

Monalisa Pavonne Oliveira (Org)

História Colonial e Ensino de História

propostas
de planos
de aula



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

HISTÓRIA COLONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA

propostas de planos de aula

Monalisa Pavonne Oliveira
Organizadora



EDUFRR
Boa Vista - RR
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

REITOR

Jefferson Fernandes do Nascimento

VICE-REITOR

Américo Alves de Lyra Júnior

EDITORIA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev

Edlauva Oliveira dos Santos

Cássio Sanguini Sérgio

Guido Nunes Lopes

Gustavo Vargas Cohen

Lorival Novais Néto

Luis Felipe Paes de Almeida

Madalena V. M. do C. Borges

Marisa Barbosa Araújo

Rileuda de Sena Rebouças

Silvana Túlio Fortes

Teresa Cristina E. dos Anjos

Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campos do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com
Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



ASOCIACION DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMERICA
LATINA Y EL CARIBE

Copyright © 2019
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Projeto Gráfico

George Brendom Pereira dos Santos

Capa

Matheus de Oliveira Vieira

Diagramação

George Brendom Pereira dos Santos

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

H673 História colonial e ensino de história: propostas de plano de aula /
Organizadora, Monalisa Pavonne de Oliveira. – Boa Vista :
Editora da UFRR, 2019.
118 p. : il.

ISBN: 978-85-8288-198-9

1 - História. 2 - História colonial. 3 - Ensino de história. 4 -
Plano de aula. I - Título. II - Oliveira, Monalisa Pavonne de (organi-
zadora).

CDU - 981.02/.038

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões
é de exclusiva responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
Monalisa Pavonne Oliveira	
ONDE VOCÊ GUARDA SEU RACISMO? UMA PROPOSTA DE PLANO DE AULA: COTAS E RACISMO	9
Ana Carolina Oliveira de Sousa Lima; João Lucas Nery Costa; Mariangela Aguiar de Oliveira; Monalisa Pavonne Oliveira	
O PAPEL SOCIOECONÔMICO DA MULHER NEGRA ESCRAVA NO BRASIL COLÔNIA (1500-1822)	23
Ana Carolina Oliveira de Sousa Lima; João Lucas Nery Costa; Mariangela Aguiar de Oliveira; Monalisa Pavonne Oliveira	
AQUALTUNE, UMA PRINCESA AFRICANA NO BRASIL	45
Ana Carolina Oliveira de Sousa Lima; Monalisa Pavonne Oliveira	
NZINGA MBANDI: A TRAJETÓRIA DE UMA RAINHA E GUERREIRA AFRICANA	67
João Lucas Nery Costa; Monalisa Pavonne Oliveira	
ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11.645/2008: UMA PERSPECTIVA ACERCA DO PROTAGONISMO INDÍGENA NO VALE AMAZÔNICO	102
Mariangela Aguiar de Oliveira; Monalisa Pavonne Oliveira	
SOBRE OS AUTORES.	118

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de aproximadamente um ano e meio de conversas, questões, muitas leituras e pesquisa.

Os trabalhos se iniciaram no final de 2017 com a criação do grupo de pesquisa no Diretório de Grupos do CNPq “História Colonial e Ensino de História”¹, que visa possibilitar discussões em nível escolar acerca do período colonial brasileiro a partir da introdução de fontes/recursos didáticos na sala de aula.

Nossa proposta, consiste em atender, em alguma medida, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sobretudo, fazendo emergir novos sujeitos, no nosso caso: africanos, afrodescendentes e indígenas. A primeira lei expressa a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afrodescendentes no Brasil, e a segunda, determina o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil, ambas as temáticas têm como locus privilegiado as disciplinas de História, Literatura e Artes para serem desenvolvidas.

Apesar da academia dedicar-se há mais de três décadas ao estudo desses segmentos, a realidade escolar é outra, muito embora venha se alterando significativamente. A mudança nas abordagens e currículos não ocorreram efetivamente, viabilizando uma modificação profunda com relação à narrativa histórica de uma “história consagrada”. Isto se deve a diversos fatores que vão desde uma lacuna na formação dos docentes que concluíram suas graduações anteriormente à promulgação das leis, ou logo após, quando a legislação não estava plenamente atendida nas instituições de ensino superior; os relatos relacionados à falta de material didático ou paradidático, o que atualmente pode ser questionado; passando por, um possível, desinteresse por parte de alguns professores, coordenadores e gestores das escolas somado às secretarias de educação a nível municipal ou estadual, no que se refere à implementação das leis.

¹ História Colonial e Ensino de História - Diretório de Grupos do CNPq. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/311484>, acesso 01/07/2019.

Percebemos, então, durante nossas pesquisas que as temáticas supramencionadas constituem parte do calendário festivo das escolas, que, em grande parte das vezes, cumprem papel de cristalizar estereótipos atribuídos aos segmentos subalternizados, por longos anos, na historiografia e, mais fortemente, na sociedade em geral. As datas específicas quando indígenas e africanos e afrodescendentes são lembrados, são respectivamente: dia 19 de abril, Dia do Índio; e 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. As atividades nas ocasiões nas quais são desenvolvidas, são, quase que exclusivamente, pensadas e organizadas por professores, muito imbuídos de valores de combate à discriminação e o racismo. Valores importantíssimos para a construção de uma sociedade que respeite e valorize a diversidade. Sem embargo, dois dias no ano não são suficientes.

Nesse sentido, nós do grupo de pesquisa, em particular os que participaram da produção deste material, atentos às demandas do Ensino de História, tencionamos no limite de um ano de trabalho compreendido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Roraima (PIC/ UFRR), muito embora precisaríamos de mais tempo para aprofundar e aprimorar leituras, debates e trabalhos, nos dedicamos a produzir propostas de planos de aula que pudessem auxiliar professores e os próprios discentes do curso de Licenciatura em História em seus estágios supervisionados a aplicar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas suas práticas docentes.

Tais planos foram elaborados em formato de artigos nos quais são desenvolvidas as temáticas e conceitos com bibliografia clássica e atualizada, e em um segundo momento há a proposta de utilização de um tipo de fonte associada à temática em tela, e finalmente, uma sugestão de como abordar a fonte. Os planos de aula elaborados são propostas em aberto, que pretendem embasar a discussão a ser empreendida em sala de aula, e estimular a construção do conhecimento histórico em nível escolar alicerçado no debate e na pesquisa, na tentativa de tornar os conteúdos mais significativos para os educandos, aproximando as temáticas do cotidiano.

Apoiando-nos nas orientações de Circe Bittencourt (2004), pensamos que o debate com o potencial de trazer à tona as representações sociais dos educandos a respeito de uma determinada temática, é fundamental para a desconstrução de estereótipos. Sendo assim, Bittencourt propõe emersão das representações sociais fomentadas pelo debate, no intuito de que as ideias e os conhecimentos prévios sejam confrontados e complementados, para que se perceba que o senso comum é também construído. Ao compreendermos a construção do senso comum, observamos como ele é formado a partir do contato com uma profusão de ideias nos diferentes espaços que transitamos e das informações recebidas por uma miríade de meios.

As representações sociais constituem a consciência histórica, todos temos consciência histórica, e o Ensino de História tem o potencial de criar possibilidades para manejarmos o que recebemos de inúmeras formas para a conformação desta consciência. A consciência histórica não é estática, e é justamente neste ponto que as fontes e os debates podem contribuir para a construção de uma consciência mais ampla, crítica, reflexiva e inclusiva. Desse modo, articularíamos mais qualificadamente as informações e memórias, realizando concatenações, utilizando-as a nosso favor no cotidiano e em diferentes situações, quando dos períodos eleitorais, por exemplo.

Os capítulos que compõem esse livro têm, portanto, a intenção de colaborar para a construção da consciência histórica, apresentando maneiras de abordar os diferentes sujeitos históricos e suas contribuições na História na sala de aula da Educação Básica, especialmente os segmentos sociais que foram silenciados e obscurecidos por uma gama de temáticas, abordagens, pesquisadores etc.,

O primeiro texto desta coletânea, *Onde você guarda seu racismo? Uma proposta de plano de aula: cotas e racismo*, relaciona o passado escravista às condições socioeconômicas dos afrodescendentes no Brasil, e a importância de políticas públicas, mais precisamente as cotas étnico-raciais como forma de reparação para com a população negra e parda brasileira. O segundo capítulo, *O Papel Socioeconômico da Mulher Negra Escrava no*

Brasil Colônia (1500-1822), objetiva romper com o estereótipo da mulher negra no período colonial, recorrentemente associado à promiscuidade, apresentando as diversas formas de atuação da mulher negra na sociedade escravista colonial, com enfoque na personagem Chica da Silva.

Os três últimos capítulos: *Aqualtune, uma princesa africana no Brasil*, *Nzinga Mbandi: a trajetória de uma rainha e guerreira africana*, e, *Ensino de História e a lei 11.645/2008: uma perspectiva acerca do protagonismo indígena no Vale Amazônico*, concentram-se nas discussões de trajetórias, os dois primeiros de mulheres negras africanas e o último na do indígena Aju-ricaba. A proposta de trabalhar as trajetórias relaciona-se à abordagem historiográfica que estuda a pessoas comuns e seus contextos, analisá-las enquanto seres humanos complexos e repletos de contradições e estratégias traçadas dentro das suas margens de manobra. Essa perspectiva auxilia, como viemos sublinhando, na história dos obscurecidos e silenciados. Tal proposta tem como objetivo des-hierarquizar os sujeitos e suas atuações, bem como os conteúdos, integrando às diferentes histórias que compõem a do Brasil.

Finalmente, vale destacar, que a presente publicação foi produzida por alunos graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Roraima, sob minha orientação. Em outros termos, são os primeiros passos na pesquisa em história e na prática docente, que objetiva a construção de um conhecimento aprofundado, significativo e afetivo, não apenas para os que participaram desse um ano e meio de pesquisa, como ressaltado no início desta apresentação, mas, sobretudo, para aqueles que tiverem acesso a este material.

Enquanto professora orientadora, me sinto feliz pelo engajamento e envolvimento dos alunos. Sendo assim, assinamos em conjunto os trabalhos aqui publicados por compreender que essa trajetória foi percorrida em grupo em um riquíssimo processo de ensino e aprendizado recíprocos.

Boa leitura!

Monalisa Pavonne Oliveira

Boa Vista/ RR, 01 de julho de 2019

ONDE VOCÊ GUARDA SEU RACISMO? UMA PROPOSTA DE PLANO DE AULA: COTAS E RACISMO

*Ana Carolina Oliveira de Sousa Lima
João Lucas Nery Costa
Mariangela Aguiar de Oliveira
Monalisa Pavonne Oliveira*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho² é um resultado parcial das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Ensino de História e História Colonial³, que propõe a produção de planos de aula que propiciem a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. As temáticas trabalhadas pelo grupo são: mulheres negras e indígenas; indígenas e africanos e afro-descendentes no período colonial, privilegiando especialmente as trajetórias de pessoas comuns, levando em consideração que todos são sujeitos históricos e, portanto, todos constroem a história.

Nessa direção, o grupo tem como foco analisar e discutir, para além do recorte cronológico Brasil Colônia, quais as reminiscências e os ecos do período escravocrata na sociedade contemporânea. Sendo assim, este trabalho visa contribuir com uma abordagem e possibilidade de recurso didático para a discussão do racismo em atenção a lei 10.639/2003, que institui como obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, principalmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

Nossa proposta, constitui, desse modo, um plano de aula a ser desenvolvido em uma turma do Ensino Médio, adequado para ser aplicado em qualquer ano deste segmento. O plano é subdividido em três momentos: a discussão do recurso didático e o quão profícuo pode ser para o processo de ensino-aprendizagem; apresentação do conceito de

² Trabalho apresentado no IV Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras, 2018, Boa Vista/ RR.

³ Grupo de Pesquisa História Colonial e Ensino de História <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/170348550887467>, acesso 30/11/2018.

escravo para as sociedades modernas; e, a transcrição da letra da música *Cota não é esmola* (ver: Anexo 1) de autoria da compositora Bia Ferreira⁴.

Nessa perspectiva, os objetivos da atividade são:

- Identificar as rupturas e permanências da escravidão praticada no continente africano, incluindo a tradição islâmica e a escravidão inserida na colônia brasileira.
- Analisar como se deu a inserção do escravo africano na colônia brasileira, resultante da intensificação tráfico negreiro existente no atlântico nos séculos XVI a XIX. Além de constatar o uso do negro como mercadoria e as tentativas de descaracterização cultural dos cativos no novo mundo.
- Demonstrar a posição de alguns autores a respeito da identidade negra na colônia brasileira: a construção de rótulos que permeiam a inferioridade do negro no cenário brasileiro.
- Produzir a partir de uma análise historiográfica um plano de aula que comporte a história negra na colônia e que desmistifique o olhar de “raça” e de inferioridade do negro construída no decorrer desse processo histórico.

RECURSOS DIDÁTICOS

A utilização de recursos didáticos no ambiente escolar constitui papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribuem na interlocução professor, aluno e conhecimento. Segundo Souza (2007, p. 111) “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Consoante ao pensamento citado, Castoldi e Polinarski (2009, p. 2) afirmam que “os recursos didáticos são de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno”, ao ponto que,

⁴ Compositora, com potente trabalho autoral, brasileira sem clichê, moderna sem forçar a barra, batuqueira natural, de musicalidade profunda, suavidade jazzística, e devota suprema do balanço. Bia é artista que porta o estandarte de uma negritude musical performática em gesto, fala, som e cordas. Rede social: https://www.facebook.com/pg/BiaFerreiraOficial/about/?ref=page_internal. Acesso em: 30/05/2018.

as discussões teóricas propostas pelo professor na sala de aula ganhem sentido ao cotidiano do aluno, viabilizando, assim, sua compreensão ao assunto discutido em determinada disciplina escolar.

Numa época de modernização, a utilização de novas ferramentas em sala de aula, conduz o educador a afastar-se do método tradicional quadro e giz, para um ensino que seja condizente com as necessidades dos educandos geradas no ambiente social. Ao ponto em que a música como uma dessas ferramentas “possibilita o ser humano a criar, expressar-se, conhecer e até mesmo transformar a realidade” (TAVARES, 2008).

A música é uma ferramenta que facilita no processo de ensino aprendizagem dos educandos, pois permite que eles interajam com as informações contidas na mesma, visto que corrobora na construção de opiniões e conhecimento histórico. Em virtude disso, consideramos este recurso didático um importante instrumento a ser empregado nas aulas de História, pois as tornam dinâmicas.

O uso da música como uma fonte documental é possível, pois abarca vestígios de seu tempo, ou seja, impõe visões culturais, religiosas, sociais e políticas pertencentes a uma determinada sociedade. E conforme ressalta a historiadora Circe Bittencourt (2004, p. 114), o uso da música como ferramenta didática, torna-se “importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência”.

O papel da educação nesse desenvolvimento sociocultural do educando tem por finalidade o agregar e o difundir dos saberes acadêmico e não acadêmico detido por eles. Em razão disso, a linguagem musical oferece uma vasta liberdade de expressão do aluno, ao passo em que, vincula-se ao seu desenvolvimento cognitivo.

Aliar a música ao processo de aprendizagem permite que haja uma maior interação interpessoal entre os alunos, e proporcionam diversas interpretações conforme a linguagem musical proposta pelo professor. De acordo com o PCN⁵:

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos

As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto sua utilização como modelo são maneiras do aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado (PCN, 2001, p. 75-76).

Por ser um método que dispõe de uma ampla variedade linguística, a música como recurso didático, propicia aos indivíduos um desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da sensibilidade. Sendo assim, ela os ajuda a serem críticos e reflexivos em suas interpretações. Mesmo com os aspectos supracitados que condicionam a música a ser um veículo educacional, não se confere a ela uma verdade absoluta, ao passo que é uma manifestação artística e cultural de seu tempo. Contudo, a música não substitui as outras formas de educação, mas contribui para a compreensão e aprendizagem do aluno quando trabalhada de maneira correta.

DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO

Em princípio, a questão a ser analisada é o conceito de ser escravo. Para o historiador Lovejoy a principal condição para ser um escravo era o estrangeirismo. Para mais, considera a escravidão como forma de exploração, o escravo como propriedade, sua força de trabalho era subordinada ao seu senhor, não possuíam controle sobre sua reprodução (sexualidade) e a condição de escravo era herdada.

Antes de adentrarmos, efetivamente, nos mecanismos que regiam a sociedade colonial escravista brasileira é de vital importância que se tenha em mente o funcionamento da escravidão no continente africano, nos aspectos sociais e comerciais, que prevista pela lei e no costume, era prática constante no continente antes da inserção portuguesa no comércio interno e posteriormente externo.

A transformação do homem em escravo no continente africano era uma prática costumeira entre as sociedades, alicerçada em condutas

dos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

violentas. Além da prática escravista existiam outras formas de relação de dependência conectando essas sociedades, como o parentesco, o concubinato, o penhor, e as práticas religiosas. Tornava-se escravo por intermédio das guerras, sequestros ou condenações por crimes. Contudo, estruturalmente, a escravidão na África negra ainda se caracterizava marginal na sociedade (LOVEJOY, 2002).

Na perspectiva islâmica, a escravidão se fundamenta na lei e no costume. A sociedade islâmica sorvedora de mão de obra cativa, entre 1400 a 1600 possuía um vasto território de exportação que ultrapassava o deserto do Saara, com saída para o mar Mediterrâneo e Vermelho e a costa oriental africana, cujo cativo era o principal produto comercial. Desta forma, a difusão gradual e institucionalização da escravidão islâmica tornou a África negra uma importante fonte de escravos. Outro fator que favoreceu a expansão da escravidão no interior da África foi a inserção do comércio europeu na bacia do Atlântico Sul e no Oceano Índico.

No decorrer dos séculos XV e XVI, Portugal, um dos primeiros países europeus a comercializar cativos no litoral africano, encontrou no continente um “reservatório de escravos baratos e abundantes” (LOVEJOY, 2002, p.55). Os portugueses atuavam como intermediários no comércio costeiro, vendendo suas mercadorias e comprando ouro e escravos. Posteriormente, os indivíduos capturados eram vendidos como escravos no próprio continente como nas colônias americanas. Em razão do tráfico escravos, milhares de africanos foram arrancados do seu local de origem e transportados pelo atlântico como mercadoria.

Os portugueses tiveram contato com o comércio escravista na costa ocidental africana, por meio das feitorias, o transporte desses cativos para a América lusa aumentou drasticamente a partir do século XVII com a instalação das plantações de açúcar no litoral nordestino e, posteriormente, no século XVIII, com a diversificação da economia brasileira, a descoberta das minas de ouro e a produção de café nas fazendas fluminenses, intensificou-se a necessidade de mão de obra escrava.

Os africanos cativos deslocados para o Brasil no século XVI vi-
nham principalmente das ilhas de São Tomé e Príncipe, Senegâmbia e
na Guiné-Bissau, predominantemente, destinados ao nordeste brasilei-
ro para as plantações de açúcar da Bahia e Pernambuco e, em seguida
escravizou-se cativos do reino do Congo e depois de Angola. Com a
descoberta do ouro nas Gerais em 1690, a natureza de cativos se dire-
cionou para os sudaneses da Costa da Mina e no Golfo de Benim, sen-
do predominante traficados até o século XVIII (RUSSELL-WOOD,
2005, p.53-60).

O historiador Elikia M'Bokolo (2007) cita em seu texto o francis-
cano italiano Carli que descreve as condições de viagens em navios
negreiros que iam de Angola ao Brasil no século XVII:

Os homens estavam empilhados no fundo do porão, acorrentados
com medo de que se revoltassem e matassem todos os brancos a bor-
do. (...) No caso de quererem dormir, caíam uns em cima dos outros.
Para satisfazer as suas necessidades havia sentinelas mas, como muitos
receavam perder o seu lugar, aliviavam-se onde se achavam, sobretudo
os homens cruelmente acumulados de tal modo que entre eles o calor
e o cheiro se tornavam insuportáveis.

Conforme Manolo Florentino “entre os séculos XVI e XIX, 40%
dos quase 10 milhões de africanos importados pelas Américas desem-
barcaram em portos brasileiros” (FLORENTINO, 2014, p.21). O co-
mércio de almas se fundamenta, segundo Alencastro (2000), num ato
de dessocialização, processo de captura do sujeito de sua comunidade
nativa, e se completa com a despersonalização, em que o sujeito é re-
duzido a uma mercadoria. No transporte desses cativos, suas crenças,
línguas, relações sociais, políticas e culturais não tinham importância,
pois o único critério que os tornavam iguais era a cor da pele.

Antes de embarcar nos navios negreiros, batizavam-se os cativos,
pois não poderiam adentrar ao continente sendo cristãos “infieis”. De-
pois do desembarque nos portos brasileiros e submetidos a mais um
processo de venda, os pretos novos vendidos eram “amansados” por

seus novos donos (FLORENTINO, 2014). O objetivo era enquadrá-los no contexto de opressão e inferioridade propagada na colônia. Esse mercado de homens ratificou-se a coisificação do escravo, cujo uso era de domínio dos senhores de escravos. Os cativos eram tratados como se fossem gados. Alinhados e escolhidas as “peças” eram levados para as fazendas, onde compreendia africanos de diferentes lugares, costumes e línguas. Essa diversidade trazia segurança aos proprietários, pois dificultava possíveis rebeliões.

Os iluministas do século XVIII puseram em questão a humanização dos negros em razão aos europeus, conduzindo a um pensamento de raças superiores e inferiores. Esse pensamento serviu de lastro para a elaboração do racismo científico, no século XIX, que interfere nas relações sociais dos seres humanos. E isso fez com que os trezentos anos do sistema escravocrata brasileiro compromettesse a vida de milhões de seres humanos dentro e fora da colônia. O estigma de inferioridade atribuído aos negros, a imagem de submissos, violentos e não cristãos são produtos históricos dessas relações coloniais. E segundo Jaime Pinsky (2010):

A herança escravista continua mediante nossas relações sociais quando estabelece distinções hierárquicas entre trabalho manual e intelectual, quando determina habilidades específicas para o negro (samba, alguns esportes, mulatos) e mesmo quando alimenta o preconceito e a discriminação, escondendo a problema, é uma forma de não resolvê-lo.

Na obra *Casa-grande & Senzala* Gilberto Freyre apresenta a formação da sociedade brasileira a partir de aspectos, como a mestiçagem e o hibridismo cultural que portava ao país o status de uma democracia racial. Não obstante, mesmo o autor elogiando essa mistura de “raças”, ora tida como origem e permanência do atraso no país, ora como prática passageira, pois a miscigenação levaria ao embranquecimento da população, e a classificação do português por Freyre (2006) como “o menos cruel nas relações com os escravos” aponta que as relações entre as “raças” nem sempre se formaram pacificamente.

Freyre impõe aos portugueses uma isenção pelo uso escravo de africanos na colônia, pois “o meio e as circunstâncias exigiam o escravo” (REIS, 2003, p.56). Já o historiador Varnhagen (1877)⁶ mostra outra perspectiva sobre a entrada de escravos africanos no Brasil. A presença negra na colônia teria sido um dos grandes males do país, pois o escravo possuía hábitos grosseiros e não demonstravam amor pela pátria. O historiador considera, ainda, que fora o contato com a civilização e o cristianismo que os tornaram os africanos brasileiros melhores que os africanos na África.

Em sua maioria, as reflexões feitas sobre a escravidão no período colonial apresentam as desigualdades sociais existentes no país, refletidas nos dias atuais e que resultaram em um abismo socioeconômico (FLORENTINO, 2014; MATTOSO, 1982). O estudo desse período é refletido quando negros e mulatos, maioria da população brasileira, encontra-se ínfimos em posições de destaque na economia, política e sociedade, ao qual se contradiz com o tão exaltado mito da democracia racial, estabelecido por Freyre.

A colonização portuguesa teria tido sucesso se não houvesse a implementação do negro e a miscigenação na colônia, pois o desejo de uma população “pura” e branca prevaleceu no ideário de Varnhagen. O racismo é um dos fenômenos recentes na história da humanidade, e ligam-se à necessidade de um povo ser superior e dominar outro povo. E trazer esse debate para as salas de aulas de História é uma forma de não propagar estereótipos e sim buscar “ensinar a ter respeito pelas diferenças” (FONSECA, 2003).

O antropólogo Kabengele (2005) confere ao racismo brasileiro uma sutileza, tornando-o, assim, uma prática mais perversa. As ideias de sociedade fraternal e igualitária difundida por Freyre são exceções de um sistema que discrimina e exclui as pessoas pela sua cor de pele além de outras particularidades. Numa pesquisa realizada pela USP com coordenação de Lília Schwarcz (1996) concluiu que “todo brasileiro se sente

⁶ Varnhagen foi um dos maiores historiadores brasileiros e um grande intelectual de sua época. Tido como o Heródoto Brasileiro, ele influenciou o meio da pesquisa histórica com seu método de procedência, em torno do que cabia a investigação de documentos.

como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados”.

O racismo à brasileira, mencionado por Kabengele (2005), é marcado pela inferioridade das características físicas do indivíduo negro, que por meio das relações sociais e culturais, são reproduzidas no cotidiano da sociedade brasileira. Nesta conjuntura a educação torna-se uma importante ferramenta na desconstrução destes valores, além de propiciar um aperfeiçoamento de um ensino que combata às formas de discriminação e valorize as diversidades existentes no meio escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante ao pensamento de Cunha (1996, p.56) a música como uma expressão cultural é “tudo aquilo que o homem elabora no nível de representação humana”. Nesse aspecto pretendo analisar a música como um documento carregado de sentido referente a um momento histórico, que se insere como uma ferramenta de saber cultural e não apenas um saber figurativo.

Partindo desse ponto, a proposta é que, por meio da análise da música *Cota não é esmola* composta por Bia Ferreira, o aluno consiga, por meio de sua bagagem cultural, fazer uma reflexão crítica da escravidão negra no período colonial, o papel conferido ao negro na formação dessa sociedade, perspectivas sociais, culturais, econômicas que disseminaram o ideário racista, que persiste na sociedade brasileira atual.

Enfatizamos que a ideia é estimular o aluno a problematizar os estereótipos sociais, culturais e históricos atribuídos ao indivíduo negro, incluindo diversos grupos étnicos e sustentados pelo senso comum, visto que, as discussões sobre esse tema são por vezes silenciadas na sociedade, persistindo assim, as visões preconceituosas e racistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul - Séculos XVI e XVII**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C.A. A utilização de recursos didáticos-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência Tecnologia**. Ponta Grossa, PR, 2009.

CUNHA, M. I, LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

FERREIRA, Martins. **Como usar a Música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico negreiro de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LOVEJOY, Paul. E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**, Tomo I, Até ao Século XVIII. Tempos e Espaços Africanos. Lisboa: Colibri, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. In: **Movimento-Revista de Educação**, n. 12, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Disponível em: <https://www.journals.usp.br/ts/article/download/12545/14322>. Acesso em: 30/05/2018.

PINSKY, Jaime. **1939 - A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RUSSELL-WOOD, A. J. R.. **Escravos e libertos no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (1996). Questão racial no Brasil? In L. M. Schwarcz e L. V. Reis (orgs.). **Negras imagens**. São Paulo, EDUSP.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação**. Arq. Mundi, 11 (Supl. 2) p. 10-4, 2007.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História Geral do Brasil antes de sua separação e Independência**. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1877. Volume 1.

ANEXO 1

MÚSICA: COTA NÃO É ESMOLA

Música: Cota não é esmola

Compositora: Bia Ferreira

Cantora: Bia Ferreira

Álbum: Bia Ferreira no Estúdio Showlivre.

Data de lançamento: 2018.

Letra

Existe muita coisa que não te disseram na escola

Cota não é esmola!

Experimenta nascer preto na favela pra você ver!

O que rola com preto e pobre não aparece na TV

Opressão, humilhação, preconceito

A gente sabe como termina, quando começa desse jeito

Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais

Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais

Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé

Não tem dinheiro pro busão

Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão

E já que ta cansada quer carona no busão

Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!

E essa é só a primeira porta que se fecha

Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa

Chega na escola outro portão se fecha

Você demorou, não vai entrar na aula de história

Espera, senta aí, já dá 1 hora

Espera mais um pouco e entra na segunda aula

E vê se não atrasa de novo! A diretora fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo

E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que

Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão

Ela interrompe a professora e diz, ‘então não vai ter pão’

E os amigos que riem dela todo dia

Riém mais e a humilham mais, o que você faria?

Ela cansou da humilhação e não quer mais escola

E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola

O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar

Não deixe calar a nossa voz não! (3X)
Revolução (2X)

Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, ei
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai! (2X)

Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamos reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara

Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Odara, Odara, ei!

Experimenta nascer preto e pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo!
Existe muita coisa que não te disseram na escola!

Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Eu disse: Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor!
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar

Cota não é esmola!

O PAPEL SOCIOECONÔMICO DA MULHER NEGRA ESCRAVA NO BRASIL COLÔNIA (1500-1822)

Ana Carolina Oliveira de Sousa Lima
João Lucas Nery Costa
Mariangela Aguiar de Oliveira
Monalisa Pavonne Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho⁷ é uma proposta de plano de aula adequado para turmas de ensino médio⁸. A temática a ser desenvolvida é o papel socioeconômico da mulher negra escrava no período colonial, na tentativa de apresentar uma nova perspectiva acerca de um grupo social sistematicamente silenciado, no intuito de trazer a luz os diferentes papéis que essas mulheres exerceram na economia e sociedade colonial, buscando distanciar-se dos estereótipos largamente difundidos.

Para tanto, calcula-se que seriam necessários quatro tempos de aula, para que se possa debater o assunto e trabalhar o recurso didático sugerido, no caso as imagens confeccionadas por Debret (Ver: Anexo 1) e a canção Chica da Silva, composta por Jorge Ben Jor, em 1976 (Ver: Anexo 2).

Os objetivos da aula são:

- Construir o conceito junto aos alunos, sobre os atributos constitutivos do escravo e o que caracteriza a escravidão;
- Abordar o processo de inserção das mulheres de ascendência africana na América portuguesa;
- Estabelecer um debate sobre as especificidades e condições de vida das mulheres negras escravizadas;

⁷ O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa História Colonial e Ensino de História (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1703485550887467>, acesso 01/08/2018), dentro do qual se desdobram três subprojetos de pesquisa cadastrados no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Roraima, sendo este um dos resultados parciais da pesquisa.

⁸ O presente trabalho foi apresentado no I Encontro Estadual de História da ANPUH em Roraima; e publicado no livro *Desigualdade, violência e relações de poder na História*, que reuniu os trabalhos apresentados no evento: REIS, T.; OLIVEIRA, M.P.; SOUZA, C.M. (Org.) **Desigualdade, violência e relações de poder na História**. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2019.

- Compreender as funções existentes tanto no âmbito social quanto no econômico que foram impostas a essas mulheres, a partir dos exemplos representados nas pinturas de Jean-Baptiste Debret e da personagem histórica Chica da Silva;
- Realizar uma abordagem crítica sobre como as funções desempenhadas por elas, – o concubinato, as mucamas, as escravas de ganho e prostitutas – auxiliavam-nas a conquistar sua liberdade.

RECURSOS DIDÁTICOS

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Os recursos didáticos possuem a função de facilitar a veiculação dos saberes e práticas convencionados na literatura científica. O conhecimento deve ser compreendido enquanto um processo em construção. O professor não é um mero transmissor de conteúdo, uma vez que o aluno exerce papel fundamental nesse processo. No entanto, por que o desinteresse pela escola? E mais especificamente, pelo saber histórico? Como identificar a(s) debilidade(s)? Existe um culpado(a)? – é possível apontar algum? Quais os desafios e as possibilidades em ensinar e aprender História? Hoje, são muitos os desafios existentes no cotidiano escolar. O professor, atualmente, deve continuamente repensar suas práticas, seus objetivos, enquanto um profissional que lida com diferentes realidades.

Isto implica pensar, necessariamente, nos meios para se chegarem a determinados resultados. Flávia Eloisa Caimi em seu artigo “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História” (2007) chama a atenção para o uso das fontes como recursos, que podem tornar-se facilitadores para o entendimento das relações entre pesquisa acadêmica e a aprendizagem escolar. Essa perspectiva reforça a importância do professor historiador, e pesquisador de sua prática, como fundamental, pois é ele quem

instrumentalizará o educando a assimilar as diferentes leituras do passado e as disputas políticas por ele, assim como os usos e sentidos do estudo da História (DANTAS et. al., 2010). Os recursos didáticos, portanto, compõem as diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem enfocando nos procedimentos teórico-metodológicos da disciplina, proporcionando um ambiente de trocas e construção do conhecimento, no qual os educandos exercem papéis ativos no processo.

Assim, privilegiamos para aula acerca da temática mulheres escravas no período colonial, as imagens elaboradas por Debret, e a canção Chica da Silva de Ben Jor. A escolha das imagens deve-se, primeiramente, ao apelo visual que elas provocam, uma primeira interpretação logo de partida, levando em consideração as representações sociais de cada um. As imagens foram largamente utilizadas como ilustração nos materiais didáticos desde o oitocentos, quando da fundação do Colégio Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro. Segundo Circe Bittencourt (2008), já em meados do século XIX, os manuais didáticos traziam litogravuras de cenas históricas juntamente aos textos, porém como ilustrações e não como fontes que pudessem ser problematizadas.

COMO SERÁ UTILIZADO?

Sugerimos projetar as reproduções em slides para uma melhor visualização. Partiremos, inicialmente, das representações sociais da turma, interrogando quais as impressões que possuem ao ver as imagens pintadas por Debret. Logo depois, serão estimulados a observar os elementos que compõem a imagem: como estão posicionados; qual atividade estão realizando; as características do ambiente, se é urbano ou rural, por exemplo; características físicas; as roupas, entre outras. Direcionando essa leitura imagética a uma reflexão sobre a inserção social e econômica dessas personagens.

O RESULTADO QUE SE ESPERA

Espera-se que os estudantes consigam identificar as distintas funções desempenhadas pela mulher negra na sociedade do período colonial brasileiro, a partir dos componentes discutidos em sala de aula sobre o tema proposto, chamando a atenção para a importância socioeconômica das mulheres nesse cenário.

MÚSICA

É frequente hoje em sala de aula a utilização da música como recurso didático, inclusive tornou-se, recentemente, objeto de pesquisa historiográfica, sobressaindo a música popular, segundo a historiadora Circe Bittencourt (2008). Apoiados em historiadores especialistas na área como Marcos Napolitano (2002), acreditamos que a música pode ser um material didático que proporcione uma experiência significativa para as aulas. Justamente, por ser um meio adjacente as experiências dos alunos. Desse modo, a música a ser utilizada será Chica da Silva composta por Jorge Ben Jor em 1976.

COMO SERÁ UTILIZADA?

A música será reproduzida em meio audiovisual com legenda. Em um primeiro momento os alunos ouvirão a canção, para em um segundo momento, com auxílio da legenda discutir os versos da letra em questão.

O RESULTADO QUE SE ESPERA

Espera-se que sirva de referencial juntamente aos alunos na elaboração de suas próprias produções. A canção de Jorge Ben Jor faz alusão a Chica da Silva, uma mulher negra que viveu no período colonial brasileiro setecentista. Personagem histórica de Diamantina, Minas Gerais,

a figura que permanece de Chica é a de rainha, megera, afrontosa, sedutora, que atraía facilmente todos os homens, entre outros atributos. Sua história sofreu diversas adaptações ao longo do tempo, no cinema – filme *Chica da Silva* (1976), dirigido por Carlos Diegues, e na televisão – telenovela homônima do novelista Walcyr Carrasco, originalmente exibida na TV Manchete em 1997.

Em versos musicais como os da canção de Jorge Ben Jor, na literatura, por exemplo, o romance escrito pelo historiador João Felício dos Santos em 1976. Cada abordagem ao seu modo acabou por construir uma figura mítica e estereotipada. Sendo assim, nosso objetivo é ressignificar a representação criada de Chica da Silva, rompendo com a imagem da negra quente e sedutora, correlacionando ao tema em discussão. Apontando a forma e as implicações de sua inserção na sociedade do distrito minerador, desconstruindo o estereótipo sexualizado, no intuito de percebê-la como uma mulher que tornou-se mãe e esposa ao manter uma união estável duradoura com o contratador de diamante João Fernandes de Oliveira, que, por conseguinte, tornou-a integrante dos mais altos estratos socioeconômicos local.

DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO

POR QUE A ESCOLHA DO TEMA?

Compreendemos que o contexto pedagógico deve ser espaço propiciador de debates para reflexão sobre a temática das relações étnico-raciais e de gênero. A escolha do tema vai ao encontro não somente das demandas impostas pela lei 10.639/2003, regulamentada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que institui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse ínterim, é urgente a ruptura de um ensino eurocêntrico, que exclui mulheres, negros, assim como indígenas e a comunidade LGBTQI. É preciso que o ensino combata a cultura de ódio que se dissemina sem constrangimentos nos

dias de hoje, marcada pela volatilidade de um modelo de desenvolvimento desigual, pela proliferação crescente das chamadas *fake news*⁹.

Acreditamos que a sala de aula é um espaço para produzir reflexão. Capaz de fortalecer vozes silenciadas e trazer para o centro das discussões temas encobertos pela democracia racial. Nossa proposta é estudar o tema sob um novo viés, ressaltando o protagonismo da sua luta, as negociações, as diferentes formas de resistência das organizações negras etc. A preocupação em repensar o ensino das relações étnico-raciais está presente nos principais fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que busca “dar visibilidade à diversidade da experiência negra antes e após a diáspora, principalmente no Brasil” (BRASIL, 2004), e “acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (DANTAS, et al, 2010).

O QUE É ESCRAVIDÃO E SER ESCRAVO?

Inicialmente propomos construir junto aos alunos o conceito de escravidão e escravo. Para tanto, utilizaremos a obra referencial do estudioso africanista Paul E. Lovejoy, *A escravidão na África: uma história de suas transformações* (2003). A escravidão é um fenômeno que possui especificidades próprias. Escravizar é um ato de desumanização. Nesse sentido, o que caracteriza o escravo? Lovejoy aponta seis atributos gerais constitutivos do “ser escravo”, a saber: 1) eles eram uma propriedade – bens móveis, eram compatíveis a mercadorias, que poderiam ser comprados ou vendidos; 2) considerados eminentemente estrangeiros; 3) estavam sujeitos a sofrer coerção e/ou qualquer tipo de violência física, psicológica; 4) a força de trabalho deles estavam à completa sujeição do seu proprietário; 5) não possuíam direito de viver

⁹ Em português quer dizer “notícias falsas”, que parecem ser verdadeiras. Disponível em: <http://portal.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/artigo/o-que-e-fake-news/>. Acesso em 27/06/2018.

sua própria sexualidade, afetividade, assim como suas capacidades reprodutivas; 6) a condição de escravo era uma herança (2003, pp. 29-38).

O primeiro aspecto levantado pelo autor é de que o escravo era uma propriedade, e nessa condição considerado um bem móvel. Outro fator que reforça a condição de propriedade, era a dessocialização do sujeito. Em outros termos, os escravos eram geralmente estrangeiros, tinham culturas e línguas diferentes, isto contribuía para a sua posição de submissão, pois buscava-se reunir pessoas de diferentes povos e culturas e em um mesmo espaço, a fim de que sua interação fosse comprometida.

As pessoas escravizadas estavam ligadas, substancialmente, ao trabalho. Diante disso, poderiam desempenhar qualquer função na economia. Teriam de cumprir aquilo que lhes era imputado, efeito disso eram “as tarefas mais ignóbeis e pesadas”, e algumas vezes corriam grandes riscos reafirmando sua subalternização. Nesse caso, usava-se a coerção para compelir o escravo a estar de acordo com as ordens. Caso contrário, corria o risco de ser punido rigorosamente.

Uma das formas eficientes de escravização era levar o escravo a lugares longínquos, realçando seu estrangeirismo, ou seja, aquele que não partilhava dos costumes, hábitos de determinada sociedade. Esse aspecto é importante para manter uma distância e legitimar a escravidão, tanto é que as pessoas vítimas da prática de escravização não permaneciam em seu local de origem, eram, em grande medida, enviadas para outras regiões. Este aspecto tornava a pessoa escravizada ainda mais vulnerável perante seu senhor.

A utilização da violência foi eminente para a escravidão. Lovejoy (2003) mostra que a violência começa pela redução da condição de liberdade para a condição de escravo. Seu tipo mais comum foi a guerra, porém a escravização poderia ser somente um desdobramento da guerra, não o seu motivo. A escravidão também servia como medida punitiva, especialmente, segundo o autor, em casos de assassinato, roubo, adultério e bruxaria.

Uma característica peculiar desse fenômeno, era subordinação do escravo ao seu senhor. Sendo assim, qualquer atribuição poderia ser

dada a ele. Inclusive sua própria identidade dava-se mediante seu dono, uma vez que “o senhor era o responsável pelas ações do escravo, e essa responsabilidade era a mesma para escravos administrativos e para trabalhadores comuns” (LOVEJOY, 2003, p. 34).

Os senhores também possuíam nas mãos o controle das capacidades sexuais e reprodutivas dos escravos. Ao formar uma proporção significativa da população esse controle era máxime. Homens e mulheres poderiam servir para a reprodução, os casamentos eram controlados etc. Para ilustrar Lovejoy (2003) cita o exemplo dos eunucos, que além de castrados, eram muitas vezes os mais caros, para o caso da escravidão entre os islâmicos que tinham algumas características distintas daquela praticada pelos europeus nas Américas. Cabe salientar que o autor faz algumas análises comparativas entre ambas as formas de escravização e escravidão em sua obra. Esse aspecto demonstra claramente a crueza da escravidão: “o poder do senhor sobre as funções sexuais e reprodutivas. Os escravos, em tese, não tinham o direito de envolver-se em relações sexuais sem o consentimento de seu senhor” (LOVEJOY, 2003, p. 35).

A condição de escravo era herdada. Os itens anteriormente mencionados permaneciam na geração seguinte, conquanto fosse modificada na prática. Essa modificação variava, de acordo com a sofisticação da justificativa da escravidão. Com o passar do tempo, o estrangeirismo, por exemplo, não se sustentava, uma vez que o escravo começasse a assimilar a cultura de seu senhor, o que poderia colaborar para formas de negociação entre senhor e escravo, especialmente no caso daqueles nascidos na América portuguesa em menor grau descendente de pais escravos, e em maior grau filhos de homens brancos.

QUEM ERA A ESCRAVA E MULHER NEGRA NO BRASIL COLÔNIA?

A inserção das escravas negras vindas de diversas regiões do continente africano na colônia portuguesa dos trópicos acontece de maneira desigual comparada a introdução dos escravos homens, devido à de-

manda por homens aptos a trabalhar nas *plantations* de cana-de-açúcar. De acordo com Lovejoy (2003), a comercialização de pessoas escravizadas no continente africano atendia a mercados diferentes, para o norte da África havia uma maior procura por mulheres e para as Américas, a demanda concentrava-se em maior escala em escravos masculinos.

No entanto, a entrada de mulheres escravizadas nas Américas não foi de modo algum insignificante, especialmente levando-se em consideração sua inserção socioeconômica nos mais de três séculos nos quais perduraram a escravidão. Além disso, as mulheres africanas ou aquelas negras ou pardas nascidas na colônia tornaram-se companheiras e estabeleceram uniões estáveis seja com cativos ou libertos, quanto com homens brancos, neste último caso, principalmente pela escassez de mulheres brancas. Vale lembrar o caso de Chica da Silva.

Na colônia, a mulher escravizada passa a difundir dinâmicas de relações que irão permear não apenas o âmbito econômico, como requerido inicialmente ao escravo, mas também, o social, chegando inclusive a passar da condição de cativa para liberta, em muitos casos ascendendo social e economicamente. Nessa perspectiva, a proposta do plano de aula ao atentar para mais diversos aspectos que compõem a inserção socioeconômica da mulher negra na sociedade colonial visa também combater o estereótipo da mulher negra passiva e extremamente sexualizada, percebendo-as enquanto sujeitos ativos.

O sociólogo Gilberto Freyre, um dos principais intelectuais, que a partir da sua obra mais célebre *Casa Grande & Senzala*, contribuiu para perpetuar a imagem da mulher negra, parda e indígena como lascivas. Soma-se a esse estereótipo o do português pronto para relacionar-se com essas mulheres por causa pelo seu contato com o norte da África, e pelo contato durante o período quando os mouros ocuparam parte da península Ibérica. Os portugueses teriam, predisposição a se envolverem com mulheres ameríndias, por exemplo, por conta de uma similaridade existente entre elas e a moura-encantada. Dessa forma, haveria um tipo de endeusamento das índias e um encantamento por parte dos europeus (FREYRE, 2006, pp. 157-161).

Enquanto escravas, devemos nos atentar para o fato de que, via de regra, não havia autonomia sobre suas capacidades reprodutivas e sexuais. De sorte que é importante questionar essa suposta “preferência” do homem branco pela mulher negra. Igualmente sobre as facilidades de acesso a esses corpos. Não havia número suficiente de moças brancas com idade para casar-se, mas, sob outra perspectiva, devemos lembrar que às moças brancas, era oferecida proteção. Atenção da qual que não dispunham, a maior parte, das mulheres negras e mulatas.

Essa discussão é necessária no contexto pedagógico, para se romper alguns estereótipos que permanecem no imaginário social. Fazer objeção aos que enfatizam a erotização das mulheres negras, assimilando-as como detentoras de atrativos físico-sexuais peculiares, que encantam homens. Ou ainda se referem aos seus corpos como os melhores, ou ainda possuem feitiços que as fazem serem mais afoitas ao manter uma relação sexual. Todas essas expressões estereotipadas pelo silenciamento propiciado pelo mito democracia racial, foram propalados durante anos para esconder fatores determinantes e influenciadores das situações impelidas a elas desde o início da formação da história do Brasil. Por este motivo, devemos ressaltar as mulheres negras e pardas como sujeitos históricos que contribuíram social, econômica e culturalmente para a formação do país, apesar de terem sido, em grande parte, subalternizadas e silenciadas. Por outro lado, não podemos negligenciar suas formas de luta e negociação, na busca pela liberdade e melhores condições de vida.

INSERÇÃO SOCIAL

Concubinato

Em âmbito social, as escravas inseriram-se, também a partir das relações que passaram a ter com os portugueses, gerando filhos e estabelecendo concubinatos. A miscigenação, muitas vezes exaltada, tornando-se mais tarde, nosso mais expressivo grau de identidade enquanto

nação, ocorreu em nosso país de diferentes maneiras. Uma delas pelos abusos sexuais que as escravas sofriam de seus senhores. Tal ação deve-se ao fato, supramencionado, de as escravas não dominarem suas funções sexuais e reprodutivas, propiciando essa diversidade.

Durante anos no Brasil existiram as relações denominadas concubinato. Eram assim determinadas as relações entre homem e mulher, que viviam juntos em constância, mas que não eram consagrados pela Igreja Católica por laços matrimoniais. O concubinato existia não apenas pela escassez de mulheres brancas e em condições para matrimônio, mas também, pelos altos custos financeiros do casamento. Somado a isso, no caso de homens brancos, o ingresso em determinados cargos públicos estava condicionado à comprovação da sua limpeza de sangue, e da sua esposa, quando casado.

O concubinato em Minas Gerais foi expressivo, pela região ter uma significativa população negra e parda. Esse fator pode ser percebido pelo número de alforrias dadas às mulheres nessa localidade. De acordo com Russell-Wood, “o sexo foi um fator determinante nas condições mais ou menos facilitadas de acesso à alforria: as mulheres, majoritariamente, eram alforriadas na idade adulta” (2005, p. 61). Um dos exemplos mais famosos em nossa história de prática do concubinato vem do Distrito Diamantino, ela chamava-se Francisca Oliveira da Silva.

De acordo com Júnia Furtado (2001), Chica da Silva, como era conhecida, nasceu na capitania de Minas Gerais. Todavia, não há certeza quanto ao ano de seu nascimento. Mulata, considerada assim por ser filha de português com uma escrava, a história de Chica foi muito disseminada e ganhou diferentes versões: de rainha à amante vingativa. Sabe-se que foi escrava de Manuel Pires Sardinha, com quem teve um filho. Foi vendida por Pires, por ter sido comprovado que ele mantinha relação de concubinato com ela e outra escrava. Ele ocupava o cargo de juiz na Câmara da Vila do Príncipe. Como dito anteriormente, a Igreja censurava esse tipo de relação interétnica. A pessoa ao se encontrar nessa situação estava suscetível a receber punição de excomunhão e até mesmo degredo. Para fiscalizar a população, a Igreja promovia as cha-

madras devassas, que tinham como objetivo verificar a vida íntima dos moradores da colônia, fiscalizando os quartos da casa, por exemplo.

Após a venda, Chica da Silva tornou-se concubina do contratador de diamantes João Fernandes, com quem teve 14 filhos. João Fernandes lhe dera uma posição de prestígio na sociedade. Apesar de não serem casados ela ocupou e desempenhou o papel de mulher branca em sua época. Tentou ao máximo tornar-se o que era considerado ideal aos olhos da sociedade diamantina, isto é, a elite branca. Conseguiu um nível de educação no qual aprendeu a assinar seu nome, proporcionou educação aos seus filhos, conseguiu estabelecer para eles bons casamentos, participou de diversas irmandades e foi enterrada na Igreja de São Francisco de Assis, prestígio concedido, em grande medida, à pessoas brancas (FURTADO, 2001).

Mucamas

Outra forma de inserção social pode ser citada pela presença de escravas dentro do âmbito familiar: as mucamas. Elas eram escravas domésticas. Viviam dentro das casas de seus proprietários e faziam companhia às senhoras. Dentre suas atribuições, podemos destacar o cuidado com o lar. Elas também poderiam chegar a alimentar os filhos dos senhores com seu leite materno, recebendo a denominação de ama de leite. Essas mulheres dedicavam seus cuidados aos filhos legítimos, e, até mesmo, aqueles ilegítimos, que poderiam vir a ter de seus proprietários.

Graças a essas situações poderia existir o laço afetivo, por haver um vínculo estreito com a família. Havia uma relação na qual dispensava-se mais significado a escravizada, o que favorecia a concessão da alforria a ela. Nas pinturas de Jean Baptiste Debret, que em meados do século XIX retratou cenas do cotidiano da vida no fim do primeiro reinado português, é possível observá-las não somente na casa dos senhores, mas também na rua como acompanhantes de suas senhoras.

INSERÇÃO ECONÔMICA

Vendedoras de ganho

As mulheres negras escravas, agindo de forma direta na economia, poderiam trabalhar como escravas de aluguel. Nesse tipo de inserção atentemo-nos para o detalhe de o próprio dono empenhar-se em arranjar uma atividade laboriosa para a escravizada empregar sua força de trabalho. Com isso, ele receberia os lucros advindos da atividade exercida. Nesse tipo de atividade, existia uma pequena liberdade de trânsito e atuação por parte das escravas, apesar de serem obrigadas a entregar ao senhor a parte que lhe devia nos lucros das vendas, podiam ter liberdade de locomoção.

Em número mais expressivo as vendas de produtos na cidade foi a atividade mais notável dessas mulheres, conforme Russell-Wood “as escravas eram ativamente encorajadas a sair às ruas com tabuleiros cheios de carnes preparadas e alimentos e bebidas africanos, como acarajé, vatapá, caruru e aluá – para vender” (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 65).

Nas pinturas de Debret é comum a presença de negras vendedoras, dando-nos a noção do quão comum era o trabalho. Apesar de terem que entregar uma parte dos proventos ao seu proprietário, elas de modo geral, tinham a iniciativa de guardar dinheiro para comprar sua liberdade.

Alforria

Para as mulheres negras e pardas escravizadas era mais fácil a conquista da alforria pelos seguinte fatores: 1) Pelos laços próximos que poderiam estabelecer com seus donos, tais como o concubinato, a procriação de filhos ilegítimos desses senhores, as relações servis no ambiente doméstico, a proximidade com a senhora, a alimentação e cuidado dispensados aos filhos dos senhores; 2) A predominância de mulheres negras na atividade mercantil, em especial as consideradas ne-

gras minas. Viajantes relataram a movimentação dessas mulheres pelas ruas, Debret descreveu que: “aparecem entre as quitandeiras da cidade as negras baianas, notáveis pela sua indumentária e inteligência, umas mascateando musselinas e xales, outras, menos comerciantes, oferecendo como novidade algumas guloseimas importadas da Bahia e cujo êxito foi grande.” (DEBRET Apud FARIA, 2011, p. 114)

O pintor também descreve as artimanhas das vendedoras para atrair clientes “chamam uma vendedora negra, cujas maneiras e trajés rebuscadas revelam o desejo e os meios de agradar, que muitas empregam habilmente a fim de aumentar o benefício da venda explorando a boa vontade dos compradores” (DEBRET Apud FARIA, 2011, p. 116). Além disso, supõe que os minas eram mais ocupados no serviço de ganho nas ruas, e, por isso, tinham a oportunidade de acumular para sua alforria. Nesse contexto, a presença majoritária de mulheres nessas atividades acontecia por haver uma reprodução da divisão sexual de trabalho em suas culturas da África. (FARIA, 2011)

AVALIAÇÃO SUGERIDA

Historicizando biografias

De acordo com as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos em artigo intitulado “Em torno das ‘Diretrizes curriculares das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’: uma conversa com historiadores”, é de suma importância historicizar as biografias para não cair na armadilha de heroizar esses personagens históricos (2010). Nessa perspectiva, propomos uma abordagem crítica da biografia de Chica da Silva.

Será feita uma análise de sua história seguida de uma roda de conversa para compartilhamento das conclusões. Além das discussões em sala, para a realização da análise poderão ser utilizados os recursos didáticos apresentados: as pinturas de Jean-Baptiste Debret e a música de Jorge Ben Jor. O desafio será repensar a questão discutida a partir de

um novo viés e/ou perspectiva. A intenção é que se faça uma leitura crítica dessa personagem histórica, pensando em elementos como: a sua localidade, o contexto em que se insere, as oportunidades de ascender social e economicamente, as possibilidades e condições para conquistar a liberdade. Júnia Ferreira Furtado, estudiosa da trajetória de Chica da Silva, argumenta que o concubinato era uma das formas de ascensão das mulheres negras em uma sociedade marcada pelas desigualdades (FURTADO, 2001). Pode-se deliberar, por exemplo, a respeito dela nessa sociedade em que a inserção das pessoas de cor era severamente inviabilizada, pensando também nas formas de domínio que sofreu, apesar da possível liberdade que a prática do concubinato lhe proporcionou.

A atividade

A turma se dividirá em grupos. Se for uma turma composta por 25 alunos, poderão ser formados 5 grupos contendo 5 componentes. Cada um ficará incumbido de produzir um texto de no máximo duas laudas, pensando nos elementos que compõem a inserção socioeconômica das mulheres negras escravas. Buscando correlacionar esses elementos a história de Chica da Silva. A intenção é refletir acerca mitos que foram imputados a ela com o passar dos anos. O professor poderá ser consultado e auxiliar os alunos na elaboração de suas produções. Ao fim do debate, todos irão fazer um círculo, formando assim uma roda de conversa em que os grupos, junto a mediação do professor, irão compartilhar suas reflexões com os demais colegas da turma.

Meta

Com essa atividade nosso principal objetivo é trabalhar um conhecimento produzido pelos próprios alunos, capaz de instrumentalizá-los para que pensem nas formas de ser negra no Brasil colônia, inseridas em uma sociedade desigual e hierárquica, em que eram escassas as

oportunidades de inserção, da mesma forma, nas diferentes maneiras de se conquistar a alforria – no caso de Chica da Silva, o concubinato – mesmo em Minas Gerais, onde se engendrou uma camada social formada por mulatos e negros forros na qual pode-se citar Chica da Silva, decorrente da intensa miscigenação (MOREIRA, 2003). Ao mesmo tempo refletirmos, sobre o que significava ser uma mulher negra rica em plena vigência da escravidão. Para tanto, pretende-se abrir outros caminhos, possibilitando um entendimento dessa mulher no contexto social e econômico minerador, no século XVIII.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadoras. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, v. 21, n° 41, jan-jun, 2008, p. 5-20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862008000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso 19/11/2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre Ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Tempo**, v. 11, n. 21, 2007, pp. 17-32.

DANTAS, Carolina Vianna; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: **Antíteses**, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5214>. Acesso em: 27/06/2018.

DEBRET, J. Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1970.

BERNADO, André. ‘A escrava que virou rainha’: documentários e livros revivem história da brasileira que rompeu padrões no século 18. In: **BBC Brasil**, Rio de Janeiro, 02 de julho de 2016. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-36658302>. Acesso em: 01/07/2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Círculo do livro, s/d.

FURTADO, Júnia Ferreira. Família e relações de gênero no Tejuco: o caso de Chica da Silva. In: **Revista Varia História**, Vol. 17, n. 24, janeiro 2001.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOREIRA, Marcello. Resenha: FURTADO, Júnia Ferreira. Chica da Silva e o contratador dos diamantes. O outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. In: **Politeia: Hist. E Soc., Vitória da Conquista**, v. 3, n. 1, 2003, pp. 213-221.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Escravos e libertos no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FARIA, Sheila de Castro. Damas Mercadoras – as pretas-minas no Rio de Janeiro (Século XVIII a 1850). In: SOARES, Maria de Carvalho (org.). **Rotas Atlânticas da Diáspora Africana: da Baía do Benin ao Rio de Janeiro**. Niterói: EDUFF, 2007.

REIS, T.; OLIVEIRA, M.P.; SOUZA, C.M. (Org.) **Desigualdade, violência e relações de poder na História**. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2019.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Nos limites da sagrada família: Ilegitimidade e casamento no Brasil Colonial. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

SÍTIOS ELETRÔNICOS

Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Disponível em <https://www.bbm.usp.br/>, Acesso 01/07/2018).

Fake News - Portal Mackenzie. Disponível em <http://portal.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/artigo/o-que-e-fake-news/>, Acesso em 27/06/2018).

ANEXO 1

PINTURAS DE JEAN-BAPTISTE DEBRET

PINTURA 1 - Debret, Jean Baptiste, 1768-1848. Le diner. Les dèlassesments d'une après diner [O jantar. Passatempos depois do jantar. Imagem. Editor, Paris: Firmin Didot Frères.



Fonte: A Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3725>. (Acesso 01/07/2018).

PINTURA 2 - DEBRET, Jean Baptiste. 1768-1848. Vendeur d'herbe de ruda. Chevalier du christ exposé dans son cercueil ouvert. Tradução de título: [Vendedor de arruda. Cavaleiro de Cristo exposto em seu ataúde]. Paris: Firmin Didot Frères. 1839.



Fonte: A Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3485>. (Acesso 01/07/2018).

PINTURA 3 - DEBRET, Jean Baptiste. 1768-1848. Un employé du gouvernement: sortant de chez lui avec sa famille. Une dame brésilienne dans son intérieur. Tradução do título: [Funcionário público saindo de casa com a família. Uma senhora brasileira em sua casa]. Paris: Firmin Didot Frères, 1835.



Fonte: A Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3330>. (Acesso 01/07/2018).

PINTURA 4 - DEBRET, Jean Baptiste, 1768-1848. Une mulatresse allant passer les fêtes de Noël, à la campagne. Concours des ecoliers, la veille du jour de St. Alexis. Tradução do título: [Mulata a caminho do campo para as festas de Natal.] Paris: Firmin Didot Frères, 1839.



Fonte: A Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3330>. (Acesso 01/07/2018).

PINTURA 5 - DEBRET, Jean Baptiste. 1768-1848. Marchand de tabac. L'aveugle chanteur. Marchande de pandelos. Tradução do título: [Comerciante de tabaco. O cantor cego. Vendedora de pão-de-ló]. Paris: Firmin Didot Frères, 1835.



Fonte: A Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3760>. Acesso em: 01/07/2018.

PINTURA 6 - DEBRET, Jean Baptiste. 1768-1848. Negresses marchandes d'angu. Fours a chaud. Tradução do título: [Negras vendedoras de angu. Fornos de cal]. Paris: Firmin Didot Frères, 1835.



Fonte: A Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3744>. (Acesso 01/07/2018).

ANEXO 2

CANÇÃO XICA DA SILVA

Artista: Jorge Ben Jor
Composição: Jorge Ben Jor
Álbum: África Brasil
Data de lançamento: 1976

Xica da Silva

Ai ai ai, ai ai, ai, ai ai ai, ai ai ai, ai ai
Ai ai ai, ai ai, ai, ai ai ai, ai ai ai, ai ai
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva, a negra (2X)
Xica da Silva, a negra, a negra
De escrava a amante, mulher, mulher
Do fidalgo tratador João Fernandes
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva, a negra
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva, a negra
A imperatriz do Tijuco, a dona de Diamantina
Morava com a sua Corte, cercada de belas mucamas
Num castelo na Chácara da palha de arquitetura sólida e requintada
Onde tinha até um lago artificial e uma luxuosa galera
Que seu amor João Fernandes, o tratador, mandou fazer só para ela
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva, a negra
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva, a negra
Muito rica e invejada, temida e odiada
Pois com as suas perucas, cada uma de uma cor
Jóias, roupas exóticas das Índias, Lisboa e Paris
A negra era obrigada a ser recebida como uma grande senhora
Da Corte do Rei Luis, da Corte do Rei Luis
Ai ai ai, ai ai ai, ai ai
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva, a negra
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva, a negra
Ai ai ai ai ai ai ai ai
Tchu tchuru tchu tchuru tchu tchuru
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva
Xica da, Xica da, Xica da, Xica da Silva

*Ana Carolina Oliveira de Sousa Lima
Monalisa Pavonne Oliveira*

INTRODUÇÃO

A referida pesquisa é produto final do projeto de pesquisa atrelado ao Programa Iniciação Científica da Universidade Federal de Roraima (PIC-UFRR) que trouxe como enfoque a leitura e debate das principais obras da historiografia colonial brasileira¹⁰, em especial sobre a abordagem de mulheres, negros e indígenas em tais obras. O projeto propôs a confecção de planos de aulas para auxílio do docente em sala de aula no cumprimento da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Neste caso, propomos o estudo de trajetórias de personagens que viveram a experiência da escravidão na América portuguesa, visando o objetivo de lançar luz a histórias por anos invisibilizadas e coisificadas. Abordando estes indivíduos como agentes de sua própria história. Dessa maneira, apresentaremos a trajetória de Aqualtune, princesa congoleza que foi escravizada e trazida para o Brasil no período colonial.

Aqualtune é destacada por seu feito distinto de liderar fuga e contribuir para a formação do maior quilombo do continente americano, Palmares. É atribuída a princesa uma relação de parentesco com Zumbi dos Palmares, do qual teria sido avó materna. Contudo, não são reconhecidas muitas fontes documentais variadas que testifiquem sua intersecção com os fatos que são comumente narrados sobre sua vida. De tal modo, optamos por descrever sua trajetória preenchendo a lacuna ocasionada pela escassez documental com a contextualização do período que a personagem viveu, o que revelou alguns contrastes. Teria Aqualtune existido, com uma trajetória real, ou sido apenas uma lenda

¹⁰ Como se deve escrever a História do Brasil, de Karl Friedrich Von Martius (1843); História Geral do Brasil antes de sua separação e Independência, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1877); Capítulos de História Colonial, de Capistrano de Abreu (1907); Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre (1933); Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda (1936); Formação do Brasil Contemporâneo, de Caio Prado Jr. (1942)

para a história da formação do quilombo de Palmares? Caso tenha sido uma lenda, qual o motivo pela escolha de um destaque feminino, visto que a protagonista é uma mulher, para a representação de uma narrativa heroica?

Por tratar-se de uma proposta de plano de aula, apresentamos como recurso didático para o auxílio do desenvolvimento temático o cordel Aqualtune de Jarid Arraes, que descreve a história da princesa africana.

LEI 10.639/ 2003 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A educação se configura como um importante instrumento de transformação social, por meio desta, por exemplo, é possível combater preconceitos e violências de qualquer tipo. Partindo deste pressuposto, nos deparamos com a lei para a educação das relações étnico-raciais, 10.639, promulgada no ano de 2003. A referida lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada no ano de 1996, que orienta as instituições escolares em suas normas para o estabelecimento de suas propostas educacionais.

A lei 10.639/2003 é fruto de um longo processo da luta do movimento negro, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica em todas as áreas do ensino, mas, em especial nas disciplinas de Artes, Literatura e História.

Em meados do século XVI no que hoje conhecemos como Brasil, adotou-se a mão de obra escrava que inseriu por quase quatro séculos consecutivos milhares de pessoas, que participaram da migração forçada da África para as Américas e seus descendentes no regime escravocrata. Quando abolida a escravidão no país, no final do século XIX, o contexto que os abarca é de exclusão e repressão de suas expressões sociais e culturais. Na época, era vigente as teorias da ciência racista, que acreditava em um tipo ideal de humano, e que previa um momento na história em que indivíduos negros não mais existiriam, e que sucumbiriam à raça branca. O que ocorreu a partir de então foram diversas

políticas de exclusão de indivíduos não considerados ideais aos olhos da ciência. A população negra foi ocultada em diversos aspectos da memória nacional, assim como o papel de agente transformador destes indivíduos, colocando-os como sujeitos passivos e coadjuvantes na história da nação. A lei representa uma espécie de ajuste para com a dívida histórica da sociedade brasileira.

Dezesseis anos após a implementação da lei 10.639/03, sua prática não é verdadeiramente efetivada. Materiais de apoio como, a confecção de livros de literatura voltada para o público infanto-juvenil e adulto, *sites*, formação continuada de professores e a abordagem de diversos temas sobre a história e cultura do continente africano e dos afrodescendentes em livros didáticos aconteceram ao longo desses anos, mas alguns ainda apresentam falhas em seu conteúdo, incorrendo em uma inversão da intenção inicial de quebrar preconceitos, acabando por contribuir no fortalecimento de alguns estereótipos.

Para a efetivação plena da lei os pontos básicos para a implementação do ensino precisam ser tocados. A pesquisa e o estudo sobre essa temática são imprescindíveis. Nesse contexto, as universidades são importantes espaços para a formação de professores, no estudo e na pesquisa em História da África e dos afro-brasileiros. É necessário tanto para a aplicação do ensino quanto no auxílio da quebra de preconceitos, um conhecimento mais profundo sobre a história das sociedades africanas, e do processo histórico que configura preconceitos contemporâneos. Os educadores devem, portanto, estar cientes de sua responsabilidade na abordagem do tema.

As informações sobre esses os africanos de um modo geral, assim como acerca do continente, foram negligenciadas durante anos, e ainda se apresentam como ponto crítico na formação dos professores. É importante ressaltar que o conhecimento produzido no ambiente universitário tem por obrigatoriedade ultrapassar os limites dos campi, em conjunto com outros meios de divulgação de informações, ações que já acontecem e que podem melhorar a qualidade do conteúdo produzido sobre a temática.

As dificuldades na abordagem da temática do ensino vão desde a falta de formação de profissionais da área, até a polêmica ainda gerada em torno do assunto. Em escolas públicas das periferias, por exemplo, nas quais encontramos um número significativo de alunos que professam religiões protestantes e evangélicas, há uma indisposição no desenvolvimento do assunto. Isso ocorre sobretudo com as discussões sobre as religiões de matriz africana, que são, em grande medida, selecionadas por alguns professores como ponto central da cultura afro, por abranjerem muitas questões da temática negra de cunho cultural, social e político. A posição contrária de não aceitação por parte de alguns alunos ocorre pelo processo “demonizador” que as religiões de matriz afro sofreram e ainda sofrem. Todavia, esse tipo de resistência não é exclusividade dos educandos. (SOUZA, 2012)

Martha Abreu e Hebe Mattos ao abordarem sobre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito ao ensino para as relações étnico raciais, ressaltam sobre a importância do estudo de alguns conceitos, como a cultura e identidade negra, pois o texto das diretrizes deu destaque a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos:

Para além do evidente envolvimento de educadores, as diretrizes convocam os profissionais de História para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino. (ABREU; MATTOS, 2008, p.12)

O texto das diretrizes curriculares nacionais utiliza de uma segmentação entre negros e brancos referente a expressão cultural, mas, tais categorias são construções políticas e históricas, não é referência a uma divisão real entre esses indivíduos. Baseando-se no processo histórico brasileiro, que em um anseio pela criação de uma identidade nacional propôs a tese de união das ditas três raças, o negro, o ameríndio e o branco, esta na figura do europeu, que dissolveram-se e deram origem ao brasileiro, o indivíduo mestiço, podendo a partir de tal ideia incorrer diversas dúvidas e questionamentos sobre a temática. A ideia de união e homogeneização das diferentes culturas em uma só, dificulta

a complexificação do estudo e entendimento da cultura e identidade do afro-brasileira. O desafio posto na aplicação da lei, dá-se na reflexão sobre o que é a cultura afro-brasileira, sua resistência em relação a África, modificação e criação. Em outros termos, o aprofundamento e complexificação.

Existem planos para alcance do desenvolvimento da temática feito pelas diretrizes curriculares nacionais, dentre eles estão a prioridade das organizações que trabalham com a questão negra, em especial organizações locais, levando aos alunos o conhecimento sobre o processo de construção da história das organizações, assim como da cultura afro-brasileira. O uso do tradicional, com apresentação de congadas, maracatus, rodas de samba, representando a maneira de ser e viver da cultura negra, mas atrelando aquela prática às instituições remanescentes que ainda as praticam.

As datas civis relacionadas ao negro precisam ser historicizadas para os alunos, explicando seus significados. Outra sugestão, são os usos de biografias para a aprendizagem, já utilizadas para lançarem luz a histórias de homens que passaram a ser considerados heróis. O uso da biografia sugerido pelas diretrizes apresentaria personagens negros como sujeitos ativos de suas histórias. Nesse sentido, coloca-se o desafio de como trabalhar as biografias desses agentes a partir dos recursos aos quais temos acesso. Vale ressaltar, que na maior parte das vezes, os professores dispõem dos manuais didáticos que abrangem uma gama importante de linguagem, como: diferentes propostas de análise de manuscritos, imagens, quadrinhos e indicações de materiais para além do manual.

O livro didático é o recurso mais utilizado em sala de aula, quando não o único recurso que os professores têm em mãos. No que concerne à do História do Brasil, o livro didático durante anos, vinculou a imagem dos negros unicamente à escravidão. Livros como o do autor Rocha Pombo, por exemplo, cita os negros como “trabalhadores, obedientes e muito espertos, tendo feito muito pelo progresso do nosso país” (POMBO, 1917, p.32). Outra ideia veiculada, é de que “o afri-

cano é preto por conta do clima da África, que é muito quente; mas é uma raça muito boa, principalmente de muito bom coração” (POMBO, 1917, p.32), tais afirmações ajudaram a formular a memória nacional, principalmente quando apresentadas em ambiente escolar, e nos coloca o desafio de mostrar uma outra perspectiva acerca dos indivíduos escravizados.

O uso do método biográfico no processo de ensino aprendizagem tem potencialidade, e já é utilizado desde o final do século XIX. Ferramenta usada para a formação da identidade nacional, como recurso de histórias exemplares para os jovens, o método foi utilizado tendo como expoentes, sobretudo, personagens masculinos brancos que tiveram atitudes consideradas heroicas. O único personagem afrodescendente abordado por Silvio Romero, autor de livros didáticos, foi Henrique Dias. O reconhecimento aconteceu pela sua participação na guerra contra a invasão holandesa, no século XVII, no Recife, na qual sua bravura fora exaltada. (SILVA, 2018)

Por entre outros pontos, vincularem a denominação “negro” ao passado escravagista do país, muitos indivíduos ainda encontram dificuldade em auto afirmarem-se como pertencentes ao grupo étnico, a abordagem de outra perspectiva sobre a história da população negra dentro do processo histórico do Brasil auxiliaria no fortalecimento da declaração étnica e valorização da autoestima de milhares de pessoas.

As pesquisas sobre escravidão, durante anos, utilizaram-se de dados estatísticos para referirem-se aos indivíduos escravizados, tal feito contribuiu, de certa maneira, para a invisibilização dessas pessoas, transformando-as em simples números, auxiliando no processo de desumanização e coisificação desses indivíduos. Faz-se, portanto, necessário novos olhares para a história dos africanos e afrodescendentes, reconhecendo o indivíduo escravizado como agente de sua história, como centro dos estudos.

João José Reis (1989) aponta que deve haver uma visão equilibrada da experiência da escravidão, não só a violência e não somente a subserviência. O historiador mostra que houve resistência de toda ordem,

desde pequenas negociações, dentro de alguns limites, do indivíduo para com o seu senhor, até atitudes extremas, como rebeliões.

A proposta de alguns estudiosos é pensar um contexto social através de alguém que viveu aquele momento, através da reconstituição de sua história, de uma análise do geral, concebendo a ideia do indivíduo como alguém que carrega as expressões do meio ao qual está inserido. Pensando dentro da esfera da vivência da população negra no Brasil, a biografia tem o poder de fazer transparecer o protagonismo desses agentes.

Para empreender o estudo das trajetórias, propõe-se que se lance mão de novos tipos de fontes ou de novos olhares para as já disponíveis. Tendo em vista que a documentação sobre a trajetória de vida dessa população é escassa, pois, a maioria não sabia ler e escrever. Grande parte das fontes manuscritas foram elaboradas por agentes coloniais. Na escrita biográfica em uma tentativa de preencher possíveis lacunas acerca das informações sobre essas pessoas, recorre-se à contextualização do período em foco com o cruzamento de informações oriundas de fontes de diversas naturezas.

Diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos da América, no Brasil, foi rara a utilização da escrita por parte de escravos e libertos para descrever sua história e cotidiano. Temos alguns exemplos de personagens que escreveram a sua história, que em algum momento cruzou com o contexto do Brasil, como por exemplo, Mahomammh Gardo Baquaqua, nascido na Nigéria em 1820, foi trazido ao Brasil na condição de escravo em 1845. Baquaqua teve uma instrução em seu local de origem e sabia uma profissão e falar em outras línguas, chegou a Pernambuco e teve como senhor um padeiro, contudo, não permaneceu durante muito tempo com este senhor, sendo logo vendido para um capitão de embarcações. Em uma viagem a Nova Iorque, Baquaqua, então com o nome de José da Costa entrou em fuga por influência de abolicionistas norte-americanos. A partir de então, Mahomammh Baquaqua viajou para diversos lugares do continente, vivendo como fugitivo. Em 1854 Baquaqua lançou sua autobiografia, na qual detalha

suas aventuras como africano escravizado pelo mercado transatlântico. (SILVA, 2018)

METODOLOGIA PARA A ESCRITA DE TRAJETÓRIAS

A análise micro histórica surge como um desdobramento da história social, que surgiu como uma inovação na pesquisa historiográfica, trazendo à tona a história dos grupos e entidades sociais. No entanto, a história social restringia-se ao estudo do coletivo, de grupos sobre uma determinada característica, procurando pontos de repetição, as variações e as regularidades, com o objetivo de criar leis. A microanálise propõe uma ruptura e uma reavaliação com este método de pesquisa.

Alguns debates que envolvem a legitimidade do método da escrita de uma trajetória de vida ocorreram quando do seu surgimento, tais discussões aconteceram no decorrer da estruturação da escrita historiográfica e seus métodos para a pesquisa e escrita foram contestadas. Questionamentos como a possibilidade de contar a trajetória de alguém, se o ser humano é repleto de acontecimentos dos mais variados tipos; além da dúvida em como narrar por completo uma vida. Pierre Bourdieu (2006) aborda a proposta da biografia com algumas ressalvas, como por exemplo, a consideração da vida como uma história, trazendo a ela uma estrutura de início, etapas e fim, nessa estrutura ocorreria a mesma proposta da *geschichte*, uma cronologia.

A história de vida de uma pessoa narrada em uma estrutura com início, meio e fim impõe outras dificuldades à concepção da micro-história. A escrita biográfica propõe essa ordem entre os acontecimentos na vida de um sujeito como forma de torná-los coerentes, de dar um sentido, com causas e efeitos, etapas de um desenvolvimento necessário, contudo, a experiência de vida é um conjunto de acontecimentos, que, na maioria das vezes, não são simples ações e resultados. Ocorrem situações imprevisíveis, sem racionalidade, que passam a fazer parte do conjunto total da trajetória. Para Giovanni Levi:

Nós, como historiadores, imaginamos que os atores históricos obedecem a um modelo de racionalidade anacrônico e limitado. Seguindo uma tradição biográfica estabelecida e a própria retórica de nossa disciplina, contentamo-nos com modelos que associam uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas. (LEVI, 2006)

Segundo o historiador, a escrita biográfica não apresenta dificuldades apenas no que diz respeito ao objeto, no caso o homem, mas na concepção do entendimento que os historiadores têm sobre a maneira de entender o objeto em estudo.

A escrita biográfica deve ocorrer em correlação ao estudo social, inserindo o contexto no qual o indivíduo analisado está verificando os mecanismos sociais que favorecem a experiência comum da vida como unidade e como totalidade (BOURDIEU, 2006). A contextualização é utilizada como ferramenta para o entendimento da história analisada e para preenchimento de lacunas para pontos não devidamente esclarecidos.

AS INTERLOCUÇÕES COM A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL ATRAVÉS DE TRAJETÓRIAS

A história de Aqualtune, nossa personagem para a narrativa da trajetória, tem sua história de vida conhecida e reproduzida em diversas plataformas, dos mais diferentes tipos. Por meio de artigos de plataforma digital, em *sites* como: Wikipédia, Alma Preta, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e Geledés, estes últimos, em especial, importantes para a discussão de temas relacionados à causa do movimento negro. Seu percurso também foi apresentado e representado em formato de cordel, como o escrito por Jarid Arraes; em livros paradidáticos e de literatura infanto-juvenil; e em samba enredo, como no caso da Mancha Verde, ganhadora do desfile das escolas de samba de São Paulo no ano de 2019.

Aqualtune, sem dúvidas, faz parte de um enredo sobre o período escravagista no Brasil, sua história está presente na memória de uma parte

da população e sua biografia é contada em tom de heroísmo. Porém, estas apresentações sobre a princesa, somada a falta de documentação deixa o questionamento sobre sua existência ter sido real ou uma lenda de criação do maior quilombo que já existiu na história da América Portuguesa (MARQUESE, 2006), o de Palmares, visto que é atribuído a Aqualtune participação na formação do quilombo, além de sua relação de parentesco com um dos mais importantes líderes do local, Zumbi dos Palmares. Os relatos afirmam que ela seria avó materna de Zumbi dos Palmares.

A ocorrência de algumas discordâncias em pontos da sua biografia como datas e eventos, contribuem para o questionamento de sua existência. Os historiadores João José Reis e Eduardo Silva orientam sobre a falta de documentação do período da escravidão, afirmando que

O pouco que temos deve ser adequadamente explorado, eis um primeiro ponto. Qualquer indício que revele a capacidade dos escravos, de conquistar espaços ou de ampliá-los segundo seus interesses, deve ser valorizado. Mesmo os aspectos mais ocultos (pela ausência de discursos) podem ser apreendidos através das ações. (REIS; SILVA. 1989, p. 15)

A história de uma mulher, africana, contada com destaque a suas atitudes de liderança e coragem, como é Aqualtune nos impõe o questionamento de seu porquê e importância de existir, apesar das informações difusas sobre sua biografia. De tal forma, desenvolveremos a história de Aqualtune a partir das fontes que a abordam, apresentando alguns trechos retirados das plataformas digitais acima mencionadas no intuito de compreender e valorizar a participação feminina negra na história, e discutir sobre como essa temática vem sendo abordada, por diferentes meios de comunicação de modo a contextualizar a narrativa apresentada com dados historiográficos do período retratado.

As principais fontes contam que a personagem em questão era uma princesa, possivelmente filha do rei Mani-Kong do reino do Congo.

A história de Aqaltune é singular na memória afro-brasileira. Sua vida começa no continente africano, no Congo, no século XVI. Era princesa, filha do rei Mani-Kongo, respeitada por seu papel nas terras congolesas.

Veio ao Brasil após ver seu pai e seu reino derrotados na Batalha da Ambuíla, contra as forças angolanas e portuguesas pelo controle do território de Dembos, que separava Angola e Congo. (MARTINS, Vinicius. Aqaltune, a luz de Palmares. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/aqaltune-a-luz-de-palmares>. Acesso em 21 de junho de 2019)

A data exata de seu nascimento e idade no período em que fora escravizada, são informações desconhecidas. A data de sua escravização e chegada ao Brasil são estipuladas com base nos eventos que a vinculam, e chegam a contrapor-se com outras informações de sua trajetória.

A primeira incongruência com a trajetória narrada é exposta na informação sobre a batalha de Ambuíla, que ocorreu em 1665, século XVII, em contraposição com a afirmação de que o nascimento da princesa ocorrera no século XVI como indica o site. Não cabendo, dessa maneira, uma datação mais precisa. Outro ponto, é que a narrativa relata que a princesa foi vendida como escrava reprodutora em um porto da então capitania Pernambuco, local principal das invasões holandesas. Os eventos das invasões são importantes para a narrativa da personagem porque segundo Reis e Silva (1989) o acontecimento contribuiu para diversas fugas de escravos da capitania do Pernambuco durante esse período para o quilombo de Palmares, pela desordem gerada por conta das invasões, o que poderia incluir a de Aqaltune. Contudo, as invasões aconteceram no período de 1630 a 1654, de tal forma, já estariam encerradas na época da batalha de Ambuíla (1665). Mais uma questão a ser analisada é a data de nascimento de Zumbi dos Palmares, 1655, segundo o *site Wikipédia*, que corresponderia a mais ou menos dez anos antes à época estipulada para chegada de Aqaltune no Brasil. Lembrando que a Aqaltune é atribuído o posto de avó materna do líder quilombola. (MARTINS, Vinicius. Aqaltune, a luz de Palmares. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/aqaltune-a-luz-de-palmares>. Acesso em 21 de junho de 2019)

Aqaltune teria sido presa como cativa e levada do Congo para o forte de Elmina, localizado na região da atual Gana. Fora designada como escrava reprodutora para o comércio transatlântico, devido ao seu porte físico saudável. Há relatos que a moça já teria saído da África grávida, contudo, nenhuma informação sobre esse fato é confirmada. Desembarcando no porto de Pernambuco, Aqaltune foi vendida como escrava para o dono de uma fazenda em Porto Calvo. Na fazenda a origem real de Aqaltune teria sido reconhecida pelos demais escravos, e isto foi percebido pelos senhores portugueses.

A fazenda onde ficara era especializada em gado e os senhores logo perceberam sua proximidade com outros escravos, por isso deixaram-na nas mãos dos piores homens do lugar.

Contudo, isso não foi suficiente para intimidá-la e deixar sua força de lado. Ao ouvir falar da resistência negra no país, formada por quilombos, Aqaltune sentiu-se atraída pelo movimento e juntou-se a outros negros. Fugiu da fazenda onde estava sendo escrava e foi lutar pela sua liberdade e de outros. (Aqaltune, Wikipedia, a enciclopédia livre)

Segundo Paul Lovejoy (1983) a escravidão foi um fenômeno de características particulares em cada local que a adotou, no entanto, de maneira geral, existem alguns pontos característicos na definição do indivíduo escravizado que se assemelham. O indivíduo escravizado torna-se uma propriedade e fica à mercê da vontade de seu senhor no que diz respeito à compra, venda e aluguel. O então cativo tem sua identidade designada pelo seu senhor e suas funções sexuais e reprodutivas não mais lhe pertencem. João Jose Reis e Eduardo Silva (1989, p. 63) destacam sobre o que requer ter a posse de um escravo quando dizem que “o senhor não possui apenas o trabalhador, mas o escravo inteiro”. Em outras palavras, isto quer dizer o indivíduo em estado de escravidão, em especial a mulher, que não domina suas funções sexuais e reprodutivas, podendo, inclusive, ser utilizada como reprodutora para conservar o sistema, e que os filhos gerados não pertenciam aos seus progenitores, mas ao senhor destes.

A manutenção do número de escravos durante todo o período colonial ocorreu a partir da intensa prática do tráfico e durante todo este

período, atravessaram o atlântico mais de dez milhões de cativos, e pelo menos quatro milhões aportaram nos portos brasileiros. Durante o período de tráfico transatlântico o número de escravos do sexo masculino era maior do que o feminino, isto foi um dos traços apontados para o baixo índice de nascimentos de escravos, além de que as mulheres havia um maior número de concessão de alforrias. Porém, algumas fazendas estimulavam a reprodução, mas através da constituição do casamento, como era o caso dos engenhos administrados pelos beneditinos na Bahia.

No entanto, cabe ressaltar, que no Nordeste açucareiro a tônica estava mais arredor das dificuldades em se ter crianças nas lavouras ou engenhos, porque inviabilizaria o trabalho da mãe, além da criação desta criança que poderia ser dispendiosa, visto que não trabalharia. Acrescentemos, também, alguns povos da África ocidental, origem de grande parte dos escravizados que aportavam no Nordeste, prolongavam o período da lactação por até três anos aproximadamente, e nesse período as mulheres não tinham intercurso sexual, funcionando como método contraceptivo. Este costume era presente entre os iorubás, bastante difundido na África ao sul do Saara, que mantinham uma abstinência sexual no período do pós-parto que podia durar dois anos ou mais. Um número significativo de cativos que ingressou nos portos do Nordeste era oriundo da costa da Mina. (SCHWARTZ, 2005)

Por outro lado, segundo Florentino e Goés (2017), houve a importação de escravas mulheres em período de crise no tráfico, na tentativa de investir em reprodução, principalmente após 1830, com as leis que restringiam o tráfico. Sem embargo, Aqaltune teria chegado ao Brasil ainda no século XVII (Aqaltune, Wikipedia, a enciclopédia livre), o que não corresponderia ao período de difusão das importações para reprodução.

Entre os aspectos que caracterizam o escravizado, o estrangeirismo é um status delegado ao indivíduo escravizado. Contudo, observa-se que quando o indivíduo passa por algum nível de aculturação, a escravidão pode estabelecer novos moldes no que diz respeito à relação

senhor-escravo. No Brasil é notado a possibilidade de negociação entre as partes, como uma espécie de limitação do domínio senhorial. As fugas foram uma maneira recorrente de resistência ao sistema escravista, ocorriam, principalmente em caso de alguma espécie de desacordo com o senhor, como uma alternativa de negociação ou por excessos de castigos. O ato da fuga pode ser classificado em dois tipos: como reivindicatórias e como um rompimento com o sistema.

As reivindicatórias aconteciam como uma opção de negociação com o senhor e não representava uma quebra total com o sistema, diferente das fugas rompimentos, que significava um fim ao regime da escravidão para o fugitivo. (REIS; SILVA, 1989). A história difundida sobre a princesa afirma que

Então, alguns contam que sua origem real teria sido reconhecida, mas o fato é que ela se tornou o líder do Reino dos Palmares. E dentro do chamado reino dos Palmares, ela teria fundado o chamado “Quilombo dos Palmares”. Ali, Aqualtune deu à luz a dois filhos, ambos guerreiros que também entraram para a história: Ganga Zumba e Ganga Zona, conhecidos pela sua coragem e liderança. Também teve uma filha, de nome Sabina, que teve mais tarde, um menino chamado Zumbi, que mais tarde ficaria conhecido como “Zumbi dos Palmares”, e seria reconhecido como um dos maiores líderes negros da história. (CEERT)

A fuga de Aqualtune foi segundo o modelo que Reis e Silva (1989) classificam como de rompimento. Ela teria planejado e guiado uma fuga, junto a outros escravos, para a serra da Barriga, atual estado de Alagoas, região onde ouviu dizer que estavam formando-se mocambos. Alguns relatados afirmam que ela teria planejado a fuga da fazenda, estando em avançado período de gestação (Aqualtune, Wikipedia, a enciclopédia livre). Na fuga Aqualtune teria liderado alguns escravos da fazenda e conseguido encontrar mais pessoas fugitivas ao longo do caminho. (CEERT)

Apesar de as poucas fontes que certificam sobre a real existência de Aqualtune, consideramos importante trazer essa personagem à tona na perspectiva de ressaltar o protagonismo feminino negro na história. Assim como no caso de Chico Rei, em Minas Gerais, que levanta mui-

tas especulações, pensamos ser importante analisar como a princesa Aqualtune tornou-se símbolo de resistência.

No intuito de visibilizar novos agentes e segmentos, o trabalho tenta, mais do que apresentar a trajetória, criar possibilidades de análise com a introdução de novos sujeitos históricos na tentativa de romper com uma história hierarquizada na sala de aula, que coloca no mais alto patamar a história europeia ocidental, em segundo a do Brasil, vinculada à europeia, e como apêndices história da América e da África. Sendo assim, a partir do estudo do protagonismo negro feminino, buscamos contribuir para equacionar a hierarquização dos conteúdos da disciplina escolar história, recorrendo à biografia de sujeitos que anteriormente foram apenas quantificados, coisificados e restritos ao anonimato.

RECURSO DIDÁTICO

O papel da escola em uma sociedade vai além do que comumente lhe é atribuído, um local para aprendizagem das disciplinas básicas. Educar para a vida é a verdadeira missão da escola. O ambiente escolar é um local de aprendizagem para o convívio social, onde diferentes manifestações culturais são reunidas. O desafio da escola apresenta-se no debate de problemas que afligem a sociedade, por ser o local propício para desenvolvimento de projetos que discutam métodos de combate aos problemas sociais.

Situações cotidianas como a discriminação e violência de todo e qualquer tipo: física, verbal, de gênero, por orientação sexual, por características físicas como cor de pele, devem ser trabalhadas no âmbito da sala de aula no objetivo de combater tais males.

A quebra de estereótipos formados pela falta de conhecimento profundo sobre uma questão também se coloca como um desafio. Em relação a população negra a importância é vital, por se tratar de uma sociedade com altas taxas de violências direcionadas a essa população, em especial a mulher, como é a condição de nossa personagem. Devido à nossa formação histórica como sociedade, de base patriarcal e racista,

que classifica sua população conforme gênero e cor. Cabe o questionamento sobre as influências da formação histórica basilar em nosso cotidiano atual. Ser mulher em um país patriarcal não é tarefa fácil, ser mulher e negra é um condicionante dessa difícil tarefa.

O processo de ensino-aprendizagem deve acontecer em consonância à compreensão sobre a condição que envolve o cotidiano do aluno, suas experiências unidas ao entendimento de tornar o conhecimento ali produzido significativo para os educandos. Como proposta de recurso didático para uma aula sobre a história da princesa Aqualtune propomos um cordel, intitulado *Aqualtune* escrito por Jarid Arraes, e que conta a história de vida da princesa.

A literatura de cordel é típica do nordeste brasileiro, surgiu em contrapartida a uma literatura sofisticada, como uma forma popular de expressão, com versos ritmados, que torna a leitura da história narrada de mais fácil assimilação, até por aqueles que não sabiam ler, por também ser possível cantar a história. (GRILLO, 2003).

Sevcenko (APUD, GUIMARÃES, 2003) afirma que “a literatura é, antes de qualquer coisa, um produto artístico, porém com raízes no social”. A história e a literatura tendem a se aproximar por ambas tratarem de narrativas, pela escrita histórica utilizar dos métodos literários para seu ofício, contudo, diferente da história que tem compromisso com a realidade, a escrita literária não precisa prender-se ao real, pode fluir para o fictício. A literatura fornece uma leitura de um mundo específico, resalta modos de viver e pensar inspirados em uma época, por isso, deve ser usada com cautela no que diz respeito ao ensino em sala de aula como recurso didático, principalmente na disciplina de História, pois, como ressaltado anteriormente, o texto pode nos dar um noção sobre determinada situação, mas não tem por responsabilidade ser verossímil.

Uma segunda orientação, é que o uso do texto de ficção para a disciplina de história não pode ser incorporado como mero complemento ou ilustração na aula, mas como meio de problematização, de forma a desenvolver a crítica e a criatividade, e que se acompanhada por outra

disciplina, na dita interdisciplinaridade, melhor. O recurso apresentado para aula sobre a história de Aqualtune, trata-se de um cordel e, como citado, não pode ser usado como uma mera ilustração, mas de forma a analisar e questionar sua maneira de ser. Por que foi escrito? Por quem foi escrito? Com qual intuito? Por que destaca o protagonismo feminino em uma época em que a mulher não era dado tal enfoque? São alguns pontos que podem ser destacados (GUIMARÃES, 2003)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar novas perspectivas sobre a história de indivíduos negros, sejam homens e mulheres na busca de se combater estereótipos e preconceitos que ainda nos circundam, apontando suas contribuições e interferências para a formação de nossa sociedade, consideramos fundamental que sejam conhecidas as circunstâncias que envolviam o regime escravista, assim como as delimitações sociais que circundavam o indivíduo negro, mesmo que livre da escravidão, em uma sociedade escravocrata, e analisado quais as influências desse passado em nosso cotidiano atual.

A relevância do estudo da temática ocorre também para o combate a violência dirigida para indivíduos negros, maiores vítimas em nossa sociedade da violência institucionalizada. O desenvolvimento das temáticas de história e cultura africana e dos afrodescendentes no Brasil, por exemplo, no âmbito escolar é ideal na medida que a escola é o principal ambiente para desenvolver medidas de conscientização dos males que afligem o contexto social de uma população, por ser um local que estabelece o convívio social.

A história de Aqualtune, apesar das diversas incongruências quando contextualizada com dados historiográficos da época, não deixa de ter sua importância por tratar-se de uma personagem feminina, que de alguma forma, destacou-se no imaginário popular com destaque a seus atos de coragem e liderança, quando decidiu fugir do cativo, e estabeleceu-se em uma posição importante na organização do quilombo.

A trajetória da princesa nos auxilia a desvincular alguns estereótipos relacionados a mulher negra, como a promiscuidade, se estabelecermos o contexto de que os escravos não tinham domínio de suas funções sexuais e reprodutores, assim como a capacidade voluntária de formar família, cabendo aos seus senhores a decisão de concessão das uniões, além de não necessariamente estarem disponível a um intercuro sexual mais conveniente ao senhor de escravos.

A história da princesa pode ser analisada em sala de aula, com o recurso do cordel Aqualtune (ver Anexo 1), da escritora contemporânea Jarid Arraes, que aborda a trajetória mais propagada sobre a possível história da princesa africana que foi escrava no Brasil, mas que de certa forma nunca perdeu a majestade. Não sucumbiu ao meio e organizou um dos locais de maior resistência da América portuguesa, como afirma Rafael Marquese (2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, Junho 2008.

BEZERRA, R. Nielson. Escravidão, biografias e a memória dos excluídos. In: **Revista espaço acadêmico**, Maringá, n. 126, p. 136-144, Novembro 2011.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

FLORENTINO, Manolo; GOES, R. Jose. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850. Editora UNESP. São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

GRILLO, Maria Ângela F. A literatura de Cordel em sala de aula. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História, conceitos, temáticas e metodologias**. Casa da palavra. Rio de Janeiro, 2003.

LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. In: **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 74, p. 107-123, Março 2006.

REIS, J, Joao; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito, a resistência negra no Brasil escravista**. Companhia das Letras, 1989.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (Org.) **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

SILVA, L. Alexandra. Flores de ébano: (auto)biografias de escravizados e ensino de história. In: **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 263-284 – 2018.

SOUZA, M. Marina. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 17-28 – 2012.

SCHWARTZ; Stuart. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SITES

ARRAES, Jarid. AQUALTUNE. In: **Geledés Instituto da Mulher Negra**. (Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/aqualtune-princesa-no-congo-mas-escrava-no-brasil/> > acesso em: 21/06/2019).

MARTINS, Vinicius. **Aqaltune, a luz de Palmares**. In: Alma Preta. (Disponível em: <<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/aqaltune-a-luz-de-palmares>> acesso em: 21/06/2019).

SANTOS, Minnie. Conheça Aqaltune avó de Zumbi dos Palmares. In: **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades**. (Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/12428/conheca-aqaltune-avo-de-zumbi-dos-palmares>> acesso em: 21/06/2019).

Aqaltune. In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aqaltune>> acesso em: 21/06/2019).

ANEXO 1

CORDEL AQUALTUNE, POR JARID ARRAES

Aqaltune era africana Era princesa importante Rei do Congo era seu pai Homem mui preponderante E por isso era criada Como parte bem reinante.	Aqaltune com seu povo Nos porões muito sofreu Tinham febres e doenças Pela dor que só cresceu Era fome e era castigo Muita gente padeceu.	Imagine quantos filhos Aqaltune teve então Tudo fruto de estupro Fruto de violação E ainda eram tomados No meio dum sopetão.
Lá no Congo era princesa Pois vivia tal e qual Mas haviam outros reinos Dos quais Congo era rival E por isso houve guerra Com desfecho vendaval.	Foi no Porto de Recife Que o navio ali parou Quando muito finalmente No Brasil então chegou Aqaltune novamente Teve alguém que a comprou.	Mas na vida de tortura Aqaltune ouviu falar Sobre a pura resistência Dos escravos a lutar E ouviu sobre Palmares O que pode admirar.
Na disputa dessa guerra O seu pai foi derrotado E vendidos como escravos Foi seu reino humilhado Mais de dez mil lutadores Também foram enjaulados.	Foi vendida como escrava Chamada reprodutora Imagine o pesadelo Que função mais redutora Pois seria estuprada De escravos genitora.	Aqaltune se empolgou Do seu povo quis a luta E pensou em se juntar Pra somar nessa labuta Mesmo estando em gravidez Ela estava resoluta.
Aqaltune foi vendida Em escrava transformada Foi levada para um porto Onde foi então trocada Por moeda, por dinheiro Pruma vida aprisionada.	Sua principal função Seria a de procriar Estuprada na rotina Muita dor pra suportar Imagine uma princesa Isso tudo enfrentar! Foi levada a Porto Calvo	A gravidez já avançada Não causou impedimento Aqaltune foi com tudo Formando esse movimento De convicta esperança E com muito entendimento.
Parou num navio negreiro Que ao Brasil foi viajar Nos porões do sofrimento Muito teve que enfrentar Pois não era ele cruzeiro Que alguém fosse desejar.	Pernambuco, a região E vivendo como escrava Enfrentou a solidão Os castigos e torturas Do seu corpo a agressão.	Junto com outras pessoas Negras de muita coragem Aqaltune fez a fuga Mesmo com toda voragem Foi parar em um quilombo E falou de sua linhagem.

Todos lá reconheceram
Que era ela uma princesa
E por isso concederam
Território e realeza
Para a brava Aqaltune
Bem dotada de certeza.

Nos quilombos do Brasil
Era forte a tradição
De manter vivas raízes
Africanas na nação
Aqaltune isso queria
Disso fazia questão.

Mas a sua importância
Muito mais se mostraria
Não se sabe com certeza
Mas pelo que se anuncia
Aqaltune teve um filho
E Ganga Zumba ele seria.

Segundo essa tradição
Foi avó doutro guerreiro
De imensa relevância
Para o negro brasileiro
Era Zumbi dos Palmares
Liderança por inteiro.

Aqaltune, infelizmente
Faleceu numa armação

Planejada por paulistas
Com fim de destruição
Do quilombo de Palmares
E de sua tradição.

Sua aldeia foi queimada
Pelos brancos assassinos
Não se sabe bem a data
Do seu fim e desatino
Mas a sua história viva
Para isso a descortino.

Quando ela faleceu
Bem idosa já estava
Aqaltune sim viveu
Como líder destacada
Essa força feminina
Que a princesa exaltava.

Eu só acho um absurdo
Porque nunca ouvi falar
Na escola ou na tevê
Nunca vi ninguém contar
A história de Aqaltune
E o que pode conquistar.

Uma história como a dela
Deveria ser contada
Em todo livro escolar
Deveria ser lembrada

No teatro e no cinema
Que ela fosse retratada.

Mas eu tive que sozinha
Sua história então buscar
Foi porque ouvi seu nome
Uma amiga então citar
E por curiosidade
Na internet procurar.

É por isso que eu escrevo
E o cordel quero espalhar
Pra que mais gente conheça
E também possa contar
Tudo que Aqaltune fez
Pois é tudo de inspirar.

A história do meu povo
Nordestino negro forte
É tão rica e importante
É vitória sobre a morte
Pois ainda do passado
Modificam nossa sorte.

Quando penso em Aqaltune
Sinto esse encorajamento
A vontade de enfrentar
De mudar neste momento
Tudo aquilo que é racismo
E plantar conhecimento.

FIM

NZINGA MBANDI: A TRAJETÓRIA DE UMA RAINHA E GUERREIRA AFRICANA

*João Lucas Nery Costa
Monalisa Pavonne Oliveira*

LEI 10.639 E O ENSINO DE HISTÓRIA

A lei 10.639/2003 estabelece a inclusão no currículo oficial das redes de ensino da temática afro-brasileira, no intuito de atender ao que está prescrito nesta legislação, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Tais normatizações têm como um de seus objetivos, contemplar as reivindicações do movimento negro por políticas de reparação contra opressões sistêmicas, buscando assim, construir um projeto de sociedade mais inclusivo ao reconhecer e valorizar a identidade afrodescendente. Essas conquistas resultam do travamento de um intenso processo marcado por lutas, negociações e enfrentamentos.

A educação para as relações étnico-raciais possibilita combater aquilo que pretensamente nos autoriza a excluir o outro, e a sua concretude, isto é, o racismo, expressão violenta que parte da suposta inferioridade de determinadas etnias, quando, em última instância, o indivíduo acredita poder eliminar o outro (NOGUEIRA, 1998). Nesse sentido, é imprescindível discutirmos efetivamente a questão racial – que permanece como a principal contradição da nossa sociedade (NASCIMENTO, 1980, p. 17) – as contribuições africanas e a cultura afro-brasileira, e ainda suas implicações na construção daquilo que se conhece por identidade brasileira.

O debate acerca do racismo, em grande medida, foi silenciado e até mesmo desqualificado pelo “mito da democracia racial” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9). Sabemos também que a História é um campo de conflitos e da existência das diferentes disputas pelo passado escravis-

ta brasileiro, não obstante, os resquícios deixados por ele. Tal disputa acirra-se ao buscar compreender sob quais bases se constituiu a sociedade brasileira.

Nesse ínterim, é fundamental refletirmos acerca da importância do estudo e pesquisa aprofundados que nos levem a conhecer a história do continente africano, sua contribuição étnica, política e cultural para as demais civilizações, os processos que nos unem a essa história, as particularidades de sua cultura – que fomentaram a identidade afro-brasileira. Não basta guiar-se somente por razões políticas mal fundamentadas, haja vista, “as boas intenções daqueles que se guiam principalmente pelas razões políticas acabam sendo fragilizadas pelo descaso quanto à necessidade de abordar os temas de forma consistente, resultante de estudo e conhecimento aprofundado acerca deles” (SOUZA, 2012, pp. 38-39).

O conhecimento histórico produzido deve colaborar para a produção de recursos didáticos consistentes sobre os temas africanistas e afro-brasileiros, muitos deles ainda permeados por preconceitos em relação ao continente africano e suas sociedades. Souza (2012) chama atenção para possíveis simplificações que podem acarretar prejuízos tanto ao ensino como a produção desses materiais didáticos que trazem erros grosseiros relacionados a abordagem daqueles assuntos. Muitos deles reforçam estereótipos ou preconceitos relativos à cultura afro-brasileira. Alguns apresentam conteúdo inconsistente e, até mesmo, informações incorretas.

A articulação entre a academia e a educação básica na construção desse conhecimento, torna-se indispensável para que possamos identificar e sobrepujar as prováveis inconsistências presentes nos materiais que abordam esses assuntos, e, assim, possamos “acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 18).

Outra dificuldade, diz respeito às instituições de ensino público e privado, nestas a aplicabilidade da lei 10.639/2003 enfrenta dificuldades

como a intolerância de professantes de religião evangélica, professores e alunos, contrários aos temas relativos à religiosidade africana e suas variantes, chegam a “demonizar” também os seus adeptos. Tal objeção resulta em discriminação, dificulta o ensino, e, conseqüentemente, o desnudamento de preconceitos que se constituíram historicamente contra os povos africanos e a população afrodescendente (SOUZA, 2016).

Uma possibilidade de solução frente a temática afro-brasileira é adensar o debate em torno dos conceitos de raça, racismo, etnia, assim como acerca das teorias científicas que se desenvolveram ao longo do século XIX, momento que a biologia se dispôs explicar as diferenças culturais entre africanos e europeus. Essa discussão aliada ao estudo da história da África é um meio de se construir uma sociedade racialmente igualitária no Brasil, valorizando não só a ancestralidade africana, mas também suas matrizes culturais (SOUZA, 2016). Entretanto, não mais utilizando fatores raciais ou biológicos, de que as sociedades africanas são atrasadas, ignorando as contribuições da presença africana ou ainda as apresentando como negativas.

Passados 131 anos da abolição da escravidão vidas negras seguem interdidas em nosso país. Reconhecer o fato de que existe preconceito baseado na cor da pele e de que esse sistema subsiste de diversas maneiras ainda hoje é um primeiro passo, porque a democracia racial “além de camuflar a marginalização dos negros e mestiços ao negar que houvesse diferença no tratamento de brancos e negros, justificava o afastamento de tudo que dissesse respeito à África” (SOUZA, 2016, p. 02). Além disso, essa ideologia também corroborou para camuflar grupos que permaneciam nas periferias do sistema político e econômico “continuavam sem lugar no mercado de trabalho mais qualificado, sem acesso à educação e aprimoramento profissional, sem possibilidade de interferir nos rumos da política” (SOUZA, 2016, p. 03).

Contudo, esta ação nos compele a descolonizar os currículos escolares, isto é, a mudança na abordagem da questão étnico-racial. Refletir a composição desses currículos auxiliará na gestação de uma nova polí-

tica educacional, na qual questionamos um ensino predominantemente europeizado, as relações de domínio, a forma como esses assuntos são apresentados e se são, e que “indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100). As diretrizes oportunizam repensarmos esse quadro, de tirar a lei 10.639/2003 do papel e discutirmos as relações étnico-raciais no chão da escola, instrumentalizando professores na construção de novas práticas de ensino.

Propomos compreender a história e cultura afro-brasileira a partir do estudo das trajetórias dos escravizados, isto é, explorando a(s) narrativa(s) microdimensionadas de ex-escravos como fonte/instrumento para entender não só a escravidão, mas também a luta do povo negro pela liberdade. Assim, o estudo biográfico é uma via para superarmos a perspectiva que coisifica esses sujeitos apresentando-os como meros dados estatísticos, que os mantêm no anonimato e não contempla a sua subjetividade. Recompôr a vida desses indivíduos, identificando as suas singularidades, possibilita que entendamos um contexto social mais amplo e geral, no qual ele está inserido, observando, por exemplo, as particularidades que permeiam a escravidão.

Desta forma, os escravizados assumem uma dimensão educativa sendo retratados como protagonistas da sua própria história, “capazes de articulação social e negociações cotidianas” (BEZERRA, 2011, p. 137-139). Fugindo de enquadramentos simplistas, entendendo-os como “sujeitos ativos e complexos, dotados de culturas experiências, saberes” (BEZERRA, 2011). Tal subjetividade que possibilitou um novo olhar sob essas vivências é fruto da noção de experiência, da micro-história italiana e de uma aproximação com a antropologia. Essa perspectiva, por sua vez, superou aquela que contemplava meramente números e quantificações matemáticas (BEZERRA, 2011, p. 137-138).

A experiência de registrar a própria história é denominada *slave narrative*, definida pela Encyclopedia Britannica como “um relato de vida, ou de grande parte da vida de um fugitivo ou ex-escravo, seja escrito ou oralmente, pelo próprio sujeito” (SILVA, 2018, p. 266), esse estudo, no

entanto, não busca homogeneizar as suas experiências. Diferentemente do Brasil, em que há escassez de testemunhos dos próprios escravizados sobre a escravidão, esse tipo de registro é bastante comum na literatura norte-americana, utilizada inclusive como fonte para revisitar a historiografia estadunidense.

Bastante ilustrativo acerca da disponibilidade de fontes escritas por escravizados ou libertos, é o artigo Folhas de ébano: (auto)biografias de escravizados e ensino de história de Alexandra Lima da Silva (2018) que apresenta autobiografias de cativos ou ex-cativos no Estados Unidos, em contraposição à América Portuguesa ou Império do Brasil, nos quais a maior fonte de registros é oriunda da pena de agentes de Estado, e raríssimas vezes de autoria de escravizados ou libertos. Por outro lado, a historiadora lança luz sobre uma vasta possibilidade de fontes que podem compor o rol de documentação que viabiliza a sustentação desse tipo de estudo.

Os escritores abarcados pelo trabalho de Silva (2018), situam-se no século XIX, são sujeitos como Solomon Northup, Olaudah Equiano ou Gustavus Vassa, Frederick Douglas e Booker Washington. Destaque para a autobiografia de Mahommah G. Baquaqua e Juan Francisco Manzano, ambas publicadas na forma de livro. Este último, cubano, nascido em Havana, escreveu sobre sua condição de escravizado em 1835. As vivências escritas por Juan, permitem, de acordo com o historiador Alex Castro, compreender a escravidão brasileira, uma vez que a realidades dos dois países eram similares. Baquaqua, por sua vez, foi um africano nascido em 1820, alfabetizado, que veio para o Brasil em 1845, resistiu a escravidão por meio da fuga. O seu relato versa sobre as impressões da escravidão no país, considerado por historiadores brasileiros um raro testemunho sobre o período. Se nos Estados Unidos é comum a publicação de autobiografias em forma de livros, o estudo das trajetórias no Brasil faz-se a revés, através de cartas, petições, testamentos ou outros documentos que permitem compreender suas histórias (SILVA, 2018).

Neste trabalho, colocamos no centro do estudo a trajetória da guerreira e rainha africana Nzinga Mbandi, apoiamo-nos no entendimento de Silva (2018), biografar é “descrever a trajetória de um ser único, original e irreptível”. Esse estudo enfatizará as ações de Nzinga, as tensões políticas, as particularidades de sua trajetória pessoal, inserindo-a dentro de um contexto mais amplo, a sociedade na qual da qual ela fazia parte, ou seja, um trânsito entre o singular e o geral.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Nosso objetivo é que esse trabalho seja apropriado por professores da rede básica de ensino e utilizado em sala de aula num esforço de cumprir o estabelecido na lei 10.639/2003, de aprendizagem sobre o passado escravista – tanto na África quanto na América Portuguesa – e o enfrentamento do racismo que afeta nossa relação com esse passado. Nesse sentido, para fundamentarmos as nossas proposições lançaremos mão de uma escala de análise denominada micro-história, assim como, do campo teórico-metodológico que entende as biografias como eficazes instrumentos para se conceber um conteúdo sólido acerca de determinada realidade histórica.

Segundo Jacques Revel,

A escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social: ela deve tornar possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele a multiplicidade. (REVEL, 1998, p. 21)

Ao realizar o estudo biográfico de Nzinga Mbandi Ngola (1582-1663), pretendemos levar em consideração os diversos aspectos do contexto social no qual ela estava inserida, e, portanto, reconstituir aquilo que foi vivido – o mais verossímil possível – restituindo-o em sua máxima complexidade. Trata-se de uma análise sócio-histórica de abordagem micro-histórica, particular, isto é, produzir um conheci-

mento capaz de articular dados e diversificadas escalas, em nosso caso, a trajetória da rainha da Matamba e do Ndongo.

Tal abordagem recusa o entendimento de um contexto homogêneo, dentro do qual e pelo qual os agentes fariam suas escolhas, uma vez que recorda a multiplicidade das experiências e das representações sociais e analisa a pluralidade dos contextos, invertendo o procedimento de análise que parte de um contexto mais global (macro). Nesse sentido, poderemos enriquecer a realidade histórica de Nzinga, escapando das medições abstratas, atentando-se também a sua relação com outros indivíduos, a subjetividade, ao cotidiano, ao vivido, mostrando sua vida individual dentro de uma dimensão histórica geral (REVEL, 1998, pp. 20-27).

Da mesma forma, não buscaremos enveredar pelo caminho da biografia heroica, ressaltando os feitos célebres de um passado glorioso, estas baseavam-se no culto a pessoa, visando a universalidade, negligenciando as contradições, os paradoxos da história concreta, em suma, do real. Seguir-se-á a linha teórica pressuposta por Edward Thompson, que destacou os vencidos da história, pois de acordo com Sabina Loriga:

Hoje a aposta não é mais o grande homem (conceito banido e as vezes desprezado), e sim no homem comum. Este último é o objetivo principal dos estudos sobre a cultura popular, dos trabalhos de história oral ou de história das mulheres (LORIGA, 1998, p. 244).

Não obstante, esse estudo se esforçará em contemplar aquilo que Sabina Loriga denomina como biografia coral, exprimir a multiplicidade da experiência, que não formam uma unidade de sentido, ou seja, o compartilhamento do mesmo destino, em que os sujeitos aparecem como “comuns, passivos, previsíveis”. A perspectiva da qual partimos, pressupõe a biografia como ponto de tensão, quer dizer, “ir além da continuidade do devir para recuperar os desvios, as fissuras e os acidentes, mas também as potencialidades do passado”, sendo assim, buscaremos apontar os conflitos e as potencialidades da trajetória de Nzinga,

como recurso didático a ser trabalhado na sala de aula, e tal empreendimento consiste em “descascar a realidade histórica para examinar seus laços e seus aspectos particulares” (LORIGA, 1998, p. 248-249).

Nos aproximaremos de sua história de vida mostrando como ela lidou com as estruturas de poder da sua época, as negociações, as formas de resistência, dentro de um sistema social mais amplo, no qual viveu. Sem, todavia, apresentá-la como aquiescente a essas estruturas, uniformizar sua trajetória ou cair na armadilha da ilusão biográfica – concepção de Pierre Bourdieu, pois segundo Sabina Loriga, “o indivíduo não tem como missão revelar a essência da humanidade; ao contrário, ele deve permanecer particular e fragmentado. Só assim, por meio de diferentes movimentos individuais, é que se pode romper as homogeneidades aparentes (LORIGA, 1998, p. 249).

CONTEXTUALIZANDO A ESCRAVIDÃO E A DIÁSPORA

O historiador Joseph E. Inikori afirma que apesar da existência da venda de escravos provenientes da África subsaariana no Mediterrâneo Antigo, isoladamente, foi apenas no século IX, que ocorreu a exportação de homens e mulheres da África para todo o mundo. Contudo, em 1492 tem-se início um tráfico com números muito superiores ao antigo, “trata-se do tráfico transatlântico de escravos, praticado do século XVI até meados do século XIX”, milhões de africanos foram arrancados de suas terras, ao passo que ele afirma, “até hoje, o papel desse comércio no desenrolar da história mundial ainda não foi devidamente evidenciado” (INIKORI, 2010, p. 91). Esse tráfico ocorreu simultaneamente com o antigo, todavia seu impacto foi devastador, altamente lucrativo para elites econômicas e políticas da Europa e das Américas, “ele criou um nível progressivamente maior de violência e desorganização nas sociedades africanas” (HALL, 2017, p. 48).

Gwendolyn Hall traz um grande contributo ao problematizar o conceito de escravidão, ao considerá-lo histórico e não sociológico, mostrando suas diferenças no tempo e no espaço, contrapondo uma

perspectiva de análise na qual a justificativa da escravidão e do tráfico moderno transatlântico seria um mero desdobramento da escravidão e comércio praticados no continente africano anteriormente ao estabelecimento dos entrepostos europeus. Diante disso, percebe-se a necessidade de entendermos a escravidão na África e nas Américas, pois ela é uma categoria histórica que precisa ser aprofundada e muda conforme o tempo e espaço,

O tráfico de escravos e a escravidão existem no mundo há milênios. Mas ela não era sempre igual em todos os períodos e locais. A escravidão é uma categoria histórica – não sociológica. O tráfico transatlântico de escravos foi singularmente devastador. Ele certamente foi o exemplo mais cruel e duradouro de brutalidade e exploração humana na história. Foi uma atividade marítima móvel e intrusiva realizada por potências distantes protegidas contra qualquer retaliação do mesmo tipo. Por mais de 400 anos, ele envolveu a hemorragia das faixas etárias mais produtivas e potencialmente produtivas das populações nas regiões africanas afetadas profundamente por ele (HALL, 2017, p. 38-39).

A autora reitera ainda diferença entre as duas formas de regime escravocrata:

Havia uma grande distinção entre a escravidão na África e a escravidão nas Américas. Existiam muitas formas de sistemas de trabalho na África Subsaariana. Elas envolviam várias obrigações mútuas. Muitas palavras diferentes eram usadas para as várias formas de escravidão. Na África, a escravidão era muitas vezes um sistema de incorporação à sociedade (HALL, 2017, p.43).

As formas de escravidão e, por conseguinte, ser escravo têm especificidades temporais e espaciais, no entanto, é possível pensar em alguns elementos que caracterizam o ser escravo. Podemos tomar referência o conceito do estudioso africanista Paul Lovejoy. O historiador elenca seis características que podem ser atribuídas ao escravo: 1) eles eram uma propriedade – bens móveis, eram compatíveis a mercadorias, que poderiam ser comprados ou vendidos; 2) considerados estrangeiros; 3) estavam sujeitos a sofrer coerção e/ou qualquer tipo de violência física,

psicológica; 4) a força de trabalho deles estava à completa sujeição do seu proprietário; 5) não possuíam direito de viver sua própria sexualidade, afetividade, assim como suas capacidades reprodutivas; 6) a condição de escravo era uma herança materna (LOVEJOY, 2003, p. 29-38).

Para a manutenção do sistema escravista considerava-se fundamental o desenraizamento dos cativos. Luiz Felipe Alencastro afirma que esse processo de captura e apartamento de sua comunidade originária é complementada pelo processo de despersonalização, “na qual o cativo é convertido em mercadoria na sequência da reificação, da coisificação, levada a efeito nas sociedades escravistas” (ALENCASTRO, 2000, p. 144). Esse nível de dessocialização também importava ao cálculo do seu preço, pois quanto mais longe estivesse de seu local de origem, menores eram as chances desse sujeito fugir, “escravos negros fugidos e recapturados, já familiarizados com os trópicos americanos, perdiam preço no mercado interno, porque passavam a ser considerados como fomentadores de revoltas e quilombos” (ALENCASTRO, 2000, p. 146).

A mão-de-obra africana transplantada para as Américas era importada sob alguns requisitos dentre eles aqueles que tinham em conta sua especialização para o desempenho de determinadas atividades. Gwendolyn Hall ao romper com uma perspectiva meramente braçal e de força física com relação à mão-de-obra africana afirma que os africanos eram necessários inclusive por suas habilidades, a colonização das Américas dependeu em grande parte do *know how* que os africanos possuíam e que inclusive eram conhecidos antes mesmo do início da conquista e colonização da América (HALL, 2017, p. 56). Nessa direção a autora esclarece:

Os africanos escravizados eram ferreiros, metalúrgicos, ferramenteiros, escultores e gravadores, prateiros e ourives, curtidores, sapateiros e seleiros. Eles eram projetistas e construtores de armazéns e portos, casernas e casas, edifícios públicos, igrejas, canais e represas. Eram tanoeiros, carroceiros e cocheiros; criadores, tratadores e treinadores de cavalos; e vaqueiros que sabiam pastorear e criar gado. Eles eram caçadores e pescadores, e também pescadores de pérolas. Eram construtores de navios, navegadores, tocadores, calafetadores, veleiros, car-

pinteiros de navios, marinheiros e remadores. Eles eram produtores de anil, tecelões e pintores de tecido, alfaiates e costureiras. Eram cesteiros, ceramistas e produtores de sal. Eles eram cozinheiros, padeiros, confeitores, vendedores de rua, estalajadeiros, criados pessoais, empregados domésticos, lavadeiras, médicos ou cirurgiões e enfermeiras. Cultivavam milho, arroz, hortas e tabaco; criavam galinhas, porcos, ovelhas e cabras (HALL, 2017, pp. 57-58).

Embora seus povos tenham desempenhado papel crucial para a formação da cultura nas Américas, tanto sua história quanto sua cultura seguem invisibilizadas,

Os americanos em todo o hemisfério ocidental têm uma grande dívida com a África que raramente é reconhecida. Nossas culturas nacionais e regionais surgiram do processo de crioulização: a fertilização cruzada dos aspectos mais adaptáveis do conhecimento e das tradições dos diversos povos que aqui se encontraram e se misturaram. Por todas as Américas, os africanos e seus descendentes tiveram um papel fundamental nesse processo. Grande parte da riqueza das principais nações da Europa e da América foi construída com o trabalho e o sofrimento de muitos milhões de africanos. No entanto, a África ainda é o Continente Negro. Seus povos são em grande parte invisíveis como seres humanos concretos (HALL, 2017, p. 13).

NZINGA MBANDI: A SENHORA DE ANGOLA

OS MBUNDU E O REINO NDONGO

Um dos grupos centrais dos povos Mbundu era o Ndongo, que formavam uma unidade política, localizando-se na África Central Ocidental. Esses povos pertenciam a diferentes etnias, com predominância da matrilinearidade – a filiação estava associada a comunidade da mãe, e estruturavam-se em linhagens. Entre os grupos compostos pelos mbundu a igualdade era a regra, uma vez que, a população ligava-se pelo parentesco que poderia ser tanto a relação social entre os integrantes do agrupamento quanto a relação consanguínea entre eles. A proeminência do sistema matrilinear que contava o parentesco/herança da descendência das irmãs ou filhas, não significava maior poderio às

mulheres, sendo reputada aos homens a maior forma de autoridade (PANTOJA, 2000, p. 46-49).

De acordo com Luciana da Silva (2017), o Ndongo configurava-se enquanto um núcleo de poder centralizado. Sua organização social seguia a formas de linhagem estabelecidas a partir de um sistema de parentesco, mantendo uma relação de hierarquia entre as linhagens. Uma subordinava-se à outra, no entanto, cada uma delas era dotada de autonomia espacial. O desenvolvimento político deu-se através de insígnias de poder que no caso do Ndongo, era o *ngola*, que funcionava como um protetor das linhagens, “os *ngola* eram títulos conciliáveis com a autonomia local, apesar de o poder do título foi se expandindo até adquirir influência política e militar” (SILVA, 2017, p. 735).

Segundo Selma Pantoja (2000), o estado Ndongo, no qual nasceu Nzinga, era tributário a uma comunidade conhecida como Kongo. O tributo era pago a um grande chefe de maneira pública mediante uma grande festa. Tal pagamento só deixaria de ser feito em 1556, quando o reino de Ndongo se tornasse completamente independente. *Ngola* era o chefe com o título mais importante, estava incumbido do conselho de guerra e paz e tomava as grandes decisões. Em tese toda a população submetia-se a ele, entretanto essa submissão variava, cativos que eram prisioneiros de guerra chegavam a trabalhar mais que os não-escravos. Alguns prisioneiros chegavam a ocupar cargos de confiança, por exemplo, Ginga Amona que auxiliou diretamente Nzinga (PANTOJA, 2000, p. 74-75).

NZINGA E SEU TEMPO

Conforme Pantoja (2000), uma das versões sobre o nascimento de Nzinga nos relata que o chefe do Ndongo, Ngola Mbandi, homem poderoso e temido, tivera com a prisioneira africana Chinguela, uma menina, a quem chamou Nzinga Mbandi. Nascida em 1582, foi durante seu reinado que o Ndongo sofreu duros ataques. De um lado, os portu-

gueses em busca de escravos, do outro os bandos Mbangala – populações nômades que saqueavam outros povos.

Com o falecimento do pai em 1617, Nzinga não tinha chances concretas de suceder o pai por sua condição feminina, sendo assim, o cargo de *ngola* ficou com o seu irmão Kia Mbandi. Nzinga por sua vez, refugiou-se numa região do Ndongo conhecida como Matamba, uma vez que, na luta pelo poder, Kia havia ordenado assassinar todos os seus inimigos, inclusive o filho de Nzinga. O então *ngola* Kia Mbandi enfrentaria um período de intensas guerras travadas pelo governador de Luanda, Luís Mendes Vasconcelos, que junto aos Mbangala e um grupo de mercadores de escravos provocariam devastações ao reino Ndongo (PANTOJA, 2000).

Refugiada no Matamba em oposição ao irmão, Nzinga não só adotou os costumes desse povo como criou fortificações militares, conhecidos como quilombos. Estes lutavam contra os portugueses, contavam com grande quantidade de soldados que eram bastante habilidosos, e, sobretudo, serviam para depositar escravos a serem comercializados com traficantes lusos. A “rainha” Nzinga era ao mesmo tempo mulher-demônio, dispendo de poderes sobre-humanos e uma exímia líder guerreira que impressionava seus adversários (PANTOJA, 2000).

Vivenciando um momento de intensa instabilidade política, Ngola Mbandi, irmão de Nzinga foi executado em 1624. Detentora das insígnias reais e apoiada pela facção da realeza a senhora de Angola – maneira como os portugueses se referiam a ela, assume o reino, sendo a protagonista desse cenário até 1663. No poder, acolheu os cativos que haviam empreendido fuga dos portugueses, persuadiu chefes africanos controlados por lusitanos a lutar do seu lado.

RECURSO DIDÁTICO

ESTUDOS SOBRE GÊNERO E MULHERES: EDUCAR PARA UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Ao estudar a trajetória da rainha Nzinga Mbandi nos deparamos com a atuação de uma mulher negra africana no período colonial. Um agente histórico além da posição de opressão. Esse estudo possibilita que tornemos a escola um local de aprendizado sobre gênero e mulheres. A partir de novas perspectivas, propor uma discussão contemporânea acerca da luta das mulheres por justiça e direitos equânimes. Essa é uma das estratégias para sobrepujarmos a discriminação baseada em normas de gênero, ou seja, levar os estudantes da educação básica a refletir sobre a reprodução de valores machistas e heteronormativos.

Bell Hooks (2018, p. 26) chama atenção para o fato dessas políticas/estratégias adotadas pelos diferentes grupos feministas preconizar a criação de novos modelos de interação social. Para tanto, suas ações são teorizadas/fundamentadas, “seja quando conscientemente exploramos as razões para termos uma perspectiva específica, seja quando tomamos uma ação específica, há um sistema implícito moldando pensamento e prática”, assim, teoria e prática não estão dissociadas. Nesse sentido, propomos através da educação crítica/reflexiva, a conscientização sobre a pluralidade do protagonismo feminino, que pode ser percebido em diferentes âmbitos da vida pública/privada, não se limitando, no entanto, apenas a observância da última.

Suely Gomes Costa (2001), salienta que umas das maneiras de desafiá-lo esse sistema foi justamente recuperar a história das mulheres, negligenciada pela historiografia, ou nas palavras de Bell Hooks (2018), a produção de um “*corpus* de literatura feminista”. Ao refletir sobre o movimento feminista a autora conclui o caminho da legitimação acadêmica foi crucial para o seu fortalecimento, “o movimento feminista criou uma revolução quando exigiu respeito pelo trabalho acadêmico de mulheres, reconhecimento desse trabalho do passado e do presente

e o fim dos preconceitos de gênero em currículos e na pedagogia”, entretanto, os estudos sobre as relações de gênero não podem permanecer apenas hospedados no ambiente acadêmico, e sim conectados com o ambiente escolar, nos materiais didáticos, atividades, currículos, alcançando crianças e adolescentes (HOOKS, 2018, p. 27-28).

Isto posto, cabe a todos nós pessoas femininas ou masculinas, homens e mulheres, meninos e meninas, jovens, idosos, nos comprometermos com as políticas de combate as formas de opressão sistêmica, entre elas o patriarcado – outra maneira de denominar o sexismo institucionalizado (HOOKS, 2018, p. 13). O enfretamento a violência de gênero é premente, especialmente, aquele que atinge mulheres negras, as maiores vítimas de homicídio do país. Segundo o Atlas da violência (2018), entre 2006 a 2016, homicídios de mulheres negras foram 71% superiores às de mulheres não negras. Torna-se evidente, portanto, a necessidade de criar efetivas políticas públicas capazes de coibir esse ciclo de violência e igualmente aprimorar os mecanismos de proteção já existentes.

Precisamos confrontar mutuamente esses assuntos, buscando respostas significativas para tais problemáticas, uma vez que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 1996, p. 79). Nesse ínterim, os estudos sobre gênero e mulheres passam por compreender como o patriarcado se institucionalizou, disseminou, se mantém até os dias de hoje e as consequências negativas para a vida de meninas e meninos (HOOKS, 2013, p. 154).

A perspectiva da análise embasada nas discussões de gênero tem o potencial de enriquecer os estudos e debates propostos acerca da lei 10.639/2003, mais especificamente, no nosso caso, a emergência de novos atores observados à luz das representações presentes em fontes de diferentes naturezas. Aliamos, portanto, o exame sobre história da África e afrodescendentes ao gênero trazendo a baila a discussão acerca de um sujeito histórico duplamente obscurecido, a mulher negra.

Nessa direção, apresentaremos mais adiante o quadrinho *Njinga a Mbande* (ver Anexo 1) como possibilidade de fonte a ser introduzida na sala de aula, tencionando propiciar novas percepções, como a atuação das mulheres ao longo da história, reconhecendo nelas papéis ativos e de destaque.

ENSINAR A TRANSGREDIR

Paulo Freire (1996, p. 47) refletindo a respeito da prática educativa crítica chama atenção para o fato de que ensinar não é mero trabalho de transferir conteúdos memorizáveis, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, ensinar significa criarmos possibilidades para a produção do conhecimento. É nesta perspectiva, que os recursos didáticos, materiais facilitadores do ensino/pesquisa, não podem ser apenas instrumentos obsoletos, mas sim a partir da sua utilização, os sujeitos consigam construir e reconstruir o saber ensinado, junto ao professor que igualmente faz parte do processo, “uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1996, p. 26).

Todos nós somos seres históricos, e uma vez portadores dessa condição somos capazes de intervir no mundo, conhecê-lo. Sim, é possível produzirmos conhecimento no chão da escola, não somente na ambiência acadêmica, que o professor se perceba na condição de pesquisador, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 26-29). O ensino democrático decididamente não admite qualquer forma de discriminação. Paulo Freire é bastante enfático ao afirmar que ensinar exige acolhimento e respeito as diferenças, haja vista que, “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36).

A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

Diante dos desafios do ensino de História, profissionais da área tem lançado mão de diferentes fontes que objetivam facilitar o estudo dos temas presentes na disciplina. Nesse processo, ampliou-se o leque de recursos anteriormente centrada em documentos escritos. Hodiernameamente, os não escritos tais como imagens, elementos museológicos, produções audiovisuais, tecnologias da informação aplicadas ao ensino, entre outros têm ganhado espaço, e cada vez mais tem sido utilizado.

De acordo com Circe Bittencourt (2008), desde Machado de Assis a Lima Barreto, a conexão entre História e textos literários é bastante salutar, não só por propiciar o gosto pela leitura, como também introduzir através de lendas, contos, poemas, entre outros gêneros, conhecimentos históricos, fornecendo condições para interpretar conteúdos e formas. Sendo assim, uma obra de Machado de Assis, por exemplo, constitui um documento histórico, portador da cultura de sua época, podendo ser estabelecida uma relação dialógica entre a obra do autor, do momento histórico e leitores de outra época. (BITTENCOURT, 2008, p. 340-342).

Selva Guimarães (2012, p. 315) chama atenção para a diferença entre o discurso histórico e literário, o primeiro enquanto produto artístico, diz respeito ao real, está aprisionado à concretude dos fatos explicitados nos documentos, apontando as mudanças, contradições, permanências etc.; aquele último, por sua vez, indica o afastamento do real, ou seja, as narrativas literárias não possuem comprometimento em explicar as ações históricas ou comprovar fatos, acontecimentos. Assim, ambos são formas diferentes de compor o real. Metodologicamente é um tipo de abordagem muito importante, no entanto, historiadores têm compromisso com a veracidade e buscam metodicamente aproximar-se de determinada realidade histórica, os escritores de literatura, por sua vez, mediante sua razão e sensibilidade registram costumes de determinado momento histórico.

A FONTE

Neste trabalho propomos utilizar como recurso a história em quadrinhos da série UNESCO Mulheres na História de África (2014), idealizada pela Divisão das sociedades de conhecimento sector da comunicação e informação. Como o próprio nome do projeto sugere, o objetivo das produções é dar visibilidade a história de mulheres africanas, além disso, contribuir para a igualdade de gênero. Foram selecionadas vinte figuras femininas, entre elas Nzinga Mbandi que tem seu protagonismo contado através de quadrinhos ilustrados – páginas 9 a 38, fruto de pesquisa histórica sobre Nzinga no século XVII. Logo depois a obra apresenta um dossiê pedagógico, contextualizando a presença portuguesa no Ndongo e ascensão de Nzinga ao poder.

Dessa forma, propomos a introdução de fontes na sala de aula da Educação Básica como fito de estimular a pesquisa em âmbito escolar e, por conseguinte, a produção do conhecimento histórico. Consideramos que as fontes têm o potencial de proporcionar debates nos quais as representações sociais dos educandos afloram, são confrontadas e complementadas.

Neste caso, recomendamos o quadrinho *Njinga a Mbande* para apresentar novas perspectivas de análise e abordagem de sujeitos históricos, mais especificamente, uma mulher negra africana, que foi uma grande guerreira, mas também exímia negociadora junto aos colonizadores quando foi necessário. Nossa intenção, é apresentar com base na trajetória da rainha Nzinga o protagonismo feminino negro, como alternativa para o combate ao racismo e aos estereótipos que subalternizam as mulheres.

ROTEIRO DE ANÁLISE

Baseado neste riquíssimo recurso que alia literatura e imagem, podemos sugerir questões geradoras para estimular o debate entre os educandos, como:

1. Descreva a imagem.
2. Onde se passa a história?
3. Quem são os personagens?
4. Quando ocorreu?
5. Qual a importância de Nzinga para o seu contexto?
6. A qual povo pertence a rainha Nzinga? Pesquise sobre os povos da África Central Ocidental.
7. Poderíamos pensar o continente africano como cultural, social e economicamente homogêneo? Por quê?
8. Qual a importância de estudar a História da África para a formação da sociedade brasileira?
9. Como a história de Nzinga Mbandi contribui para repensar a História da África e das mulheres negras?
10. A história da rainha Nzinga pode ajudar na desconstrução de estereótipos acerca da mulher negra?
11. Cite e reflita acerca dos estereótipos atribuídos às mulheres negras.

ATIVIDADE SUGERIDA

A partir das perguntas acima, sugerimos que os alunos formem grupos com cinco proponentes cada para analisarem os quadrinhos à luz delas e outras que surgirem no decorrer do debate. Após debaterem entre si, eles ficarão incumbidos de produzir um texto de no máximo duas laudas com as respostas e os questionamentos levantados pelo grupo. Em seguida, a turma poderá formar um círculo e cada grupo deve apresentar aos outros colegas suas conclusões, ampliando, dessa maneira, a discussão.

Esta é apenas uma proposta de atividade com a utilização da riquíssima linguagem, que são os quadrinhos. Nossa intenção, é introduzir a temática de forma clara, embasada e atualizada, para que possa contribuir na aplicação da lei 10.639/2003 em âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadoras. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, v. 21, n° 41, jan-jun, 2008, p. 5-20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862008000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28/04/2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação/SECAD**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BEZERRA, Nielson Rosa. Escravidão, biografias e a memória dos excluídos. In: **Revista espaço acadêmico**, Maringá, n. 126, p. 136-144, Novembro 2011.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, Carolina Vianna; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: **Antíteses**, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5214>. Acesso em: 27/04/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Suely Gomes. A história das mulheres, cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. In: **Revista Gênero**, v. 2, n.1, p.7-30. Niterói-RJ: 2001.

HALL, Gwendolyn Midlo. **Escravidão e etnias africanas nas Américas**: restaurando os elos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. In: **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII** / editado por Bethwell Allan Ogot. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 4, pp. 91-134. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190253>. Acesso em: 18/06/2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 18/06/2019.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, J. (Org.) **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África**: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1980.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixar/corpo-negro.pdf>. Acesso em: 18/06/2019.

PANTOJA, Selma. **Nzinga Mbandi**: mulher, guerra e escravidão. Brasília: Thesaurus, 2000.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

SILVA, Alexandra Lima da. Folhas de ébano: (auto)biografias de escravizados e ensino de história. In: **Revista História Hoje**, v. 7, n° 14, p. 263-284. Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/411>. Acesso em: 18/06/2019.

SILVA, Luciana da. O Ndongo e sua relação com os portugueses ao longo do século XVI. In: **XII Jornada de Estudos Históricos**. Programa de Pós-graduação em História Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://www.jornadaeh.historia.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/12/Luciana-Lucia-da-Silva.pdf>. Acesso em: 06/06/2019.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História Hoje**, v. 1, n° 1, p. 17-28. São Paulo: 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/3/7>. Acesso em: 18/06/2019.

SOUZA, Marina de Mello e. Ensinando história da África: um meio de construir uma sociedade racialmente igualitária no Brasil. In: **Comunicação apresentada no Workshop Public Understanding of the Past**. York, University of York: 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/28632349/Ensinando_hist%C3%B3ria_da_%C3%81frica_um_meio_de_construir_uma_sociedade_racialmente_igualit%C3%A1ria_no_Brasil. Acesso em: 18/06/2019.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. **Njinga a Mbande**: rainha do Ndongo e do Matamba. Série UNESCO Mulheres na história de África. França: 2014. Disponível em: <https://en.unesco.org/womeninafrica/>. Acesso em: 18/06/2019.

ANEXO 1

OS QUADRINHOS NJINGA A MBANDE

3 Banda desenhada

Njinga a Mbande, Rainha do Ndongo e do Matamba

Preâmbulo

A banda desenhada que se segue propõe uma interpretação de algumas passagens da vida de Njinga a Mbande. As ilustrações apresentadas advêm de um trabalho de pesquisa histórica e iconográfica sobre Njinga a Mbande e Angola do século XVII.

Também elas constituem uma interpretação e não pretendem de modo algum representar com exactidão os factos, as personagens, a arquitectura, os penteados ou as indumentárias da época.



Njinga a Mbande - Banda desenhada

Figura da resistência africana contra o colonialismo, a Rainha Njinga marcou a história de Angola do século XVII. Estratega sem par e hábil negociadora, defendeu o seu país sem par até à sua morte, em 1663, com 82 anos.



Estamos no século XVI. Pára uma ameaça sobre o reino de Ndongo.

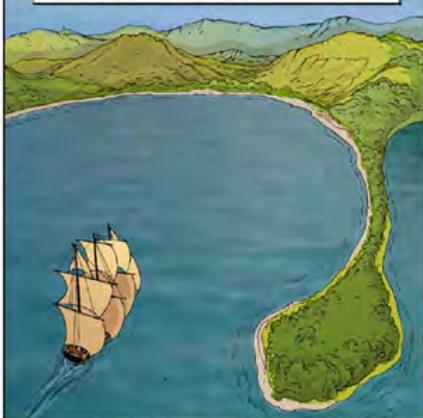


As explorações marítimas lançadas desde o século XV pelos Europeus para conquistar novos territórios através do mundo, levaram os portugueses a esta região de África, situada naquela que é hoje Angola.

11

Njinga a Mbande – Banda desenhada

Em 1560, depois de um longo périplo, o explorador português Paulo Dias de Novais chega às margens do Ndongo, perto da foz do rio Kwanza.



12

Njinga a Mbande – Banda desenhada



Sua Excelência, desejamos desenvolver relações comerciais com o seu reino e beneficiá-los com os nossos missionários.

À sua chegada a Kabasa, capital do Ndongo, os visitantes são conduzidos a Ngola Kiluanje kia Ndambi, avô de Njinga e rei do Ndongo. Os presentes da Coroa de Portugal não são suficientes para enganar o rei, que se mostra frio e desconfiado.

Muito bem. Autorizo-vos a ficarem no meu país e visitar Kabasa. Fiquem, porém, sabendo que sereis vigiados e que não deixarão a cidade sem a minha autorização.



14

Njinga a Mbande - Banda desenhada



Durante a sua estadia, os portugueses descobrem uma sociedade hierarquizada e bem organizada, assim como os múltiplos talentos dos habitantes do Ndongo, em domínios como o comércio, a metalurgia, a criação de gado e a agricultura.

Fazem um recenseamento das riquezas do país e procuram em particular minas de ouro e prata, cobiçadas pela Coroa portuguesa para cunhar a sua moeda.



Cinco anos mais tarde, Ngola Kiluanje kia Ndambi autoriza Paulo Dias de Novais a regressar a Portugal, com a condição deste regressar no comando de um exército para o ajudar a combater contra os reinos vizinhos.

15

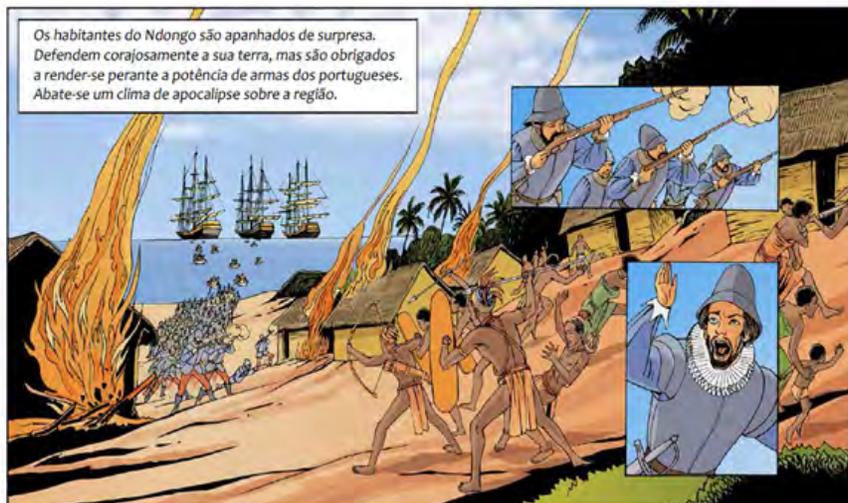
Njinga a Mbande - Banda desenhada



Dez anos mais tarde, em 1575, Paulo Dias de Novalis regressa ao Ndongo liderando uma frota de caravelas cheias de soldados. Contudo, a sua missão não é a de ajudar o rei do Ndongo, mas tomar posse daquela terra pela força, em nome do Rei de Portugal.

16

Njinga a Mbande – Banda desenhada

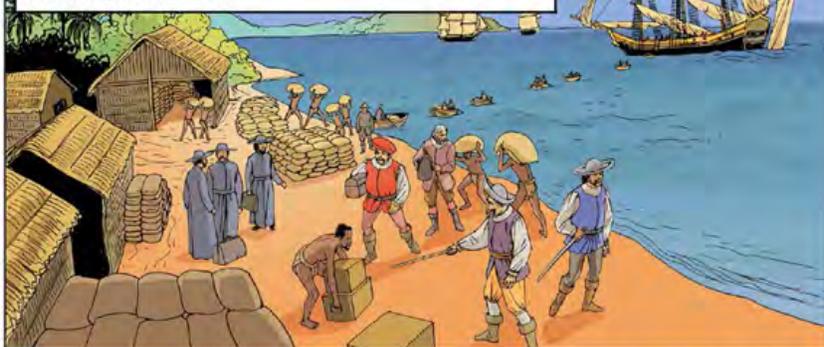


Os habitantes do Ndongo são apanhados de surpresa. Defendem corajosamente a sua terra, mas são obrigados a render-se perante a potência de armas dos portugueses. Abate-se um clima de apocalipse sobre a região.

17

Njinga a Mbande – Banda desenhada

Rapidamente os portugueses tomam a faixa marítima do Ndongo, que chamam Angola. No mesmo ano, 1575, fundam a cidade portuária de São Paulo da Assunção de Loanda (Luanda). A invasão continua. As fronteiras do Ndongo reduzem-se para leste enquanto os migrantes portugueses desembarcam em grande número em Luanda: missionários, camponeses, mercadores e outros aventureiros herdam terras arrancadas aos Africanos.



18

Njinga a Mbande - Banda desenhada

Por não conseguirem encontrar minas de ouro e de prata, os portugueses decidem desenvolver massivamente o comércio de escravos para alimentar em mão-de-obra a nova colónia do Brasil.

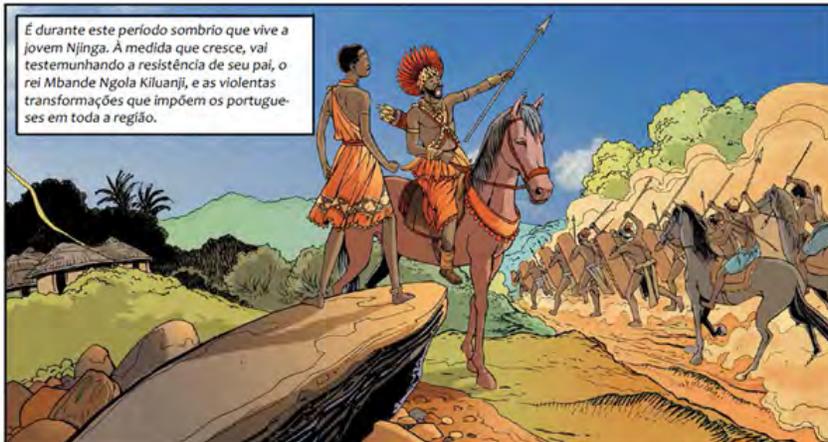


Querem fazer de Luanda um dos portos negreiros mais importantes do continente. O seu objectivo é controlar o rio Cuanza e penetrar profundamente nas terras do Ndongo, para alimentar Luanda com escravos.

19

Njinga a Mbande - Banda desenhada

É durante este período sombrio que vive a jovem Njinga. À medida que cresce, vai testemunhando a resistência de seu pai, o rei Mbande Ngola Kiluanji, e as violentas transformações que impõem os portugueses em toda a região.



20

Njinga a Mbande - Banda desenhada

Desde muito cedo, o pai de Njinga presente na sua filha aquele temperamento de fogo e orgulhosa inteligência que são o estofo dos heróis. Ela acompanha-o muitas vezes para defrontar os conquistadores e os reinos rivais da região.

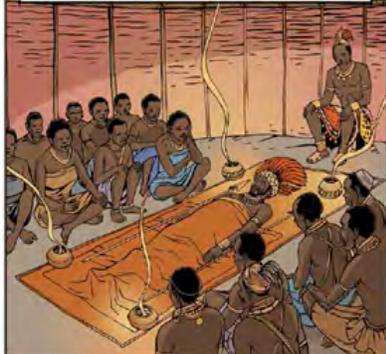


Njinga recebeu uma educação de qualidade e aprendeu a escrever graças aos missionários e aos comerciantes portugueses de passagem. Contudo nunca aceita que o seu reino esteja submetido a uma potência estrangeira.

21

Njinga a Mbande - Banda desenhada

Em 1617, Mbande Ngola Kiluanji, rei do Ndongo, morre. Seu filho, Ngola Mbande, toma posse e torna-se o novo rei. Contudo não tem nem o carisma do pai, nem a inteligência da irmã que detesta e de quem tem inveja.



22

Receando complots à sua volta, Ngola Mbande manda matar o filho único da sua irmã com apenas alguns anos. Njinga fica profundamente abalada.



Njinga a Mbande – Banda desenhada

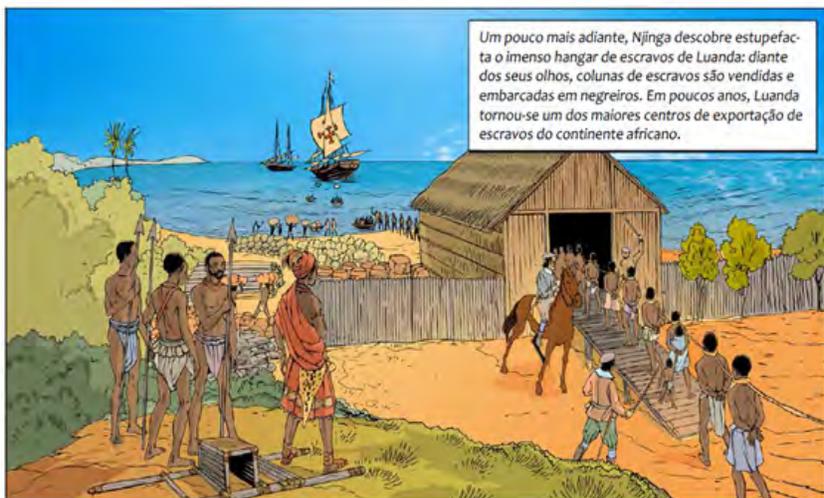
Ngola Mbande retoma a luta contra os portugueses, mas não consegue repelir os ataques inimigos.



Estes, querendo a todo o custo o Ndongo, aliam-se aos temíveis Mbangalas, grupos de guerreiros nómadas sem piedade, que pilham cidades e esvaziam terras dos seus habitantes.

23

Njinga a Mbande – Banda desenhada



Um pouco mais adiante, Njinga descobre estupefacta o imenso hangar de escravos de Luanda: diante dos seus olhos, colunas de escravos são vendidas e embarcadas em negreiros. Em poucos anos, Luanda tornou-se um dos maiores centros de exportação de escravos do continente africano.

28

Njinga a Mbande - Banda desenhada



Pouco tempo depois da sua chegada, os portugueses recebem Njinga com respeito e colocam uma residência à sua disposição.

Mesmo antes da negociação, Njinga isola-se. Pensa nos homens, nas mulheres e nas crianças embarcados nos negreiros: para onde vão? Que sorte os espera? Pensa também com tristeza no filho assassinado pelo irmão dela anos antes.

29

Njinga a Mbande - Banda desenhada



30



É chegado o momento da negociação. Mas qual não é o espanto de Njinga ao chegar ao palácio: numa sala de recepção está um tapete no chão para que se possa sentar, enquanto o vice-rei está sentado num grande cadeirão!

Njinga a Mbande – Banda desenhada



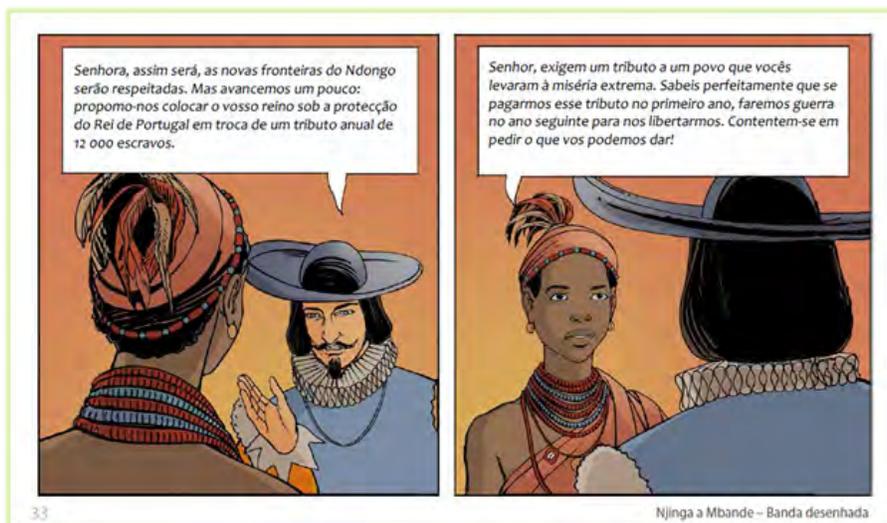
Com um simples olhar, Njinga fez sinal à sua acompanhante: esta agachou-se imediatamente diante dela, apresentando-lhe as costas para que ela se sentasse nelas.

31



Com este golpe de luz real, Njinga mostra ao vice-rei que não veio cumprir um acto de obediência, mas tratar de igual para igual. A negociação começa.

Njinga a Mbande – Banda desenhada



Njinga conseguiu um duplo acordo : o recuo das tropas portuguesas para fora do Ndongo e o respeito pela sua soberania.

Em troca, ela cede a abertura de vias comerciais com os portugueses. A convite do vice-rei, prolonga a sua estadia em Luanda e é introduzida no meio da alta sociedade colonial. Depois de alguns meses aceita deixar-se baptizar com o nome de Dona Ana de Sousa, esperando desta forma beneficiar as relações diplomáticas entre o Ndongo e Portugal. Tem então 40 anos.

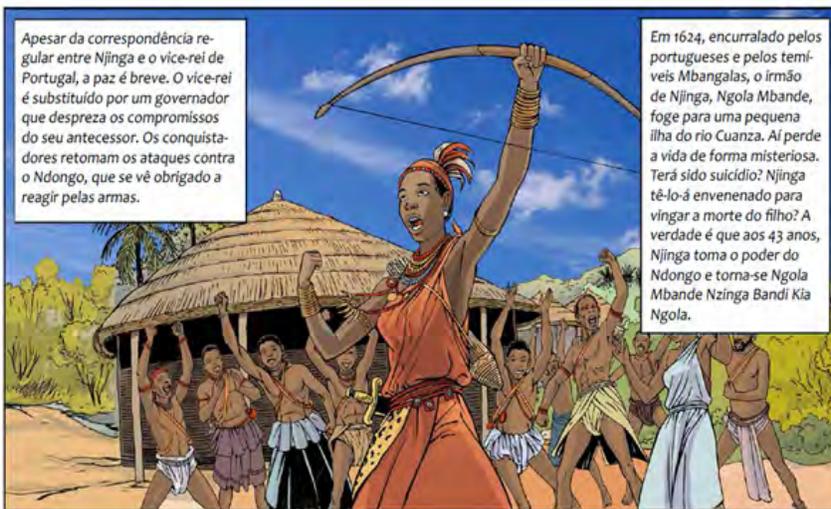


34

Njinga a Mbande - Banda desenhada

Apesar da correspondência regular entre Njinga e o vice-rei de Portugal, a paz é breve. O vice-rei é substituído por um governador que despreza os compromissos do seu antecessor. Os conquistadores retomam os ataques contra o Ndongo, que se vê obrigado a reagir pelas armas.

Em 1624, encurralado pelos portugueses e pelos temíveis Mbangalas, o irmão de Njinga, Ngola Mbande, foge para uma pequena ilha do rio Cuanza. Aí perde a vida de forma misteriosa. Terá sido suicídio? Njinga tê-lo-á envenenado para vingar a morte do filho? A verdade é que aos 43 anos, Njinga toma o poder do Ndongo e torna-se Ngola Mbande Nzinga Bandi Kia Ngola.



35

Njinga a Mbande - Banda desenhada

Impõe a sua autoridade aos chefes locais e conquista o reino vizinho de Matamba, tomando desde logo o corpo da defesa dos seus reinos.

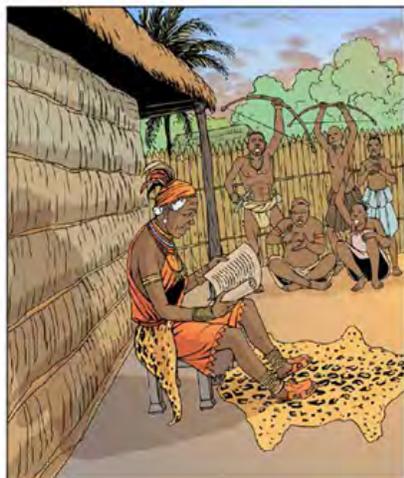


Durante quatro décadas, a rainha do Ndongo e do Matamba opor-se-á com vigor aos projectos coloniais portugueses, tecendo estratégias, mantendo uma hábil correspondência diplomática e dirigindo ela própria muitas vezes as operações militares.



36

Njinga a Mbande – Banda desenhada



Os governadores portugueses vêem-se sucessivamente confrontados com esta grande rainha que não cessa de travar os seus projectos. O mais recém-chegado, Salvador Correia, percebe que nada pode contra esta soberana com mais de 70 anos e com uma fama excepcional.



Um último tratado em que a Coroa portuguesa renuncia às suas pretensões sobre o Ndongo, é ratificado a 24 de Novembro de 1657, em Lisboa, pelo rei D. Pedro VI.

37

Njinga a Mbande – Banda desenhada



A Rainha Njinga morre aos 82 anos, a 17 de Dezembro de 1663. Ao longo de toda a sua vida, com coragem, obstinação e um grande sentido estratégico, nunca desistiu perante a adversidade. Impôs-se como uma soberana excepcional no Ndongo e no Matamba, opondo forte resistência aos projectos coloniais na região. Em Angola, no Brasil, em África e em muitos outros países, ela é ainda hoje uma figura histórica incontornável.

38

Njinga a Mbande - Banda desenhada

ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11.645/2008: UMA PERSPECTIVA ACERCA DO PROTAGONISMO INDÍGENA NO VALE AMAZÔNICO

*Mariangela Aguiar de Oliveira
Monalisa Pavonne Oliveira*

INTRODUÇÃO

O ensino da História Indígena vem gradualmente ocupando espaços tanto no âmbito acadêmico quanto escolar. As discussões sobre o tema desenvolveram-se muito em virtude da Lei 11.645¹¹ de 2008, no qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica, nas redes públicas e particulares do país. Nesse sentido, buscamos analisar a aplicabilidade da lei enquanto instrumento de resgate da presença indígena na sociedade brasileira, e abordaremos o uso da trajetória como um método de investigação da participação e protagonismo indígena na história nacional.

Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, a construção de uma identidade nacional começava a ser pensada, iniciando a busca por uma história brasileira. Desde seus primeiros escritos, a historiografia buscava símbolos para a inclusão do nativo na memória nacional, no entanto, representando-os sempre como atores secundários.

Por esse motivo, a produção historiográfica tradicional limitou-se a encarar os povos indígenas apenas como sujeitos passivos da história, concebendo-os carácter genérico que, sem levar em consideração suas diversidades étnicas e culturais, fomentou a imagem de sujeitos inativos e incapazes de refletir e agir sobre o espaço ao qual pertenciam. A des-

¹¹ A Lei 11.645/08 torna obrigatório no currículo do ensino fundamental e médio (público e privado), o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. A Lei sancionada no dia 10 de março de 2008 pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva especifica no conteúdo programático a abordagem de aspectos das histórias, culturas e lutas dos povos indígenas no Brasil, no âmbito de todo o currículo escolar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

peito disso, nota-se a presença de lacunas na história indígena dentro do campo educacional, cuja carência de informações invisibiliza, tanto, as ações e, em certos pontos, a existência desses sujeitos em diferentes momentos da história.

O seguinte fragmento permite constatar que essa lacuna historiográfica nos livros didáticos, especificamente nos livros de História, conduzem os alunos a concluir que:

Os povos indígenas não fazem parte da sociedade atual, e que estas relações só se deram na época da chegada dos europeus ao Brasil, principalmente porque esse assunto aparece nos livros somente quando abordado este período específico da História do Brasil, não apresentando a participação indígena nos períodos posteriores, denominados ainda como Império e República, mantendo-os desconectados da história recente do país (CAVALEIRO; COSTA, 2007, p.4).

O primeiro contato com a história indígena acontece no espaço escolar, no entanto, eles “são tratados, na maioria das vezes, de forma estereotipada e folclórica” (SILVA, 2015, p.27). Conforme lembra Giovanni José da Silva, esses sujeitos são meramente lembrados em datas comemorativas, como o Dia do Índio, no dia 19 de abril, no qual sua imagem é associada a povos primitivos, que vivem em aldeias, andam nus, usam arco e flecha, entre outras características que são associados a esses povos.

Todo esse conjunto de aspectos tocante aos indígenas são construções históricas, contudo, não são de fácil desconstrução. Por essa razão, o espaço escolar sendo um local de sociabilidade e, que não se isenta de reproduzir rótulos em torno desses grupos, carece de documentos/ fontes que estimulem o pensamento crítico dos alunos. Nesse sentido, percebe-se a importância de buscar novos métodos que possam desconstruir o olhar estereotipado e que reconheçam a participação dos indígenas na construção social, econômica e histórica do país.

Para reverter este cenário, recentemente o estudo de novos fatores reforçaram novas análises sobre a temática indígena. Autoras como Martha Abreu e Hebe Mattos conferem tais mudanças a uma renovação

das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 que exploram termos como “diversidade” e “pluralidade” no currículo escolar e apoiado na lei “representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira” (2008, p.7).

Com o advento da Nova História Cultural na década de 1930, modificou-se a maneira de estudar o termo cultura. Para Barros “ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura” (2010, p.57) nesta perspectiva todas as ações do cotidiano poderiam ser objeto de estudo. Isso implica considerar uma história plural, na qual o pensamento histórico é construído mediante as manifestações dessa população, anteriormente, ignorada.

Desta forma, a partir da década de 1970 surge um novo campo histórico que proporcionou a criação de narrativas com novas perspectivas sobre a historicidade de sujeitos e povos indígenas. Intitulado como Nova História Indígena esse campo procura atribuir aos próprios indígenas propriedade sobre suas ações e relações na história, conduzindo para uma percepção contrária ao que muitos autores estabeleceram como “discursos verdadeiros”.

Para esse campo, o importante é compreender os indígenas como sujeitos históricos que estão em constantes relações de trocas culturais, de conflitos, nas quais agem de acordo com sua leitura sobre o momento vivido. O diálogo entre a história e a antropologia teve relativa intensidade em meados de 1970 expandindo significativamente os horizontes de análise histórica. Esse processo teve como um de seus principais nomes o pesquisador John Manuel Monteiro que expressou seu entusiasmo com a comunicação entre esses dois campos, ao passo que confere uma “sensibilidade antropológica” a essas informações que emergem (MONTEIRO, 1999).

Uma obra de suma importância na compreensão da análise histórica desses povos é o livro composto por mais de 30 colaboradores intitulado “História dos Índios no Brasil” de 1992, organizado pela antropóloga e especialista em história indígena Manuela Carneiro da Cunha. Este

livro propõe a inclusão dos índios na historiografia rompendo com uma visão tradicional que aborda a passividade desses povos frente aos processos de conquista e expansão empreendidos pelos colonizadores.

MICRO-HISTÓRIA: RECONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS E DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Recentemente historiadores ressignificaram o uso das biografias como método para uma análise dos povos excluídos pela historiografia brasileira. Bezerra explicita que “o valor do método biográfico pode ser percebido à medida que os historiadores ampliaram um olhar sobre os estudos dos ‘excluídos da memória’” (2011, p.137-138).

Anteriormente se o método biográfico era utilizado para mostrar e privilegiar os grandes personagens da história, principalmente os homens brancos e seus feitos, passa agora a ser utilizado em uma abordagem voltada para uma concepção das experiências coletivas através de uma visão individual. Neste sentido, a pesquisa biográfica permeia o espaço do individual e do social, em outras palavras, esse método visa “expressar o indivíduo como uma representação da sociedade e do contexto onde ele viveu” (BEZERRA, 2011, p.137).

O historiador Jacques Revel em seu texto “Microanálise e construção social” apresenta uma nova possibilidade de abordagem historiográfica: a microanálise. Ele representa um recente campo da História que surgiu com um seleto grupo de historiadores italianos, principalmente Carlos Ginzburg e Giovanni Levi, nos períodos finais do século XX. Segundo Revel “a micro-história nasceu como uma reação, como uma tomada de posição frente a certo estado da história social, da qual ela sugere reformular concepções, exigências e procedimentos” (1998, p.15). Nesse quadro de profundas ressignificações da pesquisa histórica a micro-história emerge apresentando novas possibilidades de pesquisa para o historiador.

Sabina Loriga, em “A biografia como problema”, discute como o uso da biografia não é atual, contudo, ela não possui mesmo significa-

do no século XVIII, nem no XIX tampouco a década de 1920. Nesse sentido, a autora aponta críticas ao texto “Ilusão biográfica” (1996) de Bourdieu, no qual o autor sugere que há apenas uma maneira de escrita biográfica, enquanto Loriga acredita que existam formas variadas.

No que concerne a “Ilusão biográfica” (2006), Bourdieu afirma que a vida não poderia ser analisada através de fatos coesos, uma vez que o historiador transformaria a vida do sujeito em um discurso elaborado, mas vazio de sentido.

Para o historiador Giovanni Levi existem diversas formas de caracterizar a pesquisa biográfica. A primeira denomina-se *prosopografia e biografia modal*. Para Levi “os elementos biográficos que constam das prosopografias só são consideradas historicamente reveladores quando têm alcance geral” (2006, p.174). No caso da biografia modal o autor reitera que esse tipo de análise não se trataria de um ser singular, mas sim, de um indivíduo que compartilhasse características de determinado grupo em um dado tempo e espaço.

A segunda proposta de Levi é a *biografia e contexto*, e tem com principal fator o meio, a época que associados a outros fatores poderiam explicar a singularidade das trajetórias (2006, p.175). Nessa proposta, o contexto deveria ser visto de duas formas. Por um lado, a do contexto social e histórico permitiria compreender o que antes não fora visto. Por outro lado, o contexto serviria para preencher lacunas existentes por falta de documentos, assim, poderia usar informações de trajetórias semelhantes usando a analogia (LEVI, 2006, p.176).

A terceira proposta é das *biografias e os casos extremos* no qual Levi afirma que “nesse caso, o contexto não é visto em sua integridade e exaustividade estáticas, mas por meio de suas margens” (2006, p.176). Em outras palavras, o escritor usaria uma biografia individual para desvendar o campo social que se pretende abordar. Um exemplo famoso desse tipo de trabalho biográfico é o livro “O Queijo e os Vermes” (1987) de Carlo Ginzburg que conta o processo de Inquisição na Itália através da biografia de Menocchio.

Desta forma, o que se pretendeu mostrar com essa análise da biografia é a sua importância nos estudos históricos contemporâneos. Nesse sentido, a biografia significa descrever a trajetória de um indivíduo único, lembrando que este não se encontra isolado e isento das influências sociais, culturais e econômicas de seu tempo.

DESCOLONIZANDO A AMAZÔNIA: MECANISMOS DE RESISTÊNCIAS DOS ÍNDIOS MANAOS NO RIO NEGRO

O território brasileiro foi palco de diversos conflitos no período colonial. Dentre as lutas e disputas nesse período, as relações entre colonos e indígenas sempre estiveram numa linha tênue. Enquanto os colonos chegavam impondo sua cultura e valores ditos “superiores”, os indígenas lutavam contra essa dominação. Neste contexto, que a região Norte e, especificamente, a região do Vale Amazônico aparece na História.

Para uma primeira análise sobre a região amazônica, a professora Neide Gondim (1994) comenta que “a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída”, mas que foi uma invenção que “se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes”. Gondim também mostra a cobiça de diversos povos estrangeiros – holandeses, franceses, espanhóis e portugueses - pela região (GONDIM, 1994).

Adentrando ao século XVII, a entrada portuguesa na Amazônia é marcada por missões catequizadoras que num primeiro momento foram feitas pelos jesuítas e, posteriormente, também por outras ordens religiosas, como os franciscanos. Em relação a estas ordens missionárias Guzmán comenta que os franciscanos rivalizavam com os jesuítas a autonomia sobre a conversão dos índios do Maranhão e que “a disputa se prolongará por todo o século XVII, até que a Coroa portuguesa assume atitude impositiva frente aos padres da Companhia de Jesus” (2008, p.112).

Além das investidas catequizadoras por parte das ordens religiosas, a Amazônia viveu a marcha colonizadora¹² portuguesa que tinha como objetivo a demarcação do território com a construção de fortes e postos militares para assegurar-lhes a posse da região. Nesse modelo colonizador, em que os portugueses entravam na região amazônica, construindo fortes, vilas e cidades, nota-se uma fugaz tentativa em fazer dessas terras genuína extensão produtiva da Metrópole (SOUZA, 2001).

Nesse cenário, a conquista lusa na Amazônia percorre uma nova abordagem. Durante o século XVII quase que exclusivamente o açúcar fora o produto de maior adesão na colônia brasileira, no entanto, as investidas de colonização da região amazônica e a passagem para o século XVIII não asseguravam que esse tipo de economia fosse vingar novamente, pois a possibilidades e realidade do novo espaço exigia um novo tipo de estrutura econômica. Sobre essa ótica é que entre os anos de 1700 e 1755 a prioridade dos colonos era “a construção de uma rede de missões e aldeamentos, quase todos voltados para a agricultura de sustentação, utilização largamente a experiência milenar dos próprios índios” (SOUZA, 2001, p.79).

Apoiados na necessidade de mão-de-obra¹³ indígena, colonos e missionários sempre estiveram em relações conflituosas. Desde o ano de 1680 havia uma legislação real que assegurava a forma como o trabalho indígena deveria proceder. Segundo Carlos Fernando Canellas (2004) estas leis tanto regulamentavam o uso da mão-de-obra indígena quanto culminavam, de certa forma, para o desenvolvimento das guerras justas.

A história do guerreiro Ajuricaba, do povo Manao, toma proporções significativas nesse momento do período colonial por sua postura ofensiva frente aos avanços da coroa portuguesa na região do Vale do

¹² Ver em: Dias, Camila Loureiro. O Comércio de Escravos Indígenas na Amazônia visto pelos regimentos e entradas e de tropas de resgate (séculos XVII e XVIII). *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 10, n. 1, jan-jul., 2017, p.238-259.

¹³ A utilização da mão-de-obra indígena segundo Souza (2001, p.79) era regulamentada da seguinte forma “um grupo devia ficar nas povoações para a prática a agricultura de sustentação e garantir alimentar para os aldeados, além de um excedente para ser vendido sob orientação dos missionários; um outro grupo de índios ficava inteiramente à disposição dos missionários, ajudando na ‘conversão’ de outros índios e trazendo-os para o povoado; o terceiro grupo ficava a serviço do governo, que os distribuía aos colonos”.

rio Negro no início do século XVII. Maurício de Heriarte escreveu em 1665 que a região era “habitada por inúmeros pagãos. Eles possuíam um chefe (...), que chamam de rei”. Adiante, comenta que “se esse território for colonizado pelos portugueses, nós poderemos fazer dali um ímpeto e poderemos dominar todo o Amazonas e outros rios” (SOUZA, 2001, p.82). Essa afirmação reforça o quão importante essa região tinha para as intenções portuguesas na Amazônia.

Reintegrando esse pensamento sobre as lideranças nativas na Amazônia, a arqueóloga norte-americana Roosevelt comenta que:

(...) de fato, observadores europeus que passaram por essas áreas nos séculos XVII e início do XVIII descreveram chefias influentes, com domínios amplos, diplomacia organizada e aparato bélico desenvolvido e de grande escala, uma hierarquização elitista baseada na descendência de antepassados divinizados - às vezes identificados como feminino - comércio inter-regional de longa distância e sistemas de distribuição (Roosevelt, 1994, p.7).

Por sua vez, o comentário de Roosevelt conduz para uma observação minuciosa sobre a dinâmica social, econômica e política dos grupos indígenas do Vale Amazônico, que contrapõe a historiografia que não visibiliza as ações desses sujeitos na sociedade colonial, colocando-os apenas como personagens pacíficos e secundários, que não confortaram a imposição cultural, religiosa, entre outros aspectos, tanto dos portugueses quanto de outras nações que estiveram no Vale Amazônico.

A aproximação dos povos conduziu mudanças na organização das sociedades nativas, ao passo que “foram as primeiras a sofrer os efeitos do contato com os europeus, sendo derrotados pelos arcabuzes, pela escravidão, pelo cristianismo e pelas doenças” (SOUZA, 2001, p.24). Antes da chegada dos europeus no século XVI, as sociedades habitantes da Amazônia possuíam sistema de hierarquização social, intensa produção de ferramentas, um complexo sistema político e uma sociedade estratificada (SOUZA, 2001). Essas informações sobre as sociedades nativas foram registradas em crônicas e relatos de viajantes portu-

gueses e espanhóis nos grandes rios da Amazônia. Desse modo, nota-se que os rios e, especificamente, o rio Negro foi palco de denso fluxo de mercadorias e pessoas, ao passo que a região era intensamente povoada.

A presença lusa na Amazônia modificou e transformou as relações índio/índio e índio/branco, o que se verifica pela análise das práticas aos quais os portugueses estabeleciam na região. Camila Loureiro Dias faz uma avaliação do processo de instauração portuguesa na Amazônia, e mostra que o sistema colonizador baseou-se em práticas que “estavam vinculadas ao estabelecimento de relações com os índios oficialmente motivados pela evangelização”, e com o advento do século XVIII “elas eram sistemáticas e organizadas de maneira autônoma e independente, refletindo a institucionalização do comércio de escravos da região” (DIAS, 2017, p. 239).

Constata-se que tanto Ajuricaba mantinha relações comerciais com os holandeses quanto com os próprios portugueses, além de outras nações estrangeiras, exemplificando os franceses, do qual obtinham armas brancas, pólvora e chumbo (SOUZA, 2001). Com relação ao comércio com os portugueses, os Manaos comercializavam índios cativos por ferramentas, utensílios, armas e, ajudavam os portugueses “nas expedições de preação de outros povos” (OLIVEIRA, 2006, p. 56).

Deste modo, Ajuricaba reuniu diversas tribos em uma espécie de confederação tribal, cuja sociedade indígena numa havia experimentado por toda sua estrutura social que contrapunha a qualquer forma de poder centralizado, contudo, com o comando do líder Manao passaram a unir-se contra os ataques lusitanos. Essa união levou uns quatro anos para tornar-se sólida (SOUZA, 2001).

Guzmán (2004) assinala que o objetivo de dita “confederação tribal” – que ele acredita ser mais uma “aliança” entre distintas etnias – era de “impedir a penetração portuguesa no Rio Negro e seus afluentes” (p.118), já que os Manao, junto com outras tribos, controlavam o curso inferior do Rio Negro (FARIA, 2003, p.22-23). Nesse sentido, desmistifica-se toda a ideia de que não houve movimentos indígenas de defesa contra a escravização e o processo de aculturação.

Outro aspecto importante da liderança de Ajuricaba foi sua constante relação com diferentes grupos europeus. Souza adverte que ele conhecia e sabia diferenciar todo europeu que adentrava seu território: “do norte, através das montanhas do Parima e dos vales do Orinoco, vinham os ingleses, os holandeses, os franceses e, mais raramente, os espanhóis. Do sul, em grandes levadas e com bastante violência, os portugueses” (2001, p.82).

A associação do povo Manao com os holandeses – nação estrangeira que habitava e comercializava na região do Vale Amazônico – configura uma relação comercial, no qual forneciam armas e pólvoras aos índios (SOUZA, 2001). Para ratificar essa questão uma carta foi enviada no ano de 1722, pelo então Governador Geral do Maranhão e Grão-Pará João da Maia da Gama, a Lisboa sobre a relação dos Manaos com os holandeses:

Esses bárbaros estão bem armados e amuniciados com armas dadas pelos holandeses (...). Eles não apenas têm o uso das armas, mas também se entrincheiram em cercados de pau e barro e com torres de vigilância e defesa. Por tudo isso, nenhuma tropa os atacou até o momento por temerem suas armas e sua coragem. Por essas dissimulações eles se arrogam a um maior orgulho e se julgam no direito de cometer todos os excessos e matanças” (SOUZA, 2001, p. 83).

A crescente prática de descimentos¹⁴ conduzida pelos portugueses acarretou num notável protagonismo de Ajuricaba, sendo este considerado por Souza “a maior personalidade indígena da história da Amazônia” (2001, p.82). Com a morte do tuxaua manao Huiuebene por desentendimentos comerciais com os portugueses, Ajuricaba e o povo Manao, aliados a outros grupos nativos, iniciaram ataques às vilas portuguesas no ano de 1723, apresando as tribos aliadas aos colonizadores. Com os holandeses da Guiana cedendo armas, a represália de Ajuricaba

¹⁴ A prática dos descimentos visava “descer” a maior quantidade possível de índios para as povoações portuguesas. Ou seja, descer os índios tinha como objetivo buscá-los nos sertões para os alocarem nos aldeamentos, onde seriam catequizados e desenvolveriam uma série de atividades para a manutenção do aldeamento e das povoações instaladas. Sobre os índios considerados “bravos”, quando o descimento de forma “pacífica” não era possível, aplicava-se a guerra justa contra o infiel. Nesse sentido, a guerra justa poderia ser contra o grupo indígena que ataca as povoações e os aldeamentos, quanto contra os que se recusassem a “descer”.

consistia em minar os avanços lusitanos na região do Vale do Rio Negro (OLIVEIRA, 2006).

Dentre os anos de 1724 e 1726 a tribo Manao foi considerada criminosa, pelo Estado português, por estarem desejando suas terras no Vale do Rio Negro. Visto isso, os colonos basearam-se na lei de 1688, que considerava “justa” a apreensão de indígenas que não professassem a fé católica e que não reconheciam os domínios reais para a prática das “guerras justas”, dos “resgates”, dentre outros modos de apreensão indígena (OLIVEIRA, 2006). O combate aos “resgates” tornou Ajuricaba um inimigo da Coroa. Desse modo, o Estado português “ampliou os recursos militares para o rio Negro, enviando uma expedição militar com forte artilharia para bombardear as aldeias indígenas” (2006, p.57).

Em 1728, Ajuricaba foi aprisionado e “posto a ferros” com outros aliados indígenas; levados para Belém, onde seriam vendidos como escravos (SOUZA, 2001). Ajuricaba entrou na memória e história do povo amazonense. Seu gesto de atirar-se nas águas do rio Negro e livrar-se das correntes opressoras do português é um símbolo de liberdade e inspiração que se mantém na memória popular.

O INDÍGENA NA SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A imagem do índio genérico, que vive nu, numa oca, usa arco e flecha, e que não alcançou a civilização, são estereótipos que ainda cercam o imaginário popular. Atribui-se a esse pensamento o total desconhecimento da população acerca da história e historicidade desses sujeitos enquanto agentes da História. Outro aspecto que chama atenção à temática é o quanto as sociedades indígenas apresentam diferenças, tanto entre não índios quanto entre si, e nesse sentido, sua multiplicidade sociocultural deve ser reconhecida e respeitada.

Sabendo da importância da escola no combate ao preconceito, a intolerância e a desinformação a respeito das sociedades indígenas, o processo do ensino de história e cultura indígenas permite adquirir conhecimentos sobre a participação das mesmas na formação da socieda-

de brasileira ao mesmo tempo em que são valorizadas suas diversidades sociais e culturais. Diante disso, a instauração da lei 11.645 de 2008 torna-se uma etapa importante nas discussões acerca dos índios em âmbitos educacionais. É oportuno lembrar que essa lei é fruto da luta de organizações e de movimentos sociais indígenas que buscavam - e continuam buscando - o reconhecimento de seus direitos, por meio de políticas públicas que contemplem sua grande diversidade (SILVA, 2011).

A lei 11.645/2008 não somente contempla o espaço escolar como também o ensino superior do país, embora sua prática efetiva seja rodeada de desafios. No que diz respeito às instituições de ensino superior os desafios começam com a carência da temática indígena nos currículos dos cursos de licenciatura e de formação continuada de professores (NASCIMENTO, 2013, p. 155). Outro desafio, que se liga diretamente ao exposto, compreende a falta de materiais didáticos e práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas, já que por muito tempo essas sociedades foram subjugadas a partir da perspectiva etnocêntrica.

Quando o ensino não possui uma base teórico-metodológica sólida ele pode perpetuar uma visão reduzida da história indígena. Nesse sentido, o currículo deve refletir a multiplicidade das sociedades, mesmo que para isso seja “necessário construir paradigmas de entendimento da diversidade, reconhecendo direitos dos grupos e das pessoas, que existem justamente pela diferença do modo de ser” (NASCIMENTO, 2013, p. 160).

O RECURSO DIDÁTICO NA SALA DE AULA

A professora Selva Guimarães Fonseca aponta que a formação da consciência histórica dos homens é um ponto central da história (FONSECA, 2003, p.89). Dito isso, notamos a importância de novos métodos pedagógicos no ambiente escolar, já que este é um local plural onde as relações sociais se formam e, ainda é “onde se formam as no-

vas gerações para o exercício pleno de cidadania. Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes” (FONSECA, 2003, p.101).

A utilização de recursos didáticos no ambiente escolar constitui papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribuem na interlocução professor, aluno e conhecimento. Segundo Souza “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (SOUZA, 2007, p.111).

Tendo em vista que o recurso é um produto para auxiliar o ensino/aprendizagem dos alunos e que a sala de aula é um espaço de produção do saber, proponho que a avaliação seja a construção de textos produzida pelos alunos a partir do tema abordado no plano de aula. Ora, se o objetivo da aula é que os alunos possam conhecer que houve luta e resistência indígena na Amazônia colonial, tendo neste contexto Ajuricaba como agente principal da análise, é importante que se ponha em destaque a aprendizagem do aluno acerca do tema.

COMO O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ACONTECERÁ?

É nítido que para essa etapa aconteça, o professor terá que estar presente auxiliando os alunos a procurarem referências ou bibliografias que possam ajudar na escrita do texto. Enfatizo que não é necessário que a produção seja a nível acadêmico, longe disso, o que se espera dessa produção é que os alunos consigam expressar o conhecimento obtido nas aulas por meio de debates e troca de informação com o professor e entre os próprios estudantes. Deste modo, como enfatiza Fonseca a produção é de fato importante no meio escolar seja nos anos fundamentais ou médios, pois ela “na medida em que facilitam e implicam na busca, o contato com fontes diversas, democratizando o acesso e a crítica à história, ampliando as possibilidades temáticas e a compreensão histórica” (FONSECA, 2003, p. 124).

Nesse aspecto, a produção textual envolverá a figura do Ajuricaba e após os alunos concluírem os textos será exposto em sala o material produzido. Cabe lembrar que o professor poderá propor que a atividade seja feita individualmente ou em grupo. No que diz respeito a uma atividade coletiva o professor poderá propor a partir do texto produzido uma encenação acerca da trajetória de Ajuricaba na Amazônia. Para tanto, os educandos precisam buscar informações de quem foi esse personagem para a pesquisa escolar, a atividade pode, inclusive, ser realizada de interdisciplinarmente, envolvendo os docentes de Artes e Literatura/Língua Portuguesa.

O objetivo central da proposta de atividade que pode ser aplicada no Ensino Médio, é evidenciar o protagonismo e atuação indígena frente a colonização, que ora tendia para negociação e ora para o conflito. Essas variações eram resultado das formas como os indígenas liam o contexto, e traçavam estratégias, em parte das vezes, com o intuito de diminuir as perdas. Por fim, o envolvimento entre professores e alunos, e entre os próprios alunos tem o potencial de gerar questionamentos e debates, incidindo diretamente na construção do conhecimento histórico de forma ativa, afetiva e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**, Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BEZERRA, R. Nielson. Escravidão, biografias e a memória dos excluídos. In: **Revista espaço acadêmico**, Maringá, n. 126, pp. 136-144, Novembro 2011.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CANELLAS, Carlos Fernando. A Guerra de 1730 contra os índios Manãos de Rio Negro. In: XVII Encontro Regional da ANPUH, 2004, Campinas. O lugar da História. **Anais do XVII Encontro Regional da ANPUH**. São Paulo: Associação Nacional de História, 2004.

CANELLAS, Carlos Fernando. A Guerra contra os Manãos de 1722 a 1728 e a predação portuguesa aos índios do rio Negro. **Artigos de Pesquisas Premiados do 13º Encontro de Iniciação Científica da PUC-SP**, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIAS, Camila Loureiro. O Comércio de Escravos Indígenas na Amazônia visto pelos regimentos e entradas e de tropas de resgate (séculos XVII e XVIII). In: **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, vol. 10, n. 1, jan-jul., 2017, pp.238-259.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ÍNDIOS DO BRASIL 1. Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. – reimpressão. Brasília MEC, SEED SEF, 2001.

JÚNIOR, Almir Diniz de Carvalho. Índios Cristãos na Amazônia Colonial. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Práticas Docentes).

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV. 2006.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de Escalas**: A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

MATTOS, H.; ABREU, M.. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.

MONTEIRO, John M.. A Descoberta dos Índios. **D.O. Leitura**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 6-7, 1999.

NASCIMENTO, José Antônio Moraes de. História e cultura indígena na sala de aula. In: **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, pp. 150-170, 2003.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de Escalas: A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

SILVA, E.. Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/08. In: Polyphonia: **Revista de Educação Básica do Cepae**, (UFG), v. 22/1, pp. 121-138, 2011.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: Luisa Tombini Wittmann (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Práticas Docentes) pp. 21-46.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia: a incrível história de uma região ameaçada contada com o apaixonado conhecimento de causa de um nativo**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação. **Arq. Mundi**, 11 (Supl. 2) pp. 10-4, 2007.

GUZMÁN. Décio de Alencar. A colonização nas Amazôniaas: guerras, comércio e escravidão nos séculos VXII e VXIII. In: **Revista de Estudos Amazônicos**, v. 1, pp.103- 139, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Oliveira de Sousa Lima: Graduanda do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Roraima. Integrante do Grupo de Pesquisa História Colonial e Ensino de História. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Roraima (PIC/ UFRR), entre 2018-2019.

João Lucas Nery Costa: Graduando do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Roraima. Integrante do Grupo de Pesquisa História Colonial e Ensino de História. Voluntário do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Roraima (PIC/ UFRR), entre 2018-2019.

Mariangela Aguiar de Oliveira: Graduanda do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Roraima. Integrante do Grupo de Pesquisa História Colonial e Ensino de História. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Roraima (PIC/ UFRR), entre 2018-2019.

Monalisa Pavonne Oliveira: Professora Adjunto II na Universidade Federal de Roraima (Atual). Doutora em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/2016). Coordenadora do Grupo de Pesquisa História Colonial e Ensino de História (Atual). Pesquisadora Visitante na Universidade de Lisboa (Lisboa/ Portugal), pelo Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), entre 2014 e 2015. Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/2010). Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/2005).

ISBN 123456789-X



9 781234 567897