



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



HENRIQUE MAGNO SOZINHO

**FAMÍLIA NEGRA COMO RESISTÊNCIA:
o uso de fontes em sala de aula para um ensino de história antirracista.**

ANANINDEUA-PA
2023

HENRIQUE MAGNO SOZINHO

**FAMÍLIA NEGRA COMO RESISTÊNCIA:
o uso de fontes em sala de aula para um ensino de história antirracista.**

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

Orientador: Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

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

Sozinho, Henrique Magno.

Família negra como resistência : o uso de fontes em sala de aula para um ensino de história antirracista / Henrique Magno Sozinho. — 2023.

88 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2023.

1. Ensino de história. 2. Fontes históricas. 3. Família negra. 4. Fotografias. 5. Álbum de famílias. I. Título.

CDD 907

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

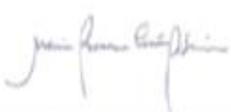
ATA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO DO DISCENTE

HENRIQUE MAGNO SOZINHO

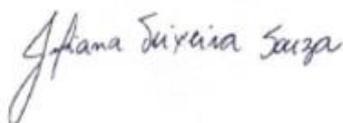
A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Bárbara da Fonseca Palha, Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza e Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima, reuniu-se no dia 20 de janeiro de 2023, às 14:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando Henrique Magno Sozinho intitulada: “FAMÍLIA NEGRA COMO RESISTÊNCIA: O USO DE FONTES EM SALA DE AULA PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA”: Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: a banca destaca a relevância social da dissertação, atendendo demandas surgidas a partir das problemáticas do chão da escola e da sociedade. É fundamental a revisão geral do trabalho, desde as normas da ABNT, da forma como as referências bibliográficas são mobilizadas ao longo do trabalho, em termos da denominação das autorias, das referências das imagens apropriadas, da metodologia utilizada, inclusive em termos da composição do álbum e do uso da língua portuguesa. Por todos estes aspectos a dissertação foi Aprovada, com conceito Excelente pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na plataforma Google Meet.



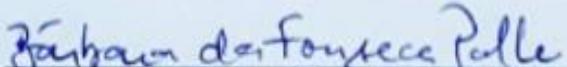
Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva
Orientador



Profa. Dra. Maria Roseane C. Pinto Lima
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA /UFPA



Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA /UFRN



Profa. Dra. Bárbara da Fonseca Palha
Membro da Banca / SEDUC-PA

DEDICATÓRIA

*Ao meu filho João Henrique por todas as vezes
que eu precisei dizer: “Filho, agora o papai
não pode!”*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Wesley Garcia Ribeiro Silva, pela atenção e dedicação prestada durante as diversas fases do trabalho. Por estar sempre à disposição nos momentos de dúvidas e incertezas. Pelo seu “olhar” crítico na leitura de cada tópico e capítulo. E pela sua gentileza em compartilhar sua experiência e conhecimento comigo.

Às professoras Maria Roseane C. Pinto Lima, Juliana Teixeira Souza e Bárbara da Fonseca Palha pelas arguições, críticas e sugestões feitas durante o Exame de Qualificação e Defesa de Mestrado, pois foram fundamentais para a reestruturação e conclusão desta pesquisa.

A todos e a todas que diretamente ou indiretamente contribuíram para realização e conclusão deste estudo na escola Centro Educacional Mosaico: professores de história, secretaria, coordenação pedagógica, direção e estudantes das turmas do 9º ano; todo apoio e informações concedidas foram fundamentais à realização do trabalho.

Aos meus colegas e professores do Profhistória pelas ótimas tardes e noites que passamos juntos trocando experiências. Em especial ao professor Cleodir da Conceição Moraes, que me ajudou a dar os primeiros passos nessa trajetória acadêmica, e ao professor André Luiz de Souza Filgueira, por ter contribuído nas discussões iniciais do presente trabalho.

À minha mãe Maria da Graça Magno Sozinho por todo seu carinho e incentivo; por sempre acreditar em mim; por torcer, compartilhar e comemorar cada resultado alcançado sempre com muita alegria e sinceridade.

Aos meus amigos de caminhada e críticos Adelmo B. Ferreira, Cristiano F. Martins, José Borges Jr., Clodomir A. Moura e Roberto L. Souza por se fazerem sempre presentes, compartilhando ao longo dos anos momentos tão especiais em minha vida.

Por fim, à minha esposa e aos meus filhos e filhas: meus grandes companheiros e companheiras de jornada. À minha esposa Taiana por seu incentivo infinito; por seu ombro nas horas difíceis; e pelos “puxões” de orelha quando foram necessários. Agradeço pelo seu amor, carinho, compreensão e por ouvir cada parágrafo lido por mim para pedir sua opinião mesmo depois de um longo dia de trabalho ou no meio de sua novela preferida. À Ana Luiza e ao João Henrique, minha filha e meu filho, que sempre me inspiraram em querer ir além.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço propício para questionar a discriminação racial presente em nossa sociedade, este trabalho discute a família negra na transição do século XIX para o século XX como tema mediador para promoção de debates sobre questões étnico-raciais com os estudantes das turmas do 9º ano da Escola Centro Educacional Mosaico, situada em Belém-PA. Ao refletir sobre os saberes que tenho mobilizado para o tratamento de questões sensíveis como racismo ao longo de minha trajetória profissional, relaciono os conceitos “saber docente” e “epistemologia da prática profissional” de Maurice Tardif (2014) com a intenção de promover ensino de história antirracista. Busco no debate nacional sobre escravidão e pós-abolição encontrar referências para o estudo da família negra por meio da perspectiva que interpreta escravizados, libertos e livres como sujeitos, resultado de abordagens fundamentadas em fontes e pesquisas documentais renovadas, que evidenciam a relativa autonomia de africanos (e seus descendentes), e os avanços na luta por uma história afro-brasileira, através da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório no currículo escolar da Educação Básica o estudo da História da África. Proponho o emprego de fontes históricas iconográficas (fotografias e pinturas), através de um álbum de famílias negras temático digital, como dimensão propositiva final deste trabalho, contendo imagens que retratam o cotidiano dos negros na Amazônia e em outras regiões do país em situações diversas: trabalho urbano, momentos em família, vestimentas utilizadas, adornos corporais, bem como suas expressões e posturas que nos concedem pistas que nos ajudam a revelar suas identidades, o convívio familiar e possíveis semelhanças com as famílias negras na contemporaneidade. Constato os resultados positivos ao utilizar o álbum como ferramenta pedagógica para apresentar aos estudantes uma visão do negro como sujeito histórico, permeando o estudo da escravidão negra e pós-abolição no Brasil por caminhos que tornam o aprendizado mais produtivo e desafiador. Concluo que o trabalho com fontes iconográficas no processo de ensino possibilita espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar, bem como promovem reflexões e debates sobre questões étnico-raciais com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Saberes docentes; Ensino de história; Família negra; Escravidão; Pós-abolição; Fontes históricas; Fotografias; Álbum de famílias.

ABSTRACT

Starting from the hypothesis that the school is a propitious space to question the racial discrimination present in our society, this work discusses the black family in the transition from the 19th to the 20th century as a mediating theme for promoting debates on ethnic-racial issues with the students from the 9th grade classes at the school “Centro Educacional Mosaico”, located in Belém, Pará, Brazil. When reflecting on the knowledge that I have mobilized to deal with sensitive issues such as racism throughout my professional career, I relate the concepts “teaching knowledge” and “epistemology of professional practice” by Maurice Tardif (2014) with the intention of promoting teaching of anti-racist history. I seek in the national debate on slavery and post-abolition to find references for the study of the black family through the perspective that interprets enslaved, freed and free as subjects, the result of approaches based on renewed sources and documentary research, which show the relative autonomy of Africans (and their descendants), and the advances in the fight for an Afro-Brazilian history, through Law 10.639/03, which made the study of African History mandatory in the Basic Education school curriculum. I propose the use of iconographic historical sources (photographs and paintings), through a digital themed black family album, as the final purposeful dimension of this work, containing images that portray the daily life of black people in the Amazon and in other regions of the country in different situations: urban work, family moments, clothes used, body adornments, as well as their expressions and postures that give us clues that help us to reveal their identities, family life and possible similarities with black families in contemporary times. I note the positive results when using the album as a pedagogical tool to present students with a vision of the black person as a historical subject, permeating the study of black slavery and post-abolition in Brazil through paths that make learning more productive and challenging. I conclude that working with iconographic sources in the teaching process provides a privileged space for the production of school historical knowledge, as well as promoting reflections and debates on ethnic-racial issues with students in the Final Years of Elementary School.

Keywords: Teaching knowledge; History teaching; Black family; Slavery; Post-abolition; Historical sources; Photographs; Family album.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Pintura de uma mulher negra vendendo frutas e filho/a. Autor Johann Moritz Rugendas.....49
- Figura 2 – Retrato de mãe vendedora de frutos e filho/a. Cartão-de-vista de José Christiano de Freitas Henriques Jr.....50
- Figura 3 - Retrato de casal. Cartão-de-visita de Felipe Fidanza.....51
- Figura 4 – Retrato de James Christopher de Coursey Burnett, barbadiano que migrou para Belém para trabalhar no assentamento de trilhos de bondes da Pará Electric, com sua esposa também emigrante Carlota, de Trinidad. A fotografia foi registrada em frente à residência do casal.....52
- Figura 5 – Retrato de Família Scantlebury, barbadianos que migraram para Belém em busca de trabalho.....53

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAM – Museu de Arte Moderna

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SESPA – Secretaria de Estado da Saúde do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
.	
CAPÍTULO 1 — PROFESSOR E SUAS EXPERIÊNCIAS: SABER DOCENTE, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, ESCOLA E CULTURA JUVENIL.....	11
...	
1.1 1.1 REVISANDO SABERES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS.....	11
.	
1.2 ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL MOSAICO DIALOGANDO COM QUESTÕES RACIAIS.....	21
1.3 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ESCRAVIDÃO, LIBERDADE E DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	29
CAPÍTULO 2 — FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA: USO DE FOTOGRAFIAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	39
2.1 PENSANDO EM NOVAS AULAS: ESCRAVIDÃO, PÓS-ABOLIÇÃO E FONTES HISTÓRICAS.....	39
.	
2.2 CULTURA ESCOLAR, FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	46
.	
2.1.2 O PROFESSOR E O TRABALHO COM FONTES ICONOGRÁFICAS.....	48
.	
2.3. FOTOGRAFIAS DE FAMÍLIAS NEGRAS NA AULA DE HISTÓRIA.....	51
.	
CAPÍTULO 3 — ÁLBUM DE FAMÍLIAS NEGRAS DIGITAL.....	58
3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ÁLBUM.....	58
3.1.2 FOTOGRAFIAS, TEXTOS E LEGENDAS.....	60
3.2 O ÁLBUM E SUAS POTENCIALIDADE PEDAGÓGICAS.....	64
3.3 O CONTATO COM OS ESTUDANTES.....	67

CONSIDERAÇÕES	74
FINAIS	
REFERÊNCIAS	77
.	
ANEXOS	82
...	
ANEXO A — Páginas do questionário disponibilizados <i>on-line</i> aos estudantes.....	82
ANEXO B — Respostas — questionários.....	85
ANEXO C – Álbum de famílias negras digital.....	88

1. INTRODUÇÃO

De acordo como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública — FBSP —, que se baseia em informações fornecidas pelas secretarias de segurança estaduais, pelas polícias civis e militares, e pela polícia federal, entre outras fontes oficiais de segurança, os crimes de discriminação racial no Brasil têm aumentado nos últimos anos. As pesquisas também apontam para outros dados da violência racial no país: a violência policial. Dos 6.145 cidadãos assassinados por forças de segurança no ano de 2021, 84,1% dos mortos eram negros (em 2020, 78,9%). Já entre a população branca, as mortes em consequência de violência policial caíram 30% no mesmo período. Um outro levantamento feito pela instituição no ano de 2021 indica que um jovem negro é morto a cada 23 minutos no Brasil. Esses números são preocupantes e evidenciam que a luta contra o racismo é pauta fundamental se quisermos combater as desigualdades sociais e econômicas no país¹.

No campo da educação a situação também é alarmante, seja nas escolas da rede pública ou privada, é possível perceber que os casos de racismo e preconceito contra crianças e jovens negros têm aumentado. Notícias de alunos brancos de escolas particulares praticando ataques racistas contra alunos negros em aplicativos de mensagens instantâneas, como o que ocorreu recentemente após a vitória de Luíz Inácio Lula da Silva nas eleições para presidente neste ano de 2022 — atribuindo a vitória do candidato aos negros e nordestinos que não sabem votar, e que, por isso, merecem a morrer —, trouxe à tona o que a maioria de nós já sabemos: a violência do racismo está enraizada em todos os lugares da sociedade, inclusive nas escolas.

Apesar das mudanças que vêm ocorrendo desde a promulgação da Lei 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira em todo território nacional, ainda assim, parece haver um grande desafio em implantá-la com sucesso por diversos motivos, como a falta de recursos financeiros para elaboração e aquisição de materiais atualizados sobre o tema, ou pela falta de treinamento aos professores através de cursos de formação sobre temas transversais contemporâneos, ou pela ausência de incentivo para elaboração de projetos interdisciplinares sobre questões étnico-raciais e/ou em defesa da diversidade por parte da direção e corpo pedagógico das escola, etc. Independente dos motivos,

¹ O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) é uma organização não-governamental, que se dedica a construir um ambiente de referência e cooperação na área da segurança pública. Participam da organização pesquisadores, cientistas sociais, gestores públicos, policiais federais, civis e militares, operadores da justiça e profissionais de entidades da sociedade civil que juntos contribuem para dar transparência às informações sobre violência e políticas de segurança e encontrar soluções baseadas em evidências. Retirado de <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em 12 de ago. 2022.

é indiscutível que ações precisam ser tomadas por toda comunidade escolar para que as diretrizes postas pela lei sejam aplicadas de forma adequada.

Para Silvio Almeida (2008):

O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida (ALMEIDA, 2008, p. 23).

Como esclarece o professor, o racismo é um problema que afeta toda a sociedade, pois ele acentua as desigualdades e injustiças que atingem de forma violenta, principalmente, jovens negros e mulheres negras, como mostram os números de diferentes institutos de pesquisas e organizações não governamentais.

A luta contra o racismo, portanto, é fundamental se quisermos viver em uma democracia plena. Em outras palavras, só haverá democracia de fato no Brasil quando o racismo for combatido em diferentes frentes e por diferentes atores da sociedade. Nesse sentido, a educação tem um papel importante porque é na escola que estão sendo formados os futuros cidadãos. Logo o debate e implementação efetiva de educação antirracista, seja pelos órgãos oficiais e/ou pela comunidade escolar é tarefa importante para construirmos um país mais justo a todos e todas, independentemente da cor, credo ou classe social.

Atuando em escolas da rede privada em Belém-PA desde 2011, nunca havia experienciado práticas discriminatórias no ambiente escolar. Porém, isso mudou no ano de 2019, quando presenciei atos racistas em uma escola da rede privada com maioria de estudantes brancos de classe média. Neste momento, eu tive certeza que precisava desenvolver ensino de história antirracista e para diversidade nas escolas em que lecionava. Em 2020, quando fui aprovado no Mestrado em Ensino de História (Profhistória), pude então ter acesso a estudos que apontam nesta direção, e, nesse momento, defini que meu objeto de pesquisa estaria comprometido com esta temática.

Neste trabalho tenho como proposta pensar a constituição da família negra como um tema mobilizador para promoção de reflexões e debates sobre questões étnico-raciais atuais, como o racismo na escola, como também para pensar o negro como sujeito histórico na transição do século XIX para o século XX, durante as aulas de história do Brasil sobre escravidão e pós-abolição, com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (com ênfase no 9º ano). Para pensar nas estratégias de intervenção pedagógica para o trabalho em sala de aula, busquei na historiografia autores como Robert Slenes (1999) e Hebe Mattos (2013) a ideia

de família negra partindo da perspectiva de que os negros possuíam lógicas e racionalidades próprias, e que a constituição de famílias entre os cativos era uma estratégia importante para manutenção de laços de afeto, parentesco e tradições de origem africana.

Como dito por João Reis e Eduardo Silva (2003), o africano (e seus descendentes) foi um personagem ativo durante a escravidão, pois ele soube, dentre outras coisas, dançar; cantar; criar novas instituições e relações religiosas e seculares; “enganar” seu senhor; defender sua família quando necessário; boicotar a produção; simular-se doente; fugir das fazendas; lutar quando possível, até mesmo envenenando seu senhor; e acomodar-se quando conveniente. Tudo isso dentro de um contexto de dificuldades a que eram submetidos. Segundo os autores, isso não pode ser considerado pouca coisa.

A metodologia utilizada foi o trabalho com fontes históricas, especificamente fontes iconográficas (retratos e pinturas). A opção pelo trabalho com esses documentos se deve em função de seu potencial pedagógico. De acordo com Isabel Barca (2006), o trabalho com fontes históricas diversas durante as aulas de história na Educação Básica é importante porque estimula nos estudantes a capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica, contribuindo dessa forma para que eles desenvolvam consciência histórica e uma postura crítica que os façam intervir na realidade. O trabalho com fontes também aproxima os conteúdos das matérias as próprias realidades dos alunos e alunas, tornando as aulas mais atrativas.

Ao usar retratos e pinturas de famílias negras na transição do trabalho escravo para o trabalho livre na Amazônia (e em outras regiões do Brasil) em momentos ou situações diversas, o professor de história pode promover reflexões e debates sobre temas diversos, como a luta contra o racismo, gênero, classe social, empoderamento feminino, etc., estimulando nos estudantes o desenvolvimento de uma consciência social antirracista. Assim, ao fazer a opção de trabalhar com pinturas e fotografias de famílias negras para discutir com mais profundidade o cotidiano dos negros no Brasil no século XIX e início do século XX, coaduno com o que diz Ivo Canabarro (2005) de que a imagem é, de fato, um produto social, ou seja, que ela carrega consigo partes de uma história, que por sua vez ajuda a estabelecer relações entre passado e o presente.

De acordo com Nilton Mullet e Elison Paim (2018), ao tratar temas sensíveis como escravidão durante as aulas de história, é importante que o professor consiga inserir os jovens na dramaticidade do tempo estudado, de modo que eles percebam como o passado contribui para as relações de poder existentes entre os diferentes grupos sociais no tempo presente.

Acredito que o trabalho com fontes históricas propicia aos estudantes essa “aventura” em outros tempos e lugares.

Para trabalhar as fontes iconográficas com os estudantes foi construído um álbum de famílias negras digital contendo: *Introdução*, quinze imagens (sendo onze fotografias, duas pinturas e duas litografias), e *Considerações Finais*. Ao lado de cada imagem há uma legenda contendo autoria, local e ano. É importante ressaltar que a ideia de álbum digital também se deve ao fato de a escola Mosaico ter estrutura e os equipamentos necessários para o trabalho com este produto, como o uso individual de *Chromebooks* com acesso à *internet* pelos estudantes durante as aulas. Por outro lado, os estudantes da escola Mosaico já estão acostumados com o trabalho em plataformas digitais, tendo em vista que, desde o início de 2020, com o advento da Pandemia de COVID-19, a escola tem adotado o modelo de ensino híbrido.

O trabalho é intitulado “Família como resistência”, em que ressalto que resistência não se refere somente às experiências históricas de pessoas negras tomadas a partir das fontes visuais, mas também de resistência em termos da escola e do ensino. Penso que ao trazer esses personagens por meio de imagens e levá-los à sala de aula, além de ressaltar a sua condição de sujeitos em um contexto de escravização e marginalização, contribuo para construção de práticas de ensino de história antirracista que vocaliza a luta de populações negras discriminadas em nossos dias.

Em vista do seu objetivo geral, o trabalho foi organizado do seguinte modo: Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III e Considerações Finais.

No Capítulo I, intitulado *O professor e suas experiências: reflexões sobre saberes docentes, discriminação racial, escola e cultura juvenil*, procuro relacionar os saberes mobilizados por este professor-pesquisador, através da perspectiva de Tardif (2014), ao trabalho com questões que envolvem situações de discriminação racial na escola; à forma como a Escola Centro Educacional Mosaico tem dialogado com as obrigações postas pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em seus documentos, projetos e corpo docente; e à percepção dos estudantes das turmas do 9º ano sobre questões que envolvem escravidão, liberdade, racismo, identidade, etc., através do diálogo com a cultura juvenil.

No capítulo II, intitulado *Fontes Históricas e Ensino de História: famílias negras e o uso de fotografias como instrumento pedagógico*, discuto o conhecimento histórico sobre a família negra no Brasil no período de transição do trabalho escravo para o livre, pensando-o como sujeito histórico. Busco desta forma conhecer as principais fontes utilizadas pelos historiadores com o objetivo de apresentar aos estudantes a ideia de que, apesar da violência da

escravidão e da marginalização no pós-abolição, o negro não se manteve passivo ou alienado. Em seguida, procuro relacionar ensino de História, cultura escolar e o uso de fontes iconográficas com intuito de estimular o debate em sala de aula acerca de questões sensíveis como racismo, a pesquisa na escola e formação do espírito crítico. Por fim, apresento cinco imagens de famílias e suas potencialidades pedagógicas para o tratamento de questões históricas e étnico-raciais em sala de aula.

No capítulo III, trato do produto final desta pesquisa: o álbum de famílias negras. Início com as propostas iniciais de dimensões propositivas até a sua concepção definitiva, levando em consideração todas as etapas do processo de construção, os fotografos e pintores utilizados no álbum, as formas de utilização em sala de aula, os recursos disponíveis a quem manuseia e, através da mediação do professor, os questionamentos e reflexões que ele pode suscitar nos estudantes acerca do cotidiano dos negros no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e de temas transversais contemporâneos relacionados às temáticas étnico-raciais, como o enfrentamento ao racismo no âmbito escolar. Como sugestão, finalizo com um roteiro de atividades para os alunos e alunas quando o álbum for utilizado pelo professor em sala de aula.

Os estudantes das turmas do 9º ano da escola Mosaico tiveram acesso ao produto durante três aulas, eles e elas tiveram oportunidade de apresentar suas “falas” enquanto “folheavam” as páginas em seus *Chromebooks*, destacando o que mais chamou atenção nas imagens, com destaque para a relação entre passado e presente na situação de mães negras frente aos impactos causados pelas desigualdades de oportunidades, pelo machismo, racismo, etc., ao carregarem (literalmente) seus filhos e filhas nas costas quando precisam trabalhar; às diferentes vestimentas utilizadas pelos negros e pelas negras antes e após o fim da escravidão; e à importância da constituição de famílias para superação dos problemas, tanto à época da escravidão quanto hoje.

Ressalto que o tempo disponível para trabalhar o álbum com os estudantes não foi o ideal, em função do momento em que finalizei a confecção e pude então “levá-lo” à escola, final do ano letivo, porém considero que os resultados obtidos foram positivos na medida em que os estudantes do 9º ano demonstraram interesse ao refletirem e debaterem sobre temas importantes nos nossos dias e que seguem as orientações da Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Por fim, destaco a relação positiva entre os assuntos que envolvem história da escravidão, pós-abolição, atualidades e fontes históricas com as novas ferramentas tecnológicas/digitais destinadas à educação, como a utilização individual de *Chromebooks*

pelos estudantes durante a aula, o que facilitou, dentre outras coisas, o acesso e manuseio do álbum. Acredito, portanto, que essas novas ferramentas contribuem para realização de ações inovadoras no ensino e na produção do saber escolar, e para que estudantes e professores de história atuem como protagonistas na luta contra o racismo e em defesa da diversidade dentro e fora da escola.

CAPÍTULO 1 — O PROFESSOR E SUAS EXPERIÊNCIAS: SABER DOCENTE, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, ESCOLA E CULTURA JUVENIL

Neste capítulo procuro triangular os assuntos: saberes mobilizados por esse professor-pesquisador para tratar questões que envolvem situações de discriminação racial no espaço escolar; como a Escola Centro Educacional Mosaico tem dialogado com a temática da diversidade em seus documentos, projetos e corpo docente; e a percepção dos estudantes das turmas do 9º ano sobre identidade étnico-racial, escravidão, liberdade e racismo.

1.1. REVISANDO SABERES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO ANTIRRACISTA

Início este texto com as perguntas: como se portar diante de atitudes preconceituosas dentro da escola? Quais saberes tenho mobilizado para o tratamento de questões sensíveis com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Como esses saberes surgem e são aplicados? A partir desses questionamentos discuto as minhas experiências enquanto professor de História da Educação Básica, envolvendo situações discriminatórias no ambiente escolar, relacionando-as em seguida às categorias “epistemologia da prática profissional” e “saber docente” na perspectiva de Tardif (2014). A intenção é apresentar o conceito desses saberes e as reflexões sobre a escola apresentadas pelo autor para pensar no desenvolvimento de práticas de ensino que valorizem a cultura afro-brasileira e a luta contra o racismo.

O interesse pelo estudo e pelo desenvolvimento de saberes que estimulem a promoção de educação às relações étnico-raciais surgiu no ano de 2019, quando presenciei, em uma escola da rede privada, localizada na cidade de Belém-PA, atitudes racistas de estudantes brancos ou pardos com estudantes negros, ambos pertencentes às turmas do 8º e 9º anos. As manifestações ocorriam em momentos de descontração, como na hora do intervalo, entre os meninos, quando jogavam futebol. Frases como “Tu não sabe nem chutar a bola, macaco”, “Tu não jogas nada, cabelo de mola” e “Só branco pode jogar aqui” poderiam ser ouvidas com frequência, acompanhadas de muitas risadas. Após ter contato com essas práticas, envolvendo estudantes que mantinha relação mútua de amizade há, pelos menos, dois anos o interesse em desenvolver ensino de História antirracista e/ou para diversidade se fortaleceu em mim.

Os acontecimentos pessoais que motivaram essa pesquisa não são exceções dentro das instituições escolares de nosso país, seja da rede pública ou privada. No cotidiano da sociedade brasileira, frases e atitudes carregadas de preconceito racial estão normalizadas e são facilmente

observadas em diversos espaços e momentos, como nas piadas que associam negros a situações degradantes. Ou quando se desconfia da índole de alguém pela cor de sua pele. Um exemplo dessa prática discriminatória no espaço escolar, que ganhou muito espaço nos principais veículos de comunicação do país, aconteceu no final do ano de 2021, quando um jovem negro mineiro de 14 anos, em um grupo de mensagens criado por estudantes da turma do 9º ano, foi atacado com mensagens do tipo: “Não sabia que preto podia ter celular”, “Pensei que preto era tudo pobre”, “Saudades de quando preto era escravo”².

Ações racistas e discriminatórias também podem ser percebidas através dos indicadores da violência urbana. Nos principais centros urbanos do Brasil, pessoas negras são assassinadas com mais frequência que pessoas não negras: os negros representam 75% das vítimas de homicídio, segundo o Atlas da Violência de 2019. São maioria também entre a camada mais pobre da população: dos 10% de brasileiros mais pobres, 75% são negros, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA³.

De acordo com Silvio Almeida (2018), autor de *O que é racismo estrutural*, os nossos preconceitos acabam construindo as relações sociais que estabelecemos. Essas relações, na maioria das vezes, estão impregnadas por uma construção histórica equivocada sobre as diferentes culturas e grupos étnicos que compõem o país, o que ajuda a manter a população negra e indígena em posição de subalternidade. Nesse sentido, segundo o autor, tratar de racismo e outras formas de opressão no âmbito da educação é tarefa fundamental se quisermos desconstruir as relações que alimentam diferentes tipos de preconceito e violência.

Foi a partir dessas experiências pessoais na escola e dos desafios impostos na atualidade para implementação de uma agenda antirracista na educação em todos os seus níveis, em um país marcado por desigualdades e estruturas históricas de exclusão, que busco promover, por meio do ensino de História, respeito à diversidade cultural e racial. Optei, então, em pensar na relação existente entre professor e saberes docentes, procurando conhecer e dar ênfase em saberes que se relacionem com a temática que enseja a defesa da diversidade. Para realizar essa tarefa, primeiro darei sentido à noção de saber. Podemos entender como “Um sentido amplo

² O ataque racista sofrido pelo jovem estudante negro ocorreu na escola Colégio Cristão Ver, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, em dezembro de 2021. Foi amplamente divulgado por diferentes veículos de comunicação. Sobre o ataque racista ver <https://bhaz.com.br/noticias/bh/estudante-vitima-ataques-racistas-por-alunos-colegio-bh/#gre>. Acesso em 05 jan. 2021.

³ *O Atlas da Violência (2019)*, produzido pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), construiu e analisou inúmeros indicadores para melhor compreender o processo de acentuada violência no país. Retirado de: http://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/atlas-da-violencia-2019/ Acesso em 10 jan. 2021

que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), e as atitudes, isto é, aquilo foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Para o autor, essa definição ampla confirma o que os profissionais de diferentes áreas têm dito em relação aos saberes desenvolvidos durante suas tarefas diárias.

Com o interesse em descobrir como os saberes são utilizados de fato pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, de forma de que consigam desempenhar bem suas tarefas diárias, Tardif (2014) desenvolve categoria metodológica que classifica de “epistemologia da prática profissional”, que teria por finalidade:

Revelar esses saberes, compreender como eles são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza dos saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2014, p. 256).

A dimensão metodológica proposta por Tardif (2014) é pertinente para que professores e pesquisadores em educação consigam compreender como os saberes surgem e são integrados de fato às tarefas cotidianas. Contudo, para que possam desenvolver epistemologia da prática profissional, é necessário conhecer quais são os saberes mobilizados pelos professores e como eles se relacionam com a prática docente. Assim, os saberes docentes podem ser entendidos como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, heterogêneo” (TARDIF, 2014, p. 54).

Para o autor, esses saberes compõem a própria identidade do professor e se constituem através da experiência adquirida em diferentes esferas sociais, como no contato com elementos da cultura e da política. Os saberes docentes, portanto, são formados em sociedade e nas interações que permanecem durante toda a vida do educador, influenciando a sua prática docente constantemente.

Os saberes docentes também são adquiridos no trabalho docente, um tipo de atividade profissional que tem como o seu principal objetivo “ensinar alguém”. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar significa “empregar determinados meios para atingir certas finalidades” (TARDIF, 2014, p. 69). Os saberes docentes, assim, formam-se a partir de experiências múltiplas dos professores, das relações que eles estabelecem com os estudantes, no seio da família, entre o núcleo de amigos, formação acadêmica, ambiente de trabalho, legislação

educacional, entre outros “lugares” que caracterizam a experiência docente e as trajetórias de vida dos professores.

Tardif (2014) fez uma síntese dos saberes produzidos pelos professores durante suas atividades profissionais cotidianas, classificando-os em:

Saberes da formação profissional – É o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) nessa perspectiva, estes conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores.

Saber disciplinar – Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como eles se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saber curricular – Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de pro

Saber experiencial – São saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 36-39)

São esses saberes que moldam a personalidade do professor e são fundamentais para o desenvolvimento da prática docente. Eles se entrelaçam às experiências individuais e coletivas de cada professor, tornando os saberes docentes especiais e diferentes, cada qual com sua perspectiva, desempenho, aptidão e subjetividade. Os professores são sujeitos que possuem saberes próprios que resultam das experiências de cada profissional da educação. Tardif (2014) percebe os professores como sujeitos que elaboram as próprias práticas, desenvolvendo a sua identidade docente alicerçada pela sua história e trajetória nas relações cotidianas.

O desenvolvimento dessa identidade ocorre durante o percurso traçado por cada professor em sua vida pessoal e profissional, tornando-se um processo contínuo de construção e desconstrução de práticas através da reflexão e da variedade de conhecimentos que são adquiridos com o tempo. Dessa forma, o professor é sujeito de sua própria trajetória docente, produzindo e mobilizando saberes diversificados. Esses saberes surgem das práticas docentes cotidianas, na ação e relação que os professores desenvolvem e experimentam com os estudantes, sistemas de ensino, percursos formativos, entre outros.

A partir dos estudos de Tardif (2014) sobre epistemologia da prática profissional e saberes docentes procurei refletir sobre as minhas próprias práticas de ensino. Retorno, então, aos questionamentos iniciais: Quais saberes tenho mobilizado para o tratamento de questões sensíveis, como preconceito e racismo, com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Como eles surgem e são aplicados? De que forma tenho inserido aspectos da legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em minhas aulas? São questões que busco responder a seguir.

Tardif (2014) apontou que os saberes da Formação Profissional se constituem através dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, que ele chama de “saber-fazer”. Esses saberes são legitimados cientificamente e do mesmo modo são transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. No âmbito escolar, eles se desenvolvem com maior ênfase através da formação contínua dos professores, que teria por finalidade qualificar os profissionais da educação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Surge, então, o questionamento: como os saberes da formação profissional têm sido mobilizados durante as minhas aulas? A resposta não é positiva. Durante os quinze anos (aproximadamente) que leciono a disciplina História para as turmas do ensino fundamental e médio na rede privada em Belém-PA, poucas vezes participei de cursos de formação continuada para professores. E a participação em formações para o tratamento específico de temas transversais contemporâneos, como o da diversidade ou pluralidade cultural, nunca existiu.

Concluo, então, que os saberes da formação profissional adquiridos no plano institucional, mobilizados em cursos de formação continuada para professores, relacionados à temática étnico-racial, pouco foi estimulado durante os anos em que leciono na Educação Básica, demonstrando a existência de lacunas no que diz respeito ao processo de capacitação ou desenvolvimento profissional oferecido através de cursos ou formações pelas escolas da rede privada onde atuei durante minha trajetória docente.

Acerca do saber disciplinar, que Tardif (2014) diz estar essencialmente integrado às nossas universidades sob a forma de disciplinas, e sua relação com a temática étnico-racial, afirmo que os saberes oferecidos durante os anos de graduação em História, na instituição de ensino Escola Superior Madre Celeste — ESMAC, localizada em Ananindeua-PA, entre os anos de 2005 e 2008, foram importantes para compreensão da história e cultura brasileira, entre outras coisas, para pensar cultura no plural, dada a diversidade étnica existente no Brasil.

Desse modo, disciplinas como História do Brasil I, II e III, que correspondem, respectivamente, aos períodos colonial, imperial e republicano, assim como a disciplina Antropologia Cultural, foram essenciais para reconhecer, na chegada dos africanos no Brasil, o

processo que culminou com a construção de uma parte importante de nossa cultura — a afro-brasileira. Apesar de o Brasil ser um país essencialmente multicultural, há um conjunto de manifestações culturais formado a partir do encontro de elementos da cultura dos povos africanos, e elas estão presentes no modo de vida de milhões de brasileiros, seja qual for o seu pertencimento étnico, o que demonstra a importância das populações negras em nosso país.

Ainda durante os anos de graduação, tive oportunidade de cursar a disciplina Introdução à História da África, fundamental para compreender as especificidades de alguns povos do continente africano antes dos primeiros contatos com os europeus; discutir a presença dos africanos na formação do mundo atlântico/continente americano entre os séculos XVI e XVIII e refletir acerca de questões teórico-metodológicas e historiográficas do estudo da história da África, com ênfase em produções acadêmicas de intelectuais africanos, tais como Anthony Appiah⁴.

Portanto, durante as aulas de História do Brasil, Antropologia Cultural e Introdução à História da África tive a oportunidade de conhecer um pouco da história, economia, cultura, sociedade e política de alguns povos africanos ao longo do tempo, pude identificar e comparar elementos culturais relevantes da cultura africana e afro-brasileira e entender as diferentes formas de escravidão existentes na África e no Brasil, visando problematizar suas características⁵. Esses estudos sobre a África e os africanos no Brasil no espaço acadêmico, inseridos na categoria saber disciplinar, foram fundamentais para que, enquanto futuro professor de História, pudesse construir uma consciência social brasileira antirracista.

Em contrapartida, durante as aulas das disciplinas pedagógicas, tais como Psicologia da Educação e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado, não se discutiu o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais na escola. Com efeito, o saber disciplinar sobre a questão da diversidade cultural, desenvolvido durante as disciplinas de História do Brasil, Antropologia Cultural e Introdução à História da África, não foi problematizado para o trabalho com os estudantes enquanto futuro professor de História durante os anos de minha graduação⁶.

⁴ APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: **a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1993.

⁵ As informações sobre os diferentes aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira enquanto saber disciplinar foram retiradas dos Planos de Cursos das disciplinas História da África, História do Brasil I, II e III e Antropologia Cultural ofertadas aos discentes entre os anos de 2005 e 2007. Disponível no arquivo da coordenação do curso de História da instituição de ensino Escola Superior Madre Celeste - ESMAC. Acesso em 15 de nov. 2021.

⁶ Em relação às disciplinas Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado, oferecidas aos discentes no ano de 2007, não há nenhum tópico sobre a temática étnico-racial no processo de ensino-aprendizagem em

O saber curricular, que Tardif (2014) aponta como sendo aquele que está relacionado ao conjunto de “conteúdos”, “discursos”, “normas”, “leis” que norteiam as orientações didáticas da construção de competências e habilidades dos educadores dentro das instituições de ensino, através de programas escolares ou currículos, que os professores devem seguir e obedecer, no que concerne a temática étnico-racial, penso que, ao longo desses anos de licenciatura, não foi mobilizado da forma adequada.

Acredito que isso se deve, em boa medida, ao fato de não haver, por parte dos gestores e corpo pedagógico das escolas da rede privada em qual lecionei, preocupação em desenvolver ou estimular nos professores práticas de ensino direcionadas no caminho da diversidade em forma de projetos interdisciplinares, e ausência de materiais pedagógicos consistentes para o tratamento de questões étnico-raciais no Brasil. Nesse sentido, para William Robson Soares Lucindo (2010), apesar das mudanças teórico-metodológicas na disciplina História nas últimas décadas, ainda é possível encontrar, por exemplo, livros didáticos com interpretações eurocêntricas acerca das populações de origem africana durante o período da escravidão, reforçando a necessidade de discussão do assunto.

Pensando nas reflexões acima sobre o saber docente curricular, surge um novo questionamento: por que muitas escolas (direção, coordenação pedagógica e professores e professoras) ainda não têm se preocupado de fato em desenvolver estratégias de aplicabilidade da temática que valoriza a história e cultura africana e afro-brasileira, mesmo com todas as transformações curriculares que vêm ocorrendo em nosso país? Desde a década de 1980, as críticas aos conteúdos escolares trabalhados pela disciplina História se intensificaram, e isso ocorreu porque, até os anos de 1970, os historiadores brasileiros estiveram vinculados à construção de uma identidade nacional, em que “a genealogia da nação se baseia na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou berço da nação” (BITENCOURT, 2008, p. 79). Assim, o saber curricular expresso nos manuais ou livros didáticos de História, acerca da identidade nacional, esteve durante muito tempo associada a imagem do homem branco e cristão, havendo pouco espaço para a participação de mulheres, negros e indígenas.

No final do século XX, entretanto, diversos atores da sociedade, principalmente aqueles integrados em movimentos sociais negros, denunciaram o silenciamento de conhecimentos históricos relacionados ao passado e à(s) história(s) e cultura(s) dos povos de origem africana no Brasil. Para esses grupos, os negros, na condição de escravos, eram retratados pela

historiografia apenas como objeto ou mercadoria, destinados aos trabalhos nas fazendas e cidades. Revoltados ou submissos, não possuíam “voz” e perspectiva de futuro. A consequência disso foi que:

os negros não conseguem gozar de sua cidadania em plenitude, nem mesmo conseguem se enxergar como agentes ativos da formação da sociedade brasileira, uma vez que a identidade nacional valorizada nesses estudos não se baseia nas interações sociais e culturais, não permitindo o reconhecimento das múltiplas identidades que se formaram e formam a sociedade brasileira. (LUCINDO, 2010, p. 883)

Era necessário, portanto, modificar os saberes docentes curriculares e disciplinares da disciplina História na Educação Básica. Os estudantes não podiam mais ser orientados por uma visão eurocêntrica dos povos que compõem a nossa sociedade, no qual grupos historicamente marginalizados eram tratados como personagens sem importância para a história, cultura e identidade nacional.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram novidades no que concerne à temática da diversidade, que, até então, não costumavam ser tratadas pelos currículos oficiais. O advento dos PCNs deu início a uma série de modificações na maneira de se entender as relações entre os diferentes grupos sociais e culturais no campo da educação e do ensino. Assim:

Ao definirem o tema transversal “pluralidade cultural” os autores dos PCNs enfatizam que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas. (MATTOS, 2003, p.127)

Partindo do entendimento de que é importante educar crianças e adolescentes à tolerância e à diversidade, como salientou a historiadora Hebe Mattos (2003), no que diz respeito à educação às relações étnico-raciais, outra importante novidade veio com a sanção da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O aprofundamento do conteúdo estabelecido na lei é encontrado nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecido a partir de 2004. Por meio desses documentos oficiais, as instituições de ensino, gestores e professores, devem se orientar para que possam planejar a execução do conteúdo

afro-brasileiro e africano na sala de aula. A intenção com a mudança de foco, a partir da nova legislação e diretrizes, foi fazer com que:

a memória das populações de origem africana não seja vista como pertencente somente aos “negros”, mas como pertencente a todos, já que a cultura brasileira é fruto da interação dos diversos grupos étnicos, mesmo que em posição desigual. (MUNANGA, 2005, p. 17)

A partir das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as instituições de ensino passam a ter a responsabilidade de acabar com o modo incorreto e omissivo de tratar a contribuição dos africanos e de seus descendentes durante os períodos da escravidão e pós-abolição na construção da nossa sociedade, e têm obrigação de fiscalizar para que, no seu interior, os estudantes negros não sofram os primeiros e frequentes atos de racismo dos quais são vítimas. Dessa forma, para mobilizar o saber disciplinar preocupado com a temática étnico-racial no espaço escolar, torna-se indispensável pensar em um ensino de história frente a Lei 10.639/2003.

Quando penso em todos esses anos lecionando a disciplina História na Educação Básica, percebo que não houve discussões, debates, planejamentos consistentes entre professores, corpo pedagógico e gestores acerca da inserção dessa temática na escola, com exceção das situações em que, no mês de novembro, no qual se celebra o “Dia da Consciência Negra” no dia vinte, utilizamos uma semana (ou alguns dias) do mês para tratarmos dos assuntos previstos na legislação e diretrizes citadas.

Acerca do saber experiencial, aquele que se apresenta através do “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém [necessariamente] das instituições de formação e nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p. 48), ele tem sido mobilizado, já que o saber experiencial engloba todos os demais saberes, e por isso ele inevitavelmente é sensibilizado. O saber experiencial, portanto, tem assumido um papel relevante por ser provocado e legitimado no exercício cotidiano da minha prática docente. Em síntese, o saber experiencial possibilita e estimula realizar a avaliação dos outros saberes oriundos da minha formação acadêmica e contribui para desenvolver autoavaliação de minha prática profissional, como faço agora ao escrever esta dissertação de mestrado.

Fazendo um balanço dos saberes docentes sobre a temática da diversidade racial e cultural, concluo que eles foram instigados durante todos esses anos, mas talvez não da maneira adequada, pois houve lacunas e silenciamentos de origens diversas. Acredito que esses

problemas, explicam, em partes, porque não detinha respostas prontas para lidar com problemas que envolvem situações de discriminação no ambiente escolar.

Por outro lado, ao conhecer os saberes docentes desenvolvidos pelos professores, a partir da perspectiva de Tardif (2014), pude então rever meus conhecimentos e práticas de ensino para pensar na construção de novos, mais atentos às demandas sociais que visam a redução de injustiças sociais causadas por séculos de discriminação com a população negra em nosso país. Busco, então, desenvolver epistemologia da prática profissional da minha atividade docente. Em outras palavras, pensar nos saberes que tenho mobilizado sobre temática étnico-racial, como transformá-los e aplicá-los para que possa desenvolver ensino de História antirracista e/ou em defesa da diversidade.

Compreender as transformações ocorridas nos saberes disciplinares e curriculares da disciplina História nas últimas décadas, partindo do prisma do saber experiencial, é importante para justificar a escolha do tema desta pesquisa — investigar o cotidiano de famílias negras na transição do século XIX para o XX, adotando como metodologia o trabalho com fontes históricas da época, especificamente retratos e pinturas.

Refletir com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental questões sobre a escravidão, família e cotidiano dos escravizados atende o que é proposto pela Lei nº 10.639/03, que ressalta a importância de um ensino que valorize a presença da cultura afro-brasileira e africana em nossa sociedade. Neste sentido, acredito que apresentar aos estudantes uma visão dos negros como personagens ativos e relevantes no processo de construção da sociedade brasileira, durante as aulas de História, é tarefa importante para todo professor da Educação Básica.

1.2. ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL MOSAICO DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escola da rede privada Centro Educacional Mosaico está sediada no município de Belém-PA, no Bairro de Val-de-Cães, Conjunto Marex, Av. Júlio César, nº 3924. Funciona em dois turnos (matutino e vespertino), atendendo uma clientela, neste ano de 2022, de 520 alunos e alunas, iniciando na Educação Infantil, passando pelo Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio⁷.

⁷ A informação sobre a quantidade de alunos/as no ano de 2022 foram obtidas junto à secretaria da escola. O Ensino Médio teve início no ano de 2022 com somente uma turma do 1º Ano.

Em relação ao aspecto socioeconômico, a comunidade na qual a escola está inserida é proveniente das classes baixa e média⁸. Utilizando os índices do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística — IBGE —, sobre classe sociais por faixas de salário-mínimo, às famílias dos estudantes pertencem as classes C (de 4 a 10 Salários Mínimos), D (de 2 a 4 SM) e E (até 2 SM)⁹.

De forma geral, são famílias de assalariados militares, principalmente da Marinha do Brasil, em função da escola estar nas proximidades de vilas navais. Entretanto, também há a presença de estudantes pertencentes às famílias civis, principalmente dos moradores dos conjuntos Marex e Providência¹⁰.

Apesar de estar localizada em um bairro na periferia de Belém, no entorno da escola há “saneamento básico, iluminação pública, ruas asfaltadas, tratamento de água e Unidade de Saúde” (PPP, 2020, p. 12). Todavia, essa realidade contempla apenas alguns conjuntos habitacionais do bairro Val-de-Cães, como os conjuntos Marex e Bela Vista, mas nas localidades adjacentes, tais como o conjunto Promorar e o bairro da Pratinha I e II, ainda sofrem com a falta dessa estrutura.

Em relação ao seu espaço físico, a escola vem passando por processo de constante reformas nos dois últimos anos, crescendo verticalmente para acompanhar a demanda dos pais ou responsáveis que procuram a instituição de ensino para matricular seus filhos e filhas. Até o ano de 2017, o prédio da escola possuía apenas dois andares, hoje possui quatro. A estrutura dos imóveis atende às normas prediais vigentes. Dessa forma: “As instalações da escola encontram-se compatíveis às suas necessidades de funcionamento e desenvolvimento; tanto as instalações Hidro sanitárias, Pluviais e Elétricas (PPP, 2020, p.13). A escola disponibiliza biblioteca para os estudantes em todos os níveis, quadra de esporte para as aulas de Educação Física e laboratório de ciências e de informática.

Algumas semanas após a confirmação do primeiro caso de COVID-19 em Belém-PA pela Secretaria Estadual de Saúde do Pará — SESPA —, em 18 de março de 2020, as escolas

⁸ As categorias classes “baixa” e “média” foram obtidas através das informações coletadas sobre a condição socioeconômica das famílias dos estudantes contidas no Projeto Político Pedagógico – PPP (2020). De acordo com a secretaria da escola, 90% (aproximadamente) dos responsáveis têm uma renda mensal entre 4 e 7 mil reais. Os 10% restantes seriam de famílias com renda de até 3 mil reais. No caso dessas famílias, a escola oferece descontos na mensalidade para facilitar a permanência dos estudantes.

⁹ Informações sobre classes sociais por faixas de salário-mínimo foram retiradas de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17374-indicadores-sociais-minimos.html>. Acesso em 26 jan. 2022.

¹⁰ Em termos percentuais não consegui obter dados precisos junto a secretaria da escola sobre o número exato de responsáveis militares e civis, apenas que a presença de pais ou responsáveis militares é significativa, aproximadamente 50% do total.

das redes pública e privada fecharam suas portas por tempo indeterminado, para evitar a transmissão do vírus. Nesse momento de nossa história, o cotidiano das pessoas mudou, e a educação teve que se adaptar. Por esse motivo, tem início, na maioria das escolas da rede privada em Belém-PA, a adoção do ensino remoto, como uma forma de tentar minimizar o distanciamento social causado pela pandemia e a incerteza quanto ao tempo de duração da mesma.

A Escola Centro Educacional Mosaico adota, então, em todo ano de 2020, o modelo conhecido por ensino ou educação remota, que seriam “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), *Google Classroom*, *Google Meet*, e *Zoom*” (GOMES, 2020, p. 2). A escola Mosaico optou, no primeiro ano da pandemia, pelos aplicativos *Zoom*, *Google Classroom* e *Google Forms* para dar continuidade ao ano letivo.

No ano de 2021, tem início, na maioria das escolas da rede privada do Brasil (e posteriormente nas escolas da rede pública municipais e estaduais), o desafio de conciliar reabertura de escola com a utilização de protocolos sanitários de prevenção à COVID-19, o objetivo era combinar atividades presenciais e remotas durante todo ano letivo. Essa nova modalidade de ensino foi chamada por muitos pesquisadores de ensino híbrido¹¹. Na escola Mosaico, foi adotada essa metodologia, onde metade da turma assistia aula em casa, por meio do aplicativo de videoconferência *Google Meet*, e a outra metade no espaço físico da escola, sendo que todas as avaliações, como testes, simulados e provas, eram realizadas em uma plataforma digital chamada *Ionica*¹², na modalidade online.

No ano de 2022, a escola Mosaico optou pelo retorno total dos alunos e alunas na modalidade presencial, já que a maioria dos estudantes estavam iniciando o processo de vacinação contra o vírus da COVID-19, e, àquela altura, todos os funcionários da escola já estavam vacinados com as três primeiras doses. Apesar do retorno 100% presencial dos estudantes na escola, com a anuência dos pais e/ou responsáveis, a instituição de ensino permaneceu com um modelo de ensino híbrido, mas agora através de uma plataforma digital

¹¹ Sobre o assunto ver SCHIEHL, Edson e GASPARINI, Isabela. Modelos de Ensino Híbrido: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017). Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017). Disponível em <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/7529/5325>

¹² *Ionica* é um ambiente digital oferecido pela FTD educação às escolas parceiras. Foi desenvolvida para conectar estudantes, famílias, professores/as e gestores/as em um só lugar. Disponível em <https://ftdse.ftd.com.br/ionica/>. Acesso em 28 de jan. de 2022

chamada *Geekieone*¹³. Uma das novidades apresentadas pela plataforma, foi a substituição do livro didático, em sala de aula, tanto dos professores e das professoras quanto dos alunos e das alunas pela utilização individual de *Chromebooks*.

O objetivo dessa mudança foi fazer com que professores e professoras estivessem sempre conectados aos estudantes, o que, segundo os idealizadores da plataforma, tende a aproximar o processo de aprendizagem à realidade de alunos e alunas “nativos digitais”, estando todo material didático dos professores e estudantes, além das ferramentas para construção de planejamento de curso, aulas, atividades envolvendo pesquisas, exercícios, etc., na plataforma online.

Procurando conhecer como a Escola Mosaico pensa a temática transversal contemporânea da diversidade ou pluralidade cultural, em seu PPP encontramos, na proposta curricular para o ensino da área de ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias, os seguintes objetivos pautados nos PCNs ao Ensino Fundamental:

- 1 - Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles e permanências nas convivências humanas;
- 2 - Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos e o direito da cidadania dos indivíduos e dos povos como um elemento de fortalecimento da democracia. (PPP, 2020, p. 154)

Os tópicos se complementam. No primeiro, é possível perceber, em seu objetivo, a importância em “conhecer” e “respeitar” os diferentes modos de vida dos diferentes grupos sociais ao longo do tempo. Isso implica não só estabelecer diferenças entre os grupos distintos que se formaram em nosso país, como também identificar aspectos gerais das diferentes manifestações culturais, além de respeitá-las e de perceber suas diferenças, semelhanças e permanências nas relações entre esses grupos distintos na atualidade.

No segundo, chama a atenção a ideia de “valorização do patrimônio sociocultural”, o que implica pensar que no PPP da escola há a preocupação com o patrimônio sociocultural das populações de origem africana no Brasil, apesar de não haver nenhum registro específico sobre a importância da cultura africana ou afro-brasileira no documento. Da mesma forma, a expressão “diversidade social” nos permite pensar que o documento se preocupa com a noção

¹³ A *Geekieone* é uma plataforma de educação digital oferecida pela empresa *Geekie* às escolas parceiras da rede pública e privada em diversos Estados do Brasil. Destaca-se por desenvolver uma plataforma de estudos direcionada ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em <https://www.geekie.com.br/>. Acesso em 28 de jan. de 2022

de respeito à diversidade em todos os sentidos possíveis, isso se entendermos que o “social” contempla questões raciais e culturais.

Concluo que, mesmo não estando em seu PPP nenhum tópico que aponte, especificamente, para a importância da história e cultura dos povos de origem africana para a formação de nossa nação, acredito que, ao citar expressões como “conhecer” e “respeitar” os diferentes modos de vida dos grupos sociais que viveram e vivem no Brasil. Ou quando se destaca a importância dos estudantes conhecerem a “diversidade sociocultural” que compõem a sociedade brasileira, para a formação da cidadania e fortalecimento da democracia, é possível concluir que os objetivos contidos no documento da escola estão de acordo com a temática transversal contemporânea que versa sobre a diversidade e pluralidade cultural postas nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diferentemente das escolas da rede pública municipal e estadual, em que, no ato da matrícula, alunos e alunas (maiores de idade) ou responsáveis preenchem formulário contendo opção de escolha da cor ou raça do estudante, na escola Mosaico não há essa opção, o que significa dizer que não há como afirmar com precisão, nessa investigação, o percentual de estudantes brancos, negros, pardos, indígenas, etc., estudando na instituição. Entretanto, segundo informações obtidas com os funcionários da escola, através de relatos orais, há uma maioria de estudantes brancos ou pardos, algo em torno de 70 a 80% num total de 520 estudantes no ano de 2022. O restante, 20 a 30%, são de estudantes negros¹⁴.

Acredito que o fator — ter menos estudantes negros na escola — não diminui a importância da construção de educação antirracista e/ou para diversidade. Essa preocupação não advém só da minha experiência com práticas discriminatórias dentro de uma escola da rede privada no ano de 2019, antes mesmo de iniciar na escola Mosaico no ano de 2020, mas por saber que os jovens na atualidade (seja da escola pública ou privada) estão cada vez mais “anteados” com o “mundo virtual”, interagindo com outras pessoas e consumindo informações em diversos tipos de redes sociais.

Esses novos espaços de interação social promovem reflexões e debates entre os jovens sobre temas atuais importantes como “lugar de fala”, empoderamento de jovens negros, racismo, entre outros que demandam de nós, professores, aprofundarmos a discussão. Sabemos

¹⁴ As informações sobre o pertencimento étnico-racial dos estudantes da escola Mosaico não são precisas, foram obtidas através de perguntas feitas a coordenadores pedagógicos, secretário responsável pela matrícula dos estudantes e para a diretora/proprietária da escola. Todos convergem que há uma maioria de estudantes brancos ou pardos, enquanto que os negros seriam minoria, divergindo pouco no percentual.

que, muitas vezes, as informações consumidas na *internet* não passam por um crivo do racismo e outros males sociais. Ao contrário, em tempos de negacionismo e *fake news*, as informações que alimentam discriminação e outras formas de violência podem ser acessadas com certa facilidade, por isso acredito na emergência de estimularmos debates e construção de projetos educativos nas escolas particulares.

Experiências com projetos de educação antirracista em escolas da rede privada já são realidades em várias cidades brasileiras. Esses projetos têm como objetivo fazer com que os estudantes reflitam sobre temas diversos, como os privilégios históricos da branquitude no Brasil e como o aluno branco e a aluna branca pode auxiliar no combate ao racismo estrutural, ou demonstrar a importância de políticas afirmativas de reparação histórica com os negros e negras, estimulando ações no espaço escolar que promovam o empoderamento de crianças e jovens negros contra o racismo estrutural. É importante que o estudante branco ou pardo adquira consciência da contribuição dos povos negros e indígenas na construção de nossa nação. Por isso, a importância também de uma educação que apresente um saber curricular não eurocêntrico, mas que apresente epistemologias africanas, indígenas, asiáticas, entre outras¹⁵.

A escola Mosaico compõe em seu quadro docente regular vinte e oito professores para o ano de 2022, distribuídos na Educação Infantil, nos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse total, três são de História, atuando somente no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como vinte e oito é um número considerável para realização de entrevistas sobre como a temática que envolve questões étnico-raciais apontadas pelas DCNs são trabalhadas em suas aulas, optei, então, por investigar quais são os saberes mobilizados sobre o tema apenas com os professores de História, que atuam nas turmas do 9º ano, em função de ser nessa série que o conteúdo sobre o período de transição do trabalho escravo para o livre no Brasil é trabalhado com os estudantes.

O objetivo principal das entrevistas é perceber como as questões raciais são tratadas nas aulas a partir dos saberes experienciais dos professores de um modo geral e não apenas no que se refere ao conteúdo disponível na plataforma digital *Geekieone*. Neste sentido, os professores puderam relatar suas experiências sobre formação do professor; a forma como os conteúdos previstos pela Lei nº 10.639/03 sobre História Africana e Afro-brasileira e o Pós-abolição são trabalhados tanto no cotidiano das aulas quanto nos projetos interdisciplinares; a crítica de cada

¹⁵ Sobre algumas experiências com projetos educacionais antirracistas em escolas da rede privada no Brasil ver: <https://cgeducacao.com.br/index.php/2021/05/04/a-importancia-da-educacao-antirracista-nas-escolas-particulares-dos-brancos/>. Acesso em 09 de fev. de 2022

professor ao material disponível na plataforma digital, destacando os pontos positivos e negativos e as formas de utilização em sala de aula; além do racismo e do preconceito e suas formas de manifestação na escola.

Os professores entrevistados preferiram que eu mantivesse o anonimato, o que me levou a usar pseudônimos na transcrição de trechos das entrevistas. Os dois afirmaram ter cursado a disciplina História da África durante o período da graduação do curso de licenciatura em História (UFPA em 2012) e (UFPA em 2015). Eles consideram a disciplina importante para quem pretende ser professor de História na educação básica. Nesse sentido, o professor SM afirmou que “Ter tido a oportunidade de estudar a história da África na universidade foi importante para compreender e discutir a temática racial no Brasil, e para mostrar às crianças e jovens a importância desse continente para a humanidade”¹⁶. O professor SL, da mesma forma que o professor SM, afirmou que: “A disciplina História da África, ofertada durante a graduação, foi fundamental para conhecer alguns povos africanos e suas especificidades, contribuindo bastante para o meu trabalho como professor de História”¹⁷.

O segundo ponto abordado nas entrevistas se refere à mobilização destes diversos saberes na prática dos professores. Foi questionado a cada um dos entrevistados de que forma os conteúdos de história da África e história Afro-brasileira, disponibilizados na plataforma *Geekieone*, são trabalhados em sala de aula com os estudantes do 9º ano. O professor SM afirmou que:

É uma novidade para mim trabalhar com a plataforma digital *Geekieone* através do *Chromebook*. São anos utilizando livros didáticos em sala de aula, agora tudo está na plataforma digital. É diferente, estou levando um tempo para me adaptar, mas estou gostando. Em relação aos conteúdos sobre história afro-brasileira, disponibilizados nos capítulos inseridos no período conhecido como Brasil República, não mudaram com a inserção da plataforma digital no processo de ensino, porque os principais tópicos e habilidades, que seguem os objetivos da BNCC, continuam os mesmos. De novidade, temos um banco de dados virtual para criarmos atividades diversas, principalmente às que preparam os estudantes para o ENEM. Ou a possibilidade de realização de pesquisas em sala para os alunos apresentarem trabalhos, etc. Todavia, assim como nos livros didáticos que utilizei em outros anos, não há muitas novidades na plataforma digital sobre a importância das populações de origem africana no processo de formação de nossa sociedade no século XX, por isso sempre mobilizo saberes que não estão no material didático do professor e do estudante. Há pouca informação, por exemplo, sobre o surgimento dos movimentos sociais negros no decorrer do século XX e suas pautas em prol da luta por direitos. Sempre que posso falo sobre os movimentos sociais negros em minhas aulas¹⁸.

¹⁶ Entrevista concedida pelo professor de História SM da Escola Centro Educacional Mosaico. Entrevista concedida em 15/03/2022.

¹⁷ Entrevista concedida pelo professor de História SL da Escola Centro Educacional Mosaico. Entrevista concedida em 15/03/2022.

¹⁸ SM 15/03/2022.

Já o professor SL relatou que:

Vivemos em um momento da nossa história que não tem como ignorarmos mais a tecnologia em nossas atividades profissionais cotidianas. Nesse sentido, o uso de plataformas digitais no processo de ensino aprendizagem parece ser algo inevitável. Porém, mesmo com as mudanças que estão acontecendo no modelo de ensino, os conteúdos sobre o negro no período pós-abolição precisam melhorar. Esse problema não mudou com a utilização da *Geekieone*. Mobilizar saberes relacionados às religiões afro-brasileiras, expressões de arte, etc., por exemplo, precisam ser mais explorados nos materiais de estudantes e professores¹⁹.

No que se refere à realização dos projetos interdisciplinares envolvendo a História da África e a Cultura Africana e Afro-brasileira, o professor SM afirma que:

Considero super importante o desenvolvimento de projetos interdisciplinares sobre temas que envolvem questões étnico-raciais. Já participei de um projeto interdisciplinar em outra escola sobre os efeitos do racismo estrutural em nossa sociedade, junto com a professora de língua portuguesa. Analisamos, entre outras coisas, expressões racistas comuns utilizadas no nosso vocabulário, e porque devemos combatê-las. Foi bem legal, os alunos do 1º Ano do Ensino Médio gostaram bastante. Pretendo desenvolver algo parecido com os estudantes aqui da escola Mosaico²⁰.

O professor SL afirmou que:

Sempre trabalhei com projetos interdisciplinares nas escolas que leciono. Aqui na escola já participei de dois, mas não sobre a temática étnico-racial. No Mosaico sempre realizamos alguma atividade com os alunos do Ensino Fundamental 2 nos dias que precedem o Dia da Consciência Negra. No ano de 2020 e 2021, em função da pandemia, fizemos palestras *online* sobre a importância dessa data para refletirmos sobre *bullying* e racismo na escola. Em 2019 realizamos um “aulão” sobre racismo estrutural, foram três dias falando sobre a luta do movimento negro no século XX e XXI contra o racismo²¹.

De acordo com os depoimentos dos professores, é possível perceber que ambos se preocupam em mobilizar saberes diversificados sobre assuntos que envolvem história afro-brasileira, principalmente no período pós-abolição, já que os conhecimentos sobre as populações negras no Brasil no decorrer do século XX não são tão diversificados. Eles reconhecem a importância da disciplina História da África durante os anos de graduação, pois possibilitou a obtenção de conhecimentos que facilitam trabalhar determinados assuntos sobre a África em sala de aula. Também consideram relevante a realização de projetos

¹⁹ SL 15/03/2022.

²⁰ SM 15/03/2022.

²¹ SL 15/03/2022.

interdisciplinares sobre a temática étnico-racial para combater o racismo e defender a diversidade. Os professores acreditam que esses projetos trazem para dentro do espaço escolar questões que envolvem as diversas disputas de poder, que se fazem presentes nas relações étnico-raciais e em nossa sociedade como um todo.

Com base nos saberes experienciais mobilizados pelos professores, acerca de temas que envolvem o conhecimento adquirido sobre história afro-brasileira, durante os anos de graduação em licenciatura em História, e a forma como os conteúdos previstos pela Lei nº 10.639/03 são trabalhados tanto no cotidiano das aulas quanto nos projetos interdisciplinares, é possível afirmar que os professores de História da escola Mosaico estão criando oportunidades para os estudantes refletirem sobre temas importantes como racismo, políticas afirmativas, a atuação do movimento negro no Brasil, história do continente africano, etc., por meio de um olhar atento e cuidadoso, que busca alternativas para superar uma visão de mundo que alimenta o senso comum, muitas vezes predominante em nossa sociedade.

Por outro lado, quando questionados sobre a forma como os assuntos acerca da História Africana e Afro-brasileira são apresentados na plataforma digital, em especial do período Pós-abolição, os professores relataram outra realidade. Há muita informação sobre o negro nos conteúdos de História sobre o período da escravidão, porém ainda há pouco espaço para o negro após a abolição. Nesse sentido, ambos professores chamam atenção para a necessidade de mobilização de saberes que não estão presentes no material didático dos estudantes, como a história do movimento negro no Brasil.

As observações apresentadas neste tópico, sobre como a escola Mosaico dialoga com a temática étnico-racial em seus documentos e com seu corpo docente, e quais são os saberes mobilizados pelos professores de História durante as aulas, nos ajudam a pensar nos estudantes do 9º ano da escola. Conhecer o que pensam esses estudantes sobre o tema aqui tratado é tarefa importante nessa investigação e será explorado a seguir.

1.3. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE ESCRAVIDÃO, LIBERDADE E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

É importante nessa investigação conhecer e analisar as concepções apresentadas pelos alunos e alunas do 9º ano da Escola Centro Educacional Mosaico, através do levantamento e análise de dados coletados em questionário sobre assuntos que envolvem as populações negras durante a escravidão e pós-abolição no Brasil, além de questões relacionadas ao racismo atualidade. Para tanto, compreender os aspectos da cultura juvenil se faz necessário nessa tarefa.

Como já foi dito anteriormente, é fácil constatar que práticas discriminatórias estão naturalizadas no ambiente escolar brasileiro, e os negros representam o grupo étnico-racial que mais sofre com esse tipo de violência. Por esse motivo, introduzir na escola o debate sobre questões relacionadas a visão positiva que os alunos negros e alunas negras possam ter sobre si mesmos é extremamente importante. Apesar de (aparentemente) serem minoria na escola Mosaico, é possível constatar, entre alguns estudantes negros do 9º ano, manifestações de orgulho relacionados à raça negra. Isso pode ser percebido através da opção feita por alguns jovens em reforçar traços físicos que defendem os elementos da negritude, como o de valorizar a estética negra ao optarem pelo uso do cabelo crespo.

Alguns estudantes negros também têm demonstrado interesse, durante as aulas de história, em conhecer a fundo a cultura africana e afro-brasileira. Por outro lado, também é possível perceber, entre jovens negros e negras, principalmente entre as meninas, a opção por traços físicos da branquitude, ao optarem, por exemplo, em alisar seus cabelos, denotando, talvez, vergonha ou incompatibilidade com a estética negra. A defesa ou rejeição dos traços físicos que nos remetem a negritude me faz pensar na importância de estimular o debate sobre o empoderamento de jovens negros, tema esse que precisa ser explorado na escola.

Segundo Petrônio Domingues (2007), a história do movimento negro no Brasil pode ser dividida em quatro fases durante o período republicano de nossa história. A que nos interessa neste tópico é a última fase, por propor um diálogo estreito com a cultura juvenil. Ela se inicia no início do século XXI, e tem relação direta com a ideia do empoderamento negro. Segundo o historiador, essa última fase tem demonstrado novas formas de luta contra o racismo e valorização do orgulho étnico-racial. Diferentemente das fases anteriores, no qual se priorizava, por exemplo, a criação de associações, agremiações, clubes, jornais, entre outros espaços que afirmavam a luta dos negros, hoje, o que podemos observar entre os jovens são novas linguagens culturais destinadas a dar visibilidade e legitimidade as causas defendidas por eles, como o movimento *hip-hop*, característico das periferias urbanas e a substituição da categoria negro/negra por preto/preta.

Para problematizar as novas linguagens e sua utilização no espaço escolar, é importante destacar o papel relevante dos meios de comunicação de massa e da *internet*, por terem dado visibilidade a luta do movimento negro em diferentes frentes, como a que ocorre no meio artístico. Foi possível observar, por exemplo, estudantes do 9º ano da escola Mosaico cantarem músicas de grupos de *rap*, como Racionais MC's, conhecidos por defenderem e denunciarem a destruição da vida de jovens negros e pobres das periferias brasileiras, como resultado do racismo e do preconceito.

Aquele moleque sobrevive como manda o dia a dia
 Tá na correria, como vive a maioria
 Preto desde nascença, escuro de sol
 Eu tô pra ver ali igual no futebol
 Sair um dia das ruas é a meta final
 Viver decente, sem ter na mente o mal (...)
 (Racionais MC's)

O trecho da composição acima é da música “Mágico De Oz”, faixa do álbum “Sobrevivendo no inferno”, lançado em 1997 pela banda de *rap* nacional Racionais MC's. O verso em destaque, de composição do *rapper* Edi Rock, conta a história de um menino negro e pobre da zona Leste de São Paulo, da realidade que ele vivencia nas ruas, de seus planos para o futuro e de sua luta diária por uma vida melhor longe da criminalidade. É interessante notar que uma música de *rap* como “Mágico De Oz”, feita há mais de vinte anos, ainda chama atenção dos adolescentes, processo facilitado pela difusão da *internet*, através de plataformas de compartilhamento de vídeos virtuais como o *Youtube*.

O papel dos meios de comunicação de massa também tem estimulado entre os jovens da escola Mosaico o debate sobre feminismo e empoderamento da mulher negra. Durante uma aula de história de Brasil Colônia, ao tratar das diferentes formas de resistência dos escravizados e escravizadas diante à violência imposta pelo sistema escravista, dando ênfase na constituição de famílias negras nas senzalas, uma aluna negra do 8º ano fez o seguinte comentário: “que bom que hoje nós mulheres negras podemos constituir famílias livremente, sem depender da autorização de ninguém; eu acho que isso tem relação com a luta do feminismo contra o machismo, e porque estamos cada vez mais empoderadas” (SL, negra, 14 anos). O que essa aluna de 14 anos nos disse tem relação com o que pensa a escritora e filósofa Djalma Ribeiro sobre o conceito de empoderamento da mulher negra, para a autora:

O termo empoderamento muitas vezes é mal interpretado. Por vezes ele é entendido como algo individual ou a tomada de poder para se perpetuar as opressões. Para o feminismo negro, empoderamento possui um significado coletivo, trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres negras como sujeitos ativos de mudança. Como diz Bell Hooks (...), o empoderamento diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva anti racista, anti elitista e sexista através das mudanças das instituições sociais e consciência individuais. Para Bell, é necessário criar estratégias de empoderamento no cotidiano, em nossas experiências habituais no sentido de reivindicar nosso direito a humanidade²².

²² Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/revista/971/o-que-e-o-empoderamento-feminino/2019>

As opiniões formadas por muitas meninas, sejam negras, brancas ou pardas, acerca de temas atuais como feminismo e empoderamento de mulheres negras denotam a importância dos veículos de comunicação de massa, tendo em vista que muitas informações são consumidas por meio de músicas, programas de TV, canais no *Youtube*, entre outros espaços que extrapolam os muros da escola e o aprendizado com os pais ou responsáveis. Esses novos espaços têm ganhado cada vez mais importância para os jovens justamente porque contribuem para que eles reflitam sobre suas próprias identidades.

Nas linhas que se seguem abaixo, busco conhecer, através de questionários objetivos e subjetivos, algumas experiências dos estudantes sobre o problema da discriminação racial no Brasil; a diferença entre os conceitos de escravidão e liberdade; a relação entre escravidão e racismo na atualidade e a importância da cultura afro-brasileira para construção de nossa sociedade e história. Com relação aos aspectos visuais do questionário, ele foi disponibilizado *on-line* em agosto de 2022 e elaborado com a ajuda da ferramenta *Google Forms*.

Em relação às respostas obtidas, optei pelo anonimato dos participantes, pois todos os alunos e alunas das turmas do 9º ano são adolescentes. Para relacionar as respostas obtidas com os sujeitos que responderam, foi atribuído um código, onde a primeira letra em negrito representa o turno a qual o aluno ou aluna pertence (**M** para manhã e **T** para tarde) seguido do número da questão respondida, posteriormente a primeira letra da cor ou raça que ele ou ela se identifica e pôr fim a idade. Exemplo: **M**1B 15 anos, sendo **M** o turno da manhã, o número 1 a primeira questão, B a cor branca e finalizando com a idade.

Em um primeiro momento, as perguntas têm como objetivo conhecer como os estudantes se identificam, tais como: 1) Sexo; 2) Idade; e 3) cor ou raça de acordo com a classificação atribuída pelo IBGE, de forma que se possa conhecer e caracterizar os sujeitos desta pesquisa, bem como para permitir identificar possíveis influências destas nas respostas anteriores.

Destaco que dezoito alunos e alunas responderam ao questionário, sendo dez da turma da manhã e oito da turma da tarde. Os dezoito estudantes das turmas do 9º ano que participaram representam 36% do total de estudantes, cinquenta para ser exato, sendo vinte e seis do turno matutino e vinte quatro do turno vespertino. Em relação a primeira pergunta, 50% dos estudantes marcaram “sim” para o sexo feminino, os outros 50% para “sim” para o sexo masculino.

Acerca da segunda pergunta, apenas um estudante da turma da manhã respondeu ter 13 anos de idade; dez responderam ter 14 anos (seis da turma da manhã e quatro da turma da tarde); e sete responderam ter 15 anos (três da turma da manhã e quatro da turma da tarde). Diante da

terceira pergunta, “Qual a sua cor ou raça?”, dez alunos e alunas marcaram a opção “pardo” (seis da turma da manhã e quatro da tarde); sete marcaram a opção “branco” (quatro da turma da manhã e três da turma da tarde); e apenas um estudante da turma da tarde marcou a opção “negro”.

Vale destacar que o único aluno que marcou a opção “negro”, um dia após ter respondido ao questionário, afirmou em sala de aula que fez isso por ter o cabelo crespo, mesmo tendo o tom da pele “um pouco clara”. Ele relatou, inclusive, que já sofreu preconceito por causa de seu cabelo. Uma aluna, da mesma turma, afirmou que, apesar do tom da pele “clara”, seus avós são negros, por esse motivo não poderia marcar a opção “branco”. Essas “falas” são importantes porque demonstram que a cor da pele não é o único critério para esses adolescentes “escolherem” o grupo étnico-racial a que pertencem, questões sociais e identitárias também influenciam a forma como eles e elas pensam a questão.

As perguntas 4, 5, 6, 7 e 8 têm como objetivo identificar o modo como os estudantes observam questões sobre racismo e história da escravidão e pós-abolição no contexto da história dos afrodescendentes no Brasil. Sobre a pergunta nº 4 “Você já presenciou algum ato racista?”, 50% dos estudantes disseram que “sim”. Ao responderem à pergunta nº 5. “Você já observou situações *de bullying* com crianças ou jovens negros/as na escola?” Dez alunos e alunas marcaram “sim”. A pergunta número 5 gerou debates entre os estudantes depois na escola, porque alguns comentaram que nunca viram situações de *bullying* com colegas negros, outros afirmaram que isso acontece, sim. Apesar da contradição nos discursos, o questionário provocou reflexões entre eles e elas na escola.

Diante da pergunta nº 6 “Você já estudou algo relacionado ao período da escravidão no Brasil? Comente um pouco do seu conhecimento sobre o assunto?” 100% dos estudantes responderam “sim”. Na segunda parte da pergunta, obtive respostas variadas, como:

Foi o momento em que os africanos vieram para o Brasil para trabalhar na agricultura, eles não recebiam nada e eram castigados. (M6P, 14 anos).

Foi um período triste da nossa história, muitos africanos foram obrigados a abandonar suas famílias na África para morar no Brasil, eles não podiam fazer nada para mudar isso. (T6B, 15 anos).

Mesmo com a violência que sofreram, eles resistiram de diferentes formas, como a fuga para os quilombos. (M6P, 14 anos).

Essa questão evidenciou que a maioria dos estudantes pensam o escravizado com um sujeito que pouco podia fazer para a reverter a situação de violência a qual estava submetido,

apenas dois estudantes chamaram atenção para o fator resistência, isto é, mesmo com todas as dificuldades, o escravizado lutava e conseguia transformar sua condição.

Acerca da pergunta nº 7 “Você já estudou algo sobre a história da população negra no período pós-abolição no Brasil?” Comente um pouco do seu conhecimento sobre o assunto. Nesse caso, 100% dos estudantes marcaram “sim”, mas assim como na segunda parte da questão anterior, obtive respostas variadas, tais como:

Após a abolição pouca coisa mudou, os negros continuaram tendo muitas dificuldades para viver, como a falta de emprego. (T7B, 14 anos).

Os governantes não fizeram nada para incluir os negros na sociedade, por isso eles foram obrigados a viver nos arredores das cidades, assim foram surgindo as favelas. (M7P, 15 anos).

Com o fim da escravidão os negros foram obrigados a lutar por seus direitos, já que o governo não fez nada pra eles, por isso surgiu movimentos sociais dos negros. (M7N, 14 anos).

Além do abandono do governo, ainda surgiram ideias da ciência da época que defendiam coisas como branqueamento através da mestiçagem, isso reforçava o pensamento que o negro era inferior. (T7B, 13 anos).

Essa questão demonstrou que, para a maioria dos estudantes, pouca coisa mudou para os negros, mesmo com a conquista da liberdade. “Abandono”, “esquecimento”, “inferioridade”, “racismo”, etc., são palavras presentes na maioria das respostas. Entretanto, alguns estudantes apontaram para o fator “resistência”, enfatizando o surgimento dos movimentos sociais negros no século XX, como resultado do descaso do Estado em desenvolver políticas públicas de inclusão.

Sobre a questão nº 8 “Você considera importante a presença da população negra na formação do Brasil? Comente um pouco do seu conhecimento sobre o assunto”, 100% dos estudantes responderam “sim”. Na segunda parte da pergunta, obtive respostas variadas, como:

Os negros têm importância porque foram eles que fizeram o trabalho pesado durante os primeiros séculos da nossa história, principalmente na lavoura, esse trabalho os portugueses não queriam fazer. (T8B, 15 anos)

Muitas coisas que nós sabemos e fazemos hoje aprendemos com os nossos antepassados negros, por exemplo muitas das nossas comidas foram trazidas pelos africanos, como o feijão. (M8P, 14 anos)

O Brasil tem muita coisa da África, na música, na religião, na arte, etc. nós brasileiros somos um pouco africanos também. (M8P, 15 anos)

As respostas demonstram que os estudantes consideram importante a participação dos negros na formação histórica do Brasil. Os argumentos apresentados levam em consideração basicamente dois aspectos principais: trabalho e cultura. Os negros “construíam” o país através do trabalho “pesado”. Ou muitas de nossas comidas, crenças religiosas, manifestações artísticas e linguagem foram herdadas dos africanos durante a colonização.

As questões de número 9, 10 e 11 têm por objetivo fazer com que os alunos e alunas expressem as suas ideias sobre o que era a escravidão e em que esta difere da liberdade, estabelecendo assim uma definição para o conceito de escravidão. Permite também, mesmo que de forma limitada, conhecer quais os instrumentos difusores das concepções apresentadas em relação ao tema estudado.

Na Questão nº 9 “Qual é a primeira imagem que vem a sua cabeça quando o assunto é escravidão no Brasil?”, as respostas foram variadas, a maioria dos estudantes destacou o papel do trabalho e da violência.

homens negros trabalhando no campo. (T9P, 14 anos).

africanos trabalhando nas plantações de cana-de-açúcar. (M9B, 13 anos).

homens e mulheres de origem africana trabalhando nos engenhos de açúcar. (M9P, 14 anos).

É interessante notar que pouca referência houve ao trabalho nas cidades, com exceção de uma aluna, que escreveu:

africanos e seus descendentes trabalhando nas fazendas (plantação de cana-de-açúcar) e cidades (vendendo alimentos). (M9P, 14 anos).

Além do trabalho, a questão da violência também foi ressaltada.

africanos no tronco. (M9B, 14 anos)

negros levando chicotadas. (T9P, 15 anos)

negros sendo assassinados por homens brancos. (T9P, 14 anos).

Questão nº 10 “De onde você acredita que provém esta imagem: das aulas do colégio, filmes, novelas, etc.?” e novamente houveram respostas variadas:

as imagens que eu tenho da escravidão vêm principalmente dos livros didáticos de história. (T10P, 14 anos)

Dos filmes de História, como *Amistad*, do Spielberg e dos livros escolares. (M10B, 15 anos)

das novelas que passam na Globo, tipo *Força de um Desejo*, que já foi reprisada, mas também dos livros de História. (M10B, 14 anos)

Acerca da questão nº 11 “Qual a diferença entre escravidão e liberdade para você?”, as respostas dos estudantes seguem na mesma direção, ou seja, são bem parecidas.

Liberdade é você poder decidir o que você quer dar a sua vida, sem se preocupar com o que os outros irão dizer, escravidão é o contrário. (T11P, 15 anos).

Escravidão é quando você não pode dizer o que pensa e fazer o que quer, na liberdade nós podemos fazer tudo isso. (M11B, 13 anos).

Ser livre é poder ser dono do seu próprio nariz, os escravos no Brasil não tinham esse direito. (T11N, 13 anos).

Ter liberdade é ter independência, ser escravo é ser dependente de alguém. (M11P, 14 anos).

Para os alunos e alunas do 9º ano que responderam ao questionário, liberdade significa a condição que um homem ou mulher possui para poder fazer suas escolhas de forma independente, ou seja, de acordo com a sua própria vontade, já a escravidão significa a ausência de liberdade, quando homens e mulheres são dependentes de outras pessoas.

A última questão tem como objetivo descobrir se há para os alunos e alunas relação direta entre o período da escravidão no Brasil e práticas discriminatórias contra os negros no decorrer do século XX e XXI.

Na Questão nº 12 “A escravidão negra no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que esse acontecimento histórico alimenta o racismo em nosso país, mesmo após a abolição em 1888? Justifique seu pensamento.”, 100% dos estudantes optaram pela opção “sim”, de acordo com os mesmos:

A escravidão africana no Brasil colocou o negro no papel de inferioridade, fortalecendo a ideia de superioridade dos brancos em nosso país. (T12P, 15 anos)

O fim da escravidão não foi capaz de acabar com o racismo no Brasil, pois os negros continuaram sendo considerados pessoas inferiores pelos brancos. (M12B, 14 anos)

Foram séculos de escravidão no Brasil, o resultado não poderia ser diferente, o racismo que vemos nos jornais todos os dias. (M12P, 15 anos).

Alguns estudantes não souberam ou quiseram justificar a segunda parte da questão nº 12, mas afirmaram depois que concordam com a ideia de que a escravidão negra no Brasil contribuiu para o racismo que vivenciamos atualmente.

A partir dos dados coletados, foi possível observar que todos os estudantes concordaram que a discriminação racial é um problema sério no país hoje, apesar de um percentual pequeno ter afirmado não ter visto pessoalmente nenhum caso de racismo na escola, o que gerou debate entre os alunos e alunas.

Acerca da imagem que os estudantes têm da escravidão, a maioria concebe o escravizado com um “coitado”, aquele que pouca coisa podia fazer para mudar sua condição. Entretanto, um percentual pequeno de alunos e alunas chamou atenção para o fator “resistência”. Nesta questão em específico, parece faltar aos alunos e alunas subsídios para a compreensão do que vem a ser “resistência”, pois deram muita ênfase as fugas e a formação de quilombos, sem associar fatores culturais, como o uso cotidiano de elementos da religião, arte e língua de origem africana. Possivelmente, a representação do negro, sempre associada ao trabalho pesado e aos castigos corporais, “chicotadas”, “tronco”, “assassinatos” apresentada, principalmente, nos meios midiáticos (novelas e filmes) tenha reforçado esta visão, mas também podemos pensar que essa interpretação ocorra em função da empatia que eles sentem em relação ao escravizado.

Sobre a diferença entre liberdade e escravidão, os alunos/as apresentam ter uma concepção muito concreta de liberdade, relacionada ao direito ou possibilidade de ter tudo o que o escravizado não tinha, estando muito próxima da ideia de dignidade, de direitos sociais, trabalho digno para o próprio sustento, moradia adequada, etc. e um percentual menor associada a direitos políticos.

No que diz respeito a relação entre escravidão e os efeitos do racismo na atualidade, foi unânime a compreensão que uma coisa está associada a outra, mesmo entre os alunos e alunas que se consideram brancos, inclusive aqueles que afirmaram não ter presenciado casos de *bullying* com estudantes negros na escola, através de piadas e apelidos.

A participação dos alunos e alunas das duas turmas do 9º ano na escola foi proveitosa, pude conhecer mais de perto o que esses jovens pensam acerca de temas como escravidão, liberdade, discriminação, racismo, entre outros assuntos atrelados a temática étnico-racial, inclusive boa parte dos estudantes demonstraram interesse em continuar essas reflexões através de trabalhos de pesquisa e outras atividades.

Dias depois de terem respondido o questionário, um grupo de alunos e alunas da turma da manhã veio até mim perguntar quando voltaria para dar continuidade a atividade, pois havia

explicado que iria retornar para mostrar um álbum de fotografias digital com famílias negras no final na transição do século XX. A investigação desses documentos na historiografia será tratada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 — FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE FOTOGRAFIAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Neste capítulo discuto o conhecimento histórico sobre a família negra no Brasil no período de transição do trabalho escravo para o livre como tema mobilizador para pensar o negro enquanto sujeito histórico. Busca-se dessa forma conhecer as principais fontes utilizadas pelos historiadores com o objetivo de apresentar aos estudantes a ideia de que, apesar da violência da escravidão e da marginalização no pós-abolição, o negro não se manteve passivo ou alienado. Em seguida, procuro relacionar ensino de História, uso de fontes iconográficas e cultura escolar com intuito de estimular o debate em sala de aula acerca de questões sensíveis como racismo, pesquisa na escola e formação do espírito crítico. Por fim, apresento cinco fotografias de famílias e suas potencialidades pedagógicas.

2.1. ESCRAVIDÃO, PÓS-ABOLIÇÃO E FONTES HISTÓRICAS: A FAMÍLIA NEGRA NA SALA DE AULA

A concepção sobre o negro adotada neste trabalho tem como orientação discussões ancoradas na historiografia brasileira sobre a escravidão que surge no final da década de 1970. Autores como Robert Slenes, Manolo Florentino, José Roberto Goes, Hebe Mattos, Eduardo Silva, João José Reis, Silvia Lara, Sidney Chalub entre tantos outros que interpretaram as atitudes dos escravizados diante da escravidão por meio de uma perspectiva própria desses trabalhadores, entendendo-os como sujeitos que agiam a partir de lógicas e racionalidades próprias.

O interesse pelo estudo da família negra se intensificou entre os historiadores da escravidão na transição da década de 1980. Foi neste momento que a historiadora Eni de Mesquita Samara, por exemplo, promoveu questionamentos importantes sobre a família no cativeiro que influenciou várias pesquisas importantes posteriormente:

Pode a família escrava existir no momento da escravidão? Como se organizou essa família durante o ciclo do sistema? Qual a proporção de uniões legítimas nesse grupo se considerados os escravos de ambos os sexos? Quais as possibilidades de manutenção dessas uniões legítimas ou não? (SAMARA, 1988, p. 39-58).

Desde então muitos historiadores apontam a existência significativa da formação familiar para além dos laços de parentesco, defendendo a tese da família no cativeiro como questão

primordial aos escravizados sobreviverem, ao mesmo tempo em que criticavam a historiografia clássica.

Antes desses estudos surgirem, a possibilidade de existência da família negra²³ durante a escravidão foi motivo de certa polêmica entre historiadores brasileiros. As divergências sobre o assunto ocorriam porque, de um lado, alguns historiadores consideraram insuficientes os argumentos que afirmam a presença de tal estrutura familiar. Por outro lado, os estudiosos da família contestam tais ideias pautando suas teses principalmente em dados demográficos, que revelaram, por exemplo, uniões ou casamentos entre homens e mulheres escravizados e escravizadas.

Jacob Gorender (1990), afirma que historiografia brasileira nunca negou a existência de escravizados e escravizadas que conseguiram se casar e ter filhos. Para o autor, o que se contesta é a predominância de um tipo de vivência exigido pela família nuclear, entendida como um agrupamento de pessoas constituído de pai, mãe, filhos (legítimos ou não), vivendo permanentemente sob o mesmo teto e em caráter privado.

Para Suely Queiroz (2005), até meados da década de 1970 a historiografia demonstrava pouco interesse pelo estudo da família negra influenciada nos seguintes fatores:

Predominância de escravos do sexo masculino, provocando o desequilíbrio entre os sexos; baixa taxa de fecundidade entre as cativas, em função de vários fatores, entre os quais aqueles relacionados a própria escravidão: como o desalento em gerar um filho privado de liberdade, o receio de vê-lo sofrer castigos ou ter de separar-se dele; o repúdio ao cativo, ampliado por práticas senhoriais arbitrárias e prepotentes e a falta de privacidade, materializada nas senzalas coletivas e separadas por sexo (...). (QUEIROZ, 2005, p. 111)

Foi se pautando nesses argumentos que muitos estudiosos da escravidão negaram a relevância da família negra, concluindo também que os proprietários de escravizados e escravizadas impediam o desenvolvimento dessa instituição.

De acordo com José Flávio Motta (2001), as pesquisas acerca da família negra ganham destaque no Brasil no final da década de 1970 em função dos estudos da demografia direcionados à história, como consequência temos o surgimento de uma variedade de pesquisas sobre o tema em diversas universidades brasileiras. Esses estudos aplicados à escravidão aprofundam o conhecimento acerca do cotidiano dos escravizados e, como resultado, atribui a esses indivíduos “papel de destaque enquanto sujeitos históricos, cuja atuação, juntamente a

²³ Neste trabalho utilizo a expressão família negra ao invés de família escrava, mesmo reconhecendo que este conceito está enraizado na historiografia brasileira.

dos livres e libertos, foi fundamental na construção do escravismo brasileiro” (MOTTA, 2001, p. 2).

As fontes históricas utilizadas pelos estudiosos da demografia da escravidão são diversificadas, Motta (2001) chama atenção para um conjunto de fontes documentais primárias utilizadas nesses trabalhos, tais como:

Registros paroquiais (de casamentos, batismos e óbitos), inúmeros tipos de arrolamentos nominativos (tais como listas nominativas de habitantes, os róis de desobriga, as listas de matrículas de escravos, os códices conhecidos como *Quintos e Capacitação*, as listas de classificação dos escravos para emancipação, etc.), testamentos, inventários, livros de registros de terras, escrituras diversas (de compra, venda, doação, etc.), autos de processos crime, outros processos (de alforria, de tutela, etc. fontes inquisitoriais, etc. (MOTTA, 2001, p. 4)

Para o autor, os documentos citados são “combustível” para os estudos da escravidão no Brasil. Por esse motivo, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre esses materiais devido seu caráter interdisciplinar e os resultados obtidos aprofundam significativamente o conhecimento sobre homens e mulheres negros/as escravizados/as. Assim, a utilização desses documentos contribuiu para afastar da historiografia, pouco a pouco: “o estereótipo do escravo submisso, dócil, a integrar a grande família do patriarca branco (...). De outro, distanciou-se igualmente do cativo reificado, esmagado pela violência do cativo” (MOTTA, 2001, p. 5).

Neste trabalho parto do princípio de que a família negra no cativo existiu e que ela pode ser utilizada em sala de aula como fio condutor para promoção de discussões sobre a vivência dos negros e negras durante a escravidão (século XIX) e anos iniciais pós-abolição. Dessa forma, conhecer as principais fontes utilizadas e descobertas feitas pelos historiadores nos interessa como referencial para investigar quais são os materiais disponíveis e assuntos pertinentes sobre família para discutir com os estudantes, de modo que eles possam perceber os escravizados e escravizadas como sujeitos e, ao mesmo tempo, relacionar passado e presente a partir das histórias de luta dos negros e negras, estimulando postura crítica sobre a questão histórico-racial no Brasil.

Utilizando uma quantidade diversificada de fontes, tais como inventários, registros de batismo, processos judiciais, relatos de viajantes, entre outras, Góes e Florentino (1997) nos mostram o quão importante foi a constituição de famílias negras no século XIX em grandes propriedades rurais, por fortalecer, dentre outras coisas, os negros frente as adversidades inerentes à escravidão, e, na perspectiva do senhor, promover a paz nas senzalas.

Slenes (1999) discordou das impressões do jornalista francês Charles Ribeyrolles, que, viajando pelo Brasil no século XIX, escreveu que os negros refletiam somente sentimentos

ruins, resultante do contexto de sofrimento, promiscuidade sexual e “bestialidade” que eles estavam submetidos, por isso chega à conclusão de que não havia possibilidade de os escravizados e escravizadas projetarem um futuro digno através da convivência familiar. “Nos cubículos dos negros, jamais vi uma flor: é que lá não existem esperanças nem recordações” (RIBEYROLLES, 1859, *apud* SLENES, 1999, p. 27).

Analisando registros de batismo e casamento, matrículas de escravos, inventários *post-mortem*, etc., Slenes (1999) percebe a existência de uniões estáveis entre escravizados e escravizadas em grandes e médias propriedades rurais, mesmo diante de um cenário que dificultava a constituição de famílias, como a alta taxa de mortalidade e desproporção entre homens e mulheres nas senzalas.

Mattos (2013) também contribuiu com os estudos da família negra nas últimas décadas de escravidão e no pós-abolição. Trabalhando com fontes eclesiásticas, processos criminais e cíveis e inventários *post-mortem*, procurou identificar os significados de liberdade para diferentes grupos sociais (senhores, libertos e escravizados) que compunham a sociedade brasileira, momento em que os padrões de dominação na relação “senhor-escravo” passavam por processo de transformação em função do fim do tráfico internacional de escravos e avanço dos ideais de liberdade.

A autora demonstra que estabelecer relações familiares, seja através de casamentos, seja uniões consensuais, garantia algumas vantagens aos negros e negras, como deixar de ser estrangeiro e estrangeira ou estranho e estranha à comunidade; ganhar maiores chances de autonomia no cativeiro; obtenção de espaços reservados aos integrantes da mesma família, cedidos pelo senhor; entre outros.

E a família negra na Amazônia? O que sabemos sobre essa instituição na Província do Grão-Pará durante os séculos XIX e início do XX? A opção por trabalhar com os estudantes fontes históricas produzidas na Amazônia, com maior ênfase no Pará e sua capital Belém, levou-me a investigar o conhecimento histórico existente sobre a família negra na região Norte do Brasil.

Ao pensar em escravidão na amazônia, os trabalhos de autores como Anaíza Vergolino e Vicente Salles, produzidos em meados das décadas de 1970-80, são relevantes porque expõe o peso da história e cultura africana neste território, pondo em xeque teses que afirmavam ser a Amazônia uma terra essencialmente indígena. Esses autores influenciaram uma quantidade considerável de pesquisadores anos mais tarde, tais como José Maia Bezerra Neto (2012), que aprofundou as reflexões sobre a escravidão, também pautado na ideia de que os negros e negras foram personagens centrais na história da Amazônia.

Utilizando um conjunto diversificado de fontes: censos populacionais, jornais, documentos oficiais do governo provincial, legislação (Código de postura), processos judiciais, literatura, etc., em suas investigações, esses (e outros estudiosos não citados) contribuíram decisivamente para estimular novas pesquisas sobre a escravidão e pós-abolição abordando diversos temas, entre eles o da família. Apesar de os autores citados não terem se debruçado especificamente sobre a família negra, suas investigações são importantes porque ajudam a desvendar o cotidiano dos negros na Amazônia.

Na esteira desses trabalhos, encontro o de Bárbara Palha (2013) que, analisando diferentes documentos como planteis de proprietários de escravizados e escravizadas da capital do Pará, Belém, em inventários *post-mortem*; anúncios de fugas publicados nos periódicos de Belém na primeira metade do século XIX; e as ações cíveis de liberdade, e influenciada pela historiografia que procura analisar a escravidão a partir da perspectiva desses trabalhadores, investigou a família negra partindo das lógicas e racionalidades próprias de negros e negras, afirmando que a constituição de famílias entre os cativos e cativas era uma estratégia importante para manutenção de laços de afeto e parentesco.

Ao analisar a documentação, a autora identifica famílias negras em Belém em diferentes formações: pai, mãe e filhos e filhas; mães e filhos e filhas; irmãs e irmãos; pai e filhos e filhas, marido e esposa, entre outras; também identificou familiares vivendo sob o cativo de um mesmo proprietário, trabalhando para o sustento deste (ou para si próprio) e estabelecendo com o mesmo relações marcadas por “negociações e conflitos”, que visassem alguma conquista para si ou para algum membro de sua família, como por exemplo, a conquista da liberdade através da compra de alforrias.

Laurindo Junior (2012) também analisou a escravidão em Belém a partir de diversos aspectos: tráfico, mobilidade cativa e mercado, controle social, liberdade escrava, demografia, etc., durante os anos de 1871 e 1888. Embora a família negra não seja o foco de sua investigação, procurou conhecer mais de perto a existência dessa instituição em Belém e, ao pesquisar o censo de 1872, o historiador conclui que, apesar do baixo índice de casamentos religiosos entre os negros, a presença de uniões informais era significativa. Algumas hipóteses nos ajudam a compreender esse fenômeno, como a inexistência por parte do casal em formalizar a união ou nas dificuldades promovidas pelos senhores na realização do processo.

O autor utilizou uma vasta documentação em sua investigação, principalmente processos criminais e censos populacionais, constatando dessa forma a presença de família negra em Belém nos anos que antecederam o fim da escravidão, ressaltando que é um equívoco confundir constituição de família com casamento. Nesse sentido, Cristina Cancela (2006)

afirmou que constituir famílias não consensuais era uma estratégia importante para os negros porque, além de ampliar as redes de sociabilidade, evitava custos necessários para união formal. Por esse motivo muitos casais optam por mancebias.

Iara Silva (2011), ao trabalhar com fontes cartoriais e eclesiásticas, especificamente com registros de nascimento e batismo de escravizados e escravizadas que viveram na Freguesia da Sé (1º Distrito da Capital), entre os anos de 1871 e 1883, chamou atenção para quantidade de filhos/as ilegítimos (98% dum total de 966 de registros de batismos de escravizados/as), o que confirma a hipótese de Laurindo Junior para a província de Belém no últimos anos de escravidão, acerca da presença significativa de uniões não consensuais entre os casais cativos, isto é, uniões não oficializadas em cartório e Igreja Católica.

De acordo com as interpretações acerca das uniões não consensuais, entre os escravizados em Belém no final do XIX, é correto afirmar que a constituição da família negra não se resumia a casamentos formais, ao contrário, formar famílias, para além da questão civil e/ou religiosa, poderia ter vários significados e sentidos.

Roseane Correa (2013), investigou a imigração de trabalhadores negros barbadianos para Amazônia durante as primeiras décadas do século XX, momento em que a economia gomífera pulsava na região Norte do país. Toneladas de borracha saiam do Brasil, o que fez aumentar a movimentação de trabalhadores na área portuária de diversas cidades, entre elas Belém. A exportação da borracha em grande escala “(...) fez crescer a necessidade de um porto que viabilizasse o abastecimento e o carregamento de navios, que circulavam pela região, vindo de outros Estados ou de vários países (...).” (CORREA, 2013, p. 119-120). Foi em busca de trabalho que muitos barbadianos chegaram na capital paraense.

A autora procurou recuperar as experiências e história de vida desses imigrantes, buscando responder questões sobre o trabalho, classe, gênero, memória, identidade, raça, racismo e família através dos relatos dos descendentes. Mostrou as vivências dos barbadianos na Amazônia e o que representava ser negro, mulher ou pobre na época.

Roseane Correa utilizou uma variedade de fontes em sua pesquisa: jornais, literatura, relatos orais e fotografias. Esses documentos, além de nos ajudar a conhecer a história da imigração de trabalhadores negros oriundos do Caribe inglês para Amazônia, contribui para recuperar o cotidiano de famílias negras estrangeiras e suas estratégias para garantir a sobrevivência longe de sua terra natal.

O conhecimento histórico sobre a família negra no Brasil no período em questão é abrangente. Não tenho a pretensão neste trabalho de realizar um balanço historiográfico sobre o tema. Como já foi explicado, mas cabe lembrar, o objetivo é conhecer os materiais utilizados

e principais discussões sobre a família para, posteriormente, selecionar os documentos que serão trabalhados com os estudantes em sala de aula.

A partir do conhecimento histórico desenvolvido através do trabalho com diferentes tipos de fontes históricas, os estudantes podem compreender que, ao constituir famílias, os negros se fortalecem para superar dificuldades. Que a família negra confirmou a existência de relacionamentos afetivos, laços de amizade e de solidariedade entre homens e mulheres privados de liberdade. Que possibilitou a construção de uma identidade que se formava também como um “projeto de vida”, ou seja, que os negros e negras também planejavam o futuro. Que era possível obter certas vantagens, como a obtenção de espaços reservados na propriedade do senhor. Em outras palavras, constituir famílias também significava resistir.

Acredito que o conhecimento histórico mobilizado sobre a família negra nessa investigação, adaptado para o trabalho com os estudantes do 9º ano, através da utilização de fontes históricas, contribuí para que eles reflitam sobre a relação entre o passado e presente na luta dos negros e negras as por inserção social “ontem” e “hoje” no Brasil.

As análises dos autores também nos permitem pensar com os estudantes a ideia de família que transcende as relações de parentesco. Que os laços afetivos e de solidariedade entre os seres humanos independem da consanguinidade quando se busca o bem comum a um determinado grupo, fortalecendo a ideia de buscarmos na escola Mosaico a criação desses laços entre todos que convivem nesse espaço, fazendo parte da mesma “família” que se posiciona em defesa da diversidade e contra o racismo.

2.2. CULTURA ESCOLAR, FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar em uma escola plural que tenha o objetivo de transformar a sociedade a qual está inserida através de práticas educativas que visam, entre outras coisas, formar cidadãos capazes de se posicionar contra o preconceito racial, leva-nos ao conceito de “cultura escolar”, de acordo com Dominique Julia (2001), cultura escolar pode ser entendida como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p. 10)

Para a autora, a escola tem algumas funções que são balizadas pela cultura escolar: como a de estimular um ensino dinâmico, isto é, que vai se moldando de acordo com a finalidade a que se quer chegar, o que significa dizer que o ensino está em constante movimento porque está atrelado às questões contemporâneas de um determinado momento histórico. Porém, a partir das transformações que ocorrem na sociedade ao longo do tempo, surgem novos objetivos para a escola alcançar. Outra função está em reiterar comportamentos para o convívio em sociedade, contribuindo para tornar os estudantes sujeitos que devem atuar de forma crítica na sua própria realidade.

A cultura escolar, portanto, está estritamente ligada à filosofia da escola, ou seja, da sua missão, pois é ela quem definirá como a escola deve enxergar os seus alunos no processo educativo, além de projetar a vida social e intelectual dos mesmos. Nesse sentido, “A elaboração do Projeto Político Pedagógico, abordagens de ensino, o público que se deseja alcançar (...), todos esses fatores dependem das estratégias abordadas na formação da cultura a qual a instituição deseja formar.” (JULIA, 2011, p.11)

André Chervel (1990) criticou a concepção da escola como “puro e simples agente de transmissão”, defendendo um tipo de cultura na qual a escola seja um espaço capaz de produzir conhecimento histórico. Para o autor, o saber produzido pela escola não é nem superior e nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua “influência social e cultural”. Assim, a cultura escolar que estimula o trabalho com fontes sobre o cotidiano dos negros no século XIX, permite ao estudante, através da mediação do professor, que ele construa conhecimento histórico próprio sobre os povos negros no Brasil.

Isabel Barca (2006) chama atenção para importância da utilização de fontes históricas pelos professores durante as aulas de história na Educação Básica, com o objetivo de desenvolver nos jovens a *literacia histórica*, que a autora entende como uma “forma histórica de ler o mundo, um raciocínio potencialmente histórico, que contribui no desenvolvimento de uma consciência histórica e de uma postura crítica que os façam intervir na realidade” (BARCA, 2006, p.95). A autora entende que a Educação Histórica, que se baseia na *literacia* como forma de ler o mundo historicamente, compreende como fundamental o uso escolar de fonte documental, já que estimula nos estudantes a capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica.

Na atualidade, o ensino de História tem se tornado um desafio para os professores. Mesmo com toda tecnologia disponível nas escolas, tais como *Chromebooks* com acesso à *internet* para uso exclusivo dos alunos e alunas em sala de aula, ainda é possível perceber desinteresse ou desmotivação, talvez por não enxergarem nos conteúdos da disciplina

aproximação com as suas vivências. Devido a esse cenário, uma cultura escolar que estimule o uso de fontes durante as aulas de história (e em outras disciplinas) pode ser uma alternativa para que os estudantes se interessem e entendam criticamente os assuntos.

O uso de fontes históricas também contribui para realizar no processo ensino-aprendizagem o diálogo entre passado e presente, possibilitando que assuntos considerados “sem graça” ganhem importância para os alunos e alunas na medida em que eles percebem que é possível conectá-los com a sociedade na qual estão inseridos. Por outro lado, trabalhar com fontes não pode significar usá-las como mera ilustração, se for assim, elas perderão seu potencial de uso.

Quando problematizada pelo professor, através de indagações e análises detalhadas sobre a imagem, contexto histórico e as possíveis intenções de quem as produziu, as fontes oportunizam aos estudantes o desenvolvimento de um conhecimento histórico que não servirá somente para compreender os conteúdos, mas para sua vivência em sociedade. Nesse sentido: “para o ensino de história, o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com o documento em sala de aula.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 111).

Pensando na cultura escolar da escola Mosaico e como a instituição construiu as competências específicas da disciplina História para o Ensino Fundamental, é possível encontrar em seu PPP dois objetivos que caminham no sentido da metodologia proposta nesta investigação, isto é, o trabalho com fontes de forma virtual ou em plataformas digitais, são eles:

VI. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica: (...) uso de fontes históricas diversas pelos professores durante as aulas.

VII. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (PPP, 2020, p.74)

Em seus documentos oficiais, como o PPP, notamos que a escola Mosaico, além de estar preocupada em promover ensino em defesa da diversidade e respeito às diferenças no ambiente escolar (como vimos no primeiro capítulo), estimula nos professores a utilização de metodologias ou práticas que fomentam nos estudantes a construção do conhecimento histórico e mais interesse pelos assuntos da história. O uso de tecnologias direcionadas à informação durante as aulas também faz parte da cultura escolar da escola, o que facilita o acesso *on-line* dos estudantes às fontes históricas.

2.1.2 O PROFESSOR E O TRABALHO COM FONTES ICONOGRÁFICAS

O uso de fontes iconográficas (pinturas e fotografias) como instrumento de trabalho do professor de história não é algo recente, há décadas vem sendo alvo de utilização e debates acadêmicos. É verdade que alguns estudiosos consideram haver algumas limitações para o trabalho com imagens em sala de aula, principalmente com crianças, devido ao aspecto ilustrativo que ela pode ocasionar, porém não há como negar que esse tipo de fonte pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento da construção do conhecimento histórico. A análise de imagens facilita, por exemplo, a desconstrução de alguns estereótipos e silenciamentos existentes em alguns conteúdos, no caso deste trabalho, a ideia de o negro na condição de escravo ser incapaz de constituir famílias.

Ao fazer a opção de trabalhar com pinturas e fotografias de famílias negras para discutir com mais profundidade o cotidiano dos negros no Brasil no século XIX e início do século XX, parto do pressuposto que a imagem (pintura ou fotografia) é de fato um produto social, ou seja, que ela carrega consigo partes de uma história, que por sua vez ajuda a estabelecer relações entre passado e o presente (CANABARRO, 2005).

Outro fator relevante para o trabalho com esse tipo de documento com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é que as imagens, (e aqui merece destaque a fotografia) colocam em cena personagens quase sempre excluídos por outras fontes históricas. Assim, a fotografia permite conhecer o cotidiano de homens e mulheres muitas vezes esquecidos ou silenciados pela historiografia tradicional, que marcou boa parte da produção historiográfica do século XX, e que priorizou fontes escritas. Assim:

As imagens fotográficas possibilitam ampliar a visão do historiador, colocam em cena atores sociais em diferentes situações de atuação e permitem que conheçam os cenários onde atividades cotidianas desenvolvem-se, como também, a diversidade de articulações e das vivências dos atores sociais que atuavam em um determinado contexto sociocultural. (CANABARRO, 2005, p. 27)

Para a autora, a fotografia tem essa característica particular que outras fontes não têm: transformar os “coadjuvantes” da história em personagens principais. Apesar de haver divergências quanto aos limites da fotografia como fonte histórica. Um ponto de convergência entre os especialistas é de que ela, assim como os demais documentos, seja escrita, sonora ou material, não fala “sozinho”.

O pesquisador procurará de acordo com as suas hipóteses, indagar ao documento aquilo que ela não deseja revelar, priorizando as informações, ou as “pistas” contidas nas “entrelinhas” do mesmo, sem perder a perspectiva do contexto histórico. (ALBUQUERQUE; KLEIN, 1997, p. 228)

Para Miriam Leite (1993), a fotografia precisa ser utilizada de forma crítica para que o conhecimento histórico apareça. Isso significa dizer que o pesquisador precisa conhecer bem o contexto histórico, o assunto, os personagens, o tema, etc. mostrado na imagem. Somente dessa maneira a imagem não será utilizada como simples ilustração e terá algum sentido ao ser observada.

A efetividade do trabalho com fotografias sobre as populações negras no Brasil do século XIX e início do século XX, concretiza-se em função do considerável acervo disponível deste tipo de fonte em banco de dados virtuais, reforçando a possibilidade de construção do conhecimento histórico a partir dela. Em seu livro *O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX*, publicado em 1994, o historiador Boris Kossoy (1994) fez uso deste tipo de fonte e, por meio da fotografia, problematizou o olhar do europeu sobre homens e mulheres negros e negras na condição de escravos e escravas vivendo no Brasil. Entre outras coisas, as análises do historiador reafirmam a tese de que as informações presentes nas fotografias, na maioria das vezes, transpareciam o que se deseja ver, ou seja, que o olhar (ou intenção) do fotógrafo se sobressaia ao desejo do fotografado.

Com base nessas reflexões, conhecer o contexto histórico dos artistas (pintores e fotógrafos da família negra apresentada neste trabalho) é importante nesta investigação, já que a fotografia não resulta somente de inspiração pessoal, ela também reflete a visão de mundo do fotógrafo em relação a questões diversas, como seu entendimento sobre política, cultura, ciência, etc. Assim, os estudiosos ao utilizarem fotografias como fontes. “Jamais se poderão decodificar tais informações [...] se não houver um mergulho naquele momento histórico” (KOSSOY, 1994, p. 166).

Pensando nas pinturas de famílias negras retratadas pelos viajantes europeus que estiveram no Brasil no século XIX, é importante destacar aos estudantes que a visão dos mesmos não é um “retrato” real ou fidedigno do que de fato foi o modo de vida dos negros no Brasil. Para alguns viajantes europeus, como Charles Ribeyrolles, os escravizados eram desregrados sexualmente, já que homens e mulheres de origem africana supostamente mantinham relações conjugais com mais de um parceiro ou parceira. Ao analisar as imagens, o contexto histórico do assunto e visão de mundo do artista/fotógrafo, os estudantes podem compreender que essas informações, acerca da promiscuidade sexual, relações extraconjugais

e da instabilidade familiar estão carregadas de preconceitos culturais e de moralismo cristão, e que essas visões deturpadas sobre os negros não desapareceram com a abolição da escravidão, ao contrário, continuam existindo e alimentam preconceitos e violência.

Com os fotógrafos não é diferente, as fotografias apresentadas nesse trabalho expressam o olhar de homem branco e europeu em relação ao negro na condição de escravo, da família negra nuclear estável e do papel do trabalho em tempos de liberdade. Nestas imagens é possível identificar as diversidades culturais captadas pelos fotógrafos sem, contudo, problematizá-las. Em resumo, podemos concluir que “as fontes iconográficas nas suas diferentes modalidades nos informam não apenas acerca dos assuntos retratados, mas principalmente acerca dos próprios autores das representações” (KOSSOY, 1994, p. 174).

As fotografias apresentadas neste trabalho tem o intuito de mostrar, portanto, diversos aspectos das relações familiares e do cotidiano dos negros que viveram no Brasil no período estudado: diversidade étnica e cultural, diferentes ofícios realizados nas cidades e fazendas, histórias de amor e laços de solidariedade, entre outros aspectos que nos contam muito não só sobre o momento histórico estudado, mas sobre os preconceitos e visões de mundo dos artistas/fotógrafos que registraram as imagens dos povos negros no Brasil. Sobre eles e a possibilidade de uso de suas obras como ferramenta pedagógica falaremos a seguir.

2.3 FOTOGRAFIAS DE FAMÍLIAS NEGRAS E O SEU USO NA AULA DE HISTÓRIA

Neste tópico apresento cinco imagens (pinturas e fotografias) de famílias negras no Brasil durante o século XIX e início do século XX, assim como as características das fotografias e o que elas podem nos oferecer para construção do conhecimento histórico e para promoção de debates e reflexões sobre questões diversas como gênero, raça, classe social, etc. em sala de aula. Ressalto que as cinco fotografias compõem o álbum Famílias Negras no Brasil, produto final deste trabalho:

FIGURA 1 — PINTURA DE UMA MULHER NEGRA VENDENDO FRUTAS COM FILHO



AUTOR: Johann Moritz Rugendas, Rio de Janeiro, 1823.

FIGURA 2 — RETRATO DE UMA MULHER NEGRA VENDENDO FRUTAS COM FILHO



AUTOR: (Cartão-de-visita de) José Christiano de Freitas Henriques Jr., Rio de Janeiro, 1865.

FIGURA 3 — RETRATO DE CASAL



AUTOR: (Cartão-de-visita de) Filipe Augusto Fidanza. Belém-PA, 1895.

FIGURA 4 — RETRATO DE CASAL: JAMES E CARLOTA BURNETT.
BARBADIANOS QUE MIGRARAM PARA A AMAZÔNIA



FONTE: Acervo da família Burnett. Belém-PA, início do século XX.

FIGURA 5 — RETRATO DA FAMÍLIA SCANTLEBURY: BARBADIANOS QUE MIGRARAM PARA BELÉM



FONTE: Acervo da família Scantlebury. Início do século XX

As fotografias apresentadas seguem uma ordem cronológica temporal, tendo início com uma pintura de Rugendas da primeira metade do século XIX, produzida na cidade do Rio de Janeiro, finalizando com uma fotografia do início do século XX, de autoria desconhecida, registrada em Belém-PA.

Elas possibilitam ao professor discutir com os estudantes diversas questões históricas e atuais enfrentadas pelas populações negras no Brasil, como o trabalho de mulheres escravizadas

que, carregando seus filhos e filhas nas costas, vendiam alimentos nas ruas das cidades, muitas vezes com o objetivo de alcançar o valor necessário para iniciar o processo de compra de alforrias para si mesmo e/ou para os seus familiares.

Pensando na relação com o tempo presente, elas suscitam reflexões sobre a luta diária de mães negras, muitas vezes solteiras, para garantir a sobrevivência de seus filhos e filhas estando, assim como na época da escravidão, inseridas em um contexto de muitas adversidades: violência, machismo, abandono, preconceito, desemprego, etc. Em suma, discutir em sala de aula a luta diária de milhares de mulheres negras brasileiras “ontem” e “hoje”. Esta questão pode ser problematizada pelo professor de história para que os estudantes percebam e valorizem a luta e o esforço dessas mulheres, além de suscitar questões sobre como transformar esta realidade.

As imagens também estimulam o debate sobre a situação das famílias negras no período pós-abolição na Amazônia. A migração de homens negros estrangeiros durante o período áureo da borracha, as condições de habitação, moradia, como enfrentavam o racismo, as roupas que vestiam, momentos de lazer, etc., em suma, um pouco do cotidiano de homens e mulheres que, mesmo numa conjuntura de liberdade, também foram obrigados a superar vários obstáculos.

Acredito que as imagens apresentadas neste capítulo, através da mediação do professor, têm potencial para promover em sala de aula reflexões sobre família, trabalho, gênero, etc., já que permitem maior aproximação dos assuntos da disciplina com a realidade dos estudantes. Por esse motivo, busquei no cotidiano e nas práticas socioculturais dos negros (escravizados, libertos e livres) um olhar para família. A partir dessas reflexões, discuto no próximo capítulo a construção do produto pedagógico deste trabalho.

CAPÍTULO 3 — ÁLBUM DE FAMÍLIAS NEGRAS DIGITAL

O terceiro capítulo trata do produto pedagógico desta investigação. Início com as propostas iniciais de dimensões propositivas até a sua concepção definitiva; as etapas do processo de construção; as formas de utilização em sala de aula; contexto histórico e intencionalidades dos fotógrafos/artistas autores das imagens que compõem o álbum; os recursos disponíveis a quem manuseia e os questionamentos e reflexões que ele pode suscitar nos estudantes acerca do cotidiano dos negros no Brasil no final do XIX e início do século XX. Finalizo com o “contato” dos estudantes com álbum e alguns resultados obtidos.

3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ÁLBUM

No início das discussões sobre a construção do produto, pensamos na elaboração de um catálogo de fontes históricas virtual sobre a família negra no Brasil no século XIX, para ser utilizado pelos professores de história e estudantes do 9º ano durante as aulas sobre escravidão, com a intenção de apresentar uma visão do escravizado como sujeito histórico, introduzindo-os no fazer historiográfico e promovendo a construção do conhecimento histórico na escola. Isso de acordo com a Lei nº 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, e as orientações postas nas DCNs para Educação das relações Étnico-Raciais.

Todavia, a dificuldade de acesso a quantidade significativa de fontes, principalmente as de caráter demográfico, tais como registros paroquiais (casamentos, batismos e óbitos), testamentos, inventários, autos de processo crimes, etc. Além das discussões teóricas que seriam necessárias fazer para cada tipo de fonte trabalhada, acabou nos levando a optar somente por um tipo de fonte. Escolhemos então as fontes iconográficas (fotografias e pinturas) em função da vasta quantidade disponível em bancos de dados virtuais.

Pelas dificuldades práticas apresentadas, resolvemos mudar o produto: ao invés de um catálogo de fontes históricas, optamos por um álbum temático de famílias negras, porém com os mesmos objetivos iniciais do catálogo, isto é, mobilizar a constituição de famílias negras (só que agora no período de transição do trabalho escravo para o livre) como tema mobilizador para pensar o negro como sujeito, o que implica desconstruir a imagem do negro (escravizado, livre ou liberto) estereotipada, e promover reflexões sobre questões étnico-raciais como a luta contra o racismo e outras formas de violência. Um álbum que possa ser “manuseado” pelos estudantes

em sala de aula através da mediação do professor, portanto feito para docentes e discentes utilizar.

O processo de construção do álbum ocorreu seguindo as seguintes etapas: primeiro foi feita a coleta das fontes iconográficas em bancos de dados virtuais e trabalhos acadêmicos: um total de quinze imagens foram selecionadas, sendo onze fotografias, duas litografias e duas pinturas de famílias negras em diferentes momentos: trabalho, confraternização familiar, lazer, etc., tanto no período da escravidão quanto pós-abolição, na Amazônia e em outras regiões do Brasil. As fontes foram transformadas em arquivo *Word*, que está dentro do pacote *Office*, em seguida foi feito um projeto gráfico ou de diagramação no *CorelDraw*, programa de desenho vetorial bidimensional para design gráfico.

As fotografias foram “tratadas”, ou seja, houve um processo de melhoramento de definição e correção de cores feito em outro programa de edição de imagens, o *Photoshop*. Depois de tratadas, as fotos foram introduzidas no projeto gráfico, posteriormente o projeto foi finalizado e exportado em arquivo PDF no próprio *CorelDraw*. Feito isso, com o PDF pronto, ele foi enviado para uma plataforma digital chamada *Flipbook*, que transforma o arquivo PDF em livro digital. Depois foram elaborados vários recursos interativos para o álbum, como efeito de passada de papel ao virar a página, áudio e zoom, deixando dessa forma o álbum atrativo aos estudantes e professores no momento do manuseio.

Para ter acesso ao álbum, os estudantes das turmas do 9º ano da escola Mosaico receberam um link *Flipbook* no mural do estudante na plataforma *Geekie* em seus *Chromebooks* individuais antes da aula iniciar. Ressalto que os alunos e alunas da escola já estão acostumados com esse tipo de prática, isto é, realização de diferentes tipos de trabalho, pesquisas, atividades de forma *on-line* durante as aulas. Porém o uso de *Chromebook* pelos estudantes e professores e aulas planejadas em plataformas digitais ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras, nesse caso, o álbum poderia ser apresentado aos estudantes através de TV com entrada para cabo HDMI ou um projetor de imagens (*Data show*) ligado ao computador. Nestes casos, somente os professores conseguem manusear o álbum, os estudantes serão apenas expectadores. Por fim, é recomendado que o álbum deverá ser utilizado pelo professor a partir dos debates travados neste capítulo.

3.1.2 FOTÓGRAFOS, FOTOGRAFIAS, TEXTOS E LEGENDAS

As fotografias utilizadas no álbum são do alemão Rodolpho Lindemann (1852-1822) — FIGURA 1 —; dos portugueses José Christiano de Freitas Henriques Jr. (1832-1902) —

FIGURA 3 e FIGURA 4 —; Filipe Augusto Fidanza (1844-1903) — FIGURA 13 —; dos brasileiros Militão Augusto de Azevedo (1837-1905) — FIGURA 7, FIGURA 11 e FIGURA 12—; e Chichico Alkmim (1876-1968) — FIGURA 9. Os pintores são o francês Jean Baptiste Debret (1768-1848) — FIGURA 6 —; o alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858) — FIGURA 15 —; e o italiano Joseph Léon Righini (1820-1884) — FIGURA 4 e FIGURA 5. Destaco que três fotografias possuem autoria desconhecida: FIGURA 8, FIGURA 10 e FIGURA 14. Entretanto, a FIGURA 10 e a FIGURA 14 são oriundas do acervo familiar das famílias barbadianas que migraram para a Amazônia no início do século XX, Scantlebury e Burnett, respectivamente. Elas foram obtidas neste trabalho mediante a captura de tela de tese de doutorado da professora Roseane Correa — UFPA.

Em relação aos artistas/pintores estrangeiros utilizados no trabalho, mas especificamente sobre Debret (1768–1848), ele veio para o Brasil no início da primeira metade do século XIX, em um contexto marcado pela chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, o que acabou por provocar várias transformações para adequar a cidade à chegada da corte. Assim, dentre as modificações que iriam incentivar práticas ditas civilizatórias, tem-se a chegada da Missão Artística Francesa que, de acordo com Louise Gabler (2020), tinha como objetivo registrar não só os eventos que marcaram a monarquia e seus ritos, mas o cotidiano em terras brasileiras, registrando não só como viviam os membros da aristocracia, com os quais conviviam, mas também as pessoas comuns. Em 1831 ele retornou a Paris e lá lançou sua *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil: natureza, cultura e sociedade*, em que reuniu suas interpretações sobre a vida cotidiana local através de suas obras/pinturas.

Assim como Debret, outro artista estrangeiro que veio para o Brasil no início do século XIX em uma “missão civilizatória” foi Rugendas (1802–1858), especificamente na Expedição Langsdorff que, patrocinada pelo império russo, pretendia elaborar um inventário da então colônia portuguesa. Em suas obras, Rugendas não se preocupou somente em representar a fauna e a flora, mas também os costumes, as danças, os tipos etnográficos do índio e do negro. Rugendas e Debret foram, talvez, os mais conhecidos artistas viajantes responsáveis pela divulgação das primeiras imagens do Brasil no exterior ainda no século XIX. Juntos retratam a exuberância da natureza e os costumes da população em várias cidades do país. Por isso, optei por selecionar imagens desses artistas no álbum.

De acordo Aldrin Figueiredo (2010), o pintor e desenhista Léon Righini (1820–1884) foi um intelectual de destaque na cena das artes na Amazônia nos meados do século XIX. Suas

obras retratam “as cenas de paisagem, contrastando a imagem edênica da terra intocada em oposição ao registro da presença humana e da transformação ocorrida pela derrubada da mata virgem.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 1). Righini foi responsável pela elaboração de doze litografias sobre o Pará, posteriormente transformado em um álbum e publicado em 1867 pelo pintor alemão Conrad Wiegandt. As imagens feitas pelo italiano retratam não só a derrubada de uma paisagem natural em cidades como Belém, mas também das pessoas que habitavam esses espaços, entre elas de famílias negras, tais como mães e filhos e filhas vendendo alimentos. Por esse motivo, também foi feita a opção por selecionar litografias do artista no álbum.

Acerca dos fotógrafos Rodolpho Lindemann (1852–1900), Christiano de Freitas Henriques Jr. (1832–1902), Felipe Fianza (1844–1903) e Militão Augusto de Azevedo (1837–1905), é importante destacar que viveram em uma época marcada por inovações tecnológicas no que concerne a reprodução de imagens. Momento em que se desenvolve o daguerreótipo, primeira “máquina fotográfica” anunciada e comercializada no Brasil a partir de 1840. De acordo com Sandra Koutsoukos (2006), o daguerreótipo rapidamente se tornaria um sucesso em cidades do mundo pois proporciona uma representação “fidedigna” da realidade, não foi diferente no Brasil.

Ana Maria Mauad (2004) esclarece que assim como outras modas que vinham do estrangeiro, principalmente da Europa, aqui a moda do retrato foi aceita muito bem. Por esse motivo, rapidamente fotógrafos de diferentes lugares do mundo invadem o Brasil. Isso porque, de acordo com a autora, talvez estivessem fugindo da concorrência profissional que havia em seus países de origem, e também em busca do sucesso profissional no mercado que se abria. O tema da diversidade e da beleza “pitoresca”, já descrito e registrado em pinturas, desenhos e litografias por numerosos viajantes anos antes, também atraía a curiosidade desses fotógrafos.

Sobre as fotografias de pessoas negras no século XIX, ainda no contexto da escravidão, Koutsoukos (2006) afirma que elas podiam ser divididas em três categorias:

Primeiro, fotos de escravos domésticos que foram levados aos estúdios por seus senhores, os quais queriam aquelas fotos nos seus álbuns de família; segundo, fotos que foram exploradas na chave do “exótico” e vendidas como souvenir a estrangeiros; e, terceiro, fotos etnográficas que foram produzidas para servirem de suporte à teorias racistas então em voga. (KOUTSOUKOS, 2006, p. 3)

As fotografias de pessoas negras escravizadas utilizadas no álbum (FIGURA 1, FIGURA 2, FIGURA 3, FIGURA 7, FIGURA 11, FIGURA 12 e FIGURA 13) correspondem

às duas primeiras categorias, com ênfase nas do tipo fotografia cartão-de-visitas, que, na segunda metade do século XIX, popularizou o retrato de corpo inteiro e, ao redor do modelo, um espaço vazio que poderia ser usado como cenário com o uso de mobiliário, objetos decorativos, um fundo com cortina, etc.

As fotografias do tipo cartão-de-visitas, segundo a autora, geralmente apresentam nos modelos alguns símbolos de status de forma intencional por parte do fotógrafo ou dos proprietários de pessoas escravizadas, como uma roupa simples ou da última moda, uma joia ou adereços corporais, um relógio com corrente, um chapéu, uma sombrinha, um sapato lustrado ou os pés descalços, um penteado bem elaborado ou cabelo solto, entre outras características que podem indicar uma condição social determinada. Além disso, os modelos ficavam à altura do olho do fotógrafo, o que dava a impressão de tamanho real. Ao contrário do que aconteceria se a câmera fosse posicionada abaixo ou acima do olho, o que acabava por achatar ou agigantar a imagem, respectivamente.

A atração principal da fotografia do tipo cartão-de-visita era o fato de que podia ser adquirida a partir de quatro unidades, mas não havendo limites para quantidades desde que se pagasse a quantia cobrada pelo fotógrafo. Geralmente era oferecida a quem se desejasse presentear, inclusive com dedicatórias no verso. Outras fotografias eram tiradas para enfeitar a sala de visitas ou o álbum da família. Existiam também os cartões-de-visita de pessoas conhecidas à época, postos à venda nos próprios estúdios, o que acabava por incentivar a produção de coleções e álbuns pessoais.

As fotografias de famílias negras do início do século XX são de autores desconhecidos (FIGURA 8, FIGURA 9, FIGURA 10 e FIGURA 14). Elas remontam um outro momento da história da fotografia no mundo, o que acaba por refletir no Brasil. Com o surgimento da máquina fotográfica *Kodak*, há um estímulo para a fotografia amadora e caseira, famílias de diferentes grupos sociais, principalmente as mais abastadas, passam a registrar diversos momentos de suas vidas. Todavia, mesmo com as novas *Kodaks* e o incentivo ao amadorismo, as famílias continuariam a contratar eventualmente os serviços de fotógrafos para ocasiões muito especiais, como casamentos, batizados e formaturas. É o caso da fotografia de Chichico Alkmim (1886–1978) no álbum (FIGURA 9), que retrata uma confraternização familiar no início do século XX, em Diamantina-MG, produzida pelo Instituto Moreira Salles mineiro.

Ressalto que as imagens que compõem o álbum foram retiradas de bancos de dados virtuais e/ou exposições artísticas digitais, como as produzidas pela 1ª Exposição de Pintura de Histórica Imperial da Academia de Bellas Artes, promovida pelo projeto Itaú Cultural no Rio de Janeiro em 2021, apresentando ao público as obras de Debret; ou da exposição “Rugendas:

um cronista viajante”, produzida pela Caixa Cultural do Rio de Janeiro em 2018; ou ainda o audioguia da exposição “Chichico Alkmim, fotógrafo”, produzido pelo Instituto Moreira Salles — IMS — de São Paulo em 2018. Além de exposições produzidas pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro — MAM —, que possui em seu acervo digital as obras de Rodolpho Lindemann, Christiano de Freitas Henriques Jr, Felipe Fidanza e Militão Augusto de Azevedo.

É importante esclarecer que a opção pelos fotógrafos e fotografias levou em consideração, em primeiro lugar, fatores locais, isto é, havia o interesse inicial em optar somente por imagens de famílias negras que viveram na Amazônia. Todavia, como o álbum é temático, não foi possível encontrar fotografias ou pinturas que dessem conta de tratar todos os temas propostos somente para região Norte. Por esse motivo, incluí famílias negras de outras regiões do Brasil no mesmo recorte temporal. De qualquer forma, a opção por um número maior de fotografias que retratam famílias negras na Amazônia oportuniza em sala de aula conhecer a história e aspectos culturais dos negros na região de origem da maioria dos estudantes da escola Mosaico. Assim, as fotografias farão mais sentido aos estudantes, podendo servir como um meio para auxiliar no fortalecimento identitário.

O álbum inicia com uma breve introdução, explicando aos estudantes o seu objetivo pedagógico, em seguida as fotografias divididas por temas: “Mães e filhos/as”, “A família reunida” e “Fotos de casal”, cada tema possuindo cinco fotografias/pinturas. A opção pelos temas se justifica na medida em que as fotografias selecionadas possibilitam reflexões sobre o cotidiano de famílias negras durante o recorte temporal proposto nesta pesquisa, tais como o cotidiano de mães que carregavam seus filhos nas costas enquanto trabalhavam vendendo alimentos pelas ruas de Belém-PA (e outras cidades do Brasil) e o convívio familiar que envolve diferentes tipos de compromissos cotidianos ou momentos especiais como as chamadas “festas em família”.

O trabalho com o álbum em sala de aula também possibilita a nós, pesquisadores, subverter a própria lógica da imagem produzida pelos fotógrafos e artistas, por exemplo: o argumento de que uma pessoa negra escravizada, livre, ou forra, que aparecem nas fotos vestidas à moda europeia de então, não o fazia em função do processo de “aculturação”, mas como estratégia de se proteger e tentar se fazer aceita por uma sociedade na qual o preconceito racial e a discriminação dominavam.

Como já foi dito, o álbum também traz imagens complementares sobre o tema abordado, como pinturas dos viajantes europeus que estiveram no Brasil durante o século XIX. A ideia é que os estudantes possam comparar as imagens e perceber se elas (fotografias e pinturas) se complementam ou se distanciam no que concerne aos aspectos visuais da família negra. Dessa

forma, podemos refletir com os estudantes as motivações, preconceitos e intenções dos pintores e fotógrafos utilizados neste trabalho.

Por fim o álbum finaliza com algumas considerações finais sobre as imagens e as reflexões que o produto pedagógico pode gerar sobre temas diversos relacionado à história, cultura, costumes, racismo, entre outros que envolvem os povos negros.

3.2 O ÁLBUM E SUAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

Ao adotar como metodologia o trabalho com fontes históricas iconográficas de famílias negras no período estudado em situações diversas, lazer, trabalho, encontros familiares, etc., acredito estar contribuindo “para aproximar os estudantes de situações reais, fazendo-os refletir a respeito de problemas contemporâneos, possibilitando-lhe uma visão diferenciada dos assuntos abordados”. (GUEDES; MENEGAZZO, 2017, p. 2). As fontes visuais aqui trabalhadas têm a intenção de aproximar os estudantes a situações reais, que os façam, por exemplo, lembrar de suas relações familiares; dos problemas que alguém da sua família um dia precisou enfrentar por ser negro, das mulheres negras que criam seus filhos sozinhas, mas ainda assim conseguem superar todos os obstáculos, como da moda, do empoderamento, da representatividade da mulher negra, etc. Além de olhar para negro e vê-lo como um personagem que agia através de motivações e racionalidades próprias.

Ao tratar temas sensíveis como escravidão e racismo no Brasil, o professor de História precisa “inserir os jovens na dramaticidade daquele tempo, de modo a permitir problematizar sobre o quanto esse passado é constituidor dos modos de criar nossas relações no presente” (MULLET; PAIM, 2018, p. 244). Ou seja, precisamos ensinar aos estudantes que, ao estudar os fenômenos históricos, também estamos levando em consideração que o passado convive com o presente, e que as fronteiras entre os dois tempos nem sempre são fáceis de se traçar.

A utilização de fontes iconográficas sobre os negros pode ser um estímulo para promoção de debates reflexivos sobre identidades. As meninas, por exemplo, podem se identificar com mulheres negras vistas nas fotografias e pinturas, seja pela roupa, cabelo, adereços, etc. Em suma, ao se identificarem com mulheres negras de outras épocas, as alunas irão “usar” o que Anderson Oliva (2012) chamou de “máscaras africanas de reconhecimento do outro e de autorreconhecimento” (OLIVA, 2012, p. 7) em outras palavras, elas podem

desenvolver sentimento de pertencimento, respeito e admiração pela história das mulheres africanas e afro-brasileiras de outras épocas.

A escolha por um álbum de famílias negras também tem relação direta com a preocupação deste professor-pesquisador em inserir em sala de aula novas metodologias e didáticas educativas, com intuito de estimular nos estudantes maior interesse pela aprendizagem. Nesse sentido, ao trabalhar com fotografias de famílias como fonte histórica acredito estar contribuindo para “despertar” no estudante curiosidade acerca da história, ao ter contato com a fonte e poder contextualizá-la, produzindo então seu próprio conhecimento mediado pelo professor” (GODÓI, 2020, p. 1).

Portanto, com a metodologia proposta neste produto pedagógico, que vale ressaltar segue as orientações das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, acredito estar contribuindo para que os estudantes potencializem ou despertem maior interesse pelo estudo da cultura afro-brasileira. Soma-se ao fato de a escola Mosaico oferecer aos professores equipamentos de multimídia em todas as salas. Televisões, computadores, caixas de som e roteadores instalados que facilitam o desenvolvimento de aulas informatizadas, o que por sua vez facilita o acesso e trabalho com o álbum de famílias negras digital.

Vale destacar que a construção e utilização de um álbum negras pelos professores, durante as aulas de história com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, levamos a refletir sobre o “aprender de forma crítica e contextualizada” como elemento central no processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, três questões são importantes para a discussão acerca do ensino de História e trabalho com fontes:

primeiro, as novas tecnologias que têm marcado profundamente a mudança das relações sociais, o acesso à informação e apontando novos caminhos que podem e precisam repercutir no ensino, porém de forma qualificada, são uma realidade já presente; depois, o perfil dos estudantes, que mudou rapidamente nesta última década, em parte pelas transformações tecnológicas, mas também como resultado das alterações culturais, sociais e econômicas, que, de modo geral, têm impactado nossa sociedade; por fim, a verificação da falta de interesse e da dificuldade da aprendizagem dos alunos pelo estudo da História nas escolas, o que não é mais novidade e nem exclusividade desta área. (HAHN; GIOVANNI, 2015, p. 431-432)

Esses três elementos nos ajudam a pensar na escola e no ensino de História na atualidade, e são importantes para o enfrentamento das situações adversas existentes em muitas escolas brasileiras, que resultam na baixa qualidade de formação. É preciso, portanto, enfrentar a situação atual com novas práticas de ensino, de modo a potencializar o interesse dos estudantes e, conseqüentemente, fortalecendo a instituição escolar como espaço de formação

humana. Acredito que o álbum de famílias negras digital contribui para este propósito na escola Mosaico.

É importante destacar que a metodologia proposta neste trabalho, pautada na utilização de fontes iconográficas em sala de aula, não é fazer com que os estudantes analisem álbum como historiadores profissionais, no máximo uma aproximação com o trabalho do historiador para estimular a capacidade de análise crítica, curiosidade, criatividade, etc. potencializando dessa forma a autonomia dos alunos e alunas no processo de aprendizagem sobre os assuntos escravidão e pós-abolição, o que provoca na atuação do professor o desenvolvimento de práticas ou métodos que estimulem certa liberdade aos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico, assim:

Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o “aprender a aprender”, e que, ao mesmo tempo, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos. Em tal contexto, ganharam destaque, nos últimos anos, no âmbito das políticas educacionais públicas e também nas discussões acerca da história escolar, as preocupações efetivas com os resultados do trabalho pedagógico, ou seja, com a qualidade da aprendizagem dos estudantes. (CAIMI, 2009, p. 65-66)

Ressalto que ao utilizar um álbum de famílias negras durante as aulas o professor está ampliando as chances do estudante “aprender a aprender” ou de construir o conhecimento histórico.

Acredito, portanto, que o produto aqui apresentado contribui para o entendimento de que ensinar e aprender história é “saber entender — ou procurar entender — o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços” (BARCA, 2005, p. 16). Assim, é bom destacar que com o álbum de famílias não está se propondo uma visão romantizada dos negros escravizados ou livres, mas sim reconhecer e/ou possibilitar a imagem do negro como sujeito histórico, que foi capaz de se mobilizar para tentar construir sua própria história, considerando diferentes aspectos nesse processo: relacionamentos amorosos, união, companheirismo, resistência, beleza, força, entre outros sentimentos e impressões que as imagens podem provocar.

3.3. O CONTATO COM OS ESTUDANTES

Neste tópico eu apresento as experiências dos estudantes com o álbum e alguns resultados obtidos. É importante ressaltar que a pesquisa foi bem recebida pela coordenação pedagógica e direção da escola, que sempre apoiou a elaboração de projetos que abordem temas transversais contemporâneos de acordo com a BNCC e PCNs. O álbum foi apresentado no final do ano letivo de 2022, o que significa dizer que muitos alunos e alunas das duas turmas do 9º ano já não estavam mais comparecendo às aulas, pois já haviam sido aprovados em todas as disciplinas. Assim não foi possível concluir como se esperava a realização desta etapa de trabalho, mas, como impressões iniciais, acredito que os resultados obtidos são válidos para pensar as experiências que o contato com esse tipo de fonte e temática podem gerar com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O contato dos alunos/as com o álbum ocorreu de forma individual, eles e elas recebem um link no mural do estudante na plataforma digital *Geekieone* e acessam através dos *Chromebooks*. Antes de acessarem o álbum, promovi um breve debate sobre fontes históricas iconográficas — fotografias e pinturas —, ressaltando que as imagens são “documentos” que os historiadores fazem indagações com objetivo de extrair informações, e que isso vale para todas as fontes históricas, tais como a escrita e oral. Questões sobre a autoria do documento: Quem fez? Quando fez? O que nos diz? Com que intenção? Qual a importância desse documento nos dias atuais? Começando dessa forma a contextualização das imagens através do conhecimento prévio sobre os fotógrafos e pintores das famílias existentes no álbum.

No momento em que os alunos e alunas começaram a manusear o álbum, mais precisamente no final da leitura da introdução, resaltei o “novo olhar” dos historiadores sobre os escravizados africanos e seus descendentes pautados nos debates historiográficos que surgem no Brasil no final da década de 1970, em que os cativos são vistos como sujeitos históricos, sem com isso desconsiderar toda complexidade do sistema escravista que os oprimia. Em outras palavras, que além do escravizado se rebelar ou se conformar, ele planejava melhores maneiras de viver para superar a condição social inferior em um mundo que lhe era opressor e violento. Em seguida, questionei as reais mudanças que ocorreram para a população negra no Brasil após a abolição, ou seja, se a liberdade acabou com o preconceito racial e se houve medidas para integrá-los economicamente na sociedade. Em suma, as imagens que nos remetem a constituição de famílias negras na virada do século XX contribuem para a discussão dos novos conhecimentos históricos sobre os negros nesse período.

Durante o manuseio, os alunos e alunas foram externando suas primeiras impressões: “professor, esse álbum de fotografias ficou legal, tem até musiquinha de fundo” disse sorrindo uma aluna da turma da manhã; “que legal, as imagens no fundo são de Belém”, apontou um aluno da turma da tarde; “legal ver esse álbum no *Chromebook* porque dá pra dar um zoom nas fotos, né?”; “Esse álbum parece um que tem lá na casa minha vó, professor”, contou em tom de brincadeira um aluno da turma da tarde.

Quando questionados da opinião formulada sobre as fotografias, os personagens em diferentes momentos ou situações cotidianas, os alunos e alunas responderam: “Professor, legal saber que os escravizados conseguiram ter suas próprias famílias, eu achava que isso não era possível”, afirmou uma aluna da turma da manhã; “Essas fotos de casais lembram as fotos de hoje, isso não mudou”, disse uma aluna da turma da manhã; “Professor, essas mulheres com os filhos nas costas parecem com as venezuelanas que vejo na rua lá perto de casa”, disse um aluno da turma da tarde; “Nas pinturas os negros aparecem sem roupas, nas fotografias não”, percebeu uma aluna da turma da tarde; “Não sabia que esses barbadianos vieram para Amazônia em busca de trabalho”, afirmou uma aluna da turma da manhã depois de saber que essa denominação se referia aos negros que vieram de Barbados e de outras regiões do Caribe.

Ao indagar se achavam importante formar famílias no contexto da escravidão, eles e elas responderam: “Com certeza, professor, viver com os parentes ajudava a superar a dor”, constatou uma aluna da turma da manhã; “É que nem lá em casa, professor, quando alguém tá com problemas todos se unem para resolver”, disse uma aluna da turma da manhã, concordando com a resposta dada anteriormente pela sua colega; “Professor, sem família ninguém consegue viver, ainda mais naquela época”, disse um aluno da turma da tarde, ressaltando a necessidade do convívio familiar durante a escravidão.

Ao questioná-los sobre o que acharam das pinturas, eles e elas responderam: “Não tem muita diferença, professor, nas duas dá pra perceber as famílias negras”, apontou um aluno da tarde; “Tem diferença sim, nas pinturas os negros estão com poucas roupas”, contestou uma aluna em relação a posição do colega; “Professor, todas as pinturas são da época da escravidão, as fotografias não”, disse uma aluna tentando solucionar o problema; “Deve ser porque os pintores eram mais preconceituosos que os fotógrafos, por isso que eles estão desse jeito”, alegou uma aluna sobre o fato de em algumas pinturas os negros aparecerem com poucas roupas ou quase nus.

Infelizmente, devido a fatores apontados no início deste tópico, não podemos avançar nesse diálogo, pois esse contato com o álbum se restringiu a apenas três aulas de quarenta e cinco minutos cada. Porém, com este breve encontro foi possível perceber o interesse dos alunos

e alunas em compreender a temática, em debater questões históricas e sociais, em relacionar as imagens com situações do tempo presente, entre outras questões que nos possibilitam adentrar em temas étnico-raciais que devem ser explorados pela escola de acordo com a legislação e diretrizes já citadas em outros tópicos. É correto afirmar que pouco foi explorado neste primeiro encontro, outros assuntos poderiam ser explorados se houvesse mais tempo para isto, como questões relacionadas a trabalho ou a gênero. Todavia acredito que para um primeiro encontro os resultados obtidos foram positivos.

A seguir apresento, como sugestão, atividades que podem ser utilizadas pelos professores ao trabalhar com o álbum.

Sugestão de atividades para o trabalho com o álbum de famílias em sala de aula.

ATIVIDADE 1:

As primeiras perguntas buscam estimular reflexões sobre o conceito de escravidão e liberdade. Por sinal, os estudantes das turmas do 9º ano da escola Mosaico responderam as questões. “O que é ser escravo?”, “O que é ser livre?” As respostas estão contidas no tópico 2.3 desta dissertação.

Em seguida questões que estimulem nos alunos/as perceber a importância de fotografias como fonte histórica: O que você entende por fontes históricas?”, “Por que a fotografia pode ser considerada uma fonte histórica para o estudo da escravidão e pós-abolição no Brasil?”, “Como as fotografias contidas no álbum de famílias negras nos ajuda a compreender as mudanças que ocorreram na vida dos negros após a conquista da liberdade?” Nesse momento o professor pode propor um debate sobre a superficialidade das fotografias encontradas na *internet*. A intenção é que os estudantes percebam que a fotografia não é necessariamente um retrato fidedigno da realidade, que existem mecanismos de adulterar imagens com objetivo de “vender” uma ideia. Logo a fotografia, assim como toda fonte histórica, possui suas limitações e por isso precisa ser problematizada pelo pesquisador/professor, nesse sentido fazer menção a imagens “suspeitas” que podem ser encontradas em redes sociais que os jovens participam ou frequentam pode contribuir nesta tarefa.

Sugestão de vídeo: “A escravidão no Brasil em fotos reais inéditas” Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jRZR4H8674>. Acesso: 13/10/2022.

Problematizando o vídeo:

- Quem são os personagens retratados?
- Quais características dos personagens são percebidas nas imagens?
- Que experiências os retratados trouxeram consigo?

ATIVIDADE 2:

Analisar as vinte fotografias no álbum de famílias negras e, em seguida, responder as questões:

- Quais os aspectos das imagens que mais chamam a atenção? Por quê?
- Quais fotos representam a realidade e qual foto transparece como uma representação momentânea?
- Analisar a legenda de cada foto.

Leitura de imagem de Johann Moritz Rugendas “Casal de negros” na página nove do álbum de famílias negras.

Questões sugeridas:

- Em que aspectos a imagem representa ou não o real da época?
- É possível relacionar as características observadas na pintura com as características observadas nas mulheres negras das fotografias?

Sugestão de letra de música para ser trabalhada em sala de aula: “Zumbi” de Jorge Benjor (1973). Disponível em: <http://letras.mus.br/caetano-veloso/919300/>. Acesso: 13/10/2022.

Questões sugeridas:

- Como você percebe a temática da escravidão na música?
- Em que momento da letra é possível identificar Zumbi como símbolo de resistência à escravidão?
- Por que o Movimento Negro no Brasil no século XX passou a considerar Zumbi como um símbolo da luta contra o racismo?

ATIVIDADE 3:

- Identificar nas fotografias contidas no álbum de famílias negras as diferentes atividades realizadas pelos negros a fim de romper a com a ideia de que sua atividade se dava basicamente na zona rural.

- Discutir sobre quem eram os fotógrafos por meio da apresentação de um texto informativo sobre cada fotógrafo.

Questões sobre as fotografias.

- O que as fotografias apresentam sobre a vida dos negros escravizados e/ou livres?

- Elas traduzem com exatidão a realidade da vida que levavam na Amazônia ou em outras regiões do Brasil?

- É possível identificar laços familiares entre eles nas imagens?

- Você acredita que os fotógrafos procuravam ocultar algo nas imagens produzidas? Por que?

ATIVIDADE 4:

- Como o álbum de família negras trabalhado em sala de aula contribui para o entendimento da imagem dos negros na condição de escravos ou livres como portadores de sentimentos e humanidade?

- Como a constituição de famílias negras nesse período contribui para a construção de um conhecimento histórico que ultrapasse o discurso do negro submisso, revoltado ou apenas como instrumento de trabalho?

- As fotografias contidas no álbum fazem você lembrar de sua família? Por que?

- É possível relacionar a constituição de famílias negras no século XIX com a luta dos movimentos sociais negros no século XX? Por que?

Acredito que as atividades sugeridas acima, e tantas outras que podem ser formuladas pelo professor de história após a análise do álbum, contribuem para estimular nos estudantes das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental mais interesse pela disciplina, um novo olhar sobre a imagem do negro que foi construída ao longo do tempo, que ele relacione os

acontecimentos do passado com os do presente ao perceber o quanto ainda é necessário lutar para transformar Brasil em um país melhor para as famílias negras, foi o que se buscou com esse trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partimos da formação da família negra na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, e considerando às denúncias que se faz ao racismo; à situação da mulher negra; às desigualdades sociais e econômicas que existem entre brancos e negros em nossa sociedade; ao modo inovador de interpretar o cotidiano dos escravizados pelos historiadores que surge no final do século XX, debruçando-se sobre a história dos negros em uma época que eram considerados inferiores aos brancos pela ciência; e considerando que se faz necessário privilegiar outros aspectos da história dos povos negros no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Procuramos apresentar aos estudantes, através da constituição da família, uma interpretação do negro como um sujeito capaz de influenciar o mundo ao seu redor, de projetar um futuro melhor. Através do trabalho com fontes iconográficas, inferimos que a imagem é de fato um produto social, que carrega consigo partes de uma história, que por sua vez ajuda a estabelecer relações entre o passado e o presente. Logo, procuramos estimular nos estudantes a capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica,

Ao interpretar o negro na condição de escravo, liberto ou livre como sujeito histórico também significa, entre outras coisas, provocar reflexões e questionamentos sobre a existência do preconceito racial na atualidade. Por que a permanência deste passado no presente? Por que o racismo não acabou com o fim da escravidão? Como a constituição de famílias fortaleceu a luta dos negros? Essas e outras questões que nos fazem refletir sobre aspectos do passado no presente. Como observam Mullet e Paim (2018), é necessário inserir os estudantes na dramaticidade da escravidão para que eles percebam o quanto esse passado ainda molda nossas relações no presente.

Buscamos então apresentar ao estudante a ideia de que o passado precisa fazer sentido a sua vida, isto é, que não se trata de estudar o passado sem fazer relação com o presente. Ao contrário: estudar o passado é importante porque possibilita que os estudantes compreendam os problemas do tempo presente, para que novas alternativas para antigos problemas sejam revistas e discutidas. O professor de História deve ensinar tendo em vista que ele precisa permitir aos estudantes condições para abordarem a historicidade de suas próprias relações sociais e culturais, defendendo a ideia de que todos, independente do grupo, são sujeitos históricos.

Entendemos que o uso escolar de fontes históricas sobre o cotidiano dos negros é um procedimento pedagógico que possibilita desconstruir a perspectiva que exclui ou limita a atuação dos escravizados durante a escravidão, e depois de livres no pós-abolição. De acordo com Lucindo (2010), pode ser um começo para os negros conseguirem gozar de sua cidadania

em plenitude, já que muitos nem mesmo conseguem se enxergar como agentes ativos da formação da sociedade brasileira em função de décadas exclusão e silenciamento em livros didáticos e outros documentos. Neste sentido, procuramos mostrar que o tema da família negra possibilita um espaço privilegiado para a produção do conhecimento histórico escolar. É correto afirmar que na pesquisa e no ensino, as fontes iconográficas possuem suas limitações. Como qualquer outro “documento histórico” as fotografias e pinturas só permitem que nos aproximemos de suas potencialidades, quando o professor fizer as perguntas necessárias para remover as evidências. Seu uso na escola também tem potencial para abrir espaço para práticas interdisciplinares, tais como arte e sociologia, o que facilita a prática de elaboração de projetos na escola.

A escola Mosaico mostrou em seu Projeto Político Pedagógico estar atenta às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que obriga a inclusão de temas transversais contemporâneos, como diversidade, pluralidade cultural e utilização de fontes históricas pelos professores, como notamos na proposta curricular para o ensino da área de ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias. Além de sempre incentivar os professores a elaborarem projetos interdisciplinares sobre temas diversos. Isso demonstra o tipo de cultura escolar que ela propõe aos estudantes.

Os professores de História da escola se mostraram atentos às novas demandas de um ensino de história cada vez mais engajado na luta contra o racismo. Assim como os estudantes das turmas do 9º ano gostaram de participar do trabalho ao responder os questionários apresentados no primeiro capítulo sobre temas que envolvem questões étnico-raciais, como a percepção deles e delas sobre práticas racistas que ocorrem dentro da escola, ou da opção por músicas e canções que abordam temas sobre a situação dos negros nas periferias das grandes cidades brasileiras, como o Racionais MC's.

A experiência dos estudantes com o álbum de famílias negras digital foi positiva, mesmo com o pouco tempo para promoção de discussões e resolução de atividades em sala de aula, podemos afirmar que os estudantes demonstraram interesse em debater questões históricas e problemas sociais contemporâneo que afetam os negros Brasil como o racismo. Eles ficaram surpresos com o formato dado ao álbum e os recursos interativos disponíveis, tais como áudio e zoom. As imagens aguçaram a curiosidade deles e delas. Questões como beleza, relacionamentos amorosos, trabalho urbano envolvendo mães e filhos, resistência à escravidão, diferenças e semelhanças entre as famílias nas fotografias e pinturas etc., geraram reflexões e debates em sala de aula.

Com esta pesquisa, acreditamos e procuramos mostrar que a família negra pode ser um tema que desperte sensibilidade nos estudantes para questões delicadas como respeito às mulheres negras, a luta do movimento negro pela igualdade de direitos e oportunidades. Enfim, contra os diferentes tipos de violência que famílias negras vêm sofrendo há séculos, “ontem” e “hoje”. A utilização de fotografias de famílias negras retira o ensino de história de um campo em que o passado é visto como algo distante e quase “virtual”, para algo mais próximo da realidade do aluno, o que terá sobre o mesmo um efeito atrativo, sem contar que tornará o aprendizado mais produtivo e desafiador. Acredito que o álbum de famílias negras cumpriu com esse objetivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marli Brito; KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a fotografia como fonte histórica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 297-305, jul./set. 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/XgLLG7wGBm5TG3hccWz9TTt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? *In*: ARIAS, Miguel. (org.). **Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: Atritoart, p. 15-25. 2005. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, v. Especial, p. 93-112 2006. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/571589/mod_resource/content/1/artigo%20Isabel%20Barca.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escavidão negra no Grão Pará (século XVII-XIX)**. Belém: Paka-Tatu, 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21 out. 2021.

BURKER, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. Ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

CAIMI, Eloísa. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_unesp-campomourao_silvanacalarga.pdf>. Acesso em 15 set. 2021.

CANABARRO, Ivo. Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 23-39, dez. 2005. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1336>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CANCELA, Cristina. **Casamento e relações familiares na economia da borracha (1870-1920)**. 2006. 343 f. Tese (Doutorado em Economia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-15012007-171851/publico/tesecristina.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos — reinventar a escola. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-16. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/candau-reinventar-a-escola.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CORREIA, Janaína. **O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora para o estudo da escravidão negra do Brasil**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mesthis/JanainaSCorreia.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CORRÊA, Maria Roseane. **Barbadianos negros e estrangeiros: trabalho, racismo, identidade e memória em Belém de início do século XX**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1369.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GABLER, Louise. Academia Imperial de Belas Artes. Arquivo Nacional (Dicionário On-line da Administração Pública Brasileira: Período Imperial), 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/243-academia-imperial-de-belas-artes>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GASPARINI, Edson. Modelos de Ensino Híbrido: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 6., 2017, Recife. **Anais eletrônicos** [...] Recife: Biblioteca Digital da SBC, 2017. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/7529/5325>>. Acesso em: 10. dez. 2021.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. **Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

ESMAC – Escola Superior Madre Celeste. **Plano de Ensino** — Disciplina História da África. Belém: ESMAC, 2007.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura. O Lenhador e a Floresta Virgem: Joseph Leon Righini e as representações ecológicas na pintura da Amazônia no século XIX. COLÓQUIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA E ARTE, 30., Petrópolis, 2010. **Anais eletrônicos** [...] Petrópolis: CBHA, 2010. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/pdfs/cbha_2010_figueiredo_aldrin_res.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

FLORENTINO, M. e GÓES, J.R. **A Paz das senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, 1790-1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GOMES, Helton. Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências. Uol, 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

HAHN, Fábio André; GIOVANNI, Adaiane. Iniciação à docência e ensino de história — desafios na contemporaneidade. **Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, p. 430-444, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7529>>. Acesso em: 01 out. 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 09-44, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O olhar Europeu** — O negro na iconografia Brasileira do século XIX. São Paulo: Edusp, 1994.

KOUTSOUKOS, Sandra. No estúdio do fotógrafo: representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX. 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Multimeios) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RODRIGUES, Leo dos Reis. **Retratos de família**: imagens na memória. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História e Política) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30369409.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2022.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. Vol. 9. Edusp, 1993. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/30369409.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2022.

LAURINDO JUNIOR, Luiz Carlos. **A cidade de Camilo**: escravidão urbana em Belém do Grão-Pará (1871-1888). 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4571>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LUCINDO, William Robson Soares. Desvitimizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão no livro didático. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 879-897, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<https://biblat.unam.mx/hevila/AntitesesLondrina/2010/vol3/no6/11.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2022.

MAFRA, Alessandra. À Sombra do Precursor: produção e recepção da obra O Negro no Pará, de Vicente Salles. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 18, p. 317-350. mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180308182016317>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MARTINS, Ícaro Amorim. “Se eu não sou negra, eu sou o quê?” Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil, século XIX. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

MAUAD, Ana Maria. Entre retratos e paisagens: modos de ver e representar no Brasil oitocentista. **Studium**, Campinas, n. 15, 2004. Disponível em: <www.studium.iar.unicamp.br/15/01.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MOTTA, José Flávio. Demografia histórica, família escrava e historiografia: relações familiares em um plantel de escravos de Apiaí (SP). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 4.; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS, 5., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ABPHE, 2001. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/arquivos/jose-flavio-motta_2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Palestra** [...] Rio de Janeiro: PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **História Hoje**, Brasília, v. 1, p. 29-44, 2012. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/4/5>>. Acesso em: 10 out. 2021.

PALHA, Bárbara da Fonseca. Escravidão negra em Belém: família e liberdade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364680103_ARQUIVO_textoanpuh2013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 57-83, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152/25983>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

QUEIROZ, Suely. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-118.

REIS, João; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Simone de Beauvoir e Judith Butler**: aproximações e distanciamentos e os critérios de ação política. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/simone-de-beauvoir-e-judith-butler-aproximac3a7c3b5es-e-distanciamentos-e-os-criterios-da-ac3a7c3a3o-polc3adtica-djamila-ribeiro.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ROCHA, Rita; SOUZA, Silvia. Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de história. In: ALEGRO, Regina *et al.* (orgs.). **Temas e Questões para o ensino de história do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008. p. 87-112.

SAMARA, Eni de Mesquita. A Família Negra no Brasil: escravos e liberto. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2. Olinda, 1988, p. 39-58. **Anais** [...] Olinda: ABEP, 1988.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**: sob o regime da escravidão. 3. ed. Belém: IAP, 2005.

SILVA, Iara. **De ventre livre nascidos**: o Batismo de Ingênuos na Freguesia da Sé na Província do Grão Pará. (1871-1883). 2011. Monografia (Graduação em História) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

SLENES, Robert Wayne. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações na família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SLENES, Robert Wayne; FARIA, Sheila de Castro. Família escrava e trabalho. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 1-7, 1998.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Amanda Gatinho. **No estúdio fotográfico de Fidanza**: a construção da imagem das mulheres escravizadas na cidade de Belém (1869-1875). **dObras**], São Paulo, v. 15, n. 30, p. 157-180, 2020. Disponível em: <<https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/1239>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ANEXO A
PÁGINAS DO QUESTIONÁRIOS DISPONIBILIZADOS ON-LINE AOS
ESTUDANTES

Caixa de em x Meu Drive x Questionário x Questionário x Meu Drive x Barbadiano x Dialnet-No x Prof-História x Portal eduC x SESP - Pe x +

← → ↻ <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWgSDEf9DRg30vopRuZj3rRsOc7F20kY9n2AmV4J8Gtydjg/viewform> 🔍 📄 ⚙️ 👤

Gmail YouTube Maps New Tab

Questionário (escravidão, pós-abolição e racismo)

Olá, sou o professor Henrique Sozinho, estou fazendo uma pesquisa para a minha dissertação de Mestrado e conto com a sua colaboração. As questões referem-se à história dos negros durante a escravidão e pós-abolição no Brasil e sobre o racismo que existe em nossa sociedade. O número de questões é limitado não necessitando assim dispor muito do seu tempo. É importante ressaltar que não coloquei a opção "nome" como nas atividades que vocês realizam nesta plataforma, portanto, SEU ANONIMATO É TOTALMENTE GARANTIDO.

 hmsozinho16@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

! 

Digite aqui para pesquisar  28°C Ensolarado 08:54 16/12/2022 

Caixa de en x Meu Drive x Questionário x Questionário x Meu Drive x Barbadiano x Dialnet-No x ProfHistória x Portal edu C x SESPA - Pe x +

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWgSDEf9DRg30vopRuZj3rRsOc7F20kY9n2AmV4J8Gtydjg/viewform

Gmail YouTube Maps New Tab

Qual a sua idade? *

Sua resposta

Qual a sua cor/raça/etnia? *

Branca

Preta

Parda

Indígena

Outro

28°C Ensolarado 08:56 16/12/2022

Caixa de en x Meu Drive x Questionário x Questionário x Meu Drive x Barbadiano x Dialnet-No x ProfHistória x Portal edu C x SESPA - Pe x +

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWgSDEf9DRg30vopRuZj3rRsOc7F20kY9n2AmV4J8Gtydjg/viewform

Gmail YouTube Maps New Tab

Você já presenciou algum ato racista? *

Sim

Não

Você já observou situações de bullying com crianças ou jovens negros/as na escola? *

Sim

Não

28°C Ensolarado 08:57 16/12/2022

Caixa de en x Meu Drive x Questionári x Questionári x Meu Drive x Barbadiano x Dialnet-Noi x ProfHistória x Portal educ x SESPA - Pei x +

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWgSDEF9DRg30vopRuZj3rRsOc7F20kY9n2AmV4J8Gtydjg/viewform

Gmail YouTube Maps New Tab

Você já estudou algo relacionado ao período da escravidão no Brasil? Comente um pouco do seu entendimento sobre o assunto. *

Sua resposta

Você já estudou algo sobre a história da população negra no Brasil no período pós-abolição? Comente um pouco do seu entendimento sobre o assunto. *

Sua resposta

28°C Ensolarado 08:59 16/12/2022

Caixa de en x Meu Drive x Questionári x Questionári x Meu Drive x Barbadiano x Dialnet-Noi x ProfHistória x Portal educ x SESPA - Pei x +

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWgSDEF9DRg30vopRuZj3rRsOc7F20kY9n2AmV4J8Gtydjg/viewform

Gmail YouTube Maps New Tab

Você considera importante a presença da população negra na formação do Brasil? Comente um pouco do seu conhecimento sobre o assunto. *

Sua resposta

Qual é a primeira imagem que vem à sua cabeça quando o assunto é escravidão no Brasil? *

Sua resposta

28°C Ensolarado 09:00 16/12/2022

Caixa de en... Meu Drive x Questionár... Questionár... Meu Drive x Barbadiano x Dialnet-No... Prof-Históri... Portal educ... SESPA - Pe... x +

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWgSDEF9DRg30vopRuZj3rRsOc7F20kY9n2AmV4J8Gtydjg/viewform

Gmail YouTube Maps New Tab

De onde você acredita que provém esta imagem: das aulas do colégio, filmes, novelas, etc.? *

Sua resposta

Qual a diferença entre escravidão e liberdade para você? *

Sua resposta

A escravidão no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que esse acontecimento histórico alimentou (e continua alimentando) o racismo em nosso país? Justifique seu pensamento. *

09:02
16/12/2022

28°C Ensolarado

Digite aqui para pesquisar

ANEXO B

RESPOSTAS — QUESTIONÁRIOS

Caixa de e-mail | Meu Drive | Formulário | Question | Question | Meu Drive | Barbadian | Dialnet | ProfHist | Portal | SESPA - P | +

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NzU58OjgxnYFCS11EFfE2GL-zivTRgB9d8LmxA84/edit#gid=546612915

Gmail | YouTube | Maps | New Tab

Formulário sem título (respostas) ☆ 📄 🗑️

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda A.úl...

100% | R\$ % .0 .00 123 | Padrão (Ari... | 10 | B I S A | 🗑️ 📄 🗑️ ...

12 | fx | Não estudei.

	A	B	C	D	E	F
1	Carimbo de data/hora	Pontuação	Qual o seu sexo?	Qual a sua idade?	Qual a sua cor/raça/etnia	Você já presenciou algun
2	12/09/2022 16:55:29	0 / 12	Masculino	23	Negro	Sim
3	12/09/2022 21:09:15	0 / 12	Masculino	14	Pardo	Sim
4	12/09/2022 22:05:44	0 / 12	Feminino	14 anos	Pardo	Não
5	12/09/2022 22:24:53	0 / 12	Feminino	14 anos	Branco	Não
6	13/09/2022 17:30:28	0 / 12	Feminino	14 anos.	Branco	Sim
7	13/09/2022 18:09:07	0 / 12	Masculino		14 Pardo	Sim
8	13/09/2022 18:25:25	0 / 12	Masculino		15 Pardo	Não

+ ☰ Respostas ao formulário 1 ▾ Explorar

Digite aqui para pesquisar

28°C Ensolarado 09:13 16/12/2022

Caixa de x Meu Driv x Formulário x Question x Question x Meu Driv x Barbada x Dialnet x ProfHist x Portal ed x SESPA - F x +

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NzU58OjgxnYfCS1EfiEF2GL-zivTRgB9d8LmxA84/edit#gid=546612915

Gmail YouTube Maps New Tab

Formulário sem título (respostas) ☆ 📧 📁

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda A úl...

100% R\$ % .0 .00 123 Padrão (Ari... 10 B I S A ↻ 🗪 🗪 ...

12 fx Não estudei.

	A	B	C	D	E	F
1	Carimbo de data/hora	Pontuação	Qual o seu sexo?	Qual a sua idade?	Qual a sua cor/raça/etnia	Você já presenciou algun
18	16/09/2022 15:00:58	0 / 12	Feminino		14 Pardo	Sim
19	16/09/2022 15:07:38	0 / 12	Masculino	14 anos	Pardo	Não
20						
21						
22						
23						
24						
25						

+ ☰ Respostas ao formulário 1 Explorar

28°C Ensolarado 09:20 16/12/2022

Caixa de x Meu Driv x Formulário x Question x Question x Meu Driv x Barbada x Dialnet x ProfHist x Portal ed x SESPA - F x +

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NzU58OjgxnYfCS1EfiEF2GL-zivTRgB9d8LmxA84/edit#gid=546612915

Gmail YouTube Maps New Tab

Formulário sem título (respostas) ☆ 📧 📁

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda A úl...

100% R\$ % .0 .00 123 Padrão (Ari... 10 B I S A ↻ 🗪 🗪 ...

12 fx Não estudei.

	A	B	C	D	E	F
1	Carimbo de data/hora	Pontuação	Qual o seu sexo?	Qual a sua idade?	Qual a sua cor/raça/etnia	Você já presenciou algun
8	13/09/2022 18:25:25	0 / 12	Masculino		15 Pardo	Não
9	13/09/2022 18:48:11	0 / 12	Feminino	14 anos	Pardo	Não
10	14/09/2022 14:36:15	0 / 12	Feminino	15 anos	Branco	Sim
11	14/09/2022 15:09:07	0 / 12	Masculino	15 anos	Pardo	Sim
12	14/09/2022 15:58:41	0 / 12	Feminino	14 anos	Branco	Sim
13	15/09/2022 17:14:38	0 / 12	Masculino		15 Pardo	Não
14	16/09/2022 00:10:10	0 / 12	Masculino	15 anos	Branco	Sim
15	16/09/2022 11:32:11	0 / 12	Masculino		14 Branco	Sim
16	16/09/2022 13:59:33	0 / 12	Feminino	15 anos.	Branco	Sim
17	16/09/2022 14:03:48	0 / 12	Feminino		14 Pardo	Não

+ ☰ Respostas ao formulário 1 Explorar

28°C Ensolarado 09:15 16/12/2022

Caixa de e-mail x Meu Drive x Formulário x Question x Question x Meu Drive x Barbados x Dialnet x ProfHist x Portal edi x SESPA - F x +

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NzU58OjgxnYfCS11E1fE2GL-zivTRgB9d8LmxxA84/edit#gid=546612915

Gmail YouTube Maps New Tab

Formulário sem título (respostas) ☆ 📄 📁

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda A.úl...

100% R\$ % .0 .00 123 Padrão (Ari... 10 B I S A

D2 fx 23

	K	L	M	N	O	P
1	Qual é a primeira imagem de onde você acredita que a escravidão negra no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que...	De onde você acredita que a escravidão negra no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que...	Qual a diferença entre escravidão e liberdade? Uns são livres outros não são. Sim, até hoje eles sofrem.	A escravidão negra no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que...		
2	Violência	Filmes	Uns são livres outros não são. Sim, até hoje eles sofrem.			
3	A bandeira do Pan-Africanismo é confiável e na esc...	Sites confiáveis e na esc...	Liberdade é se sentir livre. Acredito que sim, em relação à pandemia que ainda ocorre nos dias atuais b...			
4	Baseado na escravidão r...					
5	Escravidizados africanos s...	Não tenho muita certeza. Já a liberdade, é poder s...	Já a liberdade, é poder s...	Sim, a ideia de que todo negro é "sujo", "pobre", "ladrão", surgiu no período c...		
6	Cenas referentes à época de todas essas opções, em minha opinião, a escravidão. Mesmo que atualmente a população tenha total consciência do que é o...	De todas essas opções, em minha opinião, a escravidão. Mesmo que atualmente a população tenha total consciência do que é o...	Em minha opinião, a escravidão. Mesmo que atualmente a população tenha total consciência do que é o...	Sim. Mesmo que atualmente a população tenha total consciência do que é o...		
7	A primeira imagem que viu acredito que esta imagem para mim, a diferença entre a escravidão e a liberdade é que a escravidão alimentou (e continua alim...	Eu acredito que esta ima...	Para mim, a diferença en...	Sim, eu acredito que esse acontecimento histórico alimentou (e continua alim...		
8	Imagem de pessoas sofrendo de pinturas de artistas de zumbi dos palmares	De pinturas de artistas de zumbi dos palmares	Que na escravidão você...	Sim, pois até hoje muitas pessoas pensam que os negros não "prestam" que...		

+ Respostas ao formulário 1 Explorar

28°C Ensolarado 09:25 16/12/2022

Caixa de e-mail x Meu Drive x Formulário x Question x Question x Meu Drive x Barbados x Dialnet x ProfHist x Portal edi x SESPA - F x +

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NzU58OjgxnYfCS11E1fE2GL-zivTRgB9d8LmxxA84/edit#gid=546612915

Gmail YouTube Maps New Tab

Formulário sem título (respostas) ☆ 📄 📁

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda A.úl...

100% R\$ % .0 .00 123 Padrão (Ari... 10 B I S A

D2 fx 23

	G	H	I	J	K	L
1	Você já observou situações de violência? Você já estudou algo relacionado a isso? Você já estudou algo sobre a importância da cultura negra? Qual é a primeira imagem de onde você acredita que a escravidão negra no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que...	Você já estudou algo relacionado a isso?	Você já estudou algo sobre a importância da cultura negra?	Você considera importante a cultura negra?	Qual é a primeira imagem de onde você acredita que a escravidão negra no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que...	De onde você acredita que a escravidão negra no Brasil durou quase quatrocentos anos. Você acredita que...
2	Sim	Estudei muito.	Não estudei.	Sim, porque a nossa cultura é importante.	Violência	Filmes
3	Sim	Sim, foi relacionado à Lei 2889/2000. Sim, foi onde o reconhecimento da cultura negra é importante.	Sim, foi onde o reconhecimento da cultura negra é importante.	Sim, no que dizem que a cultura negra é importante.	A bandeira do Pan-Africanismo é confiável e na esc...	Sites confiáveis e na esc...
4	Não	Sim, os escravizados eram importantes. Sim, eles eram trazidos a força. Sim, eles trabalhavam e serviam. Sim, boa parte dos escravizados foram libertados. Sim, depois de um tempo alguns foram libertados.	Sim, eles tiveram uma ação importante. Sim, eles tiveram uma ação importante.	Com certeza; eles fizeram parte da história. Com certeza; eles fizeram parte da história.	Escravidizados africanos s...	Não tenho muita certeza. Já a liberdade, é poder s...
5	Não	Sim. Os escravizados eram importantes. Sim. Os escravizados eram importantes.	Sim. Mesmo após a abolição. Sim. Mesmo após a abolição.	Sim. Assim como diversos outros povos. Sim. Assim como diversos outros povos.	Cenas referentes à época de todas essas opções, em minha opinião, a escravidão. Mesmo que atualmente a população tenha total consciência do que é o...	De todas essas opções, em minha opinião, a escravidão. Mesmo que atualmente a população tenha total consciência do que é o...
6	Não	Sim, já estudei assuntos relacionados à cultura negra. Sim, já estudei assuntos relacionados à cultura negra.	Sim, já estudei assuntos relacionados à cultura negra. Sim, já estudei assuntos relacionados à cultura negra.	Sim, considero importante a cultura negra. Sim, considero importante a cultura negra.	A primeira imagem que viu acredito que esta imagem para mim, a diferença entre a escravidão e a liberdade é que a escravidão alimentou (e continua alimentando) a cultura negra.	Eu acredito que esta imagem para mim, a diferença entre a escravidão e a liberdade é que a escravidão alimentou (e continua alimentando) a cultura negra.
7	Não	Sim, que no período da escravidão os negros não tinham voz. Sim, que no período da escravidão os negros não tinham voz.	Sim, que eles não obtiveram liberdade. Sim, que eles não obtiveram liberdade.	Sim, pois o nosso país é racista. Sim, pois o nosso país é racista.	Imagem de pessoas sofrendo de pinturas de artistas de zumbi dos palmares	De pinturas de artistas de zumbi dos palmares
8	Sim	sim, os negros apanhavam estudar. Sim, os negros apanhavam estudar.	Sim, em 1888 pela Lei 2008. Sim, em 1888 pela Lei 2008.	Sim, é importante. os povos negros são importantes. Sim, é importante. os povos negros são importantes.	zumbi dos palmares	no vídeo de história do t...

+ Respostas ao formulário 1 Explorar

28°C Ensolarado 09:24 16/12/2022

Caixa de e-mail x Meu Drive x Formulário x Question x Question x Meu Drive x Barbadian x Dialnet x ProfHist x Portal edi x SESP... x +

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NzU58OjgxnnyfCS1EflEfl2GL-zivTRgB9d8LmnxAB4/edit#gid=546612915

Gmail YouTube Maps New Tab

Formulário sem título (respostas)

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda A.ú!...

Compartilhar

100% R\$ % .0 .00 123 Padrão (Ari... 10 B I S A

D2 fx 23

	P	Q	R	S	T	U
1	entos anos. Você acredita que esse acontecimento histórico alimentou (e continua alimentando) o racismo em nosso país? Justifique seu pensamento.					
2						
3	la ocorre nos dias atuais brasileiros, foi um gatilho para o racismo crescer e não é aquele pequeno racismo físico e sim psicológico que é muito pior que c					
4						
5	adrão", surgiu no período da escravidão, onde os europeus(portuguêses) criavam movimentos e pensamentos, como o Darwinismo Social, que diziam qu					
6	tal consciência do que é o racismo, podemos dizer que esse conceito está enraizado na mente das pessoas, é algo que infelizmente se tornou comum, é					
7	alimentou (e continua alimentando) o racismo no nosso país, uma vez que a população negra ainda é amplamente discriminada, e também, é muitas vez					
8	negros não "prestam" que é uma raça ruim justamente pelo fato de eles terem sido escravizados e também pela mensagem que a escravidão passou					

Respostas ao formulário 1

Explorar

28°C Ensolarado 09:27 16/12/2022