como pra além de um tempo cronológico imediato ao fim da escravidão, é também entendido como um espaço vasto de tempo marcado pela resistência ao cerceamento dos direitos e pelas lutas por direito de existir em uma sociedade tão preconceituosa e excludente do início do século XX.²

Dentre os pesquisadores que se dedicam aos estudos do Pós-Abolição podemos mencionar Mattos e Rios (2004), Gomes (2005, 2006, 2011, 2013), Domingues (2008, 2011,

¹ Em 1985, em meio ao processo de redemocratização do Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado, sendo implementado na década seguinte. O PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicados em edital dirigido às editoras interessadas. O programa começou a funcionar já sob o marco legal da Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), e a formulação e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que estabeleceu não apenas parâmetros, mas exigência legais que constam nos editais. [ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 15.]. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é apontado como o maior programa de distribuição de livros no mundo. Levantamentos feitos pela Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (ABELIVROS) apontou que somente em 2021, foram adquiridos um total de 136,8 milhões de livros, o que beneficiou 28,8 milhões de estudantes de todo o país. Há previsão para que esse montante aumente muito mais para o ano de 2023 com a implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.abrelivros.org.br/anuario/para.html>. Acesso em 25 jan. 2024.

² Em 2013, na cidade de Natal, foi criado o Grupo de Trabalho “Emancipações e Pós-Abolição” durante o XXVII Simpósio Nacional da Anpuh. Os principais objetivos deste GT é consolidar o pós-abolição como campo de pesquisa relativamente “dissociado dos estudos sobre escravidão, abolicionismo e relações raciais” como afirmaram Flavio Gomes e Petrônio Domingues. Ao mesmo tempo, não se pode entender tal campo sem refletir sobre os processos sociais e políticos que resultaram na abolição e que, portanto, estariam nele incluídos, conforme pondera Maria Helena Machado. Se os processos da abolição no século XIX definem o começo, a memória da escravidão no tempo presente delimita os limites cronológicos da temática a ser abordada dentro do campo, conforme insistem Hebe Mattos e Martha Abreu. Este GT cresceu e representações regionais foram criadas. Para o Norte do Brasil, fazem parte do biênio atual (2023 - 2025) deste GT as pesquisadoras: Carolina Christiane de Souza Martins (UFPA), Karla Raske (Unifesspa) e o pesquisador Julio Claudio Silva (UEA). Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos/grupos-de-trabalho/atividades/item/300-gt-emancipacoes-e-pos-abolicao>. Acesso em: 27 jan. 2024.

2013), Albuquerque (2006, 2009), Lima (2013, 2017), (Rascke, 2014, 2021) entre outros importantes estudiosos. As historiadoras Mattos e Rios (2004), nos apresentam o seguinte contexto sobre o Pós-Abolição:

Da mesma forma, características específicas da escravidão e da população escrava passaram a ser analisadas para apreender aquilo que se tornou um diferencial marcante nos modernos estudos do pós-abolição: os projetos dos libertos, sua “visão” do que seria a liberdade, os significados deste conceito para a população que iria, finalmente, vivenciá-la, e não apenas para os que o definiram nos diferentes momentos do processo de emancipação. Em termos concretos, a liberdade alcançada com o fim legal da escravidão teve significados diferentes para ex-escravos urbanos e rurais, com habilitações profissionais ou ‘de roça’, homens ou mulheres. Foi diferente para ex-escravos que, como na Jamaica, eram majoritariamente africanos ou filhos destes, em relação àqueles que, como nos EUA, eram a várias gerações nascidos em terras americanas, ou ainda em situações como Cuba e Brasil, nas quais as várias situações se misturavam. Foi diferente para populações que se acostumaram a misturar-se e a relacionar-se, por laços de vizinhança, compadrio, amizade ou casamento a uma população livre pré-existente (Mattos; Rios, 2004, p. 173).

Quando estudamos o Pós-Abolição, é preciso pensar em exclusão do povo negro, mas também nas lutas pelo acesso à cidadania política e pelos direitos plenos dos cidadãos brasileiros. Além de tentativas e caminhos de positivação de sua própria imagem e de integração à sociedade e que nestas tentativas e estratégias, os homens e mulheres negras irão empreender diversas formas de associativismo negro como formas de buscar cidadania e protagonismo.

Nesta pesquisa, entendemos que o Pós-Abolição estuda e analisa os problemas que surgem com a emancipação e as estratégias utilizadas pelas pessoas negras (e também não negras) na luta pela cidadania e liberdade plena em um contexto multifacetado, mas que tinham em comum a falta de políticas públicas de reparação e de inclusão social.

Especialistas que estudam e analisam as questões referentes à população negra nas primeiras décadas da República no Brasil e a sua presença nos livros didáticos de História apontam que com a abolição do cativo, os ex-escravizados pareciam ter saído das senzalas e também da história sendo substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus. O historiador Flávio Gomes, no livro *Negros e Política (1888-1937)*, destaca quem em meio a todas as mudanças impostas pela república, havia o protagonismo da população negra que se articulavam das mais variadas formas na luta por direitos e reconhecimento de sua cidadania. Fosse por meio de jornais ou clubes esportivos, dançantes ou de lazer, a população negra resistia à exclusão daquele período.

Em outras palavras, houve um apagamento das vivências, da história de luta e resistência da população negra após o 13 de maio, sendo, portanto, parte importante da nossa história excluída dos livros escolares (Domingues, 2007; Nascimento, 2005, 2008; Lima, 2013;

Xavier, 2013).

A Forma como estes agentes históricos e sujeitos sociais são representados nos livros didáticos pode, em alguns casos, reforçar o preconceito racial ou ainda ampliar ou solidificar estigmas e estereótipos contra os jovens negros na sala de aula, impactando negativamente na sua autoestima e produzindo no aluno uma autorrejeição, além da construção de uma imagem inferiorizada da população negra da qual faz parte (Silva, 2005, 2011; Munanga, 2005, 2015; Gomes, 2005, 2017, 2020).

Ao ver uma imagem ou ler um texto em um livro didático que apresenta os corpos negros apenas como escravizados, ou em posição inferior, de subalternidade, as crianças ou os adolescentes negros (e também as crianças brancas e indígenas) podem assimilar essas informações como uma única verdade e acabar elaborando e reforçando ideias erradas de que esses são os únicos lugares e posições sociais que poderão ocupar.³

Trabalhamos, nesta pesquisa, com a perspectiva de que os livros didáticos de História têm o dever e a obrigação de rever e recontar essa história. A história da população negra não se resume a esses estereótipos, muito menos a funções ligando a história do povo negro apenas às atividades laborais mais pesadas e direcionadas ao esforço físico. Necessitamos urgentemente conhecer outras histórias dos brasileiros, outras versões que abordem suas vivências, articulações socioeconômicas, suas lutas, associações e todas suas experiências do pós-emancipação (Gomes e Domingues, 2011, 2013; Lima, 2017).

Aqui está a necessidade de se rever imediatamente o trato que é dado à história, à cultura e à representação da população negra brasileira nos livros de História. Neste sentido, este trabalho busca contribuir, não apenas por estar inserido dentro de uma proposta de mudanças na abordagem da educação para as relações étnico-raciais, mas também, por se propor a discutir uma perspectiva epistemológica e apresentar propostas de atividades para outras histórias de outros sujeitos históricos (Albuquerque, 2006; Rascke, 2014; Coelho, 2019; Lima, 2017; Gomes, 2020).

Todas essas questões me incomodavam desde a graduação em História, realizada na UFPA, campus de Cametá de 2005 a 2010, e se ampliaram depois que comecei a lecionar.

³ Não apenas as crianças e os jovens negros podem reforçar esses estereótipos sobre si mesmos, mas também as crianças e jovens brancos ou indígenas recebem a formação de que os lugares sociais negros sempre são de subalternidade. É importante dimensionar que para a educação das relações étnico-raciais esses efeitos não são apenas sobre construções estereotipadas para os negros, mas que tais construções afetam os demais grupos raciais de diferentes formas, inclusive como reforço do racismo. É importante deixar claro que um dos objetivos principais da A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a busca de de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Sempre senti falta de uma parte importante da nossa História que era a história da maioria do povo brasileiro, a população negra. Ainda como professor de História, mas também como homem negro, me interessei por conhecer essas outras histórias, mas não apenas isso, apresentar e refletir sobre essas histórias com outras perspectivas também, quando então comecei a me interessar pelos *os estudos decoloniais*⁴.

Com a entrada no mestrado em 2022 e as leituras e debates realizados nas disciplinas, ficou claro para mim que conhecer apenas a versão dos vencedores pautada em um ensino eurocêntrico pode ser perigoso e gerar e reforçar estereótipos e preconceitos, como já alertou a intelectual nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em *O perigo de uma história única*. Passei a considerar então que nossos alunos precisavam também participar dessas reflexões e conhecer outras histórias para além daquelas que estão nos livros.

Assim, consideramos que estudar e refletir sobre a história da população negra, analisando criticamente o que está nos livros didáticos, em especial o que diz respeito à história da África e dos afro-brasileiros, pode ser um início para desconstruir essa visão negativa, eurocêntrica e estereotipada associada à população negra e ainda difundida pelos manuais escolares. É sabido que o conhecimento da história do povo negro, da sua diversidade cultural e da valorização da ancestralidade africana é uma forma eficaz para combater os diferentes preconceitos e o *racismo*⁵ (Coelho, 2010; Gomes, 2017).

Segundo Santos (2016), os estudos em sala de aula sobre a história do povo negro, no que diz respeito o Pós-abolição,

[...] permite realizar uma discussão que promove o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais presentes em nossa sociedade e contribui para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas. Tal prática tem o potencial de repensar e desestabilizar hierarquias sociais e relações de poder, além de fomentar a organização dos sujeitos coletivos no combate ao preconceito sócio racial (Santos,

⁴ De maneira geral, e até um pouco superficial, *os Estudos decoloniais* podem ser entendidos para além de um campo ideológico e conceitual, adquirindo também um sentido político. Pode ser compreendido enquanto base de luta por uma sociedade que respeite a história, os diferentes sujeitos históricos e os conhecimentos ancestrais e as outras epistemologias, buscando problematizar o modelo eurocêntrico colonizador que se tornou hegemônico e se impôs ao longo do tempo, ao tentar homogeneizar a relação com o conhecimento. Por isso, o debate decolonial se ergue enquanto uma forma de insurgência contra o poder do capital e da opressão do conhecimento eurocêntrico, uma vez que se abre para uma nova forma de convivência entre as diversas culturas, a partir do que se compreende como interculturalidade. Adotando esse movimento enquanto base política de transformação, é muito possível ser utilizado em sala de aula. Esse movimento originado na América latina no final dos anos de 1980 e 1990, tem entre seus principais intelectuais, somente para citar alguns, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh e no Brasil, a professora Vera Candau.

⁵ Nesta pesquisa, entendemos o **racismo** como uma estrutura de poder baseada na ideologia da existência de raças superiores ou inferiores. Compreendemos também que o racismo pode se evidenciar de forma geral, institucional e também por meio de mecanismos e de práticas sociais. O racismo no nosso país, encoberto ainda pela democracia racial, promoveu e, infelizmente, ainda promove a exclusão de parte do povo negro da educação, da cultura, do mercado de trabalho e dos meios de comunicação (Baseado em Munanga, 2003).

2016, p. 44).

Levando em conta estes questionamentos, desafiei-me a desenvolver com minhas alunas e alunos das turmas de terceiros anos do Ensino Médio algumas atividades para pensarmos juntos outras histórias para a população negra a partir das narrativas que os livros didáticos apresentavam. Em outras palavras, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como o livro didático de *História do Terceiro ano do Ensino Médio, da Coleção História, Sociedade e Cidadania*, aborda a temática das populações negras no Pós-abolição. Para isso, focamos o período histórico denominado de Primeira República (1889-1930).

Em uma observação inicial percebi que meus alunos sabiam pouco, em alguns casos não sabiam nada sobre a história da população negra. Isso considerando que na sua maioria são jovens negros, não conhecer a sua própria história é não ter uma identidade racial⁶. Sabemos que isso se deve a uma educação eurocentrada e etnocêntrica recebida durante muito tempo, que relacionaram, e em alguns casos ainda relacionam, a história dos nossos ancestrais apenas à escravidão e ao trabalho compulsório (Lima, 2013). Nos desafiamos, então, a pensar outras histórias onde, nessas outras Histórias, a população negra aparecesse como protagonistas, ou seja, agentes históricos.

Apesar de não ser o objetivo desta dissertação, mas outra questão que justifica a realização deste trabalho é uma crítica a pouca visibilidade que ganham os estudos do Pós-abolição, ou mesmo da população negra brasileira, nos livros de História ou ainda sobre as poucas referências aos povos da Amazônia, mesmo existindo grupos de estudos e centros de pesquisas na região Amazônica, mas o alcance dessas acaba direcionando-se mais aos espaços acadêmicos, e, portanto, para um público específico, e nem sempre o que é pesquisado e produzido chega à Educação Básica, ou seja, chega de fato até os professores e às salas de aula (Rascke, 2021).

As fontes históricas utilizadas para este trabalho foram o livro didático de História destinado aos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio pelo PNLD-2018, "*História: sociedade e cidadania*" do professor e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Alfredo Boulos Júnior, mais especificamente, o Capítulo terceiro desta obra, intitulado "*Primeira República: dominação e resistência*" (das páginas 51 a 75). O Projeto Político

⁶ Entendemos a *identidade racial* como um conjunto de características próprias e exclusivas de cada pessoa que faz reconhecer-se pertencente a um determinado povo, ao qual se liga por traços comuns de semelhança física, cultural e histórica. Consideramos que assumir positivamente sua identidade racial é fundamental para a autoestima dos alunos negros além de possibilitar a construção de estratégias necessárias ao fortalecimento do seu grupo na luta contra o racismo e as injustiças sociais.

Pedagógico (PPP) da escola também compõe o rol de fontes, além do questionário e das atividades escritas desenvolvidas com os alunos em uma Oficina Pedagógica⁷.

Teoricamente, esta pesquisa está inserida dentro dos estudos decoloniais. Uma vez, que o presente trabalho busca tratar dessas questões pensando a presença negra no Pós-abolição, com ênfase nas primeiras décadas da República brasileira, trazendo esses sujeitos para a sala de aula, e dessa forma, contribuindo com uma educação para a diversidade, que inclua, não apenas a história dos da população branca e europeia e seus descendentes, mas também outros sujeitos históricos, através de uma “*perspectiva negra decolonial brasileira*” (Gomes, 2020).

Sobre os estudos decoloniais, Aníbal Quijano (2005), um dos destacados pensadores dessa corrente teórica, aponta que, na América e também na África, houve um processo violento de despojamento das identidades dos diversos povos que já habitavam essas regiões, havendo um processo de redução identitária, em que diversos povos americanos e africanos foram reduzidos, pela subjetivação do olhar do europeu e foram reduzidos a categoria ‘negros’.

Nesse processo de despojamento das identidades e singularidades desses povos, os colonizadores europeus impuseram uma nova identidade que, segundo estudiosos decoloniais latinoamericanos como Walter D. Mignolo, Catherine Walsh e Ramón Grosfoguel, está ancorada em bases raciais, numa perspectiva colonial e negativa. A colonialidade, por sua vez como resultante do processo de colonização, continuou esse processo de inferiorização de alguns grupos com o apagamento de suas histórias e culturas.

Para Walsh (2009), uma ação decolonial enquanto pedagogia implica,

(...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na

⁷ Uma Oficina Pedagógica pode ser entendida como sendo um tempo e um espaço para aprendizagem, um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer, sempre mediados pelo professor. Segundo Vieira e Volquind (2002, p. 12), a prática das oficinas pedagógicas é uma maneira dinâmica de se construir conhecimento levando em consideração a base teórica, já que a oficina “não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir”. Numa oficina pedagógica ocorrem apropriação, construção e formação de conhecimentos teóricos e práticos, de maneira ativa e reflexiva. Neste sentido, entendemos uma oficina pedagógica como um espaço que leva em consideração os objetivos do ensino, a partir de sentimentos, pensamentos e ações, e promove o aprendizado por meio da reflexão, pois sua realização é sempre interativa com professores e alunos já que “as oficinas propiciam espaço para aprender com dinamismo. Existe uma cumplicidade entre os alunos, o professor e o recurso instrucional, permitindo a construção do conhecimento” Vieira e Volquind (2002, p. 11).

inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24)

Gomes (2020) mais recentemente, influenciada por todos esses pensadores decoloniais e também nas teorias e reflexões de Boaventura de Sousa Santos, produziu alguns escritos questionando o apagamento do povo negro no Brasil e a invisibilidade negra nos materiais escolares, além de criticar também as formas estereotipadas ou secundárias com que a população negra aparece nos livros.

Gomes (2017) sugere não apenas questionar a invisibilidade negra dos livros, mas também repensar a própria escola, além de descolonizar os currículos e dar visibilidade às vivências e práticas de todos os sujeitos. Esta intelectual sugere o uso de *uma perspectiva negra decolonial brasileira* na educação do país. Neste sentido, esta pesquisa de mestrado está inserida nos *Estudos Decoloniais*⁸ tendo como referência autores que apresentam excelentes argumentações teóricas para se pensar a possibilidade de uma nova escrita da história, ou seja, uma nova perspectiva epistemológica que fuja das interpretações generalizantes ou que valorizem apenas as histórias dos colonizadores e seus descendentes.

Nilma Lino Gomes (2020, p.223), socióloga e uma das maiores referências no que diz respeito à educação para as relações étnico raciais do Brasil, neste sentido de repensar como abordamos o ensino de história, chama a atenção para a necessidade de descolonizar os currículos e o ensino no Brasil. Ela sugere uma outra perspectiva de abordagem a qual denominou de uma perspectiva negra decolonial brasileira.

Dentro desta perspectiva negra decolonial brasileira, que segundo Gomes (2022, p. 242) não é uma perspectiva nova e já faz parte da análise de muitos intelectuais negros engajados na luta contra o racismo há algumas décadas, o *racismo* e *raça*⁹, se tornam categorias analíticas centrais para entender as relações de poder na sociedade brasileira, uma vez que raça é tomada inicialmente como um dos mitos fundacionais do eurocentrismo e consequentemente do colonialismo e atualmente da colonialidade, como já havia observado, nos anos de 1960, o psiquiatra martinicano Frantz Fanon.

Gomes (2020) escreve que

⁸ O Brasil, incluindo essa publicação em que Nilma escreveu, foi dos últimos países da América latina a integrar essa perspectiva decolonial. No entanto, Paulo Freire já trazia muitas reflexões desde a década de 1960, antes do campo dos estudos decoloniais. Durante a disciplina Ensino de História e Perspectiva Decolonial, ministrada pela professora Doutora Karla Leandro rascke, minha orientadora nesta dissertação, tive a oportunidade de ler textos que trouxeram importantes reflexões e o percurso do campo de estudos decoloniais.

⁹ Neste estudo, entendemos a noção de *raça* como uma construção social que só pode ser apreendida tendo em vista as relações concretas que ocorrem nas sociedades, em diferentes contextos históricos e também espaços e situações no presente, como destaca Alberti (2013, p.35).

Após a abolição da escravidão no Brasil, principalmente a partir do século XX, quando as organizações políticas negras se tornaram mais consolidadas e passaram a intervir no campo da produção de conhecimento, a raça foi transformada em uma categoria de análise para interpretar as relações de poder, a inferiorização e o racismo construídos pelo colonialismo (Gomes, 2020, p.243)

Para a escrita dessa dissertação, entendemos que a perspectiva negra decolonial brasileira é uma agenda de luta e também epistêmica que busca descolonizar nossas teorias e práticas educacionais, portanto, diz respeito a um giro antirracista no interior da teoria decolonial. Em outras palavras, é uma proposta de repensar e refletir criticamente sobre a história do povo negro a partir de uma perspectiva do negro como agente histórico. Nesse sentido, a sala de aula se torna um espaço fundamental para este giro decolonial e epistêmico.

Esta pesquisa busca contribuir, dentro de seus limites, para a ampliação dos debates sobre a educação das relações étnico-raciais no nosso país e, na medida do possível, na Amazônia, na produção de materiais sobre a população afro-brasileira. Ainda, compete discutir abordagens pedagógicas na perspectiva da Lei Federal 10.639/2003, em especial para a sua juventude cujo objetivo maior é contribuir para a elevação da autoestima, trazer à tona personalidades negras, contribuindo dessa forma, para um protagonismo, empoderamento e visibilidade da população negra. De certa maneira, uma forma de descolonização dos currículos.

Alguns historiadores que estudam e analisam os livros didáticos de História, como Helenice Rocha (2017), Mauro César Coelho (2019), Circe Bittencourt (2018; 2021) foram fundamentais nesta pesquisa, no sentido de me auxiliar a compreender o livro como um produto cultural de grande importância na vida dos alunos das escolas públicas, assim como entendê-lo como um material didático que também pode apresentar algumas falhas ou ainda continuar reproduzindo erros do passado que tentamos combater hoje.

Neste estudo consideramos a importância que os livros didáticos adquirem no ensino público, e que é fundamental saber lidar com as representações nele presentes para, e a partir daí poder combater e refutar qualquer tipo de estigma ou preconceito e ainda evitar suas reproduções. Ainda, destacamos que, neste contexto, é fundamental o envolvimento dos alunos para que possam se sentir parte das ações pedagógicas propostas pelo professor ao estudar criticamente os livros de história, ou ainda possam a partir deste, questionar as ausências.

Durante a pesquisa identificamos a ausência de intelectuais negros nos livros de história e a falta de uma história narrada pela ótica dos próprios africanos e afrodescendentes, principalmente quando se trata da história da população negra do Pós-abolição no Brasil.

Apesar dos esforços de autores de livros didáticos como Boulos Junior (2016), e outros, de apresentar a população negra como agentes históricos ativos de sua própria História, estes sujeitos históricos ainda aparecem em destaque apenas em momentos estanques como a escravidão, por exemplo.

Hoje uma das muitas críticas levantadas por intelectuais negros que pensam, escrevem e reescrevem a história dos africanos, da diáspora africana e seus descendentes, é a de que, para além de uma história escrita por intelectuais e historiadores negros onde personalidades negras e suas histórias ganham relevância, deve se mudar também a perspectiva que ainda permanece patriarcal e eurocêntrica, portanto, reprodutora da decolonialidade (Xavier, 2013; Pinto, 2018; Nascimento, 2008; Domingues, 2011; Gomes, 2013).

Como um professor que pensa a educação como um ato político (Freire, 2022), considero fundamental abordar e discutir com os estudantes a questão da escravidão, mas destacando e observando que esse acontecimento faz parte apenas de um dos momentos da nossa História e da História do nosso povo negro. Como nos lembrou Elikia M'Bokolo (2009), a história do povo negro e da África é muito antiga, maior e mais complexa do que sua redução ao sistema escravista atlântico.

Esta pesquisa foi realizada na E. E. E. M. Professora Oneide de Souza Tavares¹⁰, uma escola pública de Ensino Médio no município de Marabá, no estado do Pará (Sudeste paraense), que pertence ao sistema estadual de ensino, vinculada à 4ª Unidade Regional de Ensino (4º URE). A referida escola é considerada umas das melhores instituições de ensino do município de Marabá, figurando sempre entre as primeiras colocações nas avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), apesar da precária infraestrutura.

Os estudantes que frequentam esta unidade de ensino são de baixa renda, na sua maioria, e moram na periferia, ou seja, no entorno da escola em especial nos bairros “Coca-Cola” e “Araguaia”, regiões com pouca infraestrutura e alijadas da atenção do poder público e na sua maioria se declaram como negros ou pardos. No ano de 2023, quando da coleta de dados para a presente pesquisa, a escola contava com pouco mais de 500 alunos matriculados e que frequentavam as aulas nos turnos da manhã e tarde em turmas de 1º, 2º e 3º anos.

O presente estudo busca também questionar e analisar criticamente a invisibilidade negra nos livros de História, em especial a história do povo negro após o fim da escravidão,

¹⁰ Neste mesmo prédio também estudam alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, ocupando seis salas no período da manhã e da tarde.

propondo reflexões críticas que culminaram na elaboração de um almanaque histórico com personalidades negras do início da República. Este estudo buscou analisar como a população negra aparece representada e como alunos do 3º ano do Ensino Médio da E.E.E.M. Professora Oneide de Souza Tavares gostariam que a história dos ex-escravizados fosse representada nos livros escolares.

Uma técnica que utilizamos com alunos foi a análise crítica das imagens (fotografias, pinturas, charges) presentes no capítulo do livro didático analisado, por meio de observações escritas e sugestões dos próprios alunos e sobre como eles desejariam que a população negra estivesse representada nessas narrativas históricas, ou seja, como eles gostariam de aparecer nas páginas dos livros que eles utilizam nas aulas de História.

Sobre as imagens presentes nos livros didáticos de História, Bittencourt (2018; 2021) observa que elas já estão presentes nos manuais desde meados do século XIX, mas que muitas vezes aparecem apenas para colorir as páginas, outras vezes sem nenhuma ligação ou relação com o conteúdo, ou seja, fora do contexto, mas que podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor como fontes históricas. Compete ressaltar que as imagens - fotografias, charges e pinturas - “são registros de fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado” (Bittencourt, 2018, p. 294).

Elias Thomé Saliba (2021), ao tratar do uso da imagem e de suas representações utilizadas observou que elas passaram a ser entendidas como “a transformação do acontecimento de modo que o conhecer se reduziu a ‘ver’, e não mais a compreender”. Preocupamo-nos com uma abordagem crítica da imagem, tentando compreendê-la no seu sentido mais amplo, no seu contexto e na sua relação com o texto apresentado nos livros.

Sobre o uso massivo das imagens e suas representações, Saliba (2021) observa:

Vivemos hoje imersos em um presente contínuo (presenteísmo), que tende a tornar invisíveis as relações entre a nossa experiência presente e o passado público. Vivemos também em um universo mediado por imagens, no qual uma avalanche de paisagens, fatos e processos chegam até nós por meio das representações que deles são produzidos. Por isso, e cada vez mais substituímos nossas experiências pelas representações dessas experiências (Saliba, 1998, p. 117).

Com esse cuidado buscamos sempre relacionar as imagens com os textos. Estes produzidos pelos alunos, como resultado de produções das oficinas pedagógicas, analisados como fontes no ensino de História, também compõem a parte textual do nosso produto didático, o Almanaque Histórico. Nesta metodologia de produção textual dos alunos e suas análises, tais escritos levam em consideração suas subjetividades. Além disso, concordamos que “[...] são as

práticas sociais de escrita que determinam as posições dos sujeitos e o seu valor linguístico na atribuição dos papéis sociais. Isto é tornar a escrita própria” (Belmiro, 2020, p. 15).

Problematizamos as análises a partir de indagações como: Por que você acredita que a história do povo negro foi apagada e invisibilizada? Você gosta de ver essa representação da população negra que está no livro de História? Você considera que deveriam existir mais pessoas negras nas páginas dos livros? Você acredita que as imagens são importantes para representar o passado? Você sabe o que significa representatividade? Como você se representaria nos livros de história se pudesse decidir sobre quais imagens deveriam estar aqui?

A Oficina pedagógica foi realizada em três etapas: previamente eles leram o capítulo “*Primeira República: dominação e Resistência*” (2016) além de dois livros: “*Pequeno Manual Antirracista*” (2019) e “*O perigo de uma História única*”(2019).¹¹ O objetivo desta intervenção pedagógica (o fazer pedagógico, as atividades de sala de aula) foi discutir com o intuito de sensibilizar os alunos para que percebessem quem escreve a história que aprendemos em sala, quem decide sobre quais sujeitos estarão nas narrativas dos livros e por qual perspectiva ela é escrita.

Após a leitura do material e as reflexões realizadas em classe, iniciamos os debates, comentários e análises do capítulo terceiro do livro didático.¹² A proposta foi uma análise da representação social da população negra no livro didático de História, focando o período histórico das primeiras décadas da República, ou seja, no pós-abolição, pela perspectiva desses alunos. Para refletir sobre os temas apresentados, foram organizadas apresentações por meio de seminários, sendo que todos os alunos deveriam expor oralmente suas observações.

O recorte temporal para o estudo e análise foi o intervalo que corresponde a Proclamação da República até a década de 1930, início do Governo provisório de Getúlio Vargas. Este recorte teve exclusivamente a finalidade didática, ou seja, facilitar a compreensão dos alunos e também a nomenclatura utilizada pelo livro didático, de Primeira República (1889 – 1930).

Após essas atividades finalizadas, confeccionamos o Produto didático produzido

¹¹ Atividade desenvolvida em parte de maneira interdisciplinar com a disciplina de Língua portuguesa e Literatura no 2º bimestre de 2023. O livro *Pequeno manual antirracista* de Djamila Ribeiro, a maioria dos alunos já havia lido em 2022 quando estavam no segundo ano.

¹² Entre os clássicos da historiografia que convidam os professores de História e os pesquisadores a pensarem o ensino de história por essa perspectiva, podemos mencionar: Jim Sharpe, *A história vista de baixo*, em Peter Burke (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**, São Paulo: Unesp, 2011; Michelle Perrot. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2009. Essas leituras realizadas durante minha graduação em História pela UFPA (2010) me possibilitaram pensar teoricamente os conteúdos analisados com meus alunos durante este estudo para a escrita desta dissertação.

coletivamente com os alunos dos terceiros anos.

No que diz respeito à estrutura desta dissertação, optamos por dividida em três capítulos: no primeiro capítulo, **O DESTAQUE DO NEGRO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES**, apresentamos um breve histórico da escola E. E. E. M. Prof.^a Oneide de Souza Tavares e algumas informações sobre os alunos que frequentam esse espaço. Também refletimos como a Lei Federal 10.639/2003 está inserida no PPP desta escola trazendo elementos de como esta instituição de ensino tem realizado a implementação desta Lei. Apresentamos também o resultado do diagnóstico realizado com os alunos por meio da aplicação de um questionário para compreender o que estes alunos do Terceiro Ano sabiam sobre a história do Pós-abolição e da história da população negra no Brasil.

No segundo capítulo, denominado **O PÓS-ABOLIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**, apresentamos uma discussão sobre a elaboração, as funções e o uso dos livros didáticos de História e como os livros durante muito tempo representaram a população negra. Propusemos também algumas reflexões ressaltando o perigo de uma narrativa única nesses livros didáticos e o apagamento das histórias das classes populares. Refletimos também sobre como a população negra aparece nas narrativas dos livros de história e os adjetivos que são utilizados para classificá-los. Em outras palavras, trouxemos uma reflexão sobre o apagamento da população negra no Pós-abolição (1889-1930), além de levantar uma crítica inicial sobre a ausência da história do pós-abolição no estado do Pará, ou seja, uma crítica a essa ausência ou silenciamento dessas Amazônias negras dos livros didáticos, em especial de História que são distribuídos pelo PNLD.

O capítulo terceiro, **PERSONAGENS NEGROS DA PRIMEIRA REPÚBLICA: uma proposta de produção de um almanaque histórico com os alunos dos Terceiros Anos do Ensino Médio**, destacamos as etapas para elaboração coletiva do produto a partir do resultado das oficinas desenvolvidas com os alunos. Como resultado das atividades desenvolvidas e das oficinas, os alunos realizaram pesquisas sobre as personalidades negras da Primeira República e para a seleção desses personagens, consideraram sua importância intelectual, histórica e social e que deveriam estar nos livros de História. O resultado foi um almanaque histórico com a biografia destes sujeitos.

1 O DESTAQUE DO NEGRO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Neste capítulo apresentamos um breve histórico da E. E. E. M. Prof.^a Oneide de Souza Tavares e algumas informações sobre os alunos que frequentam essa instituição educacional. Também refletimos como a Lei Federal 10.639/2003 está inserida no PPP desta escola trazendo elementos de como esta instituição de ensino tem realizado a implementação desta Lei.

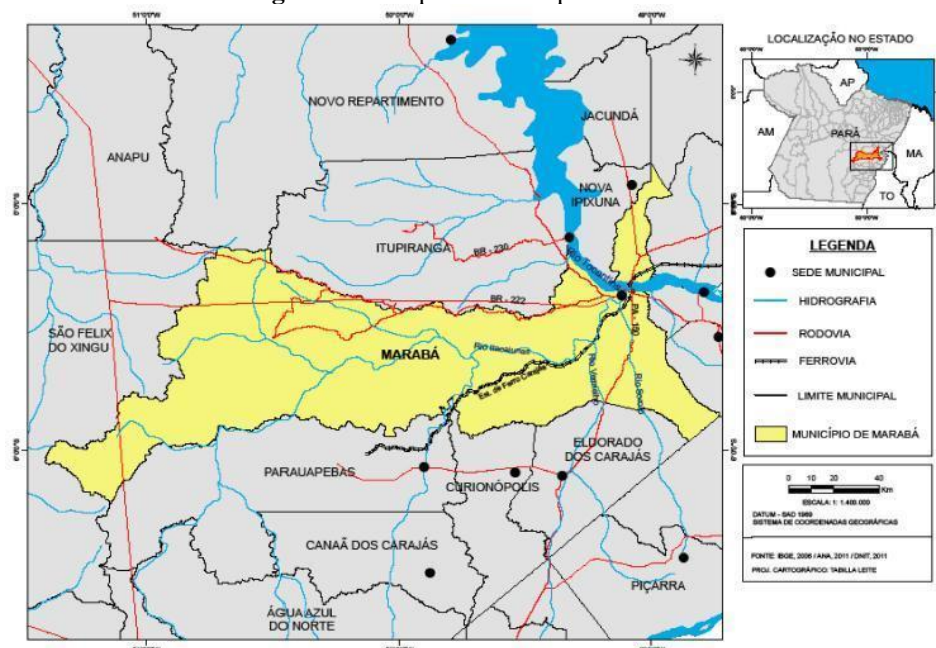
Apresentamos ainda alguns dados resultantes do diagnóstico realizado com os alunos por meio da aplicação de um questionário cujo objetivo era buscar compreender o que estes alunos do Terceiro Ano sabiam sobre a história do Pós-abolição e da história da população negra no Brasil. Estas informações coletadas foram organizadas em gráficos e foram utilizadas para planejar as atividades realizadas em sala de aula.

1. 1 Apresentando a E. E. E. M. Prof.^a Oneide de Souza Tavares: locus da pesquisa¹³

A Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Oneide de Souza Tavares está localizada no município de Marabá, Sudeste do estado do Pará, sendo, portanto, um dos 144 municípios que formam o estado do Pará. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022), a cidade de Marabá, cuja extensão territorial é de 15.128, 058 km² conta atualmente com 266.523 habitantes, fica distante, da capital, Belém, 565,2 km, é considerada o polo da região Sudeste paraense, que abrange 18 municípios.

¹³ Todas as informações referente à Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Oneide de Souza Tavares foram consultadas e coletadas em “*Histórico da escola*” no Projeto Político Pedagógico desta escola (2023, p. 4-6).

Figura - 1 : Mapa do município de Marabá



Fonte: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/161465/162975>. Acesso em: 24 set. 2023.

A cidade de Marabá foi fundada oficialmente em 05 de abril de 1913 ligada à exploração de suas riquezas naturais, em especial, os minerais e os vegetais. Localizada na confluência dos rios Tocantins e Itacaiúnas, é a maior e mais importante cidade desta mesorregião, com uma estrutura tripartite formada por três subnúcleos principais: Velha Marabá ou Marabá Pioneira, Nova Marabá e Cidade Nova (Trindade Júnior e Barbosa, 2014, p. 187).

Por sua localização, o município foi e é alvo de grandes projetos, como, por exemplo, a Rodovia Transamazônica e a Estrada de Ferro Carajás, entre outros, o que resulta em um polo de constante migração, principalmente de trabalhadores das mais diversas regiões do país, em busca de moradia, alimentação, atraídos pelo “milagre econômico” desses projetos, principalmente nas últimas décadas do século XX (Almeida, 2008).

É nesta região resultante dos grandes projetos federais e com população formada por diversos migrantes que se situa a Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Oneide de Souza Tavares. Grande parte dos alunos desta Instituição de ensino são filhos de migrantes, como demonstra o quadro 1.

A escola fundada oficialmente no ano de 1986 é mantida pelo Governo do Estado do Pará, através da Secretaria Executiva de Educação (SEDUC) e está localizada na Folha 30, Quadra 01, Lote Especial – Nova Marabá. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição foi fundada pela Professora Benedita Gercina Morais da Silva, com o nome

de Nossa Senhora das Graças. A princípio, funcionava em sua residência com uma sala de aula, atendendo em média 50 alunos, em dois turnos e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED).

A primeira construção da escola ocorreu de forma precária, um prédio com 06 salas em um terreno de propriedade da referida professora, ampliando assim, o atendimento a 300 crianças no seguimento 1ª a 4ª séries, nos turnos matutino e vespertino. Sempre preocupada em aumentar a oferta do ensino, no mesmo ano conseguiu, através da SEDUC, a ampliação da Rede Estadual, oferecendo o 1º Grau Maior 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental. Seu projeto começou a concretizar-se quando o colégio passou a ter outro espaço físico mais estruturado, com o nome sugerido pela Professora Ângela Bezerra (na época diretora da 4ª Regional de Ensino de Marabá), a mesma passou a oferecer também o segmento EJA – Educação de Jovens e Adultos da 1ª a 4ª etapa (PPP, 2023, p. 5).

Ainda de acordo com o PPP, em 1994, foi extinta a responsabilidade da Rede Municipal de Ensino, ficando a Rede Estadual responsável pelas séries de 1ª a 8ª e EJA. Em 1998, já no prédio atual, foi implantado na escola o Ensino Médio que proporciona Educação Geral de 1ª a 3ª anos. Com a aposentadoria da professora Gercina, em janeiro de 1996, o professor *Cícero Alves*¹⁴ assumiu a escola como diretor.

Nesse mesmo ano, a escola passa a ter também um serviço de coordenação pedagógica realizado pela professora Maria Margarida Bonjardim Porto, cujo quadro técnico pedagógico foi se ampliando gradativamente. Através da municipalização no ano de 2000, as duas redes de ensino voltam a ser ofertadas na escola simultaneamente.

Atualmente, a área total construída da escola é de 3.361 m². Com os seguintes espaços: uma sala de leitura, um laboratório de informática com espaço reduzido, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma sala de direção, dois banheiros, uma cozinha, uma sala para recreação, seis banheiros sendo dois femininos e três masculinos. Uma quadra de esporte mal estruturada que necessita de reparos e 12 salas de aulas.

Como pode-se observar pelas imagens seguintes, a estrutura física da escola

¹⁴ Durante a escrita desta dissertação, fomos surpreendidos com a triste notícia do falecimento do Diretor da E.E.E.M prof.ª Oneide de Souza Tavares (Ensino Fundamental), o professor Cícero Alves. Todos os servidores destacaram a competência, o prazer, e o trato humano que ele como servidor dispensava à escola e a todos que frequentavam este espaço. Servidor comprometido, o Sr. Cícero Alves dirigiu a escola por décadas. Primeiro como professor e diretor do ensino médio e depois, com a sua aposentadoria pelo Estado, se dedicou apenas ao Ensino Fundamental. Atividades que desempenhou com maestria. Deixo registrado aqui neste trabalho, a minha gratidão, meu reconhecimento e meu agradecimento por ter trabalhado com esse professor/Diretor, um dos responsáveis pela organização da escola e por sua construção. A história da E. E. E. M. Profa Oneide de Souza Tavares é parte da história de vida do professor Cícero Alves. Seu legado como professor ficará para sempre materializado na Escola.

necessita de reformas.

Figura 2 - Fachada externa da EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares



Fonte: Santos, 2023.

Nesta fotografia da fachada externa da escola, registrada pelo celular do autor da pesquisa, é possível perceber que o prédio já há algum tempo não passa por uma revitalização ou mesmo uma reforma mais profunda, dando este aspecto envelhecido e degradado à fachada.

Figura 3 - Interior da EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares



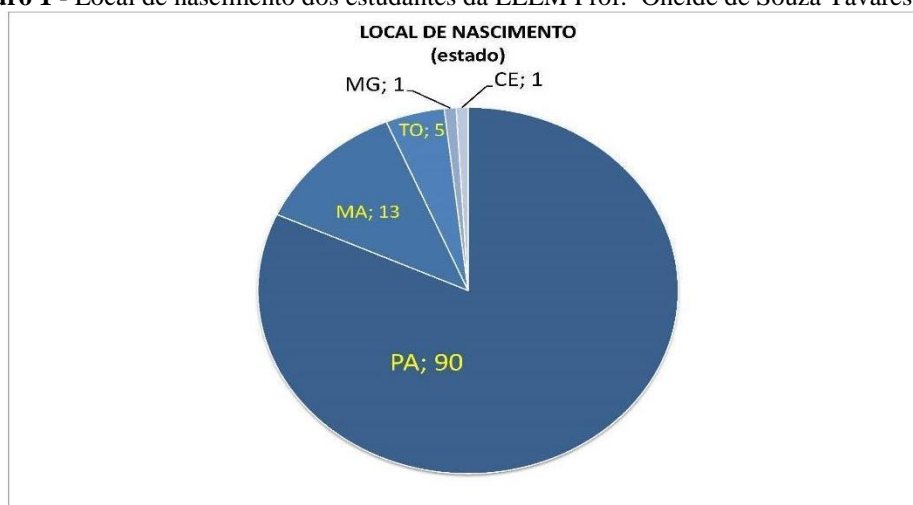
Fonte: Santos, 2023.

Como podemos ver pelas imagens anteriores, o prédio requer reformas estruturais urgentes. A necessidade de salas mais amplas e climatizadas é um desejo antigo dos servidores da escola e também dos estudantes que consideram que em um ambiente com melhores condições poderiam ter um maior desempenho nas suas aprendizagens.¹⁵

No que tange ao seu recurso humano, ou seja, seu quadro demonstrativo de pessoal, a escola é constituída de: uma diretora, uma vice-diretora, dois coordenadores, uma secretária. Um total de aproximadamente 560 alunos, 21 professores licenciados e com habilitação de especialistas, entre esses, dois com títulos de mestre e dois estão cursando esse nível de pós-graduação. Além disso, há serviço de apoio com um vigia, duas merendeiras e três serventes de Serviços Gerais.

Com relação aos estudantes que frequentam a escola, em um levantamento feito no início do ano letivo de 2023 pela coordenação da escola e pelos professores, cujos dados compuseram o PPP da escola, obtivemos os seguintes dados, no que diz respeito aos estados de origem da maioria dos estudantes:

Quadro 1 - Local de nascimento dos estudantes da EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares



Fonte: PPP EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares, 2023, p. 8.

De acordo com o que nos informa o gráfico, a grande maioria dos estudantes tem naturalidade paraense, enquanto a outra demanda são alunos que vieram de outros estados como Maranhão, Tocantins, Minas Gerais e Ceará. Acreditamos que esse movimento migratório

¹⁵ Desde 2022 e 2023 lideranças estudantis, em especial alunos dos terceiros anos, se organizaram para exigir do poder público estadual e municipal as reformas necessárias, além da climatização das salas de aula. Argumentam que a estrutura da escola e as salas de aula extremamente quentes no verão atrapalham o seu aprendizado e influencia até no interesse de frequentar a escola. Depois de algumas manifestações as reformas iniciaram e até o momento aguardam as instalações das centrais de ar-condicionado que foram prometidas pelo próprio governador Helder Barbalho que atendeu os líderes do movimento. Em novembro de 2023, as reformas foram iniciadas e até o mês de abril de 2024 (momento em que este texto passa por revisão final), ainda não foram finalizadas.

acontece provavelmente devido à proximidade dos estados, o que facilita o fluxo migratório em especial à procura de trabalho na cidade de Marabá.

1. 2 A Lei Federal 10.639/03 no PPP da E. E. E. M. Prof.^a Oneide de Souza Tavares

Se pensarmos que todo esse movimento de mudanças ganhou mais força, inclusive com as leis, nos anos 2000, e entendendo que a sociedade brasileira começou a se constituir em 1500, percebemos que estamos muito séculos atrás na desconstrução de uma mentalidade dominante, que é antiga, e reconstrução com base em novos valores. Ainda temos resistência às mudanças. Na minha opinião, o que mais atrapalha é o preconceito. Tem gente que ainda acha que a Europa é “A” civilização e que o que vem de lá ou dos Estados Unidos é o que há de melhor já produzido no mundo. Outros que cultivam a ideia de que os grupos mais abastados da sociedade são aqueles que sabem o que é melhor para todos. (Silva, 2022)¹⁶

Tomamos aqui as reflexões acima apresentadas pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Essa “mentalidade dominante”, a qual ela se refere, se faz muito presente ainda hoje em todos os espaços da sociedade brasileira e com muita força dentro das salas de aula das escolas. Essa colonialidade do saber, do ser e do poder (Quijano, 2009) se manifesta de forma latente nas aulas das escolas da educação básica, inclusive difundida por professores que ainda acreditam “que a Europa é “A” civilização e que o que vem de lá ou dos Estados Unidos é o que há de “melhor já produzido no mundo”.

A respeito da colonialidade, o peruano Aníbal Quijano, assim constrói sua especificação:

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (Quijano, 2009, p.73).

Essa forma de compreender o mundo e interpretar a sociedade faz com que alunos ainda sejam vítimas de discursos de professores que “cultivam a ideia de que os grupos mais abastados da sociedade são aqueles que sabem o que é melhor para todos”, tornando tal narrativa como padrão e verdade única. Acreditamos que isso é perigoso, uma vez que esse tipo de discurso cria hierarquias entre grupos sociais e étnicos o que acaba fomentando ideias

¹⁶ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Em 21 de março de 2011 foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. Foi relatora e conselheira na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entrevista com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

preconceituosas, racistas e excludentes (Munanga, 2003).

Com a intenção de provocar mudanças nessa lógica da colonialidade, num ensino estritamente eurocêntrico e na forma com que ela afeta a educação básica, a sociedade brasileira, em especial os movimentos negros¹⁷ e “os negros em movimento” (Gomes, 2020) há muito passaram a defender propostas de leis que alterassem os currículos escolares para que as escolas tivessem acesso a outras interpretações epistemológicas e a inserção de novos sujeitos na História. Uma das conquistas foi a aprovação da Lei Federal 10.639, de 2003 e, posteriormente, com as lutas e as demandas dos povos indígenas, a Lei 11.645, de 2008, ambas legislações nacionais que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

A criação da Lei Federal 10.639 é resultado de uma luta histórica do povo negro e dos movimentos antirracistas. Essa luta, a persistência, a insistência e a força de grupos políticos organizados como o Movimento Negro Unificado (MNU) resultaram em 2003, um ano de vitória não apenas para os afro-brasileiros, mas para todos os brasileiros, que conquistaram o direito à sua História e também a oportunidade de conhecer a sua ancestralidade considerando suas vivências e experiências na construção na História do Brasil.¹⁸

A mesma Lei também designou que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, incluindo ainda no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra¹⁹, o que levou a alguns questionamentos por parte dos movimentos negros que defendiam o dia 13 de maio como data comemorativa (Domingues, 2007, p.114).

A Lei Federal 10.639/03 foi alterada e ampliada pela Lei Federal 11.645/08, trazendo em seu texto a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos povos indígenas, além do que já havia disposto sobre o ensino de história e cultura e afro-brasileira na Lei Federal 10.639, estendendo a obrigatoriedade a todos os estabelecimentos e redes oficiais de ensino.²⁰

¹⁷ De acordo com Nilma Lino Gomes, “*Movimento Negro*” são as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e de valorização da História e da cultura negra no Brasil (Gomes, 2020, p. 224).

¹⁸ A luta pela Lei não foi unicamente do MNU. Este é apenas um dos movimentos negros existentes do Brasil. Há outros tantos que protagonizaram os debates, a luta e a construção da política: Unegro, Agentes de Pastoral Negros do Brasil, Geledés - Instituto da Mulher Negra, Unegro, Conen, Uneafro Brasil.

¹⁹ No dia 21 de dezembro de 2023 a Lei Federal nº 14.759 transformou em feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. No Estado do Pará, há o Projeto de Lei 349/2019 de autoria do líder do Republicanos, deputado Fábio Freitas que pode tornar a data também feriado estadual. Este PL está em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Pará (Alepa).

²⁰ O texto integral da Lei 11.645/2008: Art. 1º. O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo

Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 1 de 17 de junho, instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana (DCNERER)*. Essas diretrizes tinham o objetivo de orientar para uma educação cujas metas eram promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2004).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das mais destacadas intelectuais negras do Brasil na Educação e nos estudos das relações étnicorraciais, e que foi a relatora e conselheira na elaboração das DCNERER, observou desta maneira a importância dessas diretrizes:

Exigências étnicas, epistemológicas, pedagógicas devem ser desencadeadas pelas diretrizes. Elas instigam conhecer, esquadriñar condições, contexto, rede de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da História da nação, vêm aprendendo e ensinando a exercer a cidadania (Silva, 2011, p. 12)

Destacando ainda os objetivos primordiais do documento, Silva (2011) salienta que:

O processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagem e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se forme homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2011, p. 12-13).

programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 29 out. 2023.

A conquista do direito do povo negro de ter sua história narrada nos livros de História é uma luta antiga e remonta aos finais dos anos de 1970. Porém, segundo Domingues (2007) a representação da população negra nos manuais escolares passou a fazer parte das pautas dos movimentos negros em todo país, principalmente a partir dos anos de 1980 durante a redemocratização, em especial do MNU, que passou a exigir a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos das escolas.²¹

De acordo com Petrônio Domingues (2007), no Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país ((Domingues, 2007, p.114).

Apesar da Lei Federal 10.639 ser específica para o ensino da História e da cultura das populações africanas e afro-brasileiras, ela não foi a primeira a tratar dessa temática. No final dos anos de 1990, como um dos sinais mais significativos de uma nova era política e social os movimentos negros mais preocupados com o campo educacional começaram a se fazer presente e questionar as normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) aprovados pelo MEC em 1996 já introduziram no ensino brasileiro conteúdos sobre a História da África e sobre os afro-brasileiros. Para as historiadoras Marta Abreu e Hebe Matos (2008), ele foi resultado do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-democratização.

Os PCN 's, que não são leis, mas referências, apresentavam seis temas transversais, a saber: Ética, Saúde, Meio ambiente, Orientação sexual, Pluralidade cultural e Trabalho e consumo. O tema transversal “*Pluralidade cultural*”, de forma ainda tímida, já tratava das questões que, de maneira mais ampla, trata hoje as DCNERER. Esse tema, para ser abordado em todo o ensino fundamental, já apontava um avanço significativo nas discussões sobre as relações étnico-raciais, ao propor o combate à ideia da democracia racial²², por exemplo:

²¹ É importante observar que Abdias Nascimento já havia elaborado projeto de lei anteriormente.

²² Discurso que pairou sobre a sociedade brasileira principalmente nos anos 1930 e 1940, ainda utilizados por muitos, de que a cultura e a população brasileira é mestiça e consequentemente a nossa identidade é também

A idéia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (Brasil, 1998, p. 126)

O tema transversal “*Pluralidade cultural*”, proposto pelos PCN 's, recebeu muitas críticas. Marta Abreu e Hebe Mattos (2008), especialistas nos estudos do Pós-abolição, ao analisarem esses documentos normativos, observaram que:

Muitos dos críticos do texto dos PCN's o acusavam de estar baseado numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos, a exemplo do que antes se fazia com a noção de cultura e identidade nacional mestiça. Apesar de esta ser efetivamente uma leitura possível e comum dos sentidos do tema transversal da pluralidade cultural nos PCNs, o texto também se abre a outras interpretações. Em alguns trechos, os autores buscaram enfatizar que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a ampliar e estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas (Abreu; Matos, 2008, p. 8).

Apesar da obrigatoriedade imposta por uma lei e de todo um conjunto de orientações para que fossem efetivadas, as mudanças nos livros didáticos, sob orientação e avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a aceitação dos professores e a inserção nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP) não foram imediatas. Como experiência pessoal de quase vinte anos de sala de aula, foi possível observar que alguns colegas da História não gostavam de abordar os temas nas suas aulas e criticam as formações continuadas sobre a temática racial.

Essas mudanças e adaptações acontecem lentamente e muitos autores de livros didáticos de História, professores e coordenadores ainda mantêm a mesma linguagem ou continuam reproduzindo a população negra apenas como marginalizada, ou enfatizando com muito mais destaque os conteúdos ligados à escravidão. Durante a construção do PPP de 2023 da E.E.E. Médio Prof.^a Oneide de Souza Tavares atentamos para que as temáticas que abordam as relações raciais fossem temas basilares na proposta da escola.

No que diz respeito às determinações da Lei Federal 10.639/03 e as DCNERER (2004), a Escola buscou seguir essas orientações inserindo no seu documento identitário, o PPP

mestiça, e por isso sem conflitos hierárquicos ou diferenças. Um discurso, que na verdade, camufla e deixa o racismo muito mais forte.

(2023), todos os temas e conteúdos que abordam as questões referentes à população negra e a população indígena.

Apesar de não serem mencionadas de maneira explícita no PPP da EEEM Prof^a Oneide de Souza Tavares, construiu-se como perspectiva que:

A escola valoriza a diversidade cultural dos estudantes, incluindo suas identidades e trajetórias pessoais, bem como promover a interculturalidade e o diálogo entre culturas diferentes, além disso, considerará as diferentes formas de conhecimento, incluindo o conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, promovendo uma reflexão crítica sobre o mundo (PPP, 2023, p. 19).

Como podemos observar, apesar das referidas Leis não serem explicitadas no PPP, elas fazem parte das intenções pedagógicas orientadas pelo documento identitário da escola, e, portanto, determinam que todos os professores da instituição considerem a relevância dessas temáticas nos seus planejamentos, planos de aulas e nas ações pedagógicas em sala de aula ou fora dela, nos demais espaços da escola.

Vale observar que o PPP (2023, p. 55) da escola toma como referência todas as legislações que regulam a educação brasileira. Desde a Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o Ensino Médio e o Documento Curricular do Estado do Pará, também para o Ensino Médio, (DCEPA, 2021) da rede estadual de ensino.

Baseada nas orientações da Constituição Federal de 1988, a EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares, também considera que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da sociedade (PPP, 18), sendo responsáveis nesse processo não apenas o Estado, a escola, mas também a família dos estudantes.

O documento evidencia também o objetivo da escola em ofertar uma educação humana integral e baseada nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), considerando que a escola é esse lugar privilegiado da educação formal para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos e responsáveis como orienta as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2013, p. 150).

Ilma Passos da Veiga (1998) compreende o PPP como a “identidade da escola”, documento que expõe sua concepção de educação e sociedade. Segundo o PPP da escola que analisamos, faz-se:

Necessário trabalhar com o papel social, educacional, afetivo, humano, político, cultural e ambiental que a escola almeja para seu desenvolvimento. Sobretudo, também é papel da escola trabalhar a organização curricular de acordo com as diferenças que a mesma possui, subsidiando a um Regimento Escolar vivo, autônomo e possível de ser vivenciado no âmbito escolar, cumprindo seu papel frente aqueles que fazem parte da escola (PPP, 2023, p. 5).

O PPP da escola Professora Oneide de Souza Tavares considera no seu processo educacional todos os sujeitos que fazem parte do seu espaço escolar, respeitando suas diferenças e suas vivências e experiências. Nesse sentido, abordar temas que tratem de respeito e tolerância é aspecto fundamental para que se construa uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Para isso, o documento que tem como base teórica a proposta decolonial para o ensino no Pará, considera:

A importância é trabalhar a realidade cultural dos seus alunos, propor metodologias que alcancem as demandas diversificadas existentes na comunidade escolar, conhecer sua história de vida, levando em consideração que o aluno é um ser dotado de uma formação humana integral, na qual escola e família, precisa garantir aos educandos um percurso de formação de sucesso, aprendizado, atendendo suas características próprias (PPP, 2023, p. 6).

O Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA, 2021), que foi elaborado tomando como referência a BNCC, mas considerando os aspectos regionais amazônicos, com ampla consulta aos professores da educação básica e especialistas de educação, e das respectivas áreas de saberes, em todas as universidades e centros de estudos superiores do Pará como a UFPA, UNIFESSPA, UFOPA, IFPA e UEPA, orienta para uma educação que considere:

Os povos da floresta, como os indígenas em sua multiplicidade étnica, os caboclos ribeirinhos (miscigenados), os quilombolas descendentes dos escravos, os seringueiros descendentes de imigrantes nordestinos, os garimpeiros, os agroextrativistas, como os castanheiros, os pequenos produtores rurais de subsistência, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outras coletividades que apresentam relações heterogêneas com a floresta, com os rios e com seus ecossistemas, precisam ter suas territorialidades contempladas por políticas públicas, sobretudo as políticas públicas educacionais. Esses povos constroem e materializam no território amazônico diversos modos e meios de vida, cada um desses modos e meios de vida conferem, por sua vez, diferentes usos do território (DCEPA, 2021, p. 44).

Como podemos ver, o DCEPA orienta para uma educação que considere todos os povos que habitam os espaços da região amazônica, levando em conta que o conhecimento histórico dessas populações importa e são necessários à formação dos estudantes paraenses. Ainda neste sentido, o referido documento reforça que:

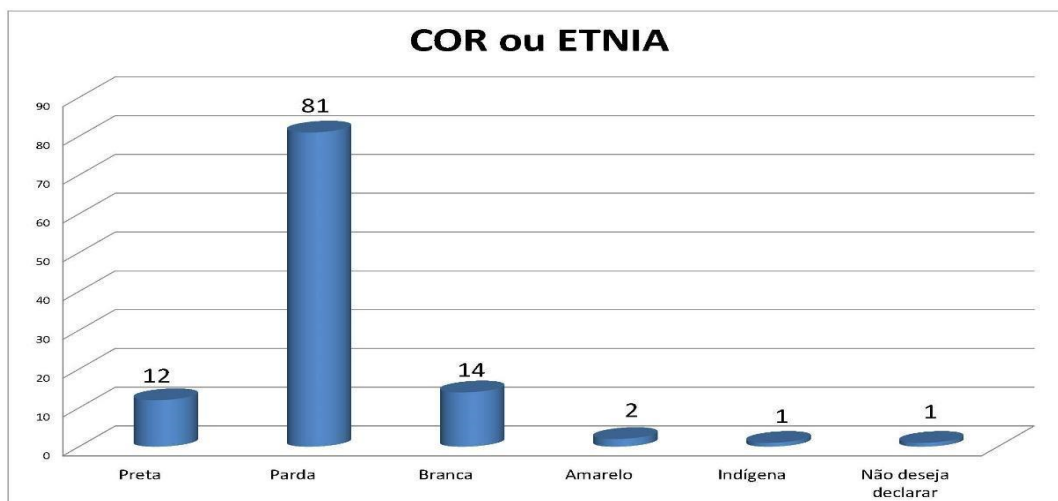
Desse modo, entendendo os povos da floresta como agentes histórico-sociais e portadores de saberes particulares elaborados de maneira ancestral e tradicional, assim, configura-se o estado do Pará, com uma pluralidade única de conhecimentos, oriundos de múltiplas matrizes, as quais precisam ser conhecidas e respeitadas em sua integralidade (DCEPA, 2021, p. 308)

Podemos observar que o DCEPA entende que não há uma população amazônica, mas “populações amazônicas” pois considera a diversidade dessas populações. O documento norteador da educação paraense considera importante levar para o espaço escolar os muitos saberes dessas populações amazônicas, propondo portanto, outras epistemologias e outros sujeitos históricos que constituem o Brasil.

Como no DCEPA, trazer os temas e conteúdo que consideram as vivências e experiências da população negra e indígena nos seus mais diversos espaços de existência para os debates e análise de sala de aula se tornam objetivos centrais do PPP da escola, com base em reflexões e compreensões articuladas às histórias e experiências amazônicas, mas também de seus documentos normativos e orientadores.

Além disso, compete considerar ainda que a maioria dos alunos da EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares se considera de cor “parda”, como podemos observar no último levantamento realizado pela escola com os estudantes no início do ano letivo do ano de 2023.

Este levantamento foi realizado pela equipe gestora, coordenação e pelos professores e foi realizado por meio da aplicação de um questionário enviado a todos os alunos do ensino médio. Os alunos receberam um link enviado pela coordenação para seus celulares e eles mesmos respondiam as perguntas cujo objetivo era visualizar as características socioeconômicas e também compreender como os alunos matriculados nesta escola se autodeclaravam quanto à sua cor.

Quadro 2 - Auto identificação dos alunos quanto à sua cor e etnia

Fonte: PPP EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares, 2023, p. 9.

Esse gráfico é resultado, portanto, de uma pesquisa aplicada a todos os alunos do Ensino Médio no início do ano letivo de 2023, cujo objetivo era saber como os alunos se identificavam quanto à cor ou etnia²³ e suas informações também foram utilizadas na reformulação do PPP da escola no início de 2023. Aos professores, este levantamento foi utilizado como orientação para a seleção dos temas e conteúdos para as suas aulas.

Dos 574 alunos matriculados no Ensino Médio em 2023, apenas 111 estudantes responderam ao questionário. Como podemos perceber, a maioria dos alunos não se identificaram como de cor “preta”, mas sim “parda”. Se considerarmos a soma das duas classificações preta e parda, percebemos que 84% dos alunos que responderam a essa pergunta podem ser identificados como negros, ou seja, a maioria dos alunos se autodeclararam negros.²⁴

No nosso entendimento, uma possível explicação para a escolha de “parda” em vez de “preta” pode ser a não identificação da cor preta como um aspecto positivo. Alguns alunos ainda associam a cor preta da sua pele a um passado escravista onde o negro era coisificado perdendo, portanto, a sua humanidade. Essa história narrada e contada por muito tempo pelos livros de História acaba refletindo ainda hoje na mentalidade dos nossos alunos,

²³ No questionário aplicado aos alunos as classificações “raça” e “etnia” foram utilizados como sinônimos. Quanto ao uso destes termos vale a observação de Munanga (2003) no sentido de que “o conteúdo da raça é morfológico o de etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico”. Munanga (2003) chama a atenção no sentido de substituir o conceito raça pelo de etnia, por considerar que este seja mais cômodo em termos de fala ‘politicamente correto’, mas “essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo”.

²⁴ Consideramos importante esclarecer que não havia a opção “negra” no questionário aplicado aos alunos. As categorias utilizadas nos questionários foram baseadas nas utilizadas pelo IBGE, que são: preto, pardo, branco, indígena e amarelo.

consequentemente, na construção da sua identidade (Munanga, 2003).

Adentramos numa discussão sobre a questão da identidade negra, destacando o sentido de *identidade* que utilizamos, pautado na interpretação do sociólogo e teórico cultural jamaicano Stuart Hall. Para esse intelectual, as identidades não são unificadas e estão em constante transformação, fragmentação e ressignificação, sendo construída a partir da diferença e da relação com o outro (Hall, 2000, p. 108). Neste mesmo sentido, a professora Vera Maria Ferrão Candau também entende as identidades como processos dinâmicos, históricos, em contínuo movimento (Candau, 2016, p. 812).

No que diz respeito à *Identidade Negra*, a antropóloga e socióloga Nilma Lino Gomes (2003) a define como uma construção social, histórica, cultural e plural que implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Gomes também quanto ao espaço escolar e a construção da *identidade negra*:

[Identidade negra] sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços (institucionais ou não) nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (Gomes, 2003, p. 172).

Quanto a não ver a cor da pele como uma característica positiva, entendemos que isso ainda é resquício de uma educação que apresentou durante muito tempo a cor negra como algo negativo, percebido e propagado através de ideias e frases preconceituosas como: “coisa de preto”, “lista negra”, “cor do pecado”, “a coisa tá preta” e “denegrir”; e, ainda, pela forma como a história do povo negro foi associada apenas à história da dor e do sofrimento relacionadas à escravidão.

Dado esse contexto da herança escravista e dos estigmas existentes desde o período colonial, é muito complexo para crianças e jovens, atualmente, por conta da experiência do racismo, construir identificações positivas com o passado. Vale observar o que esclarecem as historiadoras Abreu e Mattos (2008) sobre questões que envolvem construções identitárias num país marcado pela herança da escravidão:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da

cultura de matriz africana como dos espaços físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude do pai ou da mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo o movimento negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (Abreu; Mattos, 2008, p. 41).

Acreditamos que para que nossos alunos possam construir uma identidade negra positiva, outras histórias do povo negro devem ser contadas. Uma história que possibilita sentir orgulho da sua ancestralidade e, nesse sentido, acreditamos que tais atitudes poderão mudar a partir do momento que nossos estudantes sintam orgulho da cor da sua pele.

Como observou Ana Célia da Silva (2005, p. 21) com relação aos materiais escolares que chegavam nas escolas nos anos de 1980 e 1990, “os sujeitos (as populações negras) dessas culturas são representados [e continuam a ser], em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” e muitos professores que atuam hoje nas salas de aula do ensino médio se formaram nestas décadas.

Além disso, a não capacitação adequada de professores sobre o tema também pode ser vista como uma forma impedimento de implementação da Lei Federal 10.639/03. É certo que muitos professores já abordavam os conteúdos em suas aulas e outros que preferiam “pular/ignorar” temas como escravidão e racismo por acharem sensíveis demais para serem abordados em sala de aula, enquanto que outros não se sentiram seguros para falar sobre algo que não haviam estudado durante a graduação.

Reconhecemos aqui a importância da Lei 10.639 de 2003, no entanto, acreditamos que não é apenas a imposição de uma Lei que vai acabar ou, pelo menos diminuir, a questão do racismo e do preconceito contra a população negra do nosso país. Para que uma lei como esta seja de fato efetivada é necessário, além de formação e capacitação constante dos professores, investimento em todos os âmbitos educacionais, como na formação inicial e também continuada, além de acompanhamento por parte dos sistemas de ensino.

A historiadora Maria Emília Vasconcelos Santos ressalta a importância da capacitação dos professores. Santos (2016) observa que é:

[...] de suma importância a realização de cursos de aperfeiçoamento, pois, as discussões neles realizadas retornam para os estabelecimentos de ensino com a possibilidade de serem amplificadas ao abordá-las com os alunos de diferentes cores e pertencimentos étnicos, e consequentemente com seus pais, familiares, vizinhos e amigos. Enfim, a sociedade como um todo se beneficiará se tivermos a oportunidade

de discutir como se construiu a desigualdade racial, percebendo que a situação atual não é algo permanente e que pode ser mudada. Para tanto, é indispensável acessar o passado, o que nos permitirá refletir sobre as repercussões dele no presente (Santos, 2016, p. 43).

No que diz respeito à implementação da Lei Federal 10.639/2003, o corpo docente da Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Oneide de Souza Tavares sempre buscou implementar a lei por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula e projetos desenvolvidos na escola. As temáticas orientadas pela legislação foram preocupações dos docentes e estão garantidas pelo Projeto Político Pedagógico da escola. A SEDUC-PA oferece regularmente cursos de capacitação pela plataforma do Centro de Formação (AVA-CEFOP) para todas as áreas de conhecimento, além das formações organizadas pelos coordenadores de cada unidade escolar na Horas Pedagógicas (HP).

Abordar nas aulas de História as questões que envolvem a história dos povos negros e suas culturas é um compromisso que assumi desde que comecei a lecionar. Assumi essa responsabilidade, não apenas por ser um homem negro, mas por ser professor e entender que essa é a função social desta profissão. Acredito que os alunos da escola pública, em especial os alunos negros, têm direito à sua História e a dos seus ancestrais. A implementação da Lei Federal 10.639/03 é uma obrigação da educação brasileira e deve ser entendida como uma política de reparação, e reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povo negro.

1. 3 Diagnóstico realizado com os alunos sobre a História do Pós-abolição

A pesquisa para a escrita desta dissertação e o levantamento de informações sobre o que os alunos já sabiam sobre a História do Pós-abolição foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Oneide de Souza Tavares (anteriormente apresentada) uma das vinte e três escolas da rede estadual de ensino, localizada no município de Marabá, no Sudeste paraense, com as três turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio, totalizando 102 alunos, considerando os turnos matutino e vespertino.²⁵

A opção por realizar este estudo apenas com as turmas de terceiros anos do ensino Médio se justifica por dois motivos: primeiro, para realizar um breve diagnóstico acerca da

²⁵ A pesquisa e as atividades foram desenvolvidas com as turmas: 3A (M3MR01), com 35 alunos; 3B (M3MR02), com 33 alunos; e 3C (M3TR01), com 34 alunos. As turmas M3MR01 e M3MR02 correspondem ao período matutino e a turma M3TR01 corresponde à única turma de terceiro ano do período vespertino na escola.

implementação da Lei Federal 10.639/2003, uma vez que estes alunos, por estarem no último ano da educação básica, já teriam, em tese, estudado e refletido o que a já mencionada lei determina e orienta como conteúdos escolares, em especial nas aulas de História. Nesse sentido, durante toda sua vida escolar estes alunos deveriam ter visto (estudado) em algum momento os conteúdos referentes à população negra.

A segunda justificativa é que, já tendo estudado esses conteúdos, eles estariam preparados para sugerir, opinar e sistematizar o conhecimento e as informações que comporão o almanaque histórico sobre as personalidades negras para ser socializado, posteriormente, com os demais alunos dos outros anos. Neste sentido, os questionários e as atividades desenvolvidas em sala de aula com eles, tinham como objetivo coletar informações sobre o que já sabiam, ou gostariam de saber e consideraram importante e essencial para compor o almanaque histórico.

Para isso, a primeira atividade realizada com as turmas dos terceiros anos, ainda no primeiro bimestre, portanto início do ano letivo de 2023, foi a aplicação de um pequeno questionário (apresentado no capítulo 3 desta dissertação) cujo objetivo foi verificar o que eles já haviam estudado sobre os conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.²⁶ Esta atividade também serviu como um diagnóstico para a organização dos conteúdos que iríamos abordar no primeiro bimestre letivo daquele ano

O questionário impresso foi aplicado com todos os alunos nas três turmas de terceiros anos da escola (manhã e tarde). Após a explicação dos objetivos do questionário e sua funcionalidade, eles foram orientados a não se identificarem se não quisessem. Todos que estavam presentes no dia da aplicação decidiram por responder. De todos os participantes, apenas uma aluna questionou esses conteúdos. Nas palavras dela, “deveríamos abordar os conteúdos que caíram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não esses aqui” (os temas relacionados à História da população negra).

Entendemos que, para esta aluna, as discussões e reflexões que abordam a temática racial, por exemplo, não são relevantes e, portanto, não teriam uma função prática para a sua vida, ou seja, não teriam relevância para sua formação intelectual e pessoal já que não estavam

²⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são uma série de orientações sobre os conteúdos que devem ser considerados sobre a história do povo negro e foi produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Possibilita ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como seus marcos legais, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. O objetivo destas diretrizes era ampliar o debate sobre temas de alta relevância na agenda do Governo Federal.

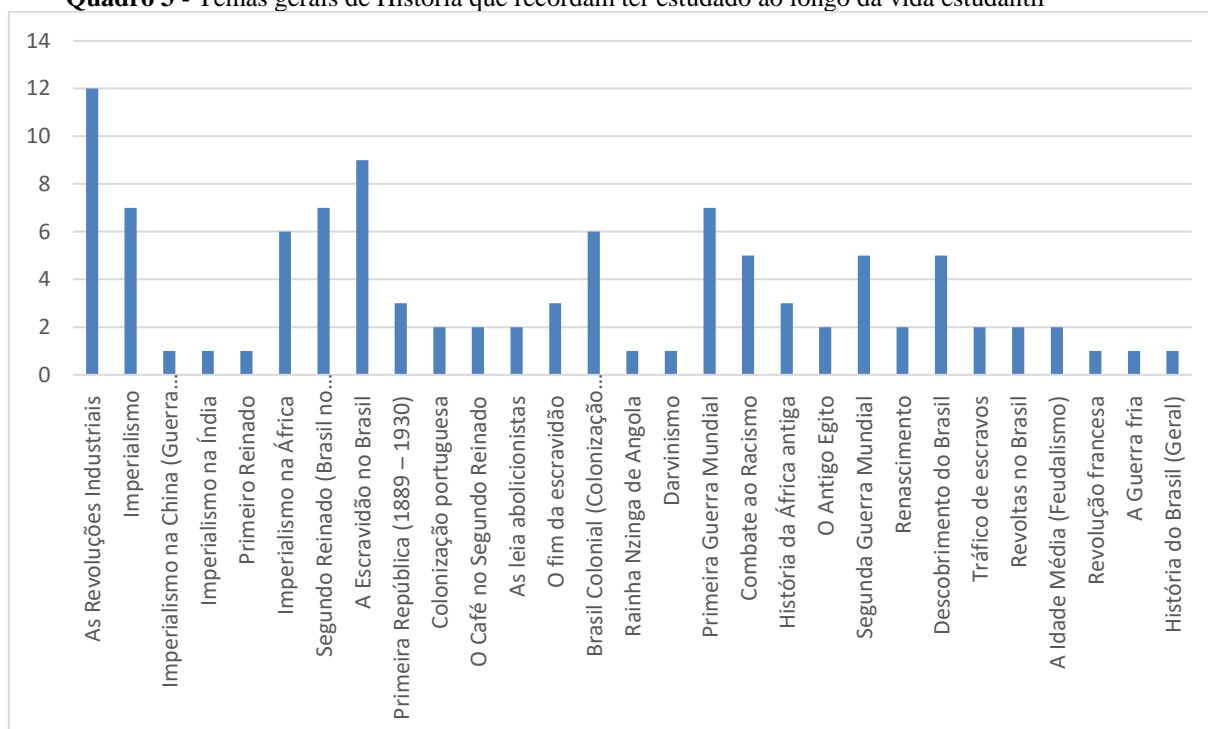
presentes em provas de concursos. Apesar de questionar a atividade, a aluna optou por responder o questionário e participar de todas as atividades propostas.

Vale observar que a compreensão da aluna destoa do que ocorreu durante muito tempo no Enem e vem ocorrendo novamente, que são temáticas que articulam perspectivas sociais e interseccionais. Logo, os conteúdos que aparecem nas provas do Enem também possuem relação forte com história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Uma das explicações possíveis que poderia também ajudar a entender a reação da aluna é que temas como “a história do povo preto”, “a questão do racismo” e “discriminações em geral” ainda são considerados temas sensíveis e delicados não só para alunos, mas também para professores que muitas vezes preferem não abordar essas temáticas em sala de aula.

Concordamos que as questões relacionadas aos conteúdos sobre o povo negro podem de fato ser tema sensível, mas acreditamos que devem ser obrigatoriamente abordados nas escolas de educação básica, uma vez que, tratar de temas dessa natureza é fundamental e necessário, não apenas em cumprimento da Lei Federal 10.639/03, mas principalmente em defesa de uma educação antirracista, anticolonial e emancipadora (Xavier, 2013; Gomes, 2020; Rascke, 2021).

Questionados sobre quais fatos históricos e temas gerais dos conteúdos de História eles haviam estudado ao longo de toda sua vida escolar, ou seja, considerando os estudos na educação infantil, fundamental e médio, que ainda recordavam, as respostas foram:

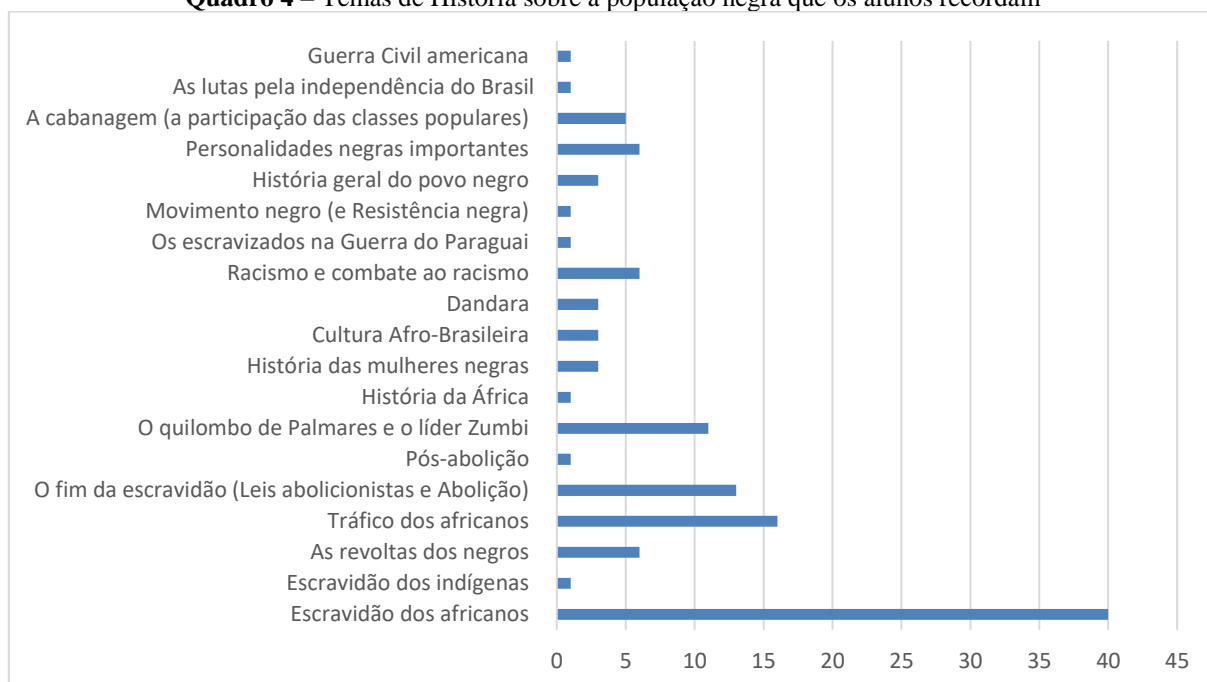
Quadro 3 - Temas gerais de História que recordam ter estudado ao longo da vida estudantil

Fonte: Quadro formulado pelo autor, a partir de dados coletados do questionário aplicado em sala de aula com os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, mar. 2023.

Os alunos que responderam “O combate ao racismo” fizeram alusão à leitura do livro da filósofa Djamila Ribeiro, *Pequeno Manual Antirracista* (Editora Companhia das Letras, 2019) que leram durante o 2º ano do Ensino Médio. Compete ressaltar que fui professor da maioria deles no ano letivo anterior e uma das nossas atividades desenvolvidas em classe naquele ano foi ler esta obra para podermos abordar os conteúdos ligados ao tráfico transatlântico, a escravidão no Brasil e as revoltas coloniais que são conteúdos estudados no 2º ano do Ensino Médio.

A leitura desse livro nos orientou para um debate, ao final dos conteúdos, sobre as formas de racismo no Brasil, sua origem e cujo objetivo era discutir, refletir e apresentar propostas antirracistas na escola, dentro de uma perspectiva de uma educação antirracista. Algumas imagens sobre esta atividade estão no Capítulo 3 desta dissertação.

Indagados especificamente sobre quais conteúdos de História ou temas relativos à História da população negra do Brasil que eles haviam estudado ao longo de toda sua vida escolar, que ainda recordavam, ou aqueles conteúdos que consideraram mais relevante nas suas aulas de História, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4 – Temas de História sobre a população negra que os alunos recordam

Fonte: Quadro formulado pelo autor, a partir de dados coletados do questionário aplicado em classe com os alunos, mar. 2023.

Os alunos que responderam “Escravidão” fizeram referência aos navios negreiros e aos trabalhos que os escravizados desempenhavam nos canaviais do período colonial ou nas plantações de café durante o Segundo Reinado (1841-1889), no entanto, optamos por registrar apenas “Escravidão dos africanos” como aparece no gráfico, uma vez que estes assuntos são abordados dentro das aulas sobre a História da escravidão no Brasil.

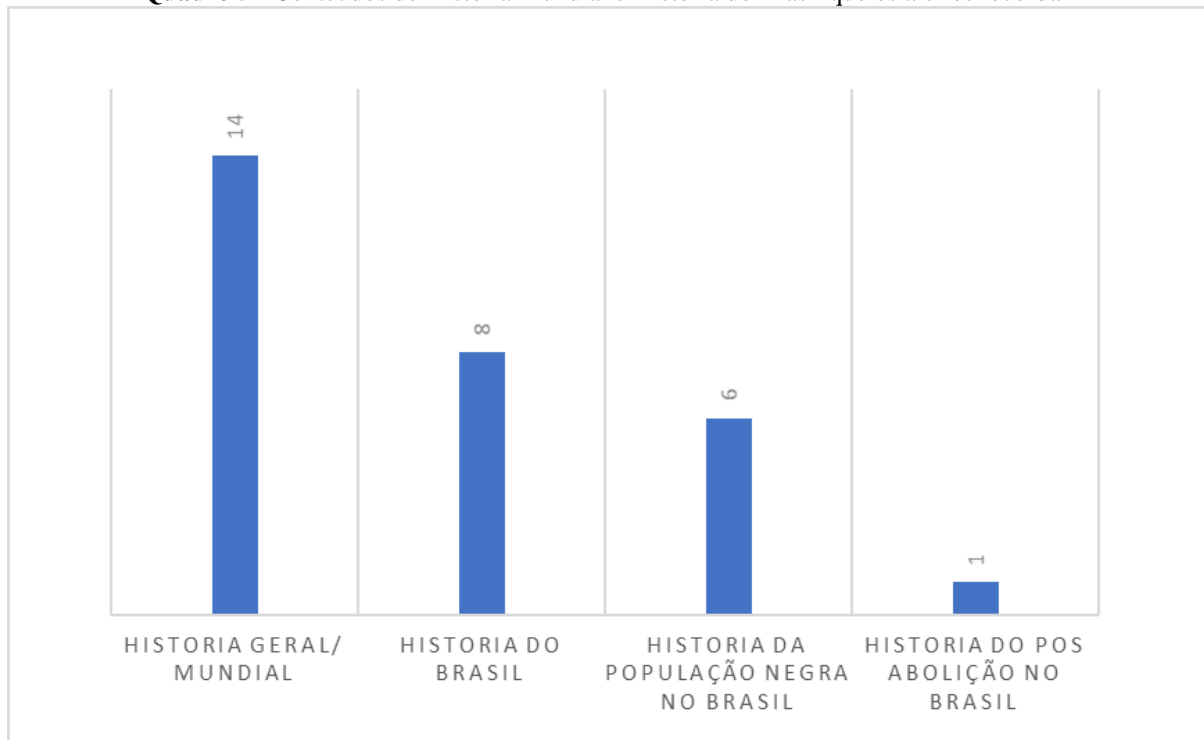
Essa resposta pode estar relacionada a uma leitura sugerida pelo professor de História e pela professora de Língua Portuguesa, ainda no segundo ano do Ensino Médio (ano letivo de 2022), que foi “O Navio Negreiro” (1870) de Castro Alves. Isso pode explicar o porquê muitos alunos colocaram como respostas “Tráfico de escravos” e “escravidão”. O tema da escravidão também é estudado há séculos e até pouco tempo era a única temática quando o conteúdo era a história do povo negro.

Destacamos a crítica aos livros didáticos de História que tratam da escravidão dentro do tema “*História dos negros no Brasil*”. Acreditamos que isso deve ser revisto urgente, pois este tema pode induzir o aluno, e até professores, a relacionar a História do povo negro apenas à história da dor, sofrimento e da escravidão, o que constitui um erro, pois como nos alertou Elikia M'Bokolo (2009) “a escravidão é apenas uma parte da história do povo negro”. Devemos reiterar sempre em sala de aula que há uma História antes e após a escravidão e a História dos negros no Brasil não se resume à escravidão.

Com o objetivo de compreender os temas e conteúdos que os alunos sabiam ou

ainda lembravam sobre História Geral (Mundial) e História do Brasil, obtivemos os seguintes dados:

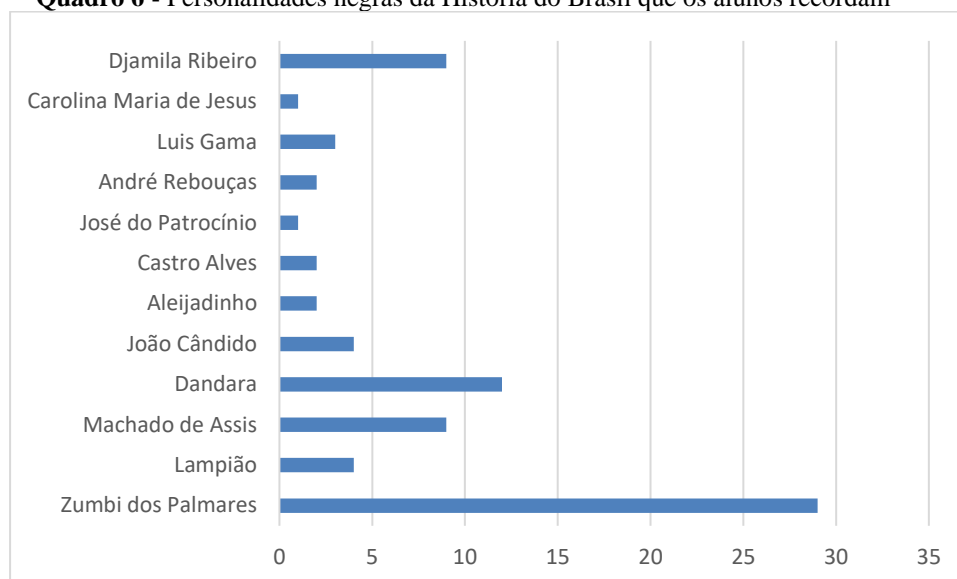
Quadro 5 - Conteúdos de História Mundial e História do Brasil que os alunos recordam



Fonte: Quadro formulado pelo autor, a partir de dados coletados do questionário aplicado em classe com os alunos, mar. 2023.

Quanto aos conteúdos gerais estudados nas aulas de História durante toda a educação básica, considerando os conteúdos de História sobre a História Mundial e História do Brasil, apenas um dos conteúdos relacionados sobre o Brasil fez referência ao período da Primeira República (1889 – 1930), portanto ao Pós-abolição. Um dos alunos mencionou a revolta dos marinheiros negros liderados por João Cândido.

Todos os demais temas relacionados no quadro 5 fazem referência a eventos internacionais e os que se referiram à história da população negra do Brasil fizeram referência à escravidão ou tráfico humano transatlântico. Constatamos que a maioria dos alunos ainda relaciona a História da população negra no Brasil apenas ao período da escravidão.

Quadro 6 - Personalidades negras da História do Brasil que os alunos recordam

Fonte: Quadro formulado pelo autor, a partir de dados coletados do questionário aplicado em classe com os alunos, mar. 2023.

Como podemos observar pela análise do quadro 6, as personalidades negras da História do Brasil que a maioria dos alunos recordam ter estudado e que consideram importantes e relevantes pelas suas atuações é Zumbi dos Palmares. Zumbi é o agente histórico negro mais estudado nas escolas brasileiras e entendido como o maior símbolo de resistência negra no passado e também no presente. É comum durante as aulas sobre escravidão, durante o período Colonial do Brasil, os alunos fazerem referência a ele como o maior líder negro do Brasil.²⁷

Outro fator que podemos observar neste mesmo gráfico, e que chamou a atenção, é o destaque que recebe a esposa de Zumbi, Dandara. A segunda personagem histórica mais citada na pesquisa. Ela foi lembrada pelas alunas que a veem como uma grande personagem da nossa história e como símbolo de identidade, força e empoderamento das meninas negras.

No entanto, apenas quatro personalidades lembradas pelos alunos foram contemporâneas do Pós-abolição, na Primeira República. São elas: Carolina Maria de Jesus (Escritora), João Cândido (líder da Revolta contra a chibata), Machado de Assis (escritor) e Lampião (líder do cangaço).

Santos (2016, p. 41) nos alerta para a importância de estudare o período da

²⁷ Há décadas o líder mais conhecido do Quilombo de Palmares é estudado nas escolas brasileiras. dezenas de obras biográficas sobre sua liderança e o quilombo palmarino foram escritas. Ele é a personalidade negra mais conhecida do Brasil. Em janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, alterou a LDB (1996) adicionando o Art. 79-B determinando que o calendário escolar deveria incluir o dia 20 de novembro (data da morte de Zumbi) como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. O Dia da Consciência Negra remonta, portanto, a Zumbi e as lutas por liberdade, justiça e cidadania no Brasil.

escravidão, mas discutir esse assunto com certo equilíbrio e que não se pode deixar de falar das violências cometidas, mas também é necessário abordar a questão, apresentando outras realidades existentes ao longo do período escravista, como também, no Pós-abolição.

As informações coletadas, nos permitem afirmar que nossos alunos ainda conhecem pouco sobre o período posterior a escravidão, uma vez que a maior parte dos sujeitos históricos apontados fazem parte de outros momentos da nossa História, na sua maioria ainda sobre o período da escravidão. No entanto podemos considerar que apesar das poucas personalidades históricas do Pós-abolição serem relacionadas isso já é um avanço.

Pensamos que conhecer e refletir sobre a história do povo negro no Pós-abolição tem grande importância para os estudantes, sobretudo os alunos negros, no processo de construção e ressignificação de memórias. Essas histórias deveriam ser abordadas nos livros de História com a mesma profundidade dos demais conteúdos, mas isso ainda representa um grande desafio para os professores da educação básica paraenses.

2 O PÓS-ABOLIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Neste capítulo apresentamos uma discussão sobre a elaboração, as funções e o uso dos livros didáticos de História e como estes manuais, durante muito tempo, representaram a população negra nas suas páginas. Propusemos também algumas reflexões ressaltando o perigo de uma narrativa única nesses livros didáticos e o apagamento das histórias das classes populares.

Refletimos também sobre como a população negra aparece nas narrativas dos livros didáticos de História e os adjetivos utilizados para classificá-los. Em outras palavras, trouxemos uma abordagem sobre o apagamento da população negra no Pós-abolição (1889-1930), além de levantar uma crítica sobre a ausência da história do Pós-abolição no estado do Pará, ou seja, uma crítica à ausência ou ao silenciamento dessa Amazônia negra dos livros didáticos, em especial de História, que são distribuídos pelo PNLD.

2.1 O livro didático de História e a representação da população negra

Escrever, analisar e refletir sobre o livro didático não é tarefa fácil, uma vez que este suporte escolar é muitas vezes “demonizado” por professores, coordenadores e também por alunos. Outras vezes acusado de generalizar temas importantes, de não ser crítico suficiente ou ainda de propagar certas ideologias. O livro didático é o instrumento mais utilizado como material didático por professores e, conseqüentemente, pelos estudantes nas escolas públicas brasileiras (Cainelli e Schmidt, 2009; Bittencourt, 2018; Coelho, 2019).

Katia Abud (1986, p. 81), há tempo já observava que os livros de História são instrumentos de trabalho indispensáveis, “pois não há professor que nele não se apoie e este tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História do Brasil”. As observações de Abud foram feitas na década de 1980 e, apesar das mudanças e exigências legais, muitos manuais insistem em continuar mantendo a história de apenas uma parte da população do Brasil, excluindo ou invisibilizando outras.

Bittencourt (2018) ressalta que os livros didáticos fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Apesar de seu longo uso, as preocupações com relação aos conteúdos veiculados neste material didático são recentes, o que não poupa os livros de constantes críticas e análises, uma vez que é considerado também um instrumento a serviço da ideologia dominante.

As preocupações com os conteúdos veiculados pelos livros didáticos ganharam destaque principalmente a partir do pós-guerra (1945), como aponta Bittencourt (2018):

A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade (Bittencourt, 2018, p. 246).

O livro didático é considerado pelos especialistas um objeto cultural de difícil definição, uma vez que constitui obra bastante complexa e se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo, ou seja, necessita ser compreendido também por seu processo de produção, distribuição e consumo pelos professores e alunos (Cainelli e Schmidt, 2009; Bittencourt, 2018).

Marcos da Silva (2003) assim define livro didático:

Material preparado especialmente para o ensino, associado a séries e programas fixos. Tende à uniformização de temas e explicações, justificadas em nome de critérios psicopedagógicos, inovando topicamente, em especial, no campo gráfico – quadrinhos, fotografias, diferentes tipos de cores. Durante muito tempo foi culpabilizado pelos problemas gerais do ensino de história, atitude que negligenciava outras responsabilidades – muitos de seus autores são docentes universitários altamente graduados, por exemplo (Silva, 2003, p. 86).

Sobre os manuais escolares, Bittencourt (2021) observa:

(...) é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos, e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2021, p. 72).

Allain Choppin (2004), ao estudar a História do livro didático, alerta no sentido de que estes manuais não sejam os únicos materiais utilizados em sala de aula. O autor relaciona uma série de recursos didáticos que são possíveis de utilização em sala de aula. No entanto, vamos considerar para este estudo que, na maioria das escolas brasileiras, o livro didático ainda é o material didático mais utilizado pelo professor, não implicando que seja ferramenta exclusiva.

Consideramos que o livro didático ainda é, quase que na totalidade das escolas públicas de Marabá, sudeste paraense, independentemente de áreas (se em escolas urbanas ou

rurais), a única e quase que exclusiva ferramenta que o professor utiliza como apoio para ministrar suas aulas. Também, que este é um dos principais responsáveis na construção de uma identidade dos alunos (Munanga; Gomes, 2016).

Neste sentido, para esta pesquisa, consideramos a ideia defendida por Cainelli e Schmidt (2009, p. 172), de que “nenhum livro pode ser compreendido como produto abstrato ou neutro, distanciado do contexto histórico em que existiu ou existe”. E, ainda, de que o livro didático precisa ser dimensionado como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e sociedade (Bittencourt, 2018).

É importante também considerar que os livros didáticos têm uma finalidade educativa e narram a História destacando aspectos que podem “bonificar” ou positivar a sociedade de que tratam e silenciar aspectos que representam “demérito” ou aspectos negativos, por meio de temas, enfoques, sujeitos e processos escolhidos para serem narrados (Rocha, 2017, p. 12). Nesse processo de seleção dos temas e conteúdos considerados relevantes na História nacional, o povo negro foi categoricamente silenciado e excluído.

Ainda, sobre a composição e as funções do livro didático, André Chervel (1990), em seu texto sobre a “*História das disciplinas escolares*”, destaca que os livros didáticos são resultados de um processo complexo de aproximação de conhecimentos de diversas áreas, processo esse que visa o ensino e à aprendizagem, para a formação de alunos de diversas idades na escola. No caso desta pesquisa, os jovens alunos do Ensino Médio de uma escola pública.

Considerando, ainda, as observações de Chervel (1990), e trazendo para a questão de como a população negra é representada (ou não) nestes manuais escolares hoje, entendemos que a forma como ocorrem as abordagens e a construção de perspectivas de interpretação no livro didático podem impactar profundamente na construção da imagem das crianças e adolescentes negros sobre si mesmos e os outros.

Por isso, consideramos que analisar e compreender como esses agentes históricos foram e ainda são representados nos livros é importante para a construção da identidade dos jovens das escolas públicas que, no caso da escola de Marabá, onde a pesquisa foi realizada, na sua maioria são alunos negros, mas que se declaram “*pardos*”. Nesse sentido, o professor de História, junto com os alunos, têm o papel fundamental de analisar criticamente essa representação. Não apenas a questão da representatividade negra nos manuais didáticos, mas todos os temas abordados nas aulas de História.

No que diz respeito às imagens utilizadas nos livros de História, Bittencourt (2021), analisando o uso das imagens nos primeiros manuais escolares ainda no século XIX, informa que as ilustrações e as construções desses materiais eram copiadas quase que integralmente dos

manuais franceses, e que as gravuras marcaram as edições didáticas no Brasil com imagens que buscavam construir e solidificar uma identidade nacional, mas excluía ou representavam de forma secundária e/ou pejorativa parte da população.

Sobre as questões das leituras e análises críticas dos temas abordados nas aulas de História, a pesquisadora Déa Fenelon, nos idos dos anos de 1980 já mostrava essa preocupação. A referida historiadora, além de criticar o reprodutivismo, a falta de críticas, o isolamento em relação ao social nas aulas de História, também fez duras críticas à oposição que havia entre pesquisa e ensino, justificando a necessidade de articulação entre ambas para a formação e atuação do profissional de História.

Guimarães e Silva (2012) chamam a atenção quanto ao uso dos livros didáticos:

A crítica aos livros didáticos, durante muito tempo, incidiu sobre a má qualidade historiográfica da maioria deles. Esse comentário foi e continua a ser necessário, sem que se perca de vista a existência de livros melhores e piores nem a necessidade de todo material didático estar compreendido como parte da aprendizagem, e não como lugar totalizante de sua realização. Mesmo um bom livro didático terá efeitos prejudiciais, se não for entendido como um instrumento a mais nesse processo, que depende de outras leituras, da interpretação de diferentes fontes da época (incluindo a cultura material) e do diálogo entre professores e alunos (Guimarães e Silva, 2012, p. 87)

Portanto, abordar de maneira crítica e reflexiva os temas apresentados pelos manuais nas aulas de História é fundamental. Uma conversa inicial de sensibilização com os educandos antes de qualquer abordagem dos conteúdos que envolvam questões inerentes à história da população negra no Brasil pode levar a profundos questionamentos, reflexões e opiniões críticas sobre como os próprios alunos se vêem representados nos seus livros de História.

Neste sentido, consciente das responsabilidades de professor, do poder que alcançam os livros didáticos e das funções e objetivos que o Ensino de História desempenha na formação básica dos estudantes, selecionamos para análise o livro “*História: sociedade & cidadania*” (2016)²⁸ destinado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Como recorte específico para análise, elegemos especificamente o Capítulo 3 denominado “*Primeira República: dominação e resistência*”, com ênfase na análise do tópico denominado “*Resistência*” (páginas 62 a 75), que aborda as questões sociais dessa primeira fase da história

²⁸ BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**, 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção História: sociedade e cidadania). Apesar desta coleção ser publicada em 2016, ela foi aprovada pelo PNLD em 2018, chegando às escolas para uso pelos em 2019, 2020 e 2021. Esta foi a coleção adotada pela E. E. E. M. Profª Oneide de Souza Tavares em Marabá, portanto, utilizada por professores e alunos do Ensino Médio dessa instituição de ensino.

republicana no Brasil (1889 -1930).

O livro didático “*História: sociedade e cidadania*” (2016) é de autoria do professor, historiador e Doutor em educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Alfredo Boulos Júnior. Talvez este autor, por possuir ampla experiência com a sala de aula na educação básica, e ter realizado seu doutoramento em 2008 com o título da tese “*Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004*”, seja um dos mais conhecidos pelos professores e alunos e que aborda, a nosso ver, de forma mais satisfatórias os temas relacionados às questões étnico raciais.

Como destacaram as historiadoras Cainelli e Schmidt (2009, p. 172), “o professor deve ter um repertório crítico sobre a produção e a transmissão do conhecimento histórico, bem como sobre as teorias de aprendizagens contemporâneas”. Em outras palavras, as pesquisadoras consideram que não basta apenas dominar o conteúdo a ser explicado, mas também a maneira como tem sido desenvolvida a abordagem e a narrativa com os alunos.

Nesse sentido, entendemos que aprender e (re)conhecer como os corpos negros são representados (ou não), não apenas nos livros de História, é de extrema relevância para auxiliar o professor no desenvolvimento de novas abordagens em suas atividades e também é uma forma de combater preconceitos e estereótipos que envolvem os nossos alunos. Compreender como a juventude negra é representada nos materiais didáticos é importante para saber lidar com ela, ou seja, contribui para que o professor evite construir e/ou perpetuar estigmas ou preconceitos (Munanga, 2005, p. 16).

Considerando o alcance dos livros didáticos no ensino público, é fundamental saber lidar com as representações nele presentes para poder combater e refutar qualquer tipo de estigma ou preconceito ou, ainda, evitar suas reproduções.

Munanga (2005) chama a atenção que:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências etnicorraciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (Munanga, 2005, p. 16).

Entendemos que trazer discussão para sobre a representação negra nos livros, para o centro dos debates da sala de aula é fundamental e necessário para construir argumentos e narrativas que combatam o **racismo**²⁹ e as outras várias formas de preconceito e exclusões.

²⁹ “Criado por volta de 1920, o **racismo** enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e

Salientamos que essa é uma das funções sociais mais relevantes da escola e, especificamente, do ensino de História (Guimarães; Silva, 2012).

Vale ressaltar ainda que, ao observar e analisar a sua própria representação nos livros de história, e com a mediação correta dos professores, os jovens das escolas públicas têm a possibilidade de se perceberem como cidadãos conscientes, possibilitando ampliar horizontes existenciais, culturais, críticos e reflexivos, e contribuindo para a formação de opiniões mais embasadas historicamente sobre os mais variados assuntos, papel fundamental do ensino de História (Pestana, 1999, p. 63).

2.2 O apagamento da população negra no Pós-abolição

O negro neste país está acordado, alerta, e vai continuar sua luta sempre. Isto é um processo irreversível! Espero que o Brasil tenha a sensatez de ouvir-lhe os gritos em vez de se fazer de surdo. O negro no Brasil é maioria, e democraticamente no futuro deve assumir a direção do país! É só uma questão de tempo e de aprimoramento das instituições democráticas.

Abdias Nascimento (1914-2011)

Durante décadas, a “história das minorias” - ou atualmente compreendido com a noção de “somos maioria minorizadas” -, como afirma o cientista social e rapper Richard Santos (2020), foi quase toda apagada dos livros didáticos de História. As histórias dos indígenas e das populações negras brasileiras foram propositalmente excluídas dos livros de história e com isso invisibilizadas. Nas poucas vezes que temáticas referentes a esses grupos sociais foram tratadas, geralmente apareciam como sujeitos inferiorizados, subalternizados ou representados, no caso da população negra, de forma animalésca ou caricaturizada (Silva, 2011; Munanga, 2015).

interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos o mesmo conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.” [MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB, RJ, 05/11/03]; MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 15. (Coleção cultura negra e identidades).

Até os anos 1980, a história da população negra estava praticamente reduzida à História da escravidão no Brasil. A maioria das obras didáticas utilizadas pelas escolas públicas, e, portanto, mais acessível aos estudantes, retratavam o povo negro apenas como escravizados, associando-os apenas ao mundo do trabalho, temática com espaço supervalorizado nessas obras didáticas. A maioria dos professores que ministra aulas nas escolas públicas hoje foram formados pelo viés de reprodução dessa história para nossos alunos.

Pesquisas pioneiras de estudiosas do livro didático e das imagens ali exibidas, como Bittencourt (1997) e também dos estudos da representação social do negro nos livros, como Ana Célia da Silva (2011), demonstram que as vezes que esses grupos sociais subalternizados estavam representados eram quase sempre classificados como “selvagens”, “bárbaros” e/ou “primitivos” e os colonizadores como o oposto, apresentados como civilizados, modernos e superior.³⁰

Hoje, mais de vinte anos depois da promulgação da Lei Federal 10.639/03, é possível encontrar nos livros de História outras temáticas para além da escravidão. Por terem que se adequar às normas exigidas pelo PNLD e para que sejam também aprovados pelo MEC, os livros adaptaram-se às novas legislações educacionais e inseriram temáticas que apresentam outras histórias para além da escravidão, porém, sendo esta temática, a da escravidão, a que ainda mais ganha destaque nos manuais de História.

Sabemos que o livro didático, em muitas escolas públicas, ainda é o único material didático de apoio disponível ao professor, e ao não abordar esta temática, a do povo negro no Pós-abolição, elimina a história de uma grande parte dos brasileiros, constituindo entrave para a discussão das relações étnico-raciais, combate ao racismo e o cumprimento da própria Lei Federal 10.639/03.

Consideramos que é possível utilizar os livros didáticos e abordar com os alunos temas como a História da África antes e depois da colonização europeia, ou seja, não mais estudar apenas o Egito Antigo e como se este fosse apenas mais um apêndice da História da Europa, mas também estudar muitos outros povos africanos diretamente ligados, inclusive, à história brasileira e suas heranças impactadas pela escravidão atlântica e por saberes e fazeres trazidos por africanos e africanas nesse processo de diáspora para as Américas. Oliva (2009)

³⁰ Duas obras clássicas que foram muito populares no Brasil dos anos de 1960 até os anos de 1980, foram os livros “*Compêndio da História do Brasil*” de Borges Hermida e “*História do Brasil*” de Joaquim Silva. Juliana Ricarte Ferraro (2020, p. 197) destaca que a História ensinada nestes manuais tinha a função de reproduzir o ideário dominante, e dessa forma forjar uma determinada cultura escolar, não oferecendo elementos para problematizações em torno da história do negro e de seus descendentes no Brasil, dessa forma se consolidava uma ideia de naturalização no processo que permeou sua vinda enquanto mão-de-obra para o sistema escravagista.

nos alerta para a possibilidade de discussões consistentes sobre a questão racial e outras questões pertinentes à história do povo negro no Brasil utilizando criticamente os livros de História, para além da escravidão.³¹

No entanto, como observou Lima (2017, p. 206), não basta ampliar apenas os conteúdos, sendo necessário mudar também a forma como se ensina a história dos negros, ou seja, são necessárias outras perspectivas, para além do olhar eurocentrado e etnocêntrico. Os professores de História realmente preocupados com uma educação para as relações étnico-raciais sentem falta de uma parte importante da nossa história, não apenas da história do povo negro, mas da história do povo brasileiro que ainda está ausente dos livros de História: a história da população negra nas primeiras décadas da República.

É relevante que todos os professores estejam preocupados com uma educação voltada para uma formação reflexiva para uma formação em que nossos jovens busquem entender o mundo criticamente, de forma emancipatória, como sugeriu o educador Paulo Freire (2022), consideramos de extrema importância que estudemos e conheçamos as histórias de todos os povos que constituíram a formação do povo brasileiro.³²

As aulas de História, os conteúdos oferecidos aos estudantes pelos livros didáticos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula devem considerar que esses materiais didáticos (não apenas os livros, mas todo material de apoio), se inserem

[...] no complexo campo de debates acerca da diversidade cultural e étnico-racial, da escrita historiográfica, da memória e do ensino de História na contemporaneidade, visando contribuir para os estudos e práticas voltadas à valorização, reconhecimento e inclusão da história dos diferentes povos, etnias e culturas, visando a formação para a cidadania. (Cerezer, 2022, p. 6)

Por essa ausência de temas relevantes nos livros de História, especificamente no que tange às abordagens sobre o fim da escravidão, durante as aulas sobre a primeira República, quando se iniciam os estudos sobre a República, logo após ter tratado da questão abolicionista e o fim da escravidão, os alunos levantarem o seguinte questionamento: “*Professor, para onde foi a população negra após o fim da escravidão?*” Este é um questionamento que nos incomoda muito e se o professor tomar como fonte apenas os livros de história, dificilmente conseguirá

³¹ Reflexão importante sobre esse debate pode ser encontrada na tese de doutorado de Anderson Ribeiro Oliva (2009), sobre livro didático e ensino de história da África e da diáspora, denominada de *Olhares sobre África: abordagens da História contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros*.

³² Uma educação política e social que contribua para a emancipação dos trabalhadores tornando estes sujeitos capazes de ler o mundo em sua volta, reletir sobre ela e transformá-la é a ideia central que norteiam as principais obras de Paulo Freire, como a *Pedagogia do Oprimido* (2022) e *Pedagogia da autonomia* (1996).

responder a essa pergunta.

Apesar das mudanças ocorridas nos livros didáticos de História no que diz respeito a história da população negra, com a ampliação de temas para além da escravidão, ainda precisamos avançar em alguns pontos, como é o caso da história do negro nos Pós-abolição. Temos a impressão de que no fim do regime escravista a população negra desapareceu completamente, visto o pouco espaço para tais discussões na educação básica sobre esse período e o papel social que o negro desempenhou neste contexto. Os livros didáticos focam na temática da imigração europeia e sua força de trabalho, apagando os libertos, suas lutas e estratégias em busca de cidadania.

Os estudos e pesquisas sobre a população negra liberta durante as primeiras décadas do século XX não são recentes, tendo ressurgindo fortemente a partir dos anos de 1970 e 1980 (Mattos, Rios, 2002; Paz; Castro, 2017). No entanto, estas pesquisas, segundo Rios e Mattos (2002, p. 174) foram bem mais analisadas do ponto de vista econômico e político do que por uma perspectiva social e cultural, sendo que pouco chegou às escolas de educação básica e, portanto, aos estudantes brasileiros.

Ainda, de acordo com as autoras, os estudos que abordam a questão do negro no Pós-abolição estão na sua maioria restritos ao Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), ao Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e, no Nordeste, com destaque para a Bahia. Vale ressaltar, como já foi observado, que excelentes estudos dessa temática para a Amazônia e o Pará também existem, mas ainda apresentam dificuldade de alcance nas escolas de educação básica (Rascke, 2021).

As pesquisas que estão em desenvolvimento sobre o Pós-abolição pouco chegaram aos livros didáticos e, conseqüentemente, às salas de aula da educação básica de maneira mais efetiva. Porém, apesar de estarem de forma limitada ainda nos livros de História, esses estudos não são recentes e já são realizados desde os anos de 1980 e 1990 por historiadores como Hebe Mattos, Flávio Gomes, Petrônio Domingues, Marta Abreu, Wlamyra Albuquerque e mais recentemente por Ynaê Lopes dos Santos e Giovana Xavier, somente para citar alguns especialistas nos estudos do Pós-abolição.

Os professores de História (negros ou não) realmente preocupados com as questões da representatividade, da história do negro e com o combate ao racismo e as demais formas de preconceito e discriminação, têm muita dificuldade para trabalhar temas que abordem a população negra após a abolição, durante os primeiros anos de República (1889 – 1930), uma vez que com a abolição do cativeiro, os escravizados pareciam ter saído das senzalas e da história, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus (Mattos; Rios, 2002, p.

170).

Ainda sentimos falta deste tema, e também de outros, de grande relevância nos livros de História destinados ao Ensino Médio, mesmo após vinte anos da promulgação da Lei Federal 10.639 de 2003. Como destaca Lima (2013, p. 21), na distância entre a intenção e o gesto pode existir um espaço que não é simples de ser ocupado. Em outras palavras, pensar em inserir temas ligados ao Pós-abolição nas escolas significa necessariamente repensar nossa própria história e aquela que é ensinada nas escolas contadas pelos livros didáticos de História.

2.3 Os grupos populares e os movimentos sociais da Primeira República (1889-1930) representados no livro didático

As reflexões a seguir foram realizadas a partir da análise crítica do Capítulo 3 do do terceiro volume do livro destinado ao terceiro ano, integrante da coleção “*História: sociedade & cidadania*” (PNLD, 2018), intitulado “*Primeira República: dominação e resistência*”. Os conteúdos abordados neste capítulo discutem os “vários protestos e rebeliões sociais” ocorridos na Primeira República. Porém, para melhor aprofundamento dos temas com os alunos optamos por abordar apenas quatro desses movimentos sociais.

Optamos por analisar e refletir sobre os seguintes movimentos sociais: “*A guerra de Canudos*” (Boulos Júnior, 2016, p. 62-63); “*Cangaceiros e cangaço*” (Boulos Júnior, 2016, p. 65-66); Revolta da vacina, denominado nesta coleção como “*Modernização e revolta no Rio de Janeiro*” (Boulos Júnior, 2016, p. 66-67); “*A revolta contra a chibata*”, movimento organizado pelo marinheiro João Cândido (Boulos Júnior, 2016, p. 67-68). Este mesmo capítulo ainda aborda a *Guerra do Contestado*, o *movimento operário*, a *greve de 1917* e os *comunistas e anarquistas*, mas estes não serão objetos de análise, apesar de reconhecermos que uma considerável parte da população negra esteve presente nesses movimentos.

A opção por selecionar apenas esses quatro movimentos sociais se justifica pelo pouco tempo para as aulas de História³³, seu melhor aprofundamento e por considerar que estes abordam diferentes regiões do país e que, a partir deles, os alunos poderiam entender quem eram esses brasileiros que contestaram em vários momentos as determinações e obrigações imposta pela jovem República brasileira, que na sua maioria era a população negra. Por

³³ Até a implementação do Novo Ensino Médio, no caso da EEEM prof.^a Oneide de Souza Tavares, em 2022, as aulas de História eram de três tempos semanais. A partir de 2024, passaram a ser apenas dois tempos de 50min semanais. É importante esclarecer que em 2023, ano da realização desta pesquisa, os terceiros anos ainda não estavam inseridos no Novo ensino Médio.

exemplo: Canudos, interior da Bahia; Cangaço, interior do sertão cearense e pernambucano; e a revolta da vacina e a revolta contra a chibata, Rio de Janeiro, capital do Brasil na época.

A obra utilizada para a análise foi o livro do 3º ano do Ensino Médio que faz parte da coleção “*História: sociedade & cidadania*”, escrita e organizada pelo historiador e professor Alfredo Boulos Júnior. Esta coleção foi aprovada pelo PNLD Ensino Médio, em 2018, e foi utilizada pelos alunos da EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares no triênio 2019, 2020 e 2021.³⁴

Figura 4 – Fac-símile das Capas dos três livros que compõem a coleção analisada



Fonte: Imagem produzida pelo autor da pesquisa.

Esta coleção é composta de três volumes, sendo cada um desses formados por quatro unidades temáticas, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 7 - Unidades temáticas da coleção

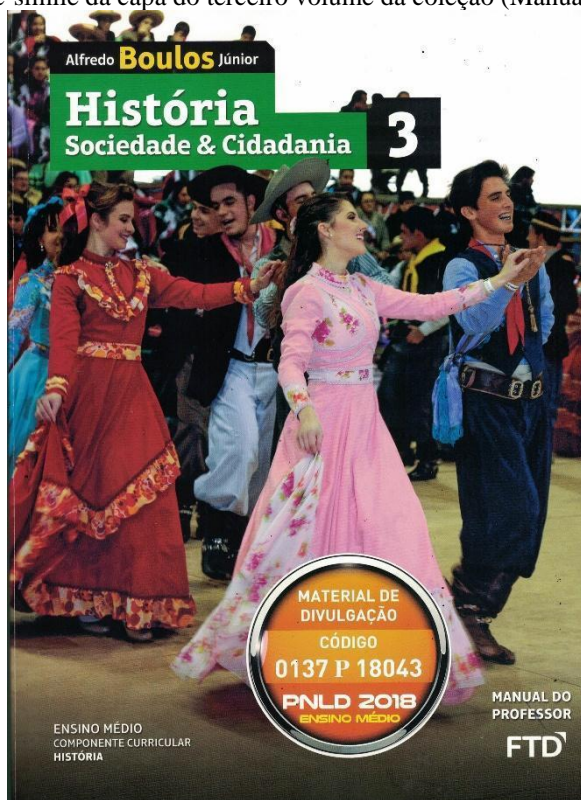
	Livro 1	Livro 2	Livro 3
Unidade 1:	Técnicas, tecnologias e vida social	Nós e os outros: a questão do etnocentrismo	Resistência à dominação
Unidade 2:	Cidades: passado e presente	Diversidade e pluralismo cultural	Propaganda política, esporte e cinema
Unidade 3:	Democracia: passado e presente	Cidadania: passado e presente	Movimentos sociais
Unidade 4:	Diversidade religiosa: o respeito à diferença	Terra e liberdade	Meio ambiente e saúde

Fonte: Quadro produzido pelo autor da pesquisa.

³⁴ No estado do Pará, o Novo Ensino Médio (NEM) passou a vigorar para toda a rede de ensino a partir do ano de 2022, no entanto, algumas escolas anteriormente já haviam sido selecionadas para serem utilizadas como escolas-piloto. No caso da EEEM Prof.^a Oneide de Souza Tavares, as turmas dos terceiros anos do Ensino Médio ficaram de fora da proposta do NEM, uma vez que já estão concluindo a Educação Básica, diferente das turmas inseridas nesta proposta, dos 1º e 2º anos. Desta forma, os professores optaram por continuar utilizando os livros antigos desta coleção com as turmas dos 3 anos ao invés de adotar os novos livros.

O terceiro livro desta coleção, para ser utilizado pelos alunos do último ano da Educação Básica, e que remete ao contexto de abordagem nesta pesquisa, inicia com os acontecimentos ocorridos nas primeiras décadas do século XX, a pesar de, no primeiro capítulo, abordar eventos históricos ocorridos a partir da segunda metade do século XIX.

Figura 5 - Fac-símile da capa do terceiro volume da coleção (Manual do professor).



Fonte: Imagem produzida pelo autor da pesquisa.

Nesse último volume (figura 5), dos treze capítulos apresentados, apenas cinco abordam a História do Brasil e com ênfase em uma história política e econômica do país. O capítulo três, nosso objeto de análise, inicia os conteúdos apresentando, por exemplo, uma charge crítica à postura dos políticos daquela época.

Quadro 8 – Capítulos das unidades didáticas

	Unidades Temáticas do Livro 3	Capítulos que compõem cada unidade temática
Unidade 1:	Resistência à dominação	Cap. 1: Industrialização e imperialismo Cap. 2: A Primeira Guerra Mundial e a Revolução russa Cap. 3: Primeira República: dominação e resistência
Unidade 2:	Propaganda política, esporte e cinema	Cap. 4: A Grande Depressão e os fascismos Cap. 5: A Segunda Guerra Mundial Cap. 6: A Era Vargas Cap. 7: A Guerra Fria
Unidade 3:	Movimentos sociais	Cap. 8: Independências: África e Ásia Cap. 9: O socialismo real Cap. 10: De Jango a Dutra: uma experiência democrática Cap. 11: O Regime Militar
Unidade 4:	Meio ambiente e saúde	Cap. 12: O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial Cap. 13: O Brasil e a nova ordem mundial

Fonte: Quadro produzido pelo autor da pesquisa.

No que diz respeito à História da população negra, no volume analisado, é possível perceber a ideia de raça muito presente, principalmente na descrição e como as classes populares aparecem na narrativa didática. Basta pensarmos na composição étnica e social dos sertanejos, no caso aqui da população de Canudos (Boulos Júnior, 2016, p. 62-62). Quando o texto trata do conflito de Canudos, por exemplo, é possível perceber que os jornais da época classificavam os seguidores de Antônio Conselheiro como “fanáticos religiosos, monarquistas” e “os maiores inimigos do progresso, da civilização e da república” (Boulos Júnior, 2016, p. 63), ou seja, associando os grupos populares a pessoas incivilizadas e ignorantes.

Esta é uma concepção limitada, estereotipada e preconceituosa dos grupos étnicos e das pessoas que formavam o arraial de Canudos, pois sua gente, sua população, era composta em grande parte de homens e mulheres negros e pardos que preocuparam fortemente a estabilidade da República e as elites governantes, sendo então categorizados como “fanáticos religiosos e ferrenhos defensores da monarquia”, ameaçando seriamente o regime republicano (Haag; Guerellus, 2019, p. 58).

Essa imagem sobre a população de Canudos foi construída e divulgada por jornais republicanos que os transformaram em pessoas perigosas perante a opinião pública. Tratava-se portanto, de uma descrição que buscava inferiorizar os sertanejos, colocando-os como ameaças ao progresso, perspectiva que pode ser contestada pelos professores em sala de aula. O texto didático descreve quem eram essas pessoas:

Eram, em sua maioria, sertanejos pobres que fugiam dos abusos dos coronéis e do desemprego e buscavam autonomia e conforto espiritual. Mas em Canudos havia também negociantes, enfermeiros, professores, artesãos e mineradores (Boulos Júnior, 2016, p. 62).

Geovana Xavier (2013) orienta que para desconstruir esse imaginário é importante trabalhar com os alunos que, muito distantes de serem naturais, tais tipologias foram socialmente construídas. E podemos indagar: por que e por qual razão? Ainda, para a referida pesquisadora, essas tipologias que diminuía os negros e os demais grupos sociais que compunham as classes populares, ganham força na virada do século XIX para o século XX, quando os descendentes de escravizados foram retratados como sujeitos indisciplinados e sem amor ao trabalho (Xavier, 2013, p. 87).

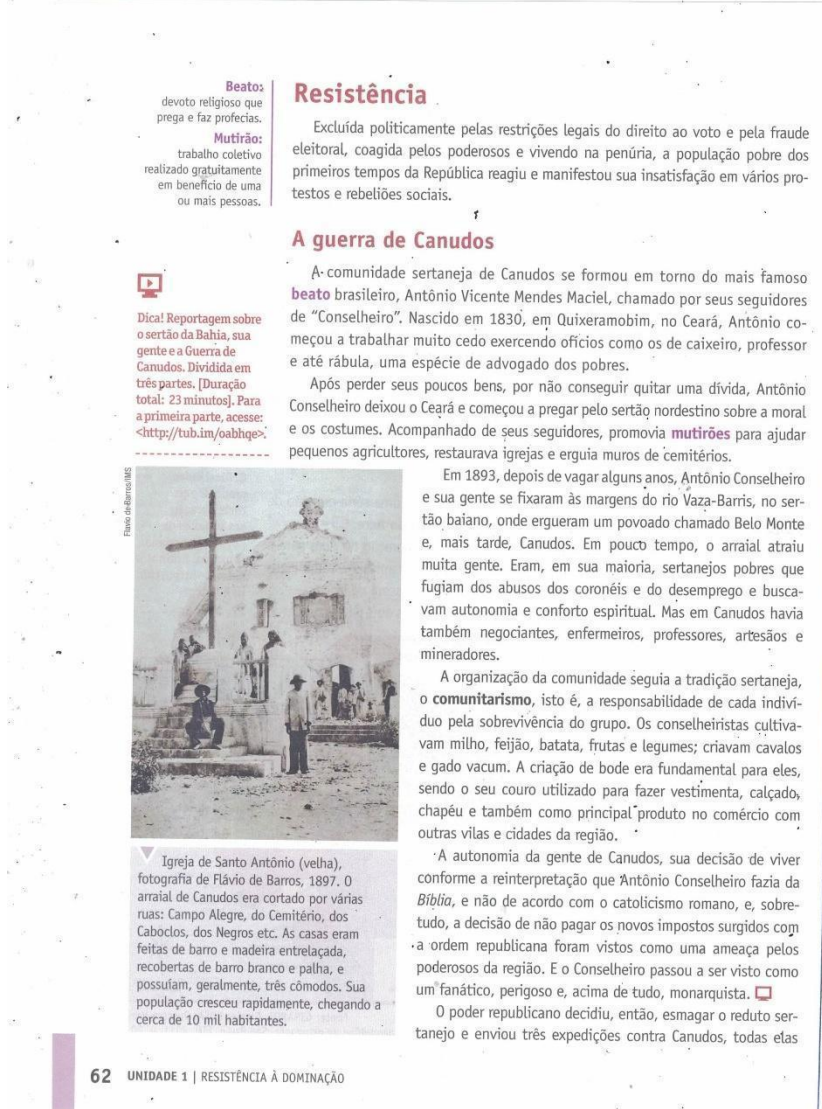
Essa tentativa de diminuição dos corpos negros relacionando-os a imagens negativas era também sobre as mulheres e não se dava apenas em Canudos, sertão baiano, mas em vários outros lugares do Brasil como Belém e Rio de Janeiro, e até em outros lugares do mundo como nos Estados Unidos. Para este mesmo período no sul dos Estados Unidos, bell hooks (2017) relatando a relação entre as mulheres brancas e as mulheres negra nas primeiras décadas do século XX, relata:

A abolição da escravidão teve pouco impacto positivo sobre as relações entre mulheres brancas e negras. A participação delas [mulheres brancas] foi essencial para perpetuar os estereótipos degradantes sobre a feminilidade negra. Muitos desses estereótipos reforçavam a noção de que as negras eram lascivas, imorais, sexualmente licenciosas e carentes de inteligências (hooks, 2017, p. 132)

Com relação à população de Canudos, faz-se perceptível a sua composição social e étnica, analisando a única fotografia produzida por Flávio de Barros em 1897, exibida pelo capítulo do livro analisado sobre o episódio em que aparecem apenas homens em frente da Igreja de Santo Antônio no arraial de Canudos. Todos os homens que aparecem são negros (Boulos Júnior, 2016, p. 62). Este aspecto pode ser um ponto inicial para diálogo com os estudantes sobre quem eram essas pessoas, de onde vieram e quais atividades desenvolviam em Canudos, ou antes de migrarem para a região; ou ainda, como seria a versão deles para a história da guerra contra o vilarejo de Canudos.³⁵

³⁵ Todos os três volumes dessa coleção apresentam sugestões e oferecem dicas de como o professor pode trabalhar as imagens com os alunos. Há no “*Materiais de apoio ao professor*” (no final do Manual do professor) textos de apoio em “O trabalho com imagens” (302 – 307, Manual do professor).

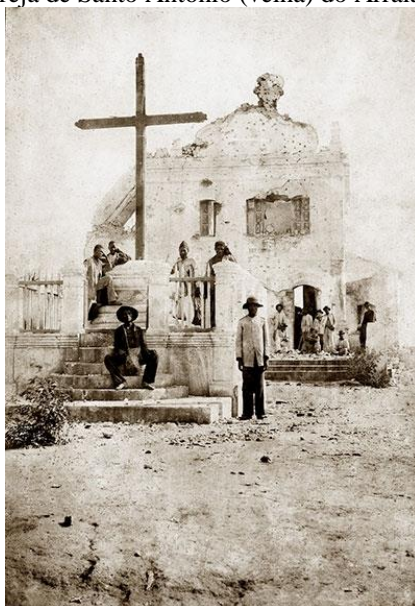
Figura 6 - Fac-símile da página do livro que trata da Guerra de Canudos



Fonte: Imagem produzida pelo autor da pesquisa.

Vale uma observação sobre a fotografia exibida na página 62 (Boulos Júnior, 2016, p. 62). Apesar dos homens estarem à frente e em primeiro plano na imagem, e serem homens negros que compunham a população de Canudos, a legenda explicativa é sobre a igreja que aparece ao fundo, e em segundo plano. A legenda da imagem ainda explica sobre a formação de Canudos e como as casas eram construídas, mas nada explica ou menciona sobre a composição étnica da sua população e os homens presentes na fotografia.

Figura 7 - Igreja de Santo Antônio (velha) do Arraial de Canudos.



Fonte: Fotografia de Flávio de Barros, 1897. Imagem reproduzida pelo autor da pesquisa.

É possível que não fosse relevante para o fotógrafo ou para os jornais que divulgavam imagens do conflito, saber quem eram essas pessoas, mas certamente estes homens negros retratados tinham famílias, lutaram bravamente contra a invasão e destruição da cidade para proteger seus familiares, seu modo de vida e sua luta por um espaço para viver coletivamente. Eram pessoas com sonhos, vontade de viver e de existir. O livro poderia explorar mais detalhadamente essa imagem e dar mais ênfase às pessoas presentes na fotografia. Pensamos que o silêncio, o não-dito também pode ser lido e interpretado.

Outro tópico do referido capítulo 3 em que ainda aparecem as populações negras reivindicando e protestando em favor de melhorias ou contra as atitudes autoritárias dos governos é o caso da “*Modernização e revolta no rio de Janeiro*” (Boulos Júnior, 2016, p. 66-67) e “A revolta contra a chibata”. Ambos temas são clássicos e há décadas compõem os textos didáticos focados na realidade do Rio de Janeiro, na época capital federal. O interessante nestas narrativas é que os sujeitos sociais são apresentados como protagonistas, sujeitos ativos e responsáveis pelas vivências de suas próprias histórias.

Talvez o tema que mais destaque o protagonismo negro neste livro é a história da luta pelo fim dos castigos físicos impostos pela Marinha do Brasil no início da República brasileira com a *Revolta contra a chibata ocorrida em novembro de 1910* (Boulos Júnior, 2016, p. 67-68) liderada pelo marinheiro negro João Cândido.

Figura 8 - Fac-símile da página do livro que trata da Revolta contra a chibata.



Fonte: Imagem reproduzida pelo autor da pesquisa.

Apesar de ser um dos conteúdos escolares considerado clássico, já bastante conhecido e estudado por gerações, o capítulo reserva apenas sete parágrafos com exatamente trinta linhas para tratar deste episódio de tamanha relevância para a História é apenas uma imagem, a do rosto do líder do movimento, é apresentada neste capítulo pelo livro didático analisado.³⁶

Nesta narrativa os marinheiros negros são apresentados como protagonistas, no entanto, o texto se limita a dizer que este movimento contestatório exigia “o fim dos castigos corporais, aumento dos salários, melhor alimentação e perdão dos participantes da Revolta”

³⁶ Vale observar que no capítulo da edição anterior do livro (PNLD, 2015) desta mesma coleção escrita por este mesmo autor, além da imagem de líder do movimento, também era apresentada a imagem do navio encouraçado São Paulo, tomado pelos marinheiros durante o movimento, com a presença de muitos outros marinheiros negros.

(Boulos Júnior, 2016, p. 68). Nessa narrativa, portanto, o movimento se restringe apenas à questão que envolvia os problemas relacionados à Marinha brasileira no início da República.

Concordamos com historiadores como Barbosa e Schumacher (2008) e Álvaro Nascimento (2008, 2020) que este movimento foi muito maior do que uma revolta contra as chibatadas, mas com reivindicações sobre direitos humanos, o que pode ser entendido também como uma luta contra o racismo, já que a discriminação contra o povo negro no início da República era vivida cotidianamente.

No trecho a seguir, Boulos Júnior (2016) busca justificar os castigos físicos impostos aos marinheiros que cometiam alguma infração:

Outra rebelião importante para se compreender a história da Primeira República começou no mar e foi liderada por marinheiros, entre os quais havia grande número de afrodescendentes. Já os oficiais da marinha de guerra eram, em sua maior parte, membros de famílias ricas e poderosas, que tinham tido a seu serviço negros ou mestiços na condição de escravos ou libertos (Boulos Junior, 2016, p. 67).

A escravidão já havia chegado ao fim desde o dia 13 de maio de 1888, portanto mais de vinte e dois anos na época do movimento. No entanto, as memórias ligadas ao passado escravista ainda se faziam presentes em grande parte da mentalidade da população brasileira daquela época, em especial das famílias abastadas e ex-escravistas. A marinha por exemplo, utilizando uma das formas de punições do período da escravidão, procedia com chicotadas às faltas consideradas graves pelos marinheiros, que na sua maioria eram homens negros.

Podemos inferir que já havia uma consciência étnica e cultural, onde os homens negros se apoiavam e se protegiam mutuamente. A revolta contra a chibata se inicia quando um desses jovens marinheiros, Marcelino Rodrigues Meneses, é condenado a 250 chibatadas e os demais marinheiros, seus “irmãos de cor”, não aceitam mais aquela forma de punição e resolvem demonstrar o repúdio organizando uma rebelião.

Xavier (2013) observou, para o caso de São Paulo, que havia uma proteção entre “os homens de cor”³⁷ por meio de organizações que buscavam defender os interesses da população negra, com destaque especial para a imprensa negra, em coletivos organizados:

Embora nos livros didáticos de História ainda se fale muito pouco sobre o assunto, o aparecimento de tal imprensa vinculou-se a um processo de mobilização que

³⁷ De acordo com a historiadora Giovana Xavier, a expressão “*Homens de cor*” era o termo utilizado pelos vários jornais que circularam por São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, como o “*O Clarim d’Alvorada*” (São Paulo, 13 de maio de 1924) para se referir aos seus membros a também à população negra em geral. Pode ser entendida como uma forma de consciência étnica e uma forma de identidade, mas também de proteção e reconhecimento e valorização de suas etnias. (Xavier, 2013, p. 91).

culminou na criação não só de periódicos, mas de clubes dançantes, associações beneficentes, escolas de alfabetização, salões e barbearias, times de futebol, restaurantes e todos estes dirigidos especificamente a uma parcela de negros paulistas que ficou conhecida como o “meio negro” (Xavier, 2013, p. 92)

No capítulo do terceiro volume do livro didático analisado, a narrativa foca em João Cândido o protagonista do movimento:

Em 16 de novembro de 1910, durante uma viagem com destino ao Rio de Janeiro, o marinheiro negro Marcelino Rodrigues Meneses foi condenado a 250 chibatadas, embora o regulamento previsse no máximo 25. A indignação tomou conta dos marinheiros. Em 22 de novembro de 1910, liderados por João Cândido, Francisco Dias e o cabo Gregório, eles dominaram os oficiais e assumiram o comando de dois importantes navios de guerra: O Minas Gerais e o São Paulo. Com bandeiras vermelhas hasteadas, exigiram do então presidente da República Hermes da Fonseca o fim dos castigos corporais, aumento de salários, melhor alimentação e perdão aos praticantes da revolta. (Boulos Júnior, 2016, p. 68)

O último parágrafo destaca novamente a figura de João Cândido sendo preso, depois internado como um louco no Hospital dos Alienados. Quando recebeu alta foi expulso da Marinha. A consequência por ter liderado a revolta que exigia direitos foi a pobreza, dependendo da ajuda de amigos até sua morte, aos 89 anos, em 6 de dezembro de 1969. O reconhecimento de João Cândido como um dos heróis da Pátria veio tardiamente, cujo nome consta agora no “Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria”³⁸. Apesar de muitos livros, músicas e poemas serem produzidos em sua homenagem, apenas recentemente, em 2018, foi dado a ele o reconhecimento merecido.³⁹

Para além de lutas por direitos e contra a imposição dos governantes que expulsavam ou exterminavam parte da população em nome de um suposto progresso e modernização, nosso entendimento é de que os estudantes devem perceber estes agentes históricos como atores sociais e políticos nas mais diversas atividades, trabalhos, estudos, diversões em agremiações e clubes, criando estratégias e redes de fortalecimento e lutas em um mundo tão opressor e excludente como foram as primeiras décadas da República.

Consideramos que não trazer estas e outras histórias e estes outros sujeitos sociais para o livro de História, apagando suas lutas e vivências, é negar aos jovens negros, e também

³⁸ A relação completa dos Heróis e heroínas da pátria pode ser conferida em <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/quem-sao-os-herois-e-as-heroínas-do-brasil> Acesso em 30/10/2023.

³⁹ SENADO, Agência. Comissão aprova inserção do nome de João Cândido no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. 28/10/2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/28/comissao-aprova-insercao-do-nome-de-joao-candido-no-livro-dos-herois-e-heroínas-da-patria>. Acesso em: 18 maio 2023.

não-negros, parte importante da história dos brasileiros. Nossos alunos têm o direito à história dos nossos ancestrais para compreender que estivemos sempre aqui, nos constituindo enquanto parte fundamental na construção do país que vivemos hoje.

Essa reflexão sobre a importância e o direito à história e ao conhecimento sobre nossa ancestralidade remete às ideias de Ailton Krenak (2022), intelectual indígena que defende a ideia de uma educação que precisa invocar nossos ancestrais, que é preciso resgatar o vínculo com nossa ancestralidades. De acordo com Krenak (2022, p. 112) essa invocação da ancestralidade pode “contribuir para dissolver fronteiras culturais e raciais, e para que a gente possa falar de uma maneira mais respeitosa da diversidade cultural e da pluralidade da vida”.

Conhecer a história dos nossos antigos nos permite saber, por exemplo, que os libertos, e seus descendentes, lidavam com as condições diversas em que se encontravam, para sobreviver ou mesmo para viver melhor (Lima, 2013, p. 721), que foram sujeitos ativos na sua história. Faz-se urgente, relevante e uma questão de justiça social que tais narrativas da história dos brasileiros avance para o espaço da sala de aula, para que nossos alunos conheçam que os libertos, após o 13 de maio, também viveram, existiram e resistiram nessas primeiras décadas de República.

No capítulo terceiro do livro *“História: sociedade & cidadania”* intitulado *“Primeira República: dominação e resistência”*, analisado como fonte, há vinte e dois subtópicos e destes nenhum aborda especificamente a situação dos libertos no Pós-abolição⁴⁰. No tópico *“Dominação”* (páginas 51 a 61) tratam exclusivamente do domínio das oligarquias, as questões políticas, a economia do café e alguns parágrafos sobre a questão da borracha (focando a região amazônica), sobre a imigração europeia para o Brasil e a urbanização e industrialização. Como se pode observar, a ênfase interpretativa é exclusivamente política e econômica, com destaque maior para a região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais).

Ainda neste mesmo capítulo, no eixo *“Resistência”* (Boulos Júnior, 2016, p. 62 - 70) são abordados temas como a *Guerra de Canudos*, do *Contestado*, o *Cangaço*⁴¹, as revoltas

⁴⁰ Em edições mais recente da coleção de *História: sociedade e cidadania*, como as edições do ano de 2018 e 2022 (destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental) do mesmo autor, já encontramos importantes tópicos que tratam especificamente do Pós-abolição denominado de “Os negros no pós-abolição”. Estão presentes subtópicos como “o mundo do trabalho”, “A imprensa negra”, “A cultura afro-brasileira no pós-abolição”, “Frente Negra Brasileira” e “Teatro experimental do negro (1944-1968)”. Nesses textos didáticos podemos observar uma narrativa histórica de tendência mais social e cultural em que as abordagens colocam os agentes históricos negros como protagonistas e autores de suas próprias histórias, destacando a sua presença e atuação nos mais variados espaços durante a Primeira República.

⁴¹ A professora e autora de livro didático Patrícia Ramos Braick (2015, p. 47) observa que o cangaço é objeto de diferentes interpretações: analisam o cangaço como uma reação rebelde, produto das dificuldades sociais e

por conta da *modernização no Rio de Janeiro*, além da *Revolta contra a Chibata* e destaca também os movimentos operários com a greve de 1917. Apesar da análise nestes tópicos serem realizados por uma abordagem mais social, é possível compreendê-los por meio da cultura também. Nestas páginas encontramos elementos socioculturais sobre alguns sujeitos históricos que, descontentes com várias situações presentes no início da República, manifestaram-se de variadas formas contestando o sistema opressor que prevalecia naquelas décadas.

Essas mulheres e homens, afrodescendentes ou não, que por meio de protestos defendiam uma melhoria no seu modo de viver foram interpretados como baderneiros, sujeitos perigosos, violentos e como atores que impossibilitavam o avanço e a modernização da República e, por isso, foram duramente reprimidos e expulsos do centro, ou das áreas que se modernizavam, segundo a lógica europeia de urbanização e higienização naquele início de século.

Giovana Xavier (2013, p. 85), ao pesquisar como a população negra foi representada e apresentada nos jornais do final do século XIX e início do século XX, observou que adjetivos como “monstros, alcoólatras e raparigas”, ou ainda “mendigos, marginais, bêbados, degenerados e ladrões” eram muito comuns quando se noticiava fatos relacionados à população negra. Esta associação do negro a aspectos negativos ainda se fez presente nos materiais didáticos até os anos de 1970, principalmente.

Cabe a nós professores de História, preocupados com uma educação antirracista, que respeite e conviva com os diversos sujeitos e suas diferenças, combater todo e qualquer tipo de discriminação, desconstruindo esse imaginário que durante muito tempo esteve presente nos livros, mas que ainda não desapareceu completamente das páginas desses manuais escolares. Nos dizeres de bell hooks (2022), uma educação que questione, por meio de uma pedagogia que insira outros sujeitos e que perceba a diferença como um fator positivo.

Xavier (2013) sugere que:

Para desconstruir esse imaginário, é importante trabalhar com os alunos que, menos do que naturais, tais tipologias foram socialmente construídas. Elas ganharam força na virada do século XIX para o XX, quando os descendentes de escravos vão sendo retratados como sujeitos indisciplinados e sem amor ao trabalho (Xavier, 2013, p. 87).

É importante lembrar que, no início do século XX, as teorias raciais estavam em

políticas da região, como a fome, a miséria, a seca, a falta de empregos e o poder dos coronéis, na perspectiva de transformar essa situação. Outros pesquisadores veem o cangaço como um grupo de bandidos, que não tinham nenhum projeto de transformação social e praticavam crimes para sobreviver. Eu, como professor de história que vejo a educação como um ato político, entendo como uma outra versão, talvez a versão das massas pobres e desejosas de mudanças sociais.

voga em todo o mundo e o Brasil buscou implementá-las como política de Estado desde o século XIX, cuja intenção era o branqueamento da população e apagamento, não apenas dos corpos negros, mas também de suas culturas e histórias. Como observa Schwarcz, (1993) naquele momento difundia-se a ideia de que para modernizar os espaços e os costumes era preciso desaparecer com a população negra, que esteve quase sempre associada ao atraso e aos problemas de cunho social.

O médico e antropólogo baiano Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) afirmava naquela época que os sujeitos considerados “mestiços” na classificação racial da época, tinham maior tendência à criminalidade. Teorias como essas difundidas por Nina Rodrigues, tornavam científica (hoje entendida como racista) a ideia de que os negros e os seus descendentes “miscigenados”, visto como raças inferiores, deveriam ser controlados e também vigiados, para os quais deveriam ser impostos padrões e regras em toda as esferas da vida para que eles não atrapalhassem o progresso do país.⁴²

A historiadora Ynaê Lopes dos Santos (2017, p. 254) observa que as explicações científicas, como as do médico Nina Rodrigues, foram bem recebidas pela intelectualidade entre finais do século XIX e início do século XX. Figuras importantes da Primeira República (1889-1930) e os próprios dirigentes políticos, defenderam e implementaram diversas políticas públicas pautadas nessas teorias racistas, reforçando assim a diferença e a desigualdade entre brancos, negros e indígenas do Brasil.

Nesse sentido, o ideário modernizador das elites brasileiras, associado às noções de progresso e modernização, buscava copiar a Europa e os Estados Unidos e em termos sociais, como aponta Haag e Guerellus (2019, p. 48), “significava impor padrões de comportamento, urbanístico, de higiene e de manifestações culturais”. E, nesse processo que a elite insistiu em denominar de modernização, não cabiam as classes subalternas, ou seja, nem os pobres em geral e, muito menos as pessoas de cor, que foram expulsas violentamente dos espaços centrais das cidades para a periferia.

Haag e Guerellus (2019, p. 48) ainda observaram que nesse processo de modernização, permeado pelas políticas racistas, houve uma tentativa de:

transformar os pobres urbanos em trabalhadores assalariados disciplinados e higienizados. Ocorreu um reordenamento das políticas de dominação que passou também pela redefinição de estratégias de controle e de domesticação dos corpos e pela desqualificação das camadas históricas subalternas (Haag; Guerellus, 2019, p.

⁴² Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) chegou a fazer trabalhos de campo com o intuito de documentar e analisar casos de degeneração provocados pela mistura de raças. A cabeça de Antônio Conselheiro, por exemplo, foi enviada para o Rio de Janeiro para ser estudada pelo médico maranhense.

48).

Para as elites brasileiras, alguns intelectuais e os governantes da Primeira República (1889-1930), uma forma de modernizar e aproximá-lo ao modelo civilizador europeu era embranquecendo a população. Alguns políticos e intelectuais, como o historiador e sociólogo Oliveira Viana, defendiam, por exemplo, o incentivo do casamento de negros com imigrantes por que aos poucos ocorreria o branqueamento da população brasileira. De acordo com Santos (2017, p. 254), homens como Oliveira Viana acreditavam na ideia de que era necessário embranquecer o Brasil, para que ele se tornasse um país respeitado.

Uma imagem clássica que comumente aparece nos livros de história, numa tentativa de reprodução das ideias do médico João Batista de Lacerda, é o quadro pintado por Modesto Brocos y Gomez datada de 1895, denominado de “A redenção de Cam” (ou “A marca de Caim”), que pode ser o ponto de partida para algumas reflexões com os alunos sobre a política de branqueamento que vigorou no Brasil no final do século XIX e início do XX.⁴³

Figura 9 - A redenção de Cam (ou A marca de Caim).



Fonte: Modesto Brocos y Gomez. 1895. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Reprodução. (Editora FTD, 2016, p. 257)

Uma possível análise da obra de Modesto Brocos y Gomez, datada de 1895, pode ser interpretada nas seguintes ideias: A avó negra, cuja filha é mestiça, agradece a Deus pelo fato de seu neto ter nascido branco, isto é, por ter a cor da pele do pai dele. Parece que a intenção do artista é mostrar que a criança branca veio redimir a sua família da “marca de Cam”, isto é,

⁴³ A referida imagem não aparece no livro dos 3º anos analisado, mas é apresentada no livro destinado aos alunos do segundo ano desta mesma coleção. Apesar de não fazer parte, a pintura foi utilizada para a discussão em classe sobre a política de embranquecimento da população brasileira no final do século XIX e início do século XX.

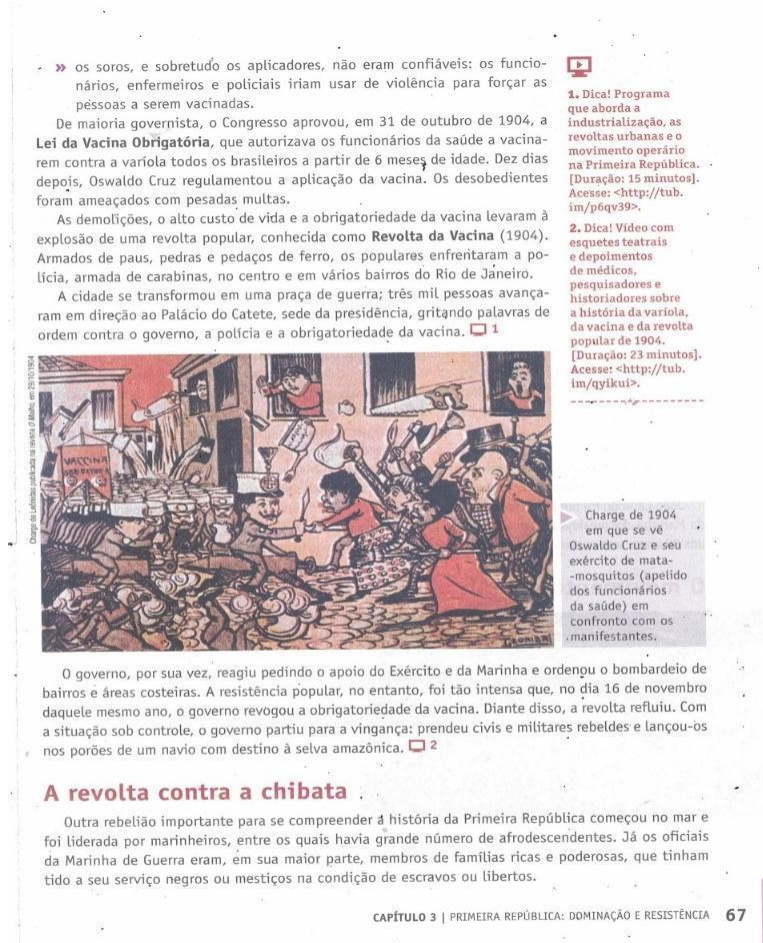
da cor negra. O bebê tem características fenotípicas do pai e não traz na pele a cor da avó e nem a de sua mãe, isso explica as mãos erguidas da avó.

Por essa lógica do branqueamento, enviar o exército para exterminar parcela da população baiana de Belo Monte, não aceitar reivindicações e desejo por respeito e igualdade de homens negros que exigiam melhorias de trabalho ou, ainda, “botar a baixo”, demolindo aproximadamente 700 cortiços e casebres do centro do Rio de Janeiro, então capital federal, exilando essas pessoas para as áreas periféricas e eliminá-las não só fisicamente, mas fazer com que não fossem vistas e, portanto, esquecidas e apagadas da cidade, do acesso a direitos, da História e consequentemente dos livros de história.

Outra crítica que tecemos ao capítulo analisado é a ausência de lideranças mulheres, negras ou não, nos eventos históricos desse período. Apesar das imagens em que elas aparecem, os textos didáticos não mencionam seus papéis ativos na história e as informações sobre elas ficam restritas às legendas nos rodapés das fotografias.

Para o caso de mulheres negras, apenas a charge de Leônidas Freitas (Boulos Júnior, 2016, p. 67) traz referências e faz alusão aos seus papéis de protagonistas nas lutas contra a imposição e obrigatoriedade da vacina no Rio de Janeiro. No entanto, elas aparecem apenas como forma genérica no texto e na charge também, sendo denominadas homogeneamente de “populares” e “manifestantes” (Boulos Júnior, 2016, p. 67).

Figura 10 - Fac-símile da página do livro que trata da Revolta da Vacina.



Fonte: Imagem reproduzida pelo autor da pesquisa.

Ainda sobre a presença das mulheres no capítulo analisado, há uma fotografia de Maria Bonita (que aparece sentada ao lado de Lampião) e novamente as informações sobre ela permanecem apenas na legenda, não aparecendo, por exemplo, o papel que desempenhava no grupo. Ressaltamos que seu nome não figura na relação de lideranças do grupo de Lampião. Há apenas uma curta explicação sobre as mudanças que aconteceram após a sua entrada no grupo.

A legenda destaca:

Na fotografia de c. 1930, Maria Bonita e Lampião. Com o ingresso de Maria Bonita no bando, quebrou-se o costume antigo de os bandos de cangaceiros serem formados apenas por homens. Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião (1898-1938), chefiou o mais famoso bando de cangaceiros do Nordeste e foi chamado, por isso, de rei do cangaço (Boulos Júnior, 2016, p. 65).

Como podemos observar, no capítulo analisado, as figuras femininas que aparecem mencionadas desempenham um papel secundário e, no caso de Maria Bonita, ligada ao protagonismo de Lampião, como se a figura feminina estivesse ligada apenas aos papéis

desempenhados pelos homens.

Figura 11 - Maria Bonita e Lampião



Fonte: B. Abrahão. C. 19830. Abafilme e Sociedade do cangaço. Aracajú. Reprodução. (Imagem do livro didático de História analisado, Editora FTD, 2016, p. 65)

As mulheres negras do início do século XIX não estavam apenas cuidando da casa (sua ou dos outros), dos filhos ou dos maridos ou “colocando as roupas para quarar em frente as casas”, irritando com isso o intendente municipal de Belém Antônio Lemos (Sarges, 2002, p. 101), por exemplo. Eram provedoras de lares, estavam nas fábricas, nas manifestações de contestação contra as imposições postas pela República. Também estavam manuseando armas (o caso de Maria Bonita) para combater um sistema opressor, além de estarem também escrevendo literatura, mistrando aulas (caso de Maria Firmina dos Reis), compondo músicas regendo orquestras (caso de Chiquinha Gonzaga) ou participando de desfiles de modas de beleza feminina⁴⁴. Em outras palavras, elas estavam em todos os espaços.

Como vimos nas explanações anteriores, a abolição não trouxe nenhuma política de integração social para a população liberta e a população de cor, o que explica, em parte, a situação de marginalidade dessa população. Essa lógica vale para o Rio de Janeiro, para Salvador e também para Belém que passava pelo processo civilizatório do início do século XX,

⁴⁴ Como noticiado pelo Jornal negro *O Menelik*, de São Paulo, em janeiro de 1916. [Citado por Giovana Xavier em “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica, 2013, p. 97.]

imposto por seus governantes, no caso da capital do Pará, o intendente Antônio Lemos (1869-1973). Nesses espaços as classes populares eram comparadas a classes perigosas (Carvalho, 1989, p. 18) e deveriam ser expulsas do centro e da vista.

Portanto, se a história dessas mulheres e dos homens negros que lutaram, viveram, existiram e resistiram nas primeiras décadas da República não aparecem nos livros de história, ou como vimos, quando aparecem são descritos e apresentados como incivilizados baderneiros e ignorantes que impedem a modernização do país, há uma necessidade urgente de trazê-los à tona, evidenciando suas experiências.

Acreditamos em um ensino de História que traga aos palcos *sujeitos outros* nas suas diversas vivências e experiências. Nossos alunos precisam debater e refletir nas aulas de História sobre os vários aspectos da vida da população que foi marginalizada e que para além de substantivos negativos atribuídos pela elite - como “ladrões, pivetes, prostitutas, malandros, desertores do Exército, da Marinha, ambulantes” ou “carroceiros, trapeiros, engraxates” (Carvalho, 1989, p. 18) -, associando essa população apenas ao mundo do trabalho.

Estas mulheres e homens possuíam outros momentos para além das atividades laborais como as organizações que além de promover o ensino, também promoviam festas, carnavais, organizavam partidas de futebol e outros momentos de diversão, como demonstrou o historiador Flavio Gomes em *Negros e política (1888-1937)*.

Pessoas como o jovem e talentoso Alfredo da Roxa Viana, o futuro Pixinguinha, estudava e impressionava seus pares ao tocar habilidosamente seu saxofone. O brilhante Juliano Moreira pegava firme nos estudos e entrava na faculdade de medicina com apenas 13 anos de idade (Santos, 2020). Hilária Batista de Almeida, que seria conhecida depois como “Tia Ciata” transformou sua casa em um espaço de encontro entre sambistas e religiosos para momentos de pura diversão. Em outras palavras a relação com o trabalho era apenas parte da vida dessas mulheres e homens negros que enfrentaram as dificuldades da vida do pós-abolição (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021).

As pessoas também iam ao cinema, às partidas de futebol, aos blocos de carnaval, frequentavam os espaços públicos de lazer como as praças, por exemplo. Moviam seus corpos nas divertidas rodas de samba, de lundu, nos terreiros e praticavam a capoeira⁴⁵, mesmo existindo os códigos de posturas que criminalizavam esta prática. Apesar do controle rígido do

⁴⁵ Logo no início da República, com o Código Penal, instituído em 11 de outubro de 1890, o novo governo deu tratamento específico à capoeira. No capítulo XIII, intitulado *Dos vadios e capoeiras*, sua prática ficava sujeita à prisão. Por outro lado, a capoeira passou a ser praticada também pelos brancos. Nas décadas seguintes, afirma-se que a capoeira era uma ginástica saudável e que o problema residia nos vagabundos e vadios que a praticavam. A capoeira saiu das ruas e foi parar nas academias.

Estado sobre os corpos negros, podemos imaginar, nas periferias de Belém ou mesmo do Rio de Janeiro, uma partida de futebol, num campinho de terra batida, disputado pelos marinheiros ou por operários depois de um dia extenuante de trabalho (Haag; Guerellus, 2019, p. 64).

Essas manifestações da cultura do povo ligadas aos saberes e as práticas da diáspora africana não eram bem vistas pelo Estado republicano que considerava essa população como classes inferiores e, por isso, não “cabiam” no progresso e na civilização. Portanto, o discurso e as práticas de modernizar a cidade, abrir amplas avenidas, erradicar doenças, derrubar as moradias dessa população e empurrar para longe, afastando do progresso, era na verdade a forma de apagar e excluir parte do povo e da história do nosso país.

Consideramos relevante em uma formação para a cidadania, conduzir os alunos a pensarem e se questionarem o que aconteceu com a grande parcela da população brasileira após o 13 de maio de 1888. Essas outras histórias deveriam estar presentes nos livros de História.

2.4 O Pós-abolição no Pará: a Amazônia negra ausente dos livros didáticos de História

O capítulo analisado, “*Primeira República: dominação e resistência*” (Boulos Júnior, 2016, p. 51-75), refere-se a Amazônia do Pós-abolição, apenas para destacar a importância econômica da borracha e apresenta uma narrativa ligando essa região ao cenário mundial da Segunda Revolução Industrial (1870-1914). A Amazônia aparece como fornecedora de matéria-prima, no caso o látex, para as indústrias europeias e americanas, prevalecendo, portanto, uma análise econômica da História da Amazônia, como um apêndice da História mundial.

Sobre as populações que habitavam o território amazônico no início do século XX, há referências bem genéricas apenas aos trabalhadores da extração da seiva do látex, os seringueiros e aparecem descritos da seguinte maneira:

Esses trabalhadores moravam em cabanas rústicas na beira dos rios e andavam muitos quilômetros todos os dias para extrair o látex com o qual faziam as bolas de borracha que eram embarcadas para uso industrial. Eles recebiam muito pouco pelo seu trabalho, enquanto os seringalistas enriqueciam a olhos vistos. A comercialização da borracha era feita quase sempre por estrangeiros sediados em Manaus e Belém. Muitos deles eram cearenses e fugiam da seca que castigava o estado periodicamente (Boulos Júnior, 2016, p. 55)

Não apenas neste livro analisado para esta pesquisa, como também em outros que são destinados aos alunos do Ensino Médio pelo PNLD, a Amazônia está ausente, em especial

no que diz respeito à população negra que habita esses territórios. Os conteúdos narrados sobre o território amazônico, como vimos, geralmente dão ênfase aos aspectos econômicos e quase sempre apresentam essa região vinculada a alguma atividade econômica (drogas do sertão, a borracha, a castanha) ligada ao mercado mundial, deixando de fora os agentes sociais históricos que habitaram e ainda povoam esse espaço múltiplo e diversos em todos os aspectos.

A história da Amazônia no período posterior à escravidão está ausente dos livros de História, mas isso não significa a inexistência de instigantes pesquisas e estudos sobre essa relevante temática. Nesse capítulo, portanto, a Amazônia tem relevância apenas durante o período da exportação da borracha com destaque para o chamado “boom da goma do látex que se deu entre 1898 e 1910” (Boulos Júnior, 2016, p. 55) e em outro momento em que aparece novamente é quando se menciona a “questão do Acre” (Boulos Júnior, 2016, 2016, p. 61).

A Amazônia é mencionada também em outros momentos do capítulo apenas para destacar que após o controle das revoltas que aconteciam em várias partes do país, em que se reprimia os corpos rebeldes, estes eram “lançados nos porões dos navios com destino à selva Amazônica” (Boulos Júnior, 2016, p. 67). Como já pontuamos, apenas os aspectos políticos e econômicos são considerados para essa narrativa sobre a Amazônia, aparecendo, portanto, como mais um apêndice da História, reforçando o papel secundário da nossa História. Os aspectos sociais não são considerados nestes trechos.

Apesar da Amazônia negra estar ausente dos livros didáticos de História, não significa a inexistência de estudos sobre essa temática. No caso dos estudos da população negra da Amazônia, especificamente no estado do Pará, podemos citar pesquisadores como Vicente Salles (2004; 2005) e Benedita Celeste de Moraes Pinto (2004), José Maia Bezerra Neto (2012) que abordaram nos seus estudos não apenas a história do negro durante o período da escravidão, mas também após o 13 de maio tanto nos espaços rurais como nos espaços da cidade.⁴⁶

Todos os pesquisadores relacionados anteriormente buscaram, em seus estudos, analisar e compreender as vivências e experiências dos escravizados, libertos, livres e seus descendentes não apenas por perspectivas econômicas e políticas, mas, principalmente, considerando também outros aspectos como o social e cultural. O programa de pós-graduação da UFPA, onde a maioria destas pesquisas são realizadas, por exemplo, denomina-se “*História Social da Amazônia*”.⁴⁷

⁴⁶ Para além dos historiadores citados para o caso do Pará, há outras pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação nas universidades do Norte do Brasil, mas como foi mencionado, essas pesquisas ainda estão muito limitadas aos espaços acadêmicos. Estas pesquisas precisam chegar às salas de aula da educação básica. A ausência dessa história nos livros, apaga e silencia uma parte importante da história do povo brasileiro.

⁴⁷ Na sua apresentação, o Programa de Pós-Graduação em História (PPHIST) da Universidade Federal do Pará

Os historiadores Paz e Castro (2017) informam que desde meados dos anos 1980 ampliou-se os estudos sobre “*trabalho e os trabalhadores na história da Amazônia*”, mas que apenas na década de 1990 passou a existir o interesse em se escrever uma história por meio de uma abordagem metodológica vinculada à História social, ou seja, privilegiando a experiências dos sujeitos em diferentes espaços e relações.

Apesar de existirem pesquisas sobre o Pós-abolição que focam o espaço amazônico, a ausência desses agentes históricos nos livros de História constitui um incômodo para mim, desde os tempos do Ensino Médio, incômodo esse que cresceu muito após o ingresso na Universidade. Durante a graduação, cursei duas disciplinas específicas sobre a História da Amazônia (*História da Amazônia I e II*), esta última abordando o recorte da Amazônia Republicana. No entanto, em poucos textos lidos e debatidos em sala, a questão do negro no espaço amazônico foi abordada. Quanto as discussões sobre a situação dos negros no Pará após a abolição, recorro de apenas um momento.

A única vez que estudamos sobre a população negra na Amazônia, em especial sobre o Pós-abolição no Pará, foi na disciplina *Tópico temático II*, quando abordamos a disciplina “Cultura Brasileira” ministrada pela professora doutora em História Social, Benedita Celeste de Moraes Pinto, que apresentou suas pesquisas em aulas sobre comunidades quilombolas na região do Baixo Tocantins, nas cercanias de Cametá, em que ela trazia o protagonismo feminino e suas lideranças nessas comunidades rurais. Foi somente nesta disciplina que também tivemos contato com os clássicos de Vicente Salles sobre escravidão negra no Pará e a contribuição do negro para a formação da cultura paraense.

Ainda durante a graduação, tive contato com a obra “*Amazônia Republicana*” (2007), do professor da UFPA e Doutor em História social, Willian Gaia Farias que, em suas mais de 170 páginas tratando sobre a Amazônia nas primeiras décadas do século XX, poucas vezes menciona a história de atuação da população negra e suas lutas neste espaço. Apesar de ser uma obra voltada para preparatório de cursinhos pré-vestibulares, um tema tão relevante como a história dos libertos e seus descendentes ficou de fora ou não foi considerada sua

(UFPA) explica que foi criado em 2004, em nível de Mestrado. Em 2010, teve o seu Doutorado aprovado, cuja primeira turma iniciou em meados de 2011. Quanto ao seu objetivo, o PPHIST/UFPA busca refletir historiograficamente sobre a diversidade social, étnica e cultural da Amazônia na sua relação com a biodiversidade local. Nesse sentido, trata-se de formar e capacitar pesquisadores e professores dentro desse campo de múltiplas realidades. Por outro lado, objetiva-se também o fomento e a criação de estudos históricos que relacionem a realidade e a historicidade da Amazônia com análises de outras dinâmicas históricas brasileiras e da Pan-Amazônia. Como primeiro Doutorado em História da região amazônica, o PPHIST/UFPA quer se consolidar como uma Pós-Graduação de referência para os demais estados da região e, inclusive, para os países que compõem a Pan-Amazônia. Disponível em: <https://www.pphist.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>. Acesso em: 19 mai. 2023.

relevância.

Algumas questões passaram a incomodar, dentre estas, a pergunta que sempre me fazia: Para onde foi a população negra que habitava o território paraense após o fim do sistema escravista? Os livros didáticos não respondiam a essas indagações. Ficava imaginando que essas questões poderiam ser os mesmos questionamentos levantados por alunos do ensino médio. Como professor de História e homem negro, essa ausência me incomodava e ainda incomoda muito.

Uma das obras clássicas sobre o tema da população negra no estado do Pará, “*O negro da formação da sociedade paraense*”, do historiador paraense Vicente Salles, escrito em 1968, mas publicado apenas em 2004, apresenta uma história da população negra do ponto de vista da História Cultural. Nesta obra, podemos observar que, pelo contrário do que se afirmou durante muito tempo, havia uma parcela considerável de negros no Pará.

Vicente Salles (2004, p. 55) apresenta o recenseamento de 1872, que apresentava um número da população escrava segundo as suas profissões, extraindo detalhes de que só no estado do Pará, naquele ano, haviam 27.458 profissionais, entre artistas, costureiras, operários que desenvolviam várias profissões manuais e mecânicas como trabalhos em couro, metais, madeira, trabalhavam em edificações, jornaleiros, serviços domésticos, entre outros. Para este mesmo ano, o estado do Amazonas tinha apenas 979 profissionais registrados no recenseamento.

Esse número de trabalhadores especializados aumentou principalmente a partir da introdução da navegação a vapor nos rios amazônicos e sua abertura à navegação internacional como consequência da procura pela borracha nos portos de Belém e Manaus, em 1867. Um dos historiadores da História econômica da Amazônia chegou a afirmar que “a navegação a vapor, revolucionou o Amazonas” (Santos apud Salles, 2004, p. 57).

De certa maneira, as transformações que ocorriam no estado na segunda metade do século XIX, como consequência em parte do *boom* da borracha (1840-1877) e da introdução do navio a vapor na região (1835), mas também a chegada de imigrantes nordestinos para os seringais, iria acelerar o processo abolicionista e atingir grandemente a vida da população de cor desta região amazônica.

Salles (2004, p. 57), ao analisar atentamente as mudanças ocorridas neste período no estado do Pará, observou que:

Ideias e modas, dando como resultado acelerar o processo abolicionista, a entrada de imigrantes, as fugas de escravos, as alforrias compradas ou doadas, a decadência das lavouras, a proletarianização do negro e do caboclo, livres ou escravos, recrutados pela

indústria nascente, principalmente a que se associou às oficinas das companhias de navegação a vapor e os estabelecimentos militares instalados há muito na região, como os arsenais de marinha e de guerra (Salles, 2004, p. 57).

Essas observações desse historiador, nos aponta para onde foram estes homens e mulheres de cor após a escravidão, em outras palavras, que espaços eles ocuparam no mundo do trabalho após o 13 de maio de 1888 em cidades como Belém, Manaus (Pinheiro, 2011), Santarém e Óbidos. Como vimos, a população negra estava presente no cotidiano das cidades brasileiras e em Belém não era diferente. Apesar do Código de Postura criado em 1900 durante intendência municipal de Antônio Lemos (1897 – 1911) para controlar e vigiar as classes populares que circulavam e ocupavam os espaços centrais das cidades. Antônio Lemos também, assim como se difundia na época, entendia a ideia de progresso ligada à modernização da cidade.

Para controlar os corpos negros, o Código de Postura Municipal da cidade de Belém, criado pela intendência, determinava, por exemplo, (Sarges, 2002, p. 99) que estavam proibidos fazer algazarra, dar gritos sem necessidade, apitar, fazer batuques e sambas. Nos cotidianos da capital do Pará, não havia espaço para manifestações culturais originárias da diáspora africana.

Pesquisando em jornais do final do século XIX e início do século XX, o historiador David Vieira (2020) encontrou atores sociais negros que viviam nos espaços urbanos de Belém e que protagonizaram ações que contestavam as determinações das autoridades, como o foi o caso da negra Maria da Conceição que, por realizar uma festa no dia do seu aniversário e ficar embriagada, foi conduzida para a delegacia, mas que não se calara diante da autoridade. Ou ainda, a preta Bárbara Raymunda que também ao ser conduzida a delegacia de polícia por estar embriagada na noite de Natal teria sido levada também perante a autoridade policial.

Outro caso trazido por Vieira (2020) é o da preta que vendia doces e que teve seus produtos e seu cordão de ouro furtado e não exitou em queixar-se à polícia e acusar o bandido, mas em vez de receber seu dinheiro foi parar na cadeia por denunciar um figurão importante. O que há em comum nesses casos que ocorreram em Belém durante as primeiras décadas da República no Pará? Para Vieira (2020, p. 169), as respostas para estas perguntas podem ser alcançadas por meio do significado que a elite dirigente dava para a política de modernização da cidade e para o lugar da mulher nessa política, durante a Belle-Époque.

A cidade de Belém também passou por profundas mudanças urbanísticas que expulsaram as classes populares para as áreas periféricas em nome de um suposto progresso. As elites endinheiradas da capital paraense defendiam abertamente a expulsão das classes

populares do centro da cidade. A lógica racial também esteve presente na urbanização da cidade, onde sanitizar, extirpar doenças, em nome do progresso e civilização, era também exterminar a população negra.

É importante refletir que as populações excluídas e apagadas de cidades como Belém, Salvador, Recife e Rio de Janeiro, mesmo diante dessa lógica da exclusão e do apagamento, tinham expectativas, se mobilizaram e lutaram. A historiadora Carolina Vianna Dantas (2012), observou e chamou a atenção no sentido de que:

A população negra não ficou paralisada diante desse contexto, esperando que o governo resolvesse a situação, como acreditaram alguns estudiosos. Pesquisas recentes indicam a ampla presença de negros em manifestações, protestos e revoltas. Eles reclamaram por melhores condições de trabalho e de vida – alimentação, moradia, higiene, salário, acesso à terra etc, por igualdade de tratamento, espaços de atuação, visibilidade, reconhecimento e autonomia. Lutar por essas questões significava reafirmar direitos e interesses redefinidos depois de 1888 e 1889, inclusive em termos etnicorraciais, culturais e coletivos (Dantas, 2012, p. 90-91).

Essas histórias de resistência que marcam a presença, existência e as vivências múltiplas das populações negras no Pós-abolição nos espaços amazônicos deveriam aparecer nos livros didáticos de História utilizados pelas escolas brasileiras. Se não por todas as escolas brasileiras, pelo menos os alunos das escolas localizadas em solo amazônico deveriam conhecer as histórias de lutas dos seus ancestrais..

Como vimos, a história do povo negro da Amazônia está, quando aparece, sub representada nos livros. No entanto, a coleção analisada “*História: Sociedade e Cidadania*” apresenta atividades diversas, como questões de vestibulares e do Enem, com questões de múltiplas escolhas, além de atividades de leitura e escrita em história, sendo que os alunos podem cruzar fontes históricas (mapas, fotografias, charges) para responder questões dissertativas possibilitando refletir criticamente sobre os diversos temas incluindo a ausência dos conteúdos sobre o povo negro.

Apesar dos elogios tecidos por professores à esta coleção, por abordar temas relevantes, com uma variedade de fonte e inserindo-se dentro da corrente historiográfica “Nova História”, ainda é visível em todos os capítulos a prevalência de uma história que enfatiza os aspectos políticos e econômicos, com destaque para o trabalho. Outros aspectos como o foco social e cultural também aparecem, mas em menor destaque. Mas os capítulos não deixam de ser interessantes, apesar destas ausências e apagamentos. São abordados temas relevantes que mostram os homens de cor como sujeitos históricos ativos em alguns momentos do Pós-abolição.

3 PERSONAGENS NEGROS DA PRIMEIRA REPÚBLICA: uma proposta de produção de um almanaque histórico com os alunos dos Terceiros Anos do Ensino Médio

Neste capítulo apresentamos as etapas percorridas e desenvolvidas pelos alunos dos terceiros anos nas aulas de História sob a minha orientação para a produção do almanaque histórico. Todas as etapas das atividades aqui descritas foram realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Oneide de Souza Tavares em Marabá, sudeste paraense, em três turmas de terceiros anos, cujo objetivo maior foi conhecer outros sujeitos históricos que participaram da História do Brasil, mas que estão ausentes dos livros de História.

Acreditamos que estas atividades desenvolvidas nas aulas de História podem contribuir, de alguma forma, para as ações pedagógicas de outros professores, não apenas do Ensino Médio, mas de toda educação básica, dada a carência existente em análises sobre o Pós-abolição.

3.1 Apresentação do produto didático

O objetivo desta atividade desenvolvida com os alunos foi a produção de um “produto didático” (ou proposição didática) que denominamos de *Almanaque Histórico de personalidades afro-brasileiras da Primeira República (1889 – 1930)*, ou seja, um almanaque que apresente as biografias de mulheres e homens que desempenharam papéis importantes naquele período, porém não estão nos livros de História. As personalidades que compõem o almanaque foram sugestões dos próprios alunos que os selecionaram por meio de pesquisas utilizando a *internet*⁴⁸.

A decisão de confeccionar um almanaque histórico se deu pelo tempo limitado das poucas aulas de História, uma vez que um livro demandaria muito mais tempo e dedicação para além dos horários disponíveis das aulas. Decidimos pela produção de um *almanaque histórico*, por que esse, diferente de um *dicionário histórico* ou de uma *enciclopédia histórica*, que são muito maiores em número de páginas e informações, é formado por um número menor de páginas, mas contém informações relevantes sobre determinados personagens e sua época,

⁴⁸ Com relação à pesquisa na internet, os alunos foram orientados a consultar sítios com credibilidade, em especial os que estivessem ligados a universidades, grupos de pesquisas de temática negra ou museus. Dentre as sugestões oferecidas para a pesquisa estavam: <https://www.geledes.org.br/>; <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia>; <http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/apresentacao>; <http://www.letras.ufmg.br/literafró/>; No entanto, os alunos poderiam ficar à vontade quanto a qual sítio utilizar para desenvolverem suas pesquisas. Além da pesquisa textual, eles deveriam apresentar uma imagem da personalidade selecionada para ilustrar o texto. Todos os sítios consultados foram referenciados como nota de rodapé no almanaque histórico.

apresentando elementos adicionais como “curiosidades”, “sugestões para aprofundamento de conteúdo” e “propostas de atividades”, por exemplo, porém de forma reduzida em número de páginas.

Um almanaque pode ser definido como um livreto ou uma brochura que, apesar de ser considerado um livro com menor quantidade de páginas, apresenta importantes e relevantes informações sobre variados tópicos, no caso deste, personalidades históricas negras da Primeira República do Brasil (1889-1930), e utilizado e lido muito mais rapidamente pelo aluno-leitor ou por demais interessados nos temas das relações étnico-raciais.⁴⁹

Trazer para a sala de aula do Ensino Médio personalidades afro-brasileiras pouco conhecidas ou desconhecidas pelos alunos significa não apenas trazer ao palco estas personalidades, mas proporcionar discussões que dizem respeito aos aspectos de suas vidas, como vivências, articulações socioeconômicas e suas experiências no pós-emancipação (Gomes, 2006, p. 281). Buscamos aqui também, promover e provocar com nossos alunos uma desestabilização nas hierarquias sociais, produzir identidades, memórias e principalmente, problematizar posições dos sujeitos sociais e históricos (Monteiro; Ralejo, 2019, p. 7).

Como já mencionado na Apresentação desta dissertação, nossa orientação teórica pauta-se nos *estudos decoloniais*, por uma perspectiva negra brasileira (Gomes, 2020) cuja intenção é questionar e problematizar o eurocentrismo e a colonialidade que estiveram presente por muito tempo (e ainda estão) nas narrativas dos livros de História e que excluiu e apagou outras histórias e sujeitos, em especial as que dizem respeito à população negra.

Nesse sentido, a atividade proposta objetivou trazer outros sujeitos e suas vivências e experiências para a sala de aula, em especial, das classes populares daquela época, que, em sua maioria, no passado e também no presente, são afrodescendentes.

Como Candau (2016), acreditamos que o papel da educação e do ensino de História detém caráter libertador que proporciona reflexões críticas e conhecimentos para respeitar a diversidade e conviver harmoniosamente com o outro compreendendo-o na sua pluralidade. Entendemos também a educação para as relações étnico-raciais como uma educação para a

⁴⁹ Durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa, os alunos conheceram quatro obras que utilizamos como modelo e que foram fundamentais para a produção do almanaque histórico de personalidade afro-brasileiras. São elas: *Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção do racismo no cotidiano escolar* (2012), produzido pela professora Mestra em Educação Rosa Margarida de Carvalho Rocha; *João Cândido: a luta pelos direitos humanos*. Almanaque histórico (2008) elaborado pelos historiadores Paulo Correa Barbosa e Schuma Schumacher; *Enciclopédia Negra: Biografias afro-brasileiras* (2021) produzida pelos historiadores e especialistas nos estudos do pós-abolição Flavio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz; *Almanaque do samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir* (2012) elaborado pelo historiador André Diniz. Este último e outros livros do professor André Diniz podem ser baixados gratuitamente em <https://andredinizcultura.com.br/categoria/livros/>. Acesso em: 15 out. 2023.

diversidade que contribua para a construção de uma ação pedagógica que questione preconceitos e esteja pautada pelos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças (Brasil, 2005).

A relevância deste produto didático está no sentido de contribuir para a implementação da Lei Federal 10.639 de 2003, dando visibilidades a mulheres e homens deixados de lado, esquecidos propositalmente (acreditamos) pela historiografia tradicional e consequentemente tendo sua existência apagada dos livros de História, ou, sub representados. Conhecer essas trajetórias possibilitará os estudantes desconstruir as imagens associadas ainda à população negra da Primeira República onde apreciam descritos como “mendigos, vagabundos, bêbados, prostitutas, marginais, degenerados ou ladrões”, como já observou o historiador Álvaro Pereira do Nascimento (2005, p. 26).

Passados mais de vinte anos da lei que obrigou o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas redes de ensino públicas e privadas de todo o país, ainda sentimos a ausência de personalidades negras nos livros utilizados pelos alunos do ensino médio. Gomes, Lauriano e Schwarcz (2021), na introdução de *Enciclopédia Negra*, observam:

Um grande e constrangedor silêncio habita a maior parte dos arquivos brasileiros e coloniais, e, sobretudo, dos nossos manuais e livros didáticos. Ainda são muito pouco mencionados os negros e as negras que conheceram o período do pós-abolição: aquele que se seguiu à Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, a qual, longe de ter sido um ato isolado e “redentor”, fez parte de um processo coletivo de luta incessante pela liberdade, protagonizado por negros, libertos e seus descendentes (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021, p. 9).

Esses historiadores e especialistas nos estudos do Pós-abolição ainda apontam que essas personalidades negras foram condenadas pela história oficial a uma dupla morte: a física e a da memória. Muitas dessas trajetórias foram apagadas pelas narrativas que foram construídas e divulgadas (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021, p. 9).

Collins (2019, p. 401), já nos alertava que os “homens brancos de elite controlam as estruturas ocidentais de validação do conhecimento, os temas, paradigmas e epistemologias da pesquisa acadêmica tradicional são permeados por seus interesses.” Estes mesmos homens brancos também selecionaram, por muito tempo, quais histórias e quais sujeitos sociais estariam ou não estariam nos livros de História.

Com relação à função e ao papel do ensino de História, concordamos plenamente com os historiadores Pereira e Monteiro (2013) no sentido de que:

Ensinar História implica enfrentar grandes desafios: superar a tradição que buscou,

em diferentes tempos históricos, instituir e legitimar poderes e identidades sociais “únicas” que apagavam diferenças através das histórias nacionais; tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as diferentes sociedades e ações humanas do passado, e não mais a questionável “verdade” histórica; contribuir para a compreensão da historicidade da vida social, para a atribuição de sentidos às ações humanas e aos diferentes atores sociais, e para aprofundar o pensamento crítico; desenvolver com os estudantes argumentação capaz de desconstruir discursos discriminatórios orientados por fundamentalismos; compreender com a diversidade das experiências históricas nos constitui como sujeitos na relação com o “outro”; constituir e reinventar tradições e a memória social (Pereira; Monteiro, 2013, p. 8).

Cientes desse papel, optamos por delimitar o recorte temporal que foi trabalhado com os alunos e também para o período de levantamento das personalidades negras brasileiras pesquisadas, para o intervalo temporal compreendido entre os anos de 1889 a 1930.

Este é um almanaque histórico com personalidades negras de várias regiões do Brasil e que se destacaram nos campos das Ciências, dos Esportes, Artes e do Teatro, da Literatura, da Música, da Política e luta por direitos sociais, e da Educação nos anos finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, portanto dentro do recorte histórico que se convencionou classificar como período Pós-abolição (1889 – 1930), doravante denominado neste trabalho de *Pós-abolição* um período, que segundo Xavier (2013, p. 89) não é fácil de delimitar.

No total foram dezessete personalidades selecionadas pelos alunos. Desses, seis não tiveram exatamente sua atuação social, de luta e de transformação no período estudado, mas posteriormente. No entanto, optamos por manter essas personalidades que foram protagonistas em período subsequente, mas viveram a infância e a juventude na Primeira República (1889-1930), experienciando aquele mundo e, certamente, isso foi fundamental para que construíssem seus campos de lutas e atuação.

Os agentes históricos que se tornaram contou com influências do contexto da Primeira República, por mais que suas atuações e ações na luta por justiça e/ou direitos sociais tenham acontecido em períodos posteriores. São eles: *Madame Satã* (1900-1976), *Antonietta de Barros* (1901-1952), *Carolina Maria de Jesus* (1914-1977), *Abdias Nascimento* (1914-2011), *Grande Otelo* (1915-1993) e *Mestre Verequete* (1916-2009).

Os agentes históricos e os temas apresentados neste Almanaque são sugestões e resultados de pesquisas biográficas, aulas sobre a Primeira República, atividades e debates realizados em classe com as três turmas de alunos dos 3º anos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Oneide de Souza Tavares em Marabá no Sudeste paraense.

3.2 Etapas das atividades desenvolvidas e da produção do almanaque histórico

Essa proposta pedagógica iniciou-se com um plano de aula apresentado à coordenação da escola e, posteriormente, aos alunos, para que conhecessem os objetivos e as etapas das atividades que foram propostas. A seguir apresentamos o plano de aula de forma detalhada:

PLANO DE AULA

Unidade Temática: Primeira República: dominação e resistência

Bimestre: 1º bimestre de 2023

Série: 3º Ano do Ensino Médio

Temas: Resistência: A guerra de Canudos, Cangaceiros e cangaço; Modernização e Revolta no Rio de Janeiro; A revolta contra a chibata.

Objetivo Geral: Compreender o conceito de resistência tomando como base os movimentos sociais ocorridos durante a Primeira República (1889 – 1930)

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

[5] Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

[6] Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidades específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

Quadro 9 - Síntese do plano de aula sobre a Primeira República (1889-1930)

Conteúdos	Objetivos específicos	Procedimentos didáticos	Recursos didáticos	Tempo
O perigo de uma história única	Refletir sobre o uso da História para perpetuar apenas uma versão dos fatos e o apagamento/ silenciamento de outras.	Leitura, análise e reflexões do livro “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019)	O livro “ O perigo de Uma história única ” de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) ⁵⁰ , computador, projetor.	3 aulas (2h15min)
Primeira República: o domínio das oligarquias	Caracterizar o cenário político-social da Primeira República.	Aula expositivo-dialogada com análise das imagens do capítulo.	Livro didático, computador e projetor.	3 aulas (2h15min)
Resistência: A guerra de Canudos, Cangaceiros e Cangaço; A Revolta da vacina; A Revolta contra a chibata.	Analisar os movimentos sociais ocorridos na primeira República pela perspectiva dos grupos populares.	Apresentação expositiva dos temas pelos alunos, de forma crítica, buscando ressaltar a versão dos grupos populares revoltosos e problematizando a versão presente no livro didático.	Livro didático (uso das imagens presentes nos capítulos), computador, projetor.	3 aulas (2h15min)
Resistência: A guerra de	Problematizar as narrativas e as	Produção textual dos alunos,	Livro didático (uso das	3 aulas (2h15min)

⁵⁰ O livro “**O perigo de uma história única**”, de Chimamanda Ngozi Adichie (Companhia das Letras, 2019), foi compartilhado com os alunos em formato PDF e também em versão impressa fornecida pela escola (cópias). A leitura foi realizada como atividade extraclasse e os encontros em sala de aula ficaram para as discussões e reflexões sobre a obra. É importante esclarecer também que estes alunos do 3º ano do Ensino Médio, neste ano letivo de 2023, foram meus alunos no 2º ano também (ano letivo de 2022) e naquele ano tivemos a oportunidade de ler e refletir sobre o livro “*Pequeno manual antirracista*”, de Djamila Ribeiro (Companhia das Letras, 2019) o que contribuiu grandemente para as reflexões em classe durante as apresentações dos seminários, pois muitos alunos fizeram, em vários momentos, referências àquela obra lida anteriormente por eles.

Canudos, Cangaceiros e Cangaço; A Revolta da vacina; A Revolta contra a chibata.	imagens utilizadas pelos livros didáticos de História para retratar as revoltas e a construção da memória.	problematizando a versão presente no livro, propondo reescrever uma outra versão, em que os grupos revoltosos apareçam como protagonistas, sujeitos históricos atuantes.	imagens e das narrativas presentes no capítulo estudado), computador, projetor.	
Onde estava a população negra durante a Primeira República (1889-1930), ou seja, após o fim da escravidão?	Refletir sobre a ausência da história de personalidades negras nestas narrativas apresentadas pelo livro didático.	Em grupos, com a orientação do professor, os alunos buscaram, na internet, biografias sobre personalidades negras da Primeira República.	Livro didático (uso das imagens presente nos capítulos), internet, celulares com acesso à internet, computador, projetor.	3 aulas (2h15min)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor da pesquisa, mar. 2023.

A avaliação desta atividade levou em consideração o interesse, o envolvimento e a participação dos alunos em cada etapa das atividades propostas.

Antes de iniciarmos as atividades, ainda no mês de março de 2023, foi aplicado um questionário para que os alunos respondessem, cujo objetivo era saber o que eles já conheciam sobre o que iríamos estudar e que conhecimento possuíam sobre personalidades negras do Pós-abolição. As informações fornecidas por esse questionário também foram utilizadas como base para a construção dos gráficos apresentados no capítulo primeiro desta dissertação.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFESSORA ONEIDE DE SOUZA TAVARES

Disciplina: HISTÓRIA

Professor: Edival Magalhães dos Santos

Período: I Bimestre de 2023

Turmas: 3º ANOS

Turma: _____

Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

(Você pode responder de forma anônima, se preferir.)

1. Com relação à sua etnia, como você se classifica?

() Negro () Índio () Branco () Outros: _____

2. Qual conteúdo (ou quais conteúdos) você mais gostou de aprender nas aulas de História?

3. Você considera importante conhecer a História da população negra do nosso país? Por que?

4. Durante toda a sua vida estudantil, qual conteúdo (ou quais) você lembra de ter estudado sobre a História da população negra do Brasil?

5. Você já estudou sobre a História da população negra após o fim da escravidão (Pós-abolição)?

6. Como você acredita que os livros de História deveriam abordar a História da população negra? E por que?

7. Quais sujeitos históricos negros da História do Brasil você já estudou nas aulas de História?

Este questionário, aplicado aos alunos antes do início das atividades, tinha como objetivo levantar algumas informações sobre as turmas, por exemplo, primeiro entender como eles se autoidentificavam quanto a sua etnia e depois entender o que eles já sabiam ou não sobre a história do povo negro após a fim da escravidão.

Entendemos que, mesmo com dados atuais do IBGE⁵¹ indicando 55,5% da população brasileira é negra, faz-se marcante ainda a pouca representatividade política e nos demais meios. Nesse sentido, compreender e refletir sobre a história do povo negro é entender

⁵¹ “Em 2022, cerca de 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país) se declararam pardas. Foi a primeira vez, desde 1991, que esse grupo predominou. Outros 88,2 milhões (43,5%) se declararam brancos, 20,6 milhões (10,2%), pretos, 1,7 milhões (0,8%), indígenas e 850,1 mil (0,4%), amarelas.” Agência IBGE notícias. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda#:~:text=Em%202022%2C%20cerca%20de%2092,0%2C4%25\)%2C%20amarelas](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda#:~:text=Em%202022%2C%20cerca%20de%2092,0%2C4%25)%2C%20amarelas). Acesso em: 26 jan 2024.

sobre a nossa história, a nossa ancestralidade e, portanto, aprender sobre nós mesmos, suscitando maior interesse também nos alunos pelas aulas de História. As informações obtidas foram basilares para a elaboração dos gráficos do capítulo primeiro e orientaram as apresentações dos seminários.

A seguir alguns registros das atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, como a roda de conversa para análises e reflexões do livro *“O perigo de Uma história única”* de Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

Figura 12 – Alunos em atividades: reflexões sobre o livro *“O perigo de Uma história única”*



Fonte: Registro do autor em 23 de março de 2023.

A leitura do livro *“O perigo de Uma história única”*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), foi uma atividade extraclasse e dedicamos o encontro em sala para realizar as análises e as reflexões apresentadas pela escritora nigeriana. A intenção era provocar os alunos para que eles questionassem a narrativa presente no livro didático sobre as revoltas que iríamos estudar e refletir sobre uma outra história que não estava ali, a história dos vencidos, ou seja, como seria essa história se os grupos populares a estivessem narrando pela sua perspectiva.

As reflexões de Chimamanda, neste curto, mas impactante livro, foram o ponto de partida para a atividade de reflexão realizada com os alunos para pensar sobre quem escreve a História e quem seleciona o que escrever. Dentre os trechos mais ressaltados pelos alunos durante a roda de conversa estava a observação de que *“a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”* (Adichie, 2019, p. 26).

A forma com que ela escreve, a idade da intelectual e o conteúdo abordado são os motivos, acreditamos, do interesse leitura. Neste trecho destacado, Chimamanda apresenta reflexões sobre o quanto é perigoso conhecer apenas um lado da História, uma versão única. A

intelectual nigeriana observa: “Mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22).

Chimamanda Adichie também destaca que é impossível falar sobre a história única sem falar de poder. Ela destaca a relação entre o poder e a História:

Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de “ser maior que o outro”⁵²; como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito do poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2019, p. 22).

Questionados sobre quem tem o poder de decisão para dizer o que deve ou não estar nos livros, os alunos foram induzidos a refletir: Como seria a versão dos sujeitos históricos negros se estas histórias fossem escritas por eles mesmos, os subalternizados, e não pela classe dominante econômica e politicamente?

Ainda, para a referida intelectual africana, “a consequência da história única é que ela rouba a dignidade das pessoas e torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade comum. Além disso, ela enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 28).

Djamila Ribeiro (2019), outra jovem intelectual, considera que uma das formas mais eficazes de combater o racismo e o preconceito é conhecer o passado e a nossa ancestralidade e se apropriar deles. Para a mestre em Filosofia e ativista das questões raciais e feministas, devemos desnaturalizar as ausências do povo negro e também questionar essa ausência.

Acordar para os privilégios que certos grupos têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. As pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los. (Ribeiro, 2019, p. 108)

Djamila Ribeiro (2019), ainda sobre o combate ao racismo e ausência de representatividade negra, observa:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola de seus filhos aplique a Lei n. 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benefício para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas

⁵² Optei por utilizar a tradução da palavra *nkali*, que em igbo, segunda língua mais utilizada na Nigéria e da qual Chimamanda também é falante, é um substantivo que significa “*ser maior que o outro*” (Adichie, 2019, p. 23).

(e dos afro-brasileiros esquecidos, invisibilizados, ou apagados) promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (Ribeiro, 2019, p. 41-42)

Os argumentos das duas intelectuais convergem para a reflexão sobre o lugar social que foi atribuído ao povo negro e, muitas vezes, reforçado pelos livros didáticos nas salas de aula. No capítulo do livro didático analisado, *Capítulo 3: Primeira república: dominação e resistência*, é possível visualizar a existência da população negra nas imagens apresentadas, no entanto, essas imagens são descontextualizadas e retratam a população negra apenas relacionando-as ao mundo do trabalho e como sujeitos passivos.

Nilma Lino Gomes (2017) categorizou esse apagamento e a invisibilização da história e ações da população negra como pedagogia das ausências e das emergências. Essas categorias inspiradas nas teorias de Boaventura de Sousa Santos, nos ajudam a entender teoricamente o porquê da exclusão desses sujeitos históricos dos livros escolares.

Boaventura de Sousa Santos (2017) na introdução do livro “*O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*”, explica:

A pedagogia e a epistemologia são, pois, duas dimensões do mesmo processo, e o enriquecimento cognitivo da sociedade ocorre tanto por via que designo de *sociologia das ausências* (a revelação denúncia de realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados, trivializados) como por via da *sociologia das emergências* (a revelação-potência de novos conhecimentos, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e de ação política) (Santos, 2017, 10).

Como orientanda de Boaventura de Souza Santos durante seu pós-doutorado, Nilma Lino Gomes trouxe essas duas categorias de análises do Campo da Sociologia para a o campo da Educação. Como educadora e mulher negra militante, atuante na educação para as relações étnico-raciais e no combate a qualquer forma de discriminação, Gomes defende que os jovens negros precisam conhecer e refletir sobre as vivências da população negra na nossa história. Ela, nesse sentido, defende a educação em uma perspectiva crítica e emancipatória (Gomes, 2017, p. 18).

Conhecer apenas uma versão da história, apagando, excluindo ou invisibilizando outros grupos, como os indígenas e a população negra pode ser um problema para alcançar uma

educação cujos objetivos sejam o respeito e a tolerância. *Educar para a cidadania*⁵³ e para a democracia implica conhecer e refletir sobre toda a população brasileira e não apenas parte dela.

Concordamos com Gomes (2017, p.18) que, as cidadãs e os cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa lutam contra o racismo e pela democracia. Nesta pesquisa compreendemos a *cidadania* como:

O direito à participação das decisões políticas tomadas em determinada formação social, seja exercida diretamente, seja por representação política. Os direitos políticos, ou direitos de cidadania, são liberdades públicas – reconhecidas atualmente como direitos fundamentais de primeira geração – e dependem da conscientização político-social dos cidadãos, missão educativa para a qual a História é convocada a colaborar de modo intensivo (Mocellin; Camargo, 2012, p. 10).

Ampliando esse conceito, adotamos também as observações de Jaime Pinsky (2003) para a definição do que é ser um cidadão. Segundo esse historiador,

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também particular no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (Pinsky, 2003, p. 9).

Nessa perspectiva, as leituras dos livros “*O perigo de uma história única*” e “*Pequeno manual antirracista*” foram realizadas pelos alunos como parte das atividades durante esta pesquisa. Como já foi dito em outro momento, o objetivo destas leituras foi despertar nesses alunos um olhar crítico sobre as questões étnico-raciais e também levá-los a refletir e a tensionar histórias e narrativas que aprendemos na escola. Além disso, compreender quem escreve a história presente nos livros didáticos e porque estas narrativas são priorizadas e outras são apagadas e invisibilizadas (Candau, 2016; Costard, 2017; Walsh, 2018).

Outras reflexões emergiram durante os debates e comentários nas aulas, como: Quem seleciona o que vai para os livros? Quais personagens estarão lá e por quais perspectivas esta história é narrada? Como largada para as principais reflexões, partimos das observações de Chimamanda Ngozi Adichie (2019):

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para

⁵³ A elaboração desse trabalho foi pensada na perspectiva de uma formação para a cidadania, compreendendo que uma das funções do ensino de História é a formação cidadã como orienta o artigo 250 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e também como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

É salutar lembrar, como professor, que o currículo é sempre um espaço de poder e de disputa. Larissa Costard (2017) alerta que, nesse sentido, os currículos são também questões de identidade e por isso, selecionar o que aparece nos currículos, é também questão de disputa, questão de poder: Quais são as identidades sociais e agentes que aparecem nos currículos? Em que medida corroboram ou questionam o consenso, a hegemonia e as narrativas dos livros de História?

Costard (2017) ainda convida a refletir se todo currículo, na prática, é seleção e quais histórias temos selecionado para contar. Ou, o que contar? E por que e para que contar? Sobre esse poder que o currículo apresenta, ela explica:

Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção para dois níveis de relação de poder que tocam o poder de seleção do currículo. O primeiro é o fato de que selecionar é um ato de poder, e o segundo é que os conhecimentos que nos informam e que ensinamos também são frutos de relações de poder em epistemologias específicas. Os currículos que construímos produzem narrativas sobre a História (Costard, 2017, p. 164)

Consciente de que os currículos, e também os livros didáticos, são forma de controle (Bitencourt, 2018), consideramos que o currículo vivido, praticado no chão da escola, pode ser transformado e utilizado como um ato político pelo professor. As antigas fórmulas impostas pelos currículos dos conhecimentos universais e inquestionáveis dentro da lógica da racionalidade técnica da educação, já não cabem mais nas práticas pedagógicas atuais. Paulo Freire, já nos idos dos anos de 1960, alertava sobre o que denominou, e criticava, de “educação bancária” (1968).

Os alunos das escolas públicas brasileiras precisam conhecer outros sujeitos da História do nosso país, em especial, dos agentes históricos negros esquecidos e apagados dos livros de História. Por isso defendemos aqui a proposta de uma educação histórica que apresente outros sujeitos, com suas outras histórias, seus outros saberes, suas outras vivências, e experiências para que não corramos o risco de conhecer apenas uma versão e tê-la como a única verdade reproduzindo-a e “criando estereótipos” como observou Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26).

Entre todas as fases da atividade desenvolvida em classe essa foi uma das mais proveitosas e que contou com a participação de todos os alunos. Entenderam a mensagem do livro e destacaram opiniões embasadas, ao passo que apresentaram algumas reflexões sobre

como ler as diferentes versões de uma história.

Naquele ano, em 2022, quando cursavam a segunda série do ensino médio, desenvolvemos uma atividade em que todos deveriam ler um livro de um autor negro e depois, num café da manhã que eles organizaram, compartilhamos informações sobre os livros lidos como mostram os dois registros a seguir (Figura 13. Registro do autor em junho de 2022).

Figura 13 – Socialização das leituras de autores negros



Fonte: Registro do autor em 9 de junho de 2022.

Este é o registro de uma das atividades realizada com os alunos, momento em que apresentaram aos colegas as leituras e suas impressões sobre livros de autores negros, entre os vários autoras e autores apresentados estava o “Pequeno manual antirracista” de Djamila Ribeiro.

Figura 14 – Roda de conversa para apresentação de propostas de combate ao racismo



Fonte: Registro do autor em 9 de junho de 2022.

A figura 14 é um registro de uma atividade realizada em junho de 2022 (ano passado) como desdobramento da leitura dos autores negros, cujo objetivo era apresentar

propostas para combater o racismo (Alunos do 2º ano).

Ainda com base nas atividades realizadas para esta pesquisa com os terceiros anos do Ensino Médio, a primeira parte foi a leitura do livro “*O perigo de uma história única*” para posterior reflexão e debate com a turma toda (uma roda de conversa). Após a leitura e a roda de conversa, as próximas etapas foram a leitura dos textos do livro de História e posteriormente as apresentações dos seminários. A ideia do seminário era que todos os alunos expressassem suas ideias sobre as leituras. Após todas essas etapas realizadas, partimos para a pesquisa sobre as personalidades negras desse período estudado.

Sobre os temas que deveriam apresentar, cada turma foi dividida em quatro grupos: grupo 1: *A guerra de Canudos*; grupo 2: *Cangaceiros e o cangaço*; grupo 3: *A revolta da Vacina*; grupo 4: *A revolta contra a chibata*. Além das apresentações, os grupos deveriam no final de cada apresentação, indicar nomes de personalidades negras a ser pesquisadas posteriormente.

Completada a etapa de leitura dos textos do Capítulo terceiro, “*Primeira República: dominação e resistência*”, e distribuídos os temas para cada grupo, iniciamos as apresentações. Os alunos foram desafiados a dar destaques para o protagonismo das classes populares, evidenciando suas ações e as causas que os conduziram ao movimento de resistência apresentado.

A intenção era buscar compreender uma outra história, ultrapassando as narrativas contidas no livro de História, de modo a compreender os acontecimentos pelas perspectivas dos grupos subalternizados. Foram orientados também no sentido de que as imagens, apresentadas no capítulo estudado e analisado, deveriam ser obrigatoriamente exploradas por eles nas apresentações.

Sobre a utilização de imagens enquanto recurso para a construção do conhecimento histórico, competem algumas reflexões. No capítulo “*Livros didáticos entre textos e imagens*”, do clássico livro “O saber histórico na sala de aula”, Circe Fernandes Bittencourt (2004) apresenta um histórico sobre o uso das imagens desde os primeiros manuais escolares, ainda no século XIX.

De acordo com a historiadora, nestes primeiros livros didáticos utilizados no Brasil as figuras eram copiadas quase que integralmente dos manuais franceses, as ilustrações marcaram as edições didáticas com imagens que buscavam construir e solidificar uma identidade nacional, mas excluía ou representavam de forma secundária e/ou pejorativa parte da população (Bittencourt, 2004).

Sobre os manuais escolares e as ilustrações neles presentes hoje, Circe Bittencourt

(2004, p. 72) faz a seguinte observação:

(...) é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos, e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2004, p. 72).

Como podemos perceber, as imagens são recursos presentes nos livros didáticos há décadas e que demandam propostas de problematizações que consigam extrair o seu valor pedagógico e social, importantes recursos para a construção do conhecimento histórico (Rela; Troglio, 2017, p. 182).

Atualmente, os livros de história utilizados na educação básica apresentam muitas imagens, em especial, muitas fotografias que, apesar de terem o objetivo de potencializar as aprendizagens, na maioria das vezes não dialogam com o texto e acabam servindo apenas como ilustração, como ferramenta capaz de confirmar o que narra o texto. No desenvolvimento destas atividades pedimos aos alunos que explorassem as imagens e buscassem compreendê-las no seu contexto e não como expressão de verdade única, uma vez que as imagens são representações do real, ou seja, são construções, com uma intencionalidade.

Nesse sentido, atentamos para as observações da historiadora Valesca Giordano Litz (2009):

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos (Litz, 2009, p. 6).

Ainda, considerando a potência das iconografias para a aprendizagem em História, devemos considerar que:

O trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Assim podem-se perceber seus significados, tanto para a época e sociedade em que foi produzida como para outras sociedades, em outros períodos e contextos históricos. Segundo Peter Burke, as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas e, como tal, devem ser submetidas a uma minuciosa análise, principalmente de seus conteúdos subjetivos. Portanto, é preciso que se obtenha o máximo possível de informações sobre qualquer objeto iconográfico produzido, é preciso interrogá-lo, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções

contidas no mesmo: como e quando foi produzido, sua finalidade, seus significados e valores para a sociedade que o produziu (Litz, 2009, p.16).

Ciente dessas informações, para o trato com as imagens e suas análises críticas nas aulas de História, os alunos foram orientados a seguir os passos adiante:

Passos para analisar um objeto iconográfico

- 1) Procedência:** Por quem foi elaborado? Onde? Quando? Como foi sua conservação? Existe alguma inscrição em seu corpo (no caso de fotografias, esculturas, pinturas...)?
- 2) Finalidade:** Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Qual sua importância para a sociedade que o fez? Em que contexto foi feito? Com quais finalidades? Onde se encontra o objeto atualmente?
- 3) Tema:** Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? Como se vestem? Como se portam? Percebe-se hierarquia na representação? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece? Qual é o tempo retratado? Há indícios de tempo histórico na representação? É possível identificar práticas sociais no objeto iconográfico retratado?
- 4) Estrutura formal:** Qual é o material utilizado: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão, fotografia? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Qual o estilo adotado? Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados?

Os alunos não tiveram dificuldades para buscar informações sobre as imagens na internet e coletar informações sobre estas. Muitas das informações necessárias já estavam na legenda das imagens no livro didático. Essas informações, pesquisadas pelos estudantes sobre as imagens, deixaram suas apresentações densas, argumentativas e reflexivas, permitindo vislumbrar que não apenas os textos, mas as fotografias também podem ser lidas.

Esta foi uma experiência muito proveitosa, pois os alunos se sentiram provocados a compreender para além do que estava exposto no livro didático, a buscar ler e compreender o que não estava posto de forma explícita, o que trouxe resultados bastantes positivos para as aulas. Vale ressaltar, que apesar do material indicado ser apenas o livro (portanto as fontes foram apenas os textos e as imagens nele contidas), alguns alunos realizaram pesquisas na internet, diversificando, portanto, as informações apresentadas durante suas falas e exposições.

Um dos grupos pesquisou na internet um jornal que noticiava a revolta contra a chibata, o que deixou a apresentação mais densa, uma vez que puderam ter contato com uma fonte da época do episódio estudado e com muitas possibilidades de análises (Figura 15).

Figura 15 – Recorte do Jornal Correio da Manhã



Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/em-1910-marujos-denunciaram-chibata-na-marinha-e-racismo-no-brasil-pos-abolicao>. Acesso em: 22 out 2023.

Ressalto não ter sido objetivo desta pesquisa desenvolver com os alunos atividades que envolvam os jornais que circularam no Brasil na Primeira República. No entanto, dado o interesse de alguns alunos pelo trabalho e a possibilidade de acessar documentos de época, a internet, através de sites de acervos digitalizados⁵⁴, pode ser um meio para encontrar essa documentação e oportunizar experiências de pesquisa e construção de conhecimento com os alunos como protagonistas desse processo.⁵⁵

Durante a apresentação, os alunos observaram que o *Jornal Correio da Manhã*⁵⁶ destacava a ação do presidente como “homem honesto” e ressaltava a nomeação de novos comandantes para os navios que estavam sob controle dos revoltosos. Apesar do título da

⁵⁴ Biblioteca Nacional, Acervo da Torre do Tombo (Lisboa), Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Acervo da Câmara dos Deputados, etc.

⁵⁵ A Historiadora Geovana Xavier (2013), professora de Didática Especial e Prática de Ensino da UFRJ e especialistas em Ensino de História dos negros no pós-abolição, no artigo “‘Já raiou a liberdade’: caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na educação básica”, apresenta alguns arquivos contendo onde jornais digitalizados, em especial jornais produzidos por jornalistas negros, da chamada imprensa negra, que circularam nesse período. Alguns desses são: Arquivo público do estado de São Paulo, Fundação Biblioteca Nacional, Instituto de Estudos Brasileiros e o Arquivo Edgard Leuenroth da Unicamp (Xavier, 2013, p. 90).

⁵⁶ O *Jornal Correio da Manhã* foi um periódico carioca diário e matutino fundado em 15 de junho de 1901 por Edmundo Bittencourt e extinto em 8 de julho de 1974. Foi, durante grande parte de sua existência, um dos principais órgãos da imprensa brasileira, tendo se destacado como um “jornal de opinião”. Outra característica do *Correio da Manhã* é que no momento de sua fundação havia uma aproximação com as camadas menos favorecidas da sociedade e no período estudado, com a posse de Hermes da Fonseca em 15 de novembro de 1910, o periódico passou a chefiar a oposição. Além de criticar o presidente por não ter cumprido sua promessa de anistiar os implicados na revolta dos marinheiros liderada por João Cândido, o jornal criticou também a incapacidade de Hermes da Fonseca diante da hegemonia de Pinheiro Machado no Senado. Apesar de afirmar que era um jornal que estava do lado do povo, não era bem isso que se podia ver nas suas reportagens. Informações disponíveis em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIO%20DA%20MANHA%C3%83.pdf>. Acesso em: 22 out 2023.

matéria ser “A revolta dos marinheiros estar terminada”, nenhum dos marinheiros foi mencionado ou teve seu nome destacado com letras grandes, pelo menos nesta parte que se pode ler do excerto do periódico. Uma possível interpretação pauta-se na ideia de que o jornal, assim como o pensamento da época, considerava os marinheiros homens inferiores, baderneiros e seus atos de protestos irrelevantes para terem seus nomes registrados na história.

Figura 16 – Alunos em atividades: apresentação de seminário



Fonte: Registro do autor em 30 de março de 2023.

Nesta fotografia, os alunos, que estavam apresentando o seminário “A Revolta contra a chibata”, analisavam a matéria de um jornal da época (24 de novembro de 1910) que eles conseguiram por meio de pesquisa na internet no sítio do Senado Federal. A matéria daquele periódico destacava a revolta da chibata, mas não enfatizava o protagonismo dos marinheiros na luta pelo fim dos castigos físicos impostos pela marinha do Brasil naquela época.

Figura 17 – Alunos em atividades: apresentação de seminário: “A Revolta contra a chibata”.



Fonte: Registro do autor em 30 de mar. 2023

Nesse registro, as apresentações enfatizaram liderança de João Cândido contra a chibata, mas observando também que além dele haviam outros marinheiros e, juntamente com ele, lideraram o movimento, como o marinheiro negro Marcelino Rodrigues Meneses. A imagem exibida no slide é a mesma apresentada no livro didático analisado e estudado pelos alunos (Boulos Júnior, 2016, p. 68).

Os seminários e as pesquisas formam importantes, possibilitando exitosas discussões sobre o papel que as classes populares e outros sujeitos históricos tiveram no Brasil após o fim da escravidão, desconstruindo, portanto, a ideia de que a história da população negra está reduzida à escravidão. Os alunos puderam perceber que após a escravidão mulheres e homens negros continuaram desempenhando papéis múltiplos naquela sociedade ainda estratificada, não mais nos moldes hierárquicos do antigo regime, do período imperial, mas nos moldes de hierarquias raciais (Schwarcz, 1993), como destacamos no capítulo primeiro da presente dissertação..

A intenção das apresentações foi provocar os alunos para que tomassem consciência de que o conteúdo exposto no livro didático é apenas uma versão da história e que nessa versão, muitos outros sujeitos são licenciados e outras histórias são apagadas. O capítulo analisado com eles, detalhado no capítulo segundo desta dissertação, possibilita outras atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos. A que desenvolvemos foi apenas uma dessas.

Após as apresentações dos seminários e das discussões nas rodas de conversa, seguimos para a etapa das pesquisas, em que eles apresentaram uma relação de mulheres e homens, sujeitos históricos importantes que desempenharam papéis relevantes durante o período estudado. Todo o processo de seleção das personalidades coube aos alunos que, além da pesquisa deveriam justificar o porquê daquelas escolhas, apresentando a relevância social dessas personagens no período em que viveram.

Os registros a seguir são dos momentos em que os alunos, organizados em grupos, discutiam e pesquisavam as personalidades históricas que compõem o Almanaque Histórico de personalidades negras.

Figura 18 – Oficina pedagógica: seleção das personalidades negras



Fonte: Registro do autor em 6 de abril de 2023.

Nesta atividade, realizada em sala de aula com as turmas de terceiro ano, os alunos foram organizados em grupos, para que pudessem debater e selecionar as personalidades negras para compor o Almanaque Histórico.

Figura 19: Oficina Pedagógica com seleção das personalidades negras



Fonte: Registro do autor em 6 de abril de 2023.

As figuras 18 e 19 são registros das oficinas em que eles debateram, selecionaram e escreveram as justificativas do porquê selecionar tais personalidades. A ideia é que fosse um trabalho coletivo dos alunos.

Destaco que não foi objetivo desta pesquisa construir biografias com a intenção de exaltar essas personalidades e criar mitos, mas entender que, a partir das suas trajetórias de vida é possível compreender e refletir sobre o contexto histórico em que elas viveram. Em outras palavras, como destaca a historiadora Kalina Vanderlei Silva (2010, p. 16), “por meio da história de vida do retratado é possível visualizar traços característicos do período histórico em

que o mesmo viveu”.

Uma biografia, ou uma trajetória de vida, pode ser uma forma eficaz de introduzir um período histórico ou apresentar reflexões sobre um contexto histórico por meio desse sujeito histórico. Assim, Silva (2010), observa:

Não se trata, portanto, de desenterrar a velha história dos “grandes homens”. Pelo contrário, trata-se de somar à História Social e Cultural, ou seja, estrutural, como em geral é trabalhado no Brasil, as biografias de personagens comuns e também de líderes e artistas que atuem como representações de seus períodos históricos (Silva, 2010, p. 17).

Nesse sentido, as personalidades pesquisadas constituem um ponto de partida para que seus períodos históricos sejam conhecidos.

Abaixo está o quadro indicando as personalidades selecionadas pelos alunos para as pesquisas biográficas organizadas em ordem alfabética: Relação das personalidades negras da Primeira República (1889 – 1930) sugeridas pelos alunos para compor o Almanaque Histórico:

Quadro 10 - Personalidades negras selecionadas pelos alunos

Personalidades	Local de nascimento	Profissão	Relevância Social
Abdias Nascimento (1914 – 2011)	São Paulo	Político	Sua defesa dos direitos humanos dos afrodescendentes rendeu-lhe uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2010. Em março, do ano seguinte, esteve entre as lideranças negras convidadas para o encontro com o presidente norte-americano Barack Obama.
Antonieta de Barros (1901 – 1952)	Florianópolis, Santa Catarina	Professora e parlamentar	Foi a primeira mulher negra a ser eleita deputada estadual no país

			e lutou durante toda a sua vida pelo direito das mulheres e dos negros. Sua contribuição como pessoa e professora foi de grande valor para a educação e a política.
Carolina Maria de Jesus (1914 - 1977)	Sacramento, Minas Gerais	Escritora	Seus escritos denunciavam o abandono da população negra pelo Estado brasileiro. A publicação de <i>Quarto de Despejo</i> deu-se em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de trinta mil exemplares, na primeira edição, chegando ao total de cem mil exemplares vendidos, na segunda e terceira edições. Além disso, foi traduzido para treze idiomas e distribuído em mais de quarenta países.
Grande Otelo (1915 – 1993)	Uberlândia, Minas Gerais; São Paulo; Rio de Janeiro	Ator	O primeiro artista negro a ocupar espaço de destaque no cinema e na televisão brasileira.
João Cândido (1880-1969)	Encruzilhada do Sul (Rio de Janeiro) e Porto Alegre (Rio Grande do Sul)	Marinheiro	Um dos maiores líderes da luta por direitos humanos no Brasil. Liderou a revolta dos marinheiros contra a imposição dos castigos físicos na marinha do Brasil durante a Primeira República.

João da Cruz e Souza (1861 – 1898)	Florianópolis, Santa Catarina	Poeta simbolista	Poeta mais importante do simbolismo brasileiros, tornando-se um dos maiores abolicionistas da sua época.
José Agostinho dos Reis (1854 – 1929)	Belém, Pará	Professor, engenheiro e jornalista paraense	Homem negro liberto que viveu sua vida entre as cidades de Belém e do Rio de Janeiro. Ele era alguém muito bem relacionado com abolicionistas vistos como mais radicais.
Juliano Moreira (1872 -1933)	Salvador, Bahia	Médico psiquiatra	Grande nome da psiquiatria no Brasil, revolucionou os cuidados médicos quanto ao uso de coletes e camisas de força, a retirada das grades de ferro das janelas, separação dos pacientes adultos das crianças, a criação da enfermaria infantil e a implantação de oficinas artísticas.
Lima Barreto (1881 – 1922)	Rio de Janeiro	Escritor	Seus escritos são profundamente marcados pelas questões políticas e de costumes da República Velha (1889-1930) e pela herança de mais de três séculos de escravidão.
Machado de Assis (1839 – 1908)	Rio de Janeiro	Escritor	O maior nome da literatura brasileira e em 1896, fundou com outros

			intelectuais, a Academia Brasileira de Letras.
Madame Satã (1970 – 1976)	Pernambuco; Rio de Janeiro	Artista	Gay, negro, malandro e transformista, foi um grande artista, considerado uma lenda carioca e personalidade estrela da época, um sobrevivente dos tempos áureos da Lapa.
Maria Firmina dos Reis (1822 – 1917)	São Luís, Maranhão	Professora e escritora	Defensora da abolição, em 1887 publicou na imprensa o conto "A escrava", texto abolicionista empenhado em se inserir como peça retórica no debate então vivido no país em torno da abolição do regime servil.
Mestre Bimba (1900 – 1974)	Salvador, Bahia.	Capoeira	Mestre Bimba criou a primeira academia de capoeira em 1932, o Centro de Cultura Física e Luta Regional, no Engenho Velho de Brotas, Bahia. Ele foi o primeiro capoeirista a conseguir registro oficial do governo para sua academia, o que foi um grande passo para a profissionalização e valorização da capoeira.
Mestre Verequete (1916 – 2009)	Quatipuru e Belém, Pará	Músico	Foi um dos responsáveis pela popularização do Carimbó no estado do

			Pará, com projeção nacional no período de 1970 e 1980.
Nilo Peçanha (1867 – 1924)	Campos dos Goytacazes Rio de Janeiro	Político	Foi o sétimo Presidente do Brasil, no período de 14 de junho de 1909 a 15 de novembro de 1910.
Pixinguinha (1897 – 1973)	Rio de Janeiro	Músico	Pixinguinha é considerado o maior gênio do choro e um dos maiores instrumentistas, compositores e arranjadores da música brasileira. A música de Pixinguinha está organicamente vinculada aos primórdios do choro, estilo musical nascido no Rio de Janeiro na primeira década do século XX, que fundiu ritmos africanos à música de salão europeia e à música popular portuguesa.
Tia Ciata (1854 – 1924)	Bahia – Rio de Janeiro	Líder religiosa (Mãe de Santo)	É considerada a “Matriarca do Samba”, pois transformou sua casa em espaço de encontro de sambistas e de lideranças religiosas, ou seja, um território cultural originário e criativo da cultura negra carioca.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de dados coletados das pesquisas realizadas pelos alunos dos 3º Anos, abr./mar.. 2023.

A escolha desses sujeitos históricos se deu pelos papéis de relevância histórica, intelectual e cultural de sua época. Para essa pesquisa, a internet tornou-se a única fonte de pesquisa dos alunos, que utilizaram seus próprios aparelhos celulares, uma vez que a escola disponibiliza uma sala de informática com apenas um computador funcionando.

Quanto à pesquisa sobre as personalidades negras, foi muito exitosa porque muitos alunos não conheciam tais homens e mulheres, o que os estimulou na pesquisa, dado serem sujeitos históricos que não estavam no livro didático. Eles demonstraram bastante interesse em conhecer essas pessoas e suas trajetórias e experiências e, em especial, como foram atuantes, cada uma em um campo específico, numa época em que o racismo e as barreiras sociais eram muito mais escancarados.

Após as apresentações e debates, leituras foram sugeridas aos alunos. Como dito anteriormente, esta atividade despertou o interesse de conhecer mais sobre o Pós-abolição. Diante disso, foi sugerido uma relação de livros que poderiam ampliar o conhecimento dos alunos sobre a história desses brasileiros que ainda não estão nos livros de história. Estas referências constam na seção de “*Para saber mais*” do almanaque.

A figura 20 é um registro do momento de socialização da versão final do produto didático. Vale pontuar que, ao pesquisarem e participarem diretamente, os alunos demonstraram mais interesse em conhecer e compreender o período denominado de Primeira República e seus diversos agentes históricos.

Figura 20 – Socialização do Almanaque histórico com os alunos



Fonte: Registro do autor em 13 de novembro de 2023.

Aqui, foram apresentados dezessete personalidades, mas muitas outras foram responsáveis pela construção e elaboração do que é ser negro no Brasil hoje. Seja por lutarem por cidadania, direitos humanos fundamentais, contra o racismo, ou denunciar discriminações

e manter viva culturas, valores e formas de viver e estar no mundo, eles ao seu modo, mudaram realidades. Acreditamos que as personalidades apresentadas aqui e suas trajetórias de vidas nos permitam conhecer e refletir um pouco mais sobre o Brasil que fomos, estamos sendo e seremos.

Por fim, as personalidades apresentadas no produto didático foram importantes mulheres e homens, que em diferentes áreas, tiveram destacada participação no Brasil de suas épocas. Suas forças, lutas e determinações possibilitaram que chegássemos aonde estamos. Acreditamos que estas trajetórias de vidas devam ser conhecidas por todos e tomadas como exemplos e estímulos para a luta diária contra o racismo e todas as outras formas de discriminações que ainda atingem o povo negro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assinada em 2003, a Lei Federal 10.639 determinou que o ensino da história africana e da cultura afro-brasileira fosse ministrada em todo o âmbito da educação básica nas escolas públicas e privadas de todo o país. Passados mais de vinte anos desta importante Lei, apesar dos avanços e mudanças significativas, ainda percebemos entraves pedagógicos e ideológicos⁵⁷ que dificultam os questionamentos a uma narrativa colonial, imperial e republicana do processo de formação da sociedade brasileira.

A maior parte da população brasileira, que somos nós indígenas, africanos, pretos e pardos, fomos alijados dos processos de direito e cidadania, a começar pela ausência nas narrativas historiográficas e nos livros didáticos. Isso posto, ainda reforçado pelas culturas de massas que apenas recentemente passaram a evidenciar as faces do Brasil em comerciais dos mais variados produtos e de posições de não subalternização nos programas televisivos de entretenimento.

Professores negros, e principalmente, alunos afrodescendentes, relacionaram durante muito tempo a sua história e de seus ancestrais apenas à história da escravidão. Aprendemos, por exemplo, que seus ancestrais “vieram” da África para o Brasil e não que

⁵⁷ Só para mencionar que no turbulento período do Governo Bolsonaro (2019 – 2022) a importância do professor e a relevância do ensino de História foram colocados em xeque. Questionamentos e dúvidas descabidas sobre acontecimentos históricos, já consagrados por historiadores há décadas, foram questionados e postos em dúvida. Era comum aluno vir perguntar se realmente aconteceu a escravidão no Brasil. Outros questionavam e duvidavam de que houvesse racismo no Brasil e o que torna a situação mais complicada era que esses alunos eram negros. Sem mencionar que ainda havia professores que compartilhavam desses mesmos argumentos ideológicos e ainda propagavam fake news em sala de aula.

foram arrancados de lá mediante ao uso da força e a violência. A África tornou-se sinônimo de escravidão. Aqui, trago uma questão perturbadora durante toda minha vida estudantil, ainda no Ensino Médio, e depois como professor da educação básica. Confesso que nunca gostei de falar apenas sobre escravidão para meus alunos.

É certo que desde 2003, com a promulgação da Lei Federal 10.639, muitas mudanças aconteceram, principalmente no que diz respeito a publicações de livros e materiais paradidáticos sobre as Áfricas e a diáspora. Por exemplo, muitas imagens e textos foram revisados, analisados por uma nova perspectiva, substituídos, corrigidos, acrescentados, mas ressaltamos que os livros didáticos utilizados pela maioria dos jovens brasileiros ainda reforçam a história da população negra na posição de coadjuvantes. Além disso, nossos alunos precisam se ver representados e entender que são capazes de ser quem eles quiserem, de serem protagonistas.

Nossos alunos das escolas públicas devem aprender também que ao Estado brasileiro compete promover políticas públicas para que eles consigam atingir seus objetivos e que essa política de valorização e reconhecimento da cultura e dos valores afro-brasileiros devem obrigatoriamente aparecer nos livros escolares como pontapé inicial para uma tomada de consciência e até despertar em alguns uma identidade étnica.

Os livros deveriam destacar mais e abordar de maneira ampla a participação dos negros em diferentes áreas do conhecimento, das ciências, da literatura, de atuação profissional das mais diversas áreas, de criação tecnológica e também de luta social. Nossos alunos, como apontou a presente pesquisa, possuem dificuldades em referenciar intelectuais negros que deram grande contribuição para pensar as questões relevantes do nosso país. Muitos não sabem nomear nem mesmo personagens históricos afro-brasileiros nem políticos atuantes negros. Parcela dessa culpa pode ser atribuída às escolas e aos livros didáticos.

O professor de História, mas não apenas este, constitui sujeito ativo fundamental, ao considerar a relevância de livros e analisar suas imagens e textos criticamente, pois quando percebemos que entender e discutir a representação negra em qualquer material didático utilizado nas escolas, e não apenas no que diz respeito ao ensino de História, é uma forma de combater à exclusão social, étnica e contribuir para a redução das práticas racistas.

Aqui, gostaria de ressaltar que o professor tem em suas mãos uma tarefa de extrema relevância e uma grande parcela de responsabilidade com relação aos livros utilizados em sala de aula, uma vez que ele, o professor, é o responsável pela seleção e escolha desses livros didáticos, mesmo sabendo que muitas vezes são enviados às escolas outros livros e não os selecionados pelos professores durante a escolha.

Compete lembrar que os livros de História, como parte de um currículo, são sempre produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder do que dizer e fazer. Como observou Fonseca (2010, p. 16), os currículos de História – sejam aqueles produto das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos produzidos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula –, expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Sempre que manuseamos um livro didático, convém atentar para as palavras do historiador francês Roger Chartier (2002), pois os discursos nunca são neutros ou isentos, mas práticas sociais dotadas de intencionalidade e correspondem a interesses específicos. Como foi dito anteriormente, utilizar um livro de História inadequadamente pode ser um perigo.

Durante a leitura dos textos, das várias pesquisas já realizadas por especialistas e durante a produção desta dissertação percebemos que a ampliação do conhecimento histórico dos variados grupos étnico-raciais e sociais que formam a sociedade brasileira é também um exercício de cidadania. O direito à memória é fundamental para que se construa uma sociedade mais respeitosa que saiba viver com as diferenças.

Acreditamos que, apenas conhecendo a sua própria história e respeitando as outras histórias e vivências nossos alunos se sentirão parte importante e capazes de atuar ativamente nos quadros políticos e sociais do país, que ainda os exclui. A luta por direitos e sua ampliação articula-se com o ensino de História, permitindo sentimento de respeito e orgulho nos alunos negros e dever com seus próprios irmãos brasileiros nas suas diferenças.

As observações, as anotações e as reflexões propostas e pensadas nesta dissertação foram frutos das necessárias e potentes aulas oferecidas por competentes e dedicados professores do Mestrado Profissional em História da Unifesspa. Mas também são resultado de anos das minhas experiências em sala de aula e das reflexões necessárias que realizo com meus alunos do Ensino Médio. Esses escritos, são, portanto, resultado de um aprendizado oriundo das minhas práticas pedagógicas e cotidianas de sala de aula de escolas públicas por onde passei e onde atuo. São resultados da minha trajetória como professor-pesquisador.

FONTES

BOULOS, Alfredo Junior. História: **Sociedade e Cidadania**. 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção história sociedade & cidadania)

Projeto Político Pedagógico da E. E. E. M. Prof.^a Oneide de Souza Tavares (2023).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. (Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, outubro de 2005.

Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA): Etapa Novo Ensino Médio. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Secretaria Adjunta de Ensino, 2021.

Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ABUD, Kátia M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos da (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

ALMEIDA, José Jonas. **A cidade de Marabá sob o impacto dos projetos governamentais**.

Dissertação de mestrado. USP. São Paulo, 2008.

BARBOSA, Paulo Correa; SCHUMAHER, Schuma. **João Cândido: a luta pelos direitos humanos**. Brasília: Abravideo, 2008.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará (séculos XVII – XIX)**. 2ª ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018 [2005].

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [1997].

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2008.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. 9º Ano. São Paulo: Moderna, 2015.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Vera. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa. v. 46. n. 161. p. 802-820. Jul./set. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa (Orgs.). **Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: Historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2020.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COELHO, Mauro César. **A história indígena no ensino de história: princípios, desafios e perspectivas**. In: Revista Tempo presente, Coleção História do tempo presente. v. 1. UFRR, 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). **Educação e Relações Raciais: conceituação e historicidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história**. Revista Fronteiras e Debates. Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017.

DANTAS, Carolina Vianna. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Orgs.). **Trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DEL PRIORE, Mary. **À procura deles: quem são os negros e mestiços que ultrapassaram a barreira do preconceito e marcaram a história do Brasil. Da Colônia à República**. São Paulo: Benvirá, 2021.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira. República (1889 -1950)**. Volume 3. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista tempo. UFF, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

FENELON, Déa Fenelon. **A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização**. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022 [1961].

FARIAS, Willian Gaia. **Amazônia Republicana**. Belém: WGF, 2007.

FERRARO, Juliana Bosco da. A visão étnico-racial em Borges Hermida e o Ensino de História do Brasil. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa (Orgs.). **Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: Historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

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

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1968].

GOMES, Flávio. **Negros e Política (1888 – 1937)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio (Orgs.). **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1889-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra: Biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Flávio. **No labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses negros, memória e pós-emancipação na Amazônia, c. XIX-XX**. História Unisinos. vol. 10, nº 3. setembro/dezembro de 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, 2005.

HAAG, Fernanda Ribeiro; GUERELLUS, Natália de Santanna. **História e historiografia do Brasil República**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.

Petrópolis: Vozes, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (Orgs.). **Novos combates pela História: desafios e ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Mônica. Prefácio. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade: narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de História. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Editora da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

MACHADO, Carolina Viana. **Os pós-abolição nas aulas de história: uma análise do papel atribuído aos negros na história ensinada**. Dissertação de Mestrado em História. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. Revista Tempo. v. 11, n. 21, maio de 2007.

MATTOS, Hebe Maria; RIOS, Ana Maria; **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**. Revista Topoi, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004.

MIRANDA, Caroline Barroso. **“De que cor eu sou?” O lugar da menina negra no espaço escolar - um estudo sobre a representação das mulheres negras no livro didático de história**. Dissertação de Mestrado em História, UFPA, Belém, 2020.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. **Perspectiva História**. 7º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). **Cartografia da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria et al (Orgs.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e abusos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05. nov. 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino Gomes. **O negro no Brasil de Hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: IPEAFRO/Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Qual a condição social dos negros no Brasil no fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **Cidadania, cor e disciplina na revolta dos marinheiros de 1910**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **João Cândido: o mestre sala dos mares**. Niterói: Eduff, 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Olhares sobre África: abordagens da História contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros**. História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 17-35, jan./jun. 2009.

PAZ, Adalberto; CASTRO, Lara. Trabalho e trabalhadores na história da Amazônia. In: PAZ, Adalberto; CASTRO, Lara (Orgs.). Dossiê: **História Social do Trabalho na Amazônia**. Revista Mundos do Trabalho. Vol. 9, n. 17, janeiro-julho, 2017.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. **Matrizes Curriculares de referência para o Saeb**. 2.ed. ver. Ampliada. Brasília: INEP, 1999.

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. **Etnicidade e Trabalho no Porto de Manaus (1880-1920)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: São Paulo, julho 2011.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **A imprensa negra e sua intelectualidade**. Revista Intellèctus, ano XVII, n. 1, 2018. file:///C:/Users/Cliente/Downloads/36026-120043-1-PB.pdf Acesso em: 28 out. 2023.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas da sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [2009].

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

RASCKE, Karla Leandro; LUCINDO, Willian Robson Soares. O Brasil após a Abolição e a inserção social das populações de origem africana. In: RASCKE, Karla Leandro; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (Orgs.). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

RASCKE, Karla Leandro. “O que ensinamos em história?” O ensino de história da África nos cursos de história das instituições de ensino superior públicas do Pará. In: CAVALCANTI, Erinaldo Vicente et all (Orgs.). **Leituras sobre a Amazônia: cultura, memória e ensino**. São Luís: EDUFMA, 2021.

RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. **A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais**. Domínios da Imagem, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182–203, jul./dez. 2017.

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

ROCHA, Helenice. Livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

ROCHA, Helenice. **A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3ª ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005 [1988].

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [1997].

SANTOS, Bruno Nascimento. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos**. Dissertação de Mestrado em História. UEMS, Campo Grande, 2018.

SANTOS, Maria Emília Vasconcelos. **O tema do Pós-abolição em salas de aula de História do Brasil**. Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.5 • N.1 • p. 41 - 49 • Out. 2016. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2016v5n1p41-50>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Juliano Moreira: o médico negro na fundação da psiquiatria brasileira**. Niterói: Eduff, 2020.

SARGES, Maria de Nazaré. **Memórias do velho intendente Antônio Lemos (1869-1973)**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** EDUFBA: Bahia, 2011.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Marcos A. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun.

2018.

SOUZA, Clara Marques. **Entre avanços e desafios: a representação de mulheres negras em dois livros didáticos de História do Ensino Fundamental**. Revista Eletrônica História Em Reflexão, 2020.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro; BARBOSA, Estêvão José da Silva (Orgs.). **Pará: espaço geo-histórico e cultural**. João Pessoa, PB: Grafset, 2014.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, David Durval Jesus. **Pelas ruas da cidade: cotidiano e trabalho de mulheres negras em Belém (1888-1900)**. Revista do Corpo Discente do programa de Pós-Graduação em História da UNB. Em Tempo de Histórias. Brasília-DF. n. 36, p. 1-10, jan./jun.2020.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (des)coloniales en nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar e Abya-Yala. 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra**. Arquivos analíticos de políticas educacionais. Revista acadêmica. v. 26, n. 83. 23 de julho de 2018.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história do pós-abolição na educação básica. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALMANAQUE HISTÓRICO

Personalidades Negras da Primeira República (1889-1930)

Por outras histórias da gente brasileira: uma proposta de ensino de
História para o Ensino Médio

Edival Magalhães dos Santos

2024

ALMANAQUE HISTÓRICO

Personalidades Negras da Primeira República (1889-1930)

**Por outras histórias da gente brasileira: uma proposta de ensino de
História para o Ensino Médio**

Edival Magalhães dos Santos

2024

AGRADECIMENTOS

Este *Almanaque Histórico de personalidades negras da Primeira República (1889-1930)* é fruto de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula na disciplina de História com os alunos dos terceiros anos da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Oneide de Souza Tavares, em Marabá, no estado do Pará.

Aqui deixo registrado meu agradecimento infinito aos meus alunos que se empenharam com muita dedicação nestas atividades das quais resultou este produto didático. Portanto, este almanaque é uma produção de alunos para outros alunos da etapa final da educação básica.

Também gostaria de agradecer imensamente à minha orientadora Dra. Karla Leandro Rascke, pela paciência e dedicação com suas observações certeiras, as quais foram fundamentais para a escrita da minha dissertação e elaboração deste produto didático.

E por fim, gostaria de registrar meus agradecimentos à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde cursei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistoria) e à direção da E. E. E. M. Professora Oneide de Souza Tavares, na figura das diretoras Maria de Nasaré e Edinalva Andrade e, também, dos coordenadores pedagógicos que auxiliaram com muito cuidado e atenção na realização destas atividades.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
1 A Primeira República e as Histórias que os livros didáticos nos contaram	5
2 PERSONALIDADES NEGRAS DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)	8
2.1 Abdias Nascimento	9
2.2 Antonieta de Barros	12
2.3 Carolina Maria de Jesus	14
2.4 Grande Otelo	18
2.5 João Cândido	20
2.6 João da Cruz e Sousa	24
2.7 José Agostinho dos Reis	26
2.8 Juliano Moreira	29
2.9 Lima Barreto	31
2.10 Machado de Assis	36
2.11 Madame Satã	40
2.12 Maria Firmina dos Reis	44
2.13 Mestre Bimba	48
2.14 Mestre Verequete	50
2.15 Nilo Peçanha	52
2.16 Pixinguinha	54
2.17 Tia Ciata	56
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	58
REFERÊNCIAS	63

APRESENTAÇÃO

Este *Almanaque Histórico de Personalidades Negras da Primeira República (1889-1930)* é fruto de um trabalho coletivo e resultado de algumas atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História com alunos dos terceiros anos da Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Oneide de Souza Tavares em Marabá, no Sudeste paraense. O objetivo dessas aulas era conhecer e refletir sobre vivências, experiências e lutas diárias das classes populares, em especial de mulheres e homens pretos, que viveram no final do século XIX e início do XX num Brasil racista e excludente.

Apesar das grandes contribuições para a História republicana do Brasil, essas mulheres e homens tiveram suas vidas silenciadas, apagadas, esquecidas ou não reconhecidas pela historiografia tradicional. Foram homens e mulheres marcados pela condição racial e de gênero que levantaram bandeiras antirracistas e atuaram na transformação das possibilidades de exercício da cidadania da população negra no Brasil, no entanto, não inseridos nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas.

Essas pesquisas biográficas que compõem o *Almanaque Histórico de Personalidades Negras da Primeira República (1889-1930)*, apesar de resumidas, trazem uma pequena contribuição para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais, contribuindo também para uma educação antirracista, além de possibilitar que professores e alunos da Educação Básica (e outros também) possam conhecer um pouco mais a História do Pós-abolição e da estruturação do racismo no Brasil.

Não é objetivo deste *Almanaque Histórico de Personalidades Negras da Primeira República (1889-1930)* criar mitos ou heroizar líderes negros, reproduzindo o que fez por muito tempo a elitista historiografia brasileira (eurocêntrica, racista, patriarcal e machista). A ideia é que o leitor conheça a História de inúmeros brasileiros silenciados, mas que tiveram sua parcela de contribuição na construção histórica do nosso país e, a partir daí, pensar o passado e o presente em suas complexidades históricas.

Por mais Maria Lúcia, Maria Firmina, Antonieta, Carolinas, Tia Ciata e também por mais João Cândido, João da Cruz, José Agostinho, Julianos, Lima Barreto, Abdias e Franciscos nos livros didáticos de História. Defendemos mais Histórias pretas nos livros didáticos por que acreditamos que as Histórias negras também importam e devem ser contadas. Vamos enegrecer os livros didáticos.

Boas Reflexões!

Edival Magalhães dos Santos

1 A Primeira República (1889-1930) e as Histórias que os livros didáticos nos contaram⁵⁸

Os conteúdos escolares referentes à Primeira República (1889-1930), compreendendo o período da Proclamação da República (15 de novembro de 1889) até o início do Governo de Getúlio Vargas (3 de outubro de 1930), são estudados pelos alunos da educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental (9º Ano) e nos terceiros anos do Ensino Médio. Geralmente são temáticas desenvolvidas nos primeiros bimestres do ano letivo.

Comumente, esse recorte temporal da Primeira República ainda é explicado por uma lógica majoritariamente política e econômica, considerando, por exemplo, o poder das oligarquias e seus acordos no âmbito regional e nacional; o poder dos coronéis, com ênfase no processo imigratório, destacando a importância da produção econômica do café; ou ainda, a modernização dos espaços urbanos, considerando com maior destaque a região Sudeste do Brasil. Assim, a “História do Brasil Republicano”, acaba se tornando uma história do Sudeste.

Uma história que considera os aspectos sociais e culturais é abordada em menor proporção pelos livros de História. É comum nas páginas desses manuais a população ser apresentada como mão de obra no seu cotidiano no trabalho nas lavouras de São Paulo e Minas Gerais, ou, nas poucas fábricas dessa época. Há ainda um considerável destaque para os trabalhadores imigrantes em contraposição aos trabalhadores nacionais. Em outro momento que a questão social aparece diz respeito aos movimentos contestatórios da época, como a *Guerra de Canudos* (1896-1897), a *Revolta da Vacina* (10 a 16 de novembro de 1904) ou a *Revolta contra a Chibata* (22 a 27 de novembro de 1910), em que a narrativa histórica focaliza na repressão e na violência a esses grupos e não na sua atuação ativa como sujeitos históricos em luta por direitos e cidadania.

Faltam nos livros didáticos mais histórias da população negra que habitou o Brasil desse período, onde ela apareça como agente histórico e não como sujeitos passivos e submetidos aos desejos e às vontades das elites. São poucos os livros que dedicam alguns parágrafos para analisar com mais detalhe o cotidiano dos afro-brasileiros na Primeira República, suas redes de solidariedade e/ou suas formas de resistência.⁵⁹ Ao estudar apenas as revoltas mencionadas, nossos alunos podem ser induzidos a concluir que a população dessa

⁵⁸ Para a elaboração deste texto foram consultados os seguintes livros didáticos, com os quais tive a oportunidade de, em algum momento, utilizá-los para planejar aulas de História: BOULOS, Alfredo Junior. **História: Sociedade e Cidadania**, 9º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012. (Capítulo 5: Primeira República: Resistência, pp. 77-95); BOULOS, Alfredo Junior. **História: Sociedade e Cidadania**, 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Capítulo 3: Primeira República: dominação e resistência, pp. 51-75); GRANGEIRO, Cândido. **Cenas da História**. 3º Ano. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016. (Capítulo 7: Brasil: ordem republicana, pp. 118-131);

⁵⁹ PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **História: vontade de Saber**. 9º Ano. São Paulo: FTD, 2015, p. 76-77.

época era selvagem e violenta e que pouca organização tinha para se posicionar contra as pressões e cobranças impostas pela jovem República instalada no Brasil.

Em alguns livros é possível concluir, mediante a narrativa histórica, que essa população marginalizada aparece como empecilho à modernização que a elite desejava no

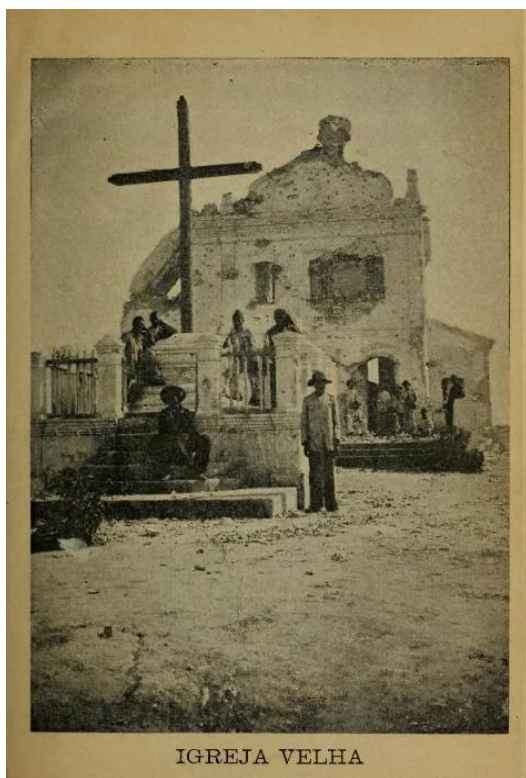


Figura 1: Igreja de Santo Antônio

Fonte: Reprodução. FTD, 2016, p. 62

início da República. Como exemplo, a Guerra de Canudos, geralmente é narrada pela ótica da repressão e a população descrita como um grupo de fanáticos religiosos, travando o progresso civilizatório com seu fanatismo religioso e não como uma população de camponeses que desejavam viver em seus modos de ser e estar o mundo, e que sua luta pautava a terra e a vida⁶⁰, sendo, portanto, legítima.

As fotografias que aparecem nesta narrativa geralmente visam confirmar esse viés e aparecem como prova do acontecimento e quase sempre não são exploradas e analisadas no seu contexto. As pessoas registradas nas fotografias, charges e pinturas, não sabemos quem são. Isso pode ser um problema para os estudantes, pois a forma como a população negra é representada (ou

não) nos livros didáticos de História pode impactar profundamente na construção identitária que a criança e o jovem negro vão elaborando sobre si mesmo e sobre os outros.

Nessa História contada pelos livros didáticos, a Amazônia e a população que a habitou nas primeiras décadas do século XX também não aparecem, ou quando são mencionadas, estão ligadas apenas às atividades econômicas como no trabalho dos seringais, por exemplo. As histórias que estudamos, tomando como referência os manuais escolares distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) para as escolas da nossa região, não abordam as vivências e existências da população afro-amazônica brasileira, sendo invisibilizadas.

Em vários momentos, a região amazônica é mencionada como um lugar inóspito, afastado da civilização e longe do progresso que a Capital Federal almejava. Aparece, portanto, como um lugar de incivilizados e selvagens para onde os insurgentes e perigosos que

⁶⁰ MOCELLIN, Renato. **Canudos: fanatismo ou luta pela terra?** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1989.

ameaçavam o progresso da República eram enviados. Os revoltosos da Vacina, e aqueles que ousaram questionar o autoritarismo da Marinha, além dos que eram perseguidos pela “*Lei da vadiagem*”, como punição, foram trancafiados em navios e enviados, tomando como referência a Capital Federal, para o longínquo Acre. Essas foram as histórias que os manuais didáticos narraram por décadas.

Os livros didáticos estão mudando e já apresentam novas abordagens e trazem muitos sujeitos históricos que até poucas décadas não estavam nas páginas dos livros de História. O papel do negro nas páginas de história está sendo reavaliados e isso se deve em grande parte aos movimentos sociais negros e também indígenas que cobraram e seguem cobrando sua atuação histórica no processo de formação do Brasil.

As pesquisas realizadas pelas universidades e seus núcleos de estudos afro-brasileiro e indígenas estão possibilitando a reescrita da história das chamadas minorias. Esses conhecimentos ainda estão chegando nas salas de aula, o que certamente promoverá uma reorganização da História ensinada e uma revisão no papel que as classes populares desempenharam ao longo da nossa história.

O conhecimento e as reflexões sobre esses agentes históricos, antes apagados e silenciados por uma história eurocêntrica e colonialista, está contribuindo para uma prática docente que questiona preconceitos e que seja pautada pelos princípios da pluralidade e do respeito às diferenças. Estes são alguns dos objetivos deste almanaque histórico.

A historiadora Ynaê Lopes dos Santos, ao refletir sobre a importância de se conhecer as personalidades negras na história do Brasil República, observou que:

Embora a população negra brasileira ainda tenha de enfrentar situações de preconceito que têm impacto imediato e muitas vezes definem suas vidas, é fundamental lembrar a trajetória de alguns homens e mulheres negros que, mesmo sofrendo diversos tipos de discriminação, conseguiram se tornar importantes profissionais da história brasileira (Santos, 2020, 271).

Ao conhecer essas personalidades, os estudantes podem ver-se representados e se entender como sujeitos históricos, sentir-se empoderados e elaborar uma identidade negra positiva, além de perceber que a nossa história é plural e diversa. Conhecer essas diversas histórias e os múltiplos sujeitos históricos do Brasil, portanto, pode ser uma eficaz ferramenta no combate ao racismo e às demais formas de preconceito e exclusão.

2 PERSONALIDADES NEGRAS DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 -1930)

As personalidades negras apresentadas a seguir foram importantes mulheres e homens, que em diferentes áreas, tiveram destacada participação no Brasil de suas épocas. Suas forças, lutas e determinações possibilitaram que chegássemos aonde estamos. Acreditamos que estas trajetórias de vidas devam ser conhecidas por todos e tomadas como exemplos e estímulos para a luta diária contra o racismo e todas as outras formas de discriminações que ainda atingem o povo negros.

Aqui, foram apresentados apenas dezessete dessas personalidades, mas muitas outras foram responsáveis pela construção e elaboração do que é ser negro no Brasil hoje. Seja por lutarem por cidadania, direitos humanos fundamentais, contra o racismo, ou denunciar discriminações e manter viva culturas, valores e formas de viver e estar no mundo, eles ao seu modo, mudaram realidades. Acreditamos que as personalidades apresentadas aqui e suas trajetórias de vidas nos permitam conhecer e refletir um pouco mais sobre o Brasil que fomos, estamos sendo e seremos.

Das dezessete personalidades apresentadas, seis não tiveram exatamente seus papéis como agentes ativos de luta e de transformação no período estudado, mas posteriormente. No entanto, optamos por manter essas personalidades na relação de protagonistas do Almanaque por acreditar que, mesmo sendo crianças ou jovens no período da Primeira República (1889-1930), elas e eles experienciaram aquele mundo e certamente isso foi fundamental para que construíssem seus campos de lutas e atuação em período subsequente.

Os agentes históricos que se tornaram certamente foram influenciados pelo contexto da Primeira República, por mais que suas atuações e ações na luta por justiça e/ou direitos sociais tenham acontecido em períodos posteriores. São eles: Madame Satã (1900-1976), Antonieta de Barros (1901-1952), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Abdias Nascimento (1914-2011), Grande Otelo (1915-1993) e Mestre Verequete (1916-2009).

Não foi objetivo deste almanaque histórico construir biografias com a intenção de exaltar essas personalidades para criar mitos, mas possibilitar, a partir das suas trajetórias de vidas, o conhecimento e reflexões do contexto histórico em que viveram. Uma biografia, ou uma trajetória de vida, pode ser uma forma eficaz de introduzir um período histórico ou ilustrar um contexto histórico por meio desse sujeito histórico.

2.1 Abdias Nascimento (1914 – 2011)⁶¹

⁶¹ A biografia e a maior parte das informações sobre Abdias do Nascimento foram coletadas em Literafro: o portal

Abdias do Nascimento nasceu em Franca, no interior do Estado de São Paulo, em 14 de março de 1914. Era neto de africanos escravizados e filho de pai sapateiro e mãe doceira. Desde cedo aprendeu a lutar pelos seus ideais e objetivos. Estudou no Ateneu Francano, formou-se como contador e, entrando no exército, participou das Revoluções de 1930 e 1932.

Formou-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) em 1938. Participou da Frente Negra Brasileira (FNB), cujas atividades foram encerradas pela ditadura do Estado Novo (1937-1945). Foi preso pelo Tribunal de Segurança Nacional por protestar contra as arbitrariedades do governo de Vargas.

Em 1944, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), do qual participaram Solano Trindade e outros intelectuais e artistas afrodescendentes. O objetivo maior do TEN era

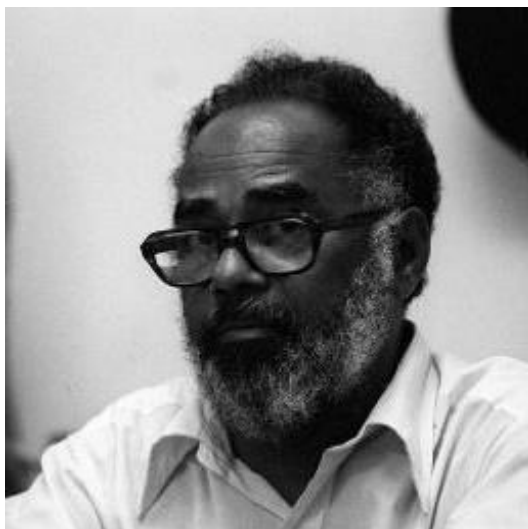


Figura 2: Abdias Nascimento

Fonte:

"<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2020/09/abdias-do-nascimento-conheca-um-dos-maiores-ativistas-negros-do-brasil.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

criar um espaço criativo nos palcos brasileiros para o negro, excluído, à época, do meio teatral. No ano seguinte, organizou, no Rio de Janeiro e em São Paulo, a Convenção Nacional do Negro, com o objetivo de chamar a atenção da sociedade para a criminalização do racismo, no momento em que a Assembleia Nacional Constituinte implantava um novo ordenamento jurídico no país.

Em 1950, organizou, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro. Formado na primeira turma do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), fundou, em 1968, o Museu da Arte Negra. No ano seguinte, 1969, perseguido pela ditadura militar, exilou-se nos EUA, tendo lecionado nas universidades de Yale, Wesleyan, New York e Temple.

Abdias do Nascimento lecionou ainda na Universidade de Ifé, na Nigéria. Nos anos 1970, participou de significativos eventos internacionais sobre a cultura negra realizados no Brasil e no exterior. A África, a América Latina e os EUA testemunharam a sua forte atuação, lutando sempre com o objetivo de colocar o negro no seu patamar de dignidade e evidência. Com a abertura do regime militar, chegou ao fim o exílio e retornou ao Brasil.

Abdias Nascimento participou ativamente da vida política do país, tendo sido eleito Vice-Presidente Nacional do Partido Democrático Trabalhista (PDT), que ajudou a

fundar. Foi responsável, ainda, pela criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e pela organização do Terceiro Congresso de Cultura Negra das Américas. Em 1983, criou a Revista *Afrodiáspora*, um órgão de divulgação das atividades, dos problemas e das aspirações dos afrodescendentes, especialmente nas Américas.

O escritor foi protagonista de inúmeros fatos históricos relevantes, entre eles, a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo. Ouçamo-lo:

Eu estava lá, em 1978, nas escadarias do Teatro Municipal, no momento em que foi fundado o MNU. Depois, fizemos várias viagens por todo o país criando núcleos do movimento negro na Bahia, em Minas Gerais e na Paraíba, por exemplo (Nascimento, 2011).

Em 1980, auxiliou na criação do Memorial Zumbi; em 1982, elegeu-se Deputado Federal pelo PDT do Rio de Janeiro; na década seguinte, ocupou a cadeira de Senador da República. Foi também titular da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Nascimento foi o primeiro deputado federal do país a desenvolver projetos de lei de políticas afirmativas. Como suplente do antropólogo Darcy Ribeiro no Senado, assumiu a cadeira entre 1991 e 1992 e de 1997 a 1999.

Além de poeta, teatrólogo e artista plástico, Abdias do Nascimento destacou-se como cientista social e como autor de importantes trabalhos que tratam da temática afro-brasileira, considerados referência obrigatória nesse campo de estudos. Foi agraciado com os títulos de Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York em Buffalo, EUA, e Doutor *Honoris Causa* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990) da Universidade Federal da Bahia (2000). Em 2001, recebeu o prêmio “Herança Africana”, oferecido pelo Schomburg Center for Research in Black Culture, o prêmio UNESCO, categoria Direitos Humanos e Cultura da Paz e o prêmio “Cidadania Mundial”, oferecido pela Comunidade *Baha’i* do Brasil.

Vejamos um breve resumo do seu livro *O Genocídio do Negro Brasileiro*:

Abdias Nascimento em **O Genocídio do Negro Brasileiro**, opera, em nosso olhar, uma matriz epistêmica de desconstrução de Mitos, pois o propósito central de sua obra, volta-se para a desconstrução do conceito de **democracia racial**, que por diferentes caminhos perpetrou-se na sociedade brasileira, refletindo-se em uma suposta relação concreta de convivência harmoniosa entre negros e brancos no país.

Subjacente a essa ideia central, busca interrogar e desconstruir mitos que lhe estão atrelados, tais como: certa benevolência dos senhores e humanidade existente na escravidão latino-americana, sob a influência cristã (católica e protestante); as tendências ao intercasamento entre negros e brancos como suposição de relações horizontais entre ambos; a influência da cultura africana e de seus descendentes como sinônimo de ausência de preconceito racial no Brasil. Todos esses elementos, se revelam para o autor, conforme a lógica da desconstrução como: “uma extremamente perigosa mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto física, quanto espiritualmente, através do malicioso processo do embranquecer a pele negra e a cultura do negro”.⁶²

Abdias do Nascimento recebeu das mãos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Ordem do Rio Branco, no grau de Comendador, a honraria mais alta outorgada pelo governo brasileiro.

Em 2003, lançou edição fac-similada do jornal *Quilombo*, do Teatro Experimental do Negro, contendo a reprodução dos números 01 a 10, que circularam entre dezembro de 1948 e julho de 1950. Sua defesa dos direitos dos afrodescendentes lhe rendeu uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2010. Em março, do ano seguinte, esteve entre as lideranças negras convidadas para o encontro com o presidente norte-americano Barack Obama.

Nas palavras e no reconhecimento de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, dois dos maiores nomes dos estudos das relações étnico-raciais atualmente no nosso país, “Abdias do Nascimento foi, sem dúvida, um fundamental militante no combate à discriminação racial no Brasil e sua história confunde-se com as conquistas sociais dos negros nos últimos 60 anos” (Gomes; Munanga, 2016, p. 200).

O intelectual brasileiro da mais alta relevância nos deixou no dia 24 de março de 2011, no Rio de Janeiro, poucas semanas após completar 97 anos de idade.

Proposta de Atividades!

01. De acordo com Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, Abdias do Nascimento foi um fundamental militante no combate à discriminação racial no Brasil e sua história se confunde com as conquistas sociais dos negros nos últimos sessenta anos. Justifique esta afirmação com trechos do texto.

⁶² Trecho extraído de “O genocídio do negro brasileiro: uma (re)leitura para espaços-tempos de pandemia” Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-genocidio-do-negro-brasileiro-uma-releitura-para-espacos-tempos-de-pandemia/> Acesso em: 05 ago. 2023.

02. Relacione, no seu caderno, as principais organizações fundadas por Abdias do Nascimento e aponte a sua relevância para a população negra brasileira daquela época.

03. Em dupla, realize uma breve pesquisa sobre a **Frente Negra Brasileira** (FNB). Qual era seu objetivo principal e suas pautas de atuação?

Proposta de Atividade Interdisciplinar!

Tomando como referência o resumo da obra “*O genocídio do negro brasileiro*”, convide seus professores de História, Filosofia e Sociologia para uma conversa: (Sugestão: realize uma breve pesquisa sobre a *democracia racial* e seus impactos no Brasil nesse período).

a) Sobre “*a democracia racial*”: Ela existiu, existe ou é apenas um discurso descabido para camuflar a violência do racismo em nosso país? Como ela se manifesta nos dias de hoje?

b) Reflita sobre as dificuldades das pessoas negras de viver no Brasil durante a Primeira República (1889-1930). Pense, por exemplo, quais seriam as piores dificuldades para essas pessoas no seu dia a dia. (Tinham acesso à educação, saúde, moradia, trabalho e lazer?)

2.2 Antonieta de Barros (1901 – 1952)⁶³



Figura 3: Antonieta de Barros

Fonte:

<https://www1.udesc.br/?id=2678>.

Acesso em: 05 nov. 2023.

Nascida em 11 de julho de 1901, em Florianópolis, Antonieta de Barros foi a primeira mulher a integrar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Educadora e jornalista atuante, teve que romper muitas barreiras para conquistar espaços que, em seu tempo, eram inacessíveis para as mulheres – e mais ainda para uma mulher negra. Alfabetizada pelos estudantes que moravam em sua casa — uma pensão fundada por sua mãe para complementar a renda —, ela continuou estudando até se tornar jornalista, professora e política.

Deu início às atividades como jornalista na década de 1920, criando e dirigindo em Florianópolis, o jornal *A Semana*, mantido até 1927. Na mesma década, dirigiu o periódico *Vida Ilhoa*, na mesma cidade. Como educadora, fundou o Curso Antonieta de Barros, que dirigiu até a sua morte, em 1952, além de ter lecionado em

⁶³ As referências biográficas sobre Antonieta de Barros foram coletadas em: Museu - Antonieta de Barros (1901-1952), organizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) disponível para consulta em: <https://www1.udesc.br/?id=2678>; E também foram coletadas em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidades-negras-2013-antonieta-de-barros> (Acesso em: 11 nov. 2023)

outros três colégios.

Importante!

A primeira mulher, e negra, eleita no Brasil — assim sempre será lembrada Antonieta de Barros. Filha de escrava liberta e órfã de pai, Antonieta teve uma infância muito pobre e difícil.

Suas principais bandeiras foram: educação para todos, valorização da cultura negra e emancipação feminina. Eleita deputada estadual em 1934 pelo Partido Liberal Catarinense, ajudou a elaborar a Constituição do estado em 1935, tendo escrito os capítulos “Educação e Cultura” e “Funcionalismo”. Trabalhou na Assembleia Legislativa de Santa Catarina até 1937, quando teve início a ditadura do Estado Novo."

Antonieta de Barros é uma das catarinenses mais importantes de todos os tempos. Foi a primeira negra a ser eleita deputada estadual no país. Professora de formação, criou um centro de educação, um jornal e uma revista onde escrevia com o pseudônimo Maria da Ilha. Em 1937, publicou um livro e lutou durante toda a sua vida pelo direito das mulheres e dos negros. Sua contribuição como pessoa e professora foi de grande valor para a educação e a política.

Como nos informa a historiadora Karla Leandro Rascke (2018, p. 75), a professora normalista Antonieta de Barros foi proprietária de uma escola primária e, mais tarde, em 1935, tornou-se a primeira mulher deputada estadual em Santa Catarina. Depois atuou como diretora do Instituto de Educação Dias Velho e novamente ocupou o cargo de deputada em 1948. Esteve ligada ao Centro Catarinense de Letras (1925), ao Centro Cívico das Normalistas onde era presidenta e dedicada à alfabetização de adultos e, também participou da Liga do Magistério Catarinense, instituição composta somente de mulheres, coligando-se ao Centro e “trazendo para seu seio outras estudiosas e literatas como a presidente Beatriz Brito e a oradora e poetisa Maura de Senna Pereira. Antonieta de Barros era primeira secretária da Liga”

“O maior contributo da Antonieta de Barros, sem dúvida, é político. Na intervenção de um tempo muito difícil, se você pensar que ela é a primeira mulher eleita para o legislativo de Santa Catarina. Todos os outros eram homens. Você imagina o cotidiano desta mulher na Assembleia Legislativa?”, indaga o historiador, Marcos Canetta Rufino. “Negra, pobre e filha de escravos determinou questões da literatura, educação, política e funcionalismo público, eu tenho de imaginar as dificuldades que ela passou”. O legado de Antonieta reflete-se até hoje. Ela dá nome a edifício, túnel, colégio e há poucos dias um mural em sua homenagem foi pintado

no Centro de Florianópolis. Sua vida foi de dedicação e conquistas até o seu falecimento, em março de 1952.

Importante!

Maria Antonieta de Barros sempre levantou a bandeira da educação, apresentando importantes leis relativas ao magistério, entre elas a que instituiu o dia 15 de outubro como o Dia do Professor.

Proposta de Atividades!

01. O historiador e professor Marcos Rufino fez a seguinte observação sobre a atuação política de Antonieta de Barros: “Se você pensar que ela é a primeira mulher eleita para o legislativo de Santa Catarina, onde todos os outros eram homens, você imagina o cotidiano desta mulher na Assembleia Legislativa?

- a) Por que o Brasil levou tanto tempo para admitir mulheres na política?
- b) Qual era o lugar social da mulher nos primeiros anos da República (1889-1930)?
- c) Você concorda que a educação é uma forma de resistência e “*quebrar barreiras*” e possibilita realizar sonhos?
- d) Quantas mulheres que atuam na política você conhece? (Pesquise as mulheres que compõem o Legislativo de sua cidade. Elabore uma lista no seu caderno)
- e) Que tal convidar uma vereadora da sua cidade para um bate papo sobre “*A importância da participação feminina na política*” na sua escola.
- f) Você concorda com a máxima: “O lugar da mulher é onde ela quiser”? (Justificar a resposta)

2.3 Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977)⁶⁴

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, filha de negros que migraram para a cidade no início das atividades pecuárias na região. Oriunda de família muito humilde, a autora estudou pouco. No início de 1923, foi matriculada no colégio Allan Kardec – primeira escola espírita do Brasil –, na qual crianças pobres eram mantidas por pessoas influentes da sociedade. Lá estudou por dois anos, sustentada pela Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira.

⁶⁴ As informações sobre a escritora Carolina Maria de Jesus foram coletadas em Literafro: o portal da literatura afro-brasileira, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível para consulta em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 05 nov. 2023.



Figura 4: Carolina Maria de Jesus

Fonte:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autora/s/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 05 nov. 2023.

Mudou-se para São Paulo em 1937, quando a cidade iniciava seu processo de modernização e assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina e seus três filhos – João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima –, residiram por um tempo na favela do Canindé.

Sozinha, vivia de catar papéis, ferros e outros materiais recicláveis nas ruas da cidade, vindo desse ofício a sua única fonte de renda. Leitora voraz de livros e de tudo o que lhe caía nas mãos, logo tomou o hábito de escrever. E assim iniciou sua trajetória de memorialista, passando a registrar o cotidiano do “quarto de despejo” de uma favela na capital paulista, nos cadernos que recolhia do lixo e que se transformariam mais tarde nos “diários de uma favelada”.

A escritora foi “descoberta” pelo jornalista Audálio Dantas, na década de 1950. Carolina estava em uma praça vizinha à comunidade, quando percebeu que alguns adultos estavam destruindo os brinquedos ali instalados para as crianças. Sem pensar, ameaçou denunciar os infratores, fazendo deles personagens do seu livro de memórias. Ao presenciar a cena, o jovem jornalista iniciou um diálogo com a mulher que possuía inúmeros cadernos nos quais narrava o drama de sua indigência e o dia-a-dia do Canindé. Dantas, de imediato, interessou-se pelo “fenômeno” que tinha em mãos e se comprometeu em reunir e divulgar o material.

A publicação de *Quarto de despejo* deu-se em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de trinta mil exemplares, na primeira edição, chegando ao total de cem mil exemplares vendidos, na segunda e terceira edições. Além disso, foi traduzido para treze idiomas e distribuído em mais de quarenta países. A publicação e a tiragem dos exemplares demonstram o interesse do público e da mídia pelo ineditismo da narrativa.

Carolina publicou ainda outros três livros: *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços de Fome* (1963), *Provérbios* (1963). O volume *Diário de Bitita* (1982), publicação póstuma, também oriunda de manuscritos em poder da autora, foi editado primeiramente em Paris, com o título *Journal de Bitita*, que teria recebido, a princípio, o título de *Um Brasil para brasileiros*.

Em 1997, o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy, autor do volume crítico *Cinderela negra*, em que discute a vida e a obra da autora, reuniu e trouxe a público um

conjunto de poemas inéditos com o título de *Antologia pessoal*. Todavia, nenhuma destas obras conseguiu repetir o sucesso de público que *Quarto de despejo* obteve.

De acordo com Carlos Vogt (1983), Carolina Maria de Jesus teria ainda deixado inéditos dois romances: *Felizarda* e *Os escravos*. Mas há outros, como *Dr. Sílvio*, além de contos, peças de teatro, letras de música, e escritos esparsos, cujos originais fotocopiados encontram-se já digitalizados e disponíveis para pesquisa no Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, fruto de doação do pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy.

Em 13 de fevereiro de 1977, a autora faleceu em um pequeno sítio, na periferia de São Paulo, quase esquecida pelo público e pela imprensa. Mais recentemente, para além do interesse despertado pela trajetória de vida, seus escritos vêm sendo objeto de artigos, dissertações e teses, em função da abertura propiciada pelos novos rumos tomados pelos estudos literários no país e no exterior, que passam a ver com outros olhos a chamada “escrita do eu”.

Nesse contexto, o conjunto de escritos ainda não publicados deixados pela autora vêm despertando interesse não apenas do mundo acadêmico, mas igualmente do mercado editorial. Além das publicações póstumas das décadas de 1980 e 1990, em 2014 foi editada a coletânea *Onde estaes felicidade?* e, em 2018, *Meu sonho é escrever...* contos inéditos e outros escritos.

Em paralelo, sua trajetória de mulher negra, marginalizada e oriunda dos estratos menos abastados da população brasileira já é objeto, até agora, de três biografias, assinadas por pesquisadores : a primeira, escrita por Eliana de Moura Castro em parceria com Marília Novais da Mata Machado; a segunda, assinada por Joel Rufino dos Santos; e a terceira, de 2018, de autoria de Tom Farias, conhecido por seus relevantes trabalhos sobre a vida e a obra de Cruz e Sousa e José do Patrocínio. Farias destaca “a força criadora e criativa de uma mulher determinada a viver pelo seu ideal de vida, mas que o mundo da indústria da escrita consumiu como um ‘fruto estranho’ que ela se tornou”.

Na década de 2000, foi inaugurado no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, o Museu Afro-Brasil, cuja biblioteca leva o nome de Carolina Maria de Jesus. A biblioteca possui cerca de 6.800 publicações com especial destaque para uma coleção de obras raras sobre o tema do Tráfico Atlântico e Abolição da Escravatura no Brasil, América Latina, Caribe e Estados Unidos.

De acordo com o crítico e biógrafo Tom Farias,

Carolina Maria de Jesus representou essa mulher, que transformou uma atitude

corriqueira que é o ato de escrever, na bandeira contra a fome e a miséria, bandeira essa que tremula, como um estandarte, protegendo as cabeças dos fracos e oprimidos, dos que, como ela, envergaram a espinha para ganhar a vida, nos lixões de cada esquina, nas obras do metrô, nos garimpos, nas aberturas de estradas que, infelizmente, levaram este país para lugar nenhum. (Farias, 2020, p. 190).

Carolina Maria de Jesus foi uma mulher intrometida, corajosa e cheia de atitudes, com seu pensamento singular, sua escrita simples, deixou um enorme legado eivado de desafios e alertas, de indignações e dúvidas. Podemos pensar que seus escritos simbolizam a luta sofrida, não só das mulheres pobres e humildes, mas a luta em prol do dia seguinte, do dia necessário para sobreviver, do dia sem vencedor e sem vencidos.

Atividade Interdisciplinar! (História, Literatura e Artes)

01. Qual a importância da Literatura para a humanidade? (Troque uma ideia com seu professor de Artes e Literatura)
02. Realize uma pesquisa para apontar a relação entre Literatura e História. Pense por exemplo, elas se complementam?
03. Quantos livros de literatura de autores negros você já leu? (Se já leu algum, comente brevemente sobre este/esta escritor/escritora. Sobre qual assunto o livro tratava?)
04. Quantos personagens negros você já encontrou na leitura de livros? Você consegue descrever o papel que desempenhavam? (Por exemplo, as personagens negras eram protagonistas ou figurantes? Vilões ou heróis?)
05. Leia o texto sobre Maria Carolina de Jesus e explique qual a relevância social de suas obras?
06. Proposta de roda de conversa: Combine com seus professores uma roda de conversa e proponha que seja realizado um bate-papo sobre intelectuais negros na literatura e nas artes brasileira.

2.4 Grande Otelo⁶⁵

Sebastião Bernardo da Costa, mais conhecido como o Grande Otelo, nasceu no dia

⁶⁵ As informações sobre a vida e as obras do artista Grande Otelo foram coletadas em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/grande-otelo>. Acesso em 06 nov. 2023.

18 de outubro de 1915 em Uberlândia, Minas Gerais. Considerado um dos maiores atores do século XX, Grande Otelo foi um artista multimídia, tendo trabalhado no teatro, rádio, cinema e na televisão. Versátil e dono de uma consagrada expressão facial e corporal, destacou-se como ator, cantor, compositor, sambista e poeta.



Figura 5: Grande Otelo

Fonte: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidades-negras-2013-grande-otelo>. Acesso em: 05 nov. 2023.

Seus personagens sempre tiveram um grande apelo popular, desde os tempos do Teatro de Revista, quando participou da Companhia Negra de Revistas, até quando interpretou Macunaíma no cinema, em 1969. Grande Otelo foi primeiro artista negro a ocupar espaço de destaque no cinema e na televisão brasileira.

Desde a infância vivida em Uberlândia, sua cidade natal, Sebastião sempre fora atraído pela rua e pelas manifestações populares, como o carnaval e as congadas. Ainda pequeno foi considerado um menino prodígio, pois atingiu a maturidade artística muito cedo. O filme “O Garoto”, de Charles Chaplin, apareceu como uma influência decisiva no seu encantamento pela carreira de ator. Outra grande influência foi o ator mirim norte-americano Allen Clayton Hoskins, que participava da série “Our Gang”.

Otelo teve a primeira experiência como ator aos sete anos, fazendo uma participação no circo que passava pela sua cidade natal. Na ocasião, Bastiãozinho, como era conhecido, apareceu vestido de mulher interpretando a esposa do palhaço, o que causou enorme comichidade e sucesso.

O teatro, sua primeira paixão, não deixaria de contar com suas belas interpretações. Entre 1946, até o final de sua carreira, o artista brilhou em inúmeras peças e trabalhou com os mais diferentes diretores, como Walter Pinto, Juan Daniel, Carlos Machado, Geisa Bôscoli e Chico Anísio. Algumas de suas peças de bastante sucesso foram, entre muitas outras: *Um milhão de mulheres* (1947), *Muié Macho*, *Sim Sinhô* (1950), *Banzo aiê* (1956) e *O homem de La Mancha* (1973).

Na década de 1950, Grande Otelo passou a atuar também na televisão, em emissoras como a TV Tupi do Rio e Tv Rio. Em 1965 foi contratado pela rede Globo, participando de inúmeras novelas e programas humorísticos. Em 1986 participou da novela *Sinhá Moça*, de

enorme sucesso, onde contracenou mais uma vez com a atriz e amiga *Ruth de Souza*⁶⁶.

Apesar de inúmeros sucessos, a carreira de Grande Otelo foi marcada por altos e baixos. Sua indisciplina e seu gosto pela boemia e pela bebida fizeram com que faltasse muito a ensaios e apresentações, o que gerou a fama de irresponsável, injusta, em sua opinião. Umbandista, foi através da religião, na cabana de Pai Jatun, que diminuiu o consumo de bebida alcoólica, no final da carreira. Recebeu inúmeras homenagens e prêmios pelo conjunto de sua obra. Morreu em 1993, vítima de uma parada cardíaca.

Para saber mais! **(Caixa)**

CABRAL, Sérgio. **Grande Otelo: uma biografia**. São Paulo: Editora 34, 2007.

Proposta de Atividades!

01. Por que podemos afirmar que Grande Otelo foi um talentoso artista multimídia?
02. Grande Otelo e Ruth de Souza (1921-2019) foram primeiros artistas negros a ocupar espaço de destaque no cinema e na televisão brasileira. Até algumas décadas esses não eram espaços para corpos negros, mas as coisas mudaram e ainda precisamos avançar na luta contra a discriminação racial e as várias formas de preconceito existentes. Hoje é possível observar a população negra ocupando todos os espaços. Relacione artistas negros que ocupam esses espaços de visibilidade social na sua cidade e região.

2.5 João Cândido (1880-1969)⁶⁷

⁶⁶ **Ruth de Souza** é considerada uma das grandes atrizes do teatro brasileiro. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1928 e iniciou sua carreira artística no Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1945. Ruth encantou-se com a arte de interpretar ainda menina, quando sua mãe a levava para assistir às operetas, peças teatrais e aos filmes no cinema Americano, que posteriormente viria se chamar Cine Copacabana. Incentivada pela mãe, Ruth mergulhou no mundo mágico das telas de cinema e dos palcos. A admiração dos tempos de infância definiria seu objetivo de vida: interpretar. Em 1945, uma reportagem que anunciava a seleção de elenco de um teatro negro chamou sua atenção. Ruth atendeu ao chamado de sua vocação e ingressou no TEN aos 17 anos e participou da estreia do TEN no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, no dia 8 de maio de 1945. Informações disponíveis em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/ruth-de-souza/> (Acesso em: 06 nov. 2023)

⁶⁷ Este texto biográfico foi produzido com parte das informações obtidas em: “João Cândido” disponível para consulta no Museu Afro Brasil através de: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/jo%C3%A3o-c%C3%A2ndido> (Acesso em: 16 nov. 2023). Também em: NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **João Cândido: o mestre-sala dos mares**. Niterói: Eduff, 2020. (coleção Personagens do Pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano, v. 6). Disponível para gratuitamente para fazer Download em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/29857/Personagens-do-p%C3%B3s-aboli%C3%A7%C3%A3o-v6-Jo%C3%A3o-C%C3%A2ndido.pdf?sequence=1> (Acesso em: 16 nov. 2023)

João Cândido Felisberto nasceu no ano de 1880 em Rio Pardo, interior do Rio Grande do Sul e com dez anos mudou-se para Porto Alegre aos cuidados do almirante Alexandrino de Alencar, amigo da família do patrão de seu pai. Quatro anos mais tarde, João Cândido ingressaria como “grumete” na Marinha do Brasil, pelas mãos do próprio almirante



O marinheiro João Cândido, que commandou o «Minas Geraes» e sêrviu de almirante a toda esquadra revoltada

Figura 6: João Cândido com 20 anos
Fonte:

<https://sp.cut.org.br/noticias/revolta-da-chibata-completa-103-anos-c62e>.

Acesso em: 05 nov. 2023.

Alexandrino. A marinha, na época, era destino de jovens excluídos e marginais da sociedade, negros em sua maioria. Era muito comum os rapazes chegarem à marinha indicados pela polícia.

No ano seguinte o “grumete”⁶⁸ foi destacado para trabalhar no Rio de Janeiro. Na capital, seu espírito de liderança logo o fez destacar-se perante os demais. Aos 20 anos já era instrutor de aprendizes-marinheiros. No início de 1900 tomou parte em uma missão na qual o Brasil disputou com a Bolívia o território do Acre. Estando empenhado na missão por 11 meses, contraiu tuberculose pulmonar e voltou para o Rio de Janeiro, onde ficou internado no hospital da marinha por noventa dias.

Recuperado, aos 29 anos João Cândido foi enviado junto a outros marinheiros para a Inglaterra, com o fim de familiarizar-se com o equipamento do novo navio de guerra brasileiro, batizado de Minas Gerais. Lá, os marujos brasileiros travaram contato com marinheiros ingleses, que compunham um dos mais politizados e organizados proletários existentes no mundo. A partir de então, os marinheiros brasileiros passaram a questionar a situação da marinha no país.

Os questionamentos ganharam popularidade e os marujos passaram a realizar reuniões e mostrar insatisfação com a situação. Quando as autoridades perceberam o clima de revolta instalado, João Cândido, reconhecido líder dos marujos, foi convidado a comparecer ao Palácio do Governo do então presidente Nilo Peçanha, que tentava fazê-lo aliado. Na reunião, o marujo resistiu à tentativa de aproximação e em nome dos marinheiros pediu o fim da chibata.

Em 22 de novembro de 1910 – 6 dias após a punição de 250 chibatadas infligida ao marujo Marcelino Menezes – explodiu a Revolta. Os marinheiros, sob liderança de João Cândido, protestaram contra as condições a que estavam relegados: os baixos salários, a ausência de um plano de carreira e, sobretudo, contra o castigo de impor chicotadas naqueles

⁶⁸ Praça inferior da Marinha, que a bordo faz a limpeza e ajuda os marinheiros nos diferentes trabalhos; aprendiz.

que cometiam as menores falhas. A punição da chibata era uma prática herdada da marinha portuguesa e os castigos eram realizados, à vista dos demais marinheiros.

Vejamos o que relata o deputado federal José Carlos de Carvalho⁶⁹, em um de seus discursos na Câmara dos Deputados, em 1910:

Mandaram vir a minha presença, Sr. Presidente, uma praça que tinha sido castigada ante-hontem. Examinei essa praça e trouxe-a commigo para terra para ser recolhida ao Hospital da Marinha. Presidente, as costas desse companheiro assemelham-se a uma tainha lanhada para ser salgada (*Jornal A Noite Ilustrada*, 7 de março de 1934, p. 9)

Os revoltosos tomaram então dois encouraçados e apontaram-nos para a Baía de Guanabara, pedindo pelo fim das chibatadas. João Cândido liderou o couraçado Minas Geraes, maior navio de guerra brasileiro, recém-adquirido. Com o Minas Gerais, aliaram-se os encouraçados São Paulo e Bahia.

Após quatro dias de enorme tensão na Capital Federal, a revolta chegou ao fim, quando o governo concedeu anistia aos revoltosos. No entanto, ao final de dois dias deu-se início a um cruel processo de perseguição aos marinheiros. Vinte e dois marujos foram presos na Ilha das Cobras, sede dos Fuzileiros Navais, enquanto João Cândido seguiu trabalhando como marinheiro no navio Minas Gerais.

Em 9 de dezembro deu-se início a um motim armado na Ilha, que dividiu os marujos. João Cândido e alguns líderes da revolta de novembro posicionam-se contra o motim, julgando que este poderia enfraquecer a causa. Os amotinados foram massacrados em menos de 24 horas. Muitos oficiais também terminaram mortos.

Apesar de ter se posicionado contra a revolta na Ilha das Cobras, João Cândido foi preso ao desembarcar do Minas Gerais, sob a alegação de ter desobedecido ordens superiores. Novas levadas de prisões de marinheiros superlotaram os presídios. O Almirante Negro foi então transferido, ao lado de outros dezessete marujos para a Ilha das Cobras, onde todos foram trancados em uma solitária, no dia 24 de dezembro. No dia 26, ao abrir a cela, o oficial deparou-se com 16 dos presos mortos por asfixia, em razão da cal, usada para desinfetar a solitária e ter

⁶⁹ Em 1910, o deputado federal José Carlos de Carvalho tomou parte nas negociações com os marinheiros amotinados por ocasião da Revolta da Chibata, comandada por João Cândido. Em discurso na Câmara dos Deputados, após visitar um dos navios tomados pelos revoltosos, salienta como os marinheiros eram castigados por seus superiores. Vida heróica e construtora de um lidador de homens e ideias. Quem foi o almirante José Carlos de Carvalho.». Republicado pela Hemeroteca Digital Brasileira. *A Noite Ilustrada* (n.209): p.9. 7 de março de 1934.

penetrado no pulmão dos presos. Apenas João Cândido e o soldado naval João Avelino sobreviveram. O fato ficou marcado tragicamente na memória do Almirante Negro.

Em 18 de abril de 1911, João foi transferido para o Hospital dos Alienados, sob o rótulo de doente mental. Ali, ele permaneceu durante dois meses conseguindo passar relativamente bem, fazendo amizade com alguns enfermeiros e conseguindo, inclusive, que fizessem vista grossa para alguns passeios pela cidade. Na época, o diretor do hospital era o renomado médico Juliano Moreira. Ao final de dois meses, sem justificativa plausível para sua permanência no hospital, Cândido foi levado de volta ao presídio na Ilha das Cobras.

Finalmente, após dezoito meses de prisão, João Cândido e os marujos seus companheiros foram levados ao Conselho de Guerra para serem julgados. No julgamento, são defendidos por advogados contratados pela Irmandade da Igreja Nossa Senhora do Rosário, que nada cobram por seus serviços. Na madrugada do dia primeiro de dezembro de 1912 são absolvidos, mas excluídos da Marinha pelo Conselho de Guerra.

Ao sair da prisão, João Cândido encontrou-se sem dinheiro, abatido, com 32 anos e apenas a roupa do corpo. Após um curto tempo procurando emprego, foi acolhido pelo carpinteiro Freitas, que lhe ofereceu abrigo. Logo, passou a namorar Marieta, uma das filhas do carpinteiro, e tornou-se conhecido das pessoas do bairro, que ficavam animadas em ouvir as histórias da Revolta.

Trabalhando no Porto, João Cândido encontrou lugar na tripulação do veleiro Antonico, que o marinheiro conduziu com maestria durante alguns meses pela costa brasileira, tornando-se inclusive comandante do barco depois do proprietário adoecer. Esta foi a primeira vez que João Cândido vestiu a farda de comandante. Após o natal, casou-se na Igreja da Glória com a filha do carpinteiro que lhe deu abrigo.

A bonança do marinheiro, porém, durou pouco mais de um ano, quando João Cândido foi demitido do Antonico a pedido do comandante dos portos de Santa Catarina, Ascânio Montes, que era oficial do Minas Gerais durante a Revolta da Chibata e havia sido preso pelos revoltosos na ocasião. A partir daí, ao encontrar novo emprego na marinha mercante, João Cândido passou a ser sempre boicotado, ora pelo comandante do Porto de Santa Catarina, ora pela sua saúde, debilitada. Em 1917 a sua esposa vem a falecer, vítima de uma infecção intestinal.

Três anos se passaram e João Cândido conheceu Maria Dolores, moça de 18 anos, pela qual se apaixonou. Os dois se casaram e foram morar em São João de Meriti, subúrbio da capital federal. A relação entre os dois, marcada por diversas brigas, tem um final trágico, quando, em 1928, Maria Dolores coloca fogo no próprio corpo em frente às duas filhas mais

velhas do casal, Nuaça, 8, e Zelândia, 4.

No ano seguinte, João conseguiria a guarda dos filhos e teria mais alguns meses de calma até ficar um dia preso em 1930, por supostas relações com líderes de esquerda que estariam conspirando contra Washington Luís. No mesmo ano passou a morar junto de uma nova mulher, Ana, enquanto sua saúde se tornava cada vez mais debilitada e frágil com o trabalho pesado na madrugada.

Sempre atento à política e constantemente requisitado pelos líderes dos movimentos políticos do Brasil, João acompanhou entusiasmado o surgimento e a atuação do grupo de esquerda Aliança Nacional Libertadora (ANL). Mais tarde, animou-se ainda mais com a Ação Integralista Brasileira (AIB), grupo de direita que logo se espalhou entre praças e jovens da Marinha de Guerra. João chegou inclusive a filiar-se ao núcleo integralista da Pavuna, mas por fim acabou se decepcionando com o grupo e seu líder Plínio Salgado.⁷⁰

Em 1964 foi derrotada a “Rebelião dos Marinheiros”, liderada pela Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil (AMFNB), que surgiu em 1962 lutando pelo direito da classe. Cândido tomou parte na Rebelião, ocorrida no prédio da Associação e considerada por alguns a versão da década de 60 da revolta da chibata.

Em 1968, já casado com Ana, João Cândido concedeu entrevista ao Museu da Imagem e Som do Rio de Janeiro, como parte do ciclo “História Contemporânea”.

No ano seguinte, dia 06 de dezembro de 1969, aos 89 anos, João Cândido morreu vítima de um câncer no intestino. Nos anos finais de sua vida o Almirante Negro recebeu pensão da prefeitura da sua cidade natal, Rio Pardo. No começo da década de 70, uma das mais belas canções da música popular brasileira “O mestre sala dos mares” - em homenagem a João Cândido e a Revolta da Chibata - foi lançada na voz de Elis Regina, após a letra da canção de Aldir Blanc e João Bosco ter ficado por alguns anos presa à censura ditatorial civil-militar, pelo fato de exaltar a raça negra.

⁷⁰ A Aliança Nacional Libertadora (ANL) foi uma organização política de âmbito nacional fundada em março de 1935 com o objetivo de combater o fascismo e o imperialismo no Brasil. Foi articulada por um pequeno núcleo de intelectuais e militares em reação ao crescimento da Ação Integralista Brasileira (AIB) e constituiu uma frente ampla que reuniu socialistas, comunistas, católicos e democratas. Seu diretório nacional provisório foi composto por Hercúlio Cascardo (presidente), Amoreti Osório (vice-presidente), Francisco Mangabeira, Roberto Sisson e outros. Luís Carlos Prestes era seu presidente de honra. Em julho de 1935 foi fechada por ordem do presidente Getúlio Vargas, com base na Lei de Segurança Nacional (LSN), mas continuou a atuar na clandestinidade até a eclosão do Levante Comunista em novembro do mesmo ano. Com a repressão que se seguiu, foi inteiramente desarticulada. Disponível em: (<https://jk.cpdoc.fgv.br/fatos-eventos/alianca-nacional-libertadora-anl>) O Integralismo foi um movimento fascista com atuação política no cenário político brasileiro. O partido foi fundado em 1932, por Plínio Salgado e extinto em 1937 com a implantação do Estado Novo, cuja nova constituição extinguiu todos os partidos políticos. (Fonte: STANGER, Diego. A ação integralista brasileira e sua atuação política no Espírito Santo. **Revista Ágora**, Vitória, n. 29, 2019, p. 28-48.)

Proposta de Atividades!

01. Historiadores defendem que o movimento dos marinheiros ocorrido na Marinha brasileira em 1910 e liderado por João Cândido foi muito mais amplo que uma luta contra os castigos físicos impostos pelo código disciplinar da Marinha naquela época. Foi, em sentido amplo, uma luta pelos direitos humanos. Você concorda?
02. Por que, na sua opinião, o nome de João Cândido foi apagado da Marinha brasileira e só recentemente recebeu o reconhecimento merecido como um dos maiores líderes do Brasil?

2.6 João da Cruz e Sousa (1861 – 1898)⁷¹

João da Cruz e Sousa nasceu na antiga Desterro, atual Florianópolis, em 24 de novembro de 1861, filho de escravizados alforriados. Criado no solar dos que foram senhores de seus pais, recebeu, em 1874, uma bolsa de estudo para o Ateneu Catarinense. Desde cedo voltado para a literatura, fundou, com os amigos Virgílio Várzea e Santos Lostada o jornal *Colombo* e mais tarde *Tribuna Popular*. Dirigiu também o semanário *Moleque*.

Em 1885, com Virgílio Várzea, publicou o livro *Tropos e fantasias*. Em 1887, foi tentar a vida no Rio de Janeiro, mas pouco depois voltou, sem sucesso; mas fez nova tentativa em 1889. Conseguiu emprego e passou a colaborar em jornais e revistas, tornando-se o grande líder e a maior expressão do movimento simbolista. Lançou, em 1893, o livro *Missal e Broquéis*; nesse mesmo ano casou com Gavita e foi nomeado arquivista na Central do Brasil, no Rio de Janeiro.

Quando jovem, sofreu discriminação racial, visto que foi proibido de assumir o cargo de promotor público em Laguna, Santa Catarina. Mais tarde, mudou-se para o Rio de Janeiro. Na capital carioca, ele foi colaborador do jornal *Folha Popular* e das revistas *Ilustrada* e *Novidades*. Além disso, trabalhou como arquivista na Estrada de Ferro Central do Brasil.

Atingido pela tuberculose, buscou tratamento em Sítio, Minas Gerais, mas faleceu em 19 de março de 1898. O corpo foi enviado para o Rio de Janeiro num vagão de trem para transporte de gado e enterrado no cemitério de São Francisco Xavier. Ainda em 1898, após sua morte, foi publicado o livro *Evocações*. Em 1900, saiu a coletânea *Faróis*. Gavita, então viúva, morreu em 1901, também de tuberculose, mal do qual acabaram morrendo três filhos do casal.

⁷¹ As pesquisas sobre o escritor Cruz e Sousa foram realizadas pelo aluno do Terceiro Ano do Ensino Médio Davi Lima Lima coletadas em: <https://www.cultura.sc.gov.br/espacos/mhsc/cruz-e-souza> (Acesso em: 17 out. 2023).

Em 1905, foi editado em Paris o livro *Últimos Sonetos*.

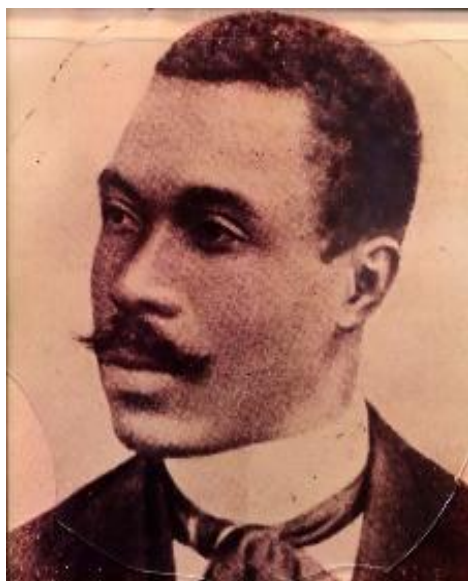


Figura 7: João da Cruz e Sousa

Fonte:

<https://www.cultura.sc.gov.br/noticias/237-27-24-de-novembro-aniversario-de-cruz-e-sousa-tera-atividades-dedicadas-ao-poeta>.

Acesso em: 01 nov. 2023.

No dia 26 de novembro de 2007 seus restos mortais foram trasladados para Florianópolis, onde permanecem depositados numa urna exposta à visitação no Museu Histórico de Santa Catarina, localizado no Palácio Cruz e Sousa, no centro histórico da cidade.

E, entre eles, poucos foram os que escreveram em favor da causa negra. Cruz e Sousa, por exemplo, é acusado de ter omissão quanto a questões referentes à condição negra. Mesmo tendo sido filho de escravizados e recebido a alcunha de *Cisne Negro*, o poeta João da Cruz e Sousa não conseguiu escapar das acusações de indiferença pela causa abolicionista.

A acusação, porém, não procede, pois, apesar de a poesia social não fazer parte do projeto poético do Simbolismo, nem de seu projeto particular, o autor, em alguns poemas, retratou metaforicamente a condição do escravo. Cruz e Sousa militou, sim, contra a escravidão. Tanto da forma mais corriqueira, fundando jornais e proferindo palestras e participando da campanha antiescravista promovida pela sociedade carnavalesca “Diabo a quatro”, quanto nos seus textos abolicionistas, demonstrando desgosto com a condução do movimento pela família imperial.

Curiosidade!

Ele foi apelidado de “**Dante Negro**” em referência ao escritor humanista italiano Dante Alighieri.

A historiadora Karla Leandro Rascke (2018) ao analisar os jornais que circulavam em Florianópolis nas primeiras décadas do século XX, apontou que a memória de Cruz e Souza fez-se sempre marcante, sendo retomada em contextos de rememoração do fim da escravidão, criação de centros cívicos, clubes negros, clubes de futebol, centros de cultura e memória, etc., em Santa Catarina, em diversos locais do estado.

Proposta de Atividades!

01. Realize uma pesquisa sobre o movimento simbolista destacando a sua importância para a afirmação da identidade afro-brasileira na literatura. (Você pode pedir ajuda ao seu professor

de Artes ou Literatura)

02. Por ser um escritor negro, Cruz e Souza sofreu vários episódios de racismos. Relacione esses episódios narrados no texto, em seguida escreva um parágrafo refletindo sobre como o racismo pode ser eliminado da nossa sociedade atual.

2.7 José Agostinho dos Reis (1854 – 1929)⁷²

As experiências da liberdade no século XIX no estado do Pará guardam a atuação



Figura 8: Dr. José Agostinho dos Reis

Fonte:

<https://dol.com.br/noticias/para/687339/os-negros-paraenses-que-lutaram-contra-a-escravidao?d=1> Acesso em: 05 nov. 2023.

de personalidades históricas peculiares, mas que nem sempre estão no foco da historiografia tradicional. Homem negro liberto, que viveu sua vida entre as cidades de Belém e do Rio de Janeiro, o engenheiro e professor paraense José Agostinho dos Reis (1854-1929) é uma dessas figuras que despertam interesse e intrigam pela atuação incomum para uma pessoa negra liberta no Brasil do final do século XIX e início do século XX.

José Agostinho dos Reis não recebeu, ao longo dos anos, o devido destaque nos relatos sobre a História do Brasil. A historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto⁷³ (2021) pesquisa a trajetória de Agostinho dos Reis, assim como de outros abolicionistas negros, e considera que o fato de a maioria da população não lembrar de uma figura como o Agostinho remete ao estigma de que sujeitos como ele não se encaixam em lugares pré-estabelecidos pelas políticas de memória. Pinto (2021) observa que agentes históricos como José Agostinho dos Reis “são indivíduos negros que não reafirmam essa imagem congelada da pessoa negra escravizada”.

A professora aponta que há um esforço entre historiadores e historiadoras para destinar um olhar mais atento para essa documentação que, por muito tempo, serviu para

⁷² As informações sobre o engenheiro e professor paraense José Agostinho dos Reis foram retiradas do Caderno História do Diário OnLine do Pará: **Os negros paraenses que lutaram contra a escravidão. Confira as trajetórias de Agostinho dos Reis e de João da Cruz, homens negros que tiveram uma atuação importante na luta abolicionista no Estado do Pará.** Publicado em 12 de dezembro de 2021. Esta reportagem está disponível para consulta em: <https://dol.com.br/noticias/para/687339/os-negros-paraenses-que-lutaram-contra-a-escravidao?d=1> (Acesso em: 05 out. 2023)

⁷³ Ana Flávia Magalhães Pinto é professora da Universidade de Brasília (UNB) e integrante da Rede de Historiadores Negros. Esta intelectual publicou alguns livros e artigos sobre a população negra no final do século XIX e início do século XX, por exemplo, o livro **Escritos de liberdade: Literatos Negros, Racismo e Cidadania no Brasil Oitocentista** (2019).

reforçar a ideia de uma não agência das pessoas negras, seja na escravidão ou na liberdade, e para, inclusive, explicitar o quanto os esforços de pessoas negras em defesa da liberdade produziram trajetórias, como as de Agostinho dos Reis.

“O José Agostinho dos Reis é uma figura emblemática, com uma história que tem vários elementos que justificam a gente chamar a atenção sobre a trajetória dele, apesar de ele não ter sido a única experiência. Ele é um sujeito que não cabe em nenhuma das caixinhas que a gente estabelece para visualizar a trajetória de uma pessoa negra nesse período da segunda metade do século XIX e início do século XX” (Pinto, 2021).

Nascido em Belém em 1854, José Agostinho dos Reis construiu a sua vida entre a cidade natal e o Rio de Janeiro, onde faleceu em 1929. Segundo relatos do próprio Agostinho, nasceu escravizado e foi alforriado pela mãe. Ainda em Belém, teve formação educacional inicial em espaços escolares católicos, relação que, inclusive, permitiu que ele conseguisse sair do Pará e ir para o Rio de Janeiro cursar engenharia. No Rio, tornou-se professor da Escola Politécnica e do Liceu de Artes e Ofícios, sem perder relações com Belém.

“É muito interessante que esse seja um sujeito absolutamente bem relacionado, que viveu em duas cidades durante toda a vida. Ele era funcionário público no Rio de Janeiro, mas construiu uma vida política a partir do Pará, a partir de Belém” (Pinto, 2021).

Ao longo de mais de 70 anos de vida, o professor e engenheiro paraense conseguiu feitos que não estariam autorizados legalmente a alguém que, como ele, nasceu escravizado. A pesquisadora Ana Flávia Magalhães Pinto explica que a Constituição do Império de 1824 estabelecia uma série de interdições à cidadania das pessoas negras. Pessoas africanas que, uma vez submetidas à escravidão, conseguissem a alforria não tinham reconhecida automaticamente a cidadania brasileira, se tornavam apátridas.⁷⁴

No caso dos libertos, pessoas que nasceram escravizadas já no Brasil e que depois foram alforriadas, tinham um regime de cidadania parcial, poderiam ser eleitores de primeira instância, já que, no Império, as eleições aconteciam em duas fases, uma prévia e uma definitiva.

Os eleitores autorizados a participar desta segunda fase eram apenas as pessoas nascidas livres. Pessoas libertas não poderiam participar e, muito menos, se candidatar a cargos elegíveis. Apesar dessa proibição legal, José Agostinho dos Reis construiu uma trajetória em que conseguiu, ainda que não tenha sido eleito, burlar essa regra.

⁷⁴ Compete destacar que pela Constituição do Império de 1824 poucas pessoas eram consideradas cidadãos, as mulheres não votavam, escravizados não votavam, indígenas não votavam, estrangeiros de "segunda classe" não votavam.

Segundo explica a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto (2021) Belém, assim como outras cidades do século XIX, era um espaço em que as condições originais das pessoas não eram esquecidas. Inclusive, era comum que ressaltassem o vínculo com a escravidão para constranger pessoas negras. Todo esse contexto deixa a atuação de Agostinho dos Reis ainda mais intrigante.

Ana Flávia Magalhães Pinto (2021) destaca que o mais interessante, e que eu estou buscando entender, é como o José Agostinho consegue justamente viver uma experiência de, por um tempo, silenciar a sua condição de liberto nos espaços onde ele circulou. A revelação de que ele tinha nascido escravizado só aconteceu – pelo menos publicamente -- em 1883, durante um discurso proferido por ele no Rio de Janeiro, quando ele já tinha se tornado não só bacharel, como doutor em engenharia, professor da Escola Politécnica. Mesmo depois disso, ele segue com a ousadia de, inclusive, se candidatar em vários pleitos eleitorais”.

Durante o período do Segundo Império, José Agostinho seguiu filiado ao Partido Conservador até que, já nos primeiros anos da República, juntou-se ao Partido Republicano Democrático, um partido constituído no Pará. “Esses são indícios que apontam que essa é uma figura que soube costurar muito bem suas relações porque ele não circulava apenas entre os figurões do Partido Conservador. Ele era alguém muito bem relacionado com abolicionistas vistos como mais radicais. Ele, inclusive, tinha um discurso bastante radical”, explica Ana Flávia Magalhães Pinto (2021).

“Ele atuava em muitas frentes. Em Belém, temos notícias de ele propondo obras de calçamento, de drenagem das águas e uma série de outras obras nesse campo da engenharia porque ele esteve articulado com essa política do Império e da República” (Pinto, 2021).

Uma vez estabelecido como engenheiro, Agostinho entrou para o Clube de Engenharia do Rio de Janeiro, onde se tornou presidente por algumas vezes e, já na República, quando Albert Einstein veio ao Brasil, Agostinho estava na direção do clube e recepcionou Einstein.⁷⁵

O paraense também foi um dos finalistas, por exemplo, do concurso para a escolha do Cristo Redentor, apresentando uma proposta que acabou não sendo a vencedora. Propôs, ainda, projetos de moradia popular e pouco antes de falecer, conseguiu a concessão para a construção de uma estrada de ferro que ligaria Cuiabá, no Mato Grosso, a Santarém, no Pará.

⁷⁵ Em maio de 1925, no cargo de vice-presidente da Academia Brasileira de Ciência, Juliano Moreira recebeu no Rio de Janeiro o cientista alemão Albert Einstein, com quem conversou a respeito de algumas impressões sobre o tratamento dado aos doentes mentais no período da visita do cientista ao Hospício Nacional (SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Juliano Moreira: o médico negro na fundação da psiquiatria brasileira*. Niterói: Eduff, 2020. p. 114)

“Essa obra não se concretizou porque ele morre, mas ele era alguém que estava articulado a esse nível”, considera a historiadora (Pinto, 2021).

Proposta de Atividades!

01. Você já havia estudado sobre este paraense nas suas aulas de História?
02. Quais personalidades negras você conhece? (Faça uma relação dessas personalidades)
02. Leia com atenção o texto e explique por que homens como o abolicionista José Agostinho dos Reis tiveram suas histórias apagadas e silenciadas.
03. Com base no texto, explique como José Agostinho dos Reis consegue romper as barreiras do preconceito e as dificuldades da época.

2.8 Juliano Moreira⁷⁶



Figura 9: Juliano Moreira com 23 anos.

Fonte: Reprodução. SANTOS, Ynaê Lopes dos. Juliano Moreira: o médico negro na fundação da psiquiatria brasileira. Niterói: Eduff, 2020, p. 43

No início do século 20, ele revolucionou o tratamento de pessoas com transtornos mentais no Brasil e lutou incansavelmente para combater o racismo científico e a falsa ligação de doença mental à cor da pele. Juliano Moreira nasceu em Salvador, em 6 de janeiro de 1872, filho de Galdina, empregada doméstica, e do português Manoel, funcionário municipal, que rejeitou o filho no início. Vale lembrar que a Lei Áurea só viria a ser estabelecida em 1888, portanto Juliano nasceu, ainda no período da escravidão, mas livre.⁷⁷

“Juliano era filho do português Manoel do Carmo Moreira Júnior, que só reconheceu a paternidade do jovem depois da sua viuvez. Inspetor da iluminação pública de Salvador, Manoel manteve uma relação distante com o filho, e a falta de informações impede de compreender que tipo de influência ele teria exercido na vida de Juliano Moreira, segundo informações de sua biógrafa Ynaê Lopes dos Santos.

⁷⁶ Texto elaborado pelo aluno Kalebe da Silva e Silva do Terceiro Ano do Ensino Médio. Parte das informações que compõem esse texto foram coletados no sítio do **Museu Afro-Brasil**, disponível para consulta em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/juliano-moreira>. (Acesso em: 19 out. 2023).

⁷⁷ A Lei do Ventre Livre foi uma das precursoras da Lei Áurea, a norma determinou que, de 28 de setembro de 1871 em diante as mulheres escravizadas dariam à luz apenas bebês livres.

Juliano Moreira era de família pobre, sem privilégios, e sem condições de ingressar em uma faculdade. No entanto, com a ajuda do seu padrinho, aos quatorze anos ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia e com dezenove anos, já estava formado e era um dos primeiros médicos negros do país, segundo a Academia Brasileira de Ciências.

Então começava a carreira de Moreira, que viria a ser considerado o fundador da disciplina psiquiátrica no Brasil. Moreira é um dos grandes nomes de estudiosos negros relevantes na história do Brasil e que muitas vezes são apagados de currículos escolares, em um exemplo de como a educação brasileira acentua desigualdade racial e dá menos atenção a heróis negros em diversas áreas.



Figura 10: Juliano Moreira, já senhor.

Fonte: Reprodução. SANTOS, Ynaê Lopes dos. Juliano Moreira: o médico negro na fundação da psiquiatria brasileira. Niterói: Eduff, 2020, p. 121



Figura 11: Juliano Moreira ao lado de Albert Einstein

Fonte: Reprodução. Única fotografia que registra o encontro de Juliano Moreira com Albert Einstein (1925) / Fonte: Jornal do Brasil (6 mai. 1925, p. 1)

contra teses racistas que relacionavam a miscigenação a doenças mentais no Brasil, Moreira também é reconhecido por humanizar o tratamento de pacientes psiquiátricos.

Em 1903, assumiu a direção do Hospício Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, onde aboliu o uso de camisas de força, retirou grades de todas as janelas e separou

pacientes adultos de crianças.

A Academia Brasileira de Ciências aponta que, graças aos esforços de Juliano Moreira, foi aprovada uma lei federal para garantir assistência médica e legal a doentes psiquiátricos. Ele também foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal e da Academia Brasileira de Ciências, em 1907 no Rio de Janeiro, da qual foi presidente.

Quando era vice-presidente da Academia Brasileira de Ciências, Moreira recebeu o físico e teórico alemão Albert Einstein em sua primeira visita ao Brasil. Durante sua carreira também participou de muitos congressos médicos e representou o Brasil no exterior - na Europa e no Japão.

Ele morreu em 1933, em Petrópolis, depois de ser internado para tratamento de

tuberculose. Após seu falecimento, um hospital psiquiátrico na Bahia foi batizado como Hospital Juliano Moreira. “Juliano Moreira não era apenas excepcional: ele era extraordinário”, é dessa maneira que a historiadora Ynaê Lopes dos Santos, especialista nos estudos do Pós-abolição, se refere ao genial Juliano Moreira (Santos, 2020, p. 124).

Para pensar historicamente!

Juliano Moreira dominava o alemão, e era estudado nas obras de Freud. Vale observar que naquela época, era proibido que pessoas escravizadas tivessem acesso aos bancos escolares, de acordo com a Constituição de 1824, no entanto, a mesma lei não se aplicava a pessoas libertas e livres como era o caso de Juliano Moreira.

2.9 Lima Barreto (1881 – 1922)⁷⁸

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro em 13 de maio de 1881, filho do tipógrafo e almoxarife João Henriques de Lima Barreto e da professora Amália Augusta Barreto. De origem humilde, a família de João Henriques logo se desestruturou com a morte da esposa vítima de tuberculose, aos 35 anos de idade, deixando quatro filhos pequenos, sendo o mais velho (Afonso) com apenas 7 anos. A morte da mãe deixou marcas na família, que ficou sob cuidados do pai, também responsável pela sobrevivência financeira de todos. O tipógrafo da Imprensa Nacional (pai do Lima Barreto) precisou dobrar expediente.

Das memórias da infância, além da perda da mãe, Lima Barreto destaca, mais tarde, ter acompanhado a abolição da escravatura (no dia do próprio aniversário, em 13/05/1888). Levado pelo pai, Afonso assistiu ao ato de assinatura no Largo do Paço e foi à missa no campo de São Cristóvão.” Fazia sol e o dia estava claro. Jamais, na minha vida, vi tanta alegria. Era geral, era total; e os dias que se seguiram, dias de folgança e satisfação, deram-me uma visão da vida inteiramente festa e harmonia”, escreveu.

Afonso Henriques de Lima Barreto entra na Escola Politécnica do Rio de Janeiro aos 16 anos (março/1897). E foi lá que, em 1902, Afonso tornou-se colaborador *d’A Lanterna*, “periódico de ciências, letras, artes, indústrias e esportes”, jornal estudantil, que também se apresentava como “órgão oficioso da mocidade de nossas escolas superiores”. É neste impresso

⁷⁸ As informações sobre o escritor Lima Barreto foram pesquisadas pela aluna do Terceiro Ano Amanda Alana Macedo Soares e foram coletadas em: **Lima Barreto, um brasileiroíssimo polêmico (e ousado) na crítica da vida social**. Universidade metodista de São Paulo. Disponível para consulta em: <http://portal.metodista.br/mutirao-do-brasileirismo/cartografia/verbetes/america-do-sul/lima-barreto> .Acesso em: 10 nov. 2023.

que Lima Barreto publica os primeiros textos. As crônicas publicadas, ali, já revelam a ironia nas descrições de ambientes e perfis de colegas ou professores da faculdade.



Figura 12: Lima Barreto

Fonte:

[http://www.letras.ufmg.br/literafro/](http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/450-lima-barreto)
[autores/450-lima-barreto](http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/450-lima-barreto). Acesso
em: 05 nov. 2023

É o racismo, contudo, que marca a projeção identitária de Lima Barreto, já nos tempos da Politécnica. A desigualdade social, que atravessa a história do Brasil, também marca a trajetória de vida de Lima Barreto. O próprio autor expressa tal percepção no *Diário Íntimo*: “é triste não ser branco”. Algumas cenas de discriminação registradas pela personagem Isaías Caminha, ao que tudo indica, são registros (auto)biográficos da juventude de Afonso. “Pretinho ou mulatinho ‘doíam mais que uma bofetada’, diz Caminha”.

Em 1903, prestes a novas reprovações, que o levam a abandonar a Politécnica, Lima Barreto colaborou com outros periódicos que surgiram e, alguns rapidamente desaparecem, no início do século: *A Quinzena Alegre*, *Tagarela*, *O Diabo*, *Revista da Época*, dentre outros.

Em 1903, Afonso assume o cargo de amanuense na diretoria de expediente da Secretaria da Guerra, o que vai aliviar os problemas financeiros e possibilitar que o escritor tenha mais tempo para avançar na criação literária. Com um expediente comercial, entre as 10 e 15 horas diárias, Afonso Barreto passa a contar com um tempo disponível para traduzir em palavras as percepções cotidianas da vida, do trabalho e da cidade, que pulsa a recente transição da monarquia ao prometido regime republicano.

No ano seguinte, 1904, Lima Barreto começou a escrever *Clara dos Anjos* e, em 1905, passou a colaborar no *Correio da Manhã*, com a série de reportagens publicadas a partir de 28 de abril de 1905, sob o título “Os subterrâneos do morro do Castelo”. Os anos seguintes foram de contínua produção literária, com *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1907-09), *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1906/07), bem como em colaborações a outros periódicos (*Fon-Fon*, *Floreal*, *Papão*, *O Riso*, *A Careta*, dentre outros). E, em 1911, publicou *Triste fim de Policarpo Quaresma*, em capítulos, na edição vespertina do *Jornal do Commercio*. Três anos depois, publicou, em folhetins, *Numa e a ninfa*, no jornal *A Noite*, obra que, mais tarde, também ganhou versão em livro.

Lima Barreto em militância e envolvimento direto em causas sociais coletivas, Lima Barreto registrou uma trajetória coerente e politicamente independente. É deste modo que, em 1918, o escritor publicou artigo na revista *Brás Cubas*, onde expressava simpatia pela

revolução russa: “não posso esconder o desejo de ver um movimento semelhante aqui”, dizia Lima Barreto.

Os primeiros anos de 1900, no Rio de Janeiro, marcaram a “modernização urbana”, da reforma proposta (ou imposta) pelo prefeito Pereira Passos, período em que surgiram os bondes elétricos. Na esteira de reformas urbanas, lançadas nas principais cidades europeias, os administradores da capital federal buscavam uma modernidade “verde amarela”. Em meio à proliferação de cafés, confeitarias, lançamento de periódicos, que tentavam polemizar temas latentes, o Rio de Janeiro registrou, no início do século XX, uma população estimada em 700 mil habitantes, de acordo com indicadores da época.

Neste ambiente, onde o café tornou-se referência geográfica para drinks e diálogos intelectuais, Afonso Henriques vislumbrou um desafiante papel de escritor e cronista do cotidiano. A aposta no jornalismo, mais que uma paixão pela expressão literária, era uma expectativa de sobrevivência, capaz de projetá-lo, simultaneamente, à condição de escritor, social e politicamente reconhecido pelos seus pares. Afinal, era preciso, também, pensar condições de contribuir nas despesas familiares, ciente das dificuldades que marcavam a história e vida do pai e irmãos.

Entre a busca de melhores condições de vida e os desafios da escrita, Afonso Henriques conciliou, por longos anos, e variadas situações, o expediente na secretaria de guerra e as passagens por jornais do Rio de Janeiro. Nesse meio cultivou e alimentou o vício do bar, atraído pelo clima boêmio da intelectualidade, o que, em poucos anos, contribuiu para a depressão e o estado de saúde, que fragilizam a vida do escritor.

Angustiado pela percepção das contradições da vida social, Afonso Henriques traduziu, em diferentes momentos e textos, as escolhas e identificações humanas. O reconhecimento da pobreza econômica, entretanto, não o confortava e tampouco acomodava na resignação.

Frente a eventuais deboches, gestos de desprezo ou discriminação, observados por Lima Barreto, tinham como resposta mais frequente a ironia. Daí porque a ironia como recurso estilístico pode ser encontrada em inúmeras passagens, crônicas ou romances do escritor. A ironia contribui, assim, a expressar a crítica social em frequentes produções literárias. E, como se sabe, a ironia é um recurso mais facilmente instrumentalizado por pessoas dotadas de sensibilidade e percepção criativa, capazes de simplificar a crítica a situações aparentemente complexas da vida social.

A crítica ao jornalismo provinciano, que perde a dimensão social da pluralidade e relevância de problemas coletivos, aparece em diversos momentos e, inclusive, nas principais

obras de Lima Barreto. Em *Gonzaga de Sá*, tais críticas atravessam a criação, beirando a similaridade com atores reais. Em *Nova Califórnia*, por exemplo, a personagem Capitão Pelino é apresentada como “mestre-escola e redator da *Gazeta de Tubiacanga*, órgão local e filiado ao partido situacionista”. E, pois, corresponsável pela manutenção da ordem, moralidade e organização social, capaz de “contribuir” com as moralidades situacionistas.

O livro “*Triste fim de Policarpo Quaresma*” consiste em uma criativa e metafórica representação de hábitos moralistas e conservadores de alguns setores da população do Rio de Janeiro da época. Patriota, a personagem principal, sentia-se intelectual e, inclusive, pretendia “salvar” o país. Ingênuo, morreu também pelas crenças e convicções diante de uma realidade atravessada pela ambição, injustiças e práticas de corrupção. Nesta perspectiva, a obra dialoga com o jornalismo literário que marca a criação cultural na imprensa brasileira do início do século XX.

Na avaliação de Nicolau Sevcenko, “a função crítica, combatente e ativista ressalta por demais evidente dos textos de Lima Barreto”. Na mesma perspectiva,

[...] o temário de sua obra inclui: movimentos históricos, relações sociais e raciais, transformações sociais, políticas, econômicas e culturais; ideais sociais, políticos e econômicos; crítica social, moral e cultural; discussões filosóficas e científicas, referências ao presente imediato, recente e ao futuro próximo; ao cotidiano urbano e suburbano, à política nacional e internacional, à burocracia, dados biográficos, realidade do sertão, descrições geológicas e geográficas (fragmentos) e análises históricas. (Sevcenko, 1999, p. 162)

Pode-se dizer, em certos aspectos, que a resistência ou indiferença de setores intelectuais da época às produções de Lima Barreto deve-se à crítica, ousada e irreverente, que o escritor apresenta, onde também eram facilmente identificados atores reais que, nas palavras do escritor, ganhavam versões caricaturais, em geral, depreciativas.

Assim, enquanto alguns se afastaram por temer passar às páginas pelo texto de Lima Barreto, outros silenciaram por suposta solidariedade com a força da ironia descritiva, ao mesmo tempo em que, outros muitos, provavelmente tentaram se manter distantes por não concordar com as percepções, mas possivelmente ainda por adesão conveniente aos viciados círculos da *intelligentsia*, em geral temerosos aos conflitos intelectuais que tendem a gerar polêmicas e tirar da zona de conforto qualquer ator em condições de ver, ler e perceber a cidade de um modo crítico e independente.

Lima Barreto não se deixou silenciar e tampouco passar batido na então capital

federal, que ainda muito se ressentia das heranças do regime escravista, colonialista e hegemônico de séculos de colonialismo. Pelas análises de Schwarcz (2021, p. 333-334), ele foi um sujeito do seu tempo, desses que se tornam testemunhas, mas igualmente artífices do período que lhes foi dado viver. A República que viu nascer também não era aquela dos seus sonhos. Virou, nos seus termos, autoritária, racista, estrangeirada e, sobretudo, profundamente injusta.

Lima Barreto faleceu, um intelectual que sempre deixou clara a sua cor, sua origem, condição social e sempre demonstrou descontentamento com as injustiças anotando nos seus cadernos e tecendo duras críticas sociais, faleceu em 1º de novembro de 1922.

2.10 Machado de Assis (1839 – 1908)⁷⁹

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu na Chácara do Livramento no Rio de Janeiro, no dia 21 de junho de 1839. Foi o primeiro filho de um homem negro, Francisco José de Assis, um pintor e decorador de paredes, e da imigrante portuguesa Maria Leopoldina. Machado de Assis passou sua infância e adolescência no bairro do Livramento. Seus pais viviam na chácara do falecido senador Bento Barroso Pereira e sua mãe era a protegida da dona da casa, D. Maria José Pereira.

Machado fez seus primeiros estudos na escola pública do bairro de São Cristóvão. Tornou-se amigo do padre Silveira Sarmento, o ajudava nas missas e familiarizava-se com o latim. Quando tinha dez anos perdeu sua mãe. Seu pai resolveu sair da chácara e foi morar em São Cristóvão com Maria Inês da Silva, vindo a casar-se em 1854.

⁷⁹ As informações sobre o escritor Machado de Assis foram coletadas em https://www.ebiografia.com/machado_assis/; E também em: <https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia> (Acesso em: 05 nov. 2023)

Sua madrasta trabalhava como doceira em uma escola e levava o enteadado para



Figura 13: Figura 07: Machado de Assis

Fonte:

<https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia>. Acesso em: 05 nov. 2023

assistir algumas aulas. À noite, Machado ia para uma padaria, local onde aprendia francês com o forneiro. À luz de velas, Machado lia tudo que passava em suas mãos e já escrevia suas primeiras poesias. Além do latim e do francês, também aprendeu inglês, o que permitia ler diversos autores nas suas línguas de origem.

Em busca de um emprego, para ajudar nas despesas de casa, com 15 anos, Machado conheceu Francisco de Paula Brito, dono da livraria, do jornal e da tipografia da cidade. Daí por diante, Machado não parou de escrever na *Marmota* e de fazer amizades com os políticos e literatos, frequentadores da livraria, onde o assunto principal era a poesia.

Em 1856, Machadinho, como era conhecido, entrou para a Imprensa Oficial como aprendiz de tipógrafo, mas além de mau funcionário, escondia-se para ler tudo que lhe interessava. O diretor decidiu incentivar o jovem e o apresentou a três importantes jornalistas: Francisco Otaviano, Pedro Luís e Quintino Bocaiuva. Otaviano e Pedro dirigiam o *Correio-Mercantil* e para lá foi Machado de Assis, em 1858, como revisor de provas. Colaborava também para outros jornais. Estreou como crítico teatral na revista “Espelho”.

Com 20 anos, Machado de Assis já frequentava os círculos literários e jornalísticos do Rio de Janeiro, capital política e artística do Império. Em 1860, Machado de Assis foi chamado por Quintino Bocaiúva para trabalhar na redação do *Diário do Rio de Janeiro*. Além de escrever sobre todos os assuntos e manter uma coluna de crítica literária, Machado tornou-se representante do jornal no Senado.

De acordo com a historiadora Ynaê Lopes dos Santos (2020, p. 272), tendo vivido praticamente toda a sua vida no Rio de Janeiro, Machado de Assis morreu no dia 29 de setembro de 1908, no Bairro Cosme Velho. A obra de Machado de Assis abrange, praticamente, todos

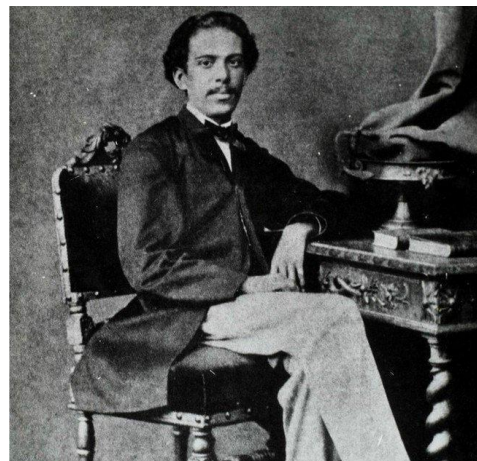


Figura 14: Machado de Assis aos 20 anos

Fonte:

Reprodução. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cl7xvyz1eyro>. Acesso em: 05 nov. 2023.

os gêneros literários. Na poesia, inicia com o romantismo de *Crisálidas* (1864) e *Falenas* (1870), passando pelo indianismo em *Americanas* (1875), e o parnasianismo em *Ocidentais* (1901). Paralelamente, apareciam as coletâneas de *Contos fluminenses* (1870) e *Histórias da meia-noite* (1873); os romances *Ressurreição* (1872), *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878), considerados como pertencentes ao seu período romântico.

Importante!

“Machado de Assis é considerado um dos maiores talentos literários brasileiros de todos os tempos” (Gomes; Munanga, 2016, p. 214).

Para pensar historicamente!

Vejamos esta matéria publicada na revista *Aventura na História*, intitulada “Machado de Assis: o grave erro com a imagem do maior escritor da História do Brasil: retratado erroneamente por séculos, o autor que é neto de africanos alforriados já foi visto como branco”.⁸⁰

No ano passado, a Faro Editorial surpreendeu os brasileiros diante da publicação da obra *O homem que odiava Machado de Assis*, de José Almeida Júnior, que já venceu o prêmio Sesc de literatura. O livro se destacou, entre as outras obras já lançadas sobre o gênio brasileiro. Além de misturar história e ficção em torno de um dos maiores nomes da literatura, o exemplar apresentou a primeira imagem de Machado de Assis negro em sua capa. “Quando tomei conhecimento da campanha Machado de Assis real, promovida pela faculdade Zumbi dos Palmares, a capa de meu livro já estava na gráfica. Machado de Assis era mestiço, bisneto de escravos, mas sofreu um processo de embranquecimento ao longo do tempo”, revelou Almeida. “Retratar o mais importante escritor brasileiro como negro é uma correção histórica, que garante às novas gerações conhecer o Machado de Assis real. Devido à importância da campanha, a editora interrompeu o processo de produção do livro e alterou a foto de Machado de Assis na capa.” Acontece que, por mais que muita gente lembre Machado como branco, e tenha se convencido a representá-lo assim, muito se debate sobre o tema e a maioria das falas conceituadas afirmam que o escritor era preto, inclusive de pele retinta. O obituário do escritor, que faleceu em 1908, o classifica como “branco”, enquanto sua máscara mortuária possui claros traços que se associam a características de afro-brasileiros. Depois, com a fama do autor e disseminação de obras durante a

⁸⁰ A matéria “Machado de Assis: o grave erro com a imagem do maior escritor da História do Brasil: retratado erroneamente por séculos, o autor que é neto de africanos alforriados já foi visto como branco” foi publicada na Revista *Aventuras na História* em 19/03/2021. Disponível para consulta em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/machado-de-assis-conheca-o-grande-erro-de-seculos-com-a-imagem-do-bruxo-do-cosme-velho.phtml> (Acesso em: 05 nov. 2023)

República Velha, sua imagem foi reproduzida de maneira embranquecida. “O maior escritor da literatura brasileira era um homem negro”, reiterou Ana Flávia Magalhães Pinto. A batalha narrativa pela representação da cor de Machado tem grande peso, principalmente por incluir entre os fatores a forte herança do racismo do século XX. Por anos, o tema foi tratado como menor, até que, em 1957, o escritor Rubens Magalhães Jr, divulgou uma fotografia polêmica que teria sido feita no final da vida de Machado. Descrita como “sem retoques”, ela mostra o autor com pele escura e traços africanos, o que chocou a muitos, pois era justamente aquela imagem utilizada insistentemente, branqueada, após edições de cor, como “prova” de que ele era um homem branco. Movimentos de pauta racial apegaram-se à questão e fizeram dela uma bandeira de respeito à ascendência cultural dos negros no Brasil. O embranquecimento de Machado de Assis, ofensivo, era uma forma de ignorar o papel dos afro-brasileiros na construção da literatura nacional (sendo que Machado é, com poucas ressalvas, o maior escritor de nossa história). O debate se acalorou, e a pauta dos movimentos negros se fortaleceu, finalmente, em 2018. Uma inédita fotografia de Machado de Assis foi encontrada pelo pesquisador Felipe Rissato. Ela estava numa edição de *Caras y Caretas*, uma revista argentina, e mostrava o autor de pé num jardim, sendo visível uma pele retinta e traços faciais negros. Isso apenas fortaleceu o argumento de que Machado era afro-brasileiro. “Não há texto ou registro algum de Machado em que ele diz ser branco. Ainda assim, por causa do nosso racismo institucional, a elite sempre fez de tudo para apresentá-lo como tal”, afirma o pesquisador Eduardo de Assis ao portal Geledés⁸¹. Mas, para ele, “esse é um debate que ainda vai durar por muitas gerações”. As representações de Machado como branco nunca cessaram, o que deu origem a um movimento virtual capitaneado pelo portal *machadodeassisreal.com.br*, que fornece ao público a mais famosa fotografia do escritor, colorizada e representando ele como preto, para que leitores substituam as imagens embranquecidas pela forma mais verossímil nos livros. A fotografia de *Caras y Caretas* foi, então, submetida a análise por parte do historiador Joaquim Marçal, curador da Brasilianas Fotográfica da Biblioteca Nacional. Para ele, as variações de luz do local dificultam uma resposta, pois há partes em que a pele parece mais clara que outras. Porém, ele concluiu pelos traços gerais que é possível afirmar que ele era um homem de pele escura, muito mais do que a maioria de seus retratos (Revista Aventuras na História em 19/03/2021, texto adaptado).

É importante lembrar que a obra inteira de Machado é composta de uma capacidade

⁸¹ **Portal Geledés.** Geledés Instituto da Mulher Negra. Fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira. Para mais informações sobre este importante portal ativo há 35 anos com muitas informações sobre a temática negra, acessar: <https://www.geledes.org.br/> (Acesso em: 05 nov. 2023)

de crítica gigantesca, e seu principal alvo é o racismo e o escravismo da sociedade imperial. Com ironia e sarcasmo, ele retratou o encobrimento das relações senhoriais dessa mesma maneira: com a sutileza enganadora. Neto de africanos alforriados e filho de pardos, ele tinha conhecimento direto da vida infeliz da escravidão, e buscou a ascensão social (pois nascera numa área pobre do Rio de Janeiro) pela cultura erudita.

Por último, vale citar novamente a professora Magalhães Pinto (2021), que afirma que os esforços de retratar Machado como branco “demonstram como a violência racial tem organizado até mesmo as políticas de memória sobre a história do país e de sua gente. O embranquecimento de Machado é produto da apropriação da sua memória por parte de homens que o queriam branco, para legitimar um projeto de país em que pessoas negras seriam apenas resquícios de um passado que se queria esconder e quiçá esquecer”.

Proposta de Atividade!

01. Certamente você já ouviu falar e leu alguma das produções literárias de Machado de Assis. Você sabia que ele era negro? Seu professor de Literatura em algum momento mencionou essa informação? (Refleta e apresente seu argumento sobre essa informação. Ela é relevante? Por que?)
02. Com base no texto, explique o interesse em embranquecer o maior escritor brasileiro? A quem interessava esse embranquecimento e por que?

2.11 Madame Satã (1900 – 1976)⁸²

Madame Satã é História. E História importante de ser contada. A artista nasceu 12 anos depois da assinatura da Lei Áurea, a tal que “libertou” para o abandono o povo preto. E com 7 anos de idade, foi trocado por uma égua, para garantir que seus dezesseis irmãos pudessem se alimentar – o pai morreu e a mãe, viúva, deram esta solução. Mas, quando foi

⁸² Parte das informações sobre o artista Madame Satã foram coletadas na reportagem “*Madame Satã, uma travesti artista militante: Carnaval, Gênero e Sexualidade, LGBTQIA+, Masculinidades negras*” da Revista Primeiros Negros, disponível para leitura em: <https://primeirosnegros.com/madame-sata-uma-travesti-artista-militante/>. (Acesso em: 10 nov. 2023). Para a construção deste texto também foi consultado: “Madame Satã”, em: GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lília Moritz. *Enciclopédia Negra: Biografias afro-brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021, p. 355-359.

trocado por uma égua, existia a promessa de que iria estudar e que seria bem cuidado.

Na realidade, o menino tornou-se escravizado em uma fazenda. Resolveu então fugir com dona Felicidade para o Rio de Janeiro, com a mulher que pelo nome indicava que o



Figura 15: Madame Satã

Fonte: <https://primeirosnegros.com/madame-sata-uma-travesti-artista-militante/> . Acesso em: 05 nov. 2023.

caixas de feiras e sonhou ser artista.

mundo iria sorrir. Doce engano. Ela também o transformou em uma espécie de escravizado doméstico em sua pensão. Lá trabalhou como faxineiro, carregador e fazia tudo mais que fosse ordenado.

O garoto fugiu novamente, então sozinho, tornando-se mais um menino preto de rua na capital da República, Rio de Janeiro. E, para viver, aprendeu a ser um malandro, ladrão, proxeneta, protetor de crianças abandonadas, artista (segundo suas próprias palavras). De acordo com os historiadores Flávio Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Schwarcz (2021, p. 356), aos treze anos conquistou sua liberdade na marra. Foi vendedor ambulante, garçom, dormiu em

De acordo com as pesquisas da jornalista e escritora Tânia Regina (2021), especialista nos estudos de Gênero e Sexualidade, na sua sede de vida, Madame Satã se defendia do mundo usando, principalmente, golpes de capoeira. E se saiu bem! Com sua identidade ambígua e fluida, não faz parte das estatísticas de negros mortos pela polícia – viveu até os 75 anos. Muitos dos vinte e sete anos e dez meses que passou na cadeia, contudo, têm a ver com a sua luta contra a violência policial e contra a homofobia – ele não aceitava apanhar da polícia nem ser “xingado de viado”.

Uma vez, ele teria dito:

“Essa mania da polícia chegar, bater e começar a fazer covardia, eu levantava e pedia a eles pra não fazer isso. Afinal de contas, se o sujeito estiver errado, eles que prendam, botem na cadeia, processem, tá certo. Agora, bater no meio da rua fica ridículo. Afinal, nós somos seres humanos” (O Pasquim, 1971).

João Francisco dos Santos era capoeira – outro crime “criado” em 1890 com o “fim” da escravidão – e também se apresentava como Benedita Itabajá da Silva, Josefa e se tratava

por “minha pessoa” no lugar do “eu” – como conta o premiado *Madame Satã*, filme de ficção, inspirado em sua vida e que leva o seu nome, do cineasta cearense Karim Aïnouz, de 2002, com Lázaro Ramos, em início de carreira, no papel principal.

Este é um resumo da história de Madame Satã, nascido João Francisco dos Santos no dia 25 de fevereiro de 1900, “arquetipo da malandragem carioca, embora fosse pernambucano de Glória do Goitá, figura emblemática da vida noturna e marginal do Rio de Janeiro, que residia e frequentava a boemia da Lapa, sendo, na primeira metade do século XX, talvez seu personagem central” – como consta de matéria publicada no site da Fundação Palmares⁸³.

A jornalista e escritora Tânia Regina (2021) assim define Madame Satã:

No meu olhar – que pode ser considerado romântico -, vejo um malandro, um cafetão que, como todos, é luz e sombra, vivia os extremos entre o bem e o mal: protegia prostitutas, adotava crianças – criou seis -, tinha sensibilidade de artista e a violência de quem mesmo livre foi abandonado, escravizado, enganado. Sentia uma raiva profunda, crescente, por saber-se sem direitos. Raiva que se misturava com o sonho de brilhar nos palcos, ser respeitado (Regina, 2021).

João, filho de Firmina dos Santos e Manoel Francisco dos Santos, o mais temido malandro da Lapa carioca, foi “batizado” artisticamente dentro de uma delegacia de polícia, quando tinha 38 anos e já vivia a condição de ex-detento. Estava preso por crime de vadiagem – criação do Código Penal, em 1890, no Pós-abolição, como estratégia de controle sobre corpos e práticas negras.



Figura 16: Lázaro Ramos interpretando Madame Satã no cinema em 2002.

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/com-lazaro-ramos-no-elenco-filme-que-retrata-a-vida-de-madame-sata-e-exibido-em-presidente-prudente.ghtml>.

Acesso em: 05 nov. 2023.

⁸³ Durante o Governo Bolsonaro (2019-2022), o nome de Madame Satã foi retirado da lista de personalidades negras homenageados pela Fundação Palmares, no entanto a justiça do Distrito Federal suspendeu o ato que determinava a exclusão do nome. É muito importante destacar que durante esse período o presidente desta respeitável fundação era o Sr. Sérgio Camargo, um homem negro controlado pelas políticas ideológicas da extrema direita racista e que compactuava com ideias como: “No Brasil não houve escravidão”, ou ainda “racismo é mimi”, manifestava-se contra as políticas de reparação histórica e um grande defensor da meritocracia em um país racista como o Brasil. Para saber mais sobre a decisão da justiça do Distrito Federal que determinou que a entidade teria que reinserir os nomes de Benedita da Silva, Marina Silva e Madame Satã entre homenageados novamente, ver: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/03/18/justica-suspende-ato-da-fundacao-palmares-que-excluiu-personalidades-negras-de-lista.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2023.

João foi detido com um grupo de travestis, recusando-se a dar seu nome, mas reconhecido como o vencedor do “curso das bichas”. Imediatamente, o delegado associa sua fantasia ao filme “Madam Satan”, de Cecil B. DeMille (EUA, 1930), em cartaz na época, e o ficha como “Madame Satã”. Não demorou para a história espalhar-se pela cidade. E, em pouco tempo, o apelido foi integrado à lenda.

João já sonhava em ser artista, sonho que nasceu em seu coração aos vinte e dois anos, por conta da temporada no Rio de Janeiro da companhia francesa *Ba-ta-clan*, com seu teatro de revista. A aparição de estreia da primeira travesti artista do Brasil aconteceu no teatro Casa de Caboclo, na praça Tiradentes, em 1928, com *a Mulata do Balacochê* no espetáculo *Loucos*, em Copacabana.

E ele apareceu rebolando – inspirando-se na amiga Bituca, que se tornou conhecida como Carmem Miranda, em um número clássico de seu repertório, *Mulher de Besteira*. Queria ser a *Josephine Baker made in Brazil*, de quem se dizia “devoto”. Mas sua primeira prisão interrompeu a carreira que mal começava.

Sua identificação em um dos processos, com data de 12 de maio de 1932, dá a exata medida de quem ele era para a polícia:

“Desordeiro. Pederasta passivo. Usa suas sobrancelhas raspadas e adota atitudes femininas, alterando até a própria voz. Não tem religião alguma. Fuma, joga e é dado ao vício da embriaguez. Sua instrução é rudimentar. É de pouca inteligência. Não gosta do convívio da sociedade por ver que esta o repele, dados seus vícios. É visto sempre entre pederastas, prostitutas, proxenetas e outras pessoas do mais baixo nível social. Ufana-se em possuir economia, mas como não afere proventos de trabalho digno, só podem ser essas economias fruto de atos repulsivos ou criminosos. Já responde vários processos e sempre que é ouvido em cartório provoca incidentes e agride funcionários da polícia. É indivíduo de temperamento calculado, propenso a crimes. Inteiramente nocivo à sociedade”⁸⁴

Os historiadores Flávio Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Schwarcz (2021, p. 357), observam que Madame Satã foi a primeira travesti artista do Brasil e numa época de repressão extrema a esse tipo de identidade de gênero.

Madame Satã morreu de câncer pulmonar em 12 de abril de 1976 – estava internado como indigente em um hospital público no Rio de Janeiro –, sem direito a manchetes nos jornais

⁸⁴ Trecho de um dos processos instituídos contra Madame Satã citado pela jornalista e escritora Tânia Reginapor em “Primeiros Negros, Madame Satã, uma travesti artista militante”. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/madame-sata-uma-travesti-artista-militante/>. Acesso em 05 nov. 2023.

diários da cidade onde viveu. Pesava 46 quilos. Em seu enterro, um último desejo foi realizado: partir com seu chapéu panamá e com duas rosas vermelhas sobre o caixão. Ainda hoje, Madame Satã é referência, inspira e incomoda.

Seu nome artístico marcou toda uma geração paulistana, na década de 1980, com um “inferninho underground”, cena do rock na cidade, e em 2015, a escola de samba Portela a homenageou no desfile pelos 450 anos da cidade do Rio.

Curiosidade!

Madame Satã, antes de usar este nome, ainda como João Francisco dos Santos, conheceu e se tornou muito amigo de Maria do Carmo Miranda da Cunha, a quem chamava de Bituca e que, anos depois, se transformaria na cantora de nome internacional Carmen Miranda (1909-1955) – aliás, uma das principais inspirações para as performances que passaria a realizar.

Para pensar historicamente!

O cotidiano das classes populares, fosse esse dia a dia no interior do Brasil, como Belém do Pará, ou a capital da jovem República, o Rio de Janeiro, não era nada fácil. Agora imaginemos uma pessoa preta, pobre, analfabeta, sem profissão, filha de santo e travesti, tentando existir e (re)existir num Brasil escancaradamente racista e patriarcal das primeiras décadas do século XX. Será que essa condição experienciada por Madame Satã pode explicar as incontáveis vezes que foi presa por descabidas acusações da polícia?

Proposta de Atividades!

01. Madame Satã não tinha medo de viver a sua vida da forma que achava correta. Podemos entender à sua maneira de existir uma forma de resistência em um Brasil descaradamente racista e preconceituoso? Justifique sua resposta com trechos do texto.
02. Leia o item “*Para pensar historicamente*” e elabore um parágrafo expressando a sua opinião acerca daquela indagação. (Seu texto deve respeitar os Direitos Humanos)
03. Em 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela criminalização da *homofobia* e da *transfobia*, com a aplicação da Lei do Racismo (Lei 7.716/1989). Essa decisão foi considerada um marco na luta pela diversidade no Brasil. Realize uma pesquisa, e conceitue:
 - a) homofobia:
 - b) transfobia:
04. **Desafio:** Elabore um parágrafo utilizando as seguintes palavras: respeito, diversidade,

convivência, igualdade e amor.

05. Madame Satã foi uma personagem difícil de classificar e se tornou uma figura tão emblemática quanto complexa. Em 2019 foi publicada “*As valentias de Madame Satã*” em poesia de cordel, pelo escritor Victor Alvim. Você pode baixar para leitura em: <https://www.capoeirahistory.com/wp-content/uploads/2019/09/Alvim-Cordel-Madame-Sata%CC%83-Completo2019.pdf>. Acesso em 10 nov. 2023.

2.12 Maria Firmina dos Reis (1822 – 1917)⁸⁵

São Luís, 11 de agosto de 1860. Logo nas primeiras páginas do jornal *A Moderação*, anunciava-se o lançamento do romance *Úrsula*, “original brasileiro”. O anúncio poderia passar despercebido, mas algo chamava atenção em suas últimas linhas: a autoria feminina da “Exma. Sra. D. Maria Firmina dos Reis, professora pública em Guimarães”. Foi assim, por meio de uma simples nota, que a cidade de São Luís conheceu Maria Firmina dos Reis –, considerada a primeira escritora brasileira, pioneira na crítica antiescravista da nossa literatura.

Negra, filha de mãe branca e pai negro, registrada sob o nome de um pai ilegítimo e nascida na Ilha de São Luís, no Maranhão, Maria Firmina dos Reis (1822 – 1917) fez de seu primeiro romance, *Úrsula* (1859), algo até então impensável: um instrumento de crítica à escravidão por meio da humanização de personagens escravizados.

⁸⁵ As informações sobre a biografia de Maria Firmina dos Reis foram coletadas na Revista Cult, em: “*Quem foi Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira*”. Disponível para consulta em: <https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/> (Acesso em: 11 nov. 2023). E também em: DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVII ao XXI*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021, p. 54-58.

“Em sua literatura, os escravos são nobres e generosos. Estão em pé de igualdade

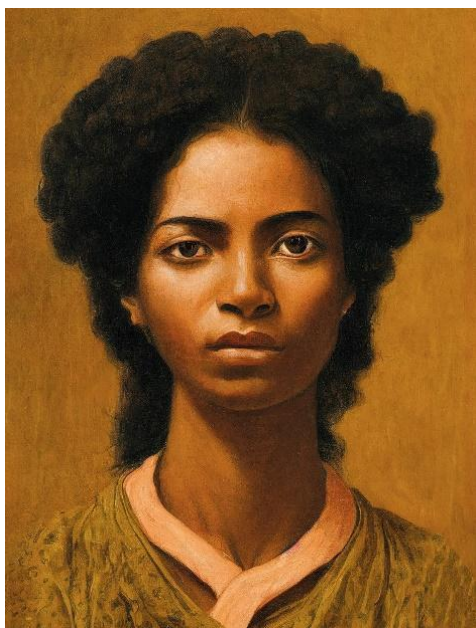


Figura 17: Maria Firmina dos Reis

Fonte: <https://mondru.com/book-author/maria-firmina-dos-reis/>. Acesso em: 05 nov. 2023

com os brancos e, quando a autora dá voz a eles, deixa que eles mesmos contem suas tragédias. O que já é um salto imenso em relação a outros textos abolicionistas”, conta a professora Régia Agostinho da Silva, autora do artigo “A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão”.

Além de ter se lançado em um gênero literário sem precedentes no Brasil – e dado as diretrizes para os romances abolicionistas que apareceriam apenas décadas depois, Firmina foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão para o cargo de professora de primeiras letras. Com o próprio salário, sustentava-se sozinha em uma época em que isso era incomum e até malvisto para mulheres. Oito anos antes da Lei Áurea, criou a primeira escola mista para meninos e

meninas – que não chegou a durar três anos, tamanho escândalo que causou na cidade de Maçaricó, em Guimarães, onde foi aberta.

Curiosidade!

Aos 22 anos, Maria Firmina dos Reis foi aprovada em concurso público para a cadeira de Instrução Primária na cidade de Guimarães, Maranhão. Depois de aposentada, na década de 1880, ela criou a primeira escola mista gratuita do Brasil.

Esquecida por décadas, sua obra só foi recuperada em 1962 pelo historiador paraibano Horácio de Almeida, em um sebo no Rio de Janeiro – e, hoje, até seu rosto verdadeiro é desconhecido. Nos registros oficiais da Câmara dos Vereadores de Guimarães está uma gravura com a face de uma mulher branca, retrato inspirado na imagem de uma escritora gaúcha, com quem Firmina foi confundida na época. O busto da escritora no Museu Histórico do Maranhão também a retrata “embranquecida”, de nariz fino e cabelos lisos.

O contato de Firmina com a literatura começou cedo, em 1830, quando mudou-se para a casa de uma tia com melhores condições na vila de São José de Guimarães. Aos poucos, a jovem travou contato com referências culturais e com outros de seus parentes ligados ao meio cultural, como Sotero dos Reis, um popular gramático da época. Foi daí, e do autodidatismo,

que veio o gosto pelas letras.

Quando se tornou professora, em 1847, Firmina já tinha uma postura antiescravista bem desenvolvida e articulada. Ao ser aprovada no concurso para professora, recusou-se a andar em um palanque desfilando pela cidade de São Luís nas costas de escravos. Silva (2017) afirma que na ocasião, Firmina teria afirmado que "escravos não eram bichos para levar pessoas montadas neles". Mas era praticamente impossível para uma mulher expor sua opinião contra a escravidão – ainda mais uma mulher negra. Foi a estabilidade e o respeito alcançados como professora que abriram espaço para Firmina lançar seu primeiro livro, o romance *Úrsula*, no qual enfim publicaria seu ponto de vista sobre o tema.



Figura 18: Fac-símile da página 107 de *Úrsula* em quadrinho

Fonte: *Úrsula de Maria Firmina dos reis: uma história em quadrinho* de Rom Freire e Ronilson Freire. São Luis, MA: Sete Cores, 2022, p. 107.

Diferente dos escritos de mulheres da época, o romance não era “de perfumaria”, nem algo sem profundidade. Ao contrário: foi o primeiro livro brasileiro a se posicionar contra a escravidão e a partir do ponto de vista dos escravizados – antes até de *Navio Negreiro*, de Castro Alves (1880), e de *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães.

Em *Úrsula*, Firmina faz questão de mostrar a crueldade de Fernando, senhor de escravos e vilão da história. Mas segundo Silva (2017) “a pérola do livro é a personagem Suzana, uma mulher escravizada que, frequentemente, recorda-se de sua época de liberdade”. Para a estudiosa Régia Agostinho da Silva (2017), a forma é bastante característica de Firmina: “O escravo firminiano é, antes de tudo, aquele que fala da África, que só reconhece a verdadeira liberdade, no tempo em que vivia naquela África saudosa e nostálgica”.

Anos depois, quando já se firmara como escritora e professora – e quando o movimento abolicionista já estava mais difundido no Brasil -, a autora publicaria um conto ainda mais crítico, *A escrava* (1887), que conta a história de uma mulher de classe alta sem nome que tenta, sem sucesso, salvar uma mulher escravizada.

Para Régia Agostinho da Silva (2017), “Os tempos eram outros”. Em 1887, a escravidão era questionada no país inteiro. Em 1859, Maria Firmina dos Reis teve que usar um tom mais brando em seu romance, pois queria conquistar os leitores para a causa antiescravista. Leitores que, na sua imensa maioria, eram da elite e provavelmente tinham escravos”.

Com o passar dos anos, tendo apenas um livro publicado, o nome de Firmina desapareceu. Para Silva (2017), a insistência da autora em denunciar e criticar a escravidão pode ter sido a causa do obscurantismo. “O assunto de que tratava era insalubre demais, uma fala antiescravista em uma das províncias mais escravistas do Brasil. Não a levaram a sério localmente, não queriam ouvi-la falando. E ela não teve como levar seu texto para outros lugares.”

Maria Firmina dos Reis faleceu em 1917. Ao longo de seus 92 anos de vida, teve participação relevante como mulher de letras e cidadã voltada para o amparo dos humildes. Dedicou toda sua vida a educar e a promover a cultura e a cidadania.

Pouco se sabe sobre outros possíveis textos de Firmina, sobre os detalhes de sua vida ou sobre como uma mulher negra de origem pobre alcançou tanto sucesso em pleno regime escravocrata. A própria biografia de Firmina, escrita por José Nascimento Morais Filho em 1975, tem como título “*Maria Firmina: fragmentos de uma vida*”.

Proposta de Atividades!

01. A imagem que ilustra o texto sobre a professora Maria Firmina dos Reis é apenas uma referência. Não sabemos como era seu rosto, mas certamente não parecia nada com o busto que a representa no Museu Histórico do Maranhão. Elabore um parágrafo apresentando uma reflexão crítica sobre o apagamento das mulheres negras no Brasil do final do século XIX e início do XX. (Pense, por exemplo, a quem interessava esse apagamento e o silenciamento de mulheres como Maria Firmino dos Reis).
02. De acordo com o texto, por que afirmar que Maria Firmina dos Reis pode ser considerada a primeira escritora brasileira, a pioneira na crítica antiescravista da nossa literatura? (Justifique sua resposta com trechos do texto)
03. Realize uma pesquisa e relacione pelo menos 10 escritoras negras brasileiras. Não esqueça de mencionar suas obras. Selecione uma dessas e apresente aos seus colegas de classe.
04. Faça uma visita à biblioteca da sua escola e realize um levantamento de quantos autores negros compõem o acervo bibliográfico. Há muitos ou poucos?

Atividade Interdisciplinar: História e Língua portuguesa

Que tal organizar um “*Café Literário*” com seus colegas e professores para conversar sobre a importância de ler autoras e autores negros?

2.13 Mestre Bimba (1900 – 1974)⁸⁶

Manuel dos Reis Machado, mais conhecido como Mestre Bimba, foi o maior



Figura 19: Mestre Bimba

Fonte: <https://papoeria.com/pt/os-primeiros-anos-do-mestre-bimba/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

precursor da capoeira regional. Nasceu em 1890, em Salvador, na Bahia, e seus primeiros passos na capoeira ocorreram num período crítico, em que a arte era proibida. Ele incorporou na capoeira o batuque e a denominou Luta Regional Baiana para driblar a proibição, que vinha desde o tempo do Império.

É importante destacar que a prática da capoeira, durante muito tempo, desde a época do Império, foi vista pelas elites como algo perigoso e associada às classes inferiores e selvagens. Vejamos o que dizem os historiadores Antônio Liberac Cardoso Simões Pires e Carlos Eugênio Líbano Soares sobre a perseguição aos capoeiras durante a Primeira República (1889-1930):

O grande marco histórico da prática da capoeira no período republicano foi sua entrada no Código Penal de 1890. O artigo 402 proibiu que se fizessem nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação de “capoeiragem”, e ainda incluía agravantes no caso de os praticantes portarem armas, ou andarem em correria promovendo tumulto ou desordem. O artigo visava aniquilar as maltas de capoeira, e teve efeitos terríveis. Entre 1890 e 1938 foram encontrados cerca de 560 processos-crimes no artigo 402, no Rio, além de registros em fontes jornalísticas, policiais, literárias, iconográficas, e da farta documentação judiciária. Para outras partes do Brasil republicano, como Bahia, Pernambuco, Maranhão e Belém do Pará, a aplicação do artigo aparece de forma insignificante, ou nem aparece. Nesses locais a capoeira foi registrada, principalmente, nos jornais da época e na produção literária (Pires; Soares, 2018, p. 140-141).

Outra observação importante é que para justificar a prisão dos praticantes de capoeira, isso acontecia em Belém do Pará também, argumentava-se que esses brincantes eram desocupados e vagabundos. A maioria dos processados pelo ato da capoeiragem eram homens

⁸⁶ As principais referências sobre a vida de Mestre Bimba foram retiradas da Revista Raça, Reportagem sobre “O maior precursor da capoeira regional”, publicada em 30 de outubro de 2016. Disponível para consulta em: <https://revistaraca.com.br/o-precursor-da-capoeira/> (Acesso em: 06 nov. 2023)

(mas também havia mulheres) na faixa etária entre quinze e quarenta anos e trabalhavam como: artesãos, domésticos, funcionários públicos, do comércio e, em grande parte, trabalhadores nas ruas. Podemos encontrar açougueiros, barbeiros, carpinteiros, carroceiros, marceneiros, cigarreiros, cocheiros, jornaleiros, remador, pescador, e muitos estivadores do cais do porto, local de prática da capoeira, do samba, do jongo e de outras atividades relacionadas à cultura negra, como observou o historiador Carlos Eugênio Líbano Soares (1998).

Mestre Bimba conheceu a Capoeira aos doze anos quando iniciou o curso que durou quatro anos e o método era da Capoeira antiga, a mesma que ele ensinou por 10 anos. O local das aulas era conhecido como Clube União em Apuros, no bairro da Liberdade. Com a Capoeira reconhecida como esporte nacional, Mestre Bimba foi reconhecido pela Secretaria de Educação e Assistência Pública do Estado da Bahia como Professor de Educação Física.

Personalidade da vida política e social, desfrutava de companhias ilustres como o governador da Bahia na época, Dr. Joaquim de Araújo Lima. No ano de 1929, com grande sabedoria, ele desenvolveu um estilo diferente da Capoeira Angola, fazendo a junção do batuque com a Capoeira. Com essa inovação, surgiu a Capoeira Regional.

Naquela época, a graduação era caracterizada por lenços. Em 1932, ele fundou sua primeira academia no bairro do Engenho Velho de Brotas. Oficialmente sua academia foi a primeira a ter alvará de funcionamento, em 1937. No mesmo ano, fez sua primeira apresentação para o interventor, o general Juraci Magalhães, na presença de autoridades civis, militares entre outros convidados ilustres. Em 1939, Mestre Bimba ensinou Capoeira no Quartel do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR).

Em 1942, instalou sua segunda academia. Em 1953, Mestre Bimba se apresentou para o presidente Getúlio Vargas e este declarou a Capoeira como o único esporte verdadeiramente nacional. “A capoeira é o único esporte verdadeiramente nacional”, disse Getúlio Vargas, em 1953, ao presenciar a apresentação de Mestre Bimba. A academia de Bimba foi uma das primeiras instituições a ensinar capoeira de forma sistematizada, e seu método de ensino ajudou a padronizar e profissionalizar a arte.

Mestre Bimba formou muitos capoeiristas renomados que se espalharam por todo o Brasil e pelo mundo, difundindo a capoeira e contribuindo para sua valorização como arte e esporte. Ele morreu em 17 de fevereiro de 1974, deixando uma marca indelével na história da capoeira e na cultura brasileira. Sua importância foi reconhecida pelo governo brasileiro, que

lhe concedeu o título de “Beneficiário da Cultura”, em 1971.

Proposta de Atividades!

01. Elabore um parágrafo destacando como a capoeira se configura como uma manifestação cultural afro-brasileira de resistência e identidade.

02. Relacione os principais obstáculos dos capoeiristas nas primeiras décadas da República.

03. Retire do texto elementos que comprovem a importância de Mestre Bimba no reconhecimento da capoeira como esporte.



Figura 20: Mestre Bimba e o Presidente Getúlio Vargas

Fonte: Reprodução. Capoeira Regional. A escola de Mestre Bimba, EDUFBA. (FTD, 2016, p. 121)

2.14 Mestre Verequete (1916 – 2009)⁸⁷



Figura 21: Mestre Verequete

Fonte:

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/08/centenario-de-mestre-verequete-e-celebrado-com-carimbo-e-exposicao.html>. Acesso em: 05 nov. 2023

circulação de indígenas e quilombolas.

Acompanhado por violas e instrumentos de percussão chamados maracás, o carimbó, presente já no século XIX, chegou a ser reprimido, considerado “Festa de preto”. Em Belém, segundo determinações municipais de 1880, era proibido “fazer batuques ou sambas”, assim como “tocar tambor, ou qualquer outro instrumento”, em especial durante a noite. No início da República havia uma rígida fiscalização sobre a população negra e pobre que habitava

Augusto Gomes Rodrigues, mais conhecido como Mestre Verequete, foi um músico brasileiro, cantor e compositor de músicas no gênero e ritmo paraense **carimbó**, com o grupo *O Uirapuru*. Também chamado de “Rei do Carimbó”, disputando o título com Pinduca, outro cantor e compositor do estado do Pará. Mestre Verequete nasceu em 1916, numa área próxima às fronteiras do Pará com o Maranhão, região de Quatipuru, nas vizinhanças de Bragança e Viseu, conhecidas desde o século XVIII por contar com a presença e

⁸⁷ As informações sobre o Mestre Verequete e o carimbó foram coletadas em: GOMES, Flavio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra: Biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021, p. 437-438.

a periferia das cidades como Belém.

Verequete faz parte de uma geração de músicos que ousaram transformar os ritmos populares do interior do estado paraense em sucessos radiofônicos, com a inserção de elementos inovadores, músicos como por exemplo: Mestre Vieira, Pinduca e Mestre Cupijó. O talentoso músico paraense morou no Jurunas, bairro da periferia de Belém, com forte presença negra, o que certamente influenciou o ritmo do carimbó.

O Mestre dedicou sua trajetória à composição do carimbó no estilo tradicional, chamado de “Pau e Corda” ou “Carimbó de Raiz”. Junto com o cantor Pinduca, foi um dos responsáveis pela popularização do carimbó no estado do Pará e projeção nacional no período de 1970 e 1980. Compôs cerca de 200 músicas, além de lançar dez discos e quatro CDs. Entre os sucessos: “O carimbó não morreu”, “Chama Verequete”, “Morena penteia o cabelo” e “Xô peru”.

Em 2014, o ritmo carimbó foi reconhecido como Patrimônio Cultural Brasileiro, aprovado por unanimidade em setembro, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Para saber mais!

Para saber mais sobre a vida, as músicas e a importância cultural do artista Mestre Verequete para a cultura local e também sobre o carimbó e suas origens, veja os documentários “Chama Verequete” e “Documentário Verequete” em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DyN3lKgzvg> e https://www.youtube.com/watch?v=xcEiibW_M8M. Acesso em: 06 nov. 2023

Proposta de Atividades!

01. Durante a Primeira República (1889-1930), os espaços urbanos de cidades como Belém passaram por grandes transformações. Além de afastar as classes populares do centro da cidade, também foram criados códigos de posturas municipais que buscavam controlar e disciplinar os corpos negros. Explique por que a República tinha a preocupação de vigiar e afastar as classes populares dos centros urbanos.
02. O carimbó, o Lundu, os batuques, os sambas e a capoeira foram manifestações culturais reprimidas e proibidas durante muito tempo, pois eram vistos pela elite governante, que queria europeizar-se e modernizar-se, como manifestações primitivas e selvagens. Você considera essas manifestações uma forma de resistência? (Justifique sua resposta)
03. Assista os documentários sugeridos e elabore um parágrafo explicando a origem do

Carimbó e qual a importância de mestre Verequete para o reconhecimento dessa manifestação cultural paraense.

04. Na sua cidade existem grupos culturais de Carimbó? Realize uma pesquisa e relacione os principais grupos. Se possível, converse com algum integrante e procure entender a origem desse grupo cultural.

2.15 Nilo Peçanha (1867 – 1924)⁸⁸



Figura 22: Foto oficial de Nilo Peçanha.

Fonte: Reprodução. PRIORE, Mary Del. À procura deles: quem são os negros e mestiços que ultrapassaram a barreira do preconceito e marcaram a história do Brasil. Da Colônia à República. São Paulo: Benvirá, 2021, p. 318.

O Primeiro presidente negro do Brasil. Nilo Procópio Peçanha foi o sétimo Presidente do Brasil, no período de 14 de junho de 1909 a 15 de novembro de 1910, ocupou o cargo durante 17 meses. A vida política de Nilo começa em 1890, quando foi eleito deputado da Assembleia Nacional Constituinte, pelo Partido Republicano.

Exerceu legislaturas ordinárias posteriores, até 1903 (deputado estadual). Foi presidente do Estado do Rio de Janeiro em 1903 e Vice-Presidente da República entre 1906 e 1909. Com a morte de Afonso Pena, assumiu a presidência, exercendo-a de 1909 a 1910. Foi senador pelo Estado do Rio de Janeiro (1912-1914), chefe do executivo do Estado do Rio de Janeiro novamente (1914-1917), e Ministro das Relações Exteriores do Brasil (1917-1918).

Progressista e Positivista aguerrido, lutou pela revitalização econômica fluminense e sempre viu na educação a melhor forma de transformação de uma sociedade, tornando-a livre e próspera. Para ele, o Brasil do passado foi formado nas academias, mas o país do futuro sairia das oficinas. Desse modo, lutou pelo fim do analfabetismo, pela educação profissionalizante e pela industrialização, sem perder de vista a defesa da diversificação da agricultura nacional.

⁸⁸ As informações sobre a biografia e os feitos do político Nilo Peçanha foram coletadas em: “**150 anos de Nilo Peçanha**” publicadas em 2 de outubro de 2017 e disponível para consulta em: <https://www.jornalterceiravia.com.br/2017/10/02/150-anos-de-nilo-pecanha/> Acesso em: 05 nov. 2023; Também em: **Nilo Peçanha: o primeiro presidente negro do Brasil** publicado na Revista Sociotífica em 26/01/2022 e disponível para consulta em: <https://sociotifica.com.br/nilo-pecanha-o-primeiro-presidente-negro-do-brasil/> Acesso em: 05 nov. 2023.

Curiosidade!

No cargo de chanceler no Ministério das Relações Exteriores em 1818, Nilo Peçanha nomeou a soteropolitana Maria José de Castro Rebello Mendes, a primeira mulher a exercer um cargo público na Velha República.

Nilo Peçanha, antes de ser o primeiro presidente negro do Brasil, teve uma infância humilde na periferia de sua cidade natal. Mesmo assim, completou seus estudos na capital do estado e se formou na Faculdade de Direito de Recife, em 1887. Quando retornou ao Rio de Janeiro, exerceu as funções de advogado e jornalista e militou pela Abolição da escravidão e pela República. Portanto, sua vida política começou ao ser eleito deputado da Assembleia Nacional Constituinte pelo Partido Republicano, em 1890.

Assim escreveu a historiadora Mary Del Priore sobre Nilo Peçanha:

Hábil com as palavras, sua arte política foi descrita por Gilberto Freyre como a de um jogador de futebol que se vale da malícia do drible para ganhar o jogo. Defensor apaixonado pela liberdade, a trajetória de sua vida privada e pública foi marcada pela luta contra o racismo e a inserção de trabalhadores pobres. Nilo foi também aclamado, teve partidários dedicados e fiéis e ganhou o respeito dos fluminenses. Porém como tantos outros homens públicos negros, pelo sucesso e poder que acumulou, Nilo acabou embranquecendo. Na escala de negros de sucesso, ninguém chegou tão alto quanto ele, que deixou para a História as marcas de uma trajetória e personalidade excepcionais (Priore, 2021, p. 232).

Nilo Peçanha faleceu em 21 de março de 1924, vítima de doença de Chagas. Nilo entrou para a História como um dos maiores políticos brasileiros do século passado e é considerado o maior estadista fluminense da república.

Proposta de Atividades!

01. Como o texto apresenta a carreira política de Nilo Peçanha?
02. Relacione as principais bandeiras de lutas do político Nilo Peçanha!
03. Leia o trecho em que Gilberto Freyre apresenta Nilo Peçanha. O que Freyre se referia ao afirmar “como tantos outros homens públicos negros, pelo sucesso e poder que acumulou, Nilo acabou *embranquecendo*”?

2.16 Pixinguinha (1897 – 1993)⁸⁹

Pixinguinha foi um talentoso e genial flautista, saxofonista, compositor, arranjador e maestro. Para pesquisadores e estudiosos da área, o músico carioca teve um papel fundamental



Figura 23: Pixinguinha

Fonte: HYPERLINK
"https://www.gov.br/funarte/pt-br/assuntos/noticias/todas-noticias/funarte-relanca-videos-do-projeto-pixinguinha-com-recursos-de-acessibilidade"

na formação da música popular brasileira e contribuiu diretamente para que o choro encontrasse uma forma musical definitiva. Pixinguinha, Alfredo da Rocha Vianna Filho, nasceu em 4 de maio de 1897, no Rio de Janeiro. Filho do músico Alfredo da Rocha Vianna, funcionário dos Correios, flautista e que possuía uma grande coleção de partituras de choros antigos, o garoto negro aprendeu música em casa, fazendo parte de uma família com vários irmãos músicos, entre eles o China (Otávio Vianna), com quem tocou em parceria por um tempo.

Logo que nasceu, em 23 de abril de 1897, recebeu da avó africana o apelido de “Pizindin”, que significa menino bom. Depois, por ter tido varíola – doença popularmente conhecida como bexiga –, passou a ser chamado de “Bexiguinha”. Da junção desses dois apelidos, surgiu o nome artístico que o consagraria para sempre”, informa o produtor Paulo César Soares em programa especial de rádio da série Estúdio F, da Funarte.

Segundo o musicólogo e professor especialista em música e cultura popular do Instituto de Artes da Unesp, Alberto Tsuyoshi Ikeda (2023), alguns grupos foram fundamentais na ascensão do músico. Primeiramente Pixinguinha integrou o famoso grupo Caxangá, em 1914, ao lado de músicos como Donga e João Pernambuco. A partir deste grupo, foi formado o conjunto Oito Batutas, muito ativo a partir de 1919.

O “Oito Batutas” se tornaria o primeiro grupo musical brasileiro a conquistar reconhecimento internacional. Entre as inúmeras viagens realizadas, em janeiro de 1922 eles foram convidados a tocar em Paris, por um período de um mês. Entretanto, a temporada

⁸⁹ O texto sobre Pixinguinha foi coletado em “*Há cinquenta anos, o Brasil perdia Pixinguinha, mas ele segue alegrando seus fãs por meio das mais de mil obras que deixou*” publicado no Jornal da Universidade Estadual Paulista (UNESP) disponível para consulta em: <https://jornal.unesp.br/2023/03/03/ha-cinquenta-anos-o-brasil-perdia-pixinguinha-mas-ele-segue-alegrando-seus-fas-por-meio-das-mais-de-mil-obras-que-deixou/> (Acesso em: 10 nov. 2023)

parisiense foi estendida para seis meses devido ao grande sucesso que fizeram por lá.

Foi China quem conseguiu o primeiro emprego para o jovem, que começou a atuar profissionalmente aos 14 anos na noite carioca, mesma idade que compôs seu primeiro choro. Em particular, as notícias da época fazem referência ao sucesso que o jovem menino negro Pixinguinha fez como flautista nessa turnê. “O grupo foi o primeiro modelo de um conjunto instrumental sólido formado por excelentes músicos, na sua maioria negros, que obteve consagração nacional e internacional”, relata Ikeda (2023).

Já na década de 1930, foi contratado como arranjador pela gravadora RCA Victor, criando arranjos que ganharam notoriedade na voz de cantores como Francisco Alves, Mário Reis e Carmen Miranda. No fim da década foi substituído na função por Radamés Gnattali. Na década de 1940 passou a integrar o regional de Benedito Lacerda, passando a tocar o saxofone tenor.

Algumas de suas principais obras foram registradas em parceria com o líder do conjunto. Para Ikeda (2023), essa parceria foi um tanto estranha. Pixinguinha já tinha composições populares registradas apenas em seu nome e que posteriormente ganharam o nome do Benedito. Não sei se Pixinguinha foi benevolente com o parceiro ou se o mesmo pagava pelas parcerias nas composições.

Entre as polêmicas que marcaram sua trajetória estão as críticas que recebeu por algumas obras famosas de sua lavra, tais como os choros famosos *Carinhoso* e *Lamentos*, acusados de apresentarem uma inaceitável influência do jazz. Hoje em dia, a percepção é que talvez estas composições fossem avançadas demais para a época. A questão de o quanto Pixinguinha sofreu influência do Jazz, e quanto influenciou os jazzistas, até hoje levanta embates.

Pixinguinha passou os últimos anos de sua vida em Ramos, bairro que adorava. Morreu em 17 de fevereiro de 1973, na Igreja de Nossa Senhora da Paz, em Ipanema, quando seria padrinho em uma cerimônia de batismo do filho de um amigo. Foi enterrado no Cemitério de Inhaúma. O episódio reforça o aspecto mítico que envolve o ícone musical “São Pixinguinha”.

Para saber mais!

Para saber mais sobre a vida desse talentoso músico acesse o vídeo sugerido sobre a biografia de Pixinguinha em: <https://www.youtube.com/watch?v=0GMqSatn4is&t=2508s> (Vídeo do Youtube) Biografia do Músico.

Proposta de Atividade!

01. Leia o texto com atenção e explique como a vida de Pixinguinha reflete as contradições do Brasil do início do século XX.

2.17 Tia Ciata (1854 – 1924)⁹⁰

Hilária Batista de Almeida, popularmente conhecida como Tia Ciata, nascida na Bahia em 13 de janeiro de 1854, é, senão, uma das mais importantes e influentes mulheres



negras e brasileiras, impactando diretamente na diversidade cultural de todo o Brasil. Viveu durante o período em que o Brasil passava por sua Primeira República (1889-1930), na Praça Onze, local esse chamado também de a Pequena África, no Rio de Janeiro, onde muitos negros africanos e seus descendentes costumavam se manifestar em grupos por meio da cultura trazida da África.

A Primeira República (1889-1930) foi marcada pela proibição de práticas como capoeira e rodas de samba, pois eram taxadas de atitudes não civilizadas. Tal proibição não era apenas o ataque a práticas de capoeira e semelhantes, mas um ataque a cultura negra e uma forma descarada de discriminação e preconceito, dadas as tentativas de extermínio de práticas culturais das manifestações de origens africanas.

Aqui entendemos a grande importância que Tia Ciata e muitos outros tiveram sobre a diversidade cultural existente hoje em nosso país. A casa de Hilária, na Praça Onze, era um dos locais onde muitos se reuniam para festejar e se manifestar, praticando capoeira e criando ritmos que hoje formam o samba, e faziam disso uma forma de resistência à proibição existente na época.

“Pelo Telefone” foi o resultado da resistência tida diante da proibição da República,

⁹⁰ O texto sobre a Matriarca do Samba, Tia Ciata, foi organizado e elaborado pelo aluno Guilherme da Silva Gabriel, do terceiro ano. Parte de suas informações foram coletadas em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidade/s-negras-2013-tia-ciata>. (Acesso em: 30 out. 2023)

sendo o primeiro samba a ser lançado oficialmente como uma canção no ano de 1916, sendo produzida na casa de Tia Ciata por Donga e seu parceiro Mario de Almeida. Mas não só esses cantores passaram por lá, João da Baiana, Heitor dos Prazeres e Pixinguinha, são alguns dos nomes que marcaram a casa de Tia Ciata também. O ritmo da música “Pelo Telefone” é algo diferente do que estamos acostumados nos sambas atuais, porém esse foi o ritmo que evoluiu para outros grandes sucessos que temos hoje como Cartola, Jorge Aragão, Alcione, entre outros.

Para saber mais!

Para ouvir a música “Pelo telefone”, você pode acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=woLpDB4jjDU> . Vídeo postado por Geisa Fernandes: Cantora-compositora-pesquisadora. (Acesso em: 07 nov. 2023)

É de suma importância o estudo e a pesquisa de Hilária, um grande exemplo de resistência e força negra, mas não só isso, pois a ressignificações culturais em performances negras, que conhecemos atualmente, também são fruto da “Pequena África”. Conhecer Tia Ciata é conhecer a cultura brasileira, é conhecer nossas raízes. Hoje ainda é muito homenageada por organizações como *A Casa da Tia Ciata*, que mantém viva a memória da dama do samba, e é grandemente reconhecida no candomblé.

Proposta de Atividade!

01. Explique a importância de Tia Ciata para a manutenção das manifestações afro-brasileiras na Primeira República.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este *Almanaque Histórico de personalidades negras da Primeira República (1889-1930)* é um convite. É um convite para conhecermos as outras histórias dos brasileiros. Gostaria de finalizar com algumas palavras de um dos intelectuais negros mais brilhante desse país. Palavras essas que nos incentivam a conhecer e a refletir mais sobre o que é ser negro em um país tão racista como o nosso e que apagou as nossas histórias e nos silenciou por muito tempo.

“Para os africanos escravizados assim como para os seus descendentes ‘libertos’, tanto o Estado colonial português quanto o Brasil – colônia, império e república – têm uma única e idêntica significação: um estado de terror organizado contra eles. Um Estado por assim dizer natural em sua iniquidade fundamental, um Estado naturalmente ilegítimo. Porque tem sido a cristalização político-social dos interesses exclusivos de um segmento elitista, cuja aspiração é atingir o status ário-europeu em estética racial, em padrão de cultura e civilização. Este segmento tem sido o maior beneficiário da espoliação que em todos os sentidos tem vitimado o povo afro-brasileiro ao longo da nossa história. Conscientes da extensão e profundidade dos problemas que enfrenta, o negro sabe que sua oposição ao que aí está não se esgota na obtenção de pequenas reivindicações de caráter empregatício ou de direitos civis, no âmbito da dominante sociedade capitalista-burguesa e sua decorrente classe média organizada. O negro já compreendeu que terá de derrotar todas as componentes do sistema ou estrutura vigente, inclusive a sua intelligentsia responsável pela cobertura ideológica da opressão através da teorização ‘científica’ seja de sua inferioridade biossocial, da miscigenação sutilmente compulsória ou da criação do mito ‘democracia racial’. Essa ‘intelligentsia’, aliada a mentores europeus e norte-americanos, fabricou uma ‘ciência’ histórica ou humana que ajudou a desumanização dos africanos e seus descendentes para servir os interesses dos opressores eurocentristas. Uma ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando-se a si mesma. Trata-se de uma presunção cientificista e não de uma ciência histórica verdadeira. Como poderiam as ciências humanas, históricas – etnologia, economia, história, antropologia, sociologia, psicologia, e outras – nascidas, cultivadas e definidas para povos e contextos socioeconômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro, sua realidade existencial, seus problemas e aspirações e projetos? Seria a ciência

social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? Os povos negros conhecem na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa 'ciência'. Aliás, a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão. Haverá erros ou equívocos inevitáveis em nossa busca de racionalidade do nosso sistema de valores, em nosso esforço de autodefinição de nós mesmos e de nosso caminho futuro. Não importa. Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo 'científico', os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento 'branco' da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacismo europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar a nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade. Proclamando a falência da colonização mental eurocentrista, celebramos o advento da libertação quilombista. O negro trouxe até à última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossócio-cultural que mantém atuando até os dias de hoje. Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviriam unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes de sociedade capitalista e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Confiamos na idoneidade mental do negro, e acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e o racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. Um futuro melhor para o negro tanto exige uma realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho, como requer um clima moral e espiritual de respeito às componentes

mais sensíveis da personalidade negra expressas em sua religião, cultura, história, costumes e outras formas. A segurança de um futuro melhor para a população negra não se inclui nos dispositivos da chamada "lei de segurança nacional". Esta é a segurança das elites dominantes, dos seus lucros e compromissos com o capital interno ou estrangeiro, privado ou estatal. A segurança da 'ordem' econômica, social e política em vigor é aquela associada e inseparável das teorias 'científicas' e dos parâmetros culturais e ideológicos engendrados pelos opressores e exploradores tradicionais da população afro-brasileira. Tampouco nos interessa o uso ou a adoção de slogans ou palavras de ordem de um esquerdismo ou democratismo vindos de fora. A revolução negra produz seus historiadores, sociólogos, antropólogos, pensadores, filósofos e cientistas políticos. Tal imperativo se aplica também ao movimento afro-brasileiro. Um instrumento conceitual operativo se coloca, pois, na pauta das necessidades imediatas da gente negra brasileira. O qual não deve e não pode ser fruto de uma maquinação cerebral arbitrária, falsa e abstrata. Nem tampouco um elenco de princípios importados, elaborados a partir de contextos e de realidades diferentes. A cristalização dos nossos conceitos, definições ou princípios deve exprimir a vivência de cultura e de práxis da coletividade negra. Incorporar nossa integridade de ser total, em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta. Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo. Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis da vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Nem propriedade privada da terra, dos

meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Libertado da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecno-capitalista, a desgraça do trabalhador deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de seus jogos e futilidades. Os quilombolas dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país. Um futuro de melhor qualidade para a população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto da população negra como das inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha na frente da criação teórico-científica. Uma teoria científica inextricavelmente fundida à nossa prática histórica que efetivamente contribua à salvação da comunidade negra, a qual vem sendo inexoravelmente exterminada. Seja pela matança direta da fome, seja pela miscigenação compulsória, pela assimilação do negro aos padrões e ideais ilusórios do lucro ocidental. Não permitamos que a derrocada desse mundo racista, individualista e inimigo da felicidade humana afete a existência futura daqueles que efetiva e plenamente nunca a ele pertenceram: nós, negro-africanos e afro-brasileiros. Condenada a sobreviver rodeada ou permeada de hostilidade, a sociedade afro-brasileira tem persistido nesses quase 500 anos sob o signo de permanente tensão. Tensão esta que consubstancia a essência e o processo do Quilombismo. Assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro, há tantos séculos tratado e definido de forma humilhante e opressiva, é o fundamento ético do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como o seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento.”

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR

Editor Produtor, 2002, p. 269-274.

Apesar de ser escrito nos finais dos anos de 1970 e publicadas em 1980, as reflexões de Abdias Nascimento continuam sempre atuais e merecem nossa total atenção. Nossos alunos precisam urgente ter contato com os escritos de intelectuais negros para pensar o “ser negro” a partir do que nós escrevemos sobre nós mesmos e não mais do que escrevem/escreveram sobre a gente.

Ler os escritos de Abdias Nascimento em um momento que saímos do negacionismo, que negava inclusive a existência do racismo e até da escravidão, demonizava os professores, é sempre renovar-se para a batalha e entender que a luta por um país menos racista e excludente se faz na luta cotidiana. Assim, a sala de aula torna-se um espaço fundamental para essas reflexões necessárias.

Por fim, o que motivou a elaboração deste Almanaque histórico de personalidades negras da Primeira República foi a ideia de possibilitar aos alunos do Ensino Médio refletir sobre outros sujeitos históricos nas aulas de História, porque entendemos a escola como um espaço de conscientização e de mobilização por direitos fundamentais, como o direito à História, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARBOSA, Paulo Correa; SCHUMAHER, Schuma. **João Cândido: a luta pelos direitos humanos**. Brasília: Abravideo, 2008. (Almanaque histórico)
- BOULOS, Alfredo Junior. História: **Sociedade e Cidadania**. 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção história sociedade & cidadania)
- DEL PRIORE, Mary. **À procura deles: quem são os negros e mestiços que ultrapassaram a barreira do preconceito e marcaram a história do Brasil. Da Colônia à República**. São Paulo: Benvirá, 2021.
- DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira**, Volume 3: República – Memórias (1889-1950). Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- GOMES, Flavio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio (Orgs.). **Experiências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1889-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- GOMES, Flavio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. (Coleção História)
- GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Enciclopédia Negra: Biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- GOMES, Flavio. **Negros e Política (1888 – 1937)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Novos combates pela História: desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.
- LIMA, Mônica. Prefácio. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- MOCELLIN, Renato. **Canudos: fanatismo ou luta pela terra?** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1989.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino Gomes. **O negro no Brasil de Hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: IPEAFRO/Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **Cidadania, cor e disciplina na revolta dos marinheiros de 1910**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Qual a condição social dos negros no Brasil no fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas: Unicamp, 2018.

RASCKE, Karla Leandro. **Entre a caneta e o pandeiro: letras e enredos de agremiações afrodescendentes em Florianópolis – SC (1920 a 1950)**. São Paulo: PUC-SP, 2018. Tese (Doutorado em História social)

REGINA, Tânia. **Madame Satã, uma travesti artista militante: Carnaval, Gênero e Sexualidade, LGBTQIA+, Masculinidades negras**. Revista Primeiros Negros, disponível para leitura em: <https://primeirosnegros.com/madame-sata-uma-travesti-artista-militante/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Pixinguinha, menino bom que se tornou imortal**. São Paulo: Scipione, 2003. (Coleção palavra da gente; v. 6. Biografia)

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Juliano Moreira: o médico negro na fundação da psiquiatria brasileira**. Niterói: Eduff, 2020.

XAVIER, Giovana. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história do pós-abolição na educação básica. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Sítios consultados:

<http://portal.metodista.br/mutirao-do-brasileirismo/cartografia/verbetes/america-do-sul/lima-barreto>. Acesso em: 10 nov. 2023.

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/450-lima-barreto>. Acesso em: 05 nov. 2023

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/grande-otelo>. Acesso em 06 nov. 2023.

<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/jo%C3%A3o-c%C3%A2ndido>. Acesso em: 16 nov. 2023.

<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/juliano-moreira>. Acesso em: 19 out. 2023.

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/29857/Personagens-do-p%C3%B3s-aboli%C3%A7%C3%A3o-v6-Jo%C3%A3o-C%C3%A2ndido.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 nov. 2023.

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/machado-de-assis-conheca-o-grande-erro-de-seculos-com-a-imagem-do-bruxo-do-cosme-velho.phtml> Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=tia-ciata>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://dol.com.br/noticias/para/687339/os-negros-paraenses-que-lutaram-contr-a-escravidao?d=1>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://dol.com.br/noticias/para/687339/os-negros-paraenses-que-lutaram-contr-a-escravidao?d=1> Acesso em: 05 out. 2023.

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/08/centenario-de-mestre-verequete-e-celebrado-com-carimbo-e-exposicao.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/com-lazaro-ramos-no-elenco-filme-que-retrata-a-vida-de-madame-sata-e-exibido-em-presidente-prudente.ghml>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://ipeafro.org.br/personalidades/ruth-de-souza/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

<https://jk.cpdoc.fgv.br/fatos-eventos/alianca-nacional-libertadora-anl>. Acesso em: 06 nov. 2023.

<https://jornal.unesp.br/2023/03/03/ha-cinquenta-anos-o-brasil-perdia-pixinguinha-mas-ele-segue-alegrando-seus-fas-por-meio-das-mais-de-mil-obras-que-deixou/> Acesso em: 10 nov. 2023.

<https://mondru.com/book-author/maria-firmina-dos-reis/>. Acesso em: 05 nov. 2023

<https://papoeira.com/pt/os-primeiros-anos-do-mestre-bimba/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://primeirosnegros.com/madame-sata-uma-travesti-artista-militante/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://primeirosnegros.com/madame-sata-uma-travesti-artista-militante/>. (Acesso em: 10 nov. 2023).

<https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/> Acesso em: 11 nov. 2023.

<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2020/09/abdias-do-nascimento-conheca-um-dos-maiores-ativistas-negros-do-brasil.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://revistaraca.com.br/o-precursor-da-capoeira/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

<https://socientifica.com.br/nilo-pecanha-o-primeiro-presidente-negro-do-brasil/> Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://sp.cut.org.br/noticias/revolta-da-chibata-completa-103-anos-c62e>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia>. Acesso em: 05 nov. 2023

<https://www.capeirahistory.com/wp-content/uploads/2019/09/Alvim-Cordel-Madame-Sata%CC%83-Completo2019.pdf>. Acesso em 10 nov. 2023.

<https://www.cultura.sc.gov.br/espacos/mhsc/cruz-e-souza>. Acesso em: 17 out. 2023.

<https://www.cultura.sc.gov.br/noticias/23727-24-de-novembro-aniversario-de-cruz-e-souza-tera-atividades-dedicadas-ao-poeta>. Acesso em: 01 nov. 2023.

<https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www.geledes.org.br/o-genocidio-do-negro-brasileiro-uma-releitura-para-espacos-tempos-de-pandemia/> Acesso em: 05 ago. 2023.

<https://www.gov.br/funarte/pt-br/assuntos/noticias/todas-noticias/funarte-relanca-videos-do-projeto-pixinguinha-com-recursos-de-acessibilidade>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidades-negras-2013-antonieta-de-barros>. Acesso em: 11 nov. 2023.

<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidades-negras-2013-grande-otelo>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidade\s-negras-2013-tia-ciata>. Acesso em: 30 out. 2023.

<https://www.jornalterceiravia.com.br/2017/10/02/150-anos-de-nilo-pecanha/> Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=0GMqSatn4is&t=2508s>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=3DyN3IKgzvg>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=woLpDB4jjDU>. Acesso em: 07 nov. 2023.

https://www.youtube.com/watch?v=xcEiibW_M8M. Acesso em: 06 nov. 2023

<https://www1.udesc.br/?id=2678> Acesso em: Acesso em: 05 nov. 2023.

<https://www1.udesc.br/?id=2678>. Acesso em: 05 nov. 2023.